



Universität Potsdam

Günter C. Behrmann

## **Skepsis und Engagement**

Arbeiten zur Bildungsgeschichte  
und Lehrerbildung

hrsg. von C. Albrecht, R. Lohwaßer, R. Naumann



Günter C. Behrmann  
Skepsis und Engagement  
Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung



Beiträge zur Lehrerbildung | 1

Günter C. Behrmann

# **Skepsis und Engagement**

Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung

herausgegeben von  
Clemens Albrecht  
Roswitha Lohwasser  
Rosemarie Naumann

Universitätsverlag Potsdam

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

### **Universitätsverlag Potsdam 2009**

<http://info.ub.uni-potsdam.de/verlag.htm>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam  
Tel.: +49 (0)331 977 4623 / Fax: 4625  
E-Mail: [verlag@uni-potsdam.de](mailto:verlag@uni-potsdam.de)

Die Schriftenreihe **Beiträge zur Lehrerbildung** wird herausgegeben vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam.

Redaktion: Mareike Busch, Dr. Rosemarie Naumann, Martin Neumann  
Herausgeber: Clemens Albrecht, Roswitha Lohwaßer, Rosemarie Naumann für das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Potsdam  
Karl-Liebknecht-Straße 24-25  
14476 Potsdam-Golm  
Telefon: 0331/977-2563  
E-Mail: [zfl@uni-potsdam.de](mailto:zfl@uni-potsdam.de)  
Internet: <http://www.uni-potsdam.de/zfl/>

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam

URL <http://pub.ub.uni-potsdam.de/volltexte/2009/2759/>

URN urn:nbn:de:kobv:517-opus-27594

[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-27594>]

Zugleich gedruckt erschienen im Universitätsverlag Potsdam:  
ISBN 978-3-940793-62-1

## **Vorwort**

Im Februar 2009 endet die Lehr- und Forschungstätigkeit von Günter C. Behrmann an der Universität Potsdam. Seine Emeritierung ist uns Anlass für diese Festschrift. Sie beinhaltet nicht – wie üblich – Aufsätze von Kolleginnen und Kollegen, die ihn in seiner Lehr- und Forschungstätigkeit begleiteten, oder von Studierenden, Doktoranden und Habilitanden, die Günter C. Behrmann förderte, sondern ausgewählte Aufsätze, die er während seiner Potsdamer Zeit publiziert hat. Diese Aufsätze spiegeln seine Lehr- und Forschungsinteressen sowie sein Engagement in der universitären Selbstverwaltung, sie zeigen die Verbindung zwischen der Deutung einer historischen Lage und den Folgerungen, die Behrmann für die Lösung praktischer politisch-pädagogischer Probleme aus dieser Deutung erschloss. Mit der Herausgabe dieser Aufsätze in der Schriftenreihe des Potsdamer Zentrums für Lehrerbildung danken wir dem künftigen Emeritus insbesondere für sein skeptisches Engagement, das seit Anfang der 1990er Jahre Lehre, Forschung und universitäre Selbstverwaltung erkennbar geprägt haben, insbesondere die Potsdamer Lehrerbildung. Lebenslauf und Schriftenverzeichnis ergänzen die Festschrift und öffnen den Blick für das Wirken und das wissenschaftliche Werk Günter C. Behrmanns in seiner Gesamtheit. Wir sind zuversichtlich, dass die Emeritierung nicht das Ende seines Engagements bedeutet und sind neugierig auf die Zukunft, für die wir alles Gute wünschen.

Nicht zuletzt möchten wir an dieser Stelle allen danken, die die Herausgabe der Schrift ermöglichten, dem Zentrum für Lehrerbildung für die finanzielle Unterstützung sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Lehrstuhl Didaktik der politischen Bildung für die redaktionelle Bearbeitung des Manuskripts.

Potsdam im Februar 2009

Die Herausgeber





## **Inhaltsverzeichnis**

Curriculum vitae	1
Skepsis und Engagement. Günter C. Behrmanns Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung <i>Clemens Albrecht, Roswitha Lohwaßer, Rosemarie Naumann</i>	5
<b><u>Teil I Wissenschafts- und Bildungsgeschichte</u></b>	<b>15</b>
Die „Drei-Schulen-Lehre“ in den Bildungswissenschaften der Bundesrepublik. Zur Entstehungsgeschichte und zum Gebrauch einer Wissenschaftstypologie (1999)	17
Die Verselbständigung der Wissenschaft von der Politik. Gründung und Begründung einer neuen Fachwissenschaft (1998)	43
Bildungsexpansion und demokratische Mission: der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften der Bundesrepublik (2006)	77
<b><u>Teil II Politische Erziehung und politische Bildung</u></b>	<b>125</b>
Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch „Stabü“. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR (1999)	127
Von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung. Die ersten Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politischen Bildung im Jahre 1962 (2006)	157
<b><u>Teil III Lehrerbildung und Reform</u></b>	<b>179</b>
Von Bologna nach Schilda? Lehrerbildung und Sozialwissenschaften im Bologna-Prozess (2004)	181
Altlasten und neue Chancen der Potsdamer Lehrerbildung auf dem Weg zum „Praxissemester“ (2007)	197
<b><u>Schriftenverzeichnis</u></b>	<b>213</b>







Prof. Dr. Günter C. Behrmann

Professor für Didaktik der politischen Bildung / Sozialwissenschaft

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Potsdam

### **Curriculum vitae**

- 1941 am 15. März in Hamburg-Blankenese geboren, aufgewachsen in Dresden, Niederweiler bei Müllheim/Baden, Düsseldorf
- 1961 Abitur am naturwissenschaftlichen Zweig des Städtischen Gymnasiums Düsseldorf-Gerresheim
- 1961-1966 Studium an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg und an der Eberhard Karls Universität Tübingen  
Soziologie bei den Professoren Ralf Dahrendorf, Thomas Luckmann, Heinrich Popitz, Friedrich Tenbruck  
Politikwissenschaft bei Arnold Bergstraesser, Theodor Eschenburg, Ernst Fraenkel, Dieter Oberndörfer, Alexander Schwan
- 1964-1966 Studentische Hilfskraft am Seminar für wissenschaftliche Politik der Universität Freiburg (Oberndörfer)  
Teilnahme an den empirischen Projekten:  
Stadt-Land-Untersuchung zum Raum Karlsruhe (Tenbruck)  
Bildungssysteme von Entwicklungsländern (Hans Weiler, Theodor Hanf)
- 1966 USA-Studienaufenthalt mit einem Stipendium des von Max Horkheimer gegründeten Studienbüros für Politische Bildung  
Schwerpunkt „Forschungsprojekte zur politischen Sozialisation in den USA“
- 1967-1968 Tätigkeiten in der freien Jugendbildung
- 1968-1970 Politikwissenschaftliche und soziologische Studien in Tübingen bei Tenbruck und Professor Klaus von Beyme  
Wissenschaftliche Hilfskraft bei Tenbruck (Soziologie)  
Lehrforschungsprojekt zur empirischen Sozialforschung
- 1971 Promotion an der Albert-Ludwig-Universität Freiburg (summa cum laude)  
Referenten Prof. Dr. Dieter Oberndörfer, Politikwissenschaft, und Prof. Dr. Heinrich Popitz, Soziologie; die Dissertation wird im Kohlhammer Verlag publiziert: „Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der politischen Pädagogik“, Stuttgart 1972

- 1971-1975 Wissenschaftlicher Assistent am Soziologischen Seminar der Universität Tübingen (Tenbruck, Professor Friedhelm Neidhardt)  
Lehrtätigkeiten in der Lehrerweiterbildung des Landes Baden-Württemberg am Landerziehungsheim Schondorf (Sozialkunde in der Kollegstufe), an der PH Esslingen (Soziologie) und der Bundeswehrhochschule Hamburg (Einführung in die Sozialwissenschaften)
- 1975 Berufung auf die H4-Professur „Didaktik der politischen Bildung“ (später „Politikwissenschaft und Didaktik der politischen Bildung“) an der Universität Osnabrück, Standort Vechta
- 1975-1989 Tätigkeiten in der Selbstverwaltung der Universität Osnabrück, u.a.  
Dekan des Fachbereichs Sozial- und Kulturwissenschaften in Vechta  
Mitglied des Senats und Konzils der Universität Osnabrück  
Zweiter Vizepräsident der Universität Osnabrück  
Mitglied der Aufbaukommission Rechtswissenschaften
- 1976-1981 Mitherausgeber der Reihe „Geschichte – Politik“ mit den Abteilungen „Studien zur Didaktik“, „Unterrichtseinheiten für ein Curriculum“, „Materialien und Forschung“ im Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn
- seit 1976 Mitwirkung an der Vorbereitung und Durchführung von internationalen Konferenzen der Bundeszentrale für politische Bildung in Deutschland, Polen, Großbritannien und USA zur politischen Sozialisation und politischen Bildung
- 1980-2006 Mitglied des Wissenschaftlichen Ausschusses des Georg-Eckert-Institutes für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig
- 1980 Heirat mit Dr. phil. Gisela Schmitt M.A., vier Kinder
- 1981 Leitung der nach Aufhebung des „Kriegszustandes“ ersten, vom DAAD geförderten Studienfahrt westdeutscher Studierender in die Volksrepublik Polen
- 1989/90 im Wintersemester Vertretung der Professur für Wissenschaftliche Politik und Soziologie an der Universität Freiburg
- 1990 Leitung der letzten mit Bundesmitteln geförderten Studienfahrt westdeutscher Studierender in die DDR
- 1991-1998 Mitglied der Forschungsgruppe „Entstehungs- und Wirkungsgeschichte der ‚Frankfurter Schule‘“, gefördert von der Fritz Thyssen Stiftung von 1991 bis 1993

- 1993-2004 Mitglied des Arbeitskreises „Methoden der Geisteswissenschaften“ zur Entwicklung von Nationalökonomie, Rechtswissenschaft und Sozialwissenschaften der deutschsprachigen Länder im 20. Jahrhundert, gefördert von der Fritz Thyssen Stiftung
- 1993 Berufung auf die C4-Professur „Didaktik der politischen Bildung / Sozialwissenschaften“ an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam  
Aufbau des Lehramtsstudiengangs „Politische Bildung“
- 1993-2000 Lehrtätigkeit im Weiterbildungsprogramm brandenburgischer Lehrer/innen für die neuen Fächer „Politische Bildung“ und „Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde“
- 1995-1996 Stellvertretender Vorsitzender der Kommission „Fachspezifische Bestimmungen für die Magisterprüfung mit Politikwissenschaft als Haupt- und Nebenfach“ der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz
- 1995-1997 Forschungsprojekt zur „Alltags- und Sozialgeschichte des Staatsbürgerkundeunterrichts in der DDR“, zusammen mit Professor Tilmann Grammes, TU Dresden, gefördert vom Land Brandenburg
- 2000-2002 Mitglied der Kommission für den Rahmenlehrplan „Politische Bildung für die Sekundarstufe 1“ des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg
- 2005-2009 Mitglied des Direktoriums, ab 2007 Wissenschaftlicher Leiter des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Potsdam
- 1993-2009 Tätigkeiten in der Selbstverwaltung der Universität Potsdam, u.a.  
Vorsitzender des Prüfungsausschusses Sozialwissenschaften  
Vorsitzender des Fakultätsrats  
Dekan der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
Vorsitzender des Senats
- seit 2005 Stellvertretender Vorsitzender des Trägervereins Studienhaus Wiesneck, Institut für politische Bildung Baden-Württemberg, Buchenbach bei Freiburg





Clemens Albrecht, Roswitha Lohwaßer, Rosemarie Naumann

## **Skepsis und Engagement.**

### **Günter C. Behrmanns Arbeiten zur Bildungsgeschichte und Lehrerbildung**

1870, 1914, 1918, 1933, 1945, 1968, 1989 – wer die Geschichte des langen 20. Jahrhunderts in Deutschland überblickt, sieht auf eine Kaskade von Zäsuren. Geht man von einer 70jährigen Lebenszeit aus, dann gab es seit Napoleon keine Generation, deren politischer Lebenskontext sich nicht mindestens einmal in ihrer Biografie grundlegend verändert hat. Und diese Veränderungen waren mehr, griffen tiefer als Kabinettskriege und Königswechsel. Gerade im 20. Jahrhundert wurde auch ein apolitisches Leben am Rande der sozialen und ökonomischen Zentren von ihrem ideologischen Regelungsanspruch, von ihrem Verwaltungsdurchgriff erfasst und geprägt. Kaum einer – ob Gegner oder Anhänger der alten oder der neuen Ordnungen, ob Mitläufer oder Aussteiger, ob äußerer oder innerer Emigrant – konnte sich der Macht des Wandels entziehen.

Die großen historischen Zäsuren stehen auch immer für Brüche in der Wissensordnung. Wenige Ereignisse, manchmal nur Wochen – und alles, was man noch vor kurzem für die ewige Ordnung der Dinge gehalten hatte, wurde Makulatur. Das delegitimierte zuletzt die Wissensordnung selbst: Die Erfahrung, dass das, was man selbst oder auch nur die soziale Umgebung für richtig und gültig gehalten hatte, grundfalsch sein konnte, die Erkenntnis, einer politischen Ideologie aufgesessen zu sein, führt am Ende zu einer habituellen Distanz gegenüber jeder definitiv vorgetragenen Wissensordnung. Sie führt zu einer Haltung, die skeptisch bleibt, wo große Hoffnungen blühen, die hinter den Postulaten stets eine anders gelagerte soziale Wirklichkeit vermutet, die vorsichtig agiert, wo die Folgen der eigenen Handlungen kaum zu überblicken sind.

„1.) Erkenne die Lage. 2.) Rechne mit deinen Defekten, gehe von deinen Beständen aus, nicht von deinen Parolen“<sup>1</sup> – diese Formulierung Gottfried Benns traf weit mehr als die Maxime eines Künstlers, der sich nach dem Scheitern an einer politischen Ideologie wieder seiner Kunst zuwandte; sie traf die Welthaltung einer ganzen Generation, für die, mit Mannheim gesprochen, der totale Ideologieverdacht zu einem skeptischen Pragmatismus führte, für den es keine richtigen oder gar definitiven Lösungen historischer Probleme gab, sondern immer nur Augenblicksbalancen, halbwegs vernünftige Notlösungen vor noch schlechteren Alternativen. Ob man sich trotz dieser tiefreichenden Desillusionierung für die res publica engagieren konnte, ohne in wohlfeile Generalkritik oder Privatismus abzutauchen, entscheidet über den Rang einer Person in dieser Zeitlage.

In Günter C. Behrmanns Biographie fallen bislang drei historische Zäsuren:<sup>2</sup> das Ende des Nationalsozialismus und der Aufbau der Bundesrepublik, die

---

<sup>1</sup> Benn, Gottfried: Der Ptolemäer. In: Sämtliche Werke, Bd. V, Stuttgart, 1991, S. 32.

<sup>2</sup> Ob der Zusammenbruch von Lehmann-Brothers die vierte war, ist noch nicht präzise zu erkennen.

Studentenbewegung von 1968/69 und das Ende der DDR 1989/1990. Mit dem Geburtsjahrgang 1941 gehört er zu den Kohorten, die von den Jugendorganisationen des Nationalsozialismus nicht mehr geprägt worden sind. Er ist, was den Jahrgang betrifft, in der klassischen Generationenfolge der Bundesrepublik ein 68er. In seinen politischen Überzeugungen, in seiner persönlichen Haltung und seiner Distanz gegenüber allem Eifer war er jedoch kein 68er, sondern ein typisches Mitglied der skeptischen Generation, wie sie Helmut Schelsky beschrieben hat.<sup>3</sup> Die skeptische Generation brach mit den überschäumenden Hoffnungen der 20er Jahre, sie brach mit den politischen Ideologien und richtete sich in einer Staatsform ein, die von den Alliierten zunächst zwar dekretiert war, aber schon bald im Aufstieg der Bundesrepublik ihre ganz eigene Überzeugungskraft entfaltete.

Mag bei dieser Generationslage die Sicherung der privaten Existenz zunächst im Vordergrund gestanden haben, so war sie doch nur eine pragmatische Folge der Entideologisierung. Drei Erfahrungen der skeptischen Generation gingen in das politische Bewusstsein der Bundesrepublik ein, wurden gleichsam übergenerational stilbildend: 1. die Überzeugung, dass sich der Nationalsozialismus oder eine vergleichbare Katastrophe nicht wiederholen dürfe (Antitotalitarismus), 2. das politische Außerkraftsetzen des Nationalbewusstseins zugunsten eines politischen Systembewusstseins (Weg nach Westen) und 3. der Abschied von geschichtsphilosophischen Großprojektionen, der gerade aus dem Differenznachweis zwischen Ideologie und sozialer Wirklichkeit sein humanisierendes, auf die vernünftige Regelung des konkreten politischen Nahhorizontes beschränktes Potential bezieht.

Diese allgemeinen Lagen mischen sich nun mit konkreten Lebensstationen. In Hamburg geboren, durch den Krieg erst nach Dresden und dann in den Schwarzwald geraten, in Düsseldorf aufgewachsen, wurde Günter C. Behrmann durch seine Studienzeit durch zwei Kraftzentren der neu entstehenden Sozialwissenschaften geprägt: Freiburg und Tübingen. In Freiburg, wo er bei Heinrich Popitz lernte, war die Verbindung zwischen Politikwissenschaft und Soziologie in der Tradition Bergstraessers noch eng. In Tübingen wurde Behrmann 1968 Mitarbeiter von Friedrich H. Tenbruck, der mit den protestierenden Studenten in heftige Konflikte geraten war, indem er sich ihren Forderungen nach Aufgriff marxistischer Themen verweigerte. Gerade hier, in der Mittlerstellung zwischen den SDSlern, denen man schon allein durch die Altersgruppe verbunden war, und einem akademischen Lehrer, der schnell zum Anti-68er mutierte, war viel pragmatisches Fingerspitzengefühl im Umgang mit Ideologemen, Ideologen und machtbewussten Starrköpfen gefordert. Von Tenbruck lernte Behrmann aber, dass die neuen Sozialwissenschaften nicht nur den anti-ideologischen Blick auf die soziale Realität frei räumen, sondern selbst zu einer Weltanschauung mutieren können.

---

<sup>3</sup> Vgl. Schelsky, Helmut: Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf / Köln 1957, und dann zusammengefasst: Schelsky, Helmut: Die Generationen der Bundesrepublik. In: W. Scheel (Hg.), Die andere deutsche Frage. Kultur und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland nach 30 Jahren. Stuttgart, 1981, S. 178-198.

Diese politischen Kämpfe um die Universität, die sich nach der Berufung auf die Professor für Didaktik der politischen Bildung an der Universität Osnabrück 1975 in der niedersächsischen Hochschulpolitik in gewandelter Form fortsetzten, waren eine Art praktische Schule für eine anti-ideologische Skepsis, die in steter Auseinandersetzung mit den überschäumenden Hoffnungen politischer Postulate zum wissenschaftlichen Leitthema wurden, das sich quer durch seine Schriften zieht. Günter C. Behrmann ist von Beginn seiner wissenschaftlichen Tätigkeit an ein skeptisch-kritischer Begleiter aktueller Theoriemoden, die er im Rückgriff auf eine in den Quellen verankerte Kenntnis der Geschichte seiner Disziplinen immer wieder in ihren ausgreifenden Ansprüchen und ihrem Weltanschauungsüberschuss zurechtstutzt – seien es die sozialtechnologischen Planungsutopien der 1970er Jahre, der Einsatz quantitativer empirischer Forschung für die Optimierung des Unterrichts, der Anspruch der DDR-Staatsbürgerkunde auf sozialistische Erziehung der Jugend oder die Bologna-Reform. Gleichwohl gleitet diese Skepsis nie in Zynismus ab, es bleibt unter dem anti-ideologischen Skalpell stets ein bewahrenswerter Restanspruch – eine Haltung, die vielleicht durch die jugendbewegten Erfahrungen Behrmanns grundgelegt wurde, wo er in der Bündischen Jugend eine Gemeinschaftlichkeit erlebte, die jenseits von Ideologien ihr ganz eigenes Recht und ihre eigene Überzeugungskraft entfaltete. Hier liegt jedenfalls eine Wurzel für das Engagement Behrmanns für das politische Gemeinwesen, weit über die Jugendarbeit hinaus.

## **1. Wissenschafts- und Bildungsgeschichte**

Die hier versammelten Aufsätze zur Entwicklung und Kulturbedeutung der Sozialwissenschaften sollen diesen inneren Zusammenhang verdeutlichen.

Der erste Aufsatz über die „Drei-Schulen-Lehre“ geht von der erstaunlichen Beobachtung aus, dass die Unterscheidung zwischen „normativ-ontologischen“, „empirisch-analytischen“ und „kritisch-dialektischen“ Theorien ihre Plausibilität nicht zuletzt aus dem sog. Positivismusstreit in der Soziologie bezieht, sich aber gleichwohl nur in der Politikwissenschaft durchgesetzt habe. Behrmann zeichnet die Entstehung und Entwicklung dieser Lehre über den 50er-Jahre-Konsens in der Soziologie, die Kündigung dieses Konsenses durch Adornos Angriff auf die empirische Sozialforschung und den beginnenden Streit auf dem Soziologentag von 1959 nach, um dann zu zeigen, dass der Konflikt zwischen den Gründervätern der bundesrepublikanischen Soziologie von den Jüngeren (Dahrendorf) gleichsam abstrakt ins Wissenschaftstheoretische überhöht wurde. Diese Unterscheidung griff dann Jürgen Fijalkowski 1961 auf und didaktisierte sie zu einer fixen Trias der „Ansätze“. Sie sei aber, so folgert Behrmann skeptisch, keineswegs als eine logisch notwendige Ausdifferenzierung des Faches, gleichsam als Fortschrittsteleologie zu lesen, sondern stelle nur eine Typologie in einem bestimmten historischen Problemkontext dar.

Die beiden Studien, die Günter C. Behrmann im Kontext des Arbeitskreises „Methoden der Geisteswissenschaften“ (Fritz Thyssen Stiftung) verfasst hat, rekonstruieren die Geschichte der Sozialwissenschaften seit 1949 luzide. Die erste

Studie ist der Verselbstständigung der Politikwissenschaft gewidmet. Behrman zeigt, dass die neue Disziplin zwar an Weimarer intellektuelle Bestände hätte anschließen können, diese Ressource aber bewusst verweigerte, weil sie sich letztlich der entschiedenen Initiative der Besatzungsmächte verdankte, vorab der Amerikaner, die auf der Waldleiningen Konferenz, unterstützt von den Remigranten, schon früh auf eine neue administrative Hilfswissenschaft drängten. Die zurückgekehrten Emigranten aber (Bergstraesser, Hermens, Fraenkel, Voegelin) knüpften dezidiert nicht an die älteren deutschen Traditionen an, sondern entwarfen die Disziplin vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im Exil gleichsam neu. Nach zaghaftem Beginn in den 1950er Jahren expandierte die Politikwissenschaft ab den 1960ern rasend, wobei die alten ideologischen Brüche immer deutlicher sichtbar wurden und sich schließlich in die bekannten konkurrierenden Ansätze spaltete.

Welche Wirkung die Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik auch öffentlich entfalteten, arbeitet Behrman in dem Artikel über „Bildungsexpansion und demokratische Mission“ heraus. Behrman sprengt hier die üblichen Disziplinengeschichten, indem er den inneren Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Soziologie, Politikwissenschaft und Pädagogik nachzeichnet. Alle drei Disziplinen seien in einem inneren Zusammenhang expandiert, der die Soziologie – mit kräftiger Unterstützung der Alliierten – zur eigentlichen Bildungswissenschaft der Bundesrepublik werden ließ. Diesen unvergleichlichen Aufstieg neben und innerhalb anderer Disziplinen zeichnet Behrman institutionell nach, vor allem aber in der Bedeutung der Soziologie für die neu erstehenden Erziehungswissenschaften.

Wissenschaftsgeschichte, das zeigt sich hier erneut, ist alles andere als eine Reminiszenz, die Erkenntnisfortschritte dokumentiert. Sie ist das analytische Scheidemesser, das Brauchbares von Wucherungen trennt, der Erfahrungsraum, der es überhaupt erst ermöglicht, den Wert neuer Erkenntnisse, Erfahrungen oder Problemformulierungen im Bezug auf die historische Situation zu erwägen. Wissenschaft ohne Kenntnis der Wissenschaftsgeschichte bleibt blind einer Gegenwart verfallen, deren Sicherheiten sich als trügerisch erweisen könnten, indem sie sich in neuen historischen Konstellationen in Luft auflösen. In diese Lage der Selbst-Unsicherheit ist die Wissenschaft heute gestellt, aber aus einer skeptischen Exzentrizität erwächst ihr gleichzeitig eine neue, ganz unpathetische, pragmatische Humanität.

## **2. Politische Erziehung und politische Bildung**

In welcher Form dieses pragmatische Engagement zu Entwicklungen innerhalb der Politischen Bildung Stellung beziehen, historische Situationen resümieren und aus diesem Resümee wiederum Schlüsse für curriculare Inhalte wie für institutionelle Regelungen ziehen kann, dokumentieren der zweite und dritte Teil.

Der einleitende Beitrag des zweiten Teils geht auf eine wissenschaftliche Tagung zurück, die unter dem Titel „Die Schule als moralische Anstalt“ im März 1998 an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfand. Mit dem Titel der Tagung spielen die Veranstalter auf Schillers Abhandlung über das Theater an, wollen ihn aber auf das Thema „Erziehung in der Schule“ bezogen wissen, wobei

neben Allgemeinem vor allem der Fall DDR betrachtet werden soll. Die DDR-Schule sollte nach Programm und Wirklichkeit eine Bildungs- und Erziehungsinstitution sein. War sie das? Welche Möglichkeiten, Grenzen und unbeabsichtigten Wirkungen hatte die Erziehungsschule in der DDR? Im Beitrag wird diese Frage am Beispiel des Staatsbürgerkundeunterrichts als des „Kernfaches“ ideologischer Erziehung in der DDR untersucht, sowohl auf der Ebene der Programmatik als auch der Unterrichtspraxis. Behrmann kann zeigen, dass der „normale“ Staatsbürgerkundeunterricht nicht auf die Erziehung von Überzeugungen, sondern auf die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte und Sprachregelungen hinauslief. Diese eingeübten Sprechakte und Sprachregelungen lassen letztlich nicht erkennen, wie viel „wirkliche“ Überzeugung, wie viel Anpassung oder Gewohnheit war. Mit diesem Beitrag liefert Behrmann uns einen kleinen Einblick in ein wesentlich umfassenderes Projekt. Anfang der 1990er Jahre initiierte das Brandenburger Ministerium für Bildung, Jugend und Sport ein Forschungsprogramm zur DDR-Volksbildung, zu dem mittlerweile eine umfangreiche Dokumentation vorliegt.<sup>4</sup> Im Projekt Staatsbürgerkundeunterricht, das Behrmann gemeinsam mit Tilman Grammes leitete, wurden Dokumente aus dem Unterrichtsalltag (Schülerhefte, Hospitationsprotokolle, Unterrichtsaufzeichnungen), die nach der „Wende“ an fast allen Schulen ausgesonderte Standardausstattung mit Unterrichtsmaterialien für den Staatsbürgerkundeunterricht, Akten der Schulverwaltung und der SED aller Ebenen sowie wissenschaftliche Arbeiten zum Staatsbürgerkundeunterricht ausgewertet und Angehörige aller mit „Stabü“ befassten Personengruppen befragt. Im Unterschied zur westdeutschen Forschung, die sich bis 1990 zumeist auf Analysen der Programmatik beschränkte – die informativste Gesamtdarstellung des Faches erfolgte 1980 durch Karl Schmitt, die durch Behrmann lektoriert wurde – konnte in diesem Projekt das Unterrichtsgeschehen im Schulalltag analysiert werden. Da der DDR-Staatsbürgerkundeunterricht den Extremfall eines ideologiezentrierten und nach starken ideologischen Vorgaben didaktisch durchrationalisierten Unterrichts darstellt, sollte durch die Betrachtung der Alltagsgeschichte des Staatsbürgerkundeunterrichts und der in ihm handelnden Akteure ermittelt werden, welche Lehr- und Lernstrategien in der Unterrichtspraxis dieses „unmöglichen Faches“ (Grammes) entwickelt wurden. Die Lehrerinnen und Lehrer reagierten zwischen Katechetik und Dialektik, die Schülerinnen und Schüler durch die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte und Sprachregelungen.

Die Geschichte der politischen Erziehung/Pädagogik bzw. der politischen Bildung ist ein Thema, das Behrmann während seines gesamten Schaffens sowohl in Forschung, als auch in Lehre begleitet. Natürlich gehört die Geschichte der eigenen Wissenschaftsdisziplin bzw. des Faches, für das man Lehrerinnen und

---

<sup>4</sup> MBJS (Hg.): Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung, Bd. 1-4, Berlin, 1996.

Lehrer ausbildet, zum Profil eines Fachdidaktikers. Aber man kann ihm ein besonderes Interesse und eine eigene Fragerichtung bestätigen.

Erstens fragt er nach der Geschichte der politischen Erziehung/Pädagogik bzw. politischen Bildung unter dem Aspekt ihrer realen Möglichkeiten und Grenzen und fordert zu einer kritischen und realistischen Sicht auf. In diesem Zusammenhang verweist er immer wieder auf die Handlungsspielräume, die sowohl Lehrende und Lernende haben, sich den Zumutungen von Indoktrination zu entziehen. In Bezug auf die Geschichte der deutschen Schule stellt er allerdings fest, dass „wir im Rückblick auf 100 Jahre deutscher Geschichte einfach feststellen (müssen), dass deutsche Lehrer alles gelehrt haben, was sie lehren sollten.“<sup>5</sup> Hier stellt sich die Frage nach der Berufsethik von Lehrern, gerade auch und vor allem in der politischen Bildung immer wieder neu.

Zweitens fragt er nach den Faktoren, welche die politische Erziehung/Pädagogik bzw. die sozialwissenschaftliche Bildung in ihrer Geschichte beeinflussen, wie im zweiten Beitrag aus Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (früher Gegenwartskunde) von 2006, der aus Anlass des 40. Jahrestages des Erscheinens dieser Zeitschrift und in Erweiterung eines Aufsatzes von Hans-Hermann Hartwich, langjähriger Mitherausgeber der Zeitschrift, in Heft 1/2006<sup>6</sup> entstand. Die Rekonstruktion der Geschichte kann dem Politikunterricht und der Fachdidaktik heute Tradition und Perspektive geben. Insofern findet man unter Behrmanns Publikationen immer wieder Veröffentlichungen zur Geschichte der politischen Erziehung/Pädagogik bzw. der politischen Bildung, die für ihn vor allem sozialwissenschaftliche Bildung als Allgemeinbildung bedeutet. In diesem Sinne formuliert er gemeinsam mit Sybille Reinhardt und Tilman Grammes auch ein Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in dem er explizit und originär den Bildungs- und Erziehungsauftrag des Faches aus den Landesverfassungen und –schulgesetzen rekonstruiert.<sup>7</sup>

Mindestens zwei Intentionen prägen Behrmanns Position. Erstens gehört er mit zu jenen Sozialwissenschaftlern, die stark die Theoriediskussion zur Politikwissenschaft als Demokratiewissenschaft und zu den social studies in den USA

---

<sup>5</sup> Aus der Diskussion. Moderation Elisabeth Fuhrmann zu Günter C. Behrmann: Staatsbürgerkunde in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Indoktrination im Schulunterricht. In: PLIB (Hg.): Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im PLIB: 6.-8.12.1995. Ludwigsfelde-Struveshof, 1997, S. 90 (Fachserie Schulstruktur und Schulentwicklung).

<sup>6</sup> Hartwich, Hans-Hermann: Sozialwissenschaften und politische Bildung 1966-2006 im Spiegel der Zeitschrift Gegenwartskunde/Gesellschaft-Wirtschaft-Politik. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 40 (2006)1, S. 119-134.

<sup>7</sup> Siehe Behrmann, Günter. C.; Grammes, Tilman; Reinhardt, Sibylle unter Mitarbeit von Peter Hampe: Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim/Basel, 2004, S. 324-338.

verfolgen und kritisch für die Bundesrepublik Deutschland verarbeiten. Er war unter jenen jüngeren westdeutschen Sozialwissenschaftlern, die in einer Studien- gruppe und mit einem Stipendium des von Max Horkheimer gegründeten Studienbüros für Politische Bildung Frankfurt/Main in den 1960er Jahren zu einem Studienaufenthalt in den USA weilten. In Forschungsprojekten zur politischen Sozialisation in den USA setzte sich Behrmann kritisch mit den in den 1970ern vorherrschenden sozialtechnologischen Aufklärungshoffnungen eines sozialwissen- schaftlich-aufklärerischen Politikunterrichts auseinander. Die Ergebnisse publi- zierte er in seiner Dissertation, die beim Kohlhammer-Verlag Stuttgart unter dem Titel „Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der politischen Pädagogik“ veröffentlicht wurde.<sup>8</sup> Außerdem fand eine internationale Konferenz „Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften“ (Bundeszentrale für politische Bildung und Akademie für politische Bildung Tutzing) statt und wurde ein Tagungsband herausgegeben.<sup>9</sup> Behrmann wirkte dabei ebenso mit wie an den Nachfolgekonferenzen in Polen, Großbritannien und den USA. Seither beteiligt sich Behrmann kontinuierlich an den deutsch-amerikanischen Konfe- renzen der Bundeszentrale für politische Bildung und des Center for Civic Education, Calabassas (Kalifornien) zur Politischen Bildung.

Zweitens arbeitet Behrmann immer wieder an der Frage nach den Leistungen und Leistungsgrenzen von Sozialwissenschaften in und für die Gesellschaft im Allgemeinen, für die Bildungswissenschaften und die Politische Bildung im Speziellen. Insofern gibt es einen inhaltlichen Bezug zu den Aufsätzen im ersten Teil dieser Publikation.

Auch im Beitrag „Von der politischen Erziehung zur sozialwissen- schaftlichen Bildung. Die Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politischen Bildung 1955-1964“ aus Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (früher Gegenwartskunde) von 2006 stellt Behrmann die Entwicklung der politischen Bildung von der über- und unfachlichen politischen Erziehung der 1950er zur sozialwissenschaftlichen Bildung als Allgemeinbildung in den Kontext von gesell- schaftlichen Veränderungen, von innerwissenschaftlichen Prozessen, die die Sozialwissenschaften zu richtungsweisenden Bildungswissenschaften werden ließen, sowie von in den 1950er Jahren angelegten Entscheidungen der Bildungsverwaltung, die nach seiner Meinung schon den programmatischen Wech- sel einleiteten. Insofern sind, so seine These, die 1950er Jahre in der Geschichte der Politischen Bildung neu zu betrachten. Außerdem thematisiert er die Bedeutung zweier Zeitschriften („Aus Politik und Zeitgeschichte“ und „Gesellschaft Staat

---

<sup>8</sup> Behrmann, Günter, C.: Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der politischen Pädagogik. Stuttgart, 1972.

<sup>9</sup> Die Konferenz wurde dokumentiert in: Behrmann, Günter C. (Hg.): Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung. Bd. 132, Bonn, 1979.

Erziehung“) für die Institutionalisierung und Neuorientierung der politischen Bildung in der Bundesrepublik.

### **3. Lehrerbildung und Reform**

Die letzten beiden Aufsätze widmen sich der Kritik der Reform der Lehrerbildung im Bologna-Prozess. Behrmann ist von Anfang an sowohl ein skeptisch-kritischer Begleiter, als auch Gestalter der Strukturreform.

Er kennt die Entwicklung der westdeutschen Lehrerbildung ebenso wie die Intentionen, Erfolge und Defizite des Modellversuchs der einphasigen Lehrerbildung in Niedersachsen, kann an die Grundsätze des Potsdamer Modells der Lehrerbildung, Praxisbezug, Interdisziplinarität in Lehre und Forschung, anknüpfen, beteiligt sich an der Neugründung des integrativen Zentrums für Lehrerbildung und setzt sich als Mitglied des Direktoriums (ab 2005) und als wissenschaftlicher Leiter des Zentrums (2007-2009) im inneruniversitären Austausch sowie in Konferenzen und Kommissionen auf Landes- und Bundesebene für die überfällige Neubestimmung des Verhältnisses von Hochschul-, Schul- und Lehrerbildung ein. Sie zielt auf die stärkere Vernetzung der die Lehrerbildung tragenden Fachwissenschaften mit dem Berufsfeld in Lehre und Forschung. Diese Bestrebungen leiten seine Beiträge zur Neuordnung der Lehrerbildung nach den Bologna-Vorgaben. Die Bologna-Reform der Lehramtsstudiengänge fällt, wie viele anderer Studiengänge auch, in die Zeit seines Vorsitzes des Senats der Universität Potsdam (2004-2008) und verstärkt die Beachtung der Lehrerbildung auch auf gesamtuniversitärer Ebene. Vor diesem Hintergrund sind die beiden letzten Aufsätze geschrieben worden.

In dem 2004 in der Fachzeitschrift „Politische Bildung“ veröffentlichten Beitrag „Von Bologna nach Schilda? Lehrerbildung und Sozialwissenschaften im Bologna-Prozess“ schildert er:

- die Schwierigkeiten einer Reform, die als „Revolution von oben“ eingeleitet worden ist und sich trotz Erprobungsklausel als geschlossener Prozess nur schwer revidieren lässt,
- die allzu große, in die Bologna-Reform gesetzte Erwartung, längst bekannte und virulente Probleme der deutschen Lehrerbildung nur durch eine Strukturreform lösen zu können, und
- die vom Wunschenken geleiteten, teils widersprüchlichen, teils wirklichkeitsfremden Reformervwartungen: mehr Mobilität der Studierenden; Professionalität, polyvalenter „Allzweckbachelor“, der für Berufsfelder außerhalb der Schule qualifizieren und dennoch auf den Schulunterricht vorbereiten soll; Verkürzung der Studienzeiten; höhere Qualität der gesamten Lehrerbildung. Behrmann analysiert die Reform-Instrumente und gelangt zu dem Schluss: „Mit solchen Wirkungen kann freilich allenfalls dann gerechnet werden, wenn die Mittel funktionsgerecht eingesetzt und mit anderen Maßnahmen kombiniert



werden. Dass dies geschieht, lässt sich bezweifeln.“<sup>10</sup> Wie berechtigt seine Zweifel sind, hat Behrmann vielfach durch detaillierte Bestands- und Entwicklungsanalysen nachgewiesen. Wenn sie nur zur Kenntnis genommen werden und die Reform trotz besseren Wissens die Fehler festschreibt, „wird aus dem Bologna- ein Schilda-Prozess.“<sup>11</sup>

Kernelement der reformierten Lehrerbildung in Potsdam ist das Praxissemester im Master-Studium, dessen Einführung das Zentrum für Lehrerbildung und der Senat der Universität Potsdam zugestimmt haben. Dieses Praxissemester wird erstmalig im Sommer 2008 durchgeführt, zukünftig werden pro Studienjahr ca. 450 Masterstudenten das Praxissemester nachfragen. Welche Ausbildungskapazitäten vorhanden und im Blick auf Qualitätsstandards auszubauen sind, analysiert Behrmann in dem Beitrag „Altlasten und neue Chancen der Potsdamer Lehrerbildung auf dem Weg zum ‚Praxissemester‘“ im zwanzigsten „kentrion“, dem Journal des Zentrums für Lehrerbildung.

Behrmann stellt zunächst das „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ vor, das 1992 als innovatives Leitbild die Lehrerbildung in Brandenburg zu erneuern suchte und Bestrebungen anderer Länder in der Lehrerbildung durchaus mit prägte. Doch der rückläufige Bedarf an Lehrern in Brandenburg, die rückläufigen Zahlen der Studierenden bis Mitte der 1990er Jahre, Asymmetrien zwischen dem Wahlverhalten der Studierenden und dem Fachlehrerbedarf, der Personalabbau in den Fachdidaktiken und in der Grundschulpädagogik entzogen dem Modell notwendige Voraussetzungen. Es ist ein besonderes Anliegen Behrmanns, die Rahmenbedingungen für die reformierte Lehrerbildung im Bachelor-/Masterstudiengang im Detail zu analysieren. Zentral für eine qualitätsbezogene Fortentwicklung ist eine Personalausstattung, die die Altlasten der Staatsexamensstudiengänge zu bewältigen vermag und zugleich den quantitativen und qualitativen Herausforderungen der neuen Studiengänge gewachsen ist. Das Kernelement einer qualitätsorientierten Fortentwicklung der Lehrerbildung, das Praxissemester, eröffnet „ein zweites ‚window of opportunity‘ für die Konzeption einer Professionalisierung, die in der Gründungsphase der Universität mit dem Potsdamer Modell angestrebt war, die sich aber nicht verwirklichen ließ. Die Gelegenheit für einen neuen Anlauf ist günstig, ja, wahrscheinlich wird eine solch günstige Gelegenheit in absehbarer Zeit nicht wiederkehren.“<sup>12</sup>

Behrmanns hier veröffentlichte Schriften sind in den zurückliegenden zehn Jahren verfasst worden und präsentieren Schwerpunkte seiner Potsdamer Professur, seiner Forschung als Sozialwissenschaftler, seiner Lehre als Didaktiker der

---

<sup>10</sup> Behrmann, Günter C. : Von Bologna nach Schilda? Lehrerbildung und Sozialwissenschaften im Bologna-Prozess. In: diesem Sammelband, S. 191.

<sup>11</sup> Ebd., S. 195.

<sup>12</sup> Behrmann, Günter C.: Altlasten und neue Chancen der Potsdamer Lehrerbildung auf dem Weg zum „Praxissemester“. In: diesem Sammelband, S. 212.

politischen Bildung und seiner Aktivitäten zur Reform der universitären Lehrerbildung. Jeder Schwerpunkt hat Vorläufer:

Als Fachdidaktiker ist Behrmann seit der Publikation „Soziales System und politische Sozialisation“ im Jahr 1972 bis heute als Autor gefragt; zunächst stehen Fragen der Jugendsoziologie und politischen Sozialisationsforschung im Vordergrund, sie weichen einer geschichtlich orientierten Revision der politischen Bildung und münden in zahlreiche Beiträge zu unterschiedlichsten, mal mehr zu konzeptionell leitenden, mal zu lehrplanbezogenen, auch unterrichtsbezogenen Analysen. Dass die Lehrerbildung Behrmann bereits in der ersten Professur an der Universität Osnabrück-Vechta über viele Jahre hin beanspruchte, war ein Glücksfall für Potsdam, weil er erkannt hat, dass dem Fehlschlagen von Reformkonzepten vorgebeugt werden kann und muss. In Potsdam untermauerte er dann die Reform der Lehrerbildung durch Bestandsaufnahmen und Entwicklungsmöglichkeiten in fundierten Untersuchungen. Wiewohl das Aushandeln von Reformen ein Zeit raubendes Unternehmen darstellt, versteht sich Behrmann in erster Linie als Fachwissenschaftler. Für den Politikwissenschaftler ist die Gründung und Begründung der Fachwissenschaft ein prominentes Thema, weshalb es auch in diesem Sammelband aufgenommen wird; nicht minder interessieren ihn die jeweils aktuellen Fragen nach politischer Kultur, Verfassungspatriotismus, Entwicklungen in den USA und des Antiamerikanismus in Deutschland. Sein besonderes Interesse als Sozialwissenschaftler gilt zwei Jahrzehnte lang der weit ausgreifenden Frage nach dem Gestaltungsanspruch von Wissenschaft. Ihr geht er in Studien zur Historischen Schule und zum George-Kreis nach, umfassender noch zur Wirkungs- und Publikationsgeschichte der Kritischen Theorie, der Frankfurter Schule und der Studentenbewegung in dem 1999 erschienenen, von ihm mit verfassten Buch „Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik“. Das Buch steht für sich, weshalb Beiträge in diesem Sammelband nicht aufgenommen worden sind. Dass anerkannte Ansprüche übernommener Denkrichtungen und neu auftretender „Schulen“ in der Wissenschaft oder auch herkömmlicher Konzepte und neuer Programme für Bildung in Schule und Hochschule nicht ungeprüft übernommen werden dürfen, ist in vielen Schriften Behrmanns Ausdruck seiner Neigung, allgemein Anerkanntes oder scheinbar Feststehendes zu befragen. Analysen faktischer Geltungs- und Gestaltungsansprüche legen die dem Wissenschaftler eigene Distanz zu den realen Gegebenheiten und Herausforderungen vor Ort in besonderer Weise nahe. Diese Distanz ist auch Behrmann eigen; er kann sie gleichwohl überbrücken und stellt sich mit ganzem Vermögen anstehenden praktischen Gestaltungsaufgaben.

Skepsis und Engagement – zwei Seiten einer geistigen Haltung gegenüber der historischen Situation, in die man sich hineingestellt sieht. Die Person verbindet beide.

## **Teil I**

### **Wissenschafts- und Bildungsgeschichte**



## **Die „Drei-Schulen-Lehre“ in den Bildungswissenschaften der Bundesrepublik. Zur Entstehungsgeschichte und zum Gebrauch einer Wissenschaftstypologie**

*veröffentlicht in: Habermas, J./Kortmann, R. (Hg.): Politische Deutungskulturen. Festschrift für Karl Rohe, Baden-Baden: Nomos Verlags-Gesellschaft 1999, S. 595-619*

### **1. Karl Rohes Politikbegriff und die drei Richtungen der Politikwissenschaft**

Karl Rohes „Politik: Begriffe und Wirklichkeiten“<sup>1</sup> zählt zu den wenigen Einführungen in das Studium der Politik, die den Blick mehr auf die Sache selbst als auf die von ihr handelnde Fachwissenschaft richten. Denn Rohe geht von „Grundbedeutungen des Wortes Politik“, nicht von der ansonsten in der Einführungsliteratur üblichen Unterscheidung zwischen „normativ-ontologischen“, „empirisch-analytischen“ und „historisch-dialektischen“ politikwissenschaftlichen Theorien aus. Für die „Grundbedeutungen“ stehen bei ihm bekanntlich die aus der amerikanischen Political Science übernommenen Termini *policy*, *politics*, *polity*. Er trennt also zwischen 1. den „inhaltlichen Handlungsprogrammen, die von politischen Akteuren und Instanzen verfolgt werden“ (*policies*), 2. der Art und Weise, in der politische Akteure ihre Absichten geltend machen und durchzusetzen versuchen (*politics*) und 3. der politischen Ordnung einer Gesellschaft (*polity*).<sup>2</sup> Die Typologie der politikwissenschaftlichen Theorien bezieht sich hingegen nicht auf die Gegenstände der ‚Politik‘ als wissenschaftlicher Disziplin, sondern auf die wissenschaftliche Sichtweise, unter der sie betrachtet werden. Eine Kombination dieser Typologie mit Rohes dreidimensionalem Politikbegriff wäre also denkbar. Daran ist aber anscheinend auch dort nicht gedacht worden, wo beide herangezogen werden (z. B. Berg-Schlosser und Stammes).<sup>3</sup>

Es scheint deshalb so, als hätten die beiden Ordnungsschemata nur eines gemeinsam: ihre didaktische Karriere. Hauptstationen dieser Karriere sind neben den Einführungen Fachlexika, sodann Didaktiken der politischen Bildung, didaktische Handbücher für Lehrer, schließlich Konversationslexika, beispielsweise der Brockhaus. Daß in solcher Literatur ein besonderer Bedarf an begrifflicher Strukturierung und Orientierung, an Typologien und Klassifikationen besteht, bedarf keiner Erläuterung. Ebenso evident ist, daß sowohl die Strukturierung des Gegenstandsbereichs ‚Politik‘ als auch die Differenzierung zwischen ‚Ansätzen‘ der Politikwissenschaft einige Schwierigkeiten bereitet. Es ist deshalb zu vermuten, daß der häufige Gebrauch der Lehre von den drei Theorierichtungen oder ‚Schulen‘, die seit den späten sechziger Jahren zu einem festen Bestandteil der Einführungsliteratur geworden ist, und des dreidimensionalen Politikbegriffs, dem

---

<sup>1</sup> Rohe, Karl: Politik: Begriffe und Wirklichkeiten. Eine Einführung in das politische Denken, 2. völlig überarb. und erweiterte Aufl. Stuttgart, Berlin, Köln 1994 (1. Aufl. 1978).

<sup>2</sup> Ebd., S. 61ff.

<sup>3</sup> Berg-Schlosser, Dirk/Stammes, Theo: Einführung in die Politikwissenschaft, 5. neubearb. Aufl. München 1992 (1. Aufl. 1974), S. 22ff.

Karl Rohe ein Jahrzehnt später zu rascher Akzeptanz verholfen hat, auf deren Orientierungswert zurückzuführen ist.

Rohes Versuch, „die Fülle der politischen Wörter und Begriffe ein wenig zu ordnen“<sup>4</sup>, bietet ohne Zweifel eine beachtliche Orientierungshilfe. Wer mehrere Einführungen zur Hand nimmt und sich dort den Passagen zu den verschiedenen politikwissenschaftlichen Theorierichtungen zuwendet, wird diese hingegen mit wachsender Irritation lesen. Da ist die Rede von „Strömungen politischen und politikwissenschaftlichen Denkens“<sup>5</sup>, „Begriffen des Politischen“ und „Theorie-Ansätzen“<sup>6</sup>, von „möglichen politikwissenschaftlichen Orientierungen“, „grundlegenden Forschungsansätzen“, „theoretisch-methodischen Grundansätzen“, „Selbstverständnissen“ und „Schulen“ der Politikwissenschaft<sup>7</sup>, „Metatheorien“<sup>8</sup>, „wissenschaftlichen Positionen und Ausrichtungen“, „Wissenschaftsauffassungen“, „Konzepten“ von Wissenschaft, „theoretischen Programmen“<sup>9</sup>. Nicht allein Studenten, auch mit dem Fach vertrautere Leser haben Mühe, sich in solcher wabernden Begrifflichkeit zurechtzufinden. So wird man darüber belehrt, daß zwischen „Politik-Begriffen“ als Bezeichnungen für den „Gegenstand der Politikwissenschaft“ und politikwissenschaftlichen Theorie-Ansätzen ein „enger systematischer Bezug“ bestehe, ja daß von einer „wesentlichen Korrespondenz“ hinsichtlich gemeinsamer „fundamentaler Prinzipien und Voraussetzungen“ auszugehen sei. Dieser Bezug wird dann aber nur bei einigen der erläuterten Politik-Begriffe hergestellt<sup>10</sup>. Irritieren müssen auch die Verweise auf die Nachbarwissenschaften. Die Theorie-Ansätze, so heißt es, seien „allesamt nicht spezifisch und ausschließlich politikwissenschaftlich zu nennen“. Sie seien „vielmehr charakteristisch für die Systematik der zeitgenössischen Sozialwissenschaften ganz allgemein“<sup>11</sup>. Die naheliegende Frage, weshalb sie gleichwohl eine so zentrale und konstitutive Bedeutung für die Politikwissenschaft besitzen sollen, wird zwar verschiedentlich aufgeworfen, aber nirgendwo systematisch erörtert. Vielleicht ist deshalb noch nicht aufgefallen, daß die Trias der Theorie-Typen und deren Gebrauch von Fach zu Fach beträchtlich variieren. Eine „normativ-ontologische“ Soziologie wird man unter den „drei Soziologien“, auf die man in der Literatur dieser Nachbardisziplin verschiedentlich stößt, vergeblich suchen. Die Zahl der in der soziologischen Einführungsliteratur aufgeführten Theorien oder Theorie-Ansätze ist zudem in der Regel größer. Eine mit den drei politikwissenschaftlichen

---

<sup>4</sup> Rohe, a. a. O. (Anm. 1), S. 61.

<sup>5</sup> Bellers, Jürgen/Kipke, Rüdiger: Einführung in die Politikwissenschaft, München 1993, S. 5f.

<sup>6</sup> Berg-Schlosser/Stammen, a. a. O. (Anm. 3), S. 22ff, S. 45ff.

<sup>7</sup> Patzelt, Werner J.: Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriß des Faches und studiumbegleitende Orientierung, Passau 1992, S. 263ff.

<sup>8</sup> Naßmacher, Hiltrud: Politikwissenschaft, München 1994, S. 438.

<sup>9</sup> Haungs, Peter (Hg.): Wissenschaft, Theorie und Philosophie der Politik. Konsens und Probleme, Baden-Baden 1990, S. 11, S. 19ff., S. 66.

<sup>10</sup> Berg-Schlosser/Stammen, a. a. O. (Anm. 3), S. 45ff.

<sup>11</sup> Ebd., S. 41.

Theorietypen vergleichbare Typologie vermochte sich in der Soziologie allem Anschein nach nicht durchzusetzen. Dagegen ist Erziehungswissenschaftlern die Unterscheidung zwischen einer „geisteswissenschaftlichen“, „empirischen“ und „kritischen“ Erziehungswissenschaft geläufig. Während sich die zuletzt genannten Fachrichtungen mit der „empirisch-analytischen“ und „historisch-dialektischen“ Politikwissenschaft parallelisieren lassen, hat die „geisteswissenschaftliche“ Pädagogik mit der „normativ-ontologischen“ Politikwissenschaft jedoch wenig gemein. Gilt diese als dezidiert ahistorisch, so gründet jene im Historismus.

Angesichts solcher Ungereimtheiten lässt sich bezweifeln, daß die gängige Trias der Theorien, Theorie-Ansätze, Richtungen etc. in der Politikwissenschaft auch nur ‚ein wenig‘ Ordnung in die theoretische Vielfalt des Fachs bringt, also die Orientierungshilfe bietet, die sie bieten soll. Es besteht jedenfalls einiger Grund, nochmals nach der Logik der so auch nur im deutschen Sprachraum verbreiteten Lehre von den drei Theorierichtungen zu fragen. Dabei soll hier allerdings nicht zum wiederholten Male deren innere Systematik rekonstruiert werden. Denn mir scheint, daß die beachtlichen Schwächen dieser Systematik in der Entstehungsgeschichte der Typologie angelegt, also Teil ihrer historischen ‚Logik‘ sind. Ich möchte deshalb die Entstehung, die Verbreitung, einige Variationen und den didaktischen Gebrauch der kurz auch „Drei-Schulen-Lehre“<sup>12</sup> genannten Trias von Theorie-Ansätzen verfolgen, um am Ende dieses Weges noch einmal auf das Verhältnis von Rohes Politikbegriff zu dieser Lehre zurückzukommen.

## **2. Zur Vorgeschichte: Die Schulbildung in der westdeutschen Nachkriegssoziologie und die „drei Soziologien“**

Wer ihrer Geschichte nachgeht, gerät nach einiger Zeit in das Schnittfeld von Politikwissenschaft und Soziologie und dann alsbald in die Soziologie, insbesondere zu Ralf Dahrendorfs „Drei Soziologien“, einem Besprechungssessay zu Helmut Schelskys 1959 erschienener „Ortsbestimmung der deutschen Soziologie“<sup>13</sup>. Hiervon werde auch ich ausgehen. Allerdings scheint mir noch ein weiterer Rückblick angebracht. Denn Dahrendorfs seinerzeit viel zitierte „Drei Soziologien“ enthalten in ihrem Titel selbst wiederum ein Zitat, das auf die geraume Zeit ganz in Vergessenheit geratenen, erst unlängst wieder ins Blickfeld gekommenen<sup>14</sup>, „Drei Nationalökonomien“ Werner Sombarts<sup>15</sup> zurückverweist.

---

<sup>12</sup> Vgl. Falter, Jürgen W.: „Die Drei ‚Schulen‘ der Politikwissenschaft“, in: Beyme, Klaus von u. a.: Politikwissenschaft. Eine Grundlegung. Band I: Theorien und Systeme, Stuttgart 1987, S. 118-141; vgl. ebenso Patzelt, a. a. O. (Anm. 7), S. 267ff.

<sup>13</sup> Dahrendorf, Ralf: „Die drei Soziologien“, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 12 (1960), S. 120-133.

<sup>14</sup> Lenger, Friedrich: Werner Sombart 1863-1941. Eine Biographie, München 1994, S. 360ff.

<sup>15</sup> Sombart, Werner: Die drei Nationalökonomien, München 1929.

## 2.1 Sombarts „Drei Nationalökonomien“

Dessen gut 200 Buchseiten füllende Schrift zum Selbstverständnis der Nationalökonomie läßt sich in eine Reihe mit Hermann Hellers „Krisis der Staatslehre“ (1926), Erich Rothackers „Logik und Systematik der Geisteswissenschaften“ (1927), Karl Mannheims „Wie ist Politik als Wissenschaft möglich?“, dem Hauptteil von „Ideologie und Utopie“ (1928), Siegfried Landshuts „Kritik der Soziologie“ (1929) und Hans Freyers „Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft“ (1930) stellen. Sie zählt mithin zu den sich in den späten 20er Jahren häufenden Publikationen, worin die durch eine lang andauernde „Wissenschaftskrise“<sup>16</sup>, durch kulturelle und gesellschaftlich-politische Umbrüche erschütterten Grundlagen der historischen Kulturwissenschaften neu befestigt oder vollkommen erneuert werden sollten. Mit der Erinnerung hieran wollte Dahrendorf wohl zweierlei sagen: Zum einen gab er auch so seiner Verwunderung darüber Ausdruck, „daß ein Soziologe“ – d. h. Schelsky – „heute eine weitgehend methodologische Erörterung fast ohne Bezug auf die wissenschaftstheoretische Diskussion sei es der Jahrhundertwende, sei es des letzten Jahrzehnts vorlegen kann“<sup>17</sup>. Zum anderen meinte er, Schelskys „Ortsbestimmung“ führe auf die Abwege, auf die nach seiner Meinung schon die wissenschaftstheoretischen Diskussionen vor und nach dem ersten Weltkrieg geraten waren. Hieran war Sombart mehrfach beteiligt gewesen: als Schüler Gustav Schmollers, des Antipoden Carl Mengers im Methodenstreit der deutschen Nationalökonomie, dann als Mitstreiter Max Webers im „Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik“, im Werturteilsstreit des Vereins für Socialpolitik und bei der ersten Gründung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, schließlich als einer der in der Weimarer Republik in beiden wissenschaftlichen Vereinigungen einflußreichsten Gelehrten<sup>18</sup>. „Die drei Nationalökonomien“ lassen sich deshalb als Versuch lesen, die Kontroversen über die theoretische Fundierung, die Methodologie und die praktischen Aufgaben der Sozialwissenschaften abzuschließen. In der als geradezu anomisch beschriebenen Vielfalt der Wissenschaftsauffassungen meinte Sombart immerhin drei Hauptrichtungen zu erkennen. Er nannte sie „richtende“, „ordnende“ und „verstehende“ Nationalökonomie. Als richtende Wissenschaft erschien ihm die Nationalökonomie überall dort, wo dem wirtschaftlichen Handeln Normen und feste Ordnungsvorstellungen vorgegeben wurden, also bei Aristoteles, der Scholastik, den Klassikern der political economy oder den Sozialisten verschiedenster Schattierungen bis hin zu den „Kathedersozialisten“ an Universitäten des deutschen Kaiserreichs. Von dieser oft in normative Soziallehren eingebetteten Ökonomie unterschied er zwei empirische Richtungen: erstens die nach Gesetzeserkenntnis im Sinne der exakten Naturwissenschaften strebende, mithin auf „Elementarisierung, Quantifizierung,

---

<sup>16</sup> Lichtblau, Klaus: Kulturkrise und Soziologie um die Jahrhundertwende. Zur Genealogie der Kultursoziologie in Deutschland, Frankfurt a. M. 1996.

<sup>17</sup> Dahrendorf, a. a. O. (Anm. 13), S. 126.

<sup>18</sup> Lenger, a. a. O. (Anm. 14), S. 283ff.



Mathematisierung“ zielende Fachrichtung, zweitens die historisch-systematisch ansetzende „soziologische“ Nationalökonomie, welche das geschichtlich-kulturellem Wandel unterworfenen wirtschaftlichen Handeln aus seinen Sinnzusammenhängen heraus zu verstehen sucht. Allein diese verstehende Nationalökonomie vermochte aus Sombarts Sicht die Verengungen und Irrtümer sowohl der normativistischen und naturalistischen als auch der geisteswissenschaftlich-historischen und psychologischer Wissenschaftsauffassungen zu überwinden und die „Lehre von der Wirtschaft als Ganzem“ in einer tragfähigen Weise zu fundieren.

## 2.2 Die Entstehung der soziologischen Schulen

„Es gibt so viele Unterschiede in den ‚Standpunkten‘, ‚Richtungen‘, ‚Auffassungen‘, daß fast jeder Nationalökonom seine eigene Meinung über die Behandlung der Wirtschaftswissenschaft haben kann“, hatte Sombart in seiner Einleitung geschrieben<sup>19</sup>. Die Wissenschaftsauffassungen und mit ihr die Ziele und Gegenstände der Soziologie, heißt es dreißig Jahre später bei Schelsky, sind „so variabel und so wenig einheitlich, daß eigentlich jeder Vertreter der Disziplin seine eigene Soziologie treibt“<sup>20</sup>. In Deutschland könne deshalb „bald jeder Soziologe jeden anderen Soziologen für ‚keinen richtigen Soziologen‘“ halten<sup>21</sup>. Das war in beiden Fällen kritisch gemeint, sollte aber auch dem Mißverständnis vorbeugen, mit den jeweils unterschiedenen Richtungen seien zugleich „inhaltlich einheitliche Gruppen oder Schulen“<sup>22</sup> gemeint. Gleichwohl wurde Schelskys eher idealtypische Beschreibung verschiedener Auffassungen von Soziologie mit Schulen, ja mit Schulorten wie Köln und Frankfurt, identifiziert. Er selbst hat dazu einiges beigetragen, indem er sich in seiner „Ortsbestimmung“ ausführlich mit René König sowie mit Adorno auseinandersetzte, um sich vor allem von diesen beiden abzugrenzen.

Wie sie zählte er nicht nur zu den erst wenigen Professoren, die in den 50er Jahren an deutschen Universitäten Soziologie oder – so Adorno – Philosophie und Soziologie lehrten. Adorno, König und Schelsky repräsentierten zugleich außeruniversitäre Forschungsinstitute: das wieder errichtete Frankfurter Institut für Sozialforschung, das gleichfalls bereits in der Weimarer Republik entstandene, nach dem Ende des zweiten Weltkrieges von seinem Mitbegründer Leopold von Wiese wiederbelebte Kölner Forschungsinstitut für Sozialwissenschaften und als neue Forschungseinrichtung die Sozialforschungsstelle Dortmund, deren Leitung Schelsky allerdings erst 1960 übernahm. Diese drei Institute, die sich allesamt mit teilweise ähnlicher Schwerpunktsetzung in Gebieten wie der Industrie- und Betriebs-, Familien- und Jugendsoziologie der empirischen Sozialforschung widmeten, bildeten die Zentren der sich langsam neu formierenden deutschen

---

<sup>19</sup> Sombart, a. a. O. (Anm. 15), S. 8.

<sup>20</sup> Schelsky, Helmut: Ortsbestimmung der deutschen Soziologie, Düsseldorf 1959, S. 24.

<sup>21</sup> Ebd., S. 24f.

<sup>22</sup> Vgl. ebd.

Soziologie<sup>23</sup>. Nur an solchen Instituten ließ sich seinerzeit der für empirische Sozialforschung erforderliche Apparat schaffen. Nur dort konnte kontinuierlich an Forschungsprojekten gearbeitet und in nennenswertem Umfang wissenschaftlicher Nachwuchs herangezogen werden. Da die drei Institute durch Schelsky (Dortmund/Münster), König (Köln) und durch Horkheimer sowie Adorno (Frankfurt) ziemlich autoritativ geleitet wurden, waren alle institutionellen Voraussetzungen für die Entstehung und auch Konkurrenz von Schulen gegeben.

In der Zeit des Auf- oder Wiederaufbaus, also bis weit in die 50er Jahre hinein, blieb für Konkurrenz freilich wenig Raum und auch wenig Zeit. Man war vollauf mit dem Aufbau der notwendigen Infrastruktur, der Bildung und Schulung von Forschungsgruppen, der Suche nach Publikationsmöglichkeiten etc. beschäftigt. Als Vertreter einer Disziplin, die ja noch keineswegs allgemein anerkannt und erst auf dem Wege zu einem eigenständigen akademischen Fach war, mußten die wenigen Soziologen ein gemeinsames Interesse an Kooperation haben. Dieses Interesse schwand allerdings schon gegen Ende des Jahrzehnts. Der Forschungsbetrieb hatte sich eingespielt. Notwendigkeit und Nutzen der empirischen Sozialforschung waren mit einigem Erfolg demonstriert worden. Sozialwissenschaftler fanden mehr und mehr Gehör, wenn sie mit dem Argument für öffentliche Förderung warben, daß die sich erst formierende und zugleich rasch wandelnde Gesellschaft der Bundesrepublik, daß zumal die noch ungefestigte Demokratie sozialwissenschaftlicher Orientierung bedürften. Überdies war mittlerweile an den Instituten und Universitäten eine erste Generation von Nachwuchswissenschaftlern herangewachsen. Akademischen Lehrern und Wissenschaftsunternehmern wie Horkheimer, König und Schelsky bot sich damit die Chance zur Mehrung des wissenschaftlichen wie persönlichen Einflusses auf Schüler und durch Schüler. Auch der Übergang von der Gelehrten- zur Fachsoziologie begünstigte die Schulbildung. Im Verein mit wenigen Ordinarien kontrollierten die Institutsdirektoren den Zugang zu der noch geringen Zahl akademischer Positionen. Sie konnten also ein gutes Stück weit definieren, was Soziologie sei und wer demnach als Soziologe gelten könne. Die jungen Wissenschaftler, die sich dieser Disziplin zuwandten, waren daher nicht nur von der Protektion einzelner Ordinarien abhängig. Nachdem man in Frankfurt und bald darauf in Köln begonnen hatte, das eigene Verständnis von Soziologie in Opposition zu anderen Leitvorstellungen zu formulieren, mußten auch die Schüler Stellung beziehen.

Wird eine akademische Schule nicht schon durch die Gemeinschaft von Lehrern und Schülern, sondern erst durch ein gemeinsames ‚Paradigma‘<sup>24</sup>, durch

---

<sup>23</sup> Rammstedt, Otthein: Formierung und Reformierung der Soziologie im Nachkriegsdeutschland, in: Acham, Carl/Nörr, Knuth Wolfgang/Schefold, Bertram (Hg.): Erkenntnisgewinne. Erkenntnisverluste. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften zwischen den 20er und 50er Jahren, Stuttgart 1998, S. 251-289.

<sup>24</sup> Vgl. Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. 1976; vgl. ebenso Tiryakian, Edward A.: Die Bedeutung von Schulen für die Entwicklung der

eine spezifische theoretische Orientierung oder so etwas wie eine eigene idée directrice von Wissenschaft oder einer wissenschaftlichen Disziplin<sup>25</sup> konstituiert, so läßt sich der Beginn der Schulbildung in der deutschen Soziologie auf die Jahre 1957/58 datieren. Den ersten Anstoß dazu gab wohl Theodor W. Adorno, als er in seinem Beitrag für die Helmut Plessner zum 65. Geburtstag gewidmete Festschrift<sup>26</sup> den Nachkriegskonsens der Soziologen, wonach das Fach seine Erkenntnisse vor allem mit Mitteln der empirischen Sozialforschung gewinnen sollte, aufgekündigt oder vielleicht auch nur als Scheinkonsens entlarvt hat. Die Replik aus Köln, das René König zu einer Hochburg der empirischen Sozialforschung und ihrer methodischen Fortentwicklung machen wollte, ließ nicht lange auf sich warten. König nutzte das von ihm herausgegebene Soziologielexikon in der Fischer-Taschenbuchreihe, um die Sozialphilosophie und mit ihr alle umfassenden sozialphilosophischen „Theorien der Gesellschaft“ vor die Tore der Soziologie und der „soziologischen Theorie“ zu weisen<sup>27</sup>. Zwar wurde dabei weder Adorno noch Horkheimer genannt. Innerhalb des Fachs wußte man aber, wer gemeint war, hatte doch Horkheimer die Leitung des Instituts für Sozialforschung 1931 zusammen mit dem damals in Deutschland einzigen Lehrstuhl für Sozialphilosophie übernommen und die Arbeit an der „kritischen Theorie der Gesellschaft“ zur Hauptaufgabe des Instituts erhoben.

### *2.3 Die Schulhüpter auf dem 15. Deutschen Soziologentag*

Ganz unabhängig hiervon brach im Vorfeld des 15. Soziologentags, der 1959 in Berlin stattfinden sollte, noch ein anderer Gegensatz innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Soziologie auf. Wie verschiedentlich dargestellt<sup>28</sup>, wurde die DGS in verbandspolitische Auseinandersetzungen über ihr Verhältnis zu zwei internationalen Soziologenvereinigungen hineingezogen. Hierbei zeigte sich, daß sich in

---

Soziologie, in: Lepenies, Wolf (Hg.): Geschichte der Soziologie. Studien zur kognitiven, sozialen und historischen Identität einer Disziplin. 4 Bände, Frankfurt a. M. 1981, S. 31-68.

<sup>25</sup> Vgl. Stölting, Erhard: Soziologie und Nationalökonomie. Die Wirkung des institutionellen Faktors, in: Papcke, Sven (Hrsg.): Ordnung und Theorie: Beiträge zur Geschichte der Soziologie in Deutschland, Darmstadt 1986, S. 69-92.

<sup>26</sup> Adorno, Theodor W.: Soziologie und empirische Forschung, in: Ziegler, Klaus (Hg.): Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmut Plessner, Göttingen 1957, S. 245-260.

<sup>27</sup> Vgl. König, René (Hg.): Soziologie. Fischer-Lexikon. Band 10, Frankfurt a. M. 1958.

<sup>28</sup> Vgl. Lepsius, M. Rainer: Die Entwicklung der Soziologie nach dem Zweiten Weltkrieg 1945-1967, in: Lüschen, Günther (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug, Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 21 (1979), S. 25-70; außerdem Weyer, Johannes: Westdeutsche Soziologie 1945-1960. Deutsche Kontinuitäten und nordamerikanischer Einfluß, Berlin 1984, S. 79ff.; Mozetic, Gerald: „Die Soziologie, diese unglückliche Wissenschaft...“. Überlegungen zu Helmut Schelskys Kritik der Soziologie, in: Weinberger, Ota/Krawietz, Werner (Hg.): Helmut Schelsky als Soziologe und Denker, Wiesbaden 1985 und Weyer, Johannes: Der ‚Bürgerkrieg der Soziologie‘. Die westdeutsche Soziologie zwischen Amerikanisierung und Restauration, in: Papcke, a. a. O. (Anm. 25).

der wiederbelebten DGS ehemalige Anhänger des Nationalsozialismus wie die früheren Leipziger Freyer, Gehlen, Ipsen, Schelsky und aus der Emigration zurückgekehrte NS-Gegner wie „Horkheimer und Genossen“ (Ipsen), König und Plessner als etwa gleich starke Gruppen immer noch mit großem Mißtrauen gegenüberstanden. Schelsky, der wie König und wie wohl auch schon Adorno eine Führungsrolle in der DGS anstrebte, sagte wegen dieser Querelen seine Teilnahme am Berliner Soziologentag ab, blieb in den fachlich-fachpolitischen Kontroversen aber weiterhin präsent.

Nach solchen Vorgefechten war nicht zu erwarten, daß der nach mehreren Zusammenkünften in ländlicher Beschaulichkeit erstmals wieder in einer Großstadt abgehaltene Soziologentag zu einer sehr harmonischen Veranstaltung werden würde. Das Hauptthema „Die Rolle der Soziologie in der modernen Gesellschaft“ lud zu einer Fortsetzung der begonnenen Kontroversen ein. Es sollte allerdings auch deren Versachlichung fördern. So betonte Helmut Plessner als noch amtierender Vorsitzender in seinem Eröffnungsvortrag sowohl die Notwendigkeit der empirischen Sozialforschung als auch die Unverzichtbarkeit einer kritischen Theorie der Gesellschaft<sup>29</sup>, um Adorno wie König zu bedeuten, daß ihr Kampfgetöse doch etwas künstlich sei. Wer daraufhin gehofft hatte, Max Horkheimer werde als erster Hauptredner in seinem Vortrag „Philosophie und Soziologie“ Adornos heftige Polemik gegen die empirische Sozialforschung zurücknehmen oder zumindest abschwächen, sah sich indes enttäuscht. Königs Wunsch nach „Ausmerzungen“ aller sozialphilosophischen „Theorie der Gesellschaft“ aus der Soziologie fest vor Augen begann Horkheimer:

„Was in den Diskussionen über Soziologie Theorie der Gesellschaft heißt, hat eine Vorgeschichte in den politischen Entwürfen der Griechen, unmittelbar gründet es in den Reaktionen auf die französische Revolution. Durch sie empfing die Lehre von der Beziehung jedes Menschen zum Absoluten die neue praktikable Gestalt. ‚Liberté, Égalité, Fraternité‘ bezeichnet das Programm der bürgerlichen Verwirklichung von Philosophie und Religion“<sup>30</sup>.

Und er endete:

„Die alte Theorie glaubte, der Zukunft gewiß zu sein. Daß heute Soziologie empirisch sich ausbreitet, ist Zeichen ihrer Nützlichkeit zugleich und ihrer Resignation. Anders als die Philosophie, die einstmals als Herold die bürgerliche Welt und ihre Wissenschaft verkündigte, blickt Soziologie, wenn sie sich frei macht, nach rückwärts: zu den geschichtlichen Phasen, in denen die europäische Gesellschaft die Kraft noch in sich fühlte, dem eigenen Prinzip, dem richtigen Zustand unter den Menschen, zur Wirklichkeit zu verhelfen. Im Gedanken an jenes Potential sucht sie die Stellung zu halten, zu der die Menschheit nach Katastrophen vielleicht erfahrener zurückkehren wird“<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Plessner, Helmut: Ansprache der Präsidenten der Gesellschaft, in: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1959, S. 8-16.

<sup>30</sup> Horkheimer, Max: Soziologie und Philosophie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 11 (1959), S. 154-164, S. 154.

<sup>31</sup> Ebd., S. 161.

Das klang versöhnlicher als Adornos Streitruf, nahm dem Vortrag aber nicht die Prägnanz und Schärfe, die ihn zur wohl dichtesten Darlegung dessen machen, was Horkheimer unter ‚kritischer Theorie‘ verstand und mit ihr intendierte. Danach war Soziologie die Erbin der ‚großen‘, das hieß für Horkheimer: idealistischen Philosophie:

„Seitdem im deutschen Idealismus das Subjekt nicht mehr nur als individuelles, sondern zugleich als die Kraft der tätigen, miteinander in Verbindung stehenden, getriebenen und doch auch ihre eigene Geschichte machenden Menschen, als Gesellschaft sich begreifen lernte, wurde Soziologie in eminentem Sinn die philosophische Disziplin. Sie ist in der Tat, wie ihre positivistischen Vertreter sagen, Erfahrungswissenschaft, nur daß die Erfahrung als Soziologie auf ihre eigene Quelle, das seiner noch nicht mächtige Subjekt, sich zurückwenden und es dadurch fähig machen soll, zu sich selbst zu kommen“<sup>32</sup>.

In maßvolleren Worten bot Horkheimer so auch die Essenz der wie häufig etwas überdreht wirkenden Adornoschen Kritik. Das in den Hypothesen der empirischen Sozialforschung „bloß zu Erwartende“, hatte Adorno geschrieben, sei „selber ein Stück des gesellschaftlichen Betriebs“, inkommensurabel dem, worauf die Kritik „kritischer Theorie“ gehe. Der Primat der Methode drohe „sowohl ihre Sache zu fetischisieren wie selbst zum Fetisch zu entarten“: „Die dinghafte Methode postuliert das verdinglichte Bewußtsein ihrer Versuchspersonen“. Was im Spiegel der Wissenschaft erscheine, sei „bloße Verdoppelung, verdinglichte Apperzeption des Dinghaften“. Die Soziologie werde „Ideologie im strengen Sinn, notwendiger Schein“:

„Die Allgemeinesetzlichkeit, welche die statistischen Elemente entqualifiziert, bezeugt, daß Allgemeines und Besonderes nicht versöhnt, daß gerade in der individualistischen Gesellschaft das Individuum dem Allgemeinen blind unterworfen, selber entqualifiziert ist.“<sup>33</sup>

Horkheimer nahm hiervon kein Wort zurück. Im Gegenteil. Er überbot Adornos Kritik mit der tatsächlich aufs Ganze gehenden Radikalität, mit der er bereits zwei Jahrzehnte zuvor den logischen Empirismus des Wiener Kreises attackiert hatte:

„Der Enthüllung bedürfen weniger die Gedanken, die vom Bestehenden sich entfernen, als die Tatsachen, auf die man sie beschränken will. Die physische Natur, die aus den dinghaft nicht mehr faßbaren, mikrokosmischen Teilchen gebaut ist, erhält ihre Einheit durch die Intention auf Herrschaft; die Summe von Studien dagegen, die aus dem Material von Antworten bei Polls, aus Daten von Erhebungen im Betrieb, Erforschung kleiner Gruppen entstehen, spiegelt die Ohnmacht, die Welt auf Grund jener Herrschaft menschlich einzurichten. Zu meinen, die Tatsachen, die die Empirie sich herstellt und zusammenstellt, seien Elemente von Gesellschaft, ist Täuschung; sie sind Produkte der durch heteronome Interessen gelenkten Abstraktion. Ohne Bekümmerung ums Schicksal des Ganzen, von dem doch nicht die Rede sein soll, ohne Idee im Sinn der großen Philosophie, ist Soziologie als Wissenschaft wirklich steril, wie sie jener zu Unrecht es vorwirft.“<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Ebd., S. 159.

<sup>33</sup> Adorno, a. a. O. (Anm. 26), S. 250ff.

<sup>34</sup> Horkheimer, a. a. O. (Anm. 30), S. 159f.

Solches hatte man von Horkheimer jedenfalls in der Soziologie der Bundesrepublik bis dahin noch nicht vernommen. Sorgsam darauf bedacht, die – soweit überhaupt noch vorhanden – schwindenden Erinnerungen an das einstmals theoretisch auf Marx gründende Institut für Sozialforschung nicht wieder zu wecken, hatte er das neue Institut zielstrebig in den nun so geschmähten „Betrieb“ der empirischen Sozialforschung eingefügt.<sup>35</sup> Gewiß waren damit nicht alle früheren Bemühungen um eine Marx’ Kritik der politischen Ökonomie weiterführende kritische Theorie der Gesellschaft verworfen. In der Institutsarbeit der 50er Jahre wurde aber kaum mehr auf die fast ausnahmslos in der Emigration entstandenen und publizierten theoretischen Schriften zurückgegriffen. Das neue Institut sollte sich nicht durch eine wie auch immer verstandene kritische Theorie der Gesellschaft, sondern durch die Beherrschung der neuesten Methoden empirischer Sozialforschung ausweisen und brauchbare Forschungsergebnisse für staatliche Verwaltungen, Industriebetriebe, Bildungseinrichtungen etc. liefern. Die Revitalisierung zahlreicher Motive und Denkfiguren der von Horkheimer in den 30er Jahren gegen alle „traditionelle Theorie“ ins Feld geführten kritischen Theorie musste deshalb ebenso überraschen wie die abfälligen Worte, mit denen Adorno nun über die Sozialforscher im Großforschungsbetrieb und Horkheimer über die Fachsoziologie samt ihren Spezialisierungen herzog.

Dem hatte René König in seinem Vortrag über „Wandlungen in der Stellung der sozialwissenschaftlichen Intelligenz“ wenig entgegenzusetzen: „Der theoretische Gedanke heute“, hatte Horkheimer erklärt, „ist die gegen die Zeit durchgehaltene, in gesellschaftlichen Lettern buchstabierte philosophische Intention“. An Soziologen, die sich dessen bewußt seien und so „etwas vom Intellektuellen im alten Sinn“ bewahrten, zeige sich, „wie weit es der Gesellschaft auf Herrschaft oder Freiheit ankommt“. Denn an ihrem Thema, der Einrichtung der Gesellschaft, hänge „das Interesse der Menschheit“<sup>36</sup>. Nach solchem Menschheitspathos verschlug es wenig, daß König in etwas umständlichen Darlegungen zur Geschichte und Soziologie der Intelligenz Irrwege deutscher Intelligenz von der Romantik bis zur bürgerlich-marxistischen Kulturkritik der 20er Jahre nachzeichnete, um so zu demonstrieren, daß die Sozialwissenschaftler besser daran getan hätten – und mehr denn je täten –, einem bereits vom Saint-Simon gewiesenen Weg zu folgen. Das hieß für König: „Aufbau einer besonderen empirischen Wissenschaft der Soziologie“ und „resolute Eingliederung der sozialwissenschaftlichen Intelligenz in das Strukturmodell der arbeitsteiligen Gesellschaft“<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Vgl. Wiggershaus, Rolf: Die Frankfurter Schule. Geschichte, theoretische Entwicklung, politische Bedeutung, Frankfurt a. M. 1988, S. 534ff.; außerdem Albrecht, Clemens/Behrmann, Günter C./Bock, Michael/Homann, Harald/Tenbruck, Friedrich: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt a. M. 1999, S. 132ff.

<sup>36</sup> König, René: Wandlungen in der Stellung der sozialwissenschaftlichen Intelligenz, in: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1959, S. 53-68, S. 63f.

<sup>37</sup> Ebd., S. 62.

Aus der selbst gewählten Außenseiterposition heraus fiel es Schelsky nicht schwer, in seiner „Ortsbestimmung“ als Schlichter – und Richter – wieder auf den Plan zu treten. König wie Horkheimer – und vor Horkheimer Adorno – hatten polarisiert. Auch hiermit hatten sie wieder an die Kontroversen angeschlossen, in denen darüber gestritten worden war, ob die Soziologie – respektive die Nationalökonomie – Einzel- oder Universalwissenschaft, Gesetzeswissenschaft im Sinne der exakten Naturwissenschaften oder historische Kulturwissenschaft sei, auf die Erkenntnis des historisch-kulturell Individuellen oder des nicht an Raum, Zeit und Kultur gebundenen Generellen ziele, methodisch den ‚ideographischen‘ oder ‚nomothetischen‘ Wissenschaften folgen solle, sozialem Zielen verpflichtet sei oder werturteilsfrei sein müsse, etc. Von einem solchen Antagonismus und damit von einer Spaltung der Soziologie ging auch Schelsky aus, indem er der als empirische Funktionswissenschaft verstandenen Soziologie die als Kulturanalyse und Zeitkritik betriebene Soziologie gegenüberstellte. Daß diese durch Adorno und Horkheimer, jene durch König verkörpert wurde, war zumal nach den Berliner Vorträgen Horkheimers und Königs unschwer zu erkennen. Hatten beide die Konfrontation gesucht, so lag Schelsky aber offensichtlich mehr an Integration und damit am Nachweis, daß die zwei in Frankfurt und Köln propagierten Soziologien keineswegs unvereinbar waren. So war er bestrebt, den Antagonismus der zwei Soziologien sowohl methodologisch als auch politisch-historisch zu relativieren. Der beiderseits behauptete Gegensatz zwischen einer in empirischer Sozialforschung, ihren Spezialisierungen und Quantifizierungen aufgehenden Soziologie und einer Soziologie, welche das ‚Ganze‘, die Totalität der Gesellschaft in den Blick nimmt und kritisch zu transzendieren sucht, schien ihm in einer Soziologie aufhebbar, die weder ihr philosophisch-theoretisches noch ihr nationalökonomisch-empirisches Erbe preisgibt, sich aber bewußt macht, daß sie es in der Empirie zumeist mit vergänglichen historischen Erscheinungen zu tun hat und daß auf das Ganze der Gesellschaft gerichtete theoretische Bestrebungen nurmehr in Gestalt transzendentaler, auch transzendental-kritischer Theorien des Sozialen einlösbar sind.

Diese Soziologie wurde von Dahrendorf nun flugs zur „dritten“ Soziologie erklärt. Man hätte sie auch die Soziologie des Dritten Weges nennen können. Denn jene zwei Soziologien, von denen sich Schelsky abzusetzen versuchte, entsprachen aus dessen Sicht der „amerikanischen“ und der „russischen“ Soziologie. So besehen liefen Schelskys Transformation und Kombination von Elementen beider Soziologien in Gestalt der empirischen Sozialwissenschaft als „Sozialgeschichtsschreibung der Gegenwart“<sup>38</sup> und deren Verbindung mit einer transzendentalen Theorie der Gesellschaft auf einen deutschen Mittelweg hinaus. Er verlagerte die Diskussion damit auf die Ebene einer historisch-politischen Standortbestimmung der deutschen Soziologie, die sowohl Adorno und Horkheimer als auch König umgangen hatten. Mit einem Sonderweg, gar einem deutschen Sonderweg, wie ihn

---

<sup>38</sup> Schelsky, a. a. O. (Anm. 20), S. 74.

Schelsky anvisierte, waren die in Frankfurt und Köln erhobenen universalistischen Ansprüche unvereinbar. Der frankophile König hat sich zudem noch Jahrzehnte lang darüber geärgert, daß die empirische Sozialforschung in der „Ortsbestimmung“ als Import aus den USA und er selbst als Hauptimporteur erschien.<sup>39</sup> Obwohl Schelsky solchen Fehldeutungen vorzubeugen versuchte, dürfte in Frankfurt ähnlichen Unmut ausgelöst haben, daß er die zweite, (marxistisch-)kulturkritisch-zeitdiagnostische Soziologie mit der „russischen“ Soziologie in Verbindung brachte.

#### *2.4 Unbewältigte Vergangenheiten*

Auf noch glatteres und brüchigeres Eis begab er sich in jenem Teil der „Ortsbestimmung“, der von den „deutschen Soziologen in ihrer nachideologischen Epoche“ handelte. „An die Stelle der ideenverpflichteten, heilsgewissen und daher ideologischen Gegnerschaften der soziologischen Systeme der 20er Jahre und des Kampfs der Gesinnungssoziologien“, schrieb Schelsky, sei „heute die zänkerische Auseinandersetzung von Personen in ihren individuellen und privaten Meinungen, ihren biographisch bedingten Ab- und Zuneigungen, ihren Eifersüchteleien getreten.“ So sei es zu dem etwas paradoxen Zustand gekommen, „daß unter den deutschen Soziologen jeder vor sich selbst seine ideologische Vergangenheit abgebaut hat, zugleich aber die anderen Soziologen noch nach ihrer ideologischen Herkunft, an deren Vergangensein man nicht glaubt, beurteilt. Daher ist die interne Auseinandersetzung unter uns heute sehr stark von biographisch begründeten ideologischen Diffamierungen bestimmt; sie läuft sehr oft auf die Verdächtigung des anderen hinaus, er beharre noch bewußt oder unbewußt in irgendwelchen radikalen und totalitären politischen Gesinnungspositionen.“<sup>40</sup>

Das war richtig gesehen und doch – oder gerade deshalb – enthielt Schelskys Aufforderung zu offener Aussprache und historisch-soziologisch reflektierter Zuwendung zur – auch eigenen – Vergangenheit eine doppelte Provokation. Wer wie Schelsky auf der Seite der Täter gestanden hatte und nicht ganz ohne Grund im Rufe stand, ehemalige „Nazis“ unter den Soziologen zu schützen, befand sich gegenüber Opfern nationalsozialistischer Wissenschafts- und Rassenpolitik nun einmal nicht in einer Position, aus der heraus annehmbare Verständigungsangebote gemacht werden konnten. Radikal rechte und radikal linke „Gesinnungspositionen“ mochten gleich „totalitär“ gewesen sein; die aus Deutschland Geflohenen, die oft gerade nur ihr Leben hatten retten können, vermochten sich mit all jenen, die im Nationalsozialismus und danach auf ziemlich gesicherten wissenschaftlichen Stellen Karriere machen konnten, schwerlich auf der Basis einer gemeinsamen Distanzierung von den „ideologischen Gegnerschaften“ und „Gesinnungssoziologien“ der 20er Jahre treffen. Denn es ging ja nicht nur um Personen und deren Verhältnis, sondern um eine wissenschaftliche Disziplin und deren Selbstverständnis, soziologisch gesprochen um eine Institution und deren *idée directrice*.

---

<sup>39</sup> Vgl. König, René: *Soziologie in Deutschland. Begründer, Verfechter, Verächter*, München 1987, S. 10ff.

<sup>40</sup> Schelsky, a. a. O. (Anm. 20), S. 43.



Einer Soziologie, die immer noch um ihre Eigenständigkeit und Anerkennung kämpfen mußte, wäre es gewiß nicht zuträglich gewesen, wenn sie sich mit Schelsky als eine Disziplin begriffen und dargestellt hätte, welche in den 20er Jahren kaum zum Fach geworden schon wieder an ein inneres Ende gekommen war und sich in totalitäre Bewegungen verstrickt hatte. Was lag aus der Sicht der Remigranten näher als das Bild einer von den Nationalsozialisten verfemten, zerschlagenen und vertriebenen Soziologie, deren Geschichte erweise, daß sie als genuin kritische Wissenschaft nur in Freiheit gedeihen konnte? Selbst der nicht zu plakativen Formeln neigende Plessner fügte in seiner Eröffnungsansprache zum 14. Soziologentag diesem Bild einige kräftige Striche zu, als er in Berlin, dem „gefährdeten Vorort unserer freien Welt“, davon sprach, daß die Soziologie mit der „offenen Gesellschaft“ stehe und falle. In seinem kurzen, durchaus mit Bescheidenheit vorgetragenen Rückblick auf die Geschichte der DGS nannte er die Jahre 1914-1922 und 1934-1945, in denen die DGS ihre Aktivitäten selbst eingestellt hatte, Zeiten des „erzwungenen Schweigens“<sup>41</sup>. Dem entsprach sein Begriff der Soziologie als „institutionalisierter Dauerkontrolle gesellschaftlicher Verhältnisse in kritischer Absicht und wissenschaftlicher Form“. Dem entsprach auch sein Werben für die Soziologie in einem Land, in dem die Freiheit nach wie vor so gefährdet schien wie in Deutschland:

„Um so dringender braucht ein solcher Zustand der Gefährdung der Freiheit durch sie selber das Bewußtsein seiner selbst, das ihm nur durch die Erforschung der gesellschaftlichen Kräfte in Form der Beobachtung und der Kritik vermittelt wird. Geschlossene Gesellschaften jedenfalls dulden weder Soziologie noch brauchen sie eine.“<sup>42</sup>

Diese Eigenwerbung mochte historisch höchst fragwürdig sein.<sup>43</sup> Sie entsprach einem Bedürfnis nach einer gegen politische Instrumentalisierung und totalitäre Herrschaft gefeierten Wissenschaft, das innerhalb wie außerhalb der noch kleinen, nicht einmal an allen Universitäten vertretenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen verbreitet war. Weil sich die Soziologie als eine solche Wissenschaft darzustellen vermochte, konnte sie trotz aller innerer Spannungen und Spaltungen, trotz des ihr drohenden internen „Bürgerkriegs“<sup>44</sup> erfolgreich sein. Der Bundespräsident Theodor Heuß schickte ein sehr persönlich gehaltenes Grußtelegramm nach Berlin, der Regierende Bürgermeister Willy Brandt sprach zur Eröffnung des Berliner Soziologentags und in fast allen überregionalen Blättern wurde ausführlich über dessen Verhandlungen berichtet.<sup>45</sup> Als neuer Vorsitzender der DGS hatte Otto Stammer einerseits alle Hände voll zu tun, den offenen Konflikt abzuwenden.

---

<sup>41</sup> Plessner, a. a. O. (Anm. 29), S. 10.

<sup>42</sup> Ebd., S. 15.

<sup>43</sup> Vgl. Klingemann, Karsten: Vergangenheitsbewältigung oder Geschichtsschreibung? Unerwünschte Traditionsbestände deutscher Soziologie zwischen 1933 und 1945, in: Papcke, a. a. O. (Anm. 25); außerdem ders.: Soziologie im Dritten Reich, Baden-Baden 1996 und Rammstedt, Otthein: Deutsche Soziologie 1933-1945. Die Normalität einer Anpassung, Frankfurt a. M. 1986.

<sup>44</sup> Weyer, a. a. O. (Anm. 28).

<sup>45</sup> Vgl. Albrecht u. a., a. a. O. (Anm. 35), S. 176ff.

Andererseits konnten M. Rainer Lepsius als Verfasser und Plessner, Schelsky sowie Stammer als Berater eine DFG-Denkschrift „Zur Lage der Soziologie und Politischen Wissenschaft“<sup>46</sup> vorlegen, worin empfohlen wurde, beide Disziplinen massiv auszubauen.

In welcher kritischer Verfassung sich das Fach, zumindest aber die DGS befand, verrät auch die Entscheidung des Vorstands, statt des turnusgemäß anstehenden Soziologentags im Herbst 1961 nur eine „interne Arbeitstagung“ zu veranstalten und bis zum 16. Soziologentag nicht weniger als fünf Jahre verstreichen zu lassen. So fand jene Fortsetzung des von Adorno 1957 begonnenen Streits, welche von ihm später den Namen Positivismusstreit erhielt, zunächst unter Ausschluß der Öffentlichkeit statt. Nach der Planung des DGS-Vorstandes sollten sich in Tübingen, dem Ort der internen Tagung, – nun gleichsam amtlich – Karl Raimund Popper und Theodor W. Adorno über die „Logik der Sozialwissenschaften“ streiten. Wie man Poppers in Tübingen vorgetragene 27 Thesen, Adornos Koreferat und dem zusammen damit bald darauf in der Kölner Zeitschrift publizierten Bericht über die anschließende Diskussion entnehmen kann, ging dieser Plan jedoch nicht auf. Popper attackierte mit Verve jenen Naturalismus, den Horkheimer einmal „traditionelle Theorie“ genannt hatte und den Adorno „Positivismus“ zu nennen pflegte, um nach Darlegung seiner bekannten methodologischen Prinzipien für eine Max Webers Soziologieverständnis nahekommende „objektiv-verstehende“ Soziologie zu plädieren. Adorno pflichtete Popper zur allgemeinen Überraschung in vielem bei. Und die Zuhörer – vornehmlich Soziologen der jungen Generation – waren nach alledem, wie Dahrendorf berichtete, etwas ratlos. Er registrierte „bei vielen Teilnehmern ein lebhaftes Gefühl der Enttäuschung“. Das Thema habe nicht jene Kontroversen hervorgerufen, welche „unterschwellig“ in vielen Diskussionen unter deutschen Soziologen mitschwängen. Überhaupt wäre der Bezug auf spezifische soziologische Probleme und auf die brennenden Fragen der anwesenden Praktiker der Sozialforschung locker geblieben. Die Diskussion habe auch nicht zur „Präzisierung allgemeiner wissenschaftslogischer Positionen, also etwa zur detaillierten paradigmatischen Analyse einzelner Theorien oder zur scharfen Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Empirie, von Konstruktion, Analyse und Tatsachenforschung geführt“<sup>47</sup>.

### **3. Die Diffusion und Kanonisierung der Drei-Schulen-Lehre**

Wie schon in seiner kritischen Kommentierung von Schelskys „Ortsbestimmung“ klagte Dahrendorf auch hier wieder über einen Mangel an Methodologie, „wissenschaftslogischer“ Klärung und Orientierung. Damit stand er nicht allein. Bereits

---

<sup>46</sup> Vgl. Lepsius, M. Rainer: Denkschrift zur Lage der Soziologie und der Politischen Wissenschaft, Wiesbaden 1961.

<sup>47</sup> Dahrendorf, Ralf: Anmerkungen zur Diskussion der Referate von Karl R. Popper und Theodor W. Adorno, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 14 (1962), S. 264-270, S. 270.

1960 hatte Jürgen Fijalkowski, der als Forschungsassistent Otto Stammers an der Organisation des Berliner Soziologentags beteiligt gewesen war, in einem Beitrag für eine Stammer zum 60. Geburtstag gewidmete Festschrift versucht, System in die dort und anderenorts sichtbar gewordenen Differenzen zu bringen. Während Dahrendorf von drei Soziologien gesprochen hatte, machte Fijalkowski in der „deutschen Soziologie der Gegenwart“ vier „Theorie-Begriffe“ aus. Ließ man den nur der Vollständigkeit halber einbezogenen theorieabstinenten Empirismus beiseite, blieb auch bei ihm eine Trias von „dialektischen“, „erkenntnislogischen“ und „phänomenologischen“ Theorie-Auffassungen übrig, die Adorno, Dahrendorf und König sowie Schelsky zugeordnet wurden.<sup>48</sup>

Diese eigentümliche Wendung zur Methodologie, zu Theorie-Begriffen und Forschungslogiken setzt sich fort. Eigentümlich ist sie deshalb, weil die Älteren der Methodologie und Wissenschaftstheorie in ihren Auseinandersetzungen nirgendwo die Bedeutung beigemessen hatten, die ihnen nun die Jüngeren beileigten. Gewiß hatte sich Schelsky auf eine kritisch-transzendente, König auf die strukturfunktionale und Adorno mit Horkheimer auf die kritische Theorie berufen. All ihre Theorie-Ansprüche blieben aber uneingelöst. Man stritt nicht über soziologische Theorien, auch nicht über Wissenschaftstheorien, sondern über die „Rolle“ der Soziologie und der sozialwissenschaftlichen Intelligenz oder die „Ortsbestimmung“ der Soziologie. Auch Horkheimer und Adorno machten da keine Ausnahme. Horkheimer hatte in Berlin an die Verheißungen der bürgerlichen Revolution, der klassischen Philosophie, ja der Religion, nicht an wissenschaftstheoretische oder gar methodologische Kontroversen erinnert. Und nach Adornos Kritik der empirischen Sozialforschung war alles methodische Regelwerk Teil eines gesellschaftlichen Verblendungszusammenhangs.

Viele der Jüngeren meinten hingegen, über die Wissenschaftstheorie und Methodologie auf festen oder zumindest festeren Grund zu gelangen. Man habe, schrieb Dahrendorf nach der Tübinger Veranstaltung mit Adorno und Popper, bei der Wahl des Themas Logik der Sozialwissenschaften angenommen, „daß es eine innere Verbindung gibt zwischen bestimmten Vorstellungen von der Aufgabe der Soziologie, bestimmten erkenntnistheoretischen und wissenschaftslogischen Positionen und bestimmten moralischen Prinzipien, die auch politische Relevanz haben“<sup>49</sup>. Man suchte also nach zugleich erkenntnistheoretisch-wissenschaftslogischer, moralischer, politischer und fachwissenschaftlich-praktischer Wegweisung. Und man glaubte wohl, daß Wissenschaftstheorien („Theorie-Begriffe“, „Theorie-Auffassungen“ etc.) all dies umfassen oder jedenfalls die gesuchte „innere Verbindung“ zwischen Wissenschaftsverständnis, moralischen wie politischen Prinzipien und fachwissenschaftlichen Aufgabenstellungen schaffen könnten.

---

<sup>48</sup> Vgl. Fijalkowski, Jürgen: Über einige Theorie-Begriffe in der deutschen Soziologie der Gegenwart, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 13 (1961), S. 88.

<sup>49</sup> Dahrendorf, a. a. O. (Anm. 47), S. 269.

Wollte das den Älteren nicht mehr gelingen, so mußte man sich dies eben selbst vornehmen.

### *3.1 Die Drei-Schulen-Lehre und vier Festschriften*

Zum Forum dieses Vorhabens wurden die Festschriften, mit denen die erste Generation der Schüler ihre akademischen Lehrer ehrte. Den von der Kölner Zeitschrift übernommenen Beiträgen der ansonsten unveröffentlichten Stammer-Festschrift folgte die Festschrift für den Freiburger Politikwissenschaftler und Soziologen Arnold Bergstraesser, worin dessen Schüler in systematischer Abstimmung von Grundfragen der Tradition und Theorie wissenschaftlicher Politik handelten.<sup>50</sup> Auch in dieser bald mit einigem Recht als Programmschrift der „Freiburger Schule“ innerhalb der Politikwissenschaft betrachteten Werk<sup>51</sup> läßt sich verfolgen, wie das von Bergstraesser wiederholt nur skizzierte Programm einer „synoptischen“ und „praktischen“ Politikwissenschaft von Schülern nun theoretisch untermauert und ausgebaut wurde. Dabei wurden auch die Kontroversen in der Soziologie beachtet. Zumal Dieter Oberndörfer schloß in seinem einleitenden Beitrag zur „Politik als praktischer Wissenschaft“ unmittelbar hieran an, indem er Dahendorfs drei Soziologien und Fijalkowskis drei Theorie-Begriffen drei „Konzeptionen“ der Politikwissenschaft zur Seite stellte: „a) eine bloß deskriptiv-analytische Politikwissenschaft, b) eine systematische Wissenschaft von den Gesetzen des Politisch-Sozialen, c) eine praktische, das ist eine das politische Handeln kritisch bedenkende und vordenkende Wissenschaft von der Politik“<sup>52</sup>.

1961 sollte auch der im gleichen Jahr wie Bergstraesser geborene Göttinger Pädagoge Erich Weniger, dessen Wirkungskreis in Wissenschaft, Bildungswesen und Politik ähnlich weit war wie der Wirkungskreis Bergstraessers, mit einer Festschrift geehrt werden. Vielleicht hätte sich dort schon der wachsende Gegensatz zwischen der von Weniger repräsentierten „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik und der nach vorne drängenden, teils mehr soziologisch, teils mehr psychologisch orientierten „empirischen“ Erziehungswissenschaft abgezeichnet. Doch Weniger starb unerwartet einige Monate vor seinem 65. Geburtstag. Die Festschrift sollte deshalb in eine Gedenkschrift umgewandelt werden. Dem stand aber manches im Wege. So vergingen sieben Jahre, bis Ingrid Dahmer und Wolfgang Klafki diese Gedenkschrift unter dem lange erwogenen, selbst Epoche machenden Titel „Die geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ende ihrer Epoche“ vorlegen konnten.<sup>53</sup> Wie kaum eine andere erziehungswissenschaftliche Publikation

---

<sup>50</sup> Vgl. Oberndörfer, Dieter: Politik als praktische Wissenschaft, in: Ders. (Hg.): Wissenschaftliche Politik. Eine Einführung in Grundfragen ihrer Tradition und Theorie, Freiburg i. Br. 1962, S. 9-58.

<sup>51</sup> Vgl. Schmitt, Horst: Politikwissenschaft und freiheitliche Demokratie. Eine Studie zum ‚politischen Forschungsprogramm‘ der ‚Freiburger Schule‘ 1954-1970, Baden-Baden 1995, S. 92ff.

<sup>52</sup> Oberndörfer, a. a. O. (Anm. 50), S. 12.

<sup>53</sup> Dahmer, Ilse/Klafki, Wolfgang (Hg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer

der sechziger Jahre hat sie der dann bald üblich werdenden Trennung von geisteswissenschaftlicher Pädagogik, empirischer und kritischer Erziehungswissenschaft vorgearbeitet. Auch hier finden sich Anklänge an die Kontroversen in der deutschen Soziologie der späten 50er und frühen 60er Jahre. Zumal die „kritische“ Erziehungswissenschaft ist ohne die von Fijalkowski „dialektisch“ genannte Theorie-Auffassung, die bei Oberndörfer auch schon politikwissenschaftliche Beachtung fand, also ohne die – etwa seit Mitte der sechziger Jahre so genannte – „Frankfurter Schule“ gar nicht denkbar.

Die größte Wirkung hatte indes jener von Jürgen Habermas verfaßte „Nachtrag zur Kontroverse zwischen Popper und Adorno“, der die gewichtige Festschrift zu Adornos 60. Geburtstag abschloß<sup>54</sup>. Denn erst diese dann alsbald von Hans Albert<sup>55</sup> erwiderte Verteidigung der hegelianisch-marxistischen „dialektischen“ Denkweisen der Frankfurter gegen die „analytische Wissenschaftstheorie“ führte zu dem in raschem Schlagabtausch zwischen Albert und Habermas ausgetragenen ‚Positivismusstreit‘, der dann in vielen sozial- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen wiederholt und dessen Studium mehreren Studentengenerationen zur Pflicht gemacht wurde. Hans-Joachim Dahms großer Studie zur Geschichte dieses Streits<sup>56</sup> ist hier nichts hinzuzufügen. Bemerkenswert bleibt allerdings, daß Habermas bald aus dem Dualismus von analytischer Wissenschaftstheorie und Dialektik heraustrat, indem er – hierzu auch durch Karl-Otto Apel angeregt – seine transzendental-pragmatische Lehre vom Zusammenhang zwischen „erkenntnisleitenden Interessen“ und „logisch-methodischen Regeln“ entwickelte, die im Ansatz mehr auf Gadamer, Heidegger und Rothacker als auf Hegel und Marx oder die analytische Philosophie zurückverweist.<sup>57</sup> Diese Lehre wurde von ihm erstmals in der viel beachteten Frankfurter Antrittsvorlesung „Erkenntnis und Interesse“ vorgetragen<sup>58</sup>, wo den empirisch-analytischen Wissenschaften bekanntlich ein „technisches“ und den hermeneutischen-historischen Disziplinen ein „praktisches“ Erkenntnisinteresse zugeschrieben wurde. Als einen dritten Typus brachte Habermas zudem die freudsche Psychoanalyse ins Spiel, die für ihn als eine Wissenschaft, welche undurchschaute verinnerlichte Zwangsverhältnisse aufklärt, ein „emanzipatorisches“ Erkenntnisinteresse verkörperte.

Zur gleichen Zeit schloß Fijalkowski für eine mehrbändige „Enzyklopädie der geisteswissenschaftlichen Arbeitsmethoden“ den Artikel „Methodologische Grundorientierungen soziologischer Forschung“, die in der gesamten Literatur zur

---

Epoche, Weinheim 1968.

<sup>54</sup> Habermas, Jürgen: Erkenntnis und Interesse, in: Merkur (1965), H. 213, S. 1139-1153.

<sup>55</sup> Albert, Hans: Traktat über kritische Vernunft, Tübingen 1968.

<sup>56</sup> Vgl. Dahms, Hans Joachim: Positivismusstreit. Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus, Frankfurt a. M. 1994.

<sup>57</sup> Vgl. ebd., S. 369ff. und Keulartz, Josef: Die verkehrte Welt des Jürgen Habermas, Hamburg 1995.

<sup>58</sup> Habermas, a. a. O. (Anm. 54).

Drei-Schulen-Lehre wohl fundierteste Publikation, ab. Damit begann auch die in der Festschreibung von drei Schulen/Wissenschaftsrichtungen/Theorien von vornherein angelegte Kanonisierung. Um so mehr fällt auf, daß sich Fijalkowskis Trias der Theorie-Auffassungen binnen weniger Jahre verändert hat. Als „Grundrichtungen“ nannte er nun die „Konzeptionen“ des „streng empirisch-nomologischen“, des „typologischen und funktionsanalytischen“ und des „philosophisch-kritischen“ Vorgehens. Die ersten beiden Konzeptionen wurden auf breiter, die angelsächsische wissenschaftstheoretische Literatur einschließender Literaturbasis behandelt, der philosophisch-kritische Ansatz hingegen fast ausschließlich durch Schriften von Adorno, Habermas und Horkheimer fundiert.<sup>59</sup>

Gegenläufig zu den Prozessen der Kanonisierung läßt sich also schon innerhalb der Soziologie eine beachtliche Variabilität der Typik beobachten. Fest besetzt sind bei allerdings wechselnder Benennung ihrer Inhaber von Anbeginn an die Plätze des ‚naiven‘ Realismus (Empirismus, Naturalismus), des tatsächlich oder auch nur vermeintlich am Wissenschaftsideal der klassischen Naturwissenschaften orientierten logischen Empirismus und die historisch-kritische Wissenschaftsauffassung in einer unter dem Einfluß der Wissenssoziologie zugleich erkenntnis- und ideologiekritisch erweiterten linkshegelianischen Denktradition. Da sich niemand zu einem naiven Realismus bekennen wollte und alle ihn für kritikwürdig, wenn nicht im Grunde für unwissenschaftlich hielten, mochte man ihn als negative Kontrastfigur wohl nicht missen. Er wurde aber immer gesondert platziert. Eine Anwartschaft auf den dritten Platz neben dem logischen Empirismus (kritischen Rationalismus etc.) und der ‚kritischen Theorie‘ hat er nie erworben. Zu einer festen Besetzung des dritten Platzes ist es in der Soziologie nicht gekommen.

### *3.2 Die Übertragung der Drei-Schulen-Lehre auf die Politik- und Erziehungswissenschaft*

Wie der Werturteilsstreit zählt der im Grunde noch ältere Positivismusstreit<sup>60</sup> zu jenen Kontroversen, welche die modernen Sozialwissenschaften begleiten, weil die ihnen zugrunde liegenden Fragen aus wechselnden Anlässen immer wieder neu aufgeworfen werden. Gleichwohl schien es um die Mitte der 60er Jahre so, als sei jedenfalls der unter den deutschen Soziologen aufgebrochene Streit über das wissenschaftliche Leitbild und Selbstverständnis ihrer Disziplin beendet. René König hatte darauf beharrt, daß „Soziologie überhaupt nur als empirische Soziologie möglich ist“<sup>61</sup>; Adorno hatte darauf bestanden, daß es nur eine

---

<sup>59</sup> Vgl. Fijalkowski, Jürgen: Methodologische Grundorientierung soziologischer Forschung, in: Thiel, Manfred (Hg.): Methoden der Sozialwissenschaft, München 1967, S. 131-162.

<sup>60</sup> Vgl. Tenbruck, Friedrich H.: Die Genesis der Methodologie Max Webers, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 11 (1959), S. 573-630; außerdem Homann, Harald: Gesetz und Wirklichkeit in den Sozialwissenschaften. Vom Methodenstreit zum Positivismusstreit, Tübingen 1989.

<sup>61</sup> König, René: Einleitung, in: Ders. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Band I, Stuttgart 1962, S. 4-17, S. 3.

Wahrheit, also auch nur eine wahre Theorie der Gesellschaft geben könne. Fijalkowski ging hingegen davon aus, daß die Frage, was dem Gegenstand der Sozialwissenschaften – der historisch-gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit – angemessen sei, ebenso unterschiedlich beantwortet wird wie die Frage nach dem Verhältnis von Empirie, Theorie und Praxis, also nach den „Aufgaben und Zielen, denen Soziologie nachgehen soll“<sup>62</sup>. Noch weiter gingen Apel und Habermas, indem sie nicht nur die Existenz verschiedener Wissenschaftsauffassungen akzeptierten, sondern dem methodologisch-theoretischen Pluralismus in der Lehre von den Erkenntnisinteressen eine höhere Legitimation verliehen.

Daß dieser Positivismusstreit zu einem Abschluss kam, zeigt auch die folgende Entwicklung. Sie ist durch die Festschreibung des Diskussionsstandes und dessen oft schematische Übertragung auf andere Disziplinen, insbesondere die Erziehungs- und Politikwissenschaft, gekennzeichnet. Während die sich nun wieder mehr und mehr in die Philosophie und Expertenkreise verlagernde wissenschaftstheoretische Diskussion weiterlief, stagniert deren fachwissenschaftliche Rezeption seit dem Ende, wenn nicht schon seit der Mitte der 60er Jahre.

So setzte sich die von Fijalkowski begonnene Kanonisierung der Typologie von Wissenschaftskonzeptionen in den sich mehrenden Einführungswerken und Fachzyklopädien der Politik- und Erziehungswissenschaft fort. Dies genau zu untersuchen, könnte eine Fleißaufgabe für Examenskandidaten sein. Hier reichen wohl einige Eckdaten aus. So ist festzustellen, daß die Drei-Schulen-Lehre fast gleichzeitig, nämlich in den Jahren 1969/70, in neu erscheinende Einführungen, Handbücher und Enzyklopädien aufgenommen, mithin Teil des Lehrkanons wurde. In der Politikwissenschaft haben dies vor allem Wolf-Dieter Narr und Klaus von Beyme besorgt. Narr leitete 1969 zwei bald weit verbreitete Einführungswerke, die dreibändige „Einführung in die moderne politische Theorie“ von Narr und Naschold sowie eine vor allem von jungen Frankfurtern Politikwissenschaftlern für die Reihe „Kritische Studien zur Politikwissenschaft“ verfaßte Einführung ein. Hier wie dort stellte er drei „Theorietypen“, die „ideengeschichtlich-essentialistische“ (Kritische Studien), auch „normativ-ontologisch“<sup>63</sup> genannte Theorievariante, die „deduktiv-empirische“ und die „dialektisch-historische“ Theorie vor. Wenige Jahre später folgte ihm Klaus von Beyme in seinem an vielen Universitäten zur Pflichtlektüre erhobenen Einführungswerk „Politische Theorien der Gegenwart“, wo die drei Theorietypen nun als „normativ“, aber auch wie von Narr als „normativ-ontologisch“, „empirisch-analytisch“ und „dialektisch-kritisch“ bezeichnet wurden.<sup>64</sup> Seither ist diese Trias in der Einführungs- und Handbuchliteratur fest etabliert. Zwar sind die deren Lesern vermittelten Informationen über die drei

---

<sup>62</sup> Fijalkowski, a. a. O. (Anm. 48), S. 132.

<sup>63</sup> Vgl. Narr, Wolf-Dieter: Systembegriffe und Systemtheorie, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1969 (=Narr, Wolf-Dieter/Naschold, Frieder: Einführung in die moderne politische Theorie. Band I, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1969).

<sup>64</sup> Vgl. Beyme, Klaus von: Die politischen Theorien der Gegenwart. Eine Einführung, 2. Aufl. München 1974.

Theorietypen immer redundanter und dürftiger geworden. Auch hat die Selbsterforschung des Fachs längst zu Tage gebracht, daß sich die weit überwiegende Mehrheit der Politikwissenschaftler keiner der Theorierichtungen zurechnen mag.<sup>65</sup> Fest etabliert und institutionalisiert führt die Drei-Schulen-Lehre aber ein Eigenleben. Sie gleicht dem Sinnbild der drei Affen, die festgefügt beisammen sitzen und Aug', Ohr und Mund vor allem, was um sie herum vorgeht, verschließen.

Die wohl reichhaltigste Literatur zur Trias der Wissenschaftsrichtungen und Theorie-Typen hat die deutsche Erziehungswissenschaft hervorgebracht. Nachdem sich dort zu Beginn der 60er Jahre die „empirische“ Erziehungswissenschaft ihren festen und anerkannten Platz neben der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik erkämpft hatte, gingen die meisten Vertreter der beiden Richtungen wieder ihrer eigenen Wege, bis in der 1967 entstandenen Protestbewegung an den deutschen Universitäten oft unter Berufung auf die kritische Theorie der Frankfurter Schule die „kritische Universität“ und „kritische Wissenschaft“, also auch eine „kritische Erziehungswissenschaft“, propagiert wurden.

Hier waren es vor allem Schüler Erich Wenigers, die diesen Ruf aufgenommen und die Programmatik einer solchen „kritischen Erziehungswissenschaft“ ausformuliert haben, so Klaus Mollenhauer<sup>66</sup> und Wolfgang Klafki.<sup>67</sup> Zumal das von Wolfgang Klafki geleitete Funkkolleg Erziehungswissenschaft, dessen Vorlesungen in mehr als einer Million Taschenbüchern verbreitet wurden, hat der kritischen Erziehungswissenschaft zum Durchbruch verholfen.<sup>68</sup> Ebenso wie in der Politikwissenschaft ist also auch hier die Lehre von den drei Wissenschaftsrichtungen durch die Einführungsliteratur und sodann durch Fachzyklopädien institutionalisiert worden. Allerdings wurde sie – ablesbar an zahlreichen Einzelstudien und den umfangreichen Theoriebänden der Fachzyklopädien – ungleich breiter ausgebaut als in der Politikwissenschaft. Dennoch wird der mit der vorangegangenen soziologischen Diskussion vertraute Leser jedenfalls in den Beiträgen zur „empirischen“ und „kritischen“ Erziehungswissenschaft wenig Neues finden. Was soeben über die politikwissenschaftliche Einführungsliteratur gesagt wurde, gilt bis in die jüngste Zeit hinein auch für Einführungen „in Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaften.“<sup>69</sup>

---

<sup>65</sup> Vgl. Honolka, Harro: Reputation, Desintegration, theoretische Umorientierung. Zu einigen empirisch vernachlässigten Aspekten der Lage der Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, in: Beyme, Klaus von (Hg.): Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Entwicklungsprobleme einer Disziplin, Opladen 1986 (=Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 17 (1986), S. 41-61.).

<sup>66</sup> Mollenhauer, Klaus: Erziehung und Emanzipation, München 1968; außerdem ders. u. a.: Pädagogik der „kritischen Theorie“. 4 Studienbriefe der Fernuniversität Hagen, Hagen 1978.

<sup>67</sup> Klafki, Wolfgang: Aspekte einer kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft, Weinheim, Basel 1976.

<sup>68</sup> Vgl. Albrecht u. a., a. a. O. (Anm. 35), S. 467ff.

<sup>69</sup> Vgl. Krüger, Heinz Herrmann: Einführung in Theorie und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen 1997.



Die Ausbreitung der Drei-Schulen-Lehre ließe sich zusätzlich am Beispiel der Didaktik der Politischen Bildung studieren, die eine Zwischenstellung zwischen Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Soziologie einnimmt. Obwohl dort über lange Jahre hinweg ein besonders heftiger Richtungsstreit tobte, wird man auch in der didaktischen Literatur vergeblich nach originellen Beiträgen zur wissenschaftstheoretischen Begründung der konkurrierenden ‚Konzeptionen‘ suchen. In der zweiten Hälfte der 60er Jahre mehrten sich die Versuche einer Systematisierung der Richtungsunterschiede.<sup>70</sup> Bis zur Übernahme der Drei-Schulen-Lehre, bei der man sich fast ausschließlich an die Einteilung von Habermas<sup>71</sup> oder Narr/von Beyme<sup>72</sup> hielt, verging dann aber einige Zeit. Nachdem die Drei-Schulen-Lehre auch hier zu einem sogar in den Schulunterricht transportierten Lehrstoff geworden ist, wird sie im jüngsten „Handbuch zur politischen Bildung“ erstmals kritisch kommentiert.<sup>73</sup>

#### **4. Paradigmenwechsel oder historische Idealtypen? Zur Deutung des Richtungsstreits in den deutschen Sozialwissenschaften der 60er Jahre**

Seitdem Thomas Kuhns wissenschaftsgeschichtliche und -soziologische Theorie der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen<sup>74</sup> in deutscher Übersetzung vorliegt, ist in soziologischen<sup>75</sup>, politikwissenschaftlichen<sup>76</sup> und erziehungswissenschaftlichen<sup>77</sup> Arbeiten verschiedentlich versucht worden, die differierenden

---

<sup>70</sup> Vgl. Holtmann, Antonius: Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln. Zugleich eine Bestandsaufnahme, in: Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht, Bonn 1970, S. 10-39.

<sup>71</sup> Vgl. z.B. Hillingen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Band I: Wissenschaftliche Voraussetzungen, didaktische Konzeptionen, Praxisbezug, Opladen 1975.

<sup>72</sup> Vgl. z. B. Holtmann, Antonius: Soziales Lernen, sozialwissenschaftlicher Unterricht und ‚politische Theorie‘, in: Politische Bildung 6 (1973), S. 16-35; ders.: Thesen zu einem Versuch, politisches Leben sozialisationstheoretisch zu begründen, wissenschaftstheoretisch zu legitimieren und methodologisch zu organisieren, oder: Politische Didaktik als dialektisch-historische Theorie politischen Lernens, in: Fischer, Kurt-Gerhard (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung, Stuttgart 1975, S. 87-98; außerdem ders.:

Wissenschaftstheorien, in: Mickel, Wolfgang W.: Handlexikon zur Politikwissenschaft, München 1983, S. 570-575.

<sup>73</sup> Vgl. Weinacht, Paul-Ludwig: Wissenschaftstheoretische Basiskonzepte und Wissenschaftsbezug, in: Mickel, Wolfgang W. (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1999, S. 73-79.

<sup>74</sup> Kuhn, a. a. O. (Anm. 24).

<sup>75</sup> Vgl. Brunkhorst, Hauke: Paradigmakern und Theoriedynamik der kritischen Theorie der Gesellschaft, in: Soziale Welt 34 (1983), S. 22-56.

<sup>76</sup> Vgl. Falter, Jürgen W.: Der „Positivismusstreit“ in der amerikanischen Politikwissenschaft. Ablauf und Resultat der sogenannten Behaviorismus-Kontroverse in den Vereinigten Staaten 1945-1975, Opladen 1982. Vgl. Buchstein, Hubertus: Politikwissenschaft und Demokratie. Wissenschaftskonzeption und Demokratietheorie sozialdemokratischer Nachkriegspolitologen in Berlin, Baden-Baden 1992.

<sup>77</sup> Vgl. Hoffmann, Dietrich: Kritische Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1978.

wissenschaftstheoretischen Auffassungen zu ‚Paradigmen‘ im Sinne Kuhns zu stilisieren und den Aufstieg tatsächlich oder vermeintlich neuer Wissenschaftsauffassungen wie beispielsweise den Aufstieg der kritischen Erziehungswissenschaft als ‚Paradigmenwechsel‘ darzustellen. Eine ganz andere Sicht und Erklärung solcher Prozesse findet sich mehr als ein halbes Jahrhundert vor Kuhn am Ende von Max Webers Aufsatz zur ‚Objektivität‘ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904), wo Weber im Hinblick auf die Begriffsbildung in dem historischen Kulturwissenschaften schrieb:

„Stets wiederholen sich die Versuche, den ‚eentlichen‘, ‚wahren‘ Sinn historischer Begriffe festzustellen, und niemals gelangen sie zu Ende. Ganz regelmäßig bleiben infolgedessen Synthesen, mit denen die Geschichte fortwährend arbeitet, entweder nur relativ bestimmte Begriffe oder, sobald Eindeutigkeit des Begriffsinhaltes erzwungen werden soll, wird der Begriff zum abstrakten Idealtypus und enthüllt sich damit als ein theoretischer, also ‚einseitiger‘ Gesichtspunkt, unter dem die Wirklichkeit beleuchtet, auf den sie bezogen werden kann, der aber zum Schema, in das sie restlos eingeordnet werden könnte, sich selbstverständlich als ungeeignet erweist ... Die Geschichte der Wissenschaften vom sozialen Leben ist und bleibt ein steter Wechsel zwischen dem Versuch, durch Begriffsbildung Tatsachen gedanklich zu ordnen, – der Auflösung der so gewonnenen Gedankenbilder durch Erweiterung und Verschiebung des wissenschaftlichen Horizontes – und der Neubildung von Begriffen auf der so veränderten Grundlage. Nicht etwa das Fehlerhafte des Versuchs, Begriffssysteme überhaupt zu bilden spricht sich darin aus, sondern der Umstand kommt darin zum Ausdruck, daß in den Wissenschaften von der menschlichen Kultur die Bildung der Begriffe von der Stellung der Probleme abhängt, und daß diese letztere wandelbar ist mit dem Inhalt der Kultur selbst. Das Verhältnis von Begriff und Begriffenem in den Kulturwissenschaften bringt die Vergänglichkeit jeder solchen Synthese mit sich.“<sup>78</sup>

Wenn man sich den Blick nicht durch Theoriemoden und das dazu passende Vokabular verstellen läßt, ist kaum zu übersehen, daß es sich bei den zuvor aufgeführten Wissenschaftsbegriffen um Idealtypen und historische Begriffe, nicht aber um Paradigmen im Sinne Kuhns handelt. Wie Kuhn in einem Nachtrag zu seiner ausschließlich auf Naturwissenschaften bezogenen Theorie wissenschaftlicher Revolutionen erläutert hat, waren damit „disziplinäre Systeme“ von Definitionen, Gesetzen, heuristischen oder auch ontologischen Modellen, Musterbeispielen für Standardlösungen disziplinspezifischer Probleme gemeint.<sup>79</sup> Obwohl sich manches davon da und dort in den Beschreibungen der jeweils unterschiedenen Richtungen der Nationalökonomie, Soziologie, Politikwissenschaft etc. findet, haben wir es doch ganz offenkundig nicht mit solchen disziplinären Systemen zu tun. Denn wie sich gezeigt hat, werden gleiche oder ähnliche Wissenschaftsbegriffe in einer ganzen Reihe von Disziplinen verwandt. Die Rede von Paradigmen, Paradigmenwechseln als wissenschaftlichen Revolutionen und dem Normalzustand unter einem Paradigma geeinter Disziplinen („normal science“) wird den Kultur- und Sozialwissenschaften auch deshalb nicht gerecht,

---

<sup>78</sup> Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, 4. Aufl. Tübingen 1973, S. 206f.

<sup>79</sup> Vgl. Kuhn, a. a. O. (Anm. 24), S. 87ff.

weil in diesen Wissenschaften seit dem Ende des 19. Jahrhunderts verschiedene Wissenschaftsauffassungen konkurrieren und koexistieren.

Wo immer Wissenschaftsbegriffe in den Kultur- und Sozialwissenschaften so kontrovers waren wie im ‚Positivismusstreit‘, hat sich auch der methodologische Streit an Fragen entzündet, die weit über die einzelnen „disziplinären Systeme“ hinausweisen oder ihnen vorauslagen. Es ging mit Max Weber gesprochen um den „Beruf der Wissenschaft“, zumal der Sozialwissenschaften, um ihren ‚Sinn‘, ihren Wert für das „praktische Leben“<sup>80</sup> oder nach Dahrendorfs Schlüsselformel, um die „inneren Verbindungen“ zwischen Vorstellungen von den Aufgaben dieser Wissenschaften, deren wissenschaftstheoretisch-methodologischen Begründungen und deren ethischen wie politischen Rechtfertigungen. In der deutschen Soziologie der späten 50er und 60er Jahre stellten sich unter freilich ganz anderen historischen Umständen letztlich wieder die gleichen Probleme wie im plötzlich wieder allerorten angeführten Werturteilsstreit, den um die Jahrhundertwende geführten Diskussionen über naturalistische und positivistische Wissenschaftsauffassungen und der ähnlich breiten Diskussion über Mannheims totalen Ideologiebegriff.

Damit ist auch schon die Frage ein Stück weit beantwortet, weshalb ein noch kleines und randständiges Fach zum Ausgangspunkt und Hauptort von Auseinandersetzungen über das Selbstverständnis und die Aufgaben der Sozialwissenschaften wurde, die dann für andere Disziplinen, zumal für die Politik- und Erziehungswissenschaft, eine paradigmatische Bedeutung gewannen. Die ‚Soziologie‘ hatte schon um die Jahrhundertwende im Zentrum solcher Auseinandersetzungen gestanden. Das Bewußtsein der damals und auch in der Zwischenkriegszeit vielfach konstatierten und diagnostizierten „Wissenschaftskrise“ war etwa bei Adorno und Horkheimer oder in der Politikwissenschaft bei Leo Strauss und Eric Voegelin noch durchaus lebendig. Es war jedoch weniger diffus als im ersten Drittel des Jahrhunderts und nicht mehr so sehr wie vordem durch die Vorstellung bestimmt, man befinde sich in einer epochalen allgemeinen „Kulturkrise“. Vielmehr hatte die aus dieser Krise erwachsende Bedrohung eine politische Gestalt angenommen und auch einen Namen erhalten: Totalitarismus. Mithin galt es, die „Gegenwartsaufgaben der Soziologie“ – so eine seit Mannheims Programmschrift<sup>81</sup> geläufige Formel<sup>82</sup> – im Hinblick hierauf zu bestimmen. Es stand also in Frage, welche Soziologie der Ideologisierung widerstehen könne oder mehr noch: Der politischen Indiennahme durch Faschismus und Nationalsozialismus oder Stalinismus nachweislich widerstanden hatte und somit in der Öffentlichkeit, dem Bildungswesen und der Politik der Bundesrepublik zu wissenschaftlicher Wegweisung berufen und legitimiert sei.

Deshalb mußte auch die – allerdings zumeist noch sehr selektiv wahrgenommene – Fachgeschichte ins Blickfeld kommen. Während die Auseinander-

---

<sup>80</sup> Weber, a. a. O. (Anm. 78), S. 607ff.

<sup>81</sup> Mannheim, Karl: Die Gegenwartsaufgabe der Soziologie. Ihre Lehrgestalt, Tübingen 1932.

<sup>82</sup> Soziologentag 1946; vgl. König, René: Soziologie heute, Zürich 1949.

setzung mit der jüngsten Geschichte der eigenen Disziplin in den meisten Fachwissenschaften noch gemieden wurde, ließ sie sich in der Soziologie gegen Ende der 50er Jahre zwar noch in fachlich-programmatische oder -methodologische Erörterungen einkleiden, aber kaum mehr vermeiden. Denn wie schon angedeutet, zerfiel die noch kleine Fachgruppe in höchst unterschiedliche Untergruppen: Gehörten die meisten Ordinarien und Institutsdirektoren den um die Jahrhundertwende geborenen Altersjahrgängen an, welche den ersten Weltkrieg und alles, was daraus und danach folgte, miterlebt hatten, so dominierten in der ersten Schülergeneration die Angehörigen der Flakhelferjahrgänge<sup>83</sup>. Die meisten der über das Fach hinaus bekannten Älteren, so Adorno, Horkheimer, Freyer, Plessner, Schelsky kamen von der Philosophie her; die meisten der Jüngeren hatten ein wirtschaftswissenschaftliches Studium absolviert, waren also durch die Schule einer schon stark theoretisch ausgerichteten Fachwissenschaft gegangen.<sup>84</sup> Nach der Erfahrung von Diktatur und Krieg gab es für sie keine ernsthaft erwogene Alternative zur Westintegration und demokratischen Verfassung der Bundesrepublik. Die meisten der Älteren hatten dagegen einmal in Opposition zum ‚liberalen System‘ (Horkheimer), zur bürgerlichen Demokratie und zum Kapitalismus gestanden. Es kam hinzu, daß unter den Älteren weder – wie in den meisten Disziplinen – die ehemaligen NS-Anhänger und -Mitläufer, noch – wie in der Politikwissenschaft – die ehemaligen NS-Gegner in der Überzahl waren.

In einer solchen Konstellation konnte die fachpolitische Einigkeit nicht von Dauer sein. Obwohl anfangs auf hohem Niveau geführt, hätte der Streit zwischen Adorno/Horkheimer, König und Schelsky indes wohl nicht Schulen, oder gar Wissenschaftsgeschichte gemacht, wenn ihn die Jüngeren nicht als einen methodologischen, teils auch nur quasi-methodologischen Streit weitergeführt und die Gegensätze der Älteren nicht zugleich wissenschaftstheoretisch stilisiert und typisiert hätten. Denn erst darüber konnten sich Schulen identifizieren und als Schulen auch identifiziert werden. Und erst die mit der theoretischen Verallgemeinerung der unmittelbar anstehenden Fragen konnte der Positivismusstreit umstandslos auf andere Disziplinen übertragen werden. Daß der Zünd- und Sprengstoff des Streits gleichwohl nicht in der Methodologie, der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie lag, daß im Grunde gar nicht über die ‚Logik‘ der praktischen Forschung oder materiale soziologische bzw. politikwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche etc. Theorien gestritten wurde, zeigt der bei nüchterner Betrachtung recht dürftige material-theoretische Ertrag des gesamten Positivismusstreits ebenso wie die weitere Entwicklung der empirischen Sozialforschung, ist diese Forschung doch trotz Adornos Generalangriff allerorten – auch in dem von

---

<sup>83</sup> Vgl. Bude, Heinz: Die Soziologen der Bundesrepublik, in: Merkur 46 (1992), H. 520, S. 569-580; außerdem Albrecht u. a., a. a. O. (Anm. 35), S. 497ff.

<sup>84</sup> Vgl. Fleck, Christian (Hg.): Wege zur Soziologie nach 1945. Biographische Notizen, Opladen 1996; außerdem Bolte, Karl-Martin/Neidhardt, Friedhelm (Hg.): Soziologie als Beruf. Erinnerungen westdeutscher Hochschulprofessoren der Nachkriegsgeneration, Baden-Baden 1998.

Adorno geleiteten Frankfurter Institut für Sozialforschung – während und nach dem Positivismusstreit mit den gleichen Methoden betrieben worden wie zuvor.

Wer Typologien, etwa Nars und von Beymes Trias der Theorierichtungen in der Politikwissenschaft unbefangen mit Sombarts „Drei Nationalökonomien“ oder mit Carl Mengers noch um einige Jahrzehnte älteren Unterscheidung zwischen einer „praktischen“, „historischen“ und „theoretischen“ Nationalökonomie<sup>85</sup> vergleicht, wird zudem feststellen, daß die Sozialwissenschaften auf diesem Felde nicht gerade beachtliche Fortschritte machen. Versteht man die in den 60er Jahren fixierten Wissenschaftsbegriffe mit Weber als historische Idealtypen, so ist dies auch gar nicht zu erwarten. Sie summieren nicht Erkenntnisgewinne, Fortschritte auf dem Feld der Theorie oder der Methodologie. Vielmehr reflektierte die Drei-Schulen-Lehre in allen ihren Varianten die zugleich äußeren und inneren Problemlagen jener Wissenschaften, die – ablesbar an ihrer enormen Expansion in den späten 50er, insbesondere aber in den 60er Jahren – in die Position der politisch-kulturellen Leit- und Bildungswissenschaften der Bundesrepublik einrückten.

Deshalb suchte Dahrendorf nach „inneren Verbindungen“ zwischen Wissenschaftslogik, moralischen Prinzipien, Aufgaben der Soziologie und Politik. Deshalb konnte es Habermas scheinen, daß alles auf die Erkenntnisinteressen ankomme. Deshalb bot sich jene Art der idealtypischen Begriffsbildung an, bei der auch in kritischer und idealisierender Absicht aus realen Zusammenhängen einzelne Elemente durch Steigerung als kennzeichnende Merkmale herausgehoben werden. Deshalb wurde die Reduktion der Wissenschaftsauffassungen auf drei Typen so attraktiv, erlaubt die Dreizahl doch den Dreischritt von These, Antithese und Synthese und andere Formen einer Privilegierung einer Wissenschaftsauffassung, eines Theorietypus oder Erkenntnisinteresses. Damit näherte man sich freilich ‚wissenschaftlichen‘ Weltanschauungen und Ideologien. Es kann daher nicht verwundern, daß die Schulbildung in eine wissenschafts- und bildungspolitisch-ideologische Lagerbildung<sup>86</sup> überging, als man in der Studentenbewegung und deren intellektuellen Umfeld begann, Gesellschaftstheorien, Wissenschafts- und Politikbegriffe in Kampfmittel zu verwandeln. Konjunktoren von Weltanschauungen und deren Begrifflichkeit sind mehr noch als sozialwissenschaftliche Idealtypen an die historischen Umstände gebunden, in denen sie entstehen. Das Studium der Entstehung, der Verbreitung und des Bedeutungswandels der Drei-Schulen-Lehre dürfte deshalb für das Verständnis des politisch-kulturellen Wandels in der Bundesrepublik aufschlußreicher sein als für das Verständnis der Methodologie und der Forschungslogik der Sozialwissenschaften. Wo weltanschauliche Lager die Begriffe besetzen, haben es analytische Begriffe schwer, die wie Rohes Politikbegriff nicht weltanschaulich aufgeladen werden können. So ist

---

<sup>85</sup> Vgl. Menger, Carl: Untersuchungen über die Methode der Sozialwissenschaften und der politischen Ökonomie insbesondere, Leipzig 1983.

<sup>86</sup> Vgl. Albrecht u. a., a. a. O. (Anm. 35), S. 132ff.

es wohl kein Zufall, daß die Zeit für einen solchen Politikbegriff erst gekommen war, als der Streit um moralisch-politisch konnotierte Politik- und Wissenschaftsbegriffe erlahmte und beispielsweise Jürgen Habermas erklärte, er sei nicht mehr der lange gehegten Überzeugung, „daß sich das Unternehmen einer kritischen Gesellschaftstheorie in erster Linie erkenntnistheoretisch und methodologisch ausweisen müsse.“<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Habermas, Jürgen: Zur Logik der Sozialwissenschaften, 5. Aufl., Frankfurt a. M. 1982, S. 10.

## **Die Verselbständigung der Wissenschaft von der Politik. Gründung und Begründung einer neuen Fachwissenschaft**

veröffentlicht in: Acham, Karl/Nörr, Knut Wolfgang/Schefold, Bertram (Hg.): *Erkenntnisgewinne, Erkenntnisverluste. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften zwischen den 20er und 50er Jahren*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 1998, S. 443-478

### **1. Die Gründung**

Am 10. September des Jahres 1949 versammelten sich auf dem im Odenwald gelegenen Jagdschloß Waldleiningen Hochschullehrer aus allen Teilen der Bundesrepublik, mit Hochschulangelegenheiten betraute Beamte aus den Landesministerien für Kultus und Justiz, sachkundige amerikanische, deutsche sowie französische Wissenschaftler und einige Vertreter der noch amtierenden westlichen Militärregierungen, um „Über die Einführung der politischen Wissenschaften an deutschen Universitäten und Hochschulen“ zu beraten. Zu dieser später nach dem Tagungsort benannten Konferenz hatten zwei Angehörige der hessischen Landesregierung, Erwin Stein (CDU) als Kultus- und Georg-August Zinn (SPD) als Justizminister, eingeladen. Wie bereits aus ihrem Einladungsschreiben hervorging,<sup>1</sup> war die Initiative zu dieser Tagung allerdings nicht allein von ihnen ausgegangen. Sie folgten, schrieben Stein und Zinn, einer Anregung der amerikanischen Militärregierung. Amerikanische Sachverständige hätten den Universitäten und Ministerien Vorschläge zur allgemeinen politischen Erziehung und Bildung der akademischen Jugend unterbreitet. Diese hätten empfohlen, die „Politik als Wissenschaft“, insbesondere Lehrveranstaltungen zu den internationalen Beziehungen, zum vergleichenden ausländischen Verfassungsrecht, zur Staatenkunde und zu den modernen politischen Theorien, in den Lehrstoff der Hochschulen aufzunehmen.

Die Einführung der hier schon im Singular, also in Gestalt eines selbständigen Fachs angesprochenen Wissenschaft von der Politik war somit auch ein Ziel der amerikanischen Bildungs- und Wissenschaftspolitik in der entstehenden Bundesrepublik Deutschland.<sup>2</sup> Den Programmen der Waldleiningener Konferenz und der Nachfolgetagung „Über Lehre und Forschung der Wissenschaft

---

<sup>1</sup> Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung: Die politischen Wissenschaften an den deutschen Universitäten und Hochschulen. Gesamtkonferenz von Waldleiningen vom 10. und 11. September 1949, S. 159-161.

<sup>2</sup> Man vergleiche dazu: Karl-Ernst Bungenstab: Umerziehung zur Demokratie? Reeducation-Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-1949, Düsseldorf 1970; Jutta B. Lange-Quassowski: Neuordnung oder Restauration? Das Demokratiekonzept der amerikanischen Besatzungsmacht, Opladen 1979; Manfred Heinemann (Hg.): Umerziehung und Wiederaufbau. Die Bildungspolitik der Besatzungsmächte in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1981, Bernhard Plé: Wissenschaft und säkulare Mission. „Amerikanische Sozialwissenschaft“ im politischen Sendungsbewußtsein der USA und im geistigen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1990; Hermann-Josef Rupieper: Die Wurzeln der deutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945-1952, Opladen 1992.

von der Politik“, welche zehn Monate später im Taunusstädtchen Königstein stattfand,<sup>3</sup> läßt sich unschwer entnehmen, auf welcher vielfältigen Weise amerikanische Ratgeber Verlauf und Ergebnisse dieser beiden Konferenzen beeinflusst haben. Quincey Wright, der 1949 amtierende Präsident der damals schon um 5000 Mitglieder zählenden American Political Science Association, machte auf dem Weg nach Paris, wo unter der Schirmherrschaft der UNESCO die International Political Science Association gegründet werden sollte, Station in Waldleiningen. Dort ergänzte er mit einem Referat über die amerikanische politikwissenschaftliche Forschung die Ausführungen seines aus Deutschland emigrierten Kollegen Karl Loewenstein über „Political Science und politische Erziehung in den Vereinigten Staaten von Amerika“. Die Königsteiner Konferenz wurde mit einem Grußwort von Jackson Pollock, dem Nachfolger von Quincey Wright, eröffnet. Daran schlossen sich Vorträge amerikanischer Politikwissenschaftler über „Comparative Government“ und „International Relations“ an. Wie bereits in Waldleiningen bekundeten amerikanische Fach- und Regierungsvertreter ihre Bereitschaft, die Wissenschaft von der Politik durch die Entsendung von Gastprofessoren, durch Amerikastipendien für deutsche Wissenschaftler und andere fachliche wie finanzielle Hilfen zu fördern.

Zwar wurden beide Tagungen auch von französischer Seite – die britische Militärregierung war nur durch einen Beobachter vertreten – als kultur- und wissenschaftspolitische Foren genutzt: Der an der Universität Straßburg lehrende Staatsrechtler Robert Redslob sprach in Waldleiningen, Georges Burdeau, der seinerzeit der Juristischen Fakultät der Universität Dijon angehörte, referierte in Königstein über die Entwicklung der sciences politiques und deren Bildungsaufgabe. General Raymond Schmittlein, Chef der kulturellen Angelegenheiten beim Stab des Hohen Kommissars von Frankreich, hielt in Waldleiningen einen Abendvortrag zum Thema „Romantische oder politische Erziehung?“, worin er den verderblichen „Ideen und Schlagworten“ der Romantik eine Erziehung im Geist und in der Tradition des europäischen Humanismus und der Aufklärung entgensetzte. Schmittlein und die beiden französischen Professoren konnten der amerikanischen Political Science aber keine vergleichbare akademische Disziplin zur Seite oder gegenüber stellen. Schon zu Beginn seiner Ausführungen über „Die politische Wissenschaft an den französischen Universitäten“ räumte Burdeau ein, daß diese dort noch keinen festen Platz habe, da sich vornehmlich außeruniversitäre, der Politikberatung und der Ausbildung von Fachbeamten dienende Institutionen der politikwissenschaftlichen Forschung und Lehre widmeten. Obwohl sich die amerikanischen Politikwissenschaftler sichtlich darum bemühten, der Befürchtung entgegenzuwirken, den Deutschen solle eine Politikwissenschaft nach amerikanischem Vorbild verordnet werden, wurden die auf eine eigenständige

---

<sup>3</sup> Hessisches Ministerium für Erziehung und Volksbildung: Über Lehre und Forschung der Wissenschaft von der Politik. Gesamtprotokoll der Konferenz von Königstein im Taunus vom 15. und 16. Juli 1950, Wiesbaden 1951.



Wissenschaft von der Politik gerichteten Bestrebungen schon deshalb an der „Political Science“ festgemacht, weil Alternativen allem Anschein nach nicht in Sicht waren.

Das heißt nicht, daß diese Bestrebungen und die Vorbildwirkung der amerikanischen Political Science auf der Waldleiningener und Königsteiner Konferenz unumstritten waren. Konsensfähig war allenfalls das Ziel der beiden Tagungen: die Förderung der politischen Bildung in den Universitäten und durch die Universitäten. „Über das Ziel“, so erklärte Erwin Stein in seinen Einleitungsworten zur Königsteiner Konferenz, „besteht wohl Einmütigkeit: die politische Erziehung des deutschen Volkes nämlich so vorzubereiten und zu gestalten, daß es instand gesetzt wird, seine reichen Anlagen und seinen guten Willen in seinem eigenen Leben und im Leben der Völker in der rechten Art und in einem guten Sinne zu entfalten.“ Es erscheine, so fuhr er fort, notwendig, „eine Organisation bereitzustellen, um die rechte Entfaltung der politischen Wissenschaften zu ermöglichen und eine politische Bildung des Volkes vorzubereiten ... Die Umstände unseres politischen Lebens und der Welt zwingen uns dazu, mit dieser Arbeit unverzüglich zu beginnen. Wir können nach meiner Auffassung nach nicht warten, bis der Gegenstand und die Methoden der politischen Wissenschaften völlig geklärt sind. Wir müßten dann mindestens eine Generation ihrer selbst gewählten Abkehr von der Politik und ihrer verständlichen, aber doch so verhängnisvollen Skepsis tatenlos überlassen. Es scheint mir darauf anzukommen, daß wir gerade jetzt und in den nächsten Jahren die Malaise der Jugend überwinden und in freudige Aktivität verwandeln. Es erscheint mir auch notwendig, ein politisches Klima zu schaffen, und als unerläßliche Ergänzung der Parteien ein überparteiliches, politisch-nationales Gemeinschaftsgefühl des ganzen Volkes zu erwecken. Eine derartige gemeinsame Plattform fehlt heute noch unserer jungen deutschen Demokratie. Hier scheint mir der tiefste Grund des Argwohns gegen die Parteien und gegen die Demokratie bei einem großen Teil unseres Volkes zu liegen. Was uns nottut, ist, unser Volk zu einem politischen Denken zu erziehen, dem die Verbundenheit in gemeinsamen Ideen und Werten mehr bedeutet als die Parteiung und das Trennende der Egoismen und der Programme. Dabei müssen wir gleichzeitig bestrebt sein, die Kluft zu überbrücken, die sich seit Generationen immer weiter geöffnet hat zwischen dem vornehmlich machtstaatlichen Geschichtsdenken in Deutschland und der westlichen Geistesrichtung mit der stärkeren Betonung der gesellschaftlich-zivilisatorischen Entwicklung.“<sup>4</sup>

Wie dieser Appell verrät, stieß die Absicht, zu Bildungszwecken eine eigenständige – und zumindest insoweit neue – Wissenschaft von der Politik einzurichten, im Kreis der deutschen Konferenzteilnehmer auf Vorbehalte. Es wurde bezweifelt, daß die wissenschaftlichen Grundlagen für den Aufbau einer solchen Fachwissenschaft vorhanden seien oder mehr noch: daß sie überhaupt notwendig sei. Als Rektor der Universität Erlangen machte sich der protestantische

---

<sup>4</sup> a. a. O. S. 8f.

Theologe Baumgärtel in Waldleiningen und wenig später auch im Kreis der Universitätsrektoren zum Wortführer der Kritiker. Es sei, erklärte er in Waldleiningen, offenkundig geplant, an den Universitäten politische Institute einzurichten, die hierfür erforderlichen Lehrkräfte in Amerika schulen zu lassen und den Studierenden sodann in Pflichtveranstaltungen politische Kenntnisse zu vermitteln. Für die Bewältigung der anstehenden Bildungsaufgaben seien diese Mittel jedoch allesamt untauglich. Zwar habe Amerika in der Vermittlung pragmatischen Wissens, Frankreich im Aufbau von Institutionen der politischen Wissenschaften Deutschland vieles voraus. Deutschland habe aber „das Unmenschliche, das Barbarische“ erfahren. „Wir haben in Deutschland erlebt – und das ist unser Vorzug und unser Vorsprung vor anderen Ländern – was das Menschliche ist. Das Menschliche ist nämlich, wie wir es vor allen anderen Nationen erfahren haben, schlechthin die Unsicherheit des Daseins ... Es geht um die Gestaltung des Humanum, des Menschlichen; denn das ist das Politicum.“ Dieses könne – und müsse – in den deutschen Universitäten und den bestehenden Fächern entwickelt werden. Eine von den Kultusministern oktroyierte, aus Amerika importierte politische Wissenschaft werde hingegen weder von den Professoren, noch von den Studenten angenommen.<sup>5</sup>

Die Konferenzregie hatte beizeiten dafür gesorgt, daß die für das Fach plädierenden Teilnehmer auf beiden Konferenzen in der Vorhand waren. Den zunächst vereinzelt Kritikern standen drei jeweils noch kleine, aber entschieden für den Aufbau einer Wissenschaft von der Politik eintretende Gruppen gegenüber: wissenschafts- und bildungspolitisch engagierte Politiker wie Hermann Brill, Ludwig Bergsträsser, Otto Suhr, Erwin Stein, Georg-August Zinn; sodann eine in nahezu jeder Hinsicht überaus heterogene Gruppe von Personen, die wie Wolfgang Abendroth, Theodor Eschenburg, Eugen Kogon, Dolf Sternberger durch Lehre und Forschung selbst zum Aufbau der neuen Disziplin beitragen wollten; schließlich deutsche Emigranten, welche in den Vereinigten Staaten Anschluß an die dortige sozialwissenschaftliche Forschung gefunden hatten und teilweise in unmittelbarem Zusammenwirken mit amerikanischen Regierungsstellen deren Vorhaben unterstützten, so Alois Hermens, Karl Loewenstein, Franz Leopold Neumann, Max Horkheimer. Trotz sehr unterschiedlicher Lebenswege und -schicksale verbanden die Angehörigen dieser drei Gruppen gemeinsame Lebenserfahrungen. Um die Jahrhundertwende geboren, noch im Kaiserreich aufgewachsen, hatten sie den ersten Weltkrieg, Gründung, Krisen und Niedergang der Weimarer Republik, die Machtergreifung der Nationalsozialisten und deren Folgen erlebt. Als Gegner des Nationalsozialismus waren sie in die Emigration getrieben oder zum Rückzug aus politik- und wissenschaftsnahen Tätigkeiten gezwungen worden. Abendroth hatte die politische Verfolgung in einem Strafbatallion der Wehrmacht, Kogon im

---

<sup>5</sup> Gesamtprotokoll Waldleiningen S. 72ff. und als ausführlichere Begründung dieser Bedenken: Friedrich Baumgärtel und Georg Weppert: ‚Politische Wissenschaft‘ an den Hochschulen? Erlangen 1949.

Konzentrationslager Buchenwald überlebt. Sieht man von wenigen Universitätsprofessoren wie dem hochbetagten Heidelberger Nationalökonom und Kultursoziologen Alfred Weber ab, so standen die ‚Gründerväter‘ der Wissenschaft von der Politik außerhalb oder am Rande des universitären Lebens im Nachkriegsdeutschland. Die Übergänge zwischen ihren politischen, politisch-administrativen, publizistischen und wissenschaftlichen Tätigkeiten waren vielfach fließend. Theodor Eschenburg war nach 1945 zunächst als Staatskommissar für Flüchtlingsfragen, später als Ministerialrat im Innenministerium am Aufbau des Landes Südwürttemberg-Hohenzollern beteiligt. Otto Suhr, auf dessen Initiative 1948 in Berlin die Deutsche Hochschule für Politik wiedererrichtet wurde, zählte zu den führenden Berliner Nachkriegspolitikern. Eugen Kogon hat die „Frankfurter Hefte“, Dolf Sternberger die „Wandlung“ – in den Nachkriegsjahren viel gelesene kulturpolitische Zeitschriften – mitherausgegeben.

So konnten unter jenen deutschen Teilnehmern der Waldleiningener und Königsteiner Konferenz, die an eigener und eigenständiger politikwissenschaftlicher Lehre und Forschung interessiert waren, nur wenige als wissenschaftliche Qualifikation mehr denn eine Promotion vorweisen. Auch ihre Berichte über die Behandlung der Politik in Lehrveranstaltungen verschiedener Hochschulen vermochten die Kritiker kaum davon zu überzeugen, daß hier eine neue Wissenschaft Gestalt annahm. Dennoch waren die beiden Konferenzen erfolgreich. Die Wissenschaft von der Politik ist zwar nicht über Nacht geboren,<sup>6</sup> aber in der Zeit zwischen den beiden Konferenzen auf den Weg gebracht worden. Vereinzelt Initiativen wurden gebündelt, zuvor verstreute Personen und Personengruppen zu einem gemeinsamen Engagement für eine wissenschaftlich fundierte politische Bildung zusammengeführt. Wenige Wochen vor der Königsteiner Konferenz hatten sich die Kultusminister der westdeutschen Länder zugunsten einer Einrichtung von Lehrstühlen für Politik ausgesprochen. Die an der Vorbereitung der Königsteiner Konferenz beteiligten Universitätsrektoren brachten nochmals mannigfache Bedenken zum Ausdruck. Sie verharrten jedoch nicht weiterhin in offenem Protest. Die Gründung einer Fachorganisation, auf die Erwin Stein bei der Eröffnung der Königsteiner Konferenz gedrängt hatte, ließ sich dort soweit vorbereiten, daß im Februar 1951 am gleichen Ort die Gründungsversammlung der „Deutschen Vereinigung für die Wissenschaft von der Politik“ stattfinden konnte. 1951 und 1952 wurden in Darmstadt, Frankfurt, Marburg und Tübingen die ersten Lehrstühle besetzt.

---

<sup>6</sup> „Ihre Geburt, ja geradezu ihre Zeugung sind auf einen einzelnen Akt festzulegen, und dieser geschah in aller Öffentlichkeit“ schreibt gewollt anzüglich Hans-Joachim Arndt: Die Besiegten von 1945. Versuch einer Politologie für Deutsche samt Würdigung der Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1978, S. 117.

## 2. Status und Verselbständigung der Wissenschaft von der Politik: Vorfragen

Wie diese Gründungsgeschichte erhellt, nimmt das mittlerweile zumeist als Politikwissenschaft, teils auch noch als Wissenschaft von der Politik, wissenschaftliche Politik, politische Wissenschaft bezeichnete Fach unter den in diesem Band behandelten Wissenschaften eine Sonderstellung ein. Obwohl die Förderung der Wissenschaften in jedem staatlichen Hochschulsystem von bildungspolitischen Erwägungen und politischen Entscheidungen abhängig ist, war die Etablierung der Wissenschaft von der Politik ein ungewöhnlicher Vorgang. Das Fach hat sich nicht in einem innerwissenschaftlichen Prozeß der Ausdifferenzierung von Fachgebieten und -disziplinen ausgebildet. Vielmehr wurde es den Universitäten in politisch-pädagogischer Absicht mit sanfter Regierungsgewalt aufgedrängt. In der entstehenden Politikwissenschaft sind diese eigentümlichen Umstände ihrer Institutionalisierung freilich von Anbeginn an relativiert und bald aus den gängigen Selbstdarstellungen ausgeblendet worden. Auch in der neueren Fachgeschichtsbeschreibung wird von der Existenz des in den sechziger und siebziger Jahren breit ausgebauten, damit etablierten und anerkannten Fachs zumeist auf dessen Unentbehrlichkeit geschlossen. So betrachtet waren die Gründungsbedingungen zufällig. Wenn nicht unter diesen, dann hätte die Politikwissenschaft über kurz oder lang unter anderen Bedingungen ihren Platz im Spektrum der akademischen Fächer gefunden.<sup>7</sup>

Für diese Betrachtungsweise würden bereits auf der Waldleiningener Konferenz zwei später vielfach wiederholte Argumente ins Feld geführt: „Ich kann“, so Karl Loewenstein in seinem Hauptreferat, „vielleicht damit beginnen, daß ich sage, daß die politische Wissenschaft als solche so alt ist wie das Denken der Menschen über den Staat und die Gemeinschaft, und nicht umsonst wird Aristoteles der Vater der politischen Wissenschaften genannt ... Alle großen Staatsdenker seither, auch wenn sie Staatsphilosophen waren, waren im Grund politische Wissenschaftler, weil sie den Versuch machten, die Konstanz der menschlichen Natur mit den Variablen der ihrer Zeit angemessenen oder in ihr gegebenen Verhältnisse in Einklang zu bringen. Der vielleicht größte politische Wissenschaftler, Montesquieu, hat dies in besonderem Maße gekonnt.“ Loewenstein verwies dann auf die Entwicklung der politischen Wissenschaft als besonderem „Zweig des Gemeinschaftsdenkens“ in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, auf Constant, Tocqueville, Dahlmann, Waitz, Mohl als deren bedeutendste Vertreter und auf den Abbruch dieser Entwicklung in der zweiten Jahrhunderthälfte: „Der Positivismus des 19. Jahrhunderts und der mit ihm verbundene Legalismus haben diese Ansätze verschüttet. Und so ist das 19. Jahrhundert das Jahrhundert des Positivismus und der rein juristischen Betrachtungsweise der politischen Phänomene geworden.“ Fügt man diesem ersten Argument die bereits durch das Programm der

---

<sup>7</sup> Diese Sichtweise dominiert in den Beiträgen zu Klaus von Beyme (Hg.): Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Entwicklungsprobleme einer Disziplin, Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 17, Opladen 1986.

Waldleiningen und der Königsteiner Konferenz nahegelegte These hinzu, nur in Deutschland seien die von Loewenstein bezeichneten Traditionen ganz abgebrochen, so liegt die Folgerung auf der Hand: Die Wissenschaft von der Politik war keine vollkommen neue Disziplin, sondern eine auch in Deutschland traditionsreiche Wissenschaft. Es galt also, mit ihrer Wiederbegründung<sup>8</sup> zu Unrecht vergessene und vernachlässigte, in den westlichen Demokratien auch bewahrte Traditionen politischen Denkens und politischer Lehre wiederzugewinnen.<sup>9</sup>

Über die Frage, ob Deutschland im 19. Jahrhundert einen Sonderweg eingeschlagen hat, ob es zumal im politischen Denken auf Ab- und Irrwege geraten ist, läßt sich lange streiten. Diese hier gar nicht diskutierbare, geschweige denn zu klärende geistesgeschichtliche Frage kann, ja muß von der wissenschaftsgeschichtlichen Frage getrennt werden, ob die Politik als wissenschaftliche Disziplin im letzten Jahrhundert vom Rechtspositivismus oder anderen Denkschulen verdrängt wurde. Diese Frage läßt sich im Anschluß an Loewensteins Ahnenreihe ohne Umschweife beantworten. Robert von Mohl war keineswegs der letzte Repräsentant einer untergehenden wissenschaftlichen Politik. In den Staatswissenschaften blieb die Politik präsent. „Aufgabe der Politik als selbständiger wissenschaftlicher Disziplin“, schrieb Georg von Mayr ein halbes Jahrhundert nach dem Erscheinen der Mohlschen Enzyklopädie der Staatswissenschaften, „ist die Darstellung der Vorbedingungen, Mittel, Ziele und der

---

<sup>8</sup> Ausführlich wird die Gründungsgeschichte von Hans-Joachim Arndt: *Die Besiegten von 1945 und von Arno Mohr: Politikwissenschaft als Alternative. Stationen einer wissenschaftlichen Disziplin auf dem Wege zu ihrer Selbständigkeit in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1965*, Bochum 1988, der bislang informativsten Studie zur Fachgeschichte, dargestellt.

<sup>9</sup> Beide Argumente sind in der Folgezeit immer wieder bekräftigt und insbesondere von Wilhelm Hennis und Hans Maier wissenschaftsgeschichtlich untermauert worden: Wilhelm Hennis: „Zum Problem der deutschen Staatsanschauung“ in: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 7 (1959) S. 1-23; ders.: *Politik und praktische Philosophie. Eine Studie zur Rekonstruktion der politischen Wissenschaft*, Neuwied 1963; Hans Maier: „Die Lehre der Politik an den deutschen Universitäten, vornehmlich vom 16. bis 18. Jahrhundert“ in: Dieter Oberndörfer (Hg.): *Wissenschaftliche Politik. Eine Einführung in Grundfragen ihrer Tradition und Theorie*. Freiburg 1962, S. 59-116; derselbe: *Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre (Polizeiwissenschaft). Ein Beitrag zur Geschichte der politischen Wissenschaft in Deutschland*, Neuwied 1966; derselbe: *Politische Wissenschaft in Deutschland. Aufsätze zur Lehrtradition und Bildungspraxis*, München 1969. Nach Ansicht Maiers ist die Tradition einer aristotelisch orientierten Lehre von der Politik, die er, Hennis und andere wieder zur Geltung bringen wollten, allerdings bereits mit der Ausbreitung der Kantischen Philosophie abgebrochen. Wie stark Selbstverständnis und Selbstdarstellung des Faches bis heute an der Vorstellung haften, die Politik sei als Wissenschaft im 19. Jahrhundert untergegangen und erst nach 1945 wiederbegründet worden, zeigt nahezu die gesamte Einführungsliteratur, beispielsweise Jürgen Bellers und Rüdiger Kipke: *Einführung in die Politikwissenschaft*, München 1993, S. 1-24. Dirk Berg-Schlosser und Theo Stammen: *Einführung in die Politikwissenschaft*, München 1992, 5. Aufl., S. 2-20; Hiltrud Naßmacher: *Politikwissenschaft*, München 1994, S. 428-38; Werner J. Patzelt: *Einführung in die Politikwissenschaft. Grundriß des Faches und Studium begleitende Orientierung*, Passau 1992, S. 253-262.

Gestaltung des prinzipiellen Eingreifens der treibenden und leitenden Kräfte im Staat und den staatsverwandten Verbänden zur Herbeiführung der für zweckmäßig erachteten staatlichen Lebensentwicklung unter angemessener Feststellung der in diesem Eingreifen erkennbar werdenden allgemeinen Gesetzmäßigkeiten.“ Er unterschied sodann zwischen dem allgemeinen Teil der Politik, welcher allgemeine Aufgaben der Staatskunst zu behandeln hat, und dem besonderen Teil, der sich in „Verfassungspolitik und Verwaltungspolitik“ gliedert: „Verfassungspolitik ist die Politik, welche sich auf die Grundfragen der Existenz und verfassungsmäßigen Gestaltung der Staatswesen bezieht. Eine besondere Bedeutung gewinnt dabei die parlamentarische Politik, d. h. das politische Verhalten der Staatsleitung zur Volksvertretung und zu den politischen Parteien, deren Wesen, Entstehen und Vergehen in der wissenschaftlichen Politik zu untersuchen ist.“ Weiterhin führte Mayr zahlreiche Teilgebiete der „Verwaltungspolitik“, darunter die äußere Politik, die Militärpolitik, die Kolonialpolitik, die Justizpolitik, die Unterrichtspolitik, die Wirtschafts- und Sozialpolitik, auf.<sup>10</sup>

Die Gegenstandsbereiche der Politikwissenschaft werden heute vielfach mittels der handlichen Unterscheidung von *polity*, *policies* und *politics*, d. h. von verfassungs- oder allgemeiner: ordnungspolitischen Problemen, von Aufgaben der Politik und den Mustern ihrer politisch-administrativen Bearbeitung sowie Formen und Prozessen der politischen Meinungs- und Willensbildung, umrissen. Legt man diese Unterscheidung zugrunde, so kommen in Mayrs noch sehr etatistisch orientierter Beschreibung der wissenschaftlichen Politik allenfalls die ‚politics‘ zu kurz. Versuche einer systematischen Ordnung von wissenschaftlichen Disziplinen sind nun oft von den realen Gegebenheiten abgehoben. Es ließe sich einwenden, daß Mayrs „Begriff und Gliederung der Staatswissenschaften“ noch nicht von einer ertragreichen und hinreichend breiten wissenschaftlichen Beschäftigung mit Politik zeugt. Da die einschlägige, naturgemäß zu großen Teilen zeitgebundene Literatur in Vergessenheit geraten ist, mag es scheinen, als habe die Politik als wissenschaftliche Disziplin ein Schattendasein geführt. Große, auch heute noch bekannte Lehrwerke wie Georg Jellineks Allgemeine Staatslehre und Max Webers Wirtschaft und Gesellschaft konnten indes nur in einem breiten Umfeld einer politischen Fragen gewidmeten geistes- und sozialwissenschaftlichen Forschung und Lehre entstehen.<sup>11</sup> Allerdings waren weder die Forschung noch die Lehre im

---

<sup>10</sup> Georg von Mayr: Begriff und Gliederung der Staatswissenschaften. Zur Einführung in deren Studium, Tübingen <sup>3</sup>1910, S. 39-45. Die totgesagte, vermeintlich dem Rechtspositivismus oder einer anderen Krankheit erlegene Politik erfreute sich in ihrer die aristotelische Tradition mit den Kameralwissenschaften verbindenden Gestalt auch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bester Gesundheit. Man kann das am Erfolg der Hauptwerke Roschers ersehen. Wilhelm Georg Friedrich Roscher: System der Volkswirtschaft. Ein Hand- und Lesebuch für Geschäftsmänner und Studierende, Band I-V, Stuttgart 1854-1894, ders.: Politik. Geschichtliche Naturlehre der Monarchie, Aristokratie und Demokratie, Stuttgart 1892. Einzelbände des Systems der Volkswirtschaft wurden in insgesamt acht Sprachen übersetzt, die Politik erlebte drei Auflagen.

<sup>11</sup> Literaturhinweise finden sich bei Mayr und Jellinek sowie in den Literaturangaben zu den in

Rahmen heutiger Fachwissenschaften organisiert. Wie die Ideen- von der Wissenschaftsgeschichte muß daher die Wissenschafts- von der Fachgeschichte der Politik als wissenschaftlicher Disziplin geschieden werden. Die Professoren der Staatswissenschaften vertraten durchweg mehrere Disziplinen und hatten keine Bedenken, deren nur grob abgesteckte Grenzen zu überschreiten. Eine Fachgeschichte, die statt nach Problemstellungen, Gegenständen und Ergebnissen politikwissenschaftlicher Forschung nach Organisationsstrukturen und -elementen einer Fachwissenschaft sucht, läuft deshalb ins Leere.

Dies gilt auch noch für die Weimarer Republik. Trotz fortschreitender Spezialisierung und Binnendifferenzierung der Geistes- und Sozialwissenschaften wurden die ohnehin kaum fachlich eingrenzbaeren ideen-, ordnungs- und sachpolitischen Fragen dort in mehreren Disziplinen und disziplinübergreifend thematisiert. An die Staatslehre, insbesondere an Hermann Heller und Carl Schmitt, muß hier nicht erinnert werden.<sup>12</sup> Neben ihr ist vor allem die Soziologie, mit der

---

staatswissenschaftlichen Lexika behandelten Sachthemen, insbesondere dem Handwörterbuch der Staatswissenschaften, Jena 1890-1894 und dem Handbuch der Politik, Berlin 1914. Aus der rasch anwachsenden Literatur zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik sowie den Staats- und Sozialwissenschaften im Kaiserreich sind im hier interessierenden Zusammenhang Rüdiger von Bruch: Wissenschaft, Politik und öffentliche Meinung. Gelehrtenpolitik im Wilhelminischen Deutschland (1890-1914), Husum 1980, Gangolf Hübinger: „Staatstheorie und Politik als Wissenschaft im Kaiserreich: Georg Jellinek, Otto Hintze, Max Weber“ in: Hans Maier u. a. (Hg.): Politik, Philosophie, Praxis. Festschrift für Wilhelm Hennis zum 65. Geburtstag, Stuttgart 1988, S. 143-161; Michael Stolleis: Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland, 2. Band: Staatsrechtslehre und Verwaltungswissenschaft 1800-1914, München 1992, hervorzuheben.

<sup>12</sup> Daß die Allgemeine Staatslehre als Politikwissenschaft zu betrachten sei, war jedoch in den fünfziger Jahren noch unstrittig. Früher, erklärte beispielsweise Franz Leopold Neumann in einem 1953 gehaltenen Rundfunkvortrag über „Die Wissenschaft von der Politik in der Demokratie“, habe die Politikwissenschaft Allgemeine Staatslehre geheißen. Die deutsche Staatslehre der Weimarer Republik sei aber „im Wesentlichen eine Art von Verschwörung des formalistischen Rechtsstaats gegen die Demokratie“ gewesen. (Hier zitiert nach Hubertus Buchstein: Politikwissenschaft und Demokratie. Wissenschaft, Konzeption und Demokratietheorie sozialdemokratischer Nachkriegspolitologen in Berlin, Baden-Baden 1992, S. 184). Von diesem Verdikt wurden insbesondere - und häufig nur - Hermann Heller, teilweise auch Rudolf Smend und Richard Thoma ausgenommen. Vgl. Wolfgang Schluchter: Entscheidung für den sozialen Rechtsstaat. Hermann Heller und die staatsrechtliche Diskussion in der Weimarer Republik, Baden-Baden<sup>2</sup>1983, und Manfred H. Mols: Allgemeine Staatslehre oder politische Theorie? Interpretationen zu ihrem Verhältnis am Beispiel der Integrationslehre Rudolf Smends, Berlin 1969. Die früh einsetzende politikwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Carl Schmitt dauert immer noch an. Vgl. z. B.: Andreas Göbel, Dirk van Laak, Ingeborg Villinger (Hg.): Metamorphosen des Politischen. Grundfragen politischer Einheitsbildung seit den 20er Jahren, Berlin 1995. Bezüge zur Weimarer Staatslehre, die nicht über Heller, Schmitt und Smend laufen, lassen sich in der politikwissenschaftlichen Literatur der Bundesrepublik nur ganz vereinzelt finden. Wie verengt diese Perspektiven sind, verdeutlicht aus vornehmlich rechtswissenschaftlicher Sicht Wolfgang März: „Der Richtungs- und Methodenstreit der Staatsrechtslehre oder der staatsrechtliche Antipositivismus“ in: Knut-Wolfgang Nörr, Bertram Schefold, Friedrich Tenbruck (Hg.): Geisteswissenschaften zwischen Kaiserreich und Republik.

Heller wie Schmitt verbunden waren, in zweierlei Gestalt als Wissenschaft von der Politik hervorgetreten: Max Webers „Wirtschaft und Gesellschaft“ sowie Franz Oppenheimers mehrbändiges „System der Soziologie“<sup>13</sup> verkörperten noch einmal das Ideal der gesamten Staatswissenschaften. Oppenheimers System war der letzte Versuch einer Zusammenschau von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, einer systematischen Durchdringung und Ordnung der historischen Befunde. Die nachfolgende Generation der Weimarer Soziologen näherte sich der Politik in ganz anderer Weise. Die Soziologie wurde nun als Gegenwartswissenschaft begriffen. Das wissenschaftliche Interesse richtete sich nicht mehr auf systematisch-historische Synthesen, sondern auf die pointiert problemorientierte Zeitdiagnose. Damit wurde die Weimarer Soziologie in erster Linie zu einer politischen Wissenschaft.<sup>14</sup> In Hans Freyers Programm der „Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft“ erschien sie als Disziplin, die durch Erkenntnis und Deutung der sozialen Realität praktisch wirkmächtig wird, indem sie die in der gesellschaftlichen Entwicklung angelegten Tendenzen bewußt macht und hierdurch so verstärkt, daß sie politisch manifest werden.<sup>15</sup> Theodor Geiger ist mit einer phänomenologischen Soziologie der Revolutionen hervorgetreten und hat dann in seiner strikt empirischen Analyse der sozialen Schichtung des deutschen Volkes Wege einer Erforschung sozial-politischer Mentalitäten wie des politischen Wahlverhaltens vorgezeichnet. Karl Mannheim wollte mit seiner Wissenssoziologie der konkurrierenden politischen Ideologien in paradigmatischer Weise auch Problemstellungen, Gegenstand und Methode einer Wissenschaft von der Politik bestimmen.<sup>16</sup>

---

Zur Entwicklung von Nationalökonomie, Rechtswissenschaft und Sozialwissenschaft im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1994, S. 75-133.

<sup>13</sup> Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft, Band I und II, Tübingen 1922; Franz Oppenheimer: System der Soziologie, Jena 1923-1926, 4 Bände. Der umfangreichste, 859 Seiten umfassende zweite Band enthält Oppenheimers Staatssoziologie. Vgl. dazu neben den Gesamtdarstellungen von Dirk Käsler: Die frühe deutsche Soziologie 1909-1934 und ihre Entstehungs-Milieus, Opladen 1984, und Eberhard Stöltzing: Akademische Soziologie in der Weimarer Republik, Berlin 1986; Friedrich H. Tenbruck: „Wie kann man die Geschichte der Sozialwissenschaft in den 20er Jahren schreiben?“ in: Nörr, Schefold, Tenbruck: Geisteswissenschaften, S. 23-46.

<sup>14</sup> Mit Weimarer Soziologie ist hier die von den preußischen Kultusministern, insbesondere von Carl-Heinrich Becker, durch die Einrichtung von ausschließlich der Soziologie gewidmeten Lehrstühlen geförderte fachlich selbständige Soziologie, nicht die vielfach noch in den Staatswissenschaften integrierte Teildisziplin gemeint. Käslers These, die Mehrheit der in den zwanziger Jahren lehrenden Soziologen sei unpolitisch gewesen, bleibt auch dann fragwürdig, wenn man alle Hochschullehrer, welche Soziologie als Disziplin mitvertreten haben, einbezieht. Vgl. dazu Volker Kruse: „Historisch-soziologische Zeitdiagnostik der Zwanziger Jahre“ in: Nörr, Schefold, Tenbruck: Geisteswissenschaften, S. 375-402.

<sup>15</sup> Hans Freyer: Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft. Logische Grundlegung des Systems der Soziologie. Leipzig 1930. Zu Freyers politischer Soziologie Elfriede Üner: Soziologie als „geistige Bewegung“. Hans Freyers System der Soziologie und die „Leipziger Schule“, Weinheim 1992.

<sup>16</sup> Theodor Geiger: Die Masse und ihre Aktion. Ein Beitrag zur Soziologie der Revolutionen, Stuttgart 1926; derselbe: Die soziale Schichtung des deutschen Volkes. Soziographischer Versuch



Die These, diese Wissenschaft sei im 19. Jahrhundert verdrängt, verschüttet und vergessen worden, läßt sich mithin ebensowenig halten wie die Behauptung, andere Länder mit einem voll ausgebildeten Wissenschaftssystem seien Deutschland schon vor 1933 auf dem Feld politikwissenschaftlicher Forschungen ein gutes Stück weit voraus gewesen. Wenngleich die auch in den zwanziger Jahren noch dominanten nationalen Prägungen der Wissenschaftskulturen systematische Vergleiche erschweren, lassen sich bei Querschnitten durch die wissenschaftliche Literatur keine Anzeichen für qualitative Differenzen zwischen den amerikanischen, französischen oder englischen und den deutschen Sozialwissenschaften ausmachen, die von einer Rückständigkeit der deutschen politischen Wissenschaften zeugen.<sup>17</sup> Um so mehr muß verwundern, daß sich die in den fünfziger Jahren institutionalisierte westdeutsche Politikwissenschaft, ohne auf nennenswerten Widerspruch zu stoßen, als ein neues Fach und als eine Disziplin präsentieren konnte, die sich auf räumlich sowie zeitlich ferne Wissenschaftstraditionen berief, aber scheinbar in keinerlei Beziehung zu den Staats- und Sozialwissenschaften des Kaiserreichs und der Weimarer Republik stand. Dieses überaus merkwürdige, bis heute fast ungebrochene Selbstverständnis des Fachs wird auch von jenen Kritikern der westdeutschen Politikwissenschaft geteilt, die sie als eine der historischen Lage Deutschlands unangemessene, von den westlichen Siegermächten implantierte Demokratiewissenschaft,<sup>18</sup> als die Missionsstation eines von den USA verbreiteten Glaubens an die säkulare Sendung der amerikanischen Demokratie und der amerikanischen Sozialwissenschaften<sup>19</sup> oder mehr noch: als Mittel der „Charakterwäsche“, sprich: der Umerziehung des deutschen Volkes betrachten.<sup>20</sup>

Für jede dieser drei Deutungen lassen sich Belege beibringen. Jene kultur- und individualpsychologischen Theorien, welche die Massengefolschaft des Nationalsozialismus durch die autoritäre Erziehung und Charakterprägung der Deutschen erklärten, haben sowohl die amerikanische Reeducationpolitik der ersten Nachkriegsjahre als auch die antiautoritäre Erziehungs- und Jugendbewegung der späten sechziger Jahre beeinflusst. Die Widersprüchlichkeit einer Umerziehung,

---

auf statistischer Grundlage, Stuttgart 1932; Karl Mannheim: „Ist Politik als Wissenschaft möglich? (Das Problem der Theorie und Praxis.)“ in: derselbe: *Ideologie und Utopie*. Bonn 1929, S. 67-168.

<sup>17</sup> Das belegt Pierre Favre: „Histoire de la science politique“ in: Madeleine Granitz und Jean Leca: *La science politique science sociale L'ordre politique*, Paris 1985, S. 3-46, einer – soweit ich sehe – immer noch singulären, weil nicht fach- und nationalgeschichtlich verengten Darstellung der Disziplin und ihrer Entwicklung seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert.

<sup>18</sup> So Hans-Joachim Arndt, der dem Fach im Hinblick auf die Nachkriegsgeschichte Deutschlands eine „Lagevergessenheit“ vorwarf.

<sup>19</sup> Das versucht Plé in seiner materialreichen Studie zum Sendungsbewußtsein der amerikanischen Sozialwissenschaften und zur amerikanischen Wissenschaftspolitik im Nachkriegsdeutschland nachzuweisen.

<sup>20</sup> Caspar von Schrenck-Notzing: *Charakterwäsche. Die Politik der amerikanischen Umerziehung in Deutschland*, Stuttgart 1965.

welche die Demokratisierung fördern sollte, aber auf autoritativen Anordnungen der Militärregierung beruhte, und die Grenzen einer unmittelbaren kulturpolitisch-pädagogischen Beeinflussung anderer Völker wurden aber bald erkannt. Die mißlungene Reeducation ist 1948/49 durch die Politik der ‚Reorientation‘ abgelöst worden, deren Ziele eine Direktive des amerikanischen Präsidenten an den amerikanischen Hochkommissar bündig zusammenfaßt: „The reorientation of the German people toward democracy and peace is a basic purpose of the occupation ... To achieve this purpose, it will be your special responsibility to advice and assist the German people with respect to the democratization of social relations and institutions, education, public information and civic life ... In making available positive assistance and advice, you will have to concentrate increasingly on those groups, organizations and institutions which have demonstrated their devotion to democratic ideals and practices, on individuals who are in a position of leadership or are likely to take a responsible part in the reconstruction of German Community life.“<sup>21</sup> Den hier erwähnten Institutionen wurden insbesondere die Sozialwissenschaften zugerechnet, mußte es doch aus amerikanischer Sicht so scheinen, als gingen Demokratie, Sozialwissenschaften und demokratische Erziehung in eins. Die Waldleiningener und Königsteiner Konferenz galten und gelten deshalb als Musterbeispiele für die amerikanische Kultur-, Wissenschafts- und Bildungspolitik in der entstehenden Bundesrepublik. Die hiermit betrauten Beamten erweckten in ihren Berichten den Eindruck, sie hätten in Deutschland die Political Science eingeführt. Und die genannte Literatur nimmt das als ein Indiz für die These, diese Wissenschaft sei ein Hauptinstrument der amerikanischen Kulturmission gewesen.<sup>22</sup>

Schon die Lektüre der Tagungsprotokolle vermittelt ein anderes Bild. Die Sendboten der amerikanischen Political Science wurden mit Respekt, aber nicht als Überbringer einer politisch-kulturellen und wissenschaftlichen Heilsbotschaft aufgenommen. Im Gegenteil. Wie schon angedeutet, hatten die für den Aufbau des neuen Fachs eintretenden Konferenzteilnehmer alle Mühe, den Verdacht zu zerstreuen, es solle aus den USA importiert oder der amerikanischen Political Science nachgebildet werden. Es wurde auch nicht salbungsvoll als Demokratiewissenschaft aus der Taufe gehoben. Wer erwartet, daß auf der Waldleiningener Konferenz, die wenige Wochen nach der Wahl des ersten Bundestages und wenige

---

<sup>21</sup> Zitiert nach Plé, S. 247.

<sup>22</sup> Plé, S. 249ff. Nach dem hier zitierten Bericht war die Einrichtung der ersten Lehrstühle eine Folge der Waldleiningener und Königsteiner Konferenz und diese wiederum eine von der amerikanischen Militärregierung initiierte Veranstaltung. Die Lehrstühle in Hessen sind aber, wie bei Mohr: Politikwissenschaft als Alternative, S. 124-136 dargestellt, unabhängig von der amerikanischen Militärregierung oder anderen amerikanischen Stellen durch die hessische Landesregierung eingerichtet worden. Es gab, wie sich im Blick auf alle Abschnitte des Institutionalisierungsprozesses zeigen ließe, zumindest in Hessen und Berlin Politiker und Wissenschaftler, die eine eigenständige Politikwissenschaft aufbauen wollten, die dazu auch in der Lage waren und die Unterstützung durch die USA zu nutzen wußten.

Tage vor der Wahl des ersten Bundeskanzlers stattfand, die Blicke auf die Gründung der Bundesrepublik, auf das Grundgesetz, die ersten Bundestagswahlen gerichtet waren, wird mit Erstaunen feststellen, daß von alledem kaum die Rede war. Die zitierten Worte Steins, die zu großen Teilen einer in der Weimarer Republik gehaltenen Rede über staatsbürgerliche Erziehung entnommen sein könnten, und Baumgärtels Beschwörung des „Humanum als Politicum“ sind typisch für einen Diskurs, der dort, wo nicht über simple praktische Fragen gesprochen wurde, eigentümlich vage blieb. Die Erfahrungen der nationalsozialistischen Diktatur, die mit der Gründung der Bundesrepublik und der DDR besiegelte Teilung Deutschlands, der Kalte Krieg, die im Parlamentarischen Rat getroffenen ordnungspolitischen Entscheidungen, die Zukunftsperspektiven der Bundesrepublik scheinen vielfach nur in Andeutungen und vieldeutigen Umschreibungen der politischen Lage auf.

Was in der Politikwissenschaft wie erforscht und gelehrt werden sollte, war weder durch deren sehr allgemein gehaltenen Bildungsauftrag, noch durch die amerikanische Wissenschaftspolitik vorgezeichnet. Da das Fach nur in drei Ländern – Berlin, Hessen, Baden-Württemberg – zügig aufgebaut wurde und am Ende der fünfziger Jahre gerade 30 Hochschullehrer zählte, war es für eine säkulare Mission im Geiste des amerikanischen Demokratie- und Wissenschaftsglaubens jedenfalls in dieser Zeit schlecht gerüstet. Trotz des Bildungswertes, der der Politikwissenschaft bei ihrer Gründung zugesprochen wurde, verging mehr als ein Jahrzehnt, bis sie sich im mühsamen Gerangel um Anteile an der Lehrerausbildung und Inhalte der Schulcurricula bundesweit als Bezugswissenschaft der politischen Bildung etablieren konnte. Unter wenig veränderten Ausgangsbedingungen hätten die Allgemeine Staatslehre, die Soziologie und die neuere Geschichte im Verein mit der politischen Pädagogik erneut das Feld der politikwissenschaftlichen Forschung und der politischen Bildung besetzen können, das sie in der Weimarer Republik bestellt haben. Denn dort, wo neue Institutionen der politischen Bildung geschaffen wurden, haben zunächst Pädagogik, neuere Geschichte und Soziologie die vermittelten Bildungsinhalte oft stärker beeinflußt als die Politikwissenschaft. Daß diese in Domänen der älteren politischen Wissenschaften eindringen und sich mehr und mehr als eigenständiges Fach behaupten konnte, war in der Aufbauphase weniger durch eindeutig benennbare Wissens- und Forschungsdefizite als durch besondere historische Umstände begründet. Die erwiesene Anfälligkeit der älteren politischen Wissenschaften für das „antidemokratische Denken“ und deren Schwächung durch die nationalsozialistische Rassen- und Wissenschaftspolitik machten das Vorhaben, eine neue, eigenständige Wissenschaft von der Politik zu begründen, plausibel und möglich.

Dem Fach eröffnete sich damit ein weites Feld. Da ihm keine klar definierten Problemstellungen, keine institutionalisierten Fachtraditionen, keine Theorie und kein Methodenarsenal vorgegeben waren, konnte – überspitzt gesprochen – jeder Fachvertreter die Politikwissenschaft nach seinem Bilde formen. Für die materiale Fachgeschichte gibt die Geschichte seiner Institutionalisierung deshalb wenig her. Sie muß vielmehr als Geschichte der Personen und Personengruppen geschrieben

werden, die auf mehr oder minder eigenständige Weise geforscht und gelehrt haben.<sup>23</sup> Die Gründerväter des Fachs befanden sich allerdings nicht in einem Freiraum, der sich nach Belieben ausgestalten ließ. Durch die zeitgeschichtlich-politischen Problemlagen wurden sie auf damit konvergierende wissenschaftliche Fragestellungen verwiesen. Als Vertreter eines neuen Fachs, das kritisch beäugt, verschiedentlich auch offen angegriffen wurde, waren sie zudem mehr als Vertreter anerkannter älterer Fächer zu einer Verständigung im Fach und über das Fach gezwungen.

### **3. Die wissenschaftliche Politik im Kaiserreich und in der Weimarer Republik**

Wenn die westdeutsche Politikwissenschaft eine neue Fachwissenschaft, aber nur scheinbar eine neue Disziplin war, dann ist wie in älteren Fächern nach Kontinuitäten, Wandlungen und Brüchen, Traditionen und Innovationen zu fragen. Eine systematische Gegenüberstellung des neuen Fachs und der älteren Wissenschaften von der Politik würde umfangreiche, angesichts der sachlichen Abgrenzungsprobleme schwierige Vorarbeiten erfordern. So lassen sich vorderhand nur einige Verbindungs- und Bruchlinien nachzeichnen. Hierbei kann man davon ausgehen, daß sich die Fragestellungen, Perspektiven, Kategorien und Methoden der von Politik, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft handelnden Wissenschaften im Verlauf und in der Folge der ‚industriellen Revolution‘ beträchtlich verändert haben. Ob sich dieser Wandel wie in Deutschland innerhalb eines bestehenden Wissenschaftssystems vollzog, ob wie in Frankreich neue Einrichtungen für die sciences politiques geschaffen oder ob wie in den USA neue Fächer in ein zugleich umorganisiertes neues Hochschulsystem eingebaut wurden, war auf Dauer für die Entwicklung und die Wirkungen der politischen Wissenschaften von nicht geringer Bedeutung, für ihre sachliche Um- und Neuorientierung aber nicht entscheidend.

Diese Neuorientierung läßt sich dadurch kennzeichnen, daß an die Stelle der – oder neben die – politischen Ordnungslehren eine ‚soziologische‘ Betrachtung von Staat und Politik trat, daß neben der ‚polity‘ und den ‚policies‘ die ‚politics‘ stärker beachtet wurden, daß der Blick weniger auf die Geschichte als auf Gegenwart und Zukunft gerichtet wurde, daß Regel- und Gesetzmäßigkeiten mehr interessierten als das historisch Besondere, daß schärfer zwischen Tatsachenaussagen und Wertungen getrennt wurde. Dabei haben sich die Blickrichtungen zumeist nur graduell verschoben. Neue und herkömmliche

---

<sup>23</sup> So setzten Hans-Karl Rupp und Thomas Nötzel: Macht, Freiheit, Demokratie. Anfänge der westdeutschen Politikwissenschaft. Biographische Annäherungen, Marburg 1991; dieselben: Macht, Freiheit, Demokratie. Die zweite Generation der westdeutschen Politikwissenschaftler, Marburg 1994, und ungleich ambitionierter Hubertus Buchstein in seinem systematischen Vergleich des wissenschaftlichen Werks von sechs im Berlin der fünfziger Jahre wirkenden Politologen an. Beachtenswert sind auch die fachgeschichtlichen Arbeiten zu einzelnen Schulen wie Christoph Hüttig und Lutz Raphael: „Die ‚wissenschaftliche Politik‘ der Marburger Schulen im Umfeld der westdeutschen Politikwissenschaft 1951-1975. Ein Beitrag zur Geschichte der Disziplin“, in: Politische Vierteljahresschrift 33 (1992), S. 427-454.

Sichtweisen überschneiden sich. Die ‚Soziologie‘, die für das Neue stand, war, wie Georg Simmel 1894 bemerkt hat, „nichts als ein zusammenfassender Name für die Totalität der modern behandelten Geisteswissenschaften“, für die sich auf alle Humanwissenschaften erstreckende Tendenz, jedes einzelne Geschehen auf soziale Kräfte und Kollektivbewegungen, „auf die geschichtliche Lage, die Bedürfnisse und Leistungen der Gesamtheit zurückzuführen“.<sup>24</sup>

Diese Tendenz kam in den deutschen Staatswissenschaften mit Schmollers Volkswirtschafts- und Jellineks Staatslehre zum Durchbruch. Glaubte Schmoller, die Nationalökonomie könne sich durch eine philosophisch-ethische, psychologische und historisch-soziologische Fundierung zu einer einheitlichen Wissenschaft vom gesellschaftlichen Ganzen – zur „Gesellschaftslehre“ – weiten,<sup>25</sup> so versuchte Jellinek, die Staatsrechtslehre mit einer ‚sozialen‘ – das hieß: historisch-soziologischen Staatslehre – zu verbinden, ohne deren systematische Differenzen einzuebneten. Schmollers Bemühungen um eine Integration und Jellineks Versuch einer Kombination verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und Sichtweisen korrespondieren unterschiedliche Deutungen des Verhältnisses von Wissenschaft und praktischer Politik. Schmollers „optimistischer Synkretismus“ (Max Weber) gründete in der Überzeugung, das Hauptproblem der entstehenden Industriegesellschaft – die „Arbeiterfrage“ – werde sich bei einer ganzheitlichen, von universalistischen sozialethischen Prinzipien geleiteten wissenschaftlichen Betrachtung mit Hilfe der sozialökonomischen Forschung und einer ihre Ergebnisse nutzenden Sozialpolitik lösen lassen. Er sah die Volkswirtschaftslehre deshalb als „moralisch-politische“ praktische Wissenschaft. Obwohl Jellinek diesen Fortschrittsoptimismus und die sozial-ethischen Überzeugungen Schmollers teilte, bezog er im Hinblick auf die praktische Politik eine andere Position.

Im systematischen Aufriß seiner Allgemeinen Staatslehre hat er deren später viel bemühte Zweiteilung durch eine weniger beachtete Dreiteilung ihrer Untergebiete ergänzt. Darin trat zur Staatsrechtslehre und zur sozialen Staatslehre, „die den Staat als gesellschaftliches Gebilde in der Totalität seines Wesens betrachtet“, die „Politik“ hinzu. Politik verstand Jellinek als die „angewandte oder praktische Staatswissenschaft, d. h. die Lehre von der Erreichung bestimmter Zwecke und daher die Betrachtung staatlicher Erscheinungen unter bestimmten teleologischen Gesichtspunkten, die zugleich den kritischen Maßstab für die Beurteilung der staatlichen Zustände und Verhältnisse liefern. Enthält die soziale Staatslehre

---

<sup>24</sup> Georg Simmel: „Das Problem der Soziologie“, in: derselbe: Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse, Frankfurt 1987, S. 41. Es handelt sich hier um einen in Schmollers Jahrbuch erschienenen Aufsatz, den Simmel dann später zu seinem berühmten Einleitungskapitel seiner Soziologie ausgearbeitet hat.

<sup>25</sup> Vgl. Eckart Pankoke: „Historisches Verstehen und geschichtliche Verantwortung. Zur historisch-ethischen Schule Gustav Schmollers“ in: Pierangelo Schiern und Friedrich Tenbruck: Gustav Schmoller in seiner Zeit: die Entstehung der Sozialwissenschaften in Deutschland und Italien, Berlin 1989, S. 17-54 und die dort angegebenen Schriften Schmollers.

wesentlich Erkenntnisurteile, so hat die Politik Werturteile zum Inhalt“.<sup>26</sup> Obwohl er sah, daß der „Staat ja in steter Bewegung begriffen ist“, daß „alle Sätze seiner Rechtsordnung vor und in ihrem Entstehen Gegenstand politischer Erwägungen und Entschlüsse waren“,<sup>27</sup> hat Jellinek den Boden einer geistes-, sozial- und politikgeschichtlich untermauerten theoretischen Staatslehre nicht zuletzt deshalb kaum verlassen, weil für ihn die Werturteile der praktischen Politik notwendig parteilich waren. Die Staatsrechtslehre und die soziale – d. h. soziologische – Staatslehre wurden so mehrfach von der Politik als angewandter Wissenschaft abgehoben: Jene sind der Vergangenheit und Gegenwart, also dem objektivierbaren Erfahrungswissen, zugewandt, diese richtet den Blick auf die Zukunft, also auf das noch Ungewisse. Die theoretischen Staatswissenschaften handeln vom Seienden, die Politik vom Seinsollenden. Zwar beschäftigt sich die Staatsrechtslehre wie die Politik mit normativen Aussagen. Gegenstand der Staatsrechtslehre sind aber allgemein geltende, in der Regel unzweifelhafte Normen. Die Politik hat es hingegen mit konkreten Zwecksetzungen zu tun, deren Geltung allein auf freier Anerkennung, auf „parteimäßigem Meinen und Glauben“ beruht. Eine allgemeine Geltung können Aussagen der praktischen Politikwissenschaft nur dort erlangen, wo sie politische Forderungen in Hypothesen transformiert und prüft, ob sich das Geforderte verwirklichen ließe. Die Heterogenität und Partikularität der politischen Zwecksetzungen werden hierdurch jedoch nicht aufgehoben.

Auf diese Weise ließ sich zwischen den theoretischen Staatswissenschaften und der als Parteipolitik verstandenen praktischen Politik eine Brandmauer ziehen. Indem Jellinek auf das gesicherte historische Wissen, auf die Vernünftigkeit des geschichtlich Gewordenen, auf den Geist der Gesetze und die Legitimität des Rechtsstaats baute, konnte er der historisch-soziologischen Staatslehre sowohl einen hohen Erkenntnis- als auch einen praktischen Orientierungswert beimessen und die angewandte Politik als eine Wissenschaft minderer Güte beiseitelassen. Er hat die offenkundig von Max Webers Objektivitätsaufsatz<sup>28</sup> beeinflusste Trennung zwischen objektiver Erkenntnis und praktischer Wertung aber nicht konsequent durchgehalten. Denn Jellinek entwickelte seinen Staatsbegriff als Lehre von den letzten Zwecken – das hieß auch: von den Schranken des Staats – mit der teleologisch wertbezogenen Argumentationslogik der zuvor als ein wissenschaftlich fragwürdiges Unterfangen dargestellten praktischen Politik.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> Jellinek: Allgemeine Staatslehre, S. 13.

<sup>27</sup> a. a. O. S. 16.

<sup>28</sup> Max Weber: „Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis“ in: derselbe: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen <sup>4</sup>1973, S. 146-214.

<sup>29</sup> Jellinek: Allgemeine Staatslehre, S. 264: „Unter dem Gesichtspunkte ideologischer Rechtfertigung erscheint uns daher heute der Staat als der durch planmäßige, zentralisierende, mit äußeren Mitteln arbeitende Tätigkeit die individuellen, nationalen und menschheitlichen Solidarinteressen in der Richtung fortschreitender Gesamtentwicklung befriedigende, herrschaftliche, Rechtspersönlichkeit besitzende Verband eines Volkes.“

Dieser Widerspruch ließe sich dadurch auflösen, daß man mit Weber und Rickert die Wertbeziehungen der Kulturwissenschaften auf Kulturideen ihrer Zeit in Anschlag bringt.<sup>30</sup> Jellinek hätte so gesehen mit seinem Staatsbegriff die für ihn erkenntnisleitenden Wertbezüge verdeutlicht. Dann hätte Weber aber keinen Anlaß gehabt, Schmollers ethische Volkswirtschaftslehre zu verwerfen und in unübersehbarer Wendung gegen Jellinek einen anderen Begriff des Staats und des Politischen zu formulieren. „Es ist“, wandte Weber gegen alle auf Staatszwecke abhebenden Begriffe ein, „nicht möglich, einen politischen Verband – auch nicht: den „Staat“ – durch Angaben des Zweckes seines Verbandshandelns zu definieren. Von der Nahrungsfürsorge bis zur Kunstprotektion hat es keinen Zweck gegeben, den politische Verbände nicht gelegentlich, von der persönlichen Sicherheitsgarantie keinen, den alle politischen Verbände verfolgt hätten. Man kann daher den „politischen“ Charakter eines Verbandes nur durch das – unter Umständen zum Selbstzweck gesteigerte – Mittel definieren, welches nicht ihm allein eigen, aber allerdings spezifisch und für sein Wesen unentbehrlich ist: die Gewaltbarkeit.“<sup>31</sup> Klarer und eindeutiger lassen sich Begriffe schwerlich fassen. Mit seiner Definition des Staats und des politischen Handelns, die auf Herrschaft, das „Monopol legitimen physischen Zwangs“ und die „Appropriation oder Expropriation oder Neuverteilung oder Zuweisung von Regierungsgewalten“ abhebt,<sup>32</sup> hat Weber ohne Zweifel jedes ethisch bestimmte Telos, jede Wert- und Kulturidee aus den beiden Begriffen getilgt und so rigoros mit den zu Beginn des Jahrhunderts einflußreichsten staatswissenschaftlichen Lehren<sup>33</sup> gebrochen.

Indem Weber auch durch solche begrifflichen Reduktionen Schmollers ethische Volkswirtschaftslehre und Jellineks Staatsidee in den Bereich wissenschaftlich nicht objektivierbarer praktisch-politischer Wertungen verwies, hat er lange vor dem ersten Weltkrieg Probleme aufgedeckt, die erst nach dessen Ende vollauf zu Tage traten und in der Weimarer Republik unabweisbar wurden. Denn dort kamen auch innerhalb der Kulturwissenschaften jene ideologischen Gegensätze zum Vorschein, die, obwohl bereits vorhanden, in den Staats- und Gesellschaftswissenschaften der Vorkriegszeit teils noch gar nicht, teils als außerwissenschaftliche – vornehmlich parteipolitische – Gegensätze wahrgenom-

---

<sup>30</sup> Dies ist eine in jüngerer Zeit häufig vertretene Interpretation des Postulats der Werturteilsfreiheit. Vgl. z. B. Jörg Käsler: „Unbefangenheit und Hingabe“ in: Hans Maier u. a.: Politik, Philosophie, Praxis, S. 162-173 und Eberhard Schütt-Wetschky: „Praxisorientierte Politikwissenschaft. Kritik der empirisch-analytischen und behavioralistischen sowie der traditionellen normativen Position“ in: Peter Haungs (Hg.): Wissenschaft, Theorie und Philosophie der Politik. Konzepte und Probleme, Baden-Baden 1990, S. 19-62.

<sup>31</sup> Max Weber: Wirtschaft und Gesellschaft, S. 30.

<sup>32</sup> a. a. O. S. 29 (alle Zitate ohne Webers Sperrungen).

<sup>33</sup> Das breite Wirkungsfeld Schmollers und seiner Schule ist vielfach beschrieben worden, vgl. u. a. Rüdiger vom Bruch: „Nationalökonomie zwischen Wissenschaft und öffentlicher Meinung im Spiegel Gustav Schmollers“ in: Schiera und Tenbruck: Gustav Schmoller, S. 153-180. Jellineks Staatslehre blieb bis zu Beginn der zwanziger Jahre das dominierende Standardwerk.

men wurden. Die politischen Wissenschaften der Weimarer Republik standen vor der Frage, wie sich eine durch krasse Einkommens- und Statusdifferenzen, verfestigte soziale Milieus, konträre Weltanschauungen und differierende religiöse Bekenntnisse, Klassen- und Weltanschauungsparteien mehrfach fragmentierte Gesellschaft sozial-politisch und national-staatlich integrieren läßt. Diese höchst unterschiedlich gedeutete Frage bewegte die Staats- und Gesellschaftswissenschaften ebenso wie die Geisteswissenschaften, zumal die Philosophie und die Pädagogik, aber auch scheinbar politikferne Disziplinen wie die protestantische Theologie.<sup>34</sup>

In den Wissenschaften von der Politik, d. h. insbesondere in der Soziologie und der Staatslehre stellte sich diese Frage aber nicht nur als ein Sachproblem, sondern auch als wissenschaftstheoretische Frage nach einem dieser Problemlage angemessenen Wissenschaftsverständnis, also nach innerwissenschaftlichen Bedingungen der Möglichkeit objektiver und zugleich wegweisender politikwissenschaftlicher Erkenntnis. Dabei wurde zumindest in der Soziologie Webers Postulat der Werturteilsfreiheit zum Schnittpunkt der verschiedenen Entwürfe einer auf das Grundproblem der Weimarer Republik focussierten Wissenschaft von der Politik.

Karl Mannheims oben schon erwähnte Ideologienlehre war der intellektuell wohl gewagteste und anspruchsvollste Versuch einer sozialwissenschaftlichen Lösung dieses Problems. Der politischen Wissenschaft und den Wissenschaftlern als „Angehörigen der freischwebenden Intelligenz“ wurde dort die Aufgabe zuge- dacht, die je spezifische Rationalität der konkurrierenden politischen Ideologien zu entschlüsseln und durch eine wissenssoziologische Analyse ihrer „Seins- gebundenheit“ deren Partikularität aufzuweisen. Mannheim glaubte, die Wissens- soziologie könne, indem sie die besonderen Rationalitätsstrukturen der einzelnen Ideologien systematisch aufeinander bezieht, zu einer höheren, übergreifenden Rationalität, zu einer „dynamischen Mitte“ der Politik vordringen. Durch die Totalisierung des Ideologiebegriffs, das heißt durch die Relativierung aller politischen Standorte und Ideen sollte die Zirkularität der immer wieder in eine dogmatische oder dezisionistisch-voluntaristische Parteilichkeit einmündenden Gegenwartsanalysen durchbrochen, die Partikularität der Parteiungen mit Richtung auf die Totalität eines zeitgemäßen historisch-politischen Bewußtseins trans- zendiert werden.<sup>35</sup> Die so begründete Zusammenschau von Liberalismus, Konser- vatismus, Leninismus und Faschismus war ein ungemein erregendes, aber nicht nur realpolitisch aussichtsloses Unternehmen.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Vgl. Klaus Tanner: Die fromme Verstaatlichung des Gewissens. Zur Auseinandersetzung um die Legitimität der Weimarer Reichsverfassung in Staatsrechtswissenschaften und Theologie der zwanziger Jahre, Göttingen 1989.

<sup>35</sup> „Nur wenn man die Teilhaftigkeit aller Standorte sieht und sie immer wieder herausstellt, ist man zumindest auf dem Wege zur gesuchten Totalität.“ Karl Mannheim: Ideologie, S. 62.

<sup>36</sup> Die von Mannheim ausgelöste Diskussion ist dokumentiert in Volker Meja und Nico Stehr



Obwohl sich Mannheim immer wieder auf Weber berief, hat er sich weit von ihm entfernt. Denn für Weber war die Werturteilsfrage vor allem eine ethische Frage. Das wissenschaftliche und politische Verantwortungsethos gebietet, wie er immer wieder eindringlich betont hat,<sup>37</sup> eine Trennung von Tatsachenaussagen und praktisch-politischer Wertung. Es gebietet – hier scheint Mannheim Weber näherzukommen – auch Klarheit über die wertende Stellungnahme, über ihre innere Folgerichtigkeit wie über ihre praktischen Konsequenzen. Der Gedanke, man könne durch eine wissenssoziologische Relativierung, durch eine logische Rationalisierung und Relationierung antagonistischer Ideologien zu einer „deliberativen“ Politik gelangen, vertrug sich aber schlecht mit Webers Politikverständnis und dessen Überzeugung, daß die unvereinbaren politischen Standpunkte zur Entscheidung zwingen.

Während Mannheim die Rigorosität und die Härten des Weberschen Wissenschafts- und Politikverständnisses durch seinen totalen Ideologiebegriff aufgeweicht hat, deutete Freyer, der sich gleichfalls zu Weber – und zwar sowohl zu dessen Postulat der Werturteilsfreiheit als auch zu dessen Begriff der Soziologie als Wirklichkeitswissenschaft – bekannt hat, diesen Begriff, hierin Hegel und Marx folgend, so um, daß wissenschaftliche Erkenntnis und politischer Wille zu einer dialektischen Einheit gebracht werden konnten.<sup>38</sup> Indem er in die vorgefundene historische Wirklichkeit eine objektive, auf eine neue Einheitsbildung zulaufende Entwicklungslogik hineinprojizierte, trat er Mannheims ins Extrem getriebenem ideenpolitischem Pluralismus und Relativismus mit einer politischen Soziologie entgegen, die eine Überwindung aller gesellschaftlichen Spaltungen und Entfremdungsprozesse im kollektiven Ethos des totalen politischen Volksstaats verhiess.

Das waren, darüber sollte man sich nicht täuschen, im Historismus und in der soziologischen Wendung der politischen Wissenschaften angelegte Möglichkeiten einer Wissenschaft von der Politik. Mannheim, Freyer und nicht weit von ihm entfernt Schmitt, bedienten sich ähnlicher, zu einem nicht geringen Teil Weber entlehnter, aber umgeformter Denkfiguren und Deutungsmuster, als sie in den späten zwanziger Jahren die Integrationsprobleme der Weimarer Republik in Theorien einer alle Ideologien einbeziehenden oder einer alle ideologischen

---

(Hg.): Der Streit um die Wissenssoziologie, 2 Bände, Frankfurt 1982.

<sup>37</sup> Webers ähnlich aufgebaute Vorträge über Wissenschaft und Politik als Beruf münden in ethische Fragen, die um das Verantwortungsethos als Berufsethos von Wissenschaftlern und Politikern kreisen. Es ist für Mannheims Ideologienlehre charakteristisch, daß das Verantwortungsethos dort wissenssoziologisch als höchste Reflexionsstufe und damit als Reflexionsmodus gedeutet wird. Vgl. Mannheim: Ideologie, S. 167f. und Max Weber: Wissenschaft als Beruf 1917/19, Politik als Beruf 1919, Max Weber Gesamtausgabe Band 1/16, Tübingen 1992.

<sup>38</sup> „Nur wer gesellschaftlich etwas will, sieht soziologisch etwas“ und: „Wahres Wollen fundiert wahre Erkenntnis“ schreibt Freyer, Soziologie, S. 305 und 307. Zu Freyers Wollen: derselbe: Revolution von rechts, Jena 1931.

Differenzen durchbrechenden Politik reflektierten.<sup>39</sup> Daß durch diese theoretischen Konstrukte die wissenschaftliche und praktische Politik jedes Halts beraubt wurde, hat seinerzeit wohl niemand so genau gesehen wie Hermann Heller, der in seiner 1934 posthum erschienenen Staatslehre die bis dahin in der deutschen Literatur schlüssigste und theoretisch reflektierteste Konzeption der Politikwissenschaft als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin entwickelt hat. Diese Konzeption, die alle zuvor genannten Merkmale der modernen Politikwissenschaft aufweist, war das Ergebnis einer auch im Hinblick auf die Integrationsprobleme der Weimarer Republik<sup>40</sup> geführten Auseinandersetzung mit Jellinek, Max Weber und der Staatslehre wie der Soziologie der zwanziger Jahre. Insoweit kann Hellers Staatslehre als Bilanz der sich seit den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts mehrenden Versuche gelesen werden, innerhalb der deutschen Staats- und Gesellschaftswissenschaften eine empirische Wissenschaft von der Politik zu installieren oder mehr noch die Politik als historisch-soziologische Wirklichkeitswissenschaft wieder zur Kerndisziplin dieser Wissenschaften zu machen.

Staatslehre als Wirklichkeitswissenschaft – das hieß für Heller Erforschung der eigenartigen Wirklichkeit des uns umgebenden staatlichen Lebens, Begreifen des Staats „in seiner gegenwärtigen Struktur und Funktion“, seinem geschichtlichen „So-Geworden-sein“ und seinen Entwicklungstendenzen.<sup>41</sup> Dies klang sehr nach Weber, mit dem Heller auch das Verständnis der sozialen Wirklichkeit als kulturell geformter Wirklichkeit teilte. Heller ging aber in drei Schritten über Weber hinaus, vielleicht auch hinter ihn zurück. Erschien diesem die Wirklichkeit als Chaos, so war sie für Heller gerade auch als staatliche und politische Wirklichkeit objektiv sinnhaft strukturiert. Daran schloß sich als zweiter Schritt die Rückkehr zu einem teleologischen Staatsbegriff an: „Die Funktion des Staates besteht... in der selbständigen Organisation und Aktivierung des gebietsgesellschaftlichen Zusammenwirkens, begründet in der geschichtlichen Notwendigkeit eines gemeinsamen Status vivendi für alle Interessengegensätze auf einem sie alle umgreifenden Erdgebiet.“ Und zur Politik: „Weil der Staat das politische Optimum, nämlich die auf seinem Gebiet regelmäßig mächtigste, präziseste und praktikabelste politische Organisation darstellt, deshalb muß jede politische Wirksamkeit ihrer immanenten

---

<sup>39</sup> Auf der Suche nach der großen Synthese kamen sich Freyer, Heller, Mannheim, Schmitt und Smend sehr viel näher, als deren politische Positionen und Optionen vermuten lassen. Die Scheidelinie wird durch die Frage markiert, ob bei der angestrebten Überwindung der ideenpolitischen Gegensätze auch die politische Ordnung zur Disposition gestellt wurde. In dieser Hinsicht bezog nur Heller eine eindeutige Position. Vgl. u. a. Ilse Stoff: *Lehren vom Staat*, Baden-Baden 1981 und Marcus Lanque: „Die theoriepolitische Einheitsbildung in Weimar und die Logik von Einheit und Vielheit (Rudolf Smend, Karl Schmitt, Hermann Heller)“ in: Gabel, Look, Villinger: *Metamorphosen*. S. 157-187.

<sup>40</sup> „Ist und wie ist der gegenwärtige Staat als eine der gesellschaftlich-geschichtlichen Wirklichkeit tätige Einheit, als ein wirkliches historisches Gebilde möglich?“ lautet die „Kardinalfrage der Staatslehre“ Hellers. Hermann Heller: *Staatslehre*, Leiden <sup>4</sup>1970, S. 59.

<sup>41</sup> a. a. O. S. 3.

Sinnfunktion wegen danach streben, zwar nicht die Staatsgewalt als Ganzes zu erobern, wohl aber sich in ihr zu ihrem Teile durchzusetzen. In diesem Sinne kann Politik definiert werden als die Kunst, gesellschaftliche Tendenzen in rechtliche Formen umzusetzen“.<sup>42</sup> Damit wurde nicht der ethische Staat Schmollers und Jellineks wiederbelebt und auch kein Kontrapunkt gegen Webers materialen Begriff des modernen Staats gesetzt, aber doch die Notwendigkeit eines Verzichts auf Zweckdefinitionen bestritten. Durch diesen zweiten war der dritte Schritt schon vorgezeichnet: Das gegenwärtige Sein des Staates ist von „besonderer Art, es ist menschlich-gesellschaftliches Wollen, gesellschaftliche Wirklichkeit, weil menschliche Wirklichkeit. In diese Seinswirklichkeit, die stets über ihre Gegenwart hinausweist in ihre Zukunft, sind wir existentiell, d. h. mit unserem totalen Dasein, mit unserem Fühlen, Wollen und Denken eingeschlossen ... Wir können keine gesellschaftliche Wirklichkeit erkennen, ohne sie gleichzeitig mitzugestalten“.<sup>43</sup> Mit anderen Worten: Die Politikwissenschaft ist unvermeidlich eine praktische Wissenschaft, deren Fragestellungen aus der politischen Praxis erwachsen und die hierauf zurückwirkt, die sich also immer zwischen Sein und Sollen, zwischen dem Gewordenen und dem politisch Gewollten bewegt. Politikwissenschaftliche Erkenntnis kann deshalb in ihren Voraussetzungen und Wirkungen nicht werturteilsfrei sein.

Ob dies, wie Heller meinte, eine Weberkritik oder vielmehr eine Reinterpretation Webers war, muß hier offen bleiben. Festzuhalten ist, daß Heller zweierlei geleistet hat. Er hat ein theoretisch konsistentes, ausgereiftes Programm einer Politikwissenschaft erarbeitet, die Kulturwissenschaft, soziologische Wirklichkeitswissenschaft und Strukturwissenschaft, also weder naturalistische Sozialwissenschaft, noch Geistes-, noch Geschichtswissenschaft sein sollte, und deren Aufgaben, Gegenstandsbereich sowie deren Methode hinreichend bestimmt.<sup>44</sup> Wenn auch ohne Erfolg, hat er zudem der „radikalen Historisierung, Soziologisierung und Polemisierung aller Denkformen der politischen Wissenschaften“<sup>45</sup> ein Verständnis der Politik als Wissenschaft entgegengesetzt, das sich gegen deren „Selbstersetzung“ durch einen totalen Ideologiebegriff und durch eine Entgrenzung des Politischen in einem totalen Staat sperrte.

---

<sup>42</sup> a. a. O. S. 203ff.

<sup>43</sup> a. a. O. S. 53 und noch pointierter: „Als die heute herrschende Unterscheidung kann diejenige angesprochen werden, welche die Politikologie als praktische und wertende Wissenschaft in Gegensatz stellt zur Staatslehre als theoretischer und wertfreier Wissenschaft“ a. a. O. S. 52.

<sup>44</sup> „Das sehr umfassende Aufgabengebiet der heutigen politisch-deskriptiven Wissenschaft“ wird durchaus konventionell auf S. 23f. beschrieben. Zur dialektischen Methode Hellers Ausführungen auf S. 30ff.

<sup>45</sup> a. a. O. S. 9.

#### **4. Die westdeutsche Politikwissenschaft in den fünfziger Jahren: politische Problemlagen und politikwissenschaftliche Problemstellungen**

Die entstehende westdeutsche Politikwissenschaft hätte unmittelbar an Heller und über Heller auch an ein halbes Jahrhundert moderner Disziplingeschichte anschließen können. Weshalb dies in den Gründungsjahren nicht und später nur vereinzelt geschehen ist, läßt sich nur vermuten: Eine allein als Disziplin, nicht als Fach vorhandene, zudem wie die Politikwissenschaft vor 1933 zwischen mehreren Stühlen sitzende Wissenschaft existiert nur in der wissenschaftlichen Kommunikation zwischen Personen. Das politikwissenschaftliche Kommunikationsnetz, das sich in den zwanziger Jahren herausgebildet hat und das sehr viel weiter gespannt war als das von der Fachgeschichte eingehend beschriebene Netzwerk der 1920 in Berlin errichteten Deutschen Hochschule für Politik,<sup>46</sup> ist nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten rasch zerstört worden. Die seither zerrissenen Fäden ließen sich nach 1945 nicht kurzerhand wieder aufgreifen und verknüpfen. Die an der Gründung des neuen Fachs beteiligten Wissenschaftler wollten aber wohl auch nicht dort ansetzen, wo die freie politikwissenschaftliche Diskussion geendet hatte. Denn nach all dem, was zwischen deren Gipfelpunkt in den späten zwanziger Jahren und 1945 geschehen war, sprach wenig für eine Rückbindung an die Staatslehre und Soziologie der zwanziger Jahre.

Die Entscheidung für einen Neuanfang hatte viele Vorteile, aber auch einen Preis. Durch die Identifikation von Fach und Disziplin, Disziplin- und Fachgeschichte konnte sich die westdeutsche Politikwissenschaft über ihre Vorgeschichte hinwegsetzen, ohne Umschweife zur Demokratiewissenschaft erheben und Traditionen antidemokratischen Denkens anderen Fächern anlasten. Damit waren jene sachlichen und methodischen Probleme einer modernen empirischen Politikwissenschaft, die in den um die Jahrhundertwende geführten Methodendiskussionen und im Werturteilsstreit zu Tage getreten waren, aber nicht verschwunden. Damit war auch noch kein tragfähiges neues Selbstverständnis gewonnen. Dies wurde auf den Gründungskonferenzen überdeutlich. Die oft weitschweifigen Erörterungen der Frage, was der Gegenstand des neuen Fachs sei und welche Methode ihm eigen sei, haben wenig erbracht. Auch die auf der Waldleiningener Konferenz verabschiedete Resolution, in der die Schaffung von „Lehrstühlen der politischen Wissenschaften, insbesondere der Weltpolitik, der politischen Soziologie, der vergleichenden Staatskunde, der auf die Gegenwart bezogenen Universalgeschichte und der politischen Theorie“<sup>47</sup> gefordert wurde, spiegelt mit ihrem Mischmasch von Disziplinen und Sachgebieten wider, wie diffus

---

<sup>46</sup> Rainer Eisfeld: *Ausgebürgert und doch angebräunt. Deutsche Politikwissenschaft 1920-1945*, Baden-Baden 1991; Gerhard Göhler und Bodo Zeuner (Hg.): *Kontinuitäten und Brüche in der deutschen Politikwissenschaft*, Baden-Baden 1991; Hans Kastendiek: *Die Entwicklung der westdeutschen Politikwissenschaft*, Frankfurt 1977.

<sup>47</sup> Gesamtprotokoll der Konferenz von Waldleiningen, S. 106f.

die Vorstellungen von den politischen Wissenschaften respektive der Wissenschaft von der Politik waren.

Angesichts dieser Unklarheiten lag der Vorwurf des Synkretismus und Dilettantismus nahe.<sup>48</sup> Obwohl sich die Gründer des Fachs solcher Kritik zu erwehren suchten, haben sie sich weder auf eine intensive Methodendiskussion eingelassen, noch viele Gedanken auf die wissenschaftssystematische Verortung des Fachs verschwendet. Vorrang hatten die sachlichen Problem- und Aufgabenstellungen, die sich aus den gemeinsamen geschichtlichen Erfahrungen und der Überzeugung ergaben, daß die entstehende zweite deutsche Demokratie in noch ungleich höherem Maße als ältere Demokratien auf eine Politikwissenschaft angewiesen sei, die sie durch Forschung, Lehre und politisch-wissenschaftliche Allgemeinbildung stützt. Dem entsprach das Leitbild einer Integrationswissenschaft, die verschiedene Methoden, Sichtweisen und Teildisziplinen synoptisch integriert.<sup>49</sup> Da es vielem und vielen Raum bot, wurde dieses Leitbild bald akzeptiert und teilweise sogar als ein Spezifikum der Politikwissenschaft betrachtet. Neu waren jedoch allenfalls die fachlichen Inhalte und Intentionen. Dagegen ist die Idee einer Reintegration der Einzelwissenschaften in den deutschen Staats- und Gesellschaftswissenschaften im Gegenzug zu deren fortschreitender Differenzierung und Spezialisierung von Schmoller bis zum jungen Horkheimer<sup>50</sup> immer wieder programmatisch erneuert worden. Die ansonsten ganz unterschiedlichen Integrationsprogramme hatten eines gemeinsam: Sie waren auf gesamtgesellschaftlich-politische Ziele ausgerichtet und sie sollten das politische ‚Ganze‘, die gesellschaftliche ‚Totalität‘, so fassen, daß sowohl die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit als auch Bedingungen und Sinn der jeweils intendierten Veränderungen einsichtig wurden. Diese immer an bestimmte historische Konstellationen

---

<sup>48</sup> Als in dieser Hinsicht bissigste Kritik Jürgen von Kempfski: „Wie ist Theorie der Politik möglich?“ in: Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft 106 (1950), S. 447-460; derselbe: „Wissenschaft von der Politik – sozusagen“ in: Merkur 20 (1966), S. 454-468, wo Kempfski nach einer Durchsicht von Einführungen in das Fach schrieb, man halte „bald Altbekanntes in der Hand: Geschichte, die Sache des Historikers; Öffentliches Recht, die Sache des Juristen; Soziologisches, Philosophisches“. Dadurch, daß man anderen „die Federn ausrupft und sich damit schmückt“, entstehe noch keine Wissenschaft.

<sup>49</sup> Daß die Politikwissenschaft eine Integrationswissenschaft sei, ist schon auf der Waldleiningener und Königsteiner Konferenz verschiedentlich erklärt worden. Gefüllt wurde dieses Leitbild dann insbesondere von Arnold Bergstraesser; vgl. dessen Beiträge in Arnold Bergstraesser: Politik in Wissenschaft und Bildung, Freiburg 1962, insbesondere den erstmals 1957 erschienenen Beitrag „Die Stellung der Politik unter den Wissenschaften“, S. 17-31.

<sup>50</sup> Vgl. zu Horkheimers Programm und dessen Umsetzung Rolf Wiggershaus: Die Frankfurter Schule. Geschichte. Theoretische Entwicklung. Politische Bedeutung, München 1988. Obschon die Übergänge fließend sind, muß das Leitbild der Integrationswissenschaft von der Idee einer Einheitswissenschaft, wie sie seit Comte in der Soziologie immer wieder virulent wurde, unterschieden werden. Letztere hatte in den deutschen Staats- und Sozialwissenschaften kaum Anhänger. Die Konzeption einer Integrationswissenschaft war schon in der alten, aristotelisch-kameralistischen Politik angelegt. Prototypisch für ihre modernen Ausformungen ist Wilhelm Wundts Philosophie.

und politisch-gesellschaftliche Zielvorstellungen, oft auch an das wissenschaftliche ‚Charisma‘ von Schulengründern gebundenen Programme ließen sich, wie die Wissenschaftsgeschichte lehrt, nicht langfristig durchhalten und nur ansatzweise realisieren. Sobald die Forschungsziele konkretisiert wurden, mußten die aufs Ganze gerichteten programmatischen Ansprüche zurückgenommen werden. Und in der Forschungspraxis setzten sich in der Regel wieder die Einzeldisziplinen mit ihren Theorietraditionen, Methoden, Interpretationsmustern etc. durch.

So auch in der westdeutschen Politikwissenschaft. Sie befand sich in den Aufbaujahren ohnehin in einer Ausnahmesituation, war doch ihr Hauptgegenstand – die Bundesrepublik – nur wenig älter als das Fach. Als die Waldleiningener Konferenz einberufen wurde, gab es Länder, Besatzungsregierungen und einen Parlamentarischen Rat, der über eine „provisorische“ Verfassung beriet, aber keinen Staat, geschweige denn eine sozial und politisch strukturierte westdeutsche Gesellschaft. Wovon sollte, da vieles im Fluß, unbestimmt und ungewiß war, eine empirische Politikwissenschaft handeln? Politische Zeitgeschichte, Institutionen- und Ordnungslehre der Demokratie, Ideengeschichte, historische und systematische Klärung von Grundbegriffen, Parteiengeschichte und ein wenig Parteiensoziologie, Kommentierung der aktuellen Politik – viel mehr enthielt der Themenkanon des neuen Fachs zunächst nicht. Da die politische Ordnung – die Formel findet sich häufig – nicht vor- sondern aufgegeben war, hatte die Konzeption einer philosophische, soziologische, zeitgeschichtliche Bezüge integrierenden, auf die „res gerendae“ (Arnold Bergstraesser) gerichteten politischen Ordnungslehre viel für sich. Je mehr sich das Provisorium Bundesrepublik in ein stabiles Staatswesen und dessen Bevölkerung in eine durch die neuen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bedingungen geprägte Gesellschaft verwandelten, desto brüchiger wurde jedoch das Band der Integrationswissenschaft.

Am Ende der fünfziger und zu Beginn der sechziger Jahre mehrten sich in der Politikwissenschaft<sup>51</sup> ähnlich wie in der Soziologie<sup>52</sup> Publikationen, in denen Stellung und Aufgabe, Gegenstände und Methoden des Fachs in programmatischer Absicht sehr viel breiter, grundsätzlicher und kontroverser thematisiert wurden als im Jahrzehnt zuvor. Zugleich wurde wiederum beiden Fächern die begehrte wissenschaftspolitische Unterstützung zuteil. 1961 erschien eine von der Deutschen Forschungsgemeinschaft in Auftrag gegebene „Denkschrift zur Lage der Soziologie und der Politischen Wissenschaft“<sup>53</sup>, in der empfohlen wurde, binnen fünf Jahren

---

<sup>51</sup> Vgl. Eric Voegelin: Die neue Wissenschaft von der Politik, München 1959; Dolf Sternberger: Begriff des Politischen, Frankfurt 1961; Ferdinand A. Hermens: Ethik, Politik und Macht, Frankfurt 1961; Dieter Oberndörfer (Hg.): Wissenschaftliche Politik. Eine Einführung in Grundfragen ihrer Tradition und Theorie, Frankfurt 1962 und die oben angeführten Arbeiten von Hennis und Hans Maier.

<sup>52</sup> Vgl. insbesondere Helmut Schelsky: Ortsbestimmung der deutschen Soziologie, Düsseldorf 1959 und die Beiträge von Michael Bock und Otthein Rammstedt in Acham/Nörr/Schefold 1998.

<sup>53</sup> M. Rainer Lepsius: Denkschrift zur Lage der Soziologie und der politischen Wissenschaft, Wiesbaden 1961.

an allen Universitäten zumindest eine, längerfristig drei Professuren für jedes Fach einzurichten und die Politikwissenschaft wie die Soziologie auch in den Fächerkanon der anderen Hochschulen, zumal der Pädagogischen Hochschulen aufzunehmen.

Eine solche Zielprojektion mutete zu einer Zeit, in der die Politikwissenschaft an einem Drittel der Universitäten noch gar nicht vertreten war<sup>54</sup> und nur in Berlin als Hauptfach belegt werden konnte,<sup>55</sup> fast utopisch an. Die bundesweite Einführung des Schulfachs Sozialkunde, die Universitätsneugründungen und schließlich die Hochschulreformen haben die beiden Fächer den Ausbauzielen der Denkschrift jedoch unerwartet rasch nahegebracht. Im Verlauf der sechziger Jahre verwandelte sich die zuvor an den meisten Universitäten als rein akademische Disziplin gelehrte und studierte Politikwissenschaft in ein Massenfach. Das quantitative Wachstum der beiden Fächer ist in der deutschen Hochschulgeschichte auch dann nahezu beispiellos, wenn es mit der Bildungsexpansion korreliert wird. Erst mit diesem Wachstum gewann die Politikwissenschaft die Position und Funktion, die ihr von ihren Gründern zugedacht war: Sie wurde tatsächlich zur Bildungswissenschaft der Bundesrepublik.

Weshalb folgte dem bis zu Beginn der sechziger Jahre weithin nur langsamen Aufbau des Fachs ein um so rascherer Ausbau? Daß die Denkschrift der DFG, durch die die hochfliegenden Ausbaupläne der Soziologie und der Politikwissenschaft wissenschaftspolitisch autorisiert wurden, in dem Jahr erschien, in dem die bis dahin noch offenen Grenzen zwischen den Westsektoren und dem sowjetischen Sektor Berlins durch den Bau einer Grenzmauer abgeriegelt wurden, war ein Zufall. Gleichwohl läßt sich zwischen der damit endgültig vollzogenen Teilung Deutschlands, der Denkschrift und den Bildungsreformen der sechziger Jahre, die insbesondere den Sozialwissenschaften zugute kamen, ein Zusammenhang herstellen. Mit dem Bau der Berliner Mauer endete die Nachkriegszeit, weil damit die letzten Hoffnungen auf eine vielleicht doch mögliche Wiedervereinigung zerstört wurden. Die Bundesrepublik ließ sich nicht mehr als Provisorium, die DDR kaum mehr als eine mit Hilfe deutscher Kommunisten verwaltete sowjetische Besatzungszone betrachten. In West und Ost hatten sich unter konträren politisch-ökonomischen Systembedingungen neue Gesellschaftsordnungen und veränderte Sozialstrukturen verfestigt. Die neuen politischen und gesellschaftlichen Realitäten entzogen sich überkommenen Denkweisen und ließen sich mit den Kategorien der

---

<sup>54</sup> Sieht man von Berlin ab, wo 1959 die deutsche Hochschule für Politik als Otto-Suhr-Institut mit insgesamt 10 Lehrstühlen in die Freie Universität integriert wurde, die gleichzeitig über ein selbständiges Forschungsinstitut für Politikwissenschaft verfügte, so wurde in der Denkschrift langfristig eine Vermehrung der Lehrstühle um das Fünffache empfohlen. Tatsächlich ist die Zahl der Professorenstellen in den sechziger und siebziger Jahren auch in Folge der durch das Hochschulrahmengesetz veränderten Personalstruktur auf nahezu 300 Stellen gestiegen.

<sup>55</sup> In der Regel konnte das Studium der Politikwissenschaft in den fünfziger Jahren nur durch eine Promotion abgeschlossen werden. Ein Nebenfachstudium war zumeist nur in den volkswirtschaftlichen Studiengängen möglich.

im Bildungswesen der Bundesrepublik immer noch dominierenden Geisteswissenschaften kaum mehr fassen. Trotz ihrer noch begrenzten Ressourcen konnten Soziologie und Politikwissenschaft mit ihren Beschreibungen und Deutungen der von Grund auf veränderten und sich weiterhin rasch wandelnden gesellschaftlich-politischen Realität öffentlich in Konkurrenz zu den Geisteswissenschaften treten. Dabei verhalfen ihnen überregionale Tages- und Wochenzeitungen, Kulturreports der Rundfunksender und kulturpolitische Zeitschriften zu breiter Resonanz.<sup>56</sup>

Im Grunde genommen haben erst die so veränderten Gegebenheiten und die Stabilisierung der neuen politischen Verhältnisse in den späten fünfziger Jahren eine Transformation der beiden Disziplinen in Fachwissenschaften ermöglicht. Denn Forschungsfelder lassen sich nicht abstecken, die Lehre läßt sich nicht kanonisieren, wenn der Gegenstandsbereich einer Disziplin nicht – oder noch nicht – relativ stabil strukturiert ist. Durch die Denkschrift ist die Umformung von Disziplinen in Fachwissenschaften ein gutes Stück vorangebracht worden, weil die dort vorgeschlagene Abgrenzung und Gliederung der beiden Disziplinen,<sup>57</sup> die als

---

<sup>56</sup> Als Bildungswissenschaft hat die Politikwissenschaft der fünfziger Jahre weniger über die Lehrerbildung und den Schulunterricht als über die Medien und die Erwachsenenbildung in die Breite gewirkt. Theodor Eschenburg schrieb regelmäßig, Richard Löwenthal häufig für die „Zeit“, Dolf Sternberger für die FAZ. Eugen Kogon blieb Mitherausgeber und einer der Hauptautoren der Frankfurter Hefte und übernahm später die Moderation des politischen Fernsehmagazins „Panorama“. Unter den Jüngeren haben vor allem Kurt Sontheimer, Hans-Peter Schwarz und Rudolf Wildenmann die Chancen genutzt, über die Medien ein breites Publikum zu erreichen. Wolfgang Abendroth war in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit engagiert; Arnold Bergstraesser war Mitbegründer mehrerer Bildungsstätten und hat zusammen mit Theodor Eschenburg erreicht, daß Baden-Württemberg zum Vorreiter einer universitären politikwissenschaftlichen Lehrerausbildung für das Fach Gemeinschaftskunde wurde.

<sup>57</sup> Die in der Denkschrift (S. 81 f.) zugrunde gelegte Gliederung der Politikwissenschaft sei hier zitiert, weil sie in doppelter Hinsicht aufschlußreich ist: Im Vergleich mit den auf der Waldleiningener Konferenz benannten Gegenstandsgebieten läßt sie erkennen, daß das Fach in den fünfziger Jahren Gestalt angenommen hat. Die Gliederung zeigt auch, wie sich das Fach von den Nachbardisziplinen abgrenzte: „1. Theorie der Politik: a) Geschichte der politischen Ideen, insbesondere des europäischen Kulturkreises, aber auch Chinas, Indiens und des Islams; b) Anthropologisch-philosophische Grundlagen und soziologische Aspekte der Politik sowie Methodologie der Politischen Wissenschaft; c) Theorie der politischen Prozesse: Organisation, Verteilung, Ausübung und Erwerb politischer Macht, politische Willensbildung, Repräsentation, Souveränität, Legalität, persönliche Freiheit und usf., Ordnungsprinzipien wie Föderalismus und Zentralismus, Herrschaftsformen wie Demokratie, Diktatur, Totalitarismus und die ihnen zugrundeliegenden Normen; d) Vergleichende Verfassung und Staatsformlehre. 2. Innenpolitik: a) Politische Institutionenlehre, Aufbau und Formen von Gesetzgebung, Regierung, Verwaltung und Rechtsprechung auf Bundes-, Länder- und Gemeindeebene; b) Prinzipien der Innenpolitik, insbesondere der öffentlichen Verwaltung; c) Nichtstaatliche Träger politischer Gestaltungsmacht, insbesondere Parteien und Verbände; d) Öffentliche Meinung, Propaganda, Massenkommunikation und Wahlverhalten. 3. Internationale Politik: a) Theorie der internationalen Politik und Diplomatie; b) Organisation und Probleme der nationalen Außenpolitik; c) Politische Systeme und Außenpolitik fremder Staaten, insbesondere der Großmächte, aber auch der Entwicklungsländer; d) Internationale Organisation und Beziehungen“.



empirische, auf die Gegenwart gerichtete Einzelwissenschaft dargestellt wurden, die Strukturierung von Lehre und Studium in den fortan eingeführten Diplom-, Lehramts- und Magisterstudiengängen stark beeinflusst hat. Als durch ihren Zeit-horizont, ihre Gegenstandsgebiete und ihre empirische Ausrichtung bestimmte Wissenschaft ließ sich die Politikwissenschaft auch von Nachbarwissenschaften wie Geschichte, öffentlichem Recht, Soziologie, Sozialpsychologie und Wirtschaftswissenschaft unterscheiden.

Trotz des beachtlichen Beitrags zur Kanonisierung der Lehrgehalte und der politikwissenschaftlichen Studien stand die Denkschrift dabei in der Tradition der Disziplingeschichte. Hellers grobe Skizze der Gegenstandsgebiete einer Wissen-schaft von der Politik enthält fast alle Elemente des in der Denkschrift beschrie-benen Kanons der Fachgebiete; und selbst Georg von Mayr hätte sich im neuen Fach rasch zurechtgefunden. Solche Traditionslinien wurden zwar nicht ausgezo-gen, aber doch verschiedentlich angedeutet, wobei die Denkschrift trotz mancher Einschränkungen und Korrekturen den gängigen wissenschaftsgeschichtlichen Deutungsmustern verhaftet blieb: „Die Emanzipation der Soziologie und der Politischen Wissenschaft findet ihre Voraussetzungen in der Veränderung der sozialen Struktur und des kulturellen Selbstverständnisses seit der bürgerlichen und industriellen Revolution, im Fortschritt des Demokratisierungsprozesses und in der Wandlung des Bildungsideals vom ‚Bildungsbürger‘ zum ‚Staatsbürger‘“.<sup>58</sup> Diese Kernthese hatte einen doppelten Sinn: Aus ihr ließen sich unmittelbar die Aufgaben der beiden Disziplinen in der Bundesrepublik – Analyse der veränderten sozialen Strukturen, Stützung des Demokratisierungsprozesses, Gewinnung eines politisch-kulturellen Selbstverständnisses der Bundesrepublik, Bildungsreform – ableiten. Andererseits diente die These als Folie für die Beschreibung eines deutschen Sonderwegs: „Die politische Wissenschaft erreicht einen Höhepunkt in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit dem Kampf um die konstitutionelle Monarchie und den deutschen Nationalstaat, verfällt jedoch nach 1870, als sich der Prozeß der politischen Demokratisierung verlangsamt und die bestehende staatliche Ordnung allgemein anerkannt wird ... Die Chance, die beiden Gebieten in der Weimarer Republik durch den Beginn eines neuerlichen Demokratisierungsprozesses und tiefgreifender Umwälzungen in der Gesellschaft geboten war, hat zu einem außerordentlichen Aufschwung geführt ... Der Nationalsozialismus hat diese Ent-wicklung gewaltsam unterdrückt.“<sup>59</sup>

Im Lichte solcher Geschichtsdeutungen erschienen die Politikwissenschaft und die Soziologie als Disziplinen, die frei von jeder Affinität zu nicht-demokratischen politischen Systemen, das hieß konkret: zum Obrigkeitsstaat des Kaiserreichs und zum Nationalsozialismus, als für die Demokratisierung und in der Demokratie wirkende Wissenschaften einen besonderen Bildungswert bean-spruchen konnten. Indem ein politisches Selbstverständnis, das in beiden Dis-

---

<sup>58</sup> a. a. O. S. 22.

<sup>59</sup> a. a. O. S. 10f.

ziplinen erst nach 1945 Gemeingut geworden war, kontrafaktisch auf die Disziplingeschichte projiziert wurde, konnten sich beide Fächer von ihrer politisch keineswegs unproblematischen Vorgeschichte emanzipieren und als zur politischen Bildung berufene Demokratiewissenschaften darstellen. Die auf diese Weise eskamotierten Probleme waren damit aber nicht aus der Welt. Denn in dem Maße, in dem die beiden Sozialwissenschaften im Bildungswesen der Bundesrepublik und in der öffentlichen Meinungsbildung eine anerkannte Schlüsselstellung gewannen, waren sie ungleich stärker als zuvor zu einer Klärung und Erklärung ihres Selbstverständnisses gezwungen, die fast unvermeidlich in die Frage einmündete, welches Demokratie- und Wissenschaftsverständnis nun wegweisend sein sollte. Damit verstrickten sich beide Fächer unversehens wieder in die Methodenprobleme, denen sie vermeintlich entronnen waren.

In den ersten Nachkriegsjahren, schreibt Karl Dietrich Bracher, sei ein „gemein-europäisches und gemeindemokratisches“ Politikverständnis entstanden, „das ungleich stärker und allgemeiner als das bisherige politische Denken vom Primat der Freiheit und Menschenwürde, von der Bedeutung eines Ausgleichs individueller und sozialer Rechte, vom unverbrüchlichen Wert der pluralistischen Demokratie vor allen monolithischen Ideologien und Systemen überzeugt und durchdrungen war“. Drei Erfahrungen hätten diesen Grundkonsens bestimmt: „Das Erlebnis der totalitären Diktatur und der Schwäche der Demokratie; die Anschauung des modernen Kriegs und der ideologischen Menschenvernichtung; die ernüchternde Enttäuschung über das Verhalten der Sowjetunion und die erneute totalitäre Bedrohung Europas“. <sup>60</sup> Hiermit sind auch die Forschungsfelder bezeichnet, auf denen die deutsche und die in Deutschland rezipierte politikwissenschaftliche Forschung der fünfziger Jahre ihre bedeutendsten Leistungen erbracht hat. Zu nennen sind a. die auch methodisch innovativen zeitgeschichtlich-soziologischen Analysen der Auflösung der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Machtergreifung; b. die geistesgeschichtlichen Untersuchungen des antidemokratischen Denkens in der Weimarer Republik; c. die freilich fast ausschließlich von deutschen Emigranten in den USA erarbeiteten Totalitarismustheorien; d. die wiederum vor allem von Emigranten vorgelegten demokratischen Verfassungslehren; e. Ansätze einer Theorie der pluralistischen Demokratie; f. eine sich auf das parlamentarische System der Bundesrepublik konzentrierende Parlamentarismusforschung; g. Parteien- und Verbändeforschung; h. die Wahlforschung. <sup>61</sup>

Mit diesen Forschungsleistungen und der beginnenden Erschließung weiterer Forschungsgebiete, insbesondere der internationalen Politik, der vergleichenden System- und Regierungslehre, konnte sich das noch junge Fach am Ende der

---

<sup>60</sup> Karl-Dietrich Bracher: *Zeit der Ideologien. Eine Geschichte politischen Denkens im 20. Jahrhundert*, Stuttgart 1982, S. 271.

<sup>61</sup> Mohr: *Politikwissenschaft als Alternative bietet einen guten Überblick über die Forschung der fünfziger Jahre*.

fünfziger Jahre durchaus sehen lassen. Weder die Forschung, noch das politische Geschehen, noch die politischen Meinungsverschiedenheiten innerhalb des Fachs gaben Anlaß zu einer alsbald ins Grundsätzliche gehenden Debatte über das wissenschaftliche Selbstverständnis der Politikwissenschaft, die in den sechziger Jahren andauerte und das Fach zu spalten drohte, als die 68er Bewegung das Fach wieder zum ideologischen Kampffeld machte. Aus Brachers Sicht hat damals eine nachgeborene Generation, die unter ganz anderen Umständen aufgewachsen war als die Gründer des Fachs und deren Schüler, den lebensgeschichtlich fundierten politischen Grundkonsens ihrer akademischen Lehrer aufgekünigt. Auch ohne eine hier gar nicht mögliche Betrachtung der Bedingungen, unter denen die 68er Bewegung entstanden ist, läßt sich aber feststellen, daß die in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre dann radikalisierten, politisierten und vielfach simplifizierten Differenzen zwischen verschiedenen Wissenschaftsauffassungen zu Beginn des Jahrzehnts bereits zu Tage traten.

Weshalb wurden diese bis dahin eher latenten Differenzen um 1960 manifest? Brachers Beschreibung und Erklärung des „gemeindemokratischen“ Nachkriegskonsens’ wäre in Anbetracht der Politikwissenschaft durch wissenschaftsgeschichtliche und -soziologische Analysen der lebensgeschichtlichen wie wissenschaftlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Wissenschaftler zu ergänzen, die der Gründergeneration angehört haben. Deren fachliche Herkunft und wissenschaftliche Vorbildung divergierten keineswegs so stark, wie in der Fachgeschichtsschreibung, die sich an der mittlerweile üblichen professionellen Fachausbildung orientiert, behauptet wird. Die meisten dieser Wissenschaftler haben in Deutschland oder Österreich ein rechts- und/oder sozialwissenschaftliches Studium absolviert. Ihre wissenschaftlichen Sicht-, Denk- und Arbeitsweisen wurden durch die Staatslehre und die Soziologie der zwanziger Jahre geprägt. Ihre Wege haben sich häufig schon vor 1933 in Berlin, Frankfurt und Leipzig gekreuzt. Das gilt auch für die in den fünfziger Jahren zurückgekehrten Emigranten und die deutsch-amerikanischen Mentoren des Fachs.<sup>62</sup> Die von Loewenstein auf der Waldleiningener Konferenz vorgestellte Political Science hatte beispielsweise mit Jellineks historisch-soziologischer Staatslehre noch sehr viel mehr gemein als mit der auf ein natur- und einheitswissenschaftliches Wissenschaftsideal ausgerichteten verhaltenswissenschaftlichen Richtung der amerikanischen Politikwissenschaft, welche die Disziplin in den USA in den fünfziger Jahren revolutioniert hat.<sup>63</sup> Auch Bergstraesser, Flechtheim, Fraenkel, Hermens, Friedrich und Voegelin hatten bei ihrer Rückkehr aus den USA keine sozialwissenschaftlichen Methodenhandbücher

---

<sup>62</sup> Vgl. Alfons Söllner: „Vom Staatsrecht zur ‚Political Science‘?“ in: Politische Vierteljahresschrift 31 (1990), S. 627-654.

<sup>63</sup> Vgl. Bernard Crick: The American Science of Politics. Its Origins and Conditions, Berkeley 1959; Albert Somit und Joseph Tanenhaus: The Development of American Political Science, Boston 1967; David M. Ricci: The Tragedy of Political Science. Politics, Scholarship und Democracy, New Haven 1984; Jürgen Falter: Der „Positivismusstreit“ in der amerikanischen Politikwissenschaft, Köln 1982.

und Theorien im Gepäck.<sup>64</sup> Ein naturalistisches Wissenschaftsverständnis lag ihnen fern. Fest in geisteswissenschaftlichen Traditionen standen aber nur noch wenige der am Aufbau des Fachs beteiligten Wissenschaftler, so Bergstraesser, Sternberger und Voegelin. Da sie unter der hier eingangs beschriebenen politisch-pädagogischen Aufgabenstellung ein neues akademisches Fach und nicht eine methodisch-theoretisch ganz neu ausgerichtete Wissenschaft von der Politik begründen wollten, sahen sich die Gründerväter nicht genötigt, die wissenschaftstheoretischen Fragen wieder aufzuwerfen, die seit Dilthey, Rickert und Weber hin- und hergewendet worden waren. All die Probleme, die Heller noch umgetrieben hatten, wurden durch den politisch-pädagogischen Grundkonsens überdeckt. Ob man sich wie Bergstraesser und Fraenkel auf das Naturrecht zurückbesann oder wie Abendroth als demokratischer Sozialist für die gemeinsamen ordnungspolitischen Prinzipien eintrat oder wie Stammer das Postulat der Werturteilsfreiheit hochhielt und zugleich die politische Soziologie als „Demokratieforschung“ betrieb, war nicht völlig gleichgültig, aber kein Grund für wissenschaftstheoretischen Streit. Die demokratische Gesinnung mußte auch nicht durch eine fleckenlose politische Biographie verbürgt werden. Daß Bergstraesser am Verfahren der Universität Heidelberg gegen den Pazifisten Gumbel mitgewirkt und 1933 Sympathien für die nationale Revolution bezeugt,<sup>65</sup> daß Kogon in seinen Studienjahren ständestaatlichen Ideen Spanns angehangen, daß Stammer einige Jahre für die SED agitiert hatte, hat deren Zusammenarbeit keineswegs erschwert.

Der die westdeutsche Politikwissenschaft legitimierende Begründungszusammenhang war somit primär historisch bestimmt. Die für die Gründergeneration lebensgeschichtlich evidenten Rechtfertigungen des neuen Fachs ließen sich aber weder wissenschaftstheoretisch verallgemeinern, noch umstands- und bruchlos von nachfolgenden Wissenschaftlergenerationen übernehmen. Das Ende der Nachkriegszeit, die institutionelle Entwicklung des Fachs und die Chancen, die sich der Politikwissenschaft um 1960 eröffneten, zwangen zu einer Sichtung und Klärung ihrer Prämissen. Anderes kam hinzu: in der Bundesrepublik die Formierung einer gesellschafts- und kulturkritischen Intelligenz, welche eine entschiedeneren Vergangenheitsbewältigung anmahnte und auf eine politisch-kulturelle Demokratisierung drang, in den USA der Siegeszug der behavioralistischen Sozialwissenschaften, die die Möglichkeit einer sozialwissenschaftlichen Lösung aller gesellschaftlichen Probleme in Aussicht stellten, an den Schnittstellen von deutscher und amerikanischer Politikwissenschaft die weit ausgreifende

---

<sup>64</sup> Im Unterschied zur Soziologie, die sich insbesondere auf dem Feld der empirischen Sozialforschung sehr rasch amerikanischen Einflüssen geöffnet hat, nahmen die westdeutschen Politikwissenschaftler – auch die Remigranten – in den fünfziger Jahren gegenüber dem Behaviorismus in den amerikanischen Sozialwissenschaften eine sehr reservierte Haltung ein. Hierfür ist Bergstraesser: Politik in Wissenschaft und Bildung, zumal sein Essay über amerikanische und deutsche Soziologie, beispielhaft.

<sup>65</sup> Vgl. Eisfeld: Ausgebürgert, S. 83ff.

Wissenschaftskritik von Leo Strauss und Eric Voegelin,<sup>66</sup> aus deren Sicht insbesondere Max Weber die moderne Politikwissenschaft auf einen Irrweg geleitet hatte.

Das bis dahin sachlich vielgestaltige, aber durch die Klammer der Demokratie-, Bildungs- und Integrationswissenschaft zusammengehaltene Fach erschien nun als Konglomerat von Zeitgeschichte und Soziologie und als eine innerlich gespaltene Disziplin, in der verschiedene Typen, Richtungen, Theorien, Paradigmen von Wissenschaft konkurrierten. Strauss, Voegelin, Hennis und Maier operierten mit Dichotomien: Hier die aristotelische Tradition, dort alle nicht an ein alteuropäisches politisches Ethos gebundenen politischen Lehren. Dieter Oberndörfer<sup>67</sup> unterschied, stärker differenzierend, zwischen einer deskriptiv-analytischen Wissenschaft von der Politik, einer systematischen Wissenschaft von den Gesetzen des Politisch-Sozialen und einer praktischen Wissenschaft von der Politik. Spätere Fassungen dieser Trias<sup>68</sup> brachten sie auf die Formeln normativ-ontologisch, empirisch-analytisch, historisch-dialektisch, wofür als Leitfiguren Aristoteles, Weber und Marx standen.

Diese Klassifizierung ist in der deutschen Politikwissenschaft kanonisiert worden. Seit nun mehr als zwei Jahrzehnten wird sie in der Einführungs- und Handbuchliteratur reproduziert, wobei allerdings die Auffassung, es handele sich um „im Prinzip unvereinbare Ansätze“<sup>69</sup>, neuerdings zunehmend relativiert wird.<sup>70</sup> Worum handelt es sich überhaupt? Die wechselnden Bezeichnungen des Gegenstandsbezugs – Ansätze, Schulen, Theorien, Theorietypen etc. – wecken ebenso wie die Inkonsistenz der Klassifikationskriterien Zweifel an der analytischen Qualität dieser Typologie. „Empirisch-analytisch“ bezeichnet eine wissenschaftliche Arbeitsweise, „normativ-ontologisch“ einen Modus der Normbegründung, „historisch-dialektisch“ eine Methode, mit der die historisch-gesellschaftliche Wirklichkeit gedeutet wird. Auf die gleiche Ebene lassen sich diese „Theorietypen“ nur bringen, wenn der Blick allein auf das Verhältnis von Politikwissenschaft und politischer Praxis gerichtet wird. Empirisch-analytisch steht dann für eine Trennung von wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischer Wertung, normativ-ontologisch für ein überzeitliches normatives Telos von Wissenschaft und Politik, historisch-dialektisch für eine Politikwissenschaft, die – in die historisch-gesellschaftliche Praxis verwoben – das widersprüchliche Ganze kritisch so reflektiert, daß Möglichkeiten einer besseren, also humaneren Praxis zum Vorschein kommen. Gegen eine

---

<sup>66</sup> Leo Strauss: *Naturrecht und Geschichte*, Stuttgart 1953 und Voegelin: *Die neue Wissenschaft*.

<sup>67</sup> Dieter Oberndörfer: „Politik als praktische Wissenschaft“ in: derselbe: *Wissenschaftliche Politik*, S. 9-58.

<sup>68</sup> Die neuere Fassung der Trias, in der die prinzipielle Verschiedenheit der „Theorietypen“ noch sehr viel stärker akzentuiert wurde, stammt von Wolf-Dieter Narr: *Theoriebegriffe und Systemtheorie*, Stuttgart 1969. Sie ist zum festen Bestandteil aller Einführungen in das Fach geworden.

<sup>69</sup> Narr, S. 41.

<sup>70</sup> Vgl. Patzelt: *Einführung in die Politikwissenschaft*, S. 267ff.

solche, auf einen sicherlich zentralen Aspekt abhebende Typologie wäre, obwohl sie die konkreten Fragestellungen, Gegenstände und Methoden der Forschung ganz außer Acht läßt, wenig einzuwenden, wenn bei der Typenbildung die so klassifizierten Auffassungen nicht teilweise grob verzerrt worden wären.

Dieter Oberndörfer hat die Bruchstellen der Integrationswissenschaft exakt getroffen, als er der auf raum-zeitlich begrenzte Aussagen zielenden empirisch-analytischen Forschung das in den amerikanischen Sozialwissenschaften mit neuer Leuchtkraft versehene Leitbild einer Gesetzeswissenschaft und diesen beiden die „Konzeption einer praktischen Wissenschaft von der Politik“ gegenüberstellte, die den „Horizont ihres Forschens“ aus der Frage gewinnt, „was im Licht des Möglichen und wünschbar Guten geschehen solle und könne“. Da er als eine Variante dieser praktischen Wissenschaft auch die „bewußt wertende, gesellschaftskritische“ dialektische Theorie einbezog, die „zum Bau einer besseren, menschenwürdigeren Gemeinschaft beitragen“ wolle<sup>71</sup>, belegt Oberndörfers Sichtung von „Konzeptionen“ der Politikwissenschaft, daß die sich dann in den sechziger Jahren verschärfenden Differenzen bereits um 1960 hervortraten.

Betrachtet man diese vor ihrem wissenschafts- und zeitgeschichtlichen Hintergrund, so fällt zweierlei auf. Die deutsche Politikwissenschaft stand um 1960 wieder vor den Problemen und Alternativen der vor dem ersten Weltkrieg geführten Methodendiskussionen. Darauf nahm aber niemand Bezug. Allein Max Weber blieb in Sichtweite und mußte nun für alle den älteren deutschen Sozialwissenschaften angekreideten Verfehlungen herhalten. „Die Max-Webersche Machtlehre“, schrieb Kurt Sontheimer, „führt also in der Innenpolitik wie in der äußeren Politik zu einer Abdikation des wahre Legitimität begründenden Geistes vor der Macht der Tatsachen. Dem Machtcharakter der inneren Politik entspricht dann ein Legalitätsdenken, das die rechtliche Handhabung der Macht ganz in das Belieben der Mächtigen stellt, so daß das Recht schließlich zu einem Gegenstand machtverwirklichender Manipulation abgeleitet.“<sup>72</sup> Mit solchen Zerrbildern wurde bald auf allen Seiten operiert. Den auf Aristoteles und aristotelische Denktraditionen rekurrierenden Politikwissenschaften unterstellte beispielsweise Wolf-Dieter Narr, sie entzögen ihre Werte der Kritik, indem sie diese als ewige Wahrheiten ausgaben. Die Werte verlören so ihren regulativen Charakter und würden autoritär, im Extrem gar totalitär. Und das aristotelische Tugendethos ende, unter modernen Bedingungen zur Geltung gebracht, letztlich im Robespierreschen Tugendterror.<sup>73</sup> Daß von Hennis bis zu Voegelin keiner der ‚Aristoteliker‘ ewige Wahrheiten und Werte postuliert hat, hinderte weder Narr an solcher Polemik noch das Fach an der Festschreibung des „normativ-ontologischen“ Theorietypus.

---

<sup>71</sup> Oberndörfer: Wissenschaftliche Politik, S. 19.

<sup>72</sup> Kurt Sontheimer: „Zum Begriff der Macht als Grundkategorie der politischen Wissenschaft“ in: Oberndörfer: Wissenschaftliche Politik, S. 206.

<sup>73</sup> Narr: Theoriebegriffe, S. 43f.

Die Invektiven und Verdächtigungen, welche die wissenschaftstheoretische Diskussion der sechziger Jahre durchziehen, verraten, daß mit – und teilweise vor – allen wissenschafts-theoretischen Problemen die historisch-politische und moralische Legitimation des Fachs in Frage stand. Wissenschaft, so hatte Max Weber konstatiert, sei „heute ein fachlich betriebener ‚Beruf‘ im Dienste der Selbstbesinnung und der Erkenntnis tatsächlicher Zusammenhänge, nicht eine Heilsgüter und Offenbarung spendende Gnadengabe von Sehern und Propheten“.<sup>74</sup> Den Gründern der westdeutschen Politikwissenschaft lag ein prophetischer Anspruch und Gestus zwar fern, aber sie wollten doch mehr als ein zusätzliches akademisches Fach schaffen. Der Politikwissenschaft war die Sonderstellung der Demokratie- und Bildungswissenschaft zugeordnet. Sie wurde nicht ausdrücklich zur moralischen Anstalt der zweiten deutschen Demokratie erhoben, aber in der Opposition zum Rechtspositivismus und zum Machtstaatsdenken war doch von Anbeginn an die Erwartung enthalten, die Politikwissenschaft müsse für jene moralischen Prinzipien eintreten, die einer freiheitlich-demokratischen Ordnung zugrundeliegen. Als das Fach Gestalt angenommen hatte und der angestrebten Stellung einer „Grundlagenwissenschaft des Politischen“ näherkam, zog dieser politisch-moralische Anspruch fast unvermeidlich die Frage nach sich, welche der divergierenden Konzeptionen von Politikwissenschaft den politisch-moralischen Mehrwert besitzt, das hieß: welche dieser Konzeptionen als genuin demokratisch gelten konnte und gegen jedwedes antidemokratische Denken sowie gegen jede machtpolitische Instrumentalisierung gefeit war.

Da sich die Politikwissenschaft weder als empirische noch als normative Wissenschaft auf eine der in der modernen Welt konkurrierenden Ordnungsvorstellungen oder gar auf ein bestimmtes Demokratieverständnis festlegen läßt, konnte schließlich jede ‚Konzeption‘ und jeder ‚Theorietypus‘ mit mehr oder minder stichhaltigen Argumenten attackiert werden. Ob die westdeutsche Politikwissenschaft zwangsläufig in dieses Dilemma geriet, ist im rein historischen Rückblick nicht, aus problemgeschichtlicher Sicht aber durchaus entscheidbar. Die konkurrierenden Konzeptionen waren keineswegs prinzipiell unvereinbar. Hermann Hellers Staatslehre enthielt den Bauplan einer zugleich empirisch-analytisch und historisch-dialektisch ansetzenden, normativ am modernen demokratischen Verfassungsstaat orientierten praktischen Politikwissenschaft. Weil das neue Fach aus historisch und wissenschaftspolitisch verständlichen Gründen von seiner Vorgeschichte in den modernen deutschen Sozialwissenschaften abgetrennt wurde, hat es sich selbst der Möglichkeiten beraubt, die ihm eine systematische kritische Aufarbeitung der Disziplingeschichte geboten hätte.

---

<sup>74</sup> Max Weber: Wissenschaftslehre, S. 609.

## **Ausgewählte Literatur**

Hans-Joachim Arndt:

Die Besiegten von 1945. Versuch einer Politologie für Deutsche samt Würdigung der Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin 1978

Klaus von Beyme (Hg.):

Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Entwicklungsprobleme einer Disziplin, Politische Vierteljahrschrift, Sonderheft 17, Opladen 1986

Karl-Dietrich Bracher u.a.:

Entwicklungslinien der Politikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Meile 1982

Hubertus Buchstein:

Politikwissenschaft und Demokratie. Wissenschaftskonzeption und Demokratietheorie sozialdemokratischer Nachkriegspolitologen in Berlin, Baden-Baden 1992

Gerhard Göhler und Bodo Zeuner (Hg.):

Kontinuitäten und Brüche in der deutschen Politikwissenschaft, Baden-Baden 1991

Klaus Günther:

Politisch-soziale Analyse im Schatten von Weimar, Frankfurt/M. 1985

Hans Kastendiek:

Die Entwicklung der westdeutschen Politikwissenschaft, Frankfurt/M. 1977

Arno Mohr:

Politikwissenschaft als Alternative. Stationen einer wissenschaftlichen Disziplin auf dem Wege zu ihrer Selbständigkeit in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1965, Bochum 1988

Hans-Karl Rupp und Thomas Nötzel:

Macht, Freiheit, Demokratie. Anfänge der westdeutschen Politikwissenschaft. Biographische Annäherungen, Marburg 1991

dieselben:

Macht, Freiheit, Demokratie. Die zweite Generation der westdeutschen Politikwissenschaftler, Marburg 1994

Heinrich Schneider (Hg.):

Aufgaben und Selbstverständnis der politischen Wissenschaft, Darmstadt 1967

Horst Schmitt:

Politikwissenschaft und freiheitliche Demokratie: Eine Studie zum „politischen Forschungsprogramm“ der „Freiburger Schule“ 1954-1970, Baden-Baden 1995

Peter Wagner:

Sozialwissenschaften und Staat: Frankreich, Italien, Deutschland 1870-1980, Frankfurt 1990



## **Bildungsexpansion und demokratische Mission: Der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften der Bundesrepublik**

*veröffentlicht in: Acham, Karl/Nörr, Knut/Schefold Bertram (Hg.): Der Gestaltungsanspruch der Wissenschaft, Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2006, S. 395-446*

### **1. Fragestellung**

Wie viele Arbeiten zur Wissenschaftsgeschichte konzentrieren sich auch die meisten Beiträge dieses dritten Bandes zur Geschichte der deutschsprachigen Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften im 20. Jahrhundert [Acham/Nörr/Schefold 2006] auf einzelne Disziplinen oder Teildisziplinen. Hierbei interessieren vor allem – und nicht selten ausschließlich – innerwissenschaftliche Entwicklungen, nicht deren gesellschaftliche Bedingungen oder Auswirkungen. Eine solche Begrenzung ist häufig durchaus sachgerecht und sinnvoll. Sie kann indes – darauf hat schon früh Friedrich H. Tenbruck aufmerksam gemacht<sup>1</sup> – überaus problematisch werden, wenn die Wissenschaftsgeschichte nur noch als Geschichte einzelner Wissenschaften und die Fachgeschichte nur noch als Geschichte fachinterner Entwicklungen wahrgenommen und geschrieben wird.

Daran sei deshalb erinnert, weil das Thema des folgenden Beitrags im Schnittpunkt von Wissenschafts-, Bildungs-, Gesellschafts-, Kulturgeschichte und politischer Geschichte sowie der Geschichte von drei Disziplinen liegt. Diese Disziplinen, die Soziologie, die Politikwissenschaft (Politische Wissenschaft, Wissenschaftliche Politik, Wissenschaft von der Politik) und die Erziehungswissenschaft (Pädagogik), waren gegen Ende der fünfziger Jahre an den meisten wissenschaftlichen Hochschulen nur durch einzelne Professoren, an einigen Universitäten noch gar nicht vertreten. Vielfach wurden sie in Verbindung mit anderen Disziplinen, insbesondere den Mutterdisziplinen Philosophie und Nationalökonomie, gelehrt. Als Hauptfach konnte Pädagogik nirgendwo, Politikwissenschaft nur an der Freien Universität Berlin (Diplom-Politikologie), Soziologie nur dort und an der Universität Frankfurt (Diplom-Soziologie) mit einem fachspezifischen Abschluss studiert werden. Der wissenschaftliche Nachwuchs musste sich zumeist in den Mutterdisziplinen qualifizieren.

Berücksichtigt man auch alle Professuren mit Doppeldenominationen, so lag die Zahl der Lehrstühle in den drei nahezu gleich starken – genauer: gleich schwachen – Disziplinen 1960 zwischen 60 und 70, die Gesamtzahl der Professuren bei 100.<sup>2</sup> Zumal die Verselbständigung der Politik- und der

---

<sup>1</sup> Friedrich H. Tenbruck: Wie kann man die Geschichte der Sozialwissenschaften in den 20er Jahren schreiben?, in: Knut Wolfgang Nörr/Bertram Schefold/Friedrich Tenbruck (Hg.): Geisteswissenschaften zwischen Kaiserreich und Republik. Zur Entwicklung von Nationalökonomie, Rechtswissenschaft und Sozialwissenschaft im 20. Jahrhundert, Stuttgart 1994, S. 23-46.

<sup>2</sup> Detaillierte Übersichten bieten M. Rainer Lepsius: Denkschrift zur Lage der Soziologie und der

Erziehungswissenschaft war in den fünfziger Jahren noch auf massive Widerstände gestoßen. Der „Wissensbereich der Pädagogik“ hieß es beispielsweise in einem Gutachten der Deutschen Gesellschaft für Philosophie, sei in sich allein „weder systematisch noch historisch ... so inhaltsreich“ geworden, „dass er sozusagen seinen Mann trägt“. Ordinariate als Regelfall würden nur dazu führen, dass „Randfiguren“, „die eine zweite oder dritte Garnitur darstellen und den übrigen Fakultätskollegen an wissenschaftlichem Rang nicht ebenbürtig sind“, auf die Lehrstühle kommen. Auf die Möglichkeit von Promotionen in Pädagogik könne verzichtet werden; qualifizierte Interessenten könnten sich der Philosophie und der Psychologie zuwenden.<sup>3</sup> Ähnlich argumentierte einige Jahre später die Westdeutsche Rektorenkonferenz, als sie gegen den Plan des Landes Hessen protestierte, anstelle der Landesinstitute für Lehrerbildung eine eigenständige wissenschaftliche Hochschule für Erziehung mit einer umfangreichen erziehungswissenschaftlichen Abteilung einzurichten.<sup>4</sup>

Auch der mit Unterstützung der Besatzungsmächte als Universitätsfach etablierten Politikwissenschaft wurde nachgesagt, dass sie von den Erkenntnissen und Wissensbeständen der klassischen Wissenschaften von der Politik, d.h. der Staatsphilosophie, des Staatsrechts und der Historie, zehre, also überflüssig sei.<sup>5</sup> Noch 1966 bekräftigte Jürgen von Kempfski ein in den Nachbardisziplinen verbreitetes Vorurteil, als er nach Durchsicht verschiedener Einführungen schrieb, aus einer Ansammlung von Imitaten entstehe noch keine Wissenschaft.<sup>6</sup> Die Sozio-

---

politischen Wissenschaft. Im Auftrag der Deutschen Forschungsgemeinschaft, Wiesbaden 1961; Jürgen Baumert/Peter Martin Roeder: Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin, in: Lutz-Michael Alisch, Jürgen Baumert, Klaus Beck (Hg.): Professionswissen und Professionalisierung, Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft. Bd. 28, Braunschweig 1990, S. 79-128; Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion, Bad Heilbrunn/Obb. 2003.

<sup>3</sup> Ich folge dem Bericht des Erziehungswissenschaftlers Wilhelm Flitner für die „Tagung der Dozenten für Pädagogik an den Universitäten der Bundesrepublik und West-Berlins am 29. und 30. April 1954 in Hamburg“, dokumentiert bei Hans Scheuerl: Aus der Entwicklung der Erziehungswissenschaft an den Universitäten der BRD 1945-1965. Ein Dokument aus dem Jahr 1954 im Rahmen seiner Vor- und Nachgeschichte, in: Dietrich Hoffmann/Karl Neumann (Hg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR, Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945-1965), Weinheim 1994, S. 101-115, Zitate S. 107.

<sup>4</sup> Vgl. die am 14.2.1958 von der WRK veröffentlichte Stellungnahme zu dem am 27.11.1957 vom Hessischen Landtag in Erster Lesung behandelten Entwurf eines Gesetzes über das Lehramt an öffentlichen Schulen, in: ZfPäd 4 (1958), S. 174-178.

<sup>5</sup> Vgl. Günter C. Behrmann: Die Verselbständigung der Wissenschaft von der Politik: Gründung und Begründung einer neuen Fachwissenschaft, in: Karl Acham/Knut Wolfgang Nörr/Bertram Schefold (Hg.): Erkenntnisgewinne, Erkenntnisverluste. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften zwischen den 20er und 50er Jahren, Stuttgart 1998, S. 443-477 mit weiterer Literatur.

<sup>6</sup> Jürgen von Kempfski: Wissenschaft von der Politik - sozusagen, in: Merkur 20 (1966), S. 454-468.

logie, für die bereits in den 20er Jahren erste Lehrstühle eingerichtet worden waren, fand als Fach zwar schon mehr Anerkennung. Das Fundament für den erfolgreichen Wiederaufbau lag aber außerhalb der Universitäten in Instituten, die fremd-finanzierte empirische Sozialforschung betrieben.<sup>7</sup>

Es kam hinzu, dass sich die Fachvertreter in keiner der drei Disziplinen über die Aufgaben, die theoretische Ausrichtung, die Gegenstände, die Forschungsmethoden und die Studienorganisation der ja an den meisten Universitäten erst noch aufzubauenden Fächer einig waren. Das zeigte sich nicht nur, aber doch in besonderer Schärfe in der Soziologie. Die Wissenschaftsauffassungen und die Vorstellungen von den Aufgaben, Inhalten und Arbeitsweisen des Fachs seien, konstatierte Helmut Schelsky 1959 in seiner „Ortsbestimmung der deutschen Soziologie“, „so variabel und so wenig einheitlich, dass eigentlich jeder Vertreter seine eigene Soziologie“ treibe und „bald jeder Soziologe jeden anderen Soziologen für ‚keinen richtigen Soziologen‘“ halte.<sup>8</sup> Tatsächlich war gegen Ende der fünfziger Jahre fachintern schlechterdings alles, was für die Formierung und das Selbstverständnis eines Fachs bedeutsam ist, strittig. Es herrschte „Bürgerkrieg in der Soziologie“.<sup>9</sup> Die Deutsche Gesellschaft für Soziologie war zeitweise kaum mehr in der Lage, die Aufgaben einer Fachvereinigung zu erfüllen. In den Nachlässen findet man neben zahlreichen Briefen voller Verdächtigungen und wechselseitiger Vorhaltungen Aufzeichnungen über Frontverläufe und Listen, in denen aufgezeichnet ist, wer nicht mehr miteinander kommunizierte, wer mit wem gesprochen hatte oder noch sprechen konnte. Obwohl die wachsenden persönlichen Gegensätze verdeckt blieben und außerhalb der kleinen Fachgruppe wohl auch nur wenige interessiert hätten, ließ sich bald nicht mehr übersehen, dass in der Soziologie ein heftiger Richtungsstreit entbrannt war.

Das soll nicht heißen, dass die drei Disziplinen in den fünfziger Jahren wissenschaftlich nur wenig vorzuweisen hatten, was beachtenswert war und auch Beachtung fand. Es gab Gelehrte von Rang und hohem Ansehen, akademische Lehrer mit großem Schüler- und Wirkungskreis, hochbegabte Nachwuchswissenschaftler, eine wachsende Zahl produktiver fachwissenschaftlicher Einrichtungen, neue Periodika und Buchreihen, eine lebhaftige Beteiligung an öffentlichen Debatten und einzelne Werke, die solche Debatten auslösten. Sieht man näher zu, so hing aber all das an wenigen Personen. Als Institutionen waren die Soziologie, die Politik- und die Erziehungswissenschaft zu Beginn der sechziger Jahre intern noch wenig gefestigt und extern noch keineswegs anerkannt.

---

<sup>7</sup> Othein Rammstedt: Formierung und Reformierung der Soziologie im Nachkriegsdeutschland, in: Acham/Nörr/Schefold: Erkenntnisgewinne, Erkenntnisverluste, S. 251-289, insbesondere S. 273 ff.

<sup>8</sup> Helmut Schelsky: Ortsbestimmung der deutschen Soziologie, Düsseldorf 1959, S. 24 f.

<sup>9</sup> Johannes Weyer: Der „Bürgerkrieg in der Soziologie“, in: Sven Papke (Hg.): Ordnung und Theorie. Beiträge zur Geschichte der Soziologie in Deutschland, Darmstadt 1986, S. 280-304.

Um so mehr muss die nachfolgende Entwicklung verwundern: Aus randständigen Lehr- und Forschungsgebieten wurden in wenig mehr als einem Jahrzehnt Massenfächer mit Studiengängen aller Art, Tausenden von Hauptfachstudenten und Hunderten von Professoren. Zum quantitativen Wachstum kam ein ähnlich sprunghafter Bedeutungszuwachs hinzu. Nicht nur in den Kulturwissenschaften, selbst in den Natur- und Technikwissenschaften, verbreitete sich die Vorstellung, alle Wissenschaft müsse sich ‚soziologisch‘ verstehen. Die Soziologie wurde zu einer ‚Deutungsmacht‘,<sup>10</sup> Leit- und Schlüsselwissenschaft. Zeitweise schien es so, als würde sie in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen einen ‚Paradigmenwechsel‘ einleiten und damit die lange gesuchte Einheit von Geistes- und Sozialwissenschaften stiften.

Die Erziehungswissenschaft ist hierfür beispielhaft. Dass die wissenschaftliche Pädagogik in einem besonders ausgezeichneten Sinne Wissenschaft vom Menschen als Geisteswesen und seiner geistigen Welt ist, stand bis weit in die fünfziger Jahre hinein außer Frage. Wie die im Hinblick auf die Naturwissenschaften entwickelten Leitvorstellungen von einer sachlich, methodisch und funktional begründeten Einheit der Geisteswissenschaften für die Pädagogik, hatte die Pädagogik im ersten Drittel des letzten Jahrhunderts eine hohe Bedeutung für die vielfältigen Bemühungen um Klärung und Fortentwicklung dieser Leitvorstellungen gewonnen.<sup>11</sup> Obwohl der Dualismus von Natur- und Geisteswissenschaft grundlegend blieb, war darin schon früh eine Opposition von Erklären und Verstehen, („nomothetischen“) Gesetzes und („ideographischen“) Ereigniswissenschaften angelegt, die sich auch auf die experimentell-empirisch vorgehenden, nach Erkenntnis quantifizierbarer Gesetzmäßigkeiten strebenden Humanwissenschaften, insbesondere die methodologisch ‚naturwissenschaftlich‘ orientierten Richtungen der Psychologie und der Sozialwissenschaften erstreckte. Diese Frontstellung kehrte sich in Teilen der Erziehungswissenschaft nahezu um. Nach dem neuen Selbstverständnis, das sich in den sechziger Jahren herausgebildet und seither weithin durchgesetzt hat,<sup>12</sup> gehört die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“

---

<sup>10</sup> Aus der darauf bezogenen soziologiekritischen Literatur von Soziologen ist immer noch beachtenswert: Friedrich H. Tenbruck: Die unbewältigten Sozialwissenschaften oder Die Abschaffung des Menschen, Graz/Wien/Köln 1984. Mittlerweile ist der Aufstieg der Soziologie zu einem Thema der deutschen Zeitgeschichte geworden. Vgl. Hermann Glaser: Die Kulturgeschichte der Bundesrepublik, 3 Bde., Frankfurt/M. 1990, Bd. 2. S. 191-202; Clemens Albrecht, Günter C. Behrmann, Michael Bock, Harald Homann, Friedrich H. Tenbruck: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt/M. 1999; Paul Nolte: Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung, München 2000, S. 208-390; Gabriele Metzler: Konzeptionen politischen Handelns von Adenauer bis Brandt. Politische Planung in der pluralistischen Gesellschaft, Paderborn 2005, S. 35-48.

<sup>11</sup> Vgl. Manfred Riedel: Verstehen oder Erklären? Zur Theorie und Geschichte der hermeneutischen Wissenschaften, Stuttgart 1978.

<sup>12</sup> Davon zeugt die Einführungs- und Handbuchliteratur der letzten Jahrzehnte. Beispielhaft: Klaus Harney und Heinz-Hermann Krüger (Hg.): Einführung in die Geschichte der

einer früheren „Epoche“ der Disziplin an, die in einer „realistischen Wende“ zur empirischen Psychologie und zur Soziologie überwunden wurde. Erziehungswissenschaft ist so verstanden keine Geistes-, sondern eine Sozialwissenschaft.

Deshalb kann die neuere Geschichte der deutschen Sozialwissenschaften nicht ohne Einbeziehung der Erziehungswissenschaft geschrieben werden. Allerdings ist trotz der unübersehbaren Parallelen in der Entwicklung der Soziologie, der Politik- und der Erziehungswissenschaft nicht von vornherein ausgemacht, dass deren Verselbständigung, Ausbau und Aufstieg in einem engen Zusammenhang standen. Das ist zwar zu vermuten. In der auf die Fachgeschichte – oft auch nur auf einzelne Aspekte und Stränge der Fachgeschichte – fokussierten Forschung sind solche Zusammenhänge bislang aber kaum untersucht worden.<sup>13</sup> Diese Lücke lässt sich hier nicht schließen. Ich möchte aber zumindest einige erkennbare Entwicklungslinien verfolgen und aufeinander beziehen. So soll zunächst die um 1960 einsetzende quantitative Expansion der drei Fächer in Relation zur Bildungsexpansion nachgezeichnet werden (2). Ursprünglich hatte ich die Absicht, im Anschluss daran die Bildungsreformen der sechziger und siebziger Jahre im Hinblick auf die Beeinflussung der Reformprogramme durch die Sozialwissenschaften zu untersuchen. Die Frage nach deren Rolle hat mich indes in die fünfziger Jahre zurückgeführt. Denn schon um die Mitte der fünfziger Jahre begann jene Soziologie, die sich als empirische Gesellschafts- und Gegenwarts-wissenschaft verstanden hat, Leitfunktionen der traditionellen Bildungswissenschaften, also der Philosophie, der Pädagogik und der anderen Geisteswissenschaften zu übernehmen (3). Weshalb sie zusammen mit der Politikwissenschaft in dem Maße an Einfluss gewann, in dem die zu dieser Zeit noch dominante geisteswissenschaftliche Pädagogik ihren Einfluss verlor, zeigen Diskussionen über die politische Bildung und Erziehung, die Anfänge der empirischen Bildungsforschung und neue Ansätze der wissenschaftlichen Politikberatung (4). Was

---

Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit, Opladen 2002; Heinz-Hermann Krüger: Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft, Opladen 2003 und Jürgen Oelkers: Pädagogische Reform und Wandel der Erziehungswissenschaft, in: Handbuch der Deutschen Bildungsgeschichte. Band VI, 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland, herausgegeben von Christoph Führ und Carl-Ludwig Furck: München 1998, S. 217-243.

<sup>13</sup> Ich kann dazu nur auf eine Auswahl aus der mittlerweile umfangreichen fachgeschichtlichen Literatur verweisen: Günther Lüschen (Hg.): Deutsche Soziologie seit 1945. Entwicklungsrichtungen und Praxisbezug, Sonderheft 21 der KZfSS, Opladen 1979; Alisch/Baumert/Beck: Professionswissen (wie Anmerkung 2); Heinz-Elmar Tenorth: Vermessung der Erziehungswissenschaft, in: ZfPäd 36 (1/1990) S. 15-28 und weitere Beiträge in diesem Themenheft zur disziplinären Entwicklung der Erziehungswissenschaft; Heinz-Hermann Krüger und Thomas Rauschenbach (Hg.): Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche, Weinheim 1994; Edwin Keiner: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin, Weinheim 1999; Arno Mohr: Politikwissenschaft als Alternative, Bochum 1988; Wilhelm Bleek: Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland, München 2001.

insbesondere in diesen drei Bereichen, in schwächerer Ausprägung aber auch auf anderen Gebieten beobachtet werden kann, lässt darauf schließen, dass der Wiederaufbau der Bildungseinrichtungen im zunächst fortbestehenden System der Bildungsinstitutionen um die Mitte der 50er Jahre in einen Umbau dieses Systems überging, der bis weit in die siebziger Jahre hinein andauerte und von den Sozialwissenschaften als neuen Bildungswissenschaften begleitet – und in zunehmendem Maße beeinflusst – wurde.

## **2. Sozialwissenschaften und Bildungsexpansion**

Die sechziger und siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts zählen bekanntlich zu den Phasen einer beschleunigten – und sich auch eigendynamisch beschleunigenden – Bildungsexpansion<sup>14</sup>. Mit diesem Begriff ist in der Regel eine Ausweitung des Zugangs zu weiterführenden Schulen und Hochschulen und eine darob wachsende Bildungsbeteiligung gemeint. Formale, im weitesten Sinne schulisch organisierte Bildung kann aber auch sachlich, zeitlich und sozialräumlich ausgeweitet werden. Bildungsexpansion ist zumeist ein mehrdimensionaler Prozess, der nicht notwendig zugleich in allen Dimensionen fortschreitet, der sich aber auch nicht auf die in der Bildungsforschung vorrangig interessierende und deshalb besonders beachtete Beteiligung an Bildungsgängen jenseits der Pflichtschulzeit beschränken lässt. Denn jede soziale Ausweitung der Bildungsbeteiligung erfordert ein erweitertes Bildungsangebot, z.B. ein räumlich dichteres Netz von Schulen und Hochschulen sowie auf Seiten der Teilnehmer einen höheren Zeitaufwand für Bildung. Geht man gleichwohl von den leicht greifbaren Schüler- und Studentenzahlen aus, so ist dazu in Kürze soviel zu sagen:

1. Die Übergangsquoten zu den weiterführenden Schulen und zum Hochschulstudium begannen schon in den frühen fünfziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu steigen. 2. Die kriegsbedingten Geburtenausfälle, der in den fünfziger Jahren einsetzende ‚Baby Boom‘ und der ab der Mitte der sechziger Jahre folgende starke Geburtenrückgang hatten zur Folge, dass die Gesamtzahl der Schüler trotz des kontinuierlichen Anstiegs der Übergangsquoten beträchtlich schwankte. In der ersten Hälfte der fünfziger Jahre sank sie von rund sieben auf sechs Millionen. Nach einem Anstieg von sechs auf mehr als zehn Millionen verringerte sich die Zahl der Schüler erneut. Zwischen 1976 und 1990 ging sie um drei Millionen zurück. 3. Weil neben den Übergangsquoten auch die durchschnittliche Studiendauer beträchtlich wuchs, hat sich die Gesamtzahl der Studierenden im Gegensatz dazu stetig erhöht. Zwischen 1950, als 128.528 Studierende gezählt wurden, und 1980, als die Millionengrenze überschritten war,

---

<sup>14</sup> Den besten Überblick bieten immer noch: Klaus Hüfner und Jens Naumann: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 1. Der Aufschwung (1960-1967), Stuttgart 1977; Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und Gottfried Pfeffer: Hochkonjunktur und Flaute. Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980, Stuttgart 1986.

hat sie sich grob gerechnet von Jahrzehnt zu Jahrzehnt verdoppelt. Bis 1990 ist die Gesamtzahl der Studierenden im alten Bundesgebiet dann nochmals um eine halbe Million gestiegen.

**Tabelle 1: Bildungsexpansion und Sozialwissenschaften 1960 - 1985**

	1960	1965	1970...	1975	1980	1985
Schulabgänger mit allgemeiner Hochschulreife*	56,7	50,5	87,2	126,2	168,5	230,9
Meßzahl	1	0,9	1,5	2,2	3	4
Studienanfänger wiss. Hochschulen*	51,4	54,4	86,6	123,4	126,6	152,8
Meßzahl	1	1	1,7	2,4	2,5	3
Studenten*	246,9	308,0	422,0	691,3	836,5	1.035,7
Meßzahl	1	1,2	1,7	2,8	3,4	4,2
Studenten Lehramt*	80,5	83,7	143,9	251,0	214,0	138,6
Meßzahl	1	1	1,8	3,1	2,5	1,6
Lehrer an allgemeinbildenden Schulen*	210,0	243,9	314,2	426,9	498,0	497,6
Meßzahl	1	1,1	1,5	2	2,4	2,4
Studenten Politik- und Sozialwissenschaften				14.268	20.896	30.145
Politik- und Sozialwissenschaften Lehramt				7.259	6.441	4.214
Studenten Politik**	316	1.496	3.704 x	5.284		12.807
Meßzahl	1	4,7	11,7	16,7		
Studenten Soziologie **	1.020	3.214	7.853 x	7.863		10.323
Meßzahl	1	3,6	7,7	7,7		10,1
Erziehungswissenschaft**	462	884		28.214	35.235	36.419
Meßzahl	1	1,9		61,0	76,3	78,8

\* Angaben in 1000 \*\* Studienfalle 1. Hauptfach Diplom, Magister, Lehramt/Gymnasium  
Quelle Statistisches Bundesamt: Bildung im Zahlenspiegel und Fachserie 11 Reihe 4.1 eigene Berechnungen x 1971/72

Die Sozialwissenschaften haben an diesem Wachstum anfangs kaum, ab den sechziger Jahren in einem erstaunlichen Maße partizipiert. Wie man der Datenübersicht in der Tabelle 1 entnehmen kann, sind zwischen dem Ende der 50er und der Mitte der 70er Jahre zunächst die Soziologie, dann die Politikwissenschaft und schließlich die Erziehungswissenschaft zu Studienfächern mit vier- und bald fünfstelligen Studentenzahlen geworden. 1960 hat die Soziologie mit immerhin schon rund 1.000 Hauptfachstudenten unter den Studienfächern den in der Nähe der ‚Orchideenfächer‘ liegenden Rangplatz 33 eingenommen. Zu Beginn der 70er Jahre war sie auf den 16. Platz aufgerückt. Die Politikwissenschaft ist ihr mit geringem Abstand gefolgt. In der deutschen Hochschulgeschichte nahezu einzigartig war der

spätere, aber um so raschere Aufstieg der Erziehungswissenschaft. Binnen weniger Jahre wurde das zuvor nur mit einigen Studenten der „Allgemeinen Pädagogik“ registrierte Fach zu einem der Studienfächer mit den höchsten Anfängerzahlen. In der Rangfolge der von Studentinnen gewählten Fächer schloss es zur Spitzengruppe auf.<sup>15</sup>

Eine detaillierte Überprüfung dieser in den amtlichen Statistiken zuweilen differierenden Zahlenangaben ist hier nicht möglich, aber auch nicht nötig. Denn die realen Wachstumsraten dürften noch weit über den in der Tabelle 1 errechneten Werten liegen. Diese Werte beruhen auf einer Zählung der von den Studierenden belegten Erstfächer. Soziologie, Politik- und Erziehungswissenschaft sind indes noch sehr viel häufiger als Zweitfächer, Neben- und Wahlpflichtfächer belegt worden. Wie solche nachrangigen Fachbelegungen sind selbst zweite Hauptfächer lange Zeit nicht statistisch erfasst worden. Das gilt vor allem für die Lehramtsstudiengänge, die auch noch aus anderen Gründen einer gesonderten Betrachtung bedürfen.

### *2.1 Bildungsexpansion und Lehrerbildung*

Bekanntlich absolvieren Gymnasiallehrer in Deutschland bereits seit dem 19. Jahrhundert ein wissenschaftliches Fachstudium, das sich auf zwei Fächer erstreckt. Die Lehrer für das „niedere“ Schulwesen – die späteren „Volksschullehrer“ – sind hingegen traditionell in speziellen schulischen Bildungsgängen („Seminaren“) auf einen Unterricht vorbereitet worden, der den gesamten Schulstoff umfasste. Das änderte sich erst in der Weimarer Republik, wo von allen Lehrern das Abitur gefordert und die Ausbildung der Volksschul- sowie der Mittelschullehrer in den meisten Ländern des Reichs reformiert wurde. Während insbesondere Bayern an der seminaristischen Ausbildung festhielt, entstand in Preußen eine neue Spezialhochschule – die Pädagogische Akademie –. Eine weitere Ländergruppe, zu der Sachsen, Thüringen, Braunschweig und Hamburg gehörten, ging einen dritten Weg, indem sie die Lehrerseminare Universitäten angliederte. Im westlichen Nachkriegsdeutschland setzte sich zunächst die preußische Lösung, also ein pädagogisches Grundstudium in Verbindung mit einer vertieften wissenschaftsorientierten Allgemeinbildung und fachlichen Schwerpunkten an Pädagogischen Hochschulen durch. Bayern hielt allerdings an den Lehrerseminaren fest. Und in Hamburg wurden die verschiedenen Studiengänge wieder unter dem Dach der Universität zusammengeführt.<sup>16</sup> Schon in den fünfziger Jahren geriet die Lehrerbildung indes wieder in die Kritik: Verbände der Volksschullehrer drängten erneut auf eine wissenschaftlich-universitäre Ausbildung aller Lehrer. Das hatte zur Folge,

---

<sup>15</sup> Statistisches Bundesamt: *Bildung im Zahlenspiegel*, Stuttgart 1974. S. 126.

<sup>16</sup> Vgl. Die übersichtliche Gesamtdarstellung von Rainer Bölling: *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer*, Göttingen 1983 und zum Wandel der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Sebastian Müller-Rolli: *Lehrerbildung*, in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. VI, 1 (wie Anmerkung 2) S. 398-411.



dass einerseits verschiedene Varianten einer Anbindung der Volksschullehrer-ausbildung an die Universität in die Diskussion gebracht und erprobt wurden, während andererseits die fachlich-fachwissenschaftlichen Studienanteile des Studiums an den pädagogischen Hochschulen verstärkt wurden. In den meisten Bundesländern ist die Lehrerbildung aber schon deshalb nicht problematisiert worden, weil bei insgesamt sinkenden Schülerzahlen wenig Lehrernachwuchs benötigt wurde.

Dagegen entstand um 1960 ein zunächst durch die Einschulung geburtenstarker Jahrgänge ausgelöster Lehrerberarf. Er wuchs von Jahr zu Jahr. Denn mehr und mehr Eltern wollten ihren Kindern eine weiterführende Schulbildung ermöglichen. Im Gegenzug versuchten Kultusminister, die Attraktivität der Volksschulbildung durch die Verlängerung der Schulzeit und die Senkung der oft noch zwischen 40 und 50 Schülern liegenden Klassengrößen zu erhöhen. Die Bildungsexpansion ist also durch verschiedene, nur zeitweise zusammentreffende Ursachen – den ‚Baby-Boom‘, die wachsenden Bildungsaspirationen der Mittelschicht und das schulpolitische Interesse an einer qualitativen Verbesserung der Volksschulbildung – ausgelöst und vorangetrieben worden. Der dadurch erzeugte Lehrerberarf verlieh ihr indes eine Dynamik, die sich bis zur Mitte der siebziger Jahre steigerte:

Allein zwischen 1965 und 1970 hat sich die Zahl der Lehramtsstudenten verdreifacht.<sup>17</sup> Die Zahl der hauptberuflich an allgemeinbildenden Schulen unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer lag 1960 bei 210.000, 1980 bei einer halben Million. Etwa 650.000 Studenten haben von 1960 bis 1985 das erste Staatsexamen für ein Lehramt an allgemeinbildenden Schulen (Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen, Gymnasium) absolviert. Um die Mitte der siebziger Jahre näherte sich die Zahl der jährlichen Studienabschlüsse der Summe aller Lehramtsabschlüsse der fünfziger Jahre. Zeitweise war jeder dritte Student an wissenschaftlichen Hochschulen (einschließlich der Pädagogischen Hochschulen) in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben. Auf dem Höhepunkt dieser Entwicklung wurden 1976 nahezu 250.000 Lehramtsstudenten gezählt, 42.600 schlossen in diesem Jahr ihr Studium ab, 35.000 Absolventen wurden eingestellt.

## *2.2 Lehrerbildung, Sozialwissenschaften und Erziehungswissenschaft*

Die Lehrerbildung wurde so zum stärksten Motor der Bildungsexpansion im Hochschulbereich, auch zum stärksten Motor der Expansion der hier interessierenden Fächer. Weil es auf Fachebene an Daten mangelt, lassen sich die Zusammenhänge zwischen der Konjunktur der Lehrerbildung, der fachlichen Etablierung und dem Ausbau der Soziologie, der Politik- und der Erziehungswissenschaft allerdings nur in groben Zügen beschreiben:

---

<sup>17</sup> Datenangaben nach Müller-Rolli S. 409; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten, Bonn 1972 ff.; Wissenschaftsrat: Empfehlungen des Wissenschaftsrats zu den Perspektiven der Hochschulen in den 90er Jahren, Köln 1988.

1955 empfahl der im Jahr zuvor von Bund und Ländern eingerichtete Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen in einem Gutachten zur Lehrerbildung, die Soziologie stärker zu berücksichtigen. In einem weiteren Gutachten zur „politischen Bildung und Erziehung“ sprach sich der Ausschuss für die Stärkung und Fortentwicklung eines spezifischen Schulfachs aus.<sup>18</sup> 1957 wurde Sozialkunde in Baden-Württemberg zum gymnasialen Schulfach und die „Wissenschaftliche Politik“ zum Hauptstudienfach der zukünftigen Fachlehrer.<sup>19</sup> 1958 mehrten sich in den Ländern der Bundesrepublik Initiativen zur Reform der Ausbildung von Volksschullehrern.<sup>20</sup> Nachdem in Winter 1959/60 junge Männer und Jugendliche als Haupttäter einer Welle von Hakenkreuzschmierereien identifiziert worden waren, beschloss die Kultusministerkonferenz eine Reihe von Maßnahmen zur Verstärkung der zeitgeschichtlich-politischen Bildung im Schulunterricht und im Lehramtsstudium.<sup>21</sup>

Bis dahin war „politische Bildung“ in den meisten Schulen nicht viel mehr als ein allgemeines Bildungs- und Erziehungsziel gewesen, dem man mit Appellen an „Gemeinsinn“ und „Mitverantwortung“ gerecht zu werden versuchte. Nun mussten die Länder und die Bundesregierung unter Beweis stellen, dass sie alles Erdenkliche taten, um ein Wiederaufleben von Antisemitismus und Nazismus in der jungen Generation zu verhindern. Schulfächer lassen sich nun freilich nicht auf Anordnung schaffen. Die von Land zu Land unterschiedlich verlaufende Institutionalisierung des Sozialkunde- und Politikunterrichts sowie des entsprechenden Studienfachs kam in einigen Ländern erst in den siebziger Jahren zum Abschluss. Gleichwohl begann 1960 eine neue Phase der Fachentwicklung. Davon zeugt vor allem der nun erst beginnende personelle Ausbau der Soziologie und der Politikwissenschaft. Leider hat sich noch niemand die Mühe gemacht, diesen Ausbau im Ländervergleich zu rekonstruieren. So können hier nur nochmals die für die fachliche Etablierung der Sozialwissenschaft und der Erziehungswissenschaft wichtigsten Veränderungen aufgezählt werden:

---

<sup>18</sup> Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953-1965, Stuttgart 1966, Gesamtausgabe: Gutachten zur politischen und Erziehung vom 22.1.1955, S. 827-838; Gutachten über die Ausbildung der Lehrer an Volksschulen vom 5.9.1955, S. 739-751.

<sup>19</sup> Mohr, Politikwissenschaft (wie Anmerkung 13), S. 216 ff.

<sup>20</sup> Vgl. Albert Reble: Lehrerbildung in Deutschland, Ratingen 1958; Theo Dietrich: Form und Inhalt der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum, in: Die Deutsche Schule 50 (1958) S. 541-552; Helmut Kittel: Das Jahr 1958 in der westdeutschen Lehrerbildung, ZfPäd 5 (1959), S. 413-432.

<sup>21</sup> Beschluss der KMK vom 11./12.2.1960 zur „Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichts- und gemeinschaftskundlichen Unterricht“ in: Hans-Werner Kuhn und Peter Massing (Hg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung-Stand-Perspektiven, Opladen 1990, S. 231-233; Werner Bergmann. Antisemitismus als politisches Ereignis. Die antisemitische Welle im Winter 1959/60, in: ders./Rainer Erb (Hg.): Antisemitismus in der politischen Kultur nach 1945, Opladen 1990, S. 253-275. Zur Lehrerbildung Helmut Kittel: Zur politischen Bildung an Pädagogischen Hochschulen in: ZfPäd. 7 (1960) S. 382-396 und die anschließende Diskussion im Jahrgang 1961.

1. In den sechziger und siebziger Jahren sind die weiterführenden Schulen und die Hochschulen beträchtlich ausgebaut worden. Dabei ist keiner der großen Studienbereiche so stark gewachsen wie die Lehrerbildung.
2. Die traditionell gesonderte Ausbildung der Volksschullehrer wurde in der gleichen Zeit mehr und mehr verwissenschaftlicht' und so an die universitäre Ausbildung der Gymnasiallehrer herangeführt. Schließlich ist in den meisten Bundesländern die gesamte Lehrerausbildung in bestehende oder neu gegründete Universitäten integriert worden. Nur das Land Baden-Württemberg hielt an den Pädagogischen Hochschulen fest.
3. Damit hat sich die fachwissenschaftliche Organisation von Lehre und Studium auch in der Ausbildung der Grund-, Haupt- und Realschullehrer durchgesetzt.
4. Die Ausweitung, Verwissenschaftlichung und fachliche Organisation der gesamten Lehrerausbildung hatten zur Folge, dass das wissenschaftliche Personal der Erziehungswissenschaft und der zunehmend in die Lehrerbildung einbezogenen Sozialwissenschaften beträchtlich vermehrt wurde (Tabelle 2). Erst mit diesem Ausbau wurden die Erziehungswissenschaft, die Soziologie und die Politikwissenschaft zu Disziplinen, die wie ältere Fachwissenschaften an fast allen Universitäten, Technischen und Pädagogischen Hochschulen mit zumindest einer, oft aber auch bald mehreren Professuren vertreten waren.

**Tabelle 2: Wissenschaftliches Personal und Hochschullehrer an wissenschaftlichen Hochschulen 1960, 1966 und 1983, ab 1966 mit Pädagogischen Hochschulen**

	<b>1960</b>	<b>1966</b>		<b>1983</b>
Gesamtpersonal Personal*	15,3	31,2		70,9
Professuren*	5,2	7,7		24,9
Professoren	WH	WH	PH	WH + PH
Erziehungswissenschaft	23 (30)**	48 (56)	144	1.012
Psychologie	20 (56)	56 (85)	59	483
Politikwissenschaft/ Soziologie	39 (65)	83 (103)	71	641
Wirtschaftswissenschaften	169 (249)	259 (70)		967

Quellen: Wissenschaftsrat; Statistisches Bundesamt; Berechnungen nach Bäumen und Roeder 1990 (Anmerkung 2) \* in Tausend, \*\* in Klammern mit Privatdozenten

### *2.3 Diplom- und Magisterstudiengänge*

Diese Grobskizze der Fachentwicklung im Prozess der Bildungsexpansion wäre nun freilich unvollständig, wenn statt der in der fachgeschichtlichen Literatur zumeist vernachlässigten Lehramtsstudiengänge die Hauptfachstudiengänge aus dem Blick gerieten. Denn das breite Angebot an Diplom- und Magisterstudiengängen wurde zwar erst durch die Expansion der Lehrerbildung ermöglicht. Die Lehrgestalt der Fächer hat sich aber unabhängig davon in Hauptfachstudiengängen

herausgebildet, wie sie vereinzelt schon in den fünfziger Jahren eingerichtet wurden. Hierbei hatten das wiedererrichtete Frankfurter Institut für Sozialforschung und die Universität Frankfurt die Vorreiterrolle übernommen. Bereits 1954 war dort der erste Diplomstudiengang für Soziologie eröffnet worden<sup>22</sup>. Wenige Jahre später zog die Freie Universität Berlin mit Diplomstudiengängen für Soziologie und „Politologie“ nach.<sup>23</sup> Für die meisten Universitäten kam die Einrichtung solcher Studiengänge allerdings schon deshalb nicht in Betracht, weil das Lehrangebot bei weitem nicht ausreichte. Einer Reihe von Soziologen – darunter Ralf Dahrendorf und Helmut Schelsky – erschien ein Hauptfachstudium auch nicht erstrebenswert. Sie befürchteten eine dem Fach abträgliche sachliche Verengung des Studiums und bezweifelten, dass ein hinreichender Bedarf an Diplomsoziologen bestand. Die bis dahin noch offene Diskussion wurde dann in der Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu Gunsten einer Vermehrung von Hauptfachstudienangeboten entschieden.<sup>24</sup> Der Autor und die Beratergruppe der Denkschrift hatten dabei freilich die Hochschullandschaft der fünfziger Jahre vor Augen. Sie konnten nicht ahnen, dass sich ihr hierauf zugeschnittenes Ausbauprogramm bald zur Blaupause eines rasanten Ausbaus der Sozialwissenschaften an den bestehenden Universitäten und einer mehr als doppelt so großen Zahl von Neugründungen verwandeln würde.<sup>25</sup>

Anscheinend vermochten sie sich auch nicht vorzustellen, dass das erweiterte Studienangebot eine noch sehr viel größere Nachfrage wecken könnte. Obwohl staatlich reguliert und finanziert, entwickelten sich Studienangebot und -nachfrage mit der Dynamik eines Markts von begehrten Modeartikeln. Der 1960 als Alternative zum ersten Staatsexamen für das gymnasiale Lehramt eingeführte Studienabschluss Magister Artium (M.A.) ermöglichte nahezu allen Universitäten sowie den ihnen gleichgestellten Technischen Hochschulen, beim Ausbau der Lehramtsstudiengänge zumindest einen M.A. mit Soziologie und Politikwissenschaft als Hauptfächern einzurichten. Die Angebotspolitik ging aber noch weit darüber hinaus: Zu den nicht wenigen Universitäten, in denen die Sozialwissenschaften eine Personal- und Sachausstattung für Diplom-Studiengänge erhielten, kamen Universitätsneugründungen mit sozialwissenschaftlichem Schwerpunkt – Bielefeld, Konstanz, Bremen, Oldenburg, Osnabrück – hinzu.<sup>26</sup> Trotzdem

---

<sup>22</sup> Vgl. Alex Demirović: Der nonkonformistische Intellektuelle. Die Entwicklung der Kritischen Theorie zur Frankfurter Schule, Frankfurt/M. 1999, S. 382 ff.

<sup>23</sup> Vgl. Mohr: Politikwissenschaft (wie Anmerkung 13), S. 56-75.

<sup>24</sup> Lepsius: Denkschrift (wie Anmerkung 2), S. 54 ff, und 99 ff.

<sup>25</sup> Vgl. zum Ausbau der Hochschulen Hansgert Peisert: Entwicklung und Struktur des Hochschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, Köln 1990. S. 394-413.

<sup>26</sup> In Bielefeld entstand z.B. der größte soziologische Fachbereich an westdeutschen Universitäten; die benachbarte Universität Osnabrück wurde als Universität mit sieben Fachbereichen, darunter drei sozialwissenschaftlichen Fachbereichen gegründet. Eine vergleichende Geschichte dieser Reformuniversitäten und ihrer Sozialwissenschaften steht noch aus.

wuchs die Nachfrage rascher als das Angebot. Die noch wenigen Abiturienten, die 1961 – im Erscheinungsjahr der DFG-Denkschrift – bei Fragen nach ihrem Studienwunsch Politikwissenschaft oder Soziologie nannten, wurden von all ihre Freunden, Bekannten und Verwandten mit der Frage bedrängt, was man denn da studiere und wozu man das tue. Zehn Jahre später wollte jeder siebte Abiturient Soziologie studieren.

Nimmt man die Einrichtung des ersten Diplomstudiengangs für dieses Fach und den Studienbeginn an den Reformuniversitäten Oldenburg und Osnabrück (1974) als Eckdaten, so umfasst die Auf- und Ausbauphase der sozialwissenschaftlichen Studien zwanzig Jahre. Die Erziehungswissenschaft holte diese Entwicklung in wenigen Jahren nach. Auf Betreiben der nicht zuletzt zu diesem Zweck gegründeten Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurden 1969 an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen die ersten Diplomstudiengänge eingerichtet.<sup>27</sup> Der Diplomstudiengang war erst kurz zuvor umstandslos von der Kultusministerkonferenz und jener Rektorenkonferenz genehmigt worden, die zehn Jahre zuvor die hessischen Pläne einer erziehungswissenschaftlichen Hochschule zu Fall gebracht hatte.

Durch Nutzung der für die Lehrerbildung geschaffenen Lehrkapazität konnte nun bald jede Lehrer ausbildende Hochschule auch einen Diplom- oder Magisterstudiengang in Erziehungswissenschaft anbieten. Trotzdem waren diese Studiengänge an vielen Hochschulen alsbald überlaufen. Als die ersten Studienanfänger gegen Mitte der siebziger Jahre ins Examen gingen, wurden bereits mehr als 20.000 Studierende gezählt. Schließlich konnte man an nicht weniger als 65 wissenschaftlichen Hochschulen ein Diplom- oder Magisterstudium absolvieren<sup>28</sup>. Die Erziehungswissenschaft hat damit nach ihren Studentenzahlen, ihrem wissenschaftlichen Personal und ihrem Studienangebot sowohl die Soziologie als auch die Politikwissenschaft hinter sich gelassen.

#### *2.4 Expansion und Inflation*

Die Expansion der drei Fächer war ein Ergebnis von Forderungen und Planungen der Fachgesellschaften sowie der hochschulpolitischen Empfehlungen und Entscheidungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft, des Wissenschafts- und des Bildungsrats, der Kultusminister- und der Rektorenkonferenz, der Landtage, Landesministerien und -regierungen. Doch niemand scheint damit gerechnet zu haben, dass sich die Soziologie und die Politikwissenschaft zu Modefächern mit

---

<sup>27</sup> Vgl. zur Entwicklung des Studienangebots: Heinz-Hermann Krüger, Thomas Rauschenbach, Hans-Uwe Otto, Peter Vogel: Erziehungswissenschaft: Lehre und Studium. Opladen 2000.

<sup>28</sup> Jeweils ein Drittel der Hochschulen bot in Kombination mit Lehramtsstudiengängen ein Diplom- oder Magisterstudium, ein weiteres Drittel ein Diplom- und Magisterstudium an. Die Hochschulen mit nur einem dieser drei Studiengänge lassen sich dagegen an wenigen Fingern abzählen. Vgl. die Einzelangaben bei Hans-Uwe Otto u.a.: Datenreport Erziehungswissenschaft. Befunde und Materialien zur Entwicklung des Fachs in der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2000, S. 26 ff. und S. 145 ff.

einem an vielen Universitäten kaum mehr beherrschbaren Massenbetrieb entwickeln könnten. Der Ausbau des Lehramtsstudiums war zumindest in den sechziger Jahren einem erkennbaren und in wiederholten Schätzungen bezifferten Bedarf gefolgt. Dass es einen nennenswerten Bedarf an Diplom-Soziologen, -Politologen, und -Erziehungswissenschaftlern geben könne, ließ sich hingegen nur vermuten. Es gab keine abgrenzbaren Berufsfelder und keine etablierten Professionen. Damit fehlten die Voraussetzungen für quantifizierte Bedarfschätzungen. Es fehlten auch Berufsbilder. Gewiss wurde verschiedentlich über Möglichkeiten einer Berufsorientierung des Studiums diskutiert. Die Frage, ob sich alljährlich Tausenden von Absolventen angemessene Berufschancen eröffnen werden, hat indes weder die Studienanfänger und Studenten noch die Fachvertreter und -verbände noch die Hochschulverwaltungen und die Hochschulpolitik ernsthaft interessiert.

Das „Hauptproblem der Soziologie“ hieß es 1974 in einem ungewöhnlich kritischen Bericht zum „Zustand der Soziologielehre“ sei ein „Inflationsproblem“: „Auf der einen Seite gibt es einen Boom an Erwartungen im Hinblick auf ideologische, erzieherische und praktische Funktionen der Soziologie. Auf der anderen Seite präsentiert sich das Fach noch inmitten seiner Adoleszenzkrise: Die fachwissenschaftliche Identität der Soziologie ist labil, ihre Wissensbestände sind knapp, die professionelle Organisation und mit ihr Standards, Kontrollstrukturen und Sozialisationsprogramme erscheinen unentwickelt. Das heißt auch, dass die Soziologie keine hinreichend festen Maßstäbe dafür besaß, mit dem Recht auf ihre Spezialisierung Zumutungen abzuwehren und Grenzziehungen durchzusetzen... Die Folge für die Soziologie bestand darin, dass es eine Überflutung mit Fragen und Perspektiven und Programmen gab, eine Überflutung auch mit Studenten“.<sup>29</sup> Dieser ernüchternde Befund war Teil einer „Zwischenbilanz der Soziologie“, die vor dem sich abzeichnenden Ende der Expansion des Fachs und nach einer Phase entstanden ist, in der die Deutsche Gesellschaft für Soziologie über Jahre still gelegt und das gleichwohl expandierende Fach von der Gefahr eines „zentrifugalen Zerfalls“ in „örtliche, dogmatisch geschlossene Milieus“<sup>30</sup> bedroht war. Zwar befanden sich die Politik- und die Erziehungswissenschaft nicht in einer ähnlich prekären Lage. Aber auch dort bestand das im Lagebericht zur Soziologie diagnostizierte „Missverhältnis zwischen gesellschaftlicher Nachfrage und fachwissenschaftlichem Leistungspotenzial“. Und wie in der Soziologie gab es auch in der Politik- und der Erziehungswissenschaft Richtungskämpfe, Spaltungen sowie im Studium und der Lehre ‚inflationäre‘ Tendenzen.

---

<sup>29</sup> Friedhelm Neidhardt: Über den Zustand der Soziologielehre an den Universitäten, in: Rainer Lepsius (Hg.): Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart 1976, S. 426-452, Zitat S. 446.

<sup>30</sup> So M. Rainer Lepsius in seiner „Ansprache zur Eröffnung des 17. Deutschen Soziologentags: Zwischenbilanz der Soziologie“, in ders. (Hg.): Zwischenbilanz S. 1-13, Zitat S. 9.

Die Abbrecherquoten stiegen in allen drei Fächern noch rascher als die Studentenzahlen. Damit sanken die Absolventenquoten verschiedentlich bis einstelligen Prozentbereich. Dennoch wuchs der Abstand zwischen Studienzeit und der durchschnittlichen Studienzeit der Absolventen unaufhaltsam. Die Ausweitung des Lehrangebots und der Massenbetrieb in den ohnehin schwach strukturierten Studiengängen erschwerten die Verständigung über Studienziele, -inhalte, Lehrformen, Lernmethoden, Leistungsanforderungen sowie über die Bewertung von Studien- und Prüfungsleistungen auch dort, wo Studium und Lehre nicht zum Kampffeld verschiedener Fraktionen von Lehrenden und Studierenden wurden. In keineswegs seltenen Grenzfällen stand zeitweise jedwede Regelung von Lehre und Studium in Frage; schien verhandelbar und wurde in zahllosen Sitzungen von Studienkommissionen mit großem Aufwand an Zeit, Argumenten und Druckmitteln, aber oft nur geringem Ertrag, verhandelt. Selbst dort, wo neue Studienordnungen erstellt werden konnten, musste vieles unverbindlich bleiben, weil die personelle Ausstattung der Fächer häufig keine Differenzierung der Lehrangebote nach Vorkenntnissen, Studienfächern, Studiengängen und –semestern der Studierenden zuließ.

### **3. Der Aufstieg der Soziologie**

Folgt man Friedhelm Neidhardt, dem Verfasser des kritischen Berichts zum Zustand der Soziologielehre und des Soziologiestudiums, so ließen sich die gegen Ende der sechziger Jahre manifest gewordenen Probleme der Soziologie aus der „Intensität und Qualität“ der an die Soziologie herangetragenen „gesellschaftlichen Erwartungen“ bestimmen: „Die nach der Rekonstruktionsphase der bundesrepublikanischen Gesellschaft in das öffentliche Bewusstsein dringenden gesellschaftlichen Widersprüche und nationalen Identitätsprobleme drückten sich in einer wachsenden Nachfrage nach kollektiver Sinnbestimmung aus und trafen die Soziologie deshalb, weil Philosophie und Theologie den gesellschaftlichen Charakter der Konfliktlagen nicht entschlüsseln konnten. Soziologie geriet in die Lage, die gesellschaftlichen „Definitionen der Situation“ und allgemeine „Hintergrundsideo logien“ politischen Handelns entwickeln zu müssen... Das allgemeine Interesse an Soziologie setzte sich bald auch in einen konkreten Anspruch an ihrer Bildungsfunktion um. Der Sozialkundeunterricht an den Schulen wurde erweitert und die Rolle der Soziologie in den Erziehungswissenschaften ständig verstärkt.“<sup>31</sup>

Die Soziologie war demnach mit äußeren Erwartungen konfrontiert, denen sie sich kaum entziehen konnte, die sie aber auch in jeder Hinsicht überfordert haben. Neidhardt wies indes zugleich daraufhin, dass man „bei aller Betonung externer Einflüsse“ nicht die Rolle verkennen dürfe, „die die Soziologen bei der Entwicklung der auf sie selbst gerichteten ideologischen, erzieherischen und berufspraktischen Ansprüche gespielt hat. Sie haben auf allen Ebenen die

---

<sup>31</sup> Neidhardt: Zustand S. 427 f.

Nachfrage nach Soziologie sowohl inspiriert als auch popularisiert“.<sup>32</sup> Offensichtlich beruhte dieser Zusatz auf einer anderen Logik als der soziologische Befund. Was zunächst als ein durch anonyme gesellschaftliche Faktoren determinierter Kausalzusammenhang erscheint, wird im zweiten Zugriff als Wirkung eines intentionalen Handelns identifizierbarer Akteure – der Soziologen – beschrieben. Das passt, wie die Verwendung des Verbs verrät, logisch, aber auch sachlich, nicht zusammen, lässt sich aber zusammen bringen, wenn man nach der historischen Genese der gesellschaftlichen Erwartungen fragt.

### *3.1 Amerikanische Geburtshilfe für neue Bildungswissenschaften*

Denn dann zeigt sich, dass bereits die Besatzungsmächte bei der Suche nach Personen und Institutionen, die geeignet schienen, zur „reorientation of the German people toward democracy and peace“<sup>33</sup> beizutragen, den Sozialwissenschaften einen besonderen Bildungswert und eine allgemeine Bildungsfunktion beigemessen haben. Zumal die amerikanische Militärregierung hat schon in ihrem Reeducation-Programm auf die Sozialwissenschaften gesetzt. Deren administrative, materielle und ideelle Förderung wurde in den Gründungsjahren der Bundesrepublik mit dem Ziel intensiviert, diese Wissenschaften in Deutschland ähnlich breit zu verankern wie in den USA. Dazu wurden auf zahlreichen Konferenzen interessierte deutsche Wissenschaftler mit amerikanischen Experten zusammengeführt, um über die institutionelle Absicherung und Förderung der Sozialwissenschaften, das hieß: der Soziologie, der Sozialpsychologie, einer erst zu etablierenden Politikwissenschaft, der empirischen Sozialforschung, insbesondere der Meinungsforschung, und nicht zuletzt einer auch sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft, zu beraten.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> Neidhardt: Zustand S. 438.

<sup>33</sup> So die Zielvorgabe in einer zentralen Anordnung des amerikanischen Außenministeriums („Policy Directive for the United States High Commissioner for Germany“ kurz HICOG) vom 17.11.1949 zitiert nach Bernhard Plé: *Wissenschaft und säkulare Mission. „Amerikanische Sozialwissenschaft“ im politischen Sendungsbewusstsein der USA und im geistigen Aufbau der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 1990, S. 247. Vgl. zu den vielfältigen Aktivitäten der HICOG innerhalb und außerhalb des Bildungswesens Hermann-Josef Rupieper: *Die Wurzeln der westdeutschen Nachkriegsdemokratie. Der amerikanische Beitrag 1945-1952*, Opladen 1993.

<sup>34</sup> Als für die weitere Entwicklung der Sozialwissenschaften besonders wichtige Konferenzen sind zu nennen: die „Conference on Social Sciences in German Universities“ (Seeshaupt 1948), die Konferenzen zur „Einführung der politischen Wissenschaft an deutschen Universitäten und Hochschulen“ (Waldleiningen 1949) und „Über Lehre und Forschung der Wissenschaft von der Politik“ (Königstein 1950), der „Erste Kongress zur politischen Meinungsforschung“ (Weinheim 1951), verschiedene Kongresse und Workshops zur Einführung eines Sozialkundeunterrichts (Weilburg, 1949, Heidelberg 1950) sowie zur Einrichtung eines Studium generale (General education Weilburg 1950, Hinterzarten 1952) und die „Pädagogische Tagung“, zu der alle an Universitäten und Technischen Hochschulen lehrenden Professoren der Pädagogik eingeladen waren. (Bad Wildungen 1952). Hierüber informieren: Johannes Weyer: *Westdeutsche Soziologie 1945-1960. Deutsche Kontinuitäten und nordamerikanischer Einfluß*, Berlin 1984, S. 363 ff.; Mohr: *Politikwissenschaft als Alternative* (Anmerkung 13), S. 2 ff.; 97 ff., Plé: S. 236 ff.;



Die Sozialwissenschaften sollten unmittelbar zur politischen Bildung der zukünftigen Führungsschicht, mittelbar, insbesondere über die Medien und die Schulbildung, zur „Reorientation“ der gesamten Gesellschaft beitragen. Wenngleich das unter diesem Begriff gestartete, mit beträchtlichen Finanzmitteln ausgestattete HICOG-Projekt die gleichen Ziele verfolgte wie das zuvor auch wegen geringer Erfolge abgebrochene Umerziehungsprogramm, war es keine Fortsetzung – und damit Teil – der „Reeducation“. Ihm ging ein Strategie- und Rollenwechsel voraus. An die Stelle von „Educators“ in Offiziersuniformen traten „Midwives“ mit Professorentitel, statt mit Befehlen und Anordnungen wurde mit „positive assistance and aid“ operiert und „Geburtshilfe“ gewährt, statt auf deutsche Behörden setzte man „on these groups, organizations and institutions which have demonstrated their devotion to democratic ideals and practices and on individuals who are in a position of leadership or are likely to take part in the reconstruction of German community life“,<sup>35</sup> in heutigem Modevokabular: auf die Beeinflussung der Zivilgesellschaft durch NGOs in Gestalt wissenschaftlicher Vereinigungen.

Diese ‚NGOs‘ hießen: Deutsche Gesellschaft für Soziologie (DOS), Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftlicher Institute (ASI), Deutsche Vereinigung für die Wissenschaft von der Politik (später: für wissenschaftliche Politik DVPW), Konferenz westdeutscher Universitätspädagogen.<sup>36</sup> Sie schufen in den fünfziger Jahren mit regelmäßigen Tagungen, Periodika<sup>37</sup> und Rundbriefen einen fachlichen, teils auch erst profofachlichen Kommunikationsraum und -zusammenhang. Dabei konnten sie sich auf teils wieder errichtete, teils neu gegründete Forschungs- und Bildungseinrichtungen wie das Kölner Forschungsinstitut für Sozial- und Verwaltungswissenschaften, das Frankfurter Institut für Sozialforschung, die Sozialforschungsstelle Dortmund, die Berliner Hochschule für Politik und das Frankfurter Institut für Internationale pädagogische Forschung

---

Rupieper, Wurzeln S. 132, S. 146 ff.; Hans Scheuert: Zur Gründungsgeschichte der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in: ZfPäd 33 (1987), S. 267-287. Von Zusatzkonferenzen mit sich vielfach überschneidenden Teilnehmerkreisen berichten Mohr S. 110, 122 und im Hinblick auf das wieder errichtete Frankfurter Institut für Sozialforschung Demirović: Der nonkonformistische Intellektuelle. S. 346 ff.

<sup>35</sup> So die schon zitierte Anweisung des Außenministeriums bei Plé S. 247; zum Verständnis der Förderpolitik als Geburtshilfe Plé S. 259 f.

<sup>36</sup> Die 1934 stillgelegte DOS ist bereits 1946 wiederbelebt worden; die ASI wurde 1949, die DVPW 1951, die „Konferenz“ 1952 gegründet.

<sup>37</sup> Die „Neue Folge der Kölner Vierteljahresshäfte für Soziologie“ ist ab 1948 erschienen und 1955 in Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) umbenannt worden. Die Soziale Welt wurde 1950, die Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd) 1955 gegründet. Die Deutsche Vereinigung für die Wissenschaft von der Politik nutzte zunächst die 1907 gegründete, 1953/54 wiederbelebte Zeitschrift für Politik als Verbandsorgan und schuf sich erst 1959 mit der Politischen Vierteljahresschrift (PVS) ein eigenes Periodikum. Zuvor kam allerdings 1956 Gesellschaft Staat Erziehung (GSE), eine Fachzeitschrift für politische Bildung mit politikwissenschaftlichem Schwerpunkt, auf den Markt.

stützen, denen gleichfalls amerikanische Mittel zufließen. Zusammen mit diesen Instituten bildeten die wissenschaftlichen Vereinigungen das Fundament jener Fachgesellschaften, die dann in den sechziger und siebziger Jahren ihre heutige Gestalt angenommen und seither die innere Verfassung der Fächer, deren Selbstverständnis und Fachpolitik bestimmt haben.

### 3.2 „Durchbruchsschlacht“ oder „Schein- und Talmiblüte der deutschen Soziologie“?

Die HICOG hat damit viel zum Aufbau einer tragfähigen Infrastruktur der Sozialwissenschaften beigetragen. Obwohl man fast überall dort, wo um 1950 mit Blick auf die Bildungsfunktion der Sozialwissenschaften und die politische Bildung über Hochschul- und Schulreformen diskutiert wurde, auf HICOG-Initiativen oder deren Spuren stößt, fehlen jedoch Anzeichen eines breiten ideologischen Einflusses. So zeigt eine systematische Durchsicht der in den fünfziger Jahren erschienenen Einführungen in die Soziologie und anderer soziologischer Lehrwerke sowie der Handbücher und Lexika<sup>38</sup>, dass die von der HICOG besonders geförderte Soziologie keine „Empfangs- und Ausbreitungsstation“ der ideenpolitisch-pädagogischen „Mission“ der Vereinigten Staaten und ihrer Sozialwissenschaften war.<sup>39</sup> Zu einem weit überwiegenden Teil war diese Literatur weder von der amerikanischen Soziologie beeinflusst noch im Sinne des HICOG-Programms auf eine wissenschaftlich-pädagogische Förderung der ‚Demokratisierung‘ ausgerichtet. Die Möglichkeit von Übersetzungen amerikanischer Einführungen und Handbücher wurde nur in einem Fall genutzt. Die Bildungssoziologie und die

---

<sup>38</sup> Gemeint sind: Evangelisches Soziallexikon, Stuttgart 1954; in Bearbeitung von Heinz Maus, Jay Rumney und Joseph Maier: Soziologie. Die Wissenschaft von der Gesellschaft, Nürnberg 1954; Pieter Boumann: Einführung in die Soziologie, Stuttgart 1954; Arnold Gehlen und Helmut Schelsky (Hg.): Soziologie. Ein Lehr- und Handbuch zur modernen Gesellschaftskunde, Düsseldorf 1955; Wilhelm Bernsdorf und Friedrich Bülow (Hg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1955; Institut für Sozialforschung (Hg.): Sociologica. Frankfurter Beiträge zur Soziologie Bd. 1, Frankfurt/M. 1955; Alfred Weber in Verbindung mit Herbert von Borch u.a.: Einführung in die Soziologie, München 1955; Werner Ziegenfuß (Hg.): Handbuch der Soziologie, Stuttgart 1956; Theodor W. Adorno und Walter Dirks: Soziologische Exkurse nach Vorträgen und Diskussionen, Frankfurter Beiträge zur Soziologie Bd. 4, Frankfurt/M. 1956; Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Bd. 1, Tübingen und Göttingen 1956; Emerich K. Francis: Wissenschaftliche Grundlagen soziologischen Denkens, München 1957; René König (Hg.): Das Fischer Lexikon: Soziologie, Frankfurt/M. 1958. Vgl. dazu auch meinen Vergleich eines Teils dieser Literatur: Günter C. Behrmann: Der vergessene Nestor. Alfred Weber und die Reform der Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik, in: Eberhard Demm (Hg.): Soziologie, Politik und Kultur. Von Alfred Weber zur Frankfurter Schule, Frankfurt/M. 2003, S. 175-206.

<sup>39</sup> So die These von Plé. Wenn sich die HICOG, wofür vieles spricht, von einer Ideologie der Demokratisierung leiten ließ, so müsste belegt werden, dass die von ihr geförderten Sozialwissenschaften diese Ideologie aufgenommen und weitergegeben haben. Weil Plé unterstellt, dass die Sozialwissenschaften durch die erfolgreiche institutionelle Förderung auch ideologisch imprägniert wurden, übersieht er, dass sein Belegmaterial dafür wenig hergibt.

politische Soziologie blieben durchweg unterbelichtet. Akute Bildungsprobleme wurden in keinem der genannten Werke, Probleme der ‚Demokratisierung‘ nur in einem der Lehrbücher thematisiert.

Das Studium dieser in der Fachgeschichte bislang wenig beachteten Literatur ist auch noch aus anderen Gründen aufschlussreich. Schon zeitgenössische Beobachter hat erstaunt, dass zwischen 1954 und 1956 mehrere Einführungen, Lehrwerke, Handbücher und Fachlexika im Gesamtumfang von ca. 6.000 Seiten auf den Markt kamen. René König hatte auch diese Literaturproduktion vor Augen, als er 1955 von einer „Schein- und Talmiblüte“ der deutschen Soziologie sprach und in Rezensionen einige der Neuerscheinungen mit Verve verriss.<sup>40</sup> Er war dabei freilich Partei, ging es ihm doch um die Durchsetzung seines Verständnisses von Soziologie in einer Situation, die dadurch gekennzeichnet war, dass es zum einen allem Anschein nach ein wachsendes Interesse an Soziologie gab und dass zum anderen in rascher Folge sehr unterschiedliche Darstellungen der Soziologie auf den Markt kamen. Damit entstand eine sich zusehends verschärfende Konkurrenz mit Gewinnern und Verlierern. Zu den Verlierern zählten fast alle Autoren, die noch unmittelbar in Traditionen der deutschen Soziologie standen. Leopold von Wieses in siebter Auflage neu bearbeitetes Göschen-Bändchen, die von Alfred Weber und einigen seiner Schüler verfasste Einführung und das von Werner Ziegenfuß herausgegebene Handbuch, dessen große Einzelbeiträge insgesamt mehr als 1.000 Seiten füllten, haben im Fach kaum Spuren hinterlassen. Dagegen sind das von Gehlen und Schelsky herausgegebene „Lehr- und Handbuch zur Gesellschaftskunde“, das „Wörterbuch der Soziologie“ und Königs „Fischer-Lexikon Soziologie“ rasch zu Standardwerken geworden, die weit über die Fachsoziologie hinaus beachtet und benutzt wurden. Die Erstauflage des bis 1968 mehrfach wieder aufgelegten „Gehlen/Schelsky“ war bereits nach fünf Monaten vergriffen. Von Königs Lexikon, das bis in die achtziger Jahre hinein auf dem Markt war, sind mehr als 400.000 Exemplare verkauft worden. Die in den siebziger Jahren in drei Taschenbuchbänden publizierte Neubearbeitung des „Wörterbuchs“ wurde gleichfalls zu einem soziologischen Bestseller.

Damit stellen sich mehrere Fragen: Weshalb wurden in einer Disziplin, die sich noch in der Phase des Wieder- und Neuaufbaus befand, in solch großer Zahl und in so großem Umfang Einführungen und Handbücher produziert und publiziert? Warum gab es schon einen Markt für Soziologie, als sich das Fach erst formierte? Was befähigte die noch kleine Gruppe der Fachwissenschaftler zu einer solchen Produktion? Wodurch lässt sich der Erfolg der beiden Lexika und des Lehr- und Handbuchs erklären? Weshalb blieben sie trotz stürmischer Fachentwicklung bis in die siebziger Jahre hinein Standardwerke, während alle anderen

---

<sup>40</sup> René König: Die deutsche Soziologie im Jahr 1955, in: KZfSS 8 (1956), S. 1-11; sowie im gleichen Jahrgang die Rezension zu Alfred Weber: Einführung (wie Anmerkung 38), S. 151-156, Zitat S. 151.

gleichzeitig erschienenen Einführungen und Handbücher bald nicht nur vom Buchmarkt, sondern auch aus dem Gesichtskreis des Fachs verschwanden?

„Hier“, schrieb ein Rezensent der Tageszeitung „Die Welt“ zum Lehr- und Handbuch von Gehlen und Schelsky, „tritt uns die Soziologie tatsächlich als das entgegen, was sie von Haus aus sein soll: Als Wirklichkeits-, als Gegenwartswissenschaft. Die Herausgeber waren gut beraten, als sie die neun Abhandlungen dieses Sammelwerkes von allem dogmengeschichtlichen Ballast befreiten. Die Linien werden in die Vergangenheit, sie werden auch in die Zukunft ausgezogen. Eigentlicher Gegenstand der Betrachtung bleibt aber doch das Hier und Heute, die Wirklichkeit unserer westdeutschen Gesellschaft. Nicht nur dem Studenten gibt dieser Band einen mit konkretem Material gesättigten Leitfaden. Diese Übersicht über die sozialen Kernprobleme lässt den Praktiker viele Dinge plötzlich begreifen, die er bisher nur gewittert und geahnt hat. Man wird auch im Ausland nicht umhin können, der nur zu lange in einem Randdasein vegetierenden deutschen Soziologie zu diesem Gemeinschaftswerk zu gratulieren. Hier ist, scheint uns, eine wirkliche Durchbruchsschlacht gelungen.“<sup>41</sup>

Diese Sätze enthalten zwar nicht die Antwort auf all diese Fragen, aber die meisten der Stichworte, die zu Antworten hinführen:

1. „Wirklichkeitswissenschaft“: „Soziologie“, heißt es in einem der vielen programmatischen Texte aus den fünfziger Jahren, „ist keine Geisteswissenschaft. Die Fragen, mit denen sie sich zu beschäftigen hat... beziehen sich vorab auf die Auseinandersetzung zwischen Menschen und Natur und auf objektive Formen der Vergesellschaftung, die sich auf den Geist im Sinne einer inwendigen Verfassung der Menschen keineswegs zurückführen lassen. Die empirische Sozialforschung in Deutschland hat die dem Einzelmenschen und selbst dem kollektiven Bewusstsein weithin entzogene Objektivität dessen, was gesellschaftlich der Fall ist, streng und ohne Verklärung herauszustellen.“<sup>42</sup> Wohl keiner der Sozialwissenschaftler, die der Soziologie damals den Weg zu weisen versuchten, konnte jedes Wort dieser Programmsätze aus Adornos Einleitungsvortrag zu dem oben erwähnten Weinheimer Kongress über Meinungsforschung unterschreiben. Aber diejenigen, die dem Fach dann in den fünfziger Jahren den Weg gewiesen haben, stimmten zunächst alle darin überein, dass die Soziologie die Wissenschaft ist, die die gesellschaftliche Wirklichkeit mit den Mitteln empirischer Sozialforschung erschließt.

2. „Gegenwartswissenschaft“: dass „die Sozialwissenschaft, die wir treiben wollen, eine Wirklichkeitswissenschaft ist“, hatte freilich schon Max Weber erklärt, als er 1904 zusammen mit Edgar Jaffé und Werner Sombart die Redaktion des Archivs für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik übernahm. Zur Erläuterung hatte er noch hinzugefügt: „Wir wollen die uns umgebende Wirklichkeit des Lebens, in das wir hineingestellt sind, in ihrer Eigenart verstehen – den Zusammenhang und die *Kulturbedeutung* ihrer einzelnen Erscheinungen in ihrer heutigen Gestaltung einerseits, die Gründe ihres geschichtlichen So- und-

---

<sup>41</sup> Zitiert nach dem Klappentext der 4. Auflage.

<sup>42</sup> Theodor W. Adorno: Zur gegenwärtigen Stellung der empirischen Sozialforschung in Deutschland, in: Gesammelte Schriften Bd. 8, Frankfurt/M. 1972, S. 478-493.

nicht-anders-Gewordenseins andererseits.“<sup>43</sup> Auch die empirische Sozialforschung hätte auf ‚einheimische‘ Traditionen zurückblicken können. Ihr Methodenarsenal enthielt viele Methoden, die schon zu Webers Zeiten insbesondere dort im Gebrauch waren, wo die Nationalökonomie als empirische Sozialwissenschaft betrieben wurde. Allerdings waren die Techniken der Datenerhebung und -auswertung zumal in der seit den dreißiger Jahren florierenden amerikanischen Umfrageforschung auch mit dem Know how österreichischer und deutscher Emigranten beträchtlich fortentwickelt und verfeinert worden. Wirklich neu war somit nicht die empirische Sozialforschung, neu waren deren breiter Einsatz und eine auch durch die fortentwickelten Methoden geförderte Umkehrung der Zeitperspektive: Die jüngere Historische Schule der Nationalökonomie, der Weber zuzurechnen ist, hatte vor allem – und oft weit ausgreifend – nach den Gründen des „geschichtlichen So-und-nicht-anders-Gewordenseins“ der gesellschaftlichen Wirklichkeit gefragt. In der westdeutschen Nachkriegssoziologie kehrte sich die Blickrichtung hingegen um. Der Blick wurde vor allem auf die Gegenwart gerichtet, ihr Gewordensein wurde zu einem oft nur noch kursiv abgehandelten Randthema.

3. „Dogmengeschichtlicher Ballast“: Soziologie war schon im Kaiserreich, vermehrt in der Weimarer Republik und rudimentär selbst im Dritten Reich betrieben und gelehrt worden. Eine fachliche Identität, die die politisch-gesellschaftlichen Umbrüche zu überdauern vermochte, hatte sich aber nicht ausgebildet, wohl auch nicht ausbilden können. So scheiterten auch Versuche, nach 1945 an die Weimarer Soziologie anzuschließen. René König machte sich zum Sprecher seiner Generation, als er 1955 bei der Übernahme der Kölner Zeitschrift für Soziologie erklärte, es sei der Moment gekommen, „da sich die soziologische Produktion in Deutschland von ihren früheren Leistungen und Leitideen trennen kann und trennen muss, wenn nicht die ... neuen Keime und Ansätze in ihrer originellen Entwicklung doch recht empfindlich gestört werden sollen.“ Wie der rechte waren für König auch der linke „Neo-Hegelianismus“<sup>44</sup> und alle auf diese Hauptrichtungen der Weimarer Soziologie bezogenen Ansätze historisch obsolet. „Dagegen“, so König, „erhebt sich eine Möglichkeit, nämlich die anfallenden Probleme zunächst durch die Tat zu lösen, d.h. durch unmittelbare empirische Sozialforschung, die jenseits aller systematischen Aporien auf das Nächstliegende zurückgreift“.<sup>45</sup> Diese Möglichkeit haben nahezu alle Soziologen, die in den fünfziger Jahren innerhalb des sich formierenden Fachs Schlüsselpositionen erringen

---

<sup>43</sup> Max Weber: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1973<sup>4</sup>, S. 170f.

<sup>44</sup> Der rechte Neo-Hegelianismus leitete sich aus Königs Sicht von Dilthey, der linke von Marx her.

<sup>45</sup> René König: Vorbemerkung des Herausgebers zum Jahrgang VII, in: KZfSS 7 (1955), S. 1-5, Zitate S. 1f. König übernahm mit diesem Jahrgang die Herausgeberschaft von Leopold von Wiese, dem unsanft auf das Altenteil geschickten, mittlerweile 79 Jahre alten Begründer der Zeitschrift, die nun in Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie umbenannt wurde, was König u.a. mit der überfälligen Einbeziehung der Psychoanalyse begründet hat.

konnten, genutzt. Der „dogmengeschichtliche Ballast“ verschwand in entlegenen Bibliotheksregalen oder, so im Frankfurter Institut für Sozialforschung, in einer fest verschlossenen „Kiste im Keller“<sup>46</sup>. Damit war er allerdings nur scheinbar verschwunden.

4. „Die Wirklichkeit unserer westdeutschen Gesellschaft“: Er ließ sich auch deshalb abwerfen, weil sich der Hauptgegenstand der soziologischen Forschung, die auf den Trümmern des Deutschen Reiches entstehende westdeutsche Gesellschaft, nicht in jeder, aber doch in vieler Hinsicht von den Gesellschaften unterschied, die Max Weber und dessen Zeitgenossen und später Theodor Geiger, Karl Mannheim und die anderen Weimarer Soziologen vor Augen gehabt hatten. Wenngleich die ‚Gesellschaft‘ als Objekt der Soziologie nicht ausschließlich mit der Kulturnation, dem Volk, der Staatsnation oder der Klassengesellschaft des Industriezeitalters gleichgesetzt worden war, hatte für die meisten Sozialwissenschaftler in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts doch außer Frage gestanden, dass politisch und/oder kulturell, ethnisch – vereinzelt auch rassenbiologisch – und sozial-ökonomisch bestimmte ‚nationale‘ Gesellschaften ihr Hauptgegenstand sind. Die im westlichen Nachkriegsdeutschland entstehende Gesellschaft war nichts von alledem. „Deutschland“ schrieb Schelsky „ist ein unbekannter sozialer Gegenstand geworden. So ist das Gefühl, fast überall mit veralteten und unrealen Vorstellungen zu operieren, zu dem vielleicht stärksten Impuls unseres öffentlichen Bewusstseins geworden, eine sozialwissenschaftliche Tatbestandsaufnahme nüchternster Faktizität zu schätzen und zu fordern.“<sup>47</sup>

5. „Die sozialen Kernprobleme“: Jene empirische Sozialforschung, aus der die westdeutsche Soziologie hervorgegangen ist, handelte vor allem von den sozialen und sozialpolitischen „Kernproblemen“ der frühen Nachkriegszeit: der Integration der nach Millionen zählenden Flüchtlinge, dem Neuaufbau der zerstörten Städte und Industrien, der Massenarmut und -arbeitslosigkeit, deren Auswirkungen auf die Jugend, den vielen unvollständigen Familien und überlasteten Frauen, dann auch den Veränderungen in der Arbeitswelt, im Verhältnis von Kapital und Arbeit, in Klassen- und Schichtstrukturen, schließlich den Wandlungen in Erziehung und Bildung und den neuen Anforderungen an Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Max Horkheimer warb bereits 1950 um Mittel für den Wiederaufbau des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, indem er darauf hinwies, dass „soziale Analysen in viele entscheidende politische und gesellschaftliche Probleme der Nachkriegsperiode, wie etwa das Flüchtlingsproblem, Licht zu bringen [vermögen]. Sie können beim Wiederaufbau der Städte und Industriebetriebe eine wichtige erkenntnismäßige Grundlage liefern. Die Ausbildung in den Methoden der Sozialforschung kann der Jugend helfen, die Spannungen innerhalb der eigenen Bevölkerung wie unter den Nationen besser zu

---

<sup>46</sup> Näheres dazu in meiner Darstellung der Publikationspolitik und -ängste von Max Horkheimer in: Albrecht u.a.: Intellektuelle Gründung, S. 247-311.

<sup>47</sup> Schelsky: Ortsbestimmung (wie Anmerkung 8), S. 55.

begreifen, und daher an ihrer Überwindung selbständig mitzuarbeiten.“<sup>48</sup> Wer heute wissen möchte, wie daraus Soziologie wurde, braucht nur Schelskys Bücher aus den fünfziger Jahren oder eine Aufsatz- und Vortragssammlung wie Königs „Soziologische Orientierungen“ in die Hand zu nehmen.<sup>49</sup>

6. „Studenten“ und „Praktiker“: Die mit diesen Problemen befasste Forschung weitete sich nicht nur enorm aus – die Sozialforschungsstelle Dortmund war in den fünfziger Jahren eine der größten sozialwissenschaftlichen Forschungseinrichtungen in Europa –; sie stand auch in unmittelbarer Verbindung zu den Sozialverwaltungen und -verbänden, zu Gewerkschaften, Unternehmerverbänden, Großunternehmen, zu den Kirchen und den Parteien. Diese besaßen oder errichteten in bald großer Zahl Tagungsstätten, Akademien, Heimvolkshochschulen, kurz: Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung, über die die Soziologie schon zu einer Zeit ein breites Publikum von interessierten Praktikern erreichte, in der sie im Lehrangebot der meisten Universitäten noch kaum präsent war. Das lässt sich wohl kaum besser illustrieren als durch die Verlagswerbung zum Lehr- und Handbuch von Gehlen und Schelsky, wo es hieß: „Dem Politiker und Verwaltungsbeamten, dem Richter und Arzt, dem Lehrer und Theologen sowie allen, die sich in Wirtschaft und Gesellschaft Entscheidungsaufgaben gegenübersehen, steht dieses Buch als ein Hilfsmittel und Leitfaden der Orientierung über die Ergebnisse moderner sozialwissenschaftlicher Forschung zur Verfügung“.<sup>50</sup>

7. „Randdasein“ und „Durchbruchschlacht“ der deutschen Soziologie: Der Aufbau, die Themen und die Tätigkeiten der Autoren der von der Arbeitsgemeinschaft sozialwissenschaftlicher Institute herausgegebenen Sozialen Welt zeigen beispielhaft, wie umfangreich das Problem- und Arbeitsfeld und wie groß das Wirkungsfeld der empirischen Sozialforschung war. Die Soziale Welt zeigt auch schon früh, dass in der ja mit mehreren Disziplinen verbundenen empirischen Sozialforschung eine starke Tendenz zur Ausrichtung auf eine fachlich organisierte und betriebene Soziologie bestand. Diese Tendenz lässt sich auch andernorts beobachten: So hat Max Horkheimer, der vor 1933 sich und das von ihm geleitete Frankfurter Institut für Sozialforschung bewusst von der sich damals formierenden Fachsoziologie fern gehalten hatte, beim Wiederaufbau des Instituts wissenschafts-

---

<sup>48</sup> Zitiert nach: Rolf Wiggershaus: Frankfurter Schule. Geschichte, Theoretische Entwicklung, Politische Bedeutung, München 1988, S. 490 f.

<sup>49</sup> Schelsky publizierte 1953 Wandlungen der deutsche Familie in der Gegenwart; Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend (zwei Bände), 1954 Aufgaben und Grenzen der Betriebssoziologie, 1955 Soziologie der Sexualität und als Hg. Arbeiterjugend Gestern und Heute, 1957 Die sozialen Folgen der Automatisierung; Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft sowie Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend. Königs erstmals 1965 in Köln erschienene Vortrags- und Aufsatzsammlung „Soziologische Orientierungen“ enthält die Kapitel: „Die Soziologie in der Gegenwart; Familie. Geschlecht, Jugend und Alter; Beruf und Arbeitsleben; Entwicklungsprobleme; Lokalgemeinde und Stadt; Gestaltungsprobleme der Massengesellschaft.“

<sup>50</sup> zitiert nach: Klappentext 4. Auflage.

und institutspolitisch auf die Soziologie gesetzt und sich zusammen mit Theodor W. Adorno am Aufbau des Fach beteiligt.<sup>51</sup> Man kann die fachliche Verselbständigung und die spezifische Profilierung der westdeutschen Soziologie deshalb als Ergebnisse von zwei aufeinander zulaufenden Bewegungen – den Bemühungen um eine fachliche Verankerung der empirischen Sozialforschung und der Hinwendung einiger vielseitig, auch unternehmerisch talentierter Hochschullehrer zu einer empirisch ausgerichteten Soziologie – betrachten.

### 3.3 Rückkehr zur Theorie

In den frühen fünfziger Jahren ist demnach so etwas wie ein Programm der westdeutschen Nachkriegssoziologie entstanden. Dieses ‚Programm‘ wurde in der Folgezeit vielfach kritisiert und modifiziert, aber nur an einem Punkt vollkommen umgestoßen: Die Distanz zur Theorie – zumal zu Großtheorien der Gesellschaft und Gesellschaftsgeschichte – schwand schon gegen Ende der fünfziger Jahre. Fast unisono klagten nun sowohl jene Protagonisten des sich neu formierenden Fachs, die zunächst ganz auf die empirische Sozialforschung gesetzt hatten, als auch im Fach nach vorne drängende junge Soziologen über Theoriedefizite. So erschien Ralf Dahrendorf der „fast völlige Verzicht auf ein umfassendes Gesellschaftsbild“ als ebenso erstaunliche wie beunruhigende Besonderheit der durch einen „beachtlichen Mangel verbindlicher Bezugspunkte“ gekennzeichneten westdeutschen Nachkriegssoziologie.<sup>52</sup> Diese Besonderheit war indes nicht von Dauer. Eine Reihe jüngerer, oft aus anderen Disziplinen zur Soziologie stoßender Wissenschaftler, nicht zuletzt Dahrendorf selbst, hatten bereits in den fünfziger Jahren begonnen, Anschluss an die in den USA während der vierziger und fünfziger Jahre beträchtlich fortgeschrittene Theorieentwicklung zu suchen und/oder noch rudimentär vorhandene Theorietraditionen neu zu erschließen. Wenn nicht schon Dahrendorfs 1957 erschienene theoretische Arbeit zu „Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft“, markiert dessen bald darauf unter dem Titel „Homo sociologicus“ publizierter Theorieessay zum Begriff soziale Rolle einen Wendepunkt.<sup>53</sup> Denn mit „Soziale Klassen und Klassenkonflikt“ schloss Dahrendorf systematisch – und nicht nur in kritischer Absicht – an Marx’ Klassentheorie und zugleich – in auch kritischer Absicht – jenen Strukturfunktionalismus an, der seinerzeit in den amerikanischen Sozialwissenschaften zum dominanten theoretischen ‚Paradigma‘ wurde. Der Homo sociologicus führte dann

---

<sup>51</sup> Vgl. Albrecht u.a. Intellektuelle Gründung (Anmerkung 10) S. 132 ff. und Demirović: Der nonkonformistische Intellektuelle (Anmerkung 17) Kapitel 4 und 5.

<sup>52</sup> Ralf Dahrendorf: Betrachtungen zu einigen Aspekten der deutschen Soziologie, in: KZfSS 11 (1959), S. 132-153, Zitate S. 143, S. 140.

<sup>53</sup> Ders.: Soziale Klassen und Klassenkonflikt in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart 1957; ders.: Homo sociologicus. Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, Opladen 1958.



in das Zentrum dieser Theorie, die mit der „Elementarkategorie“ Rolle den Schlüssel für die Analyse jedweder Gesellschaft zu bieten schien.<sup>54</sup>

Von hierher ließe sich die Theoriegeschichte der deutschen Soziologie der sechziger und siebziger Jahre schreiben. Eine solche Geschichte müsste zumindest von der breiten Rezeption der in den amerikanischen Sozialwissenschaften entwickelten Theorien großer und ‚mittlerer‘ Reichweite, von den unter der irreführenden Bezeichnung Positivismusstreit ausgetragenen wissenschaftstheoretisch-forschungslogischen Kontroversen, von der Renaissance nahezu aller Varianten marxistischer Theorie, von der Rückwendung zu ‚Klassikern‘, insbesondere zum Werk von Max Weber, sowie von Niklas Luhmanns und Jürgen Habermas’ groß angelegten Theorieprojekten handeln. Das ist ein weites Feld, das selbst in Teilgebieten nur noch Spezialisten zu überschauen vermögen. Ich werde mich deshalb im Hinblick auf den Aufstieg der Soziologie zur Bildungswissenschaft und deren Wirkungen auf zwei allgemein gehaltene Fragen beschränken: Zum einen möchte ich versuchen, zu erklären, weshalb auf die „theorielose Zeit“<sup>55</sup> der westdeutschen Nachkriegssoziologie zwei Jahrzehnte folgten, in denen die Fachdiskussion, die Außenwahrnehmungen und die Außenwirkungen der Disziplin vor allem von der Theorie bestimmt waren. Zum anderen möchte ich nach den Gründen und der Reichweite der Außenwirkungen soziologischer Theorien und Theoriediskussionen fragen.

Die erste Frage lässt sich nach allem, was zuvor über Programm und Praxis der Nachkriegssoziologie gesagt wurde, wohl rasch beantworten. Deren Deutungen der veränderten und sich weiter verändernden gesellschaftlichen Verhältnisse waren in hohem Maße zeitgebunden. Wenn sich beispielsweise die Nachkriegsjugend durch eine skeptische Grundhaltung von früheren Jugendgenerationen unterschied, ließ sich kaum erwarten, dass dieser Generation eine weitere „skeptische Generation“ folgen werde. Der Orientierungswert solcher Definitionen war deshalb begrenzt. Auf Dauer konnte er die bestehenden Orientierungsbedürfnisse schwerlich befriedigen. Es kam hinzu, dass die rasch wachsende Zahl von Aufsätzen und Büchern mit den Standardtiteln „X und Gesellschaft“ und „Y in der Industriegesellschaft“ Erwartungen ansprach – und weckte –, die häufig nicht eingelöst wurden. Wer genauer hinsah, musste feststellen, dass ‚Gesellschaft‘ und ‚Industriegesellschaft‘ nur als unbeschriebene Passepartouts fungierten und dass ihm ganz unterschiedliche soziologische Erklärungsansätze, sondern auch verschie-

---

<sup>54</sup> Den Strukturfunktionalismus selbst hatte Dahrendorf dem deutschen Fachpublikum allerdings schon 1955 vorgestellt. Vgl. ders.: Struktur und Funktion. Talcott Parsons und die Entwicklung der soziologischen Theorie, in: KZfSS 7 (1955) S. 491-519.

<sup>55</sup> So die gängige Einschätzung der fünfziger Jahre. Beispielhaft: Karl Otto Hondrich: Entwicklungslinien und Möglichkeiten des Theorievergleichs, in: Lepsius (Hg.): Zwischenbilanz (wie Anmerkung 29), S. 14-36.

dene Verständnisse von Soziologie und unterschiedliche Terminologien<sup>56</sup> präsentiert wurden.

Das ad hoc formulierte Programm der Nachkriegssoziologie stieß so alsbald an immanente Grenzen. Sie waren verdeckt geblieben, so lange man vollauf mit den nur empirisch, nicht theoretisch aufklärbaren Notlagen und Problemen der Nachkriegsgesellschaft beschäftigt war. Um so mehr traten sie hervor, als sich nach der Lösung der drängendsten sozialen Probleme die ‚bundesrepublikanische‘ Gesellschaft zu formieren begann. Definitionen der Situation in den verschiedenen Problemfeldern reichten nun nicht mehr aus, man brauchte systematische Begriffe, also Theorien, wollte aber auch noch mehr: „Sowohl dort, wo sich die Soziologie“ in bezugslosen Einzelforschungen erschöpft, als auch dort, wo sie „durch die strukturell-funktionale geleitet wird“, war sie nach Dahrendorfs Auffassung im „Gegensatz zu den sozialkritischen Impulsen ihres Ursprungs ein im strengen Sinn konservatives Element der Gesellschaft geworden“... In dem Maße, in dem die Gegenwart „nicht mehr als über sich selbst hinausweisende unvollkommene Epoche verstanden“ werde, verabsolutiere sich „ihre Gestalt in den Werken der Soziologie. Die Soziologie, die sich dem Streit der praktischen Werturteile zu entziehen versucht, wird zum Instrument der Verewigung des Bestehenden, ihre Stimmhaltung zum Votum für die stärkere Partei“.<sup>57</sup>

In fach- und wirkungsgeschichtlicher Absicht sollte der Homo sociologicus, der in den ersten zwei Jahrzehnten nach seinem Erscheinen mit 15 Auflagen zur bislang erfolgreichsten theoretischen Schrift der deutschen Soziologie wurde, von hier aus gelesen werden. Denn der Text, den in den siebziger Jahren dann Zehntausende Soziologie- und Lehramtsstudenten als Einführung in die Rollentheorie lesen mussten oder sollten, handelte zugleich – vielleicht sogar in erster Linie – von den Aufgaben und Grenzen der Soziologie. „Für Gesellschaft und Soziologie“, so Dahrendorf, „ist der Prozess der Sozialisierung stets ein Prozess der Entpersönlichung, in dem die absolute Individualität und Freiheit des Einzelnen in der Kontrolle und Allgemeinheit sozialer Rollen aufgehoben wird. Der zum homo sociologicus gewordene Mensch ist den Gesetzen der Gesellschaft und den Hypothesen der Soziologie schutzlos ausgeliefert; dennoch kann nur Robinsohn hoffen, seine entfremdete Wiedergeburt als homo sociologicus zu verhindern.“ Daraus folge aber nicht, dass der Mensch in seinen Rollen aufgehe: „jeder Mensch hat einen empirischen Charakter, im Hinblick auf den es keine Freiheit gibt... er hat daneben und zugleich einen intelligiblen Charakter, eine praktische Vernunft, die ihn zum freien und moralischen Wesen macht.“ Der Soziologe müsse deshalb erkennen, dass „sowohl homo sociologicus als auch der freie Einzelne ... Teile unserer praktischen Welt und ihres Verständnisses“ seien. „Nur wenn er die

---

<sup>56</sup> Vgl. dazu René König: Deutsche Soziologie (wie Anmerkung 40); ähnlich Dahrendorf: Betrachtungen (wie Anmerkung 52) und meinen tabellarischen Vergleich in: Der vergessene Nestor (wie Anmerkung 38) S. 181ff.

<sup>57</sup> Dahrendorf: Betrachtungen (wie Anmerkung 52), S. 145.

Probleme seiner Forschung unter dem Aspekt ihres Gewichtes für die Befreiung des Einzelnen vom Ärgernis der Gesellschaft auswählt, seine Theorien im Hinblick auf die Erweiterung des Spielraums der Einzelnen formuliert, den Gedanken an politische Veränderungen zugunsten des freien Einzelnen nicht scheut“, wird der Soziologe „vom Hemmschuh zum Motor der Entwicklung einer Gesellschaft freier Menschen, in der die ärgerliche Tatsache der Gesellschaft und die allzu passive Phantasie unausgefüllter Räume in der aktiven Wirklichkeit frei erfüllter Zeit aufgehoben werden“.<sup>58</sup>

Dahrendorfs gegen die Soziologie und insbesondere gegen die strukturfunktionale Theorie gerichteter Konservatismusvorwurf ist mit guten Gründen zurückgewiesen, seine ins „Paradox des doppelten Menschen“ mündende Interpretation der Rollentheorie vielfach als Fehldeutung kritisiert worden. Gleichwohl ist der Homo sociologicus nicht nur die theoretische Schrift mit der in den sechziger und siebziger Jahren größten Breitenwirkung, sondern auch der für die Wirkungsgeschichte der Soziologie in diesem Zeitraum aufschlussreichste Text. Wie die durch ihn ausgelöste breite theoretische Diskussion zeigt,<sup>59</sup> fand die deutsche Soziologie in den Jahren um 1960 Anschluss an die bereits stark von den amerikanischen Sozialwissenschaften dominierte internationale -. Das lässt sich zur gleichen Zeit auch in verschiedenen speziellen Soziologien, etwa der Schichtungs-, der Organisations-, der Familien- und Jugendsoziologie beobachten<sup>60</sup>. Die Um- und Neuorientierung der westdeutschen Nachkriegssoziologie kam damit insoweit zu einem Abschluss, als für die meisten Angehörigen der dritten am Wieder- und Neuaufbau des Fachs beteiligten Hochschullehrergeneration eine stärkere theoretische und internationale Ausrichtung bereits den eigenen wissenschaftlichen Werdegang bestimmt hatte. Nimmt man die frühen sechziger Jahre hinzu, so lässt sich jedenfalls ex post feststellen, dass die weitere wissenschaftliche Entwicklung der Disziplin in den Grundzügen vorgezeichnet war.

### *3.4 Repolitisierung und Richtungsstreit*

Der Homo sociologicus verdient auch deshalb besonderes Interesse, weil er nicht nur die Retheoretisierung der Soziologie, sondern auch die Repolitisierung der Theorie eingeleitet hat. Die Protagonisten der westdeutschen Nachkriegssoziologie waren sich, wie beschrieben, darin einig gewesen, dass sich die Soziologie von ihren ideologisch belasteten Theorietraditionen trennen und im Gegensatz zur Forderung nach Wertfreiheit der Wissenschaft in den Dienst „sozial-moralischer Leitideen, die mit den Worten: „Freiheit“ und „Menschwürde“ umschrieben

---

<sup>58</sup> Dahrendorf: Homo sociologicus, Opladen 1977<sup>15</sup>, S. 58, S. 87, S. 94, S. 95f.

<sup>59</sup> Vgl. die dem Text ab der 4. Auflage 1964 beigelegten Anlagen mit einer Literaturübersicht.

<sup>60</sup> Hinreichendes Belegmaterial bieten allein schon die Kölner Zeitschrift ab dem Jahrgang 1955, das von René König herausgegebene Handbuch der empirischen Sozialforschung und die von Friedrich Fürstenberg und Heinz Maus betreute, im Luchterhand Verlag seit 1959 erscheinende Theoriereihe.

sind,<sup>61</sup> stellen müsse. Selbst die Emphase, mit der sich Dahrendorf in den zitierten Schlusssätzen des Homo sociologicus zu diesen Leitideen bekannte, war bei solchen Bekenntnissen üblich.

Neu waren hingegen die Generalisierung des Zwangscharakters gesellschaftlicher Verhältnisse und die Dynamisierung der Leitideen. Weil die Ver-gesellschaftung mit zwanghafter Entfremdung und Entpersönlichung gleich gesetzt wurde, musste es um mehr als die Verteidigung bestehender Freiheiten, nämlich um Befreiung gehen. Neu war auch die theorie- und fachpolitische Frontstellung: Wenn nicht die Rollentheoretiker, so stellte Dahrendorf doch die Rollentheorie unter Totalitarismusverdacht, als er schrieb, dass die Welt des homo sociologicus „in ihrem erschreckendsten Aspekt“ eine „Brave New World“, ein „1984“ sei, „wo-rin alles menschliche Verhalten berechenbar, verlässlich und ständiger Kontrolle unterworfen“ sei.<sup>62</sup> Neu war schließlich auch, dass sich der Theoriediskurs mit einer Zeitkritik verband, die sich unbestimmt gegen den „Status quo“, die „Verewi-gung des Bestehenden“ und den Machterhalt der „stärkeren Partei“ richtete.

Dahrendorf stand damit gleichwohl nicht allein. Denn angesichts diver-gierender Theorieangebote und -traditionen musste sich in einer Disziplin, die sich auf sozial-moralische respektive moralisch-politische Leitideen verpflichtete, die Frage stellen, welchen Theorienansätzen und Theorien dabei eine Leitfunktion zukommen kann. Diese Frage gewann in der westdeutschen Nachkriegssoziologie gegen Ende der fünfziger Jahre aus äußeren und inneren Gründen eine besondere Brisanz. Die ‚Bewältigung‘ der nationalsozialistischen Vergangenheit trat in eine neue, von der Kritik an der ‚Verdrängung der Vergangenheit‘ bestimmte Phase ein.<sup>63</sup> Zugleich verschärfte sich der ideen-, ordnungs- und machtpolitische Ost-West-Konflikt. Politisch sensible Disziplinen wie die Soziologie konnten davon nicht unberührt bleiben. Als neue Entwicklungschancen des mühsam konsolidierten Fachs in Sicht kamen, nahm nicht nur die Konkurrenz zwischen den Forschungs-zentren und deren Repräsentanten zu. Es brachen auch teils in der Disziplin, teils in der Vorgeschichte der westdeutschen Nachkriegssoziologie angelegte Gegensätze auf:

Bis in die fünfziger Jahre hinein war das Fach im Innern und nach Außen vor allem von Gelehrten repräsentiert worden, die fast die gesamte Fachgeschichte seit den Anfängen im Kaiserreich miterlebt und -gestaltet hatten. Die praktisch-programmatische Neuorientierung war hingegen das Werk von Angehörigen der

---

<sup>61</sup> So René König 1949 in seiner programmatischen Schrift „Soziologie heute“, jetzt in ders.: Zur Konstitution moderner Gesellschaften. Studien zur Fachgeschichte der Soziologie. Bd. 7, Opladen 2000, S. 9-116, Zitat S. 114.

<sup>62</sup> Dahrendorf: Homo sociologicus, S. 59.

<sup>63</sup> Vgl. Michael Bock: Metamorphosen der Vergangenheitsbewältigung, in: Albrecht u.a.: Intellektuelle Gründung S. 530-566; Ulrich Brochhagen: Nach Nürnberg. Vergangenheitsbewältigung und Westintegration in der Ära Adenauer, Hamburg 1994; Manfred Kittel: Die Legende von der „Zweiten Schuld“. Vergangenheitsbewältigung in der Ära Adenauer, Berlin 1993.

um die Jahrhundertwende geborenen Jahrgänge. In deren erster Schüलगeneration dominierten dann die Flakhelferjahrgänge.<sup>64</sup> Die meisten der über das Fach hinaus bekannten Älteren, so Adorno, Horkheimer, Freyer, Plessner, Schelsky, kamen von der Philosophie her; viele der Jüngeren hatten ein wirtschaftswissenschaftliches Studium absolviert, waren also durch die Schule einer schon stärker theoretisch ausgerichteten Disziplin gegangen. Nach der Erfahrung der NS-Diktatur, des Kriegs und der Kriegsniederlage gab es für sie keine ernsthaft erwogene Alternative zur Westintegration und demokratischen Verfassungen der Bundesrepublik. Die meisten der Älteren hatten hingegen einmal auf der Rechten oder der Linken in Opposition ‚zum liberalen System‘ (Horkheimer) gestanden. Die Zahl der zurückgekehrten Emigranten war in dieser Altersgruppe etwa ebenso groß wie die Zahl derer, die als Anhänger des Nationalsozialismus im Dritten Reich auf gesicherte wissenschaftliche Positionen gelangt waren.

In keinem anderen Fach und keiner anderen Fachgruppe trafen Wissenschaftler mit so unterschiedlichen Lebenserfahrungen und wissenschaftlichen Orientierungen auf fachlich noch so überschaubarem Raum aufeinander wie in der Soziologie. Sie konnte deshalb zu einem Laboratorium der Wissenschaftskultur und des politisch-kulturellen Wandels in der Intelligenz der Bundesrepublik, ja ihrer gesamten politischen Kultur, werden. Sie hätte allerdings auch auseinander brechen und in bedeutungslose Minifraktionen zerfallen können. Denn das Konfliktpotential reichte für mehr als einen Streit aus. Vielfach wird der Beginn der öffentlichen Auseinandersetzungen auf das Erscheinen von Königs Fischer-Lexikon datiert, wo König eine strenge Trennung der Soziologie von der in seinen Augen ideologieträchtigen Sozialphilosophie gefordert hatte.<sup>65</sup> Indes hatte er bereits zwei Jahre zuvor begonnen, eine Soziologieauffassung zu attackieren, wie sie insbesondere am Frankfurter Institut für Sozialforschung mit schon beachtlicher Resonanz vertreten wurde. „Wenn wir einen Generalnenner aufweisen sollten,“ hatte er in seiner Rezension der überwiegend von Theodor W. Adorno verfassten „soziologischen Exkurse“ geschrieben, „unter dem sämtliche Aspekte dieses Bandes stehen, so ist es wohl die Marxsche Krisenmetaphysik, die sich von einer politischen Verheißung in eine allgemeine Kulturkritik gewandelt hat.“ Die theoretische Linieführung der Exkurse, so König, sei durch Georg Lukacz streng marxistisches Frühwerk „Geschichte und Klassenbewusstsein“ (1923) vorgezeichnet. König hatte deshalb mit einer Frage geendet, die in Frankfurt kaum anders denn als Kampfansage verstanden werden konnte und wohl auch so gemeint war:

---

<sup>64</sup> Vgl. Heinz Bude: Die Soziologen der Bundesrepublik, in: Merkur 46 (1992), Heft 520, S. 569-580; Karl-Martin Bolte/Friedhelm Neidhardt (Hg.): Soziologie als Beruf. Erinnerungen westdeutscher Hochschulprofessoren der Nachkriegsgeneration, Baden-Baden 1998.

<sup>65</sup> Vgl. Volker Kruse: Historische Soziologie als „Geschichts- und Sozialphilosophie“ – zur Rezeption der Weimarer Soziologie in den fünfziger Jahren, in: Acham/Nörr/Schefold (Hg.): Erkenntnisgewinne (wie Anmerkung 5) S. 76-106 und den Beitrag von Kruse in Acham/Nörr/Schefold 2006.

„Für Marx verwirklichte sich die Philosophie in der totalen Revolution. Worin wird sie sich für Adorno realisieren?“<sup>66</sup>

Die schon dadurch ausgelösten Kontroversen – Adorno ‚replizierte‘ bereits 1957 mit einem Generalangriff auf die empirische Sozialforschung – sind im Hinblick auf den weiteren Verlauf der Auseinandersetzungen bereits so häufig dargestellt worden<sup>67</sup>, dass sich ein weiterer Bericht darüber erübrigt. Die exemplarische Bedeutung der anfangs nur innersoziologischen Auseinandersetzungen lässt sich auch unabhängig von ihrer Ereignisgeschichte verdeutlichen. Der Primat der Methode, hieß es in Adornos Kritik der empirischen Sozialforschung, drohe „sowohl ihre Sache zu fetischisieren wie selbst zum Fetisch zu entarten“: „Die dinghafte Methode postuliert das verdinglichte Bewusstsein ihrer Versuchspersonen.“ Was im Spiegel der Wissenschaft erscheine, sei „bloße Verdopplung, verdinglichte Apperzeption des Dinghaften“. Die Soziologie werde „Ideologie im strengen Sinne, notwendiger Schein“: „Die Allgemeingesetzlichkeit, welche die statistischen Elemente entqualifiziert, bezeugt, dass Allgemeines und Besonderes nicht versöhnt, dass gerade in der individualistischen Gesellschaft das Individuum dem Allgemeinen blind unterworfen, selbst entqualifiziert ist.“<sup>68</sup> Ebenso argumentierte Horkheimer: „Zu meinen, die Tatsachen, die die Empirie sich herstellt und zusammenstellt, seien Elemente von Gesellschaft, ist Täuschung; sie sind Produkte der durch heteronome Interessen gelenkten Abstraktion. Ohne Bekümmerung ums Schicksal des Ganzen, von dem doch nicht die Rede sein soll, ohne Idee im Sinn der großen Philosophie ist Soziologie als Wissenschaft wirklich steril, wie sie jener zu unrecht es vorwirft.“<sup>69</sup> Der von König gegen alle Sozialphilosophie gerichtete Ideologievorwurf wurde von Adorno und Horkheimer also umgekehrt und beträchtlich verschärft. Hatte König vor allem den Marxismus gemeint, so bekräftigten Adorno und Horkheimer Lukacz' These von der Verdopplung des falschen Bewusstseins, indem sie sie gegen den „fetischisierten“ Realismus einer nicht von philosophisch-kritischer Theorie hinterfragten empirischen Sozialforschung richteten.

Dabei verzichteten beide Seiten auf Nachweise, also auf eine material belegte Ideologiekritik. Wie der Sozialphilosophie wurde der empirischen Sozialforschung generell unterstellt, dass sie ideologiehaltig, zumindest ideologieanfällig sei. Und wenn von Ideologie gesprochen wurde, waren nicht nur, aber doch vor allem die totalitären Ideologien – Faschismus/Nationalsozialismus und Marxismus/Leninismus

---

<sup>66</sup> René König: Zwei Grundlagenbesinnungen als Einleitung in die Soziologie, in: KZfSS 8 (1956) S. 134-137, Zitate S. 136, S. 137.

<sup>67</sup> Vgl. Rammstedt: Formierung und Reformierung (wie Anmerkung 7) S. 273 ff.; Albrecht: Wie das IfS zur Frankfurter Schule wurde, in: Intellektuelle Gründung (wie Anmerkung 10) S. 169-188; Demirović: Der nonkonformistische Intellektuelle (wie Anmerkung 22) S. 741-855.

<sup>68</sup> Theodor W. Adorno: Soziologie und empirische Forschung, in: Klaus Ziegler (Hg.): Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmuth Plessner, Göttingen 1957, Zitate S. 250 ff.

<sup>69</sup> Max Horkheimer: Soziologie und Philosophie, in KZfSS 11 (1959), S. 154-164, Zitat S. 160.

mus – gemeint. Zwar ging es in den folgenden wissenschaftlichen Kontroversen, die 1961 auf einer internen Arbeitstagung der Deutschen Soziologie durch eine Diskussion zwischen Karl Raimund Popper und Theodor W. Adorno eingeleitet wurden, immer auch um Grundprobleme der Erkenntnistheorie und der Forschungslogik.<sup>70</sup> Im Hintergrund stand dabei aber eine politische Frage: Man sei davon ausgegangen, erklärte Ralf Dahrendorf in einem Kommentar zu der von ihm angeregten Diskussion zwischen Popper und Adorno, „dass es eine innere Verbindung gibt zwischen bestimmten Vorstellungen von den Aufgaben der Soziologie, bestimmten erkenntnistheoretischen und wissenschaftslogischen Positionen und bestimmten moralischen Prinzipien, die auch politische Relevanz haben.“<sup>71</sup> Das war ganz unbestimmt formuliert und doch in einem bestimmten Sinne zu verstehen: Denn wenn es eine solche Verbindung, womöglich gar als exklusive Verbindung, gab, ließ sich auch sagen, welche Vorstellungen von der Soziologie und ihren Aufgaben und welche erkenntnistheoretischen und wissenschaftslogischen Positionen gegen ideologische Verblendung und Totalitarismus gefeit waren und immunisierten.

Das musste zu Freund-Feind-Konstellationen, also zur theorie- und fachpolitischen Lagerbildung führen. Nachdem Dahrendorf in seinen „Betrachtungen“ noch konventionell zwischen der „sogenannten positivistischen und der sogenannten geisteswissenschaftlichen Position“ unterschieden, bald darauf aber „drei Soziologien“<sup>72</sup> identifiziert hatte, wurden solche Dreiteilungen in den sechziger Jahren auch in den angrenzenden Wissenschaften üblich.<sup>73</sup> Obwohl die inhaltliche Füllung der Typologien schon innerhalb der Disziplinen und mehr noch zwischen den Disziplinen variierte, gehorchten sie doch der gleichen Logik: Vorhandenen Wissenschaftsauffassungen wurde ein ‚kritisches‘ Wissenschaftsverständnis entgegengesetzt. So verfuhr auch Jürgen Habermas, dem mit der Umstellung auf „Erkenntnisinteressen“ eine die Disziplinen übergreifende typologische Ordnung gelang. Danach verfolgen die empirisch-analytischen Wissenschaften ein „technisches“, die hermeneutisch-historischen Disziplinen ein auf handlungsorientierte Verständigung von Individuum und Gruppen gerichtetes „praktisches“ Interesse. Weil Technik auf Beherrschung zielt und die Verständigung ideologischen Vorstellungen verhaftet sein kann, musste auch nach Habermas’ Verständnis von

---

<sup>70</sup> Vgl. hierzu insbesondere Hans Joachim Dahms: *Positivismusstreit. Die Auseinandersetzungen der Frankfurter Schule mit dem logischen Positivismus, dem amerikanischen Pragmatismus und dem kritischen Rationalismus*, Frankfurt/M. 1994.

<sup>71</sup> Ralf Dahrendorf: Anmerkungen zur Diskussion der Referate von Karl R. Popper und Theodor W. Adorno, in: *KZfSS* 14 (1962), S. 264-270, Zitat S. 269.

<sup>72</sup> ders.: *Betrachtungen* S. 141; ders.: *Anmerkungen* S. 269.

<sup>73</sup> Vgl.: Günther C. Behrmann: Die „Drei-Schulen-Lehre“ in den Bildungswissenschaften der Bundesrepublik. Zur Entstehungsgeschichte und zum Gebrauch einer Wissenschaftstypologie, in: Othmar Nikola Haberl/Tobias Korenke (Hg.): *Politische Deutungskulturen. Festschrift für Karl Rohe*, Baden-Baden 1999, S. 295-619.

„Erkenntnis und Interesse“<sup>74</sup> ein ‚emanzipatorisches‘, auf Aufklärung über undurchschaute verinnerlichte Zwangsverhältnisse und Befreiung gerichtetes Erkenntnisinteresse hinzukommen.

#### 4. Bildungswissenschaften und Bildungsprogramme

1959 hat die Deutsche Gesellschaft für Soziologie ihren Soziologentag erstmals seit ihrer Wiederbelebung im Jahre 1946 in einer Großstadt und in den Räumen einer großen Universität – der Freien Universität Berlin – durchgeführt. Zwei danach folgende interne Tagungen, die die drohende Spaltung des Fachs abwenden sollten, fanden hingegen wieder im gewohnt überschaubaren Rahmen ländlicher und kleinstädtischer Hotels statt. Die Leserschaft der Zeit- und Festschriften, in denen die Beiträge zu den gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Kontroversen publiziert wurden, war zwar um einiges größer als die streitende Großfamilie DGS, aber nicht groß. Als die Gesellschaft 1968 erneut eine Großstadt – Frankfurt – zum Tagungsort machte, um im Jahr des 150. Geburtstags von Karl Marx unter dem Thema „Spätkapitalismus oder Industriegesellschaft?“ die gesellschaftstheoretische Grundsatzdiskussion weiter zu führen, reichten die Räumlichkeiten der dortigen Universität nicht mehr aus. Man tagte in den Messehallen vor einem in den Großveranstaltungen überwiegend studentisch-studentenbewegten Publikum.

Was auch dort noch Gegenstand von Fachdiskussionen war, wurde wenige Jahre später Stoff für die Allgemeinbildung. Hessische Rahmenrichtlinien für ein neues, Geschichte, Geographie und Sozialkunde integrierendes Schulfach „Gesellschaftslehre“ und vergleichbare Lehrpläne anderer Länder machten Gesellschaftskritik zur allgemeinen Bildungsaufgabe. Als Großveranstaltungen der Lehrerfort- und Erwachsenenbildung führten Funkkollegs deutscher Rundfunkanstalten in Soziologie, Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und pädagogische Psychologie ein.<sup>75</sup> Studienanfänger sollten sich vor allen Fachstudien mit Wissenschaftstheorie, zumal der „Kritischen Theorie“, beschäftigen. Die hierzu produzierte Literatur war bald nicht mehr überschaubar. Wer Soziologie, Erziehungs- oder Politikwissenschaft als Haupt-, Neben- oder Beifach studierte, wurde bald in nahezu allen Einführungsveranstaltungen und in den sich rasch mehrenden Einführungswerken darüber belehrt, dass es jeweils drei Richtungen, darunter eine „kritische“, gäbe.

Zeitweise schien es so, als fielen den Sozialwissenschaften – und -wissenschaftlern – auch alle Schlüsselpositionen in der Bildungsforschung, der Politikberatung, ja der Politik selbst, zu. Im Bildungsrat, zu dem sogleich noch einiges

---

<sup>74</sup> Vgl.: Jürgen Habermas: Erkenntnis und Interesse, in: Merkur (1965), Heft 213, S. 1139-1155; ders.: Erkenntnis und Interesse. suhrkamp taschenbuch wissenschaft Bd. 1, Frankfurt 1973; Stefan Müller-Doohm (Hg.): Das Interesse der Vernunft. Rückblicke auf das Werk von Jürgen Habermas seit „Erkenntnis und Interesse“, suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1464, Frankfurt/M. 2000.

<sup>75</sup> Vgl.: Günther C. Behrmann: Die Erziehung kritischer Kritiker als neues Staatsziel, in: Albrecht u.a. Intellektuelle Gründung (wie Anmerkung 10) S. 448-496.



gesagt werden soll, waren sie ebenso stark vertreten wie in dem vom Bildungsrat mit zahlreichen Forschungsaufträgen bedachten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Mit Hans Maier (Bayern), Ludwig von Friedeburg (Hessen), Bernhard Vogel (Rheinland-Pfalz) und Peter von Oertzen (Niedersachsen) hatten in vier der acht Flächenstaaten der Bundesrepublik Sozialwissenschaftler die Leitung der Kultus- und Wissenschaftsressorts übernommen. Bei der Erarbeitung des Bildungsgesamtplans, mit dem die Länder und der Bund auf der Grundlage des vom Bildungsrat erarbeiteten Strukturplans für das Bildungswesen einen bis in die achtziger Jahre reichenden gemeinsamen Planungsrahmen schaffen wollten, fielen ihnen in der Kultusministerkonferenz wie in der neu geschaffenen Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) wichtige Aufgaben zu.

Die sozialliberale Koalition wollte – so Willy Brandt in seiner ersten Regierungserklärung – „mehr Demokratie wagen“. Unter diesem Ziel stand auch ihre Bildungspolitik. Mit dem erfolgreichen materiellen Aufbau der Bundesrepublik, hieß es im ersten Bildungsbericht der Bundesregierung, sei eine Restauration der traditionellen geistigen, kulturellen und politischen Vorstellungen einhergegangen. Für die junge Generation zählten nicht die Leistungen der Nachkriegszeit, sondern deren Versäumnisse. Anstelle hierarchischer Denk- und Verhaltensmuster in weiten Bereichen der Gesellschaft müsse sich ein neues Demokratieverständnis durchsetzen. Dessen Merkmale seien gesellschaftliche Chancengleichheit, Selbstbestimmung und neue Formen der Mitverantwortung und Mitbestimmung.<sup>76</sup>

Diese wenigen Sätze enthalten das Credo der Bildungsreformer, die Ende der sechziger Jahre eine Fundamentalreform des Bildungssystems und der Bildungsinhalte anstrebten. Sie können als Leitsätze der Reformen, zugleich aber auch als eine kurzgefasste Deutung der Geschichte der Bundesrepublik gelesen werden. Nach dieser Deutung war ein in der frühen Nachkriegszeit oder auch noch in den Gründungsjahren der Bundesrepublik möglicher Neubeginn versäumt worden.<sup>77</sup> Deshalb galt es, das Versäumte nachzuholen und den durch die Versäumnisse entstandenen Rückstand aufzuholen. Dabei ging es in den Worten des Bildungsberichtes vor allem um die Veränderung „geistiger, kultureller und politischer Vorstellungen“ sowie den Abbau „hierarchischer Denk- und Verhaltensmuster“.

Darunter konnte man sich vieles vorstellen. Dennoch lassen sich die Formeln des Bildungsberichts, die sich bald in zahlreichen neuen Bildungsprogrammen fanden, konkretisieren: Mit dem „neuen Demokratieverständnis“ war ein libertär-egalitäres Demokratieverständnis gemeint, das universalisiert, also auf alle Lebensbereiche und gesellschaftliche Institutionen bezogen wurde. Demokratie wurde also vor allem als ‚Lebensform‘, weniger – oder nicht – als Staats- und

---

<sup>76</sup> Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungsbericht ‘70, Bonn 1970, S. 147.

<sup>77</sup> Vgl. insbesondere Ludwig von Friedeburg: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt/M. 1989, wo das Kapitel zur Wiederaufbauphase (1946-1960) den Titel „Der versäumte Neubeginn“ trägt.

„Herrschaftsform“ verstanden. Wie die „traditionalen politischen Vorstellungen“, etwa die Vorstellung von Demokratie und politischer Beteiligung, galten auch viele andere ‚traditionale‘ Vorstellungen, so Wertvorstellungen, Vorstellungen von Stilen und Zielen der Erziehung, von Erotik und Sexualität, als verinnerlichte Zwangsvorstellungen, von denen man sich befreien – und von denen man durch ‚emanzipatorische Erziehung‘ befreit werden – sollte. Es galt deshalb, insbesondere die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen auch strukturell zu ‚demokratisieren‘, d.h. zumindest die Bildungschancen, nach Möglichkeit auch die Bildung, zu egalisieren und in den Bildungseinrichtungen zumal Schülern und Studenten Mitbestimmungsmöglichkeiten und -rechte als Voraussetzung der Selbstbestimmung zu eröffnen. Darauf sollte ein neues System von Gesamtschulen und Gesamthochschulen angelegt sein.

Weil die gesellschafts- und wissenschaftstheoretische als auch kritische soziologische Literatur der späten fünfziger und sechziger Jahre nicht nur selbst zum Inhalt von Programmen der Allgemeinbildung wurde, sondern auch zur Legitimation der Bildungsreformen herangezogen wurde, sind diese Programme bereits in den teils überaus heftigen politischen Auseinandersetzungen über neue Schulcurricula und Pläne einer Neuorganisation des Schulwesens unmittelbar auf diese Literatur, insbesondere die „Kritische Theorie“ der „Frankfurter Schule“, zurückgeführt worden. Mit solchen ideengeschichtlichen Zurechnungen ist für das historische Verständnis der auch ‚kulturrevolutionäre‘ Züge annehmenden Reformbewegung und -ideologie indes ebensowenig gewonnen wie mit einer Geschichtsdeutung, die sich vom Geschichtsbild dieser Bewegung leiten lässt. Die Reformideologie und -programmatische der frühen siebziger Jahre verbindet nur wenig mit Reformvorstellungen aus der frühen Nachkriegszeit, die vermeintlich – oder tatsächlich – wegen ‚restaurativer‘ Entwicklungen nicht zur Geltung gekommen sind. Sie ist aber auch nicht schon auf den Schreibtischen und in den Diskussionsforen jener Sozialwissenschaftler entstanden, die in ‚emanzipatorischer‘ Absicht ‚kritische‘ Gesellschafts-, Kultur- und Wissenschaftstheorien formuliert oder reformuliert haben. Denn politische und pädagogische ‚Hintergrundideologien‘, programmatische Leitvorstellungen, ‚Policies‘ und Unterrichtsprogramme besitzen eine je eigene Logik und Pragmatik. Als Ergebnisse kollektiver Meinungsbildung oder politisch-administrativer Aushandlungs- und Abstimmungsprozesse lassen sie sich auch bei ideeller Übereinstimmung nicht unmittelbar auf Theorien und Theoriediskurse zurückführen. Deren politische Wirkungsgeschichte muss deshalb gesondert betrachtet werden. Auch hierbei werde ich freilich im Feld der Sozialwissenschaften und der Erziehungswissenschaften bleiben.

#### *4.1 Restauration*

Nach einer in der Literatur zur Bildungsgeschichte der Bundesrepublik verbreiteten Auffassung war der Wiederaufbau im Bildungswesen durch eine restaurative

Grundtendenz bestimmt: Ein Neubeginn wurde versäumt. Es folgten „two Decades of Non-Reform“<sup>78</sup>, die „Restauration des Schulwesens in der BRD 1945-1965“<sup>79</sup>, eine „restaurative Schulpolitik“ und eine „Phase schulorganisatorischer Restauration“<sup>80</sup>, auch die „Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft“<sup>81</sup> und schließlich die Jahre zwischen 1955 und 1965 als das „restaurativste Jahrzehnt unserer demokratischen Entwicklung“<sup>82</sup>.

„Restauration“ – laut Duden die „Wiederherstellung einer alten Ordnung – wird hier als politischer Gegenbegriff zu ‚Reform‘ gebraucht, ist also mit einer Wertung verbunden. Von Restauration wurde – und wird – deshalb fast nur im reformpolitischen Lager gesprochen. Insofern sind die zitierten Überschriften von Aufsätzen und Buchkapiteln repräsentativ. Saul Robinson, Kodirektor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, hat die einflussreichste theoretische Programmschrift zur ‚inneren‘ Schulreform, das heißt zu den Curriculumreformen der siebziger Jahre, verfasst.<sup>83</sup> Caspar Kuhlmann hat im Max-Planck-Institut für den deutschen Bildungsrat die schulpolitischen Reformansätze der Nachkriegszeit untersucht.<sup>84</sup> Die FDP-Politikerin Hamm-Brücher war seit 1966 Staatssekretärin im reformpolitisch besonders progressiven hessischen Kultusministerium und dann in den ersten drei Regierungsjahren der sozialliberalen Koalition Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.<sup>85</sup>

Der Marburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki wurde von ihr mit der Leitung der „Kommission zur Revision der hessischen Bildungspläne“ betraut, die eine neue Bildungs- und Unterrichtskonzeption entwickeln sollte. Klafki leitete dann auch das 1969/70 von mehreren Rundfunkanstalten ausge-

---

<sup>78</sup> Saul B. Robinson, J. Caspar Kuhlmann: Two Decades of Non-Reform in West-German Education, in: *Comparative Education Review* 11 (1967), S. 311-330.

<sup>79</sup> Hans-Georg Herrlitz/Wulf Hopf/Hartmut Titze: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, Königstein/Ts. 1981, S. 140-154.

<sup>80</sup> Wolfgang Klafki: *Restaurative Schulpolitik 1945-1950 in Westdeutschland: Das Beispiel Bayern*, in: Siegfried Oppolzer unter Mitwirkung von Rudolph Lassahn (Hg.): *Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft*, Wuppertal/Ratingen 1971; ders.: *Die fünfziger Jahre - eine Phase schulorganisatorischer Restauration. Zur Schulpolitik und Schulentwicklung im ersten Jahrzehnt der Bundesrepublik*, in: Dieter Bänsch (Hg.): *Die fünfziger Jahre. Beiträge zu Politik und Kultur*, Tübingen 1985, S. 131-162.

<sup>81</sup> Hans-Georg Herrlitz: *Die Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1945 im Ost-West-Vergleich*, in: ders.: *Auf dem Weg zur Historischen Bildungsforschung. Studien über Schule und Erziehungswissenschaft aus siebenunddreißig Jahren*, Weinheim und München: 2001. S. 179-218.

<sup>82</sup> Hildegard Hamm-Brücher: *Politik-Beratung als Lust und Last*, in: Gerold Becker und Jürgen Zimmer (Hg.): *Lust und Last der Aufklärung. Ein Buch zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker*, Weinheim 1993, S. 205-211, Zitat S. 207.

<sup>83</sup> Saul Robinson: *Bildungsreform als Revision des Curriculum*, Neuwied 1967.

<sup>84</sup> Caspar Kuhlmann: *Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland: 1946-1966*, Stuttgart 1970.

<sup>85</sup> Vgl. Hildegard Hamm-Brücher: *Freiheit ist mehr als ein Wort: Eine Lebensbilanz 1921-1996*, Köln 1996.

strahlte Funkkolleg Erziehungswissenschaft. Das dazu publizierte dreibändige Taschenbuch wurde mit einer Gesamtauflage von mehr als 400.000 Exemplaren zum erziehungswissenschaftlichen Begleitwerk der Bildungsreformen.<sup>86</sup> Wie Klafki zählen die Autoren der handlichen „deutschen Schulgeschichte“ zu den eng mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – dem in der Reformbewegung einflussreichsten Lehrerverband – verbundenen Erziehungswissenschaftlern. Bemerkenswert ist schließlich auch, dass alle genannten Erziehungswissenschaftler – auch die meisten Autoren des Funk-Kollegs – die Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft betrieben haben, zumindest aber an die gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen Diskussionen in der Soziologie anzuschließen versuchten.<sup>87</sup>

Aus der Sicht dieser Protagonisten der Reformbewegung war ein Bildungssystem ‚restaurativ‘, in dem Schülerinnen und Schüler nach Herkunftsmerkmalen separiert wurden, wo also die bald allseits bekannte soziologische Kunstfigur „Katholisches Arbeitermädchen vom Lande“ in Folge der Trennung der Geschlechter und Konfessionen, der starken Selektivität des dreigliedrigen Sekundarschulsystems und des Erhalts der oftmals nur ein- und zweiklassigen ländlichen Dorfschulen gegenüber dem protestantischen Jungen aus einer städtischen Beamten- oder Selbständigenfamilie mehrfach benachteiligt war. Mit der Rede von der „Restauration des Schulwesens“ war indes noch mehr gemeint: Denn damit wurde unterstellt, dass die in den bildungssoziologischen Untersuchungen der sechziger Jahre beschriebenen sozialen Ungleichheiten einer restaurativen Bildungspolitik zugerechnet werden konnten, ja mussten. Diese Politik wurde wiederum nicht durchweg, aber doch vielfach mit der ‚Verdrängung der Vergangenheit‘ in Verbindung gebracht.

So stellte Hans-Georg Herrlitz noch 1988 ‚Materialien‘ zur „Restauration der deutschen Erziehungswissenschaft nach 1945“ zwei Abschnitte aus einem 1950 erschienen Artikel der „Frankfurter Hefte“ voraus, worin Walter Dirks – zusammen mit Eugen Kogon Begründer und Mitherausgeber der „Hefte“ – beklagt hat, dass die Völker Europas vor der Aufgabe, „nach dem Zusammenbruch der alten Welt eine menschlichere aufzubauen“, versagt haben.

„Sie haben den Weg des geringsten Widerstandes gewählt. In dem harmlosen Wort ‚Wiederaufbau‘ hat sich dieser Weg bereits 1945 angekündigt. Angst, Bedürfnis nach Sicherheit und Bequemlichkeit waren stärker als Mut, Wahrheit und Opfer, und so leben wir denn in einem Zeitalter der Restauration .... Die Welt, die sich selbst zerstört hat, ‚wiederaufzubauen‘, heißt ja, eine Welt wiederaufzubauen, die abermals den Kern des Unheils in sich trägt .... Nach den Lehren, die uns erteilt worden sind, nach den Schlägen, die wir durch die Zuchtruten Gottes haben hinnehmen müssen, nach den Verbrechen, in die wir verwickelt waren, kann niemand bestreiten, dass wir unsere Stunde hatten. Wir haben sie verpasst“.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> Wolfgang Klafki u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft Bd. 1 und Bd. 2, Frankfurt/M. 1970, Bd. 3 Frankfurt/M. 1971.

<sup>87</sup> Beispielhaft: Wolfgang Klafki: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion. Weinheim und Basel 1976.

<sup>88</sup> Walter Dirks: Der restaurative Charakter der Epoche, in: Frankfurter Hefte 5 (1950) S. 942-

## 4.2 Restauration und Reform

Die Fallhöhe von solchen geschichtstheologischen Reflexionen zur Frage, ob der Wiederaufbau der Schulen im dreigliedrigen Schulsystem ‚restaurativ‘ genannt werden kann, ist beträchtlich. Dennoch sind die bildungspolitischen Auseinandersetzungen der siebziger Jahre, die zumindest in Hessen alle Züge eines Kulturkampfes annahmen, nicht zu verstehen, wenn nicht bedacht wird, dass das dreigliedrige Schulsystem aus der Sicht vieler entschiedener Schulreformer einer Welt angehörte, die den „Keim des Unheils“ in sich trug. Genau genommen war dieses Schulsystem allerdings weder in der Nachkriegszeit noch in den fünfziger Jahren, ‚restauriert‘ worden. Es hat im westlichen Nachkriegsdeutschland – jedenfalls in großen Teilen der späteren Bundesrepublik – vor und nach deren Gründung so fortbestanden, wie es im ‚Dritten Reich‘ fortbestanden hatte. Dass es fortbestand und fortbestehen konnte, lässt sich auch nicht auf die restaurative Politik einer „erkonservativen und klerikal bestimmten Übermacht“<sup>89</sup> oder die Notlage der Nachkriegsjahre zurückführen, in denen man froh sein musste – und froh war –, wenn der „einfachste Schulbetrieb“<sup>90</sup> lief. Viel mehr weist darauf hin, dass in der Bevölkerung, den Parteien, den Lehrerverbänden, den Medien, den mit Bildungsfragen befassten Wissenschaften allenfalls Minderheiten – oft auch nur einzelne Personen – an einer Veränderung des überkommenen Bildungssystems interessiert waren.

Zumal Klafkis früher Versuch, die zweifellos besonders konservative und stark von Interessen der katholischen Kirche beeinflusste bayrische Schulpolitik der Nachkriegsjahre als Beispiel für die „restaurative Schulpolitik in Westdeutschland“ darzustellen, verrät, dass die Restaurationsthese vor allem eine Legitimationsfunktion hatte.<sup>90a</sup> Sie sollte eine Fundamentalreform rechtfertigen, die vor allem auf die Ablösung des dreigliedrigen Schulsystems durch Gesamtschulen zielte. Die Polarität von ‚Restauration‘ und ‚Reform‘ war deshalb an bestimmte Reformvorstellungen gebunden. Das führte in einen Zirkel, in dem immer schon vorbestimmt war, was als ‚Restauration‘ und ‚Reform‘ wahrgenommen und gewertet wurde. Wie wenig damit für die historische Analyse gewonnen war, zeigt das vermeintlich extrem restaurative ‚Beispiel‘ Bayern. Denn dort hat die 1954 gebildete Regierungskoalition von SPD, FDP, BHE und Bayernpartei zu einer Zeit den Weg für eine nicht mehr konfessionell gebundene wissenschaftlich-universitäre Ausbildung aller Lehrer geebnet, als auch in Fachkreisen noch fast überall die Meinung vorherrschte, der „Eigengeist der Volksschule“ verlange nach einer

---

954, Zitat S. 942, zitiert nach Herrlitz (wie Anmerkung 81) S. 179, vgl. auch: Albrecht: Für wen und warum waren die 60er Jahre restaurativ? In: Intellektuelle Gründung (wie Anmerkung 10), S. 176-183.

<sup>89</sup> Hamm-Brücher: Politik-Beratung (wie Anmerkung 82) S. 207.

<sup>90</sup> Vgl. Christoph Führ: Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (wie Anmerkung 12) S. 1-26 mit weiterer Literatur.

<sup>90a</sup> So stützten sich Friedeburg, Bildungsreformen (wie Anmerkung 77) und Herrlitz (wie Anmerkung 81) auf Klafkis „Beispiel Bayern“.

eigenen Lehrerbildung.<sup>91</sup> Zugleich wurde in Bayern mit der überparteilichen Akademie für politische Bildung in Tutzing eine Einrichtung mit einem breiten reformpolitischen Wirkungsfeld geschaffen.<sup>92</sup>

Das wäre im Hinblick auf die hier interessierenden Fragen nun freilich nicht bemerkenswert, wenn die bayrische Vierparteienkoalition diesen beiden Vorhaben nicht eine besondere Bedeutung beigemessen hätte und wenn um die Mitte der fünfziger Jahre nicht auch andernorts einiges – ich meine sogar: vieles – in Bewegung gekommen wäre: Auf die Gründung des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen und dessen erste, der politischen Bildung und der Lehrerbildung gewidmete Gutachten wurde bereits hingewiesen. 1954, also zur gleichen Zeit, beschlossen die Ministerpräsidenten der Länder, „in der äußeren Organisation des Schul- und Erziehungswesens eine weitgehende Vereinfachung und Vereinheitlichung zwischen den Ländern durchzuführen“.<sup>93</sup> Weil die Ministerpräsidenten meinten, die Vereinheitlichung von organisatorischen Regelungen, die von einer ökonomisch mobil werdenden Gesellschaft gefordert wurde, ließe sich für zehn Jahre festschreiben, und weil die Vereinheitlichung das ohnehin dominierende dreigliedrige System zur Norm machte, gilt dieses Abkommen in der Reformliteratur allerdings als besonders restaurativ.

Im gleichen Jahr fasste die westdeutsche Rektorenkonferenz einen Grundsatzbeschluss zur politischen Bildung an den Universitäten.<sup>94</sup> Die Bundeszentrale für Heimatdienst, die spätere Bundeszentrale für politische Bildung, eröffnete eine eigene Schriftenreihe und begann mit programmatischen Schriften des Pädagogen Theodor Litt gezielt in die Diskussion über Allgemeinbildung und politische Bildung einzugreifen.<sup>95</sup> Zugleich startete der Diesterweg Verlag mit „Gesellschaft Staat Erziehung“ das erste deutsche sozialwissenschaftliche Periodikum zur politischen Bildung und die nach der Sozialen Welt zweite neue sozialwissenschaftliche Zeitschrift. In einer vom Klett Verlag betreuten Reihe von Heften zu praktisch-pädagogischen Fragen erschien ein Heft, worin Heinrich Roth, ein in der württembergischen Lehrerbildung tätiger Psychologe, für

---

<sup>91</sup> Vgl. Eduard Spranger: Der Eigengeist der Volksschule, Heidelberg 1955, auch in: Schule und Lehrer. Gesammelte Schriften Bd. III, Heidelberg 1970 S. 261-319 sowie der Deutsche Ausschuss in allen seinen Gutachten zur Lehrerbildung.

<sup>92</sup> Vgl. Bernhard Traubenberger: Licht übers Land: die bayrische Viererkoalition 1954-1957, München 2002.

<sup>93</sup> Friedeburg: Bildungsreform (wie Anmerkung 77) S. 321 ff.

<sup>94</sup> Vgl. zur politischen Bildung die Gesamtdarstellung von Walter Gagel: Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989, Opladen 1992.

<sup>95</sup> Vgl. Theodor Litt: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1954 S. 25-34 und Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst Bd. 1, Bonn 1955 mit zwei weiteren Auflagen im gleichen Jahr und insgesamt 8 Auflagen bis 1967; ders.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 1955 S. 169-204 und Schriftenreihe Bd. 15, Bonn 1955. Die Kontinuitäten und Änderungen in Litts Pädagogik untersucht eingehend Wolfgang Klafki: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung, Königstein/Ts. 1982.

eine prinzipiell antiautoritäre-demokratische Erziehung eintrat.<sup>96</sup> 1956 publizierte der schon bekannte Soziologe Helmut Schelsky die erste größere Veröffentlichung eines Repräsentanten der deutschen Nachkriegssoziologie zu Fragen der Schulbildung und -reform.<sup>97</sup> Angeregt hatte diese Veröffentlichung Felix Messerschmidt, der dem Deutschen Ausschuss angehörende erste Direktor der Akademie für politische Bildung in Tutzing. Wie akademische Meinungsführer der fünfziger Jahre über Bildung dachten, lässt sich wohl nirgendwo so studieren wie in der von Messerschmidt im Werkbund-Verlag, einem mit der katholischen Jugendbewegung verbundenen Verlag, herausgegebenen Heftereihe, für die unter anderen Hellmut Becker, Otto Friedrich Bollnow, Walter Dirks, Romano Guardini, Max Horkheimer, Janpeter Kob, Georg Picht, Eduard Spranger und Erich Weniger schrieben.

Die Liste solcher Daten ließe sich verlängern. Auch so ist aber schon zu erkennen, dass um die Mitte der fünfziger Jahre der Wandel des überkommenen Bildungssystems zum Bildungssystem der Bundesrepublik einsetzte, dass wir uns also am Anfang der Reformen und Wandlungsprozesse befinden, die dann in den siebziger Jahren zum Abschluss kamen oder abbrachen. Man nehme nur Zeitschriften aus jener Zeit, etwa den zweiten Jahrgang von „Gesellschaft Staat Erziehung“, zur Hand, wo der im Bildungswesen vielseitig engagierte Rechtsanwalt Hellmut Becker in einem Leitartikel unter dem Titel „Primat der Außenpolitik? – Primat der Bildungspolitik!“ die Erneuerung des Schulwesens als ein „Politikum ersten Ranges“ bezeichnet hat: „Von der Entwicklung des zukünftigen Menschen in Schule und Ausbildung“, so Becker, werde „die Frage der freien Existenz der Deutschen sehr viel mehr bestimmt werden, als von den außenpolitischen Aktionen“, auch „das Schicksal von Wirtschaft und Finanz in Deutschland“ hänge „letzten Endes von der Entwicklung von Forschung und Schule“ ab.<sup>98</sup> Damit waren die beiden zentralen reformpolitischen Argumentationslinien vorgezeichnet, die sich über die bildungspolitisch wirksamsten Schriften der sechziger Jahre – Ralf Dahrendorfs „Bildung ist Bürgerrecht“ und Georg Pichts „Die deutsche Bildungskatastrophe“<sup>99</sup> – zu den zahllosen bildungspolitischen Erklärungen und Reformprogrammen der siebziger Jahre durchziehen lassen.

Beckers Appell wurde bald darauf von dem hessischen Kultusbeamten Friedrich Minssen, einem der Mitbegründer von GSE, in einem Beitrag „Um die Konzeption einer deutschen Bildungspolitik ersuchend...“ konkretisiert:

---

<sup>96</sup> Vgl. Heinrich Roth: Autoritär oder demokratisch erziehen? In: Bedrohte Jugend-Drohende Jugend. Heilpädagogische Schriftenreihe herausgegeben von Joseph Spieler, Heft 42, Stuttgart 1955.

<sup>97</sup> Schelsky: Schule und Erziehung (Anmerkung 49) S. 9-50.

<sup>98</sup> Hellmut Becker: „Primat der Außenpolitik? - Primat der Bildungspolitik!“, in GSE I (1956), S. 101-103, Zitate S. 102.

<sup>99</sup> Ralf Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht, Osnabrück 1965; Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Freiburg 1964.

„Das Bildungswesen, Erziehung und Bildung umfassend, ist eine auf die Sicherung ihrer Fortdauer gerichtete Einrichtung der Gesellschaft. Seine Institutionen und Verfahrensweisen verbürgen neben der materiellen Vorsorge grundlegend ihren Bestand. Es geht hierbei um die Gewinnung, Erhaltung und Formung jener geistigen und moralischen Energien, die die materielle Existenz unserer Gesellschaft sichern und ihre Fortexistenz im geistigen Raum gewährleisten. Die Institutionen und Verfahrensweisen des Bildungswesens bedürfen im Zeitalter der industriellen Massengesellschaft und der zunehmenden planetarischen Verflechtung nicht minder der aufs Ganze gerichteten Betrachtung und Formung wie andere die Massengesellschaft konstituierende und sichernde Lebensbereiche.“

Für Minssen gehörte dazu eine „zeitgemäße und umfassende Planung und Organisation des gesamten Bildungswesens“, d.h. eine „zentrale Abstimmung“ mittels eines systematischen Ausbaus der bereits bestehenden integrierenden Organisationen KMK und Deutscher Ausschuss sowie der empirischen Bildungsforschung, zumal der Planungsforschung. Erstrebenswert erschien ihm zudem eine Bundeskompetenz, auch ein „Bundeskultusministerium“. Im Hinblick auf das Schulwesen hielt er eine „Überprüfung“ und neue Funktionsbestimmung, notfalls auch eine revolutionäre Umgestaltung des dreigliedrigen Systems, jedenfalls die allgemeine Einführung eines 9. und 10. Schuljahres, die stärkere Vernetzung von allgemein- und berufsbildendem Schulwesen, den Ausbau der Schule zu Ganztagschulen („Tagesheimschulen“), offene Übergänge zwischen den Schultypen und -stufen, eine den „Forderungen des industriellen Zeitalters“ gemäße Volksschuloberstufe mit Unterricht in einer Fremdsprache, polytechnischem und sozialkundlich-politischen Unterricht, den Ausbau des mittleren Schulwesens und insgesamt eine systematische Erschließung der „Begabungsreserven“ für notwendig. Dazu sollten auch das Stipendienwesen neu geordnet, die gymnasiale Oberstufe zu einer College-Stufe umgewandelt, die Lehre an Universitäten und Gymnasium u.a. durch die Erweiterung des Mittelbaus an den Universitäten, mehr personellen Austausch zwischen Gymnasium und Hochschulen verbessert und das frühe Erlernen elementarer wissenschaftlicher Methoden gefördert werden. Schließlich schlug Minssen vor, die überfällige innere Reorganisation der Hochschulen durch eine Universität des Bundes mit Modellcharakter voranzubringen und zur notwendigen Erweiterung des Forschungs- und Fächerspektrums der Universitäten hochschulübergreifende Pole zu bilden.<sup>100</sup>

### *4.3 Alte und neue Bildungswissenschaften*

Obwohl sich zwischen den Anfängen der Reformdiskussion im Bildungswesen und der oben beschriebenen Literaturproduktion in der Soziologie kein unmittelbarer Zusammenhang herstellen lässt, zeichnen sich nicht nur Parallelen zwischen Fachdiskussion und Fachentwicklung einerseits, Reformdiskussion und Bildungsreformen andererseits, sondern auch Schnittfelder und personelle Vernetzungen ab. Der Deutsche Ausschuss zog schon am Beginn seiner Beratungen über das von ihm

---

<sup>100</sup> Friedrich Minssen: Um die Konzeption einer deutschen Bildungspolitik ersuchend..., in: GSE 2 (1957) S. 4-14.



erwartete Konzept für eine Reform des Schulwesens Helmut Schelsky hinzu. Gesellschaft Staat Erziehung wurde zum Forum der Politikwissenschaftler, Soziologen, Zeithistoriker und Lehrer, die vor allem in Hessen, bald aber auch anderen Ländern wie Baden-Württemberg, das Schulfach Sozialkunde und die Fachlehrerausbildung voranzubringen versuchten<sup>101</sup>. Hellmut Becker, der Sohn des preußischen Kulturministers Carl Heinrich Becker, der in den zwanziger Jahren die Pädagogische Akademie gegründet und die Soziologie als Bildungswissenschaft gefördert hatte, war als Rechtsberater auch mit dem Institut für Sozialforschung verbunden und bestrebt, die bildungssoziologische Forschung mit der von Minssen geschriebenen Zielsetzung zu fördern.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Schule war indes noch fast ausschließlich eine Angelegenheit der Hochschulpädagogik, in der wiederum die Vertreter der schon in der Weimarer Republik einflussreichen geisteswissenschaftlichen Richtung<sup>102</sup> die meisten Schlüsselpositionen inne hatten. Durch Spranger war sie in der Deutschen Forschungsgemeinschaft, durch Wilhelm Flitner als Vorsitzendem des Schulausschusses und Erich Weniger als Vorsitzendem des 1953 eingerichteten Ausschusses für politische Bildung in der Westdeutschen Rektorenkonferenz vertreten. Weniger hat bis zu seinem Tode im Mai 1961 dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen angehört. Litt und Weniger haben die Bundesregierung in verschiedenen Gremien zu Fragen der politischen Bildung beraten.<sup>103</sup> Die Pädagogik, zumal die geisteswissenschaftliche Pädagogik, war zudem auf den Feldern, auf die sich die bildungspolitisch-pädagogischen Reformbestrebungen der fünfziger Jahre konzentriert haben, durch konzeptionelle Arbeiten ausgewiesen. Spranger hatte 1920 in die Reichsschulkonferenz die Idee einer Lehrerbildung in eigenständigen „Bildnerhochschulen“ eingebracht, Flitner und Weniger hatten unter dem preußischen Kultusminister Carl Heinrich Becker am Aufbau der ersten Pädagogischen Akademien mitgewirkt, Weniger war nach dem Kriegsende als erster Rektor der Pädagogischen Hochschule Göttingen nochmals am Neuaufbau der Pädagogischen Hochschulen in Niedersachsen, Flitner am Wiederaufbau der Erziehungswissenschaft und der Lehrerbildung innerhalb der Universität Hamburg beteiligt gewesen.

---

<sup>101</sup> Schon das Autorenverzeichnis der ersten Jahrgänge liest sich wie ein Who is Who der Politikwissenschaft der sechziger und siebziger Jahre und der entstehenden Fachdidaktik der politischen Bildung.

<sup>102</sup> Die Hauptvertreter dieser Pädagogik waren Wilhelm Flitner (1889-1990 Universität Hamburg), Theodor Litt (1880-1962 Universität Bonn), Herman Nohl (1879-1960 Universität Göttingen), Eduard Spranger (1882-1963 Universität Tübingen); Erich Weniger (1894-1961 Universität Göttingen).

<sup>103</sup> Besonderer Beratungsbedarf bestand beim Aufbau der Bundeswehr. Vgl. Albrecht: Der Beitrag des IfS zum Aufbau der Bundeswehr - „Ein volkspädagogisches Faktum ersten Ranges“, in: Intellektuelle Gründung (wie Anmerkung 10) S. 145-152; Hans-Peter Schwarz: Die Ära Adenauer: Gründerjahre der Republik 1949-1957. Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2. Stuttgart-Wiesbaden 1981 S. 287 ff.

Ähnlich verhielt es sich mit der politischen Bildung: Litt, Spranger und Weniger hatten sich in der Weimarer Republik auf je eigene Weise um eine den Bildungsauftrag der Weimarer Reichsverfassung aufnehmende bildungstheoretische Begründung der historisch-politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung bemüht.<sup>104</sup> Litt hat hieran in seinen von der Bundeszentrale für Heimatdienst veröffentlichten Vorträgen angeschlossen. Spranger hat es ihm gleichgetan,<sup>105</sup> aber nicht so in die Breite gewirkt wie Litt. Dagegen konnte der um einiges jüngere Weniger mit seinen schulnäheren Arbeiten die Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik nachhaltig beeinflussen.<sup>106</sup> Im Vergleich dazu hatten die Soziologie und die Politikwissenschaft nur wenig, ja genau besehen nichts vorzuweisen, als der Deutsche Ausschuss 1954 seine Arbeit aufnahm. Die in der Weimarer Soziologie enge Verbindung zu Volkshochschulen war abgerissen. An die schul- und erziehungssoziologischen Arbeiten der aus Deutschland emigrierten Soziologen hatte nach 1945 niemand angeschlossen. Bis 1956 ist in den soziologischen Buchreihen unter „Erziehung, Bildung“ keine Monographie verzeichnet. In den meisten oben aufgeführten Einführungen und Handbüchern werden die Erziehungs-, Schul- und Bildungssoziologie übergangen. Die „Pädagogische Soziologie“, schrieb Wilhelm Bernsdorf im „Wörterbuch der Soziologie“, sei ein „junger, noch wenig entwickelter Zweig der speziellen Soziologie“. Dass dies zumal für Deutschland galt, zeigte nicht zuletzt sein Artikel, eine allem Anschein nach reproduzierte ältere Übersicht zur Literatur aus dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts.<sup>107</sup>

Zwischen Pädagogik und Soziologie, auch zwischen Pädagogik und Politikwissenschaft, bestand denn auch in den Schnittfeldern – der pädagogischen Soziologie und der politischen Pädagogik – keine Konkurrenz. Sie wurden fast ganz der Pädagogik und Pädagogen überlassen, die sich wie Litt und Weniger über die erst entstehenden Fachgrenzen hinweg setzten. Zumal die Diskussion über Aufgaben und Inhalte politischer Bildung in der Schule blieb deshalb in der Bundesrepublik zunächst eine innerpädagogische Diskussion. Sie war in den fünfziger Jahren in hohem Maße durch die „Partnerschaftspädagogik“ des Pädagogen Theodor Wilhelm bestimmt, für den sowohl die traditionelle

---

<sup>104</sup> Vgl. Dietrich Hoffmann: Politische Bildung 1890-1933. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogischen Theorie, Hannover 1970.

<sup>105</sup> Eduard Spranger: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst Bd. 24, Bonn 1957.

<sup>106</sup> Vgl. Erich Weniger: Neue Wege im Geschichtsunterricht? Frankfurt/M. 1949; ders.: Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung, Würzburg 1957; ders.: Erziehung, Politik Geschichte. Politik, Gesellschaft, Erziehung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und kommentiert von Helmut Gassen, Weinheim und Basel 1990.

<sup>107</sup> Wilhelm Bernsdorf: Pädagogische Soziologie, in: Wörterbuch (wie Anmerkung 38) S. 361-375, Zitat S. 261; ähnlich auch Carl Weiß, ein aus der Schulpraxis kommender Autor einer Pädagogischen Soziologie der zwanziger Jahre im Beitrag „Erziehung“ für das Handbuch von Ziegenfuß, S. 875-912.

Staatspädagogik als auch das neuhumanistische Bildungsverständnis dazu beigetragen hatten, dass Deutschland politisch in die Irre gegangen war. Ihnen setzte er als „neue pädagogische Theorie“ in deutscher reformpädagogischer Einkleidung die Demokratiepädagogik des amerikanischen Pragmatismus entgegen. Er ließ sich dabei von einem „Begriff des Politischen“ leiten, bei dem „nicht die staatliche Macht, sondern die menschliche Kooperation im Vordergrund steht“. Das „überlieferte, vom Staat her strukturierte politische Denken“ sollte durch eine „genossenschaftlich bestimmte menschliche Haltung“ ersetzt, das Leitbild des „soldatischen Menschen“ durch den „Partner“ als „Leitbild unserer Epoche abgelöst“ werden.<sup>108</sup>

Wilhelm, der selbst bis in den Zweiten Weltkrieg hinein in verschiedenen Positionen die nationalsozialistische Jugenderziehung propagiert hatte, meinte, die junge Generation vor den „Posaunen der Restauration“ schützen zu müssen. Er ließ keine Zweifel daran, dass sich seine „neue Theorie“ der politischen Erziehung vor allem gegen die „staatsbürgerliche Bildung der Kulturpädagogik“ d.h. gegen die geisteswissenschaftliche Pädagogik richtete.<sup>109</sup> Widerspruch blieb deshalb nicht aus. Litt, einer der wenigen Hochschullehrer, die nach der Machtergreifung die nationalsozialistische Politisierung der Wissenschaft offen kritisiert hatten, sah sich genötigt, mit Carl Schmitts Begriff des Politischen gegen Wilhelms antipolitische politische Pädagogik zu argumentieren. Staaten, so Litts zentrales Argument, seien auf Macht gegründet. Erst das staatliche Gewaltmonopol ermögliche die friedliche Kooperation. Wer diese zum Prinzip mache, verneine das „Lebensprinzip der Demokratie“, den geregelten politischen Kampf.

An und in der politischen Bildung entzündete sich damit ein Grundsatzstreit über das Demokratie-, Staats- und Bildungsverständnis. Weil er dem erst beginnenden Aufbau der Bildungseinrichtungen abträglich war, bemühte sich der Deutsche Ausschuss um Vermittlung. Er bezog alle Argumente so ein, dass der Eindruck entstand, die unterschiedlichen Leitvorstellungen ließen sich integrieren, wenn man sie in ein sachlich und pädagogisch angemessenes Verhältnis bringt. Schon die Präambel des Gutachtens zeigt jedoch, dass dies nicht gelingen konnte. Für Wilhelm hatten der „Zusammenbruch“, die Teilung des Nationalstaats und der nur provisorische Charakter der Bundesrepublik die Chance eines aus seiner Sicht schon längst gebotenen Neubeginns eröffnet. Hingegen betrachtete der Ausschuss die „Teilung Deutschlands“, die nur „vorläufige Geltung der Verfassung“, die Abtrennung von Gebieten, „die zum Heimatboden des deutschen Geistes gehören“, die „Undurchsichtigkeit der weltpolitischen Konstellation“ und das noch weithin

---

<sup>108</sup> Friedrich Oetinger (Pseudonym Theodor Wilhelm): Wendepunkt der politischen Erziehung. Partnerschaft als pädagogische Aufgabe, Stuttgart 1951; eine beträchtlich veränderte Fassung erschien 1953 unter dem Titel: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Zitate Wendepunkt S. 95, S. 168.

<sup>109</sup> Vgl. Oetinger (Wilhelm): Partnerschaft insbesondere S. 20 ff. Zitate S. VII; S. 271.

„ungeklärte Verhältnis zur deutschen Geschichte“ als nicht oder nur schwer zu überwindende Hindernisse der politischen Bildung.<sup>110</sup>

Trotz der großen formalen Unterschiede der beiden Schriften lässt sich Wilhelms systematisch begründete und ausgeführte Theorie der Partnerschaftserziehung Heinrich Roths zwischen pädagogischem Ratgeber und Traktat anzuesiedelndes Plädoyer für eine demokratische Erziehung zur Seite stellen. Beide antworteten auf die Erfahrungen des Nationalsozialismus mit der Negation der überkommenden Erziehungsvorstellungen, beide wollten die Erziehungsverhältnisse und die Erziehungsstile, vor allem aber das pädagogische Ethos, von Grund auf verändern, für beide musste Demokratie zur Lebensform werden, beide suchten und fanden ihre Leitbilder in den USA, beide wandten sich von der philosophisch-historisch-geisteswissenschaftlichen orientierten Pädagogik ab und den Sozialwissenschaften zu. Roth war – und blieb in den 60er und 70er Jahren – dabei aber ungleich radikaler als Wilhelm.

Folgt man seinen Lebenserinnerungen, so erschienen ihm Pädagogik und Bildungspolitik schon in den Nachkriegsjahren als Kampffeld zwischen „Reform und Restauration“. „Ein geordneter Ständestaat“, so seine Wahrnehmung der Bildungspolitik in der Nachkriegszeit, „geordnet wieder nach Unterschicht, Mittelschicht, Oberschicht – Volksschule, Mittelschule, Oberschule – Volksschul-, Realschul- und Gymnasiallehrern - Lehrerseminar, Bildnerhochschule, Universität – und alle zusammen rückverwiesen in die Grenzen der bewährten bürgerlichen Tugenden: die Restauration des vergangenen erschien den alten neuen Bildungs- und Kulturpolitikern als der allein mögliche Weg zur Rettung aus dem Chaos.“ Dagegen stand die Erfahrung einer Bildungsreise durch die USA, wo ihm nach eigenem Bekunden 1950 „der Star gestochen“ wurde. „Die Zukunft wies auf Industrie, Wissenschaft, Forschung, Organisation, höhere Bildung für alle, Sozialwissenschaft als Basis für pädagogische und politische Entscheidungen.“ Dagegen war die geisteswissenschaftliche Pädagogik in einem weltfremden Idealismus befangen: „Sie setzte sich in den ‚Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses‘ ... eines ihrer letzten und schönsten Denkmäler. Die Bildungstheorie der Gebildeten entwarf die Schule noch einmal neu und schöner, aber das Neue kam noch ohne empirische Forschung, ohne Sozialwissenschaften, Statistik, Experiment, Bildungsökonomie, Finanzplanung aus und blieb schon deshalb folgenlos.“<sup>111</sup>

„Diese Kritik war nicht unberechtigt. Sie hat, wenn auch oft verhaltener formuliert, die Arbeit des Deutschen Ausschusses begleitet. Niemand hat indessen darauf insistiert wie Hellmut Becker, der sich in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre daran gemacht hat, in Deutschland die Bildungsforschung auf eigene Faust zu

---

<sup>110</sup> Deutscher Ausschuss: Gutachten zur politischen Bildung, S. 827 f. (wie Anmerkung 18).

<sup>111</sup> Heinrich Roth: 25 Jahre Lehrerbildung, Schule und Erziehungswissenschaft, in: Dietrich Hoffmann: Heinrich Roth oder die andere Seite der Pädagogik. Erziehungswissenschaft in der Epoche der Bildungsreform, Weinheim 1995, S. 120-126.

institutionalisieren.<sup>112</sup> Dazu nutzte er zwei Plattformen: Den Ettliger Kreis, einen lockeren Gesprächskreis von Industriellen, die an Bildungsfragen und Bildungsreformen interessiert waren, sowie den 1958 auf sein Betreiben eingerichteten Ausschuss für Schul- und Bildungssoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Becker, einem Virtuosen der Vermittlung von Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik, gelang damit ein besonderes Kunststück. Denn er konnte als Außenseiter die Gelehrtenvereinigung DOS dazu bewegen, einen Ausschuss für eine spezielle Soziologie zu gründen, die es noch gar nicht gab.<sup>113</sup>

Nach Lage der Dinge konnte dies nur heißen, dass sich die DOS für die interne und externe Förderung einer noch nicht existenten speziellen Soziologie einsetzen wollte. Sie konnte dennoch den Eindruck verbreiten, es gäbe bereits eine Schul- und Bildungssoziologie. Dies gelang, weil der Ausschuss prominent besetzt war und mit seinen Pfunden zu wuchern vermochte. Keine andere damals mit Erziehungs- und Bildungsfragen befasste Wissenschaftlergruppe verfügte über ein ähnliches intellektuelles Potential. Die beweglichsten und produktivsten Köpfe des Fachs wandten sich nun, auch durch die wachsenden fachinternen Gegensätze und Konkurrenzen stimuliert, diesen Fragen zu.<sup>114</sup>

Schelsky weitete seine soziologischen Bemerkungen zur „Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung“ zu einer umfangreichen Streitschrift gegen das erste Konzept einer umfassenden Schulreform, den 1959 vom Deutschen Ausschuss vorgelegten „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“, aus und griff im nachfolgenden Jahr in die wieder auflebende Diskussion über die Reform der Universitäten ein.<sup>115</sup> Im Umkreis Königs wurde für die Reihe der Sonderhefte zur Kölner Zeitschrift ein Sonderheft Soziologie der Schule zusammengestellt.<sup>116</sup> Adorno und Becker reprä-

---

<sup>112</sup> Vgl. Hüfner und Naumann: Konjunkturen (wie Anmerkung 14), S. 144-189, Hellmut Becker und Frithjof Hager: Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik, München 1992.

<sup>113</sup> Mehrere um 1950 begonnene große Universitätsstudien haben aus Gründen, die Demirović: Der nonkonformistische Intellektuelle (wie Anmerkung 22) S. 153-193 schildert, nicht dazu geführt, dass sich ein bildungssoziologischer Diskurs entwickeln konnte.

<sup>114</sup> Helmut Schelsky: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bemerkungen zur Schulreform, Heidelberg 1971 und ders.: Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen 1962.

<sup>115</sup> Helmut Schelsky: Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bemerkungen zur Schulreform, Heidelberg 1971 und ders.: Einsamkeit und Freiheit: Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen 1962.

<sup>116</sup> Peter Heintz (Hg.): Soziologie der Schule, Sonderheft 4 der KZfSS, Opladen 1959. Im Unterschied zu Schelsky, Horkheimer und Adorno haben König und die ‚Kölner Schule‘ Bildungsreformen nicht zu einem ihrer Hauptthemen gemacht. Auch König hat aber „von allen technischen Mitteln Gebrauch gemacht..., die uns die moderne Zivilisation an die Hand gibt, um soziologische Gedankengänge an ein großes Publikum heranzubringen“. Die „Bildungselemente der Soziologie“ lagen für ihn im soziologischen Wissen und in den sich „auf Grund eines solchen Wissens... eröffnenden Wertperspektiven, deren Zusammenklang das Bild des neuen Menschen“ (!) gibt. Vgl. König: Orientierungen (wie Anmerkung 49), S. 11.

sentierten den Ausschuss 1959 auf dem 14. Soziologentag in Berlin, Becker mit einem programmatischen Vortrag zu „Sozialforschung und Bildungspolitik“, Adorno mit einer im Rückblick auf die „Dialektik der Aufklärung“ entwickelten „Theorie der Halbbildung“.<sup>117</sup>

Alle Protagonisten der westdeutschen Nachkriegssoziologie wussten also die neue Chance zu nutzen, aber niemand hat sie so genutzt wie Theodor W. Adorno. In den Institutsakten des Instituts für Sozialforschung lässt studieren, wie ein nach den schon fast aufgegebenen Universitätsstudien in der Institutsarbeit an den Rand geratenes Thema – das politische „Bewusstsein“ der Studenten – um die Mitte der fünfziger Jahre extern und intern so aufgewertet wurde, dass sich Adorno dieses Themas mit großer Intensität annahm.<sup>118</sup> 1957 konnte er bei der DfG Mittel für eine neue Studie einwerben. Die Bildungsforschung wurde damit zum neuen Forschungsschwerpunkt des Instituts. Ein gutes Jahr lang war fast das gesamte Institut mit der Studentenstudie beschäftigt und durch sie finanziert. An Vorarbeiten war Ralf Dahrendorf, an der Studie selbst war neben Ludwig von Friedeburg und Jürgen Habermas ein halbes Dutzend weiterer Mitarbeiter und eine ebenso große Zahl von wissenschaftlichen Hilfskräften und Doktoranden beteiligt. Die 1961 erschienene Studie zählte in der studentischen Linken der sechziger Jahre zu den soziologischen Schlüsseltexten.<sup>119</sup>

Adorno, lange Zeit ein Verächter aller Pädagogik, machte in den folgenden Jahren Erziehung und Bildung – vor allem die „Erziehung nach Auschwitz“ zu einem Hauptthema seiner öffentlichen Vorträge und Rundfunkgespräche.<sup>120</sup> Er übernahm auch den Vorsitz des Ausschusses für Schul- und Bildungssoziologie. Dem seit dem Ende der 50er Jahre auch formal von ihm geleiteten Institut für Sozialforschung wurde auf Horkheimers Initiative ein mit Friedrich Minssen besetztes „Studienbüro für politische Bildung“ angegliedert, dessen Bedeutung für die weitere Entwicklung der politischen Bildung in der Bundesrepublik schwerlich überschätzt werden kann. Davon unabhängig startete das Institut mit Unterstützung

---

<sup>117</sup> Theodor W. Adorno: Theorie der Halbbildung, in: Soziologie und moderne Gesellschaft. Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentags, Stuttgart 1959. Hellmut Becker: Sozialforschung und Bildungspolitik, ebenda. Solche Vorträge erschienen häufig in kurzen Abständen auch noch in Zeitschriften wie den Frankfurter Heften, dem Monat, dem Merkur sowie in Sammelbänden, hier in: Max Horkheimer und Theodor W. Adorno: Soziologica II, Frankfurt/M. 1962, S. 168-192; Hellmut Becker: Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik, Freiburger Studien zu Politik und Soziologie. Herausgegeben von Professor Arnold Bergstraesser, Freiburg 1962, S. 331-346.

<sup>118</sup> Vgl. Demirović: Der nonkonformistische Intellektuelle (wie Anmerkung 22) S. 194-263.

<sup>119</sup> Vgl. insbesondere die hochschulpolitische Denkschrift des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes: Wolfgang Nitsch/Uta Gerhard/Claus Offe/Ulrich K. Preuß: Hochschule in der Demokratie, Berlin Spandau, Neuwied 1965.

<sup>120</sup> Vgl. Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969, herausgegeben von Dirk Kadelbach, Frankfurt/M. 1971.

der gewerkschaftsnahen Traeger-Stiftung das bis dahin größte Forschungsprojekt zur politisch-historischen Bildung in den allgemeinbildenden Schulen.<sup>121</sup>

Becker griff zugleich nach den Sternen, indem er das wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Establishment der Bundesrepublik von der Notwendigkeit eines Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung zu überzeugen versuchte.<sup>122</sup> Wie die hier im zweiten Kapitel bereits erwähnten Hakenkreuzschmierereien die politische Bildung brachte der sich zu Beginn der 60er Jahre absehbare immense Lehrerberuf die Bildungsforschung voran. 1963 wurde für Becker das von Becker initiierte Institut eingerichtet. Der Deutsche Ausschuss produzierte zwar weiterhin Gutachten, geriet aber mehr und mehr ins Abseits. 1965 wurde er durch den Deutschen Bildungsrat abgelöst, der einen Strukturplan für eine Fundamentalreform des gesamten Bildungswesens entwickeln sollte. Wie zuvor schon im Max-Planck-Institut war auch hier die geisteswissenschaftliche Pädagogik, von deren führenden Vertretern nur noch Wilhelm Flitner lebte, trotz der nach wie vor überwiegend geisteswissenschaftlichen Orientierung der Disziplin<sup>123</sup> nicht mehr vertreten.

Die Besetzung des Bildungsausschusses mit dem Soziologen Ralf Dahrendorf, dem Bildungsökonom Friedrich Edding, dem Politikwissenschaftler Hans Maier, der Soziologin Renate Mayntz-Trier und dem (pädagogischen) Psychologen Heinrich Roth zeigten in aller Deutlichkeit, dass diese Wissenschaften, insbesondere jene Soziologie, die sich in den fünfziger Jahren formiert hatte, vollends zu den Bildungswissenschaften der Bundesrepublik geworden waren.<sup>124</sup>

---

<sup>121</sup> Vgl. Albrecht: Im Schatten des Nationalismus: Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule, in: Intellektuelle Gründung (wie Anmerkung 10) S. 387-448; Demirović: Der nonkonformistische Intellektuelle S. 372 ff.

<sup>122</sup> Vgl. Hüfner und Naumann: Konjunkturen (wie Anmerkung 14).

<sup>123</sup> Wie weit Heinrich Roth noch vom ‚mainstream‘ der Disziplin entfernt war, als er in seiner Göttinger Antrittsvorlesung 1962 eine „realistische Wende“ forderte, belegt Keiners quantitative Analyse der Beiträge in den führenden Fachzeitschriften, vgl. Keiner (wie Anmerkung 13).

<sup>124</sup> Aus den in den späten fünfziger und den frühen sechziger Jahren erschienenen Arbeiten von Dahrendorf, Edding, Maier, Mayntz-Trier und Roth ließen sich fünf Cluster bilden, auf denen die bildungspolitisch noch konsensfähigen Ergebnisse der ersten Amtsperiode des Bildungsrats aufruhen: a. Strukturreformen, die Chancengleichheit ermöglichen sollten (alle Mitglieder); b. Bildung für eine Bürgergesellschaft/politische Bildung (alle Mitglieder); c. empirische Bildungsforschung (Dahrendorf, Edding, Roth); d. politischen Soziologie der Bundesrepublik und soziologische Theorie (Dahrendorf, Mayntz-Trier.); e. wissenschaftstheoretische und methodologische Grundlegung der Soziologie (Dahrendorf, Mayntz-Trier), der Politikwissenschaft (Maier) und der Erziehungswissenschaft (Roth). Auf Einzelnachweise muss hier verzichtet werden. Hervorzuheben sind neben den schon genannten Arbeiten zumindest: Ralf Dahrendorf: Gesellschaft und Freiheit; München 1961; ders.: Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965; Hans Maier: Politische Wissenschaft in Deutschland. Aufsätze zur Lehrtradition und Bildungspraxis, München 1969; Heinrich Roth: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover 1957; ders. Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung, in: Neue Sammlung 2, (1962) S. 481-490; ders. (Hg.): Gemeinschaftskunde und politische Bildung. Ein Arbeitsbericht, Neue Sammlung. Sonderheft 2, Göttingen 1963; ders.: Pädagogische Anthropologie Bd. I. Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1966.





## **Teil II**

### **Politische Erziehung und politische Bildung**



## **Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch „Stabü“. Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR**

*veröffentlicht in: Leschinsky, Achim/Grüner, Petra/Kluchert, Gerhard (Hg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“, Weinheim: Beltz. Deutscher Studienverlag 1999, S. 149-182*

### **1. Staatsbürgerkunde: Porträtskizze eines „Schlüselfaches“**

Die an den allgemeinbildenden Schulen der DDR unterrichtete, von Schülern kurz „Stabü“ genannte Staatsbürgerkunde war nach kompetenter Auskunft „ein Unterrichtsfach wie andere auch“ (Riechert 1989, S. 469)<sup>1</sup>. Zwar verging über ein Jahrzehnt, bis das 1950 als „Gegenwartskunde“ eingeführte, 1957 in „Staatsbürgerkunde“ umbenannte Fach feste Konturen anzunehmen begann. In den sechziger Jahren wurde es als das neben Russisch und Polytechnik dritte neue Schulfach an den Schulen der DDR dann aber mehr und mehr konsolidiert. Hatten sich zuvor die Direktiven für den durchweg von fachfremden Lehrern erteilten Unterricht in teils rascher Folge geändert, so lag im Schuljahr 1968/69 als Teil des neuen Lehrplanwerks ein detaillierter Lehrplan für Staatsbürgerkunde vor. Nachdem zu Beginn des Jahrzehnts gesonderte Studiengänge eingerichtet worden waren, kamen in wachsender Zahl auch fachlich vorgebildete Lehrer an die Schulen. Die Aufgabenstellung des Fachs, dessen Inhalte und didaktisch-methodische Konzeption waren seither ebenso festgeschrieben wie das Studienprogramm der Lehrerausbildung. In den Grundzügen hatten sie bis zum Herbst 1989 Bestand. Auch die gegen Mitte der 80er Jahre eingeleitete Revision des Lehrplans verharrte in dem zwei Jahrzehnte zuvor fixierten Rahmen. Wie bei den Lehrplänen anderer Fächer handelte es sich beim Lehrplan für Staatsbürgerkunde um einen Stoffplan, der die Unterrichtsthemen nach „Stoffeinheiten“ gegliedert aufführte und hierfür auch Zeitansätze vorgab.<sup>2</sup> Da vorausgesetzt wurde, daß der Wissensstoff bei richtiger Vermittlung „Bewußtsein“ bilden und das Bewußtsein das Handeln leiten werde, waren die Übergänge zwischen Ziel- und Inhaltsvorgaben fließend, ja mit den Zielen waren oft zugleich die Inhalte, mit den Inhalten auch die Ziele gesetzt. Die konkrete unterrichtliche Behandlung der

---

<sup>1</sup> Riechert war Direktor des Instituts für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW). Meine Charakteristik des Fachs stützt sich einerseits auf: Karl Schmitt (1980), die immer noch informativste Gesamtdarstellung des Fachs, andererseits auf Ergebnisse des Teilprojekts „Alltags- und Sozialgeschichte des Staatsbürgerkundeunterrichts in der DDR“ innerhalb des vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg initiierten und geförderten Forschungsprogramms „Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung“ (vgl. Grammes 1996; Behrmann 1997). Zur Illustration werden vor allem die Unterrichtshilfen für den Staatsbürgerkundeunterricht in der Abschlußklasse der Polytechnischen Oberschule in der Fassung von 1984 herangezogen (vgl. Autorenkollektiv 1985).

<sup>2</sup> Vgl. zum Lehrplanwerk die grundlegenden Arbeiten von Gerhart Neuner (1973) sowie Neuner/Weitendorf/Lobeda 1967. Dazu aus Sicht eines führenden westdeutschen Didaktikers jetzt Sutor 1996, S. 553-574.

verbindlich festgelegten und inhaltlich beschriebenen Themen war den Lehrern hingegen ebenso freigestellt wie die Wahl der Unterrichtsmethoden und -medien. Sie konnten, mußten sich aber nicht eng an das in Form traditioneller Lehrwerke abgefaßte Schulbuch oder an die für sie erstellten „Unterrichtshilfen“ halten, die konkrete Planungsvorlagen für die Behandlung aller Stoffeinheiten enthielten.

Seit dem Schuljahr 1968/69 ist Staatsbürgerkunde in den Klassen 7 - 9 und 11 in einer Wochenstunde, in den Abschlußklassen der Polytechnischen Oberschule wie in der Erweiterten Oberschule hingegen mit zwei Wochenstunden unterrichtet worden. Läßt man so randständige Fächer wie Nadelarbeit, Schulgartenunterricht und Astronomie beiseite, so wurde der Staatsbürgerkunde unter allen Unterrichtsfächern der Polytechnischen Oberschule das geringste Stundenbudget zugestanden (Baske 1998, S. 178ff). Sie war also ein ‚kleines‘ Fach, aber doch ein Fach mit einem Lehrplan, einem eigenen Lehrbuch und anderen Unterrichtsmedien, mit Fachlehrern, Aus- und Fortbildungseinrichtungen für diese Lehrer, fachmethodischer Literatur, Fachmethodikern an den Hochschulen, einer Fachzeitschrift für „Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde“ und an gut ausgestatteten Schulen einem „Fachkabinett“ für diese beiden Fächer, d.h. einem gesonderten, mit speziellen Unterrichtsmaterialien und Medientechnik ausgestatteten Unterrichtsraum. Was für die institutionelle Verfassung des Fachs gilt, gilt auch für die alltägliche Unterrichtspraxis: „Stabü“ wurde in der Regel unterrichtet wie andere, zumal benachbarte, Fächer auch. Der Unterricht wurde relativ straff ‚frontal‘ geführt. Dem entsprach der Zuschnitt der meisten Klassenräume, bei dem offenkundig von vornherein nur eine parallele, auf die Schultafel ausgerichtete Anordnung der Bank- oder Tischreihen in Betracht kam. Die an ehemaligen Schulen der DDR auch heute noch beobachtbare kurzschrittige Behandlung der Unterrichtsthemen war wohl auch im Staatsbürgerkundeunterricht üblich.<sup>3</sup> Auf „Ergebnissicherung“ und damit repetierbares Wissen wurde viel Wert gelegt. Der „Wissensspeicher“ im Schulheft oder Schemata als Merkhilfen konnten in der Methodik der Staatsbürgerkunde sogar Dissertationsthemen sein (vgl. beispielhaft Waldeck 1977; daneben als Kuriosum Hörn 1969).

Aus alledem folgt nun freilich nicht, daß die Staatsbürgerkunde nur ein Unterrichtsfach wie andere auch war. Als Kernfach einer dezidiert „ideologischen“ Erziehung und Bildung nahm sie sowohl in der Programmatik als auch in der Praxis des Schulunterrichts eine Sonderstellung ein. In der Staatsbürgerkunde wurde der Marxismus-Leninismus, der als „Weltanschauung“ die gesamte Schulerziehung fundieren und durchdringen sollte, selbst zum Unterrichtsgegenstand. Sie wurde damit zu deren ideologischen Kern- oder „Schlüselfach“. Es sollte jene „Grundüberzeugungen“ systematisch untermauern, welche nach der curricularen Logik des Lehrplanwerks als Sinngerüst des Schulunterrichts zu betrachten waren. Weil die Staatsbürgerkunde vom „untrennbaren Zusammenhang marxistisch-

---

<sup>3</sup> So der Befund bei Fuhrmann/Schulz (1987) auf der Basis von Unterrichtsbeobachtungen in nahezu 600 Unterrichtsstunden des Fachs Staatsbürgerkunde.

leninistischer Theorie, Politik der marxistisch-leninistischen Partei und revolutionärem Handeln der Arbeiterklasse zur Lösung gesellschaftlich herangereifter Fragen“ (Unterrichtshilfen Klasse 10, S. 13) zu künden hatte, sind darin kaum neutrale Sachinformationen vermittelt worden. Nahezu alle Unterrichtsinhalte waren ideologisch bestimmt und im Vorhinein positiv oder negativ ausgezeichnet. Die Schüler sollten sich also beispielsweise nicht mit Ursachen und Erscheinungsformen struktureller sozialer Ungleichheit, mit verschiedenen Klassen- und Schichtbegriffen, sondern mit „Lenins Klassenbegriff“ und der „Arbeiterklasse als führender Klasse“ beschäftigen. Der Unterricht handelte nicht von Typen und Funktionen politischer Parteien, sondern von der „führenden Rolle der marxistisch-leninistischen Partei“. Es waren nicht verschiedene politische Ideen und Ideologien zu diskutieren. Vielmehr galt es, den „konsequent wissenschaftlichen, offen parteilichen und revolutionären Charakter des Marxismus-Leninismus“ zu demonstrieren.

Die Staatsbürgerkunde zählte mithin zu jenen Einrichtungen, mit denen die SED ihre zur Staatsideologie erhobenen Parteidogmen propagiert hat. Da sich über den Schulunterricht der allgemeinbildenden Schulen fast alle Heranwachsenden erreichen ließen, wurde sie zu einer mit besonderer politischpädagogischer Bedeutung versehenen Partei- und Staatsangelegenheit. Die Lehrplanarbeit hatten das ZK-Sekretariat für Kultur und Wissenschaft und Kurt Hager als das hierfür verantwortliche Mitglied des Politbüros zu kontrollieren. Auch die Unterrichtshilfen und -medien durchliefen zahlreiche Kontrollen. Die ohnehin verbreitete Tendenz zur Absicherung der Texte (und ihrer Autoren) durch einen reichlichen Gebrauch ideologischer Leerformeln und durch häufige Anrufung von Parteitagebeschlüssen wurde dadurch noch verstärkt. Die Formelhaftigkeit und Redundanz der gesamten programmatischen Literatur ließ sich kaum mehr überbieten. Da die ideelle Parteilichkeit des Unterrichts auch personell garantiert werden mußte, wurde von Staatsbürgerkundelehrern eine aktive Parteimitgliedschaft und die regelmäßige Teilnahme an ideologischen Schulungskursen erwartet. Hierüber wie über den Unterricht selbst zu wachen, gehörte zu den Aufgaben der Schuldirektoren, die ja durchweg der SED angehörten, sowie der Schulräte, Schulinspektoren und Fachberater.<sup>4</sup>

Weil sie wie kein anderes Fach die ohnehin allgegenwärtige Parteipropaganda in die Schulen trug, stand die Staatsbürgerkunde bei vielen Schülern und auch Lehrern in geringem Ansehen. Nach Ergebnissen breit angelegter Umfragen unter Schülern nahm sie im Mittelwert auf der Rangskala der Schulfächer den untersten Rang ein.<sup>5</sup> Daher kann nicht verwundern, daß es schwer fiel, genügend Abiturien-

---

<sup>4</sup> Näheres hierzu bei Krause 1973; Geißler/Wiegmann 1996, S. 134ff. Den „Fachberatern“ mußten aus strukturimmanenten Gründen Aufsichts- und Kontrollfunktionen zufallen. Belege dazu finden sich in den Fachberaterprotokollen bei Grammes 1996, S. 76ff.

<sup>5</sup> Das bestätigt jetzt auch Gerhart Neuner (1996, S. 208): „Hinsichtlich seiner Beliebtheit bei den Schülern rangierte dieses Fach immer am Ende der Skala.“

ten zur Wahl des Faches zu bewegen und die ausgebildeten Lehrer im Fach zu halten. Klagen über den Mangel an Fachlehrern finden sich recht häufig. Schon wegen dieses Mangels entspricht die in der westdeutschen Literatur mancherorts immer noch vertretene Meinung, der Schulunterricht sei in der DDR mittels des Lehrplanwerks und einer rigiden Schulaufsicht so gesteuert worden, daß etwa die Stoffeinheit „Die strategische Aufgabenstellung der SED zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR“ nach Lehrplan in allen 10. Klassen zwischen Rügen und Suhl, Eisenach und Eisenhüttenstadt zur gleichen Zeit auf die gleiche Weise unterrichtet wurde, eher Wunschbildern der DDR-Schulpolitik als der Wirklichkeit. Wie in anderen überregulierten Großorganisationen differierten Norm und Realität, Programm und Praxis auch im Schulwesen der DDR. Solange sie nicht ideologisch und politisch anstößig waren, wurden in einem freilich nur schwer abschätzbaren Umfang auch merkbliche Abweichungen vom Lehrplan toleriert. Der Kontrollapparat konnte ideologische Konformität sichern, durch seine Kontrollen aber weder die Einsatzbereitschaft steigern, noch Lehrer befähigen, die Schwierigkeiten des Unterrichts besser zu meistern. Da Schuldirektoren und -inspektoren selbst immer wieder Erfolgsmeldungen beibringen mußten, waren die Lehrer wohl von deren Urteil, aber auch sie selbst von der Kooperations- und der Folgebereitschaft der Lehrer abhängig.

Ein ähnliches Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit bestand zwischen Lehrern und Schülern. Der Staatsbürgerkundeunterricht hatte seit jeher eine Disziplinierungsfunktion. Das Hauptinstrument der Disziplinierung, die Leistungsbewertung, war jedoch zweischneidig. Die im Staatsbürgerkundeunterricht und in den Schulabschlußprüfungen erteilten Noten seien, so hieß es immer wieder, keine „Gesinnungsnoten“. Gerhart Neuner, Theoretiker des Lehrplanwerks und Mitautor des Methodiklehrbuchs, das in den späten 60er Jahren die Einführung der neuen Lehrpläne für Staatsbürgerkunde begleitet hat, sucht sich noch heute damit zu rechtfertigen, daß man geglaubt habe, den als wissenschaftliche Ideologie verstandenen Marxismus-Leninismus im Schulunterricht auf wissenschaftliche Weise lehren zu können: „Das hätte“, so seine nachträgliche Erläuterung des Leitgedankens, „zur Konsequenz, daß in diesem Fach, ähnlich wie in anderen, Wissen und Fähigkeiten gelehrt und demzufolge auch bewertet werden müßten, nicht jedoch Überzeugungen. Erziehungswirkungen müßten dann, und auch dies nicht grundsätzlich unterschieden von anderen Fächern, hauptsächlich als Resultat von Logik, Stringenz und Überzeugungskraft wissenschaftlicher Beweisführung und Lebens- sowie Praxisnähe des Unterrichts erwartet werden“ (Neuner 1996, S. 207).

Nach der seltsamen Logik dieses Ideologieverständnisses konnte die Ideologie als Wissenschaft, die Wissenschaft aber auch als Ideologie definiert werden, weil im Marxismus-Leninismus nach dessen Selbstdeutung der Gegensatz von Ideologie und Wissenschaft erstmals in der Geschichte aufgehoben war. Schon die Durchsicht beliebiger Aufgabenstellungen der „Unterrichtshilfen“ zeigt jedoch, daß in „Stabü“ nicht Erkenntnisse und deren wissenschaftliche Nachweise, sondern Ideologiewissen und ideologiekonforme Bekenntnisse gefragt waren. „Weisen Sie nach, daß die Diktatur des Proletariats die höchste Form der Demokratie ist!“,

lautete eine der vielen hierfür beispielhaften Aufgabenstellungen der „Unterrichtshilfen“ für Klasse 10. Oder: „Welchen Figuren aus der Literatur, aus Filmen usw. bzw. welchen Menschen, denen Sie in ihrem Leben begegnet sind, würden Sie einen konsequenten Klassenstandpunkt bescheinigen? Warum? ... Formulieren Sie für sich den einen oder anderen grundlegenden Lehrsatz des Marxismus-Leninismus und prüfen Sie, ob Sie von der unumstößlichen Richtigkeit der darin enthaltenen Aussage überzeugt sind! Was ist eigentlich nach Ihrer Meinung eine Überzeugung?“ (Unterrichtshilfen S. 155 und 172).

Wenn nicht führenden Erziehungswissenschaftlern der DDR, war doch den meisten Lehrern und Schülern klar, daß solche Aufgabenstellungen auf ideologische Glaubensbekundungen zielten. Darin war zweifellos ein Disziplinierungs- und Drohpotential enthalten. Schüler hätten sich etwa mit beharrlichen Zweifeln an grundlegenden Lehrsätzen des Marxismus-Leninismus der „ideologischen Diverston“ verdächtig gemacht. Andererseits waren die Lehrer aber geradezu genötigt, Lippenbekenntnisse zu akzeptieren und im Schnitt gute Noten zu vergeben. Denn mit überwiegend negativen Bewertungen von Schülerleistungen hätten sie sich selbst pädagogisches Versagen, ein Mißlingen ihrer ideologischen Mission attestiert. Angesichts des geringen Ansehens von „Stabü“ mußten sie zudem darauf bedacht sein, die Schüler durch nachsichtige Bewertungen ihrer Leistungen zur Mitarbeit im Unterricht zu motivieren.

## **2. Das Ende von „Stabü“: Nachfragen**

Nachdem sie auf der Berliner Massendemonstration am 4. November 1989 von der Schauspielerin, Altkommunistin und beherzten Großmutter Steffi Spira unter viel Beifall öffentlich verwünscht worden war und mit dem Zerfall der Parteidiktatur auch ihren machtpolitischen Rückhalt verloren hatte, ist die Staatsbürgerkunde im Winter 1989/90 ziemlich lautlos untergegangen. Während glaubensstarke Lehrer noch die „Konterrevolution“ heraufziehen sahen oder sich (-Besserung gelobend-) zur Mitverantwortung für Fehlentwicklungen bekannten, begannen wendigere Kollegen bereits, die von ihnen zuvor in düsteren Farben geschilderten Gefilde des „parasitären und sterbenden Kapitalismus“ zu erkunden und sich mit westdeutscher Schulbuchhilfe auf „Politische Bildung“ umzustellen. Andere Alternativen kamen kaum in Sicht. Als das Fach und das Fachpersonal dann später formell ‚abgewickelt‘ wurden, war dessen institutionelles Gerüst längst zusammengebrochen. Die Lehrverordnungen waren aufgehoben, die Lehrpläne, Schulbücher, Unterrichtshilfen, Lehrmaterialien samt Schautafeln, Wandzeitungen, Schulheften in Abfallcontainer befördert, die Fachzeitschrift eingestellt, die Fachaufsicht überflüssig geworden.

Schon die im Sommer 1989 einsetzenden Fluchtbewegungen und die ihnen folgenden Manifestationen politischen Protests hatten gezeigt, daß sich en masse Angehörige jener Altersgruppen von der „entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ und der „allmächtigen“ Lehre ihrer führenden Partei abgekehrt hatten, die in dieser Gesellschaft aufgewachsen waren und jedenfalls außerhalb der Familie

von Kindesbeinen an im Geiste dieser Lehre ideologisch erzogen worden waren. Der Zusammenbruch des SED-Regimes ist deshalb sogleich auch als ein Scheitern der in der DDR praktizierten sozialistischen Erziehung gedeutet worden. Diese Deutung wurde durch zuvor geheimgehaltene, dem Hörensagen nach selbst dem Generalsekretär der SED vorenthaltene Umfragedaten der DDR-Jugendforschung bestätigt, aus denen hervorging, daß der Anteil der Jugendlichen, die dem Sozialismus nicht mehr viel abzugewinnen vermochten, bereits vor dem Einsetzen der Fluchtbewegung und den ihr folgenden Ereignissen sprunghaft gewachsen war.<sup>6</sup>

Nach diesen Umfrageergebnissen hatte sich der Prozentsatz der Lehrlinge, die in schriftlichen anonymen Gruppenbefragungen angaben, sich kaum oder gar nicht mit dem Marxismus-Leninismus und der SED zu identifizieren, im Verlauf der 80er Jahre mehr als verdoppelt (kaum/keine Identifikation mit ML: 1981 22 %, 1985 46 % mit fortan weiter steigender Tendenz; kaum / keine Identifikation mit der SED 1986 21 %, Frühjahr 1989 53 %). Während 1984 noch über 90 % der befragten Lehrlinge der Aussage „Der Sozialismus wird sich in der ganzen Welt durchsetzen“ voll oder mit Einschränkungen zugestimmt hatten, war der Anteil im Frühjahr 1988 auf 52 % gesunken. Ähnliche Ergebnisse zeigte die wiederholte Befragung von Leipziger Schülern des zehnten Schuljahrs. 1981 verneinten 25 %, im Frühjahr 1989 49 % die Frage: „Wird nach Ihrer Meinung in der DDR die Staatsmacht so ausgeübt, wie Sie es für richtig halten?“.

Unter Herrschaftsverhältnissen, wie sie in der DDR bestanden haben, sind politische Meinungsäußerungen allemal mit besonderer Vorsicht zu interpretieren. Ob in den Umfragen des Leipziger Instituts für Jugendforschung ein Einstellungs- oder Meinungswandel oder nur ein verändertes Antwortverhalten gemessen wurde, muß offen bleiben. Gleichwohl läßt sich aus den in der Tendenz übereinstimmenden Umfrageergebnissen zumindest ein Schluß ziehen: Etwa die Hälfte der Jugendlichen, die sich in der Abschlußklasse der POS ausführlich mit der „strategischen Aufgabenstellung der SED zur Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft“ und dem Marxismus-Leninismus, der „Weltanschauung, nach der wir leben und handeln“, beschäftigen mußten, hatten bereits zu einer Zeit, in der noch kaum jemand an die Möglichkeit eines raschen Endes der SED-Herrschaft oder gar der DDR dachte, keine Scheu, bei Sicherung der Anonymität auf Fragebogen anzuzeigen, daß sie von dieser Weltanschauung nichts und von der SED wenig hielten.

Damit scheint das Urteil über dieses Schulfach und die gesamte mit ihm verbundene ideologische Erziehung gesprochen. „Die ununterbrochene ‚Rotlichtbestrahlung‘ hat kaum einen Jugendlichen für den Sozialismus gewonnen, viele aber abgestoßen“, meint nun selbst Gerhart Neuner, der vordem fast drei Jahrzehnte lang an Regiepulten dieser Rotlichtbestrahlung gesessen hatte (Neuner 1996, S. 213). Die Staatsbürgerkunde war demnach, ex post betrachtet, ein wenn nicht schon

---

<sup>6</sup> Einen ersten Überblick über diese Umfragen, dem auch folgende Daten entnommen sind, bot Friedrich 1990.



von vornherein verfehltes, so jedenfalls ein geraume Zeit vor seinem offenkundigen Konkurs pädagogisch und politisch gescheitertes Unternehmen. Ob vier Jahrzehnte ideologischer Erziehung überhaupt Auswirkungen haben, welche die DDR noch lange überdauern werden, ist nach einer Vielzahl von Studien zur politischen Sozialisation der in der DDR aufgewachsenen Generationen und den politischen Einstellungen der ehemaligen DDR-Bürger immer noch strittig.<sup>7</sup>

Die Erziehungswissenschaft, zumal die Schulpädagogik und die Didaktik der politischen Bildung, können sich mit einem solchen Urteil aber wohl kaum begnügen. Denn Staatsbürgerkunde konnte ja offenbar – wie andere Schulfächer auch – bis in den Herbst 1989 hinein unterrichtet werden. Anzeichen einer im Fach spürbaren Krise sind nicht sichtbar geworden. Die meisten der von mir am Rande von Weiterbildungsveranstaltungen befragten Lehrer haben mir glaubhaft versichert, daß sie bis zum Sommer 1989 an ihren Schulen und unter ihren Schülern keinen auffälligen Stimmungs- und Meinungswandel wahrgenommen haben. Dies deckt sich mit Einschätzungen der Staatssicherheit, wonach die Opposition gegen die ideologische Erziehung innerhalb der Schulen keinerlei Basis hatte (vgl. Geißler/Wiegmann 1996, S.247f). Weithin vernehmbare Proteste gegen diese Erziehung wurden erst laut, als die SED-Diktatur bereits wankte. Obwohl er kaum mehr etwas zu bewegen vermochte und eine Mehrheit der Schüler nur noch scheinbar erreicht hat, lief der Unterrichtsbetrieb gleichsam im Leerlauf weiter, bis die Regime- und Staatskrise schließlich auch das Schulwesen erfaßte. Somit stellt sich die Frage, weshalb der Unterricht selbst dann noch in einer ideologischen Scheinwelt verharren konnte, als eine Vielzahl von Schülern den ihnen vermittelten Botschaften keinen Glauben mehr schenkte.

Dazu muß man wissen, daß pro Schulwoche sehr grob gerechnet um die 50.000 Stabü-Stunden zu erteilen waren. Auch 1989 haben also noch einige tausend Lehrer versucht, mehr als einer halben Million junger Menschen in einigen hunderttausend Stabü-Stunden die marxistisch-leninistischen Lehren zu vermitteln. Wer nun in Erfahrung zu bringen versucht, wie sie das getan haben, wird bald feststellen, daß verlässliche Informationen hierzu rar sind. Zwar wurde in der DDR in einem sehr viel größeren Umfang als in der Bundesrepublik Unterrichtsforschung betrieben. Allein zur Staatsbürgerkunde liegen mehr als 100 Dissertationen vor, von denen etwa die Hälfte mit empirischer Unterrichtsforschung verbunden war. Die meisten dieser oft auch forschungsmethodisch nicht gerade anspruchsvollen Studien dienten aber nur dem Nachweis, daß die politische Erziehung auf dem richtigen Wege war, daß sich mit Verbesserungen von Unterrichtsmitteln und -methoden die Wirksamkeit des Unterrichts gleichwohl noch steigern ließe (z.B. Markowski 1983; Masuck 1979). Die sehr viel breiter angelegte, nicht fachgebundene empirische Dauerbeobachtung der Unterrichtsmethodik, mit der in den 70er Jahren am Institut für Didaktik begonnen worden

---

<sup>7</sup> Mehr hierzu in jüngster Zeit bei: Pollack/Pickel 1998; Meulemann 1998.

war, brach hingegen vor dem hier interessierenden Zeitraum ab.<sup>8</sup> Zudem sind die Beobachtungsdaten nur partiell erschlossen. Als weitere Quelle liegen einige eher zufällig erhaltene Aufzeichnungen einzelner Unterrichtsstunden und eine wenig größere Zahl von detaillierten Unterrichtsentwürfen vor.<sup>9</sup> Darauf allgemeine Aussagen über Millionen von Staatsbürgerkundestunden zu gründen, wäre selbst dann mehr als verwegen, wenn detaillierte Unterrichtsentwürfe und audiovisuelle Unterrichtsaufzeichnungen nicht zumeist für ‚Vorführstunden‘ produziert würden. Die pädagogische Empirie stößt also rasch an Grenzen, wenn sie der Frage, welche fachinternen und unterrichtlichen Bedingungen ein Weiterlaufen des konventionellen Ideologieunterrichts ermöglicht haben, näherzukommen versucht.

Nun ließe sich einwenden, daß es sich ohnedies kaum lohnt, diesen Weg zu beschreiten, weil die Staatsbürgerkunde ein Herrschaftsmittel eines totalitären Regimes war, das Bestand hatte, solange dessen Macht garantiert war. Sicherlich wäre es kurzsichtig, davon abzusehen, daß auch die DDR der späten 80er Jahre noch durch den Zusammenhang von Indoktrination und Repression geprägt war. Die Totalitarismustheorie, die einigen weiterhin beachtenswerten Studien über die politische Erziehung in der DDR der 50er und 60er Jahre zugrunde gelegen hat<sup>10</sup>, gibt jedoch für die Analyse dieses Zusammenhangs nicht mehr viel her. Die Staatsbürgerkundelehrer waren als Teil des ‚Erziehungsstabs‘ der DDR längst nicht mehr von dem starken Glauben an die Ideologie erfüllt, der nach dieser Theorie den Trägergruppen totalitärer Bewegungen und Systeme eigen ist. Lehrern und Schülern konnte nicht verborgen bleiben, daß sie im Gegensatz zur Staatsbürgerkunderhetorik keine „Revolutionäre“ und der Stabü-Unterricht im Fachkabinett irgendeiner POS inmitten einer Plattenbausiedlung nicht Teil eines „Klassenkampfes“ war. Die meisten Schüler hatten aus den oben schon angesprochenen Gründen auch keinen Anlaß, sich vor der Staatsbürgerkunde, ihren Anforderungen und Zumutungen, zu fürchten. Im Gegenteil. Die späten 80er Jahre gelten als eine Zeit, in der man sich in diesem Fach offener und kritischer äußern konnte als zuvor. Dennoch war der Erziehungsstab der DDR wohl in keinem Jahrzehnt so angepaßt, staats- und parteiloyal wie in den 80er Jahren. Gleichzeitig stand keine Schülergeneration der ideologischen Erziehung innerlich so gleichgültig-distanziert und

---

<sup>8</sup> Hierauf stützen sich Fuhrmann/Schulz (1987) sowie uns vorliegende Ausarbeitungen des Instituts für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht der APW.

<sup>9</sup> Mehr hierüber bei Grammes 1996, S. 36ff. Eine weitere Publikation mit Unterrichtsdokumentationen und -dokumenten: T. Grammes: Staatsbürgerkunde in der DDR. Opladen 1999.

<sup>10</sup> Einen Überblick über die ältere Literatur bietet Schmitt (1980). Aus der Literatur der 50er und frühen 60er Jahre ragt Max Gustav Lange (1954), eine der ersten großen Studien des Instituts für politische Wissenschaft an der Freien Universität Berlin hervor. Diese immer noch – oder wieder – lesenswerte Arbeit kann zu den Pionierstudien der sich seinerzeit im Westen Berlins und in der Bundesrepublik formierenden Politikwissenschaft gezählt werden.

äußerlich so widerspruchslos gegenüber wie die Schülergeneration der späten 80er Jahre.<sup>11</sup>

### **3. Die Staatsbürgerkunde im schul- und bildungsgeschichtlichen Rückblick**

Das läßt sich, wie mir scheint, nur erklären, wenn die Staatsbürgerkunde in die Geschichte der politischen Erziehung und Unterrichtung hineingestellt und dort nicht nur als Sonderfall betrachtet wird. Bis zum Zusammenbruch der DDR hat der ideen-, ordnungs- und machtpolitische Ost-West-Konflikt die Beschäftigung mit dem Erziehungs- und Bildungswesen der je anderen Seite selbst dort bestimmt, wo sich die Forschung - wie seit den 70er Jahren große Teile der westdeutschen DDR-Forschung - um eine ‚immanente‘ Sicht bemüht hat (beispielhaft noch Mitter 1990). Deshalb wurde in der westdeutschen Literatur über die Staatsbürgerkunde häufig übersehen, daß hinter der marxistisch-leninistischen Programmatik überaus konventionelle Erziehungsvorstellungen standen und daß die Einrichtung des Fachs auch ein Ergebnis der in Deutschland in den 90er Jahren des 19. Jahrhunderts einsetzenden Bemühungen um eine systematische politische Unterrichtung der Heranwachsenden war.

Verbindungslinien von der Staatsbürgerkunde zur ‚Katechese‘ im traditionellen Religionsunterricht sind schon wiederholt gezogen worden (Grammes 1996; Sutor 1996). Die Traditionen patriotischer Erziehung wurden in der erziehungsgeschichtlichen Forschung der DDR nicht zufällig stark beachtet (König 1960). Und jene politische Erwartungshaltung, welche aus dem bekannten Schulerlaß Wilhelms II vom 1.5.1889 – der Gründungsurkunde des Politikunterrichts an deutschen Schulen (Hoffmann 1970; Kuhn/Massing/Skuhr 1993) – spricht, hat nicht wenig mit der politisch-pädagogischen Erwartungshaltung gemein, die hinter dem Lehrplanwerk steht.

Dazu sei noch einmal an dessen bildungstheoretisch-didaktische Begründung erinnert. Wie oben erwähnt, sollte die gesamte Erziehung und Bildung der Heranwachsenden, insbesondere die für zentral gehaltene Schulerziehung und -bildung, auf „Grundüberzeugungen“ orientiert sein. Deren Zahl betrug sieben, wovon vier als „moralische“, drei als „philosophisch-weltanschauliche“ Grundüberzeugungen klassifiziert wurden. Drei der moralischen und zwei der philosophisch-weltanschaulichen Grundüberzeugungen galten zugleich als „politische“ Grundüberzeugungen. Kenner solcher pädagogisch-bildungstheoretischen Überbaukonstrukte, an denen es ja auch in der westlichen Curriculumliteratur nicht mangelt, wissen, daß man ihre innere Logik und ihren praktischen Nutzen nicht hoch einschätzen sollte. Dennoch ist das System der Grundüberzeugungen in zweierlei Hinsicht aufschlußreich: Zum einen muß auffallen, daß politische und moralische sowie politische und weltanschauliche Erziehung in eins gesetzt wurden, daß also für

---

<sup>11</sup> Das gilt trotz spektakulärer Einzelfälle wie der mit Relegationen geahndeten „Formierung“ einer „Opposition zum Staat“ unter Schülern der EOS Carl von Ossietzky (Berlin-Pankow 1988), vgl. Grammes/Zühlke 1993.

systematische Differenzen und Differenzierungen zwischen Politik, Moral und Weltanschauung kein Platz war. Zum anderen zeigt sich, wenn die Grundüberzeugungen in generelle Verhaltenserwartungen übersetzt werden, eine sehr simple politisch-pädagogische Logik: Sechs der sieben Grundüberzeugungen gehen dann nämlich in einer Zieltrias auf, wonach die Heranwachsenden im Glauben an die weltgeschichtliche Mission und den endlichen Sieg des Sozialismus (1) zu politischer Folgsamkeit gegenüber der Führung durch die marxistisch-leninistische Partei (2) und zur verantwortlich-pflichtbewußten Erfüllung der ihnen in der Gesellschaft gestellten Aufgaben (3) erzogen werden sollten.<sup>12</sup>

Eine nähere Betrachtung der ‚moralischen‘ Erziehung ergibt sodann, daß sich jedenfalls die pädagogisch propagierte und praktizierte ‚sozialistische‘ Moral kaum von dem auf Sekundärtugenden gerichteten ‚protestantischen‘ Arbeits- und Pflichtethos unterschied. Stärker ‚politisch‘ akzentuiert, war dieses Ethos zusammen mit Heimat- und Vaterlandsliebe, Wehrbereitschaft, internationaler Klassensolidarität und Haß auf den Imperialismus zugleich Bestandteil des „sozialistischen Patriotismus und Internationalismus“. „Moralische“ und „patriotische“ Erziehung griffen also ineinander: „Eine der wichtigsten Möglichkeiten der Jugend, ihre patriotische Haltung zu beweisen“, war laut einer einschlägigen Schrift der APW „ihre Beteiligung an der gesellschaftlich nützlichen und produktiven Arbeit... Das Lernen im Unterricht und in der außerunterrichtlichen Tätigkeit stellt eine weitere Möglichkeit dar, sich als junge Patrioten zu beweisen. Schließlich ist die Verteidigung des sozialistischen Vaterlandes höchste moralische Pflicht eines jungen Patrioten. Mit ihrer aktiven Teilnahme an der vormilitärischen Ausbildung, am Wehrsport und an der Ausbildung für die Zivilverteidigung bereiten sich die Jugendlichen auf die Landesverteidigung vor“ (APW 1980, S. 20; vgl. auch Marotzki/Bauer 1994).

Disziplin wurde groß geschrieben: „Die volle Entfaltung der schöpferischen Initiative der Menschen, so lehrte uns Lenin, beruht auf der bewußten Disziplin. Disziplin, Fleiß und Beharrlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Ordnungssinn, Umsicht, Gründlichkeit und Zuverlässigkeit sind wichtige Voraussetzungen, die Kinder auf das Leben, auf die Arbeit vorzubereiten.“<sup>13</sup> Die so verstandene ‚politische‘ Erziehung war, solange es um die Sekundärtugenden ging, auch weithin konsensfähig.

Im Gegensatz zur moralischen und patriotischen Erziehung, die sich in weiten Teilen nur durch ihre politische Zielrichtung von der Tradition patriotischer Tugenderziehung abhob, schien die weltanschaulich-ideologische Erziehung mit aller bürgerlicher Pädagogik zu brechen. Zumindest die Vorstellung, eine ‚Welt-

---

<sup>12</sup> Ich beziehe mich insbesondere auf Neuner 1973, S. 183-221. Kritisch dazu Schmitt 1980, S. 64ff.

<sup>13</sup> Als Parole des VII. Pädagogischen Kongresses ziert dieser (einer Rede Margot Honeckers entnommene) Satz das Kapitel über die Erziehung zur Disziplin in einem in mehrfacher Hinsicht aufschlußreichen Handbuch (APW 1974, S. 275).

anschauung' könne eine Einheit von Erziehung und Bildung stiften und alle fachliche Schulbildung in einen Sinnzusammenhang bringen, ist jedoch ebenso wie der Glaube, die Wissenschaft könne die richtige Weltanschauung hervorbringen, seit dem späten 19. Jahrhundert gerade in der bürgerlichen Pädagogik virulent. „Die Weltanschauung“, heißt es bei Dilthey, „wird nun bildend, gestaltend, reformierend! ... Aus der Intention, dem Streben, der Tendenz entwickeln sich die dauernden Zwecksetzungen, die auf die Realisation einer Vorstellung gerichtet sind, das Verhältnis von Zwecken und Mitteln, die Wahl zwischen den Zwecken, die Auslese der Mittel und schließlich die Zusammenfassung der Zwecksetzungen in einer höchsten Ordnung unseres praktischen Verhaltens – einem umfassenden Lebensplan, einem höchsten Gut, obersten Normen des Handelns, einem Ideal der Gestaltung des persönlichen Lebens und der Gesellschaft.“<sup>14</sup>

Die Geschichte der Versuche, ‚Bildung‘ weltanschaulich zu fundieren, ja Bildung und Weltanschauung zu konfundieren, läßt sich hier nicht verfolgen. Würde man ihr nachgehen, so kämen wohl Zusammenhänge zwischen der DDR-Pädagogik und der deutschen Kultur- und Bildungsgeschichte in den Jahrzehnten um die Jahrhundertwende zum Vorschein<sup>15</sup>, die nicht in das Bild einer durch und durch ‚sowjetisierten‘ DDR-Pädagogik passen. So klingt trotz der häufigen synonymen Verwendung der Begriffe Ideologie und Weltanschauung in der pädagogischen Rede von Weltanschauung und weltanschaulicher Erziehung vieles von dem an, was Dilthey im Sinne gehabt hatte, was die unter Stalin zum machtpolitischen Gebrauch verfertigte ML-Dogmatik aber nur scheinbar hergab.

Ich muß mich hier mit diesen wenigen Andeutungen begnügen, die nicht mehr als eine etwas veränderte Blickrichtung markieren können. Aus dieser Perspektive erscheint die Staatsbürgerkunde als ein Fach, dessen politisch-moralischer und politisch-weltanschaulicher Erziehungsauftrag in der ideologischen marxistisch-leninistischen Erziehung und Bildung nicht aufging. Die DDR-Staatsbürgerkunde verbindet, so betrachtet, sehr viel mehr mit der Geschichte der politischen Pädagogik und der politischen Erziehung an deutschen Schulen, als die ihr vorangestellte marxistisch-leninistische Dogmatik vermuten läßt.

#### **4. Ideologische Sprechübungen und politisch-moralische Sprechakte:**

##### **2 x Stabü-Unterricht**

In der Programmatik der schulischen Erziehung und Bildung des DDR-Staatsbürgers waren demnach ganz unterschiedliche, aber in Grenzen durchaus kom-

---

<sup>14</sup> So Dilthey in seinen „Typen der Weltanschauung“ (1911), hier zit. nach Herrmann 1971, S. 226f.

<sup>15</sup> „Zwar waren wir davon überzeugt, unser wissenschaftlich anspruchsvoller, ideologisch-aufklärerisch orientierter Unterricht sei mit Gesinnungsunterricht konservativ-nationaler und religiöser Prägung nicht vergleichbar, aber gewisse Parallelen zu traditioneller deutscher Lehrplantradition gaben uns doch zu denken“, schreibt Neuner (1996, S. 212) mit – gewollt naiver?– Anspielung auf die Lehrpläne Hans Richerts, der bekanntlich um eine kulturell-weltanschauliche Grundlegung der Schulbildung bemüht war.

patible Bestandteile enthalten: Ein ausschließlich Sekundärtugenden umfassendes Tugendethos, ein mit dem Bekenntnis zum „sozialistischen Internationalismus“ verbundener Staatspatriotismus traditioneller Prägung, institutionen- und sozialkundliches Grundwissen über Staat, Gesellschaft, Wirtschaft, die Dogmen der marxistisch-leninistischen Ideologie, das Feindbild des Imperialismus und Elemente eines aus hegelianischen und materialistischen, auch materialistisch-positivistischen Denktraditionen gespeisten philosophischen Weltbildes. In der Praxis waren diese Elemente selten klar geschieden. So konnte eine Unterrichtsstunde zugleich der Moralerziehung, der Wissensvermittlung und der ideologischen Orientierung dienen. Und der Schulunterricht war bekanntlich nicht der einzige Ort politischer Erziehung und Bildung. Er konnte, wie in der Vorbereitung auf die Jugendweihe oder im FDJ-Studienjahr, mit außerschulischen pädagogischen Veranstaltungen verbunden sein. Die Erziehungswissenschaft wird hingegen Klarheit über das System der sozialistischen Erziehung nur gewinnen, wenn sie zumindest analytisch auflöst, was in der DDR zur „Einheit“ von „Erziehung und Bildung“, „Politik und Pädagogik“, „Schule und Leben“, „Inhalt und Methode“, „Wissenschaft und Weltanschauung“, „Theorie und Praxis“ etc. erklärt wurde.

Ich werde mich deshalb in diesem letzten Teil, in dem die Frage nach den unterrichtsinternen Bedingungen des realitätsblinden Fortlaufens der Staatsbürgerkunde im 40. und letzten Jahr der DDR wieder aufgegriffen werden soll, auf den Unterricht beschränken, der sich thematisch im Schnittfeld von ideologischer Orientierung und institutionen- sowie sozialkundlicher Wissensvermittlung bewegt hat. Dazu sei zunächst einmal eine Passage einer Unterrichtsaufzeichnung herausgegriffen, die im Mai 1989 im 7. Schuljahr einer Berliner POS entstanden ist.<sup>16</sup> Behandelt werden nach Lehrplan die „Bündnispartner der Arbeiterklasse“. Die unterrichtende Lehrerin dürfte etwa 50 Jahre alt sein. Sie macht einen resoluten Eindruck, wirkt aber nicht autoritär. Die Stunde wird mit einer Folie zu den Erfolgen der DDR eröffnet. Daran schließen sich einige Fragen zur Wiederholung und Festigung des in früheren Stunden vermittelten Wissens an:

- „L.: So, das heißt also, hier kriegen wir einen ganz knappen Überblick in Kurzfassung über die Stellung der DDR, die in 40 Jahren erreicht wurde. Ja, wer hat denn dabei eine ganz entscheidende Rolle gespielt? Lars?
- Lars: Die Arbeiterklasse.
- L: Gut. Wie haben wir die Arbeiterklasse bezeichnet, Lars, in unserer letzten Stunde, wir hatten ihr einen Beinamen gegeben? - Stefanie?
- Stefanie: Als Vortrupp.
- L: Ja. Was haben wir noch gesagt? Vortrupp haben wir nicht gesagt. Die Arbeiterklasse haben wir nicht als Vortrupp bezeichnet. Wir haben ihr einen anderen Beinamen gegeben.

---

<sup>16</sup> Näheres hierzu bei Grammes 1996, S. 36. Auf S. 38-41 findet sich dort auch der Auszug aus der transkribierten Tonbandaufzeichnung der Unterrichtsstunde, der die folgenden Zitate entnommen sind.

- S: Freiwilliger Kampf?  
L: Nein, jetzt zuhören. Ihr habt doch hier zwei wunderschöne Ohren dran. Mann, die sind so gut! Also, aufpassen. Wir haben gesagt, die Arbeiterklasse, und wir haben ihr einen Beinamen gegeben.  
S: Die SED?  
L: Arbeiterklasse!!! Wie haben wir sie bezeichnet? - Na?  
S: Die führende Klasse.  
L: Sag's ganz laut!  
S: Führende Klasse.  
L: Und im Satz!  
S: Die Arbeiterklasse haben wir als führende Klasse bezeichnet.  
L: Na, wunderbar. Die Arbeiterklasse haben wir als führende Klasse bezeichnet. So, und nun möchte ich von euch mal wissen, warum haben wir die Arbeiterklasse als führende Klasse bezeichnet, die in diesen 40 Jahren so ein Ergebnis auf den Tisch legen konnte? Katrin! [korrigiert sich] Evelyn!  
Evelyn: Weil sie die zahlenmäßig stärkste Klasse in der DDR ist.  
L: Zum Beispiel.- Weiter! Mach gleich weiter, Evelyn!  
Evelyn: Weil sie aktive Friedenspolitik ausübt.  
L: Bitte?  
S: Weil sie aktive Friedenspolitik ausübt.  
L: Thomas!  
Thomas: Weil sie den größten Anteil an unserem staatlichen Reichtum hat (L. hilft... gesellschaftlichen Reichtum erbringt. L: Wo?) In der Industrie!  
S: Weil sie am engsten mit dem Volkseigentum verbunden ist.  
L: Na wunderbar. Und? Was zeichnet die Arbeiterklasse noch aus?  
S: Sie schützt das Volkseigentum.  
S: Sie arbeitet mit dem Volkseigentum zusammen.  
L: Ja. Und sie hat eine - Führung! Welche Führung ist das?  
Marco: Parteien.  
L: Ja. Wie heißt die bei uns, in der Deutschen Demokratischen Republik?  
S: SED.  
L: Na, sehr schön habt ihr das gemacht. Es geht doch ganz prima.“

Dieses Lob kann die Lehrerin auch auf sich selbst beziehen. Sie ist einem Hauptziel des Unterrichts, der Grundüberzeugung „von der historischen Mission der Arbeiterklasse unter der Führung der marxistisch-leninistischen Partei und ihrer führenden Rolle“ anscheinend ein gutes Stück nähergekommen. Allerdings bringen die Schüler keine Überzeugungen zum Ausdruck. Sie sind vielmehr bemüht, zu den Fragen der Lehrerin die richtigen Worte zu finden, denn das wird offenbar von ihnen erwartet. Die Lehrerin veranstaltet ein reines Sprachspiel: Sie stellt keine Sachfragen, sondern möchte das nach ideologischer Sprachregelung richtige verbale Attribut der Arbeiterklasse, den „Beinamen“, den „wir ihr gegeben haben“, hören. Als die verbale Raterei der Schülerin und Schüler endlich zum Erfolg führt, wird die richtige Formel viermal wiederholt. Nachdem sie der Klasse so eingeschärft wurde, scheint die Lehrerin mit der Frage, warum die Arbeiterklasse als führende Klasse bezeichnet wird, zur Sache zu kommen; doch es geht weiterhin nur um Formeln und um den laut ‚Grundüberzeugung‘ notwendigen Schritt von der führenden Klasse zu der sie führenden Partei. Die Schüler lernen so Sprachregelungen. Die Arbeiterklasse ist die „führende Klasse“, die SED die sie

„führende Partei“. Permanent wiederholt, sollen sich die Formeln einprägen. Überzeugung ist dazu nicht erforderlich und wird von der Lehrerin auch nicht gefordert.

Was ihr in dieser Stunde und dieser Klasse mühelos gelingt, wird in einer anderen Stunde zu einem mühseligen Unterfangen. Diesmal wird eine 10. Klasse unterrichtet. Das Thema der Stunde steht an der Tafel. Es lautet „Das Wesen des sozialistischen Staates“. Die Aufzeichnung stammt aus dem Jahre 1986.<sup>17</sup> Die Lehrerin leitet die Stunde mit folgenden Worten ein:

„L: ... Ich möchte euch zum Beginn der Stunde erst einmal so ein bißchen einstimmen auf das, was kommt. Ihr seht ja schon an der Tafel eine Überschrift und zwar eine Thematik, die uns über mehrere Stunden, die sich jetzt anschließen werden, vom Inhalt her nachdrücklich beschäftigen wird. Es ist kein neues Thema. Dieses Thema habt ihr schon in Klasse sieben behandelt, in der Klasse acht behandelt, in der Klasse neun behandelt. Und nun fragt man sich natürlich: ganz ernsthaft, na mein Gott, was soll (dann) noch Neues werden. Ihr werdet staunen, was es da alles noch an Neuem gibt, was man noch nicht weiß, und woran man sich immer nochmal orientieren kann. Und deshalb also einige Erinnerungen. Zur Einstimmung: Wir haben in der Stoffeinheit zwei in diesem Schuljahr über den Kommunismus gesprochen mit seinen zwei Phasen, der sozialistischen Gesellschaft und der kommunistischen Gesellschaft, und dabei sind wir zu einer wichtigen Feststellung gekommen. Wir haben festgestellt, daß es nicht möglich ist, sofort in den Kommunismus hineinzuspringen, wenn die proletarische Revolution durchgeführt ist.“

An diese Einleitung versucht die Lehrerin die Frage anzuschließen, wer nach der proletarischen Revolution einsichtig machen kann und soll, daß noch nicht der Kommunismus heraufzieht. Nachdem ein erster Schüler keine klare Antwort gefunden hat, folgt eine zweite Schüleräußerung:

„S: Was weiß ich, Marx und Engels oder so.

L: Kiek an, natürlich! Und sind denn noch andere Leute da, die Marx und Engels schon gelesen haben? Ja!

S: Die marxistisch-leninistische Partei...

L: Die marxistisch-leninistische Partei, das heißt die Genossen, ganz einfach. Die Genossen, die heute zum Beispiel den XI. Parteitag der Deutschen Demokratischen Republik beginnen, und von denen wir alle, ich als Genosse auch, erwarte, daß hier die weiteren Festlegungen getroffen werden bis zum Jahr 2000 und zwar in die Richtung, in der wir weitermarschieren werden mit unserer Arbeit, mit unseren Ideen, mit unserem Schöpfer-tum. Hier wird die Richtung gegeben, wie soll es weitergehen. Diese Frage wurde immer gestellt, wie es weitergehen soll. Die Kommunisten haben diesen Weg gewiesen.“

So fährt die Lehrerin im Wechsel zwischen Fragen, zumeist kurzen Schülerantworten und sehr viel längeren eigenen Ausführungen fort. Wiederum versucht sie geraume Zeit, schon vermitteltes Wissen zu reaktivieren und fragt, zu einem Schüler gewandt:

---

<sup>17</sup> Die vollständige Transkription dieser Unterrichtsstunde in: Grammes 1996, S. 153-168. Die hier übernommenen Abschnitte sind den S. 153f. (1. Abschnitt), 154 (2. Abschnitt), 160f. (3. Abschnitt) entnommen.



„L: ... Und was wollen wir eigentlich vom sozialistischen Staat denn nun wissen außer dem, was wir nun schon wissen? Was, was möchtest du genau wissen, ganz konkret? Nischt, du weißt alles. Ja, was hat denn Lenin zum Staat gesagt? Kai: weißt du das? Nee! Möchtest du es wissen? Ja! [Im Hintergrund leises Lachen.] Ja! Na siehste! Also, du möchtest schon wissen, was Lenin zum Staat gesagt hat, zum Beispiel in ‚Staat und Revolution‘. Kennst du dieses Werk von Lenin? Nein? Ja siehste! Das ist das, was neu ist hier bei euch. Ich sagte euch ja, vor Überraschungen ist man nicht sicher. Wir werden also zum Beispiel jetzt Auszüge behandeln aus Lenins ‚Staat und Revolution‘. Wir wollen also wissen, was hat Lenin zum sozialistischen Staat gesagt.“

Die Klasse ist sichtlich unlustig. Nur eine Minderheit hält dauernd Blickkontakt zur Lehrerin. Vor allem die Mädchen wirken zeitweise ganz unbeteiligt. Der Lehrerin ist dies auch vollauf bewußt. Sie reagiert auf das Desinteresse und die Müdigkeit der Klasse, indem sie gewiß auch mit Rücksicht auf das zukünftig externe Publikum der Unterrichtsaufzeichnung den Unterricht als ‚Rollenspiel‘ inszeniert. Sie gesteht den Schülern zu, daß sie hier und heute oder überhaupt wenig Lust haben, sich mit dem Wesen des sozialistischen Staates zu beschäftigen. Aber das gehört nun einmal zu ihren Scherpflchten. Wo in der 7. Klasse noch zweifelhaft ist, wie sich Aussagen, Meinungen und Überzeugungen der Schüler zueinander verhalten, lassen Schülerantworten wie „Was weiß ich, Marx und Engels oder so“ keinen Zweifel daran, daß die Schüler keine Überzeugung zum Ausdruck bringen, sondern mit merklicher ‚Rollendistanz‘ den an sie gestellten Anforderungen nachkommen. Was die Lehrerin in der 7. Klasse ernsthaft betreiben kann, wird in dieser 10. Klasse zeitweise zu einer mit Heiterkeit verfolgten Übung. Die Lehrerin, für die dies keine ungewohnte Situation sein dürfte, muß sich damit zufrieden geben.

Die mit der Staatsbürgerkunde betrauten Wissenschaftler konnten sich damit aber nicht begnügen. Daß der Unterricht sein eigentliches Ziel, die Vermittlung und Festigung von Überzeugungen oft nicht erreicht hat, war ein Dauerthema der fachmethodischen Diskussion. Diese Diskussion wurde bei der Vorbereitung der Lehrplanrevision, der auch die Evaluation von mehreren hundert Unterrichtsstunden durch die APW diente, noch einmal intensiviert. In deren Abschlußbericht wurde dann festgestellt: „Sichtbarer als noch vor Jahren wirken sich Oberflächlichkeit, mangelnde fachliche, politische und pädagogisch-methodische Souveränität des Lehrers, unzureichendes Eingehen auf die Fragen und Probleme der Schüler, die Darbietung abstrakter Thesen und vorschneller Schlußfolgerungen, das penetrante Abfordern von Bekenntnissen, Ungeduld des Lehrers bei nicht sofort erkennbaren Erfolgen seines Unterrichts negativ aus. Ein solcher Unterrichtsstil führt zu Desinteresse der Schüler am Staatsbürgerkundeunterricht, in manchen Fällen zu Abneigung auch gegenüber anderen Formen politisch-ideologischer Arbeit an der Schule, zur Tendenz, sich politische Informationen aus den imperialistischen Massenmedien zu beschaffen“ (hier zit. nach Grammes 1996, S. 90).

Schon einige Jahre zuvor hatte Gerhart Neuner konstatiert: Die „Kleinschrittigkeit der Vorgaben und Empfehlungen stößt zunehmend auf Widerspruch bei hochqualifizierten, schöpferisch denkenden und handelnden Lehrern. Sie

betrachten es als ihr ureigenstes Anliegen, Aufgaben, Linienführungen und Niveaustufen optimaler Persönlichkeitsentwicklungen, die Lehrpläne und andere Unterrichtsmaterialien gewissermaßen als generelle, typisierte Prozeßlinien vorgeben, im Unterrichtsprozeß unter den konkreten Bedingungen schöpferisch umzusetzen“ (Neuner 1986, S. 119). Zu diesen Lehrern kann man wohl eine Gruppe von Staatsbürgerkundelehrerinnen und -lehrern um den Leipziger Fachmethodiker Feige zählen, die in der zweiten Hälfte der 80er Jahre im Rahmen eines auch von der APW mitgetragenen Forschungsprogramms methodische Alternativen zum üblichen kleinschrittigen Frontalunterricht erprobt hat. Das Leipziger Projekt hat eine Vorgeschichte, die in die Frühzeit der Staatsbürgerkunde, ja bis in die Anfänge der DDR-Pädagogik zurückreicht. Sie läßt erkennen, daß in der Aufbauphase der Staatsbürgerkunde und der Lehrerausbildung für dieses Fach ein pädagogischer Grundsatzstreit schwelte, der kurze Zeit sichtbar aufflammte, dann aber rasch unterdrückt wurde. Weil dazu seit geraumer Zeit eine – in der Fachliteratur allerdings kaum beachtete – westdeutsche Dissertation vorliegt (Haase 1977), kann ich mich hier auf die Nennung der Streitgegner und einen groben Umriß ihrer strittigen pädagogischen Leitvorstellungen beschränken.

Als Hauptantipoden des Streits standen sich Ekkehard Saueremann, der an der Universität Halle-Wittenberg lehrende Pionier der Staatsbürgerkundemethodik und -lehrerausbildung, und Gerhart Neuner, seinerzeit Direktor des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts, gegenüber. Beide waren in den Nachkriegsjahren als junge Männer in der sowjetischen Besatzungszone „Neulehrer“ und – was nicht gleichbedeutend ist – kämpferische SED-Mitglieder geworden, die sich auch im Selbststudium die Lehren der Klassiker aneigneten; beide waren im Bildungswesen der DDR rasch aufgestiegen und gehörten in den 50er Jahren der ersten Generation innerhalb der DDR-Bildungselite an, deren politische Biographie trotz der lebensgeschichtlich-zentralen Erfahrung des ‚Faschismus‘ fast ausschließlich durch den ‚Aufbau des Sozialismus‘ geprägt war.

Für Saueremann, einen kämpferischen pädagogischen Feuerkopf, waren auch die Schule, die Schulklassen und der Unterricht Ort des politischen Kampfs. Das entsprach zwar allgemeiner Auffassung und der Praxis der SED-Schulpolitik, doch gegen tatsächliche und vermeintliche Gegner dieser Politik sowie gegen feindliche Lehren wurde in den Schulen mit den auch andernorts üblichen repressiven Mitteln, mit der Entlassung von Lehrern, der Relegation von Schülern, der Unterdrückung unerwünschter Meinungen und mit der doktrinären Propagierung des Marxismus-Leninismus, nicht mit genuin pädagogischen Mitteln gekämpft.<sup>18</sup> Weil Saueremann, den man darob freilich nicht zum Gegner der Repressionsmaßnahmen stilisieren sollte, sah, daß sich die Schüler so nicht überzeugen ließen, wollte er den Staatsbürgerkundeunterricht zu einem Forum des argumentativen politisch-ideologischen Wettstreits unter den Schülern machen. Dieser Wettstreit sollte möglichst

---

<sup>18</sup> Zum beträchtlichen Umfang der repressiven Maßnahmen mehr bei Geißler/Wiegmann 1996 und Geißler/Blask/Scholze 1996.

realitätsnah, der Unterricht, mit derzeit beliebten Schlagworten gesprochen, also ‚handlungsorientiert‘ und ‚offen‘ sein. Dabei wurde vorausgesetzt, daß die Herausbildung von Überzeugungen ein sozial-psychologischer Prozeß ist, daß sich die richtigen – sprich: marxistischen – Überzeugungen erst dort durchsetzen, wo sich Schüler gemeinsam entschieden dafür einsetzen und dafür auch argumentativ befähigt werden.

Aus der Sicht Neuners barg eine solche Pädagogik unkontrollierbare Risiken. Die auch von ihm beschworene „erzieherische Kraft des Schülerkollektivs“ erschien ihm nur als pädagogisch gebändigte und ideologisch fest ausgerichtete Kraft von Nutzen. Das Lehrplanwerk, mit dessen Durchsetzung Saueremann dann aus der Staatsbürgerkundemethodik herausgedrängt wurde, war deshalb von einem Streben nach perfekter Absicherung der ideologischen Erziehung bestimmt, das seine Entsprechung im Streben nach perfekter Absicherung der SED-Diktatur durch die Staatssicherheit fand. Das System der „Grundüberzeugungen“, die genau vorbedachte ideologische „Linienführung“ der Staatsbürgerkunde und anderer Fächer, der Versuch, den Unterricht aller Fächer nach ideologischen Vorgaben systematisch zu vernetzen, das von Neuner hoch geschätzte Konzept eines Spiralcurriculums dienten ebenso wie die detaillierten Lehrpläne, die darauf abgestimmten Schulbücher und andere Unterrichtsmedien, die Monopolisierung und Überwachung der Produktion aller Unterrichtsmedien, die Unterrichtshilfen und das System der Schulinspektion dieser Absicherung.

Bei der theoretischen Begründung ihrer Auffassungen haben sich sowohl Saueremann als auch Neuner auf sowjetische Pädagogen und Psychologen gestützt. Auch in einem durch und durch ‚sowjetisierten‘ pädagogischen Diskurs konnten also nahezu konträre pädagogische Konzeptionen entstehen und zumindest zeitweise praktisch wirksam werden. Im Grundsätzlichen war der Streit zwischen Saueremann und Neuner zudem weder neu noch notwendig an marxistische Voraussetzungen gebunden. Ein in mancher Hinsicht ähnlicher Streit hat sich in der Bundesrepublik zu Beginn der 50er Jahre an der ‚Partnerschaftspädagogik‘ Theodor Wilhelms entzündet, der Theodor Litt damals seinen „Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“ entgegengesetzt hat.<sup>19</sup> Betrachtet man nun das in ein umfangreiches Forschungsprogramm zu „Interaktion und Kommunikation“ im Unterricht eingebettete Leipziger Forschungsprojekt vor diesem Hintergrund, so stand es ungeachtet des offiziell weiterhin geltenden Verdikts aller „Reformpädagogik“ ganz offensichtlich in jenen reformpädagogischen Traditionen, welche Saueremann und Wilhelm in einer für die politische Erziehung in Ost und West je exemplarischen Weise aufgenommen haben. So konnte zumindest in Leipzig auch Ekkehard Saueremann wieder rehabilitiert werden, dessen Hauptarbeiten (Saueremann 1962; 1970) zeitweise selbst in den Literaturverzeichnissen der Arbeiten zur Methodik der Staatsbürgerkunde nicht mehr wiederzufinden waren. Durch die in der APW geübte Kritik am herkömmlichen Unterricht legitimiert, hat die Leipziger

---

<sup>19</sup> Zur vielfach dargestellten Kontroverse zwischen Wilhelm und Litt vgl. Gagel 1995, S. 49-76.

Gruppe im Anschluß an Sauermann, aber wohl auch im Blick auf das in westdeutschen Methodiklehrbüchern ausgebreitete Methodenrepertoire, dessen neuerliche Beachtung seinerzeit schon Anweiler anhand von DDR-Fachzeitschriften beschrieben hat (vgl. Anweiler 1988, insb. S. 148-162), im Staatsbürgerkundeunterricht mehrerer Klassen methodisch neue Wege beschritten. Der Lehrgang blieb als tragende Säule des Unterrichts erhalten. Die Ideologiekomponente wurde aber zugunsten der Institutionenkunde und einer Arbeit mit literarischen Texten reduziert, durch die offene Gespräche über sozialpolitische Probleme und eine Problemklärung angebahnt werden sollten. Projekte im Unterricht, so der Versuch, einen allen Schülern bekannten Mißstand auf dem Schulweg durch gemeinsame Intervention beim Rat der Stadt abzustellen, führten die Schüler unmittelbar an die Kommunalpolitik heran. Die Stoffeinheiten wurden so aufgegliedert, daß Lehrgangsteile, Erkundungen, kleine Projekte etc. in der Organisation des Lernprozesses auf „Knotenpunkte“ zuliefen, wo die Schüler ihre Lernergebnisse in gemeinsam vorbereiteten Podiums- und Gruppendiskussionen präsentieren und auf die Probe stellen konnten.

Diese kurze Kennzeichnung des neuen Methodenrepertoires, die nur die Einordnung der folgenden Ausschnitte aus den Podiumsdiskussionen erleichtern soll, mag genügen.<sup>20</sup> Die erste der beiden Diskussionen stand unter dem Thema „Der Staat sind wir“. Diskutiert wurde über alltägliche Probleme der Konsumgüter- und Wohnungsversorgung sowie der FDJ-Arbeit, die in Schülergruppen vorbesprochen worden waren. Die zweite Diskussion war der „Koalition der Vernunft“ gewidmet. Darin kamen das Ost-West-Verhältnis, die „Friedenspolitik“ der sozialistischen Staaten, insbesondere der Sowjetunion und der DDR, das Verhältnis der DDR zur Bundesrepublik, der geplante Staatsbesuch Erich Honeckers und dergleichen mehr zur Sprache. Beide Diskussionen wurden im Schuljahr 1986/87 von Schülern der 10. Klasse vorbereitet und geleitet. Zeitweise konnte sich auch die gesamte Klasse daran beteiligen. Die das Gespräch moderierende Schülerin faßt zunächst Unterrichtsergebnisse zusammen:

„Wir haben in den Unterricht besonders Probleme aus dem PA-Unterricht einbezogen, zum Beispiel Probleme der Ausnutzung der Arbeitsdisziplin und der Arbeitsproduktivität. Es sollte also darum gehen, daß die das machen, wofür sie bezahlt werden und nicht, um ihre Einkäufe zu erledigen.

- Uta!

- Das Beispiel, das wir untersuchen sollten, hatte letztendlich gezeigt, daß nicht alle ihre Pflichten wahrnehmen, also erledigen, so, wie es sein müßte. Und daß sich erstmal jeder mit seinen Pflichten auseinandersetzen muß, ehe etwas erreicht werden kann.

- Bitte!

- Na, ich bin der Meinung, daß sich heutzutage noch nicht alle oder viele Arbeiter noch nicht darüber im klaren sind über den Satz: Der Staat sind wir. Viele, und das hörten wir auch in der Diskussion, sind der Auffassung: „Ich habe sowieso nichts zu sagen, und wer hört denn schon meine Stimme an, entscheiden tut doch allein die Partei, also die SED!“

---

<sup>20</sup> Sie sind dem Materialienband zu Wolfram/Wolfram (1988, S. 105f., 109f. und 87ff.) entnommen.

Und wir haben jetzt praktisch die Aufgabe, uns mit diesen falschen Meinungen auseinander zu setzen. Was sollen wir solchen Menschen antworten? Warum sind der Staat wir? Das ist also eine Frage, Überzeugungsarbeit zu leisten. Und wir haben auch gleichzeitig die Aufgabe, es später mal besser zu machen. Es ist also einmal notwendig, diese Probleme aufzudecken, und man muß aber gleichzeitig sehen, wie wir das später machen werden.

- Wir haben das doch aber schon bei uns in der FDJ-Leitung, also bei uns selber fangen doch praktisch schon die Probleme an. Da spielt doch auch die Erziehung von klein auf eine Rolle. Und wenn der Hendrik sagt, daß wir überzeugen müssen, allein, daß Plandisziplin keine Privatsache ist, also für solche, die sich noch nicht so leicht überzeugen lassen, die müssen doch trotzdem mitziehen. Wie man das schafft, darüber müßte man diskutieren.

- Kommt doch mal zu den Problemen, die wir in den Gruppen untersucht haben. Gestern stand zum Beispiel ein Artikel über die Röhnstraßen-Verkaufsstelle in der Zeitung! Wer hat denn das gelesen, was sagt Ihr dazu?

- Einer hatte da in dem Artikel an die Zeitung geschrieben und hatte gesagt, daß immer ein reichliches Angebot an Gemüse in unserer Kaufhalle da ist. Und dann hat aber einer zurückgeantwortet, daß Kartoffeln, Möhren und Sauerkraut nicht als reichhaltiges Angebot gezählt werden kann. Und er hat auch gesagt, daß die Äpfel, die es da gibt, daß man die gar nicht kaufen kann. Und ich finde, daß jeder, der seine Aufgaben hat, die auch richtig erfüllen würde, da wären wir schon ein ganzes Stück weiter, und da gehört auch unsere Kaufhalle dazu. Denn wenn es da matschige Äpfel gibt, das dürften doch nicht nur die Kunden sehen!“

Nachdem von mehreren Seiten ausführlich die an Verkaufsstellen beobachteten Schlampereien geschildert wurden, soll im Sinne von Lenins „Was tun?“ diskutiert werden, wie den geschilderten Mißständen zu begegnen ist:

„Lars!

Na, sozialistische Demokratie das ist erstmal die Möglichkeit der Mitgestaltung und Mitbestimmung aller. Die ist aber nicht nur möglich, sondern vor allem auch notwendig, weil die Diktatur des Proletariats ist die höchste Form der Demokratie!

Wohin läuft denn die Entwicklungsrichtung der sozialistischen Demokratie? Ja! Daß sich eben alle Werktätigen darin einbeziehen und alle dafür arbeiten, daß sich die sozialistische Demokratie, also für unsere Entwicklung verantwortlich fühlen. Ihre Mitarbeit ist doch notwendig!

Das, was der Thomas jetzt ansprach, ist doch, daß wir besonders darauf Wert legen, eine Erhöhung des Verantwortungsbewußtseins jedes einzelnen. Und ohne dem gibt es keine Entwicklung.

Ich würde auch sagen, wir haben die sozialistische Demokratie noch nicht in vollem Maße erreicht. Es kämpft noch nicht jeder um die Verwirklichung unserer Ziele. Und das geht doch schon bei uns in der Klasse los. Wird vielleicht mal einer bestraft, wenn er seine Pflichten nicht erfüllt! Ganz selten, und das nutzt weder demjenigen, noch uns.

...

Der Sozialismus muß sich weiterentwickeln. Es steht die historische Mission der Arbeiterklasse, den Kommunismus zu schaffen. Und wenn wir da weiter vorankommen wollen, dann ist das nur möglich, wenn wir solche Schwächen unserer Gesellschaft abbauen. Und das geht eben nur Schritt für Schritt und nicht von heute auf morgen.

Gut, wer kann denn das nur gestalten?

Na, das kann nur die Arbeiterklasse im Bündnis mit den Genossenschaftsbauern, also mit allen anderen Werktätigen machen! Wer den sonst? Die marxistisch-

leninistische Partei nimmt dabei eine wichtige Funktion ein, weil sie die Arbeiterklasse anleitet, und die muß sich weiterentwickeln.“

Die nun folgende Passage aus den Leipziger Aufzeichnungen ist einer vergleichbaren Diskussion über die „Koalition der Vernunft“ entnommen. Das Ende naht. Ein Schüler hat den Prozeß erwähnt, in dem in der Bundesrepublik ein Angehöriger der KZ-Mannschaft freigesprochen wurde, die im Verdacht steht, Ernst Thälmann ermordet zu haben.

„Christian: Die werden den schon schützen, also die Monopolkapitalisten, denn immerhin hat er ja früher auch deren Macht gestützt und immerhin einen der wichtigsten Köpfe der Arbeiterklasse damals besonders in Deutschland umgebracht. Er war ihnen zu gefährlich. Er hatte zu viel Einfluß und heute machen sie es genauso. Sie können nicht ganz so. Aber da gibt es eben Berufsverbote und schwarze Listen. Die wollen doch nur ihren Profit, ihr Geld und alles, was dazu gehört.

Mattias: Die behaupten immer, daß sie ein Rechtsstaat sind, wie ist denn das da?

Christian: Ja, danach kannst du nicht gehen. Die behaupten eine Menge.

Diskussionsleiter: Das merkt man doch auch an den Haltungen der Parteien zu den Mittelstreckenraketen. Da nehmen doch auch viele unterschiedliche Positionen ein.

Sandra: Bloß, ich will noch mal was sagen. Es ist nicht so, daß wir immer alles richtig machen. Ich denke nur an den Schießbefehl an der Grenze. Ich finde das nicht richtig. Sie müßten das anders lösen. Eben ohne Schießen. Denn das hat ja auch schon viele Spannungen gegeben. Es sterben doch so schon genug Menschen. Warum denn noch dort?

Manuela: Also, die schießen doch nicht gleich auf Mann, sondern erstmal auf die Beine. Und ein, ach, so ohne schießen, ja, ich weiß nicht. Immerhin ist es unsere Staatsgrenze, und denkt mal an die Zeit, als die Grenze zu Westberlin auf war. Die nehmen doch keine Rücksicht. Darum diskutieren sie doch auch so darum.

Marco: Das sind doch Grenzverletzer. Und was soll man da machen. Jeder Staat schützt seine Grenzen. Die BRD schießt an anderen Landesgrenzen auch. Herr Wolfram hat uns mal die Zahl genannt. Und wir, wir sollen still halten. Wir stehen auf unserer Seite, und da gibt es eben Westberlin und die BRD, und die haben ein anderes Gesellschaftssystem, und da schützen wir uns. Wir wollen denen doch nichts.

Alexander: Und außerdem, der Soldat warnt doch auch vorher. Der schießt doch nicht gleich los. Und man kann ja offiziell über die Grenze. Die, die diesen Weg gehen, denen muß man doch auch schlechte Absichten unterstellen.

Diskussionsleiter: Ich glaube, wir können einschätzen, daß die Koalition der Vernunft im Moment nur in der DDR und in anderen sozialistischen Ländern gegeben ist und daß nur wenige Kräfte des Imperialismus und damit auch in der BRD bereit sind, diesen Weg zu gehen. Das sehen wir auch an der Beteiligung an SDI und an den Rüstungsausgaben, auch an Lügen, die sie über uns verbreiten. Aber trotzdem kann festgestellt werden, daß eine Koalition der Vernunft mit kapitalistischen Staaten möglich ist. Und daran müssen alle arbeiten, auch die BRD, und es ist doch nicht nur die Möglichkeit, sondern eben auch die Notwendigkeit, denn es gibt keine andere Lösung. Einen Krieg abzuwenden, muß aller Interesse sein, denn da wird es keine Überlebenden geben. Ich bedanke mich für eure Teilnahme an der Diskussion und möchte mit dem Lied der Puhdys ‚Das Buch‘ abschließen. Es soll uns als Abschluß, aber auch als Aufforderung für unsere eigene Haltung dienen.“

Geht man von den dokumentierten Unterrichtsstunden aus, so ist der Leipziger Modellversuch vollauf gelungen. Die Schüler brachten in den Diskussionsforen

ihre Alltagserfahrungen zur Sprache. Sie scheuten sich nicht, die allbekannten Probleme der Wohnungs- und Konsumgüterversorgung mit drastischen Worten zu schildern. Die im Blick auf das aktuelle Geschehen geführte Diskussion über das Verhältnis der DDR zur Bundesrepublik, die sowjetischen Abrüstungsofferten und die Friedenspolitik der sozialistischen Staaten zeugt von der Fähigkeit, politische Prozesse zu erfassen und das Handeln der daran beteiligten Akteure zu beurteilen. Selbst der Schießbefehl an der innerdeutschen Grenze, dessen Existenz bekanntlich noch im nachhinein abgestritten wurde, konnte kritisiert werden. Trotz aller unverhohlenen Kritik wurden der Sozialismus, der sozialistische Staat, die Führungsrolle der SED und deren Politik von den meisten Schülern aber nicht in Frage gestellt. Wo einzelne, wie die Schülerin, die sich gegen den Schießbefehl wandte, oder ein Schüler, der die Parole „Der Staat sind wir“ partout nicht akzeptieren wollte, in ihrer Kritik und ihren Zweifeln übers Ziel hinausschossen, wurde ihnen von Mitschülern sogleich widersprochen. Sauer mann hätte an solchen Passagen seine Methodik explizieren können. Insgesamt betrachtet, erscheinen die an den Podiumsdiskussionen beteiligten Jugendlichen als Musterschüler, die sich mit der DDR identifizierten, die sozialistischen Prinzipien kannten und anerkannten, die verantwortungsbewußt und bereit waren, sich für die Überwindung der Mißstände und die weitere Entwicklung des Sozialismus einzusetzen.

Allerdings hat diese Ansicht des Unterrichts mehr als eine Kehrseite. Die Vermutung liegt nahe, daß die Erfolge des Unterrichts zu einem nicht geringen Teil auf die Sonderbedingungen des Modellversuchs, auf eine gezielte Auswahl der Versuchsklassen, auf talentierte Lehrer, auf die sorgsame Vorbereitung des Unterrichts in Arbeitsgruppen von Lehrern und Fachmethodikern zurückzuführen sind. Ich halte es dennoch für ratsam, hiervon abzusehen und die Leipziger Staatsbürgerkundestunden so zu betrachten, als habe es sich um einen normal-alltäglichen Unterricht gehandelt. Würde der Leipziger Modellversuch dann die Annahme stützen, daß die darin erprobten Methoden eines alltagsnahen schüler-, problem- und handlungsorientierten Unterrichts geeignet waren, die Überzeugungskraft der Staatsbürgerkunde und damit auch deren Wirksamkeit zu erhöhen?

Das genaue Studium der transkribierten Tonbandaufzeichnungen läßt daran zweifeln. Denn die Schüler sprechen, wie insbesondere die Podiumsdiskussionen zeigen, zwei Sprachen. Wo sie das dürftige Gemüseangebot, die Schlamperei in den Verkaufsstellen, Tricks, mit denen man eine Wohnung ergattern kann, oder auch das Verhalten von Politikern in Ost und West schildern, bedienen sie sich des uns allen geläufigen umgangssprachlichen Vokabulars. Nun sollen sie nicht nur Kritik an realen Verhältnissen üben. Sie sollen darüber hinaus bekunden, daß diese Verhältnisse im Sozialismus überwunden werden können. Sobald sie hierzu übergehen, wechseln sie auch die Sprache. Nun folgen die bekannten ideologischen Formeln. Ist diese Ebene erreicht, unterscheiden sich die Lehrerfrage-Schülerantwort-Sequenzen und die Schülerdiskussionen im Leipziger Modellversuch von den Berliner Unterrichtsstunden nur noch durch die Art der Kommunikation. Wo die Berliner Lehrerin Mühe hat, den Schülern die richtigen Formeln zu entringen und sie dazu zu bewegen, diese in Satzform zu bringen, vermögen die Leipziger

Schüler ideologisch zu argumentieren, ja zu agitieren. Sie haben, was als Unterrichtserfolg gewiß nicht gering zu schätzen ist, das ideologische Formelwerk gekannt und, soweit sich dies von Sechzehnjährigen erwarten läßt, beherrscht.

Damit wäre den vielen Belegen der bekannten These, daß ideologische Diktaturen Zweisprachigkeit erzeugen und in ihren Erziehungseinrichtungen einüben, allerdings nur ein weiterer hinzugefügt. Die sich angesichts der Leipziger Unterrichtsaufzeichnungen nochmals aufdrängende Frage nach Möglichkeiten einer pädagogischen Vermittlung zwischen Alltagserfahrung und Ideologie, nach einer kognitiven Überbrückung der ansonsten ja überaus prekären Diskrepanzen zwischen der wahrgenommenen Wirklichkeit und den Verheißungen der Ideologie ist damit nicht beantwortet.

Diese Diskrepanzen haben zwar immer bestanden. Sie wurden den Schülern im Verlauf der 80er Jahre aber bewußter. Die Ursachen hierfür sind wohl in der ökonomischen Entwicklung und der Ausweitung jener innersystemischen Kritikmöglichkeiten zu suchen, die als legitim galten oder zumindest toleriert wurden. Dazu muß man wissen, daß die seit der Ablösung Walter Ulbrichts durch Erich Honecker forcierten sozialpolitischen Leistungen auch in der Staatsbürgerkunde stark herausgestellt wurden. Zu solchen Leistungen zählten der Bau von Wohnungen, der sich ob der Sichtbarkeit vieler damit verbundener Vorgänge auch als Unterrichtsthema anbot. Die Kritik, die in den Leipziger Schulklassen an der unzulänglichen Wohnungsversorgung geübt wurde und alsbald in eine Kritik an der sichtbaren Faulenzerei auf Baustellen einmündete, muß also im Kontrast zu jenen Schulbuchkapiteln und Unterrichtsmodellen gesehen werden, in denen die sozial-ökonomischen Leistungen der DDR gefeiert wurden. Obwohl Schülern und Lehrern nicht bekannt war, daß die Erfolgsstatistiken nicht stimmten, mußten sie verbreitete Alltagserfahrungen mißtrauisch machen. Diese Alltagserfahrungen erstreckten sich, weil der Polytechnische Unterricht unter Einschluß von „PA“ – der produktiven Arbeit in industriellen und landwirtschaftlichen Produktionsbetrieben – fester Bestandteil der Bildungskonzeption war, auch auf den primären und sekundären Sektor der ökonomischen Produktion. Wahrscheinlich hat nichts den Glauben an die im Staatsbürgerkundeunterricht behandelten planwirtschaftlichen Lehren mehr unterminiert als der von den Schulen selbst ermöglichte Einblick in die realen Produktionsverhältnisse.

Da somit die sozialistischen Errungenschaften auf dem Feld der Ökonomie und der Sozialpolitik als Legitimationsressource nicht mehr viel hergaben, mußte die politische Pädagogik zumal dort, wo die Möglichkeiten zur Kritik eröffnet wurden, mehr auf andere Säulen der politischen Erziehung, nämlich auf die moralische und patriotische Erziehung, bauen. Der Leipziger Modellversuch folgte auch in dieser Hinsicht einer allgemeinen Tendenz. Hinter den in Teilen unbefangenen-offen-kritischen Diskussionen der Schüler verbergen sich zwei Diskurse eines Kollektivsubjekts „wir“, das zumeist nicht näher definiert wird. Beide Diskurse sind altbekannt. Der erste durchzieht in Gestalt öffentlicher Selbstkritik und -ankla-



ge die gesamte Geschichte des marxistisch-leninistischen Sozialismus, der zweite begleitet als patriotischer Diskurs fast alle modernen Nationalstaatsbildungen.<sup>21</sup>

Schon die Themenstellung „Der Staat sind wir“ lenkt die erlaubte Kritik an sichtbaren Symptomen der Ineffizienz der sozialistischen Wirtschaft in die Bahnen einer Selbstkritik. Die Ursachen der Ineffizienz werden bei Personen und deren Arbeitsethos gesucht. Daß die Verkaufsstellen als Obst nur angefaulte Äpfel anzubieten haben, wird dem schlampigen Verkaufspersonal angelastet, daß der Wohnungsbau nicht vorankommt, scheinen die Bauarbeiter verschuldet zu haben, die ständig Pausen machen etc. etc. Da im großen sozialistischen Kollektiv alle mitverantwortlich sind, genügt es aber nicht, nur auf andere zu zeigen. „Ehe etwas erreicht werden kann“, muß „sich erstmal jeder mit seinen Pflichten auseinandersetzen“, erklären die Schüler pflichtschuldig, wohl ohne zu bemerken, daß sie so in moralische Probleme umdefinierte ordnungspolitische Probleme des politisch-ökonomischen Systems verinnerlichen. Dies ist, gerade weil es in der Regel wohl nicht durchschaut wurde, eine schlichtweg perfide politisch-pädagogische Zumutung. Denn weil die Schüler als Teil des sozialistischen Kollektivs eine Mitverantwortung für Unzulänglichkeiten und Nöte übernehmen, die sie nicht zu verantworten haben, kann das System, das diese Unzulänglichkeiten und Nöte verursacht hat, als Garant der scheinbar auch von den Schülern verletzten ethischen Prinzipien erscheinen.

So treten auch in dem auf dieses System orientierten Tugendpatriotismus, bezieht man ihn genauer, Züge einer Kollektividentifikation hervor, für die Feindbilder, die Ausgrenzung der Feinde und eine dadurch legitimierte, notfalls mit Gewalt verwirklichte und aufrechterhaltene Abgrenzung des sozialistischen Kollektivs konstitutiv sind. Obwohl die Diskussion über die „Koalition der Vernunft“ nicht nur dieser Logik folgt, bleibt sie doch davon bestimmt. Vernunft, Moral, Friedenswille eignen nur dem Sozialismus. Der „Imperialismus“ und alle mit ihm identifizierten Kräfte sind hingegen als unvernünftig, amoralisch und aggressiv zu charakterisieren. Der Schießbefehl gilt als legitim.

Von innen ließ sich die Logik dieser Diskurse jedenfalls dann nur schwer durchbrechen, wenn die moralische Auszeichnung des Sozialismus einmal akzeptiert war. Im Hinblick auf die Lehrer läßt sich dies wohl unterstellen. Sollten unsere ausführlichen Interviews mit Angehörigen der Berufsgruppen, die unmittelbar an der Staatsbürgerkunde beteiligt waren (Lehrer, Hochschullehrer, Angehörige der Ministerialverwaltung und der Schulaufsicht), nicht trügen, so war für diese der Sozialismus in erster Linie nicht theoretisch, sondern sozialetisch gerechtfertigt. Auf der POS konnten Lehrer daher auch mit bescheidenen Marx-Kenntnissen auskommen. Die Behandlung der mit viel Ideologie befrachteten Stoffeinheiten bereitete, wie uns wiederholt erklärt wurde, beträchtliche Schwierigkeiten, galt aber als notwendiger Bestandteil der übernommenen Aufgabe, bessere

---

<sup>21</sup> Vgl. Riegel 1985 und zu Patriotismus/patriotischer Erziehung meinen Literaturbericht in: Behrmann/Schiele 1993, S. 228-237.

Menschen für eine bessere Gesellschaft und eine bessere Welt zu erziehen. Insofern standen die Staatsbürgerkundelehrer und -lehrerinnen in der Tradition jener ‚Volkserziehung‘, die auch schon unter ganz anderen ideologischen Voraussetzungen zugleich als moralische und weltanschauliche Erziehung begriffen worden war und dem Handeln der Erzieher eine besondere moralische Rechtfertigung verlieh. Im professionellen Selbstverständnis vieler Lehrer waren Ideologie, Moral, der Bestand der DDR, deren politisch-ökonomisches System, die eigene Biographie, die berufliche Existenz, die eigenen primären und sekundären Bezugsgruppen, die dadurch bestimmten Abhängigkeiten und Verantwortlichkeiten so vielfältig verschränkt, daß sie den marxistisch-leninistischen Sozialismus und die entwickelte sozialistische Gesellschaft nur als noch unvollendetes, durch die „Einheit von ideologischer und moralischer Erziehung“ voranzubringendes, nicht aber als verfehltes Projekt betrachten konnten.

Die Schüler standen in einem anderen Verhältnis zu diesem Projekt. Wie schon mehrere Schüलगenerationen vor ihnen wuchsen sie in einem System auf, über dessen öffentlichen Einrichtungen die ungeschriebene Warnung „No exit, no voice“ stand<sup>22</sup>, dem man also kaum entkommen konnte und dessen Imperative keinen öffentlichen Widerspruch zuließen. Im Alltag, auch im Schulalltag, hatte man sich indessen längst darauf eingerichtet. Da Schüler in Schulen ohnehin lernen, allerlei zu lernen, was für sie wenig Sinn macht, lernten sie fleißig oder auch weniger fleißig, daß die Arbeiterklasse die führende Klasse und die SED ihre führende Partei ist oder daß die „Entwicklung in Natur und Gesellschaft“ einen erkennbaren „objektiven Charakter“ hat. „Das war eben so“, erklärte bald nach der „Wende“ eine Studentin, die 1988 in der DDR Abitur gemacht hatte, in einer Gruppe gleichaltriger Studierender unter allgemeiner Zustimmung, nachdem geraume Zeit eher mit Erheiterung als mit Schrecken Erinnerungen an „Stabü“ und „PA“ ausgetauscht worden waren. „Das war eben so“ bezog sich allerdings eher auf einen Unterricht, der den Schülern nicht mehr abverlangte als der Unterricht der Berliner Lehrerin.

In Leipzig war dagegen mehr gefordert. Das ließe sich insbesondere durch einen pragma- und soziolinguistischen Vergleich der Unterrichtsaufzeichnungen und des Sprachhandelns, der Schüler nachweisen.<sup>23</sup> Wenn etwa die Berliner Lehrerin erklärt, „Wir haben gesagt, die Arbeiterklasse, und wir haben ihr einen Beinamen gegeben“, dann wissen alle, daß „wir“, also die Schulklasse, angenommen der Arbeiterklasse weder einen Beinamen gegeben, noch irgendetwas Belangvolles zur Heraufkunft des Kommunismus festgestellt hat und keineswegs wissen will, was Lenin zum sozialistischen Staat gesagt hat. Die Schüler sollen die richtigen Worte in einem richtigen Satz wiedergeben, dann haben sie ihre Pflicht

---

<sup>22</sup> Auch in dieser Hinsicht besitzen die Arbeiten Albert O. Hirschmans (1970, 1992) beträchtliche Erklärungskraft.

<sup>23</sup> Die vorliegenden Unterrichtsmitchriften lohnten eine an Searle 1976 anschließende Analyse. Ich muß mich hier allerdings mit einigen Andeutungen begnügen.

erfüllt. In Leipzig wurde hingegen erwartet, daß sie die Ergebnisse der „Erkenntnisarbeit“ in den unterrichtlichen Lehrgängen selbstständig argumentativ vertreten. Die Leipziger „Musterschülerinnen und -schüler“ wissen ausweislich der Unterrichtsaufzeichnungen, was dies heißt: Sie sollen sich mit ihren Pflichten auseinandersetzen, über ideologische Leitsätze klar werden, mit falschen Meinungen auseinandersetzen, Überzeugungsarbeit leisten, es später einmal besser machen, Probleme aufdecken. Nicht alle, aber doch jene Schüler und Schülerinnen, die solche Pflichten wortgewandt aufzuzählen vermögen und an der richtigen Stelle auch die richtigen ideologischen Formeln parat haben, sind dazu anscheinend auch bereit und fähig. Allerdings blieb auch der Leipziger Unterricht mitsamt allen Gruppenaktionen, Podiumsdiskussionen etc. eine schulische Veranstaltung. Der „illokutionäre Zweck“ der Sprachhandlungen der Schüler war primär durch den Unterricht bestimmt. Diese Referenz bleibt meist implizit. Zuweilen wird der Referenzrahmen der unterrichtlichen Kommunikation aber auch sichtbar, so in der Schüleräußerung: „Wir haben im Unterricht doch auch gesagt, daß die Arbeiterklasse die Geschichte voranbringt, und das kann doch nur durch uns passieren.“ Sie ist auch exemplarisch für die Mehrdeutigkeit des „Wir“, die ermöglichte, daß die Verbindlichkeit der moralischen und ideologischen Sprechakte von den Sprechern auf die Sozialistische Gesellschaft, ein bekanntlich schwer greifbares und ziemlich unzuverlässiges Subjekt, verlagert wurde.

Weil auch der Leipziger Modellversuch so letztlich der Einübung ideologischer und moralischer Sprachregelungen und Sprechakte diene, vermögen die Unterrichtsaufzeichnungen nur zu erhellen, weshalb selbst ein methodisch ganz unkonventioneller Unterricht im geschlossenen System der ideologischmoralischen Erziehung verharren konnte, ja verharren mußte, bis das Scheitern des marxistisch-leninistischen Sozialismus offenkundig war. Wie viele der Schüler Überzeugungen zum Ausdruck brachten oder nur aus Gewohnheit – weil es „eben so“ war – oder aus Kalkül das Sprachspiel „Stabü“ mitspielten, läßt sich aus diesen Quellen nicht erschließen. Die Dokumentation des Leipziger Modellversuchs enthält indes noch andere Materialien. Im Verlauf des Unterrichts konnten die Schüler in Gestalt von anonymen schriftlichen Fragen zu einzelnen Unterrichtsthemen Sachverhalte benennen, an deren Behandlung sie interessiert waren (Wolfram/Wolfram 1988, S. 124-132). Insgesamt wurden 138 Fragen eingereicht. Etwa 40 dieser Fragen enthielten eine Kritik an den Verhältnissen in der DDR und an deren Politik, insbesondere an den Reisebeschränkungen (15 Fragen), an Mängeln der Produktion der Güterversorgung (17 Fragen) sowie an der Umweltverschmutzung und den Maßnahmen zum Umweltschutz (5 Fragen). In 18 Fragen wurden Zustände in der Bundesrepublik, so Arbeitslosigkeit, die hohen Mieten und die Diskriminierung von Ausländern, kritisiert.

Wenngleich sich diese Fragen nur den Versuchsklassen zurechnen lassen und wie alles andere, das uns aus den Versuchsschulen der APW und der PH „Clara Zetkin“ überliefert wurde, keinerlei ‚Repräsentativität‘ beanspruchen können, zeigen sie doch eines: Auch der scheinbar so offene, schüler-, problem- und handlungsorientierte Leipziger Unterricht mußte nicht wenige der Fragen, welche

die Schüler interessierten, vielleicht sogar bewegten, meiden. So wurden in den vorliegenden Unterrichtsaufzeichnungen die folgenden, im April 1987 in einer achten Klasse gestellten Fragen entweder gar nicht behandelt oder undefiniert (Fragen zu den Beziehungen DDR-BRD):

„Warum können die beiden Länder nicht wenigstens annähernd einig sein? Wir sind doch alles Deutsche! Wann vertragen sich die beiden Staaten endlich? Warum können wir uns nicht gegenseitig besuchen? Warum kann die Grenze nicht aufgemacht werden? Warum siedeln immer mehr DDR-Bürger in die BRD um? Wird es wieder ein einheitliches Deutschland geben? Soll die Mauer immer bleiben?“

Oder (zur Innenpolitik der DDR):

„Warum können wir nicht genauso viel Sachen herstellen wie die BRD? Die Mittel müßten doch dasein! Warum wird bei uns nicht das Regierungssystem der BRD erläutert? Warum muß man so lange auf ein Auto warten? Warum wird alles teurer, aber nicht besser? Warum kommt alles nach Berlin, Freizeitzentrum, Videodisko usw.? Warum nicht auch mal nach Leipzig/Cottbus usw.? Nur weil Berlin die Hauptstadt ist? Wir wollen uns doch auch vergnügen und nicht nur arbeiten.“

Und in einer 10. Klasse wurde gefragt:

„Warum werden in Städten, die Erich Honecker besucht, die Schaufenster der Geschäfte gefüllt und danach wieder ausgeräumt? Warum schreiben die Medien, der Plan ist übererfüllt, wenn er nicht einmal erfüllt ist? Warum will man immer wieder Leute überzeugen, drei Jahre oder mehr zur Armee zu gehen? Warum muß man in die FDJ oder DSF eintreten? (Freiwilliger Zwang) Warum kosten die Sachen im ‚Ex‘ soviel? Wo bekommen manche Leute an den großen Seen ihre Segelboote und Yachten für mehr als 100.000 Mark her? Warum sind alle technischen Geräte so teuer? Tonband 2.300 Mark, wo das doch gerade die jungen Leute interessiert und die gerne eins haben möchten. Warum muß man 10 Jahre auf ein Auto warten? Warum wird man abgelehnt, Lehrer zu werden, wenn man einen kirchlichen Glauben hat? Warum kann man nicht so angezogen herumlaufen, wie man will ohne daß man von der Polizei angehalten wird? Warum sind tolle Sachen zum Anziehen so teuer?“

Unter Rückgriff auf einen allbekannten marxistischen Begriff wurde in der Methodik der Staatsbürgerkunde verschiedentlich ein dem Fach innewohnender „Grundwiderspruch“ konstatiert. Die Fragen der Leipziger Schüler können wohl zu den aufschlußreichsten Zeugnissen dieses Grundwiderspruchs gezählt werden.

## Literatur

Akademie der pädagogischen Wissenschaften der DDR (APW), Institut für Theorie und Methodik der sozialistischen Erziehung:

Sozialistische Erziehung älterer Schüler. Handbuch für Klassenleiter, Lehrer und Erzieher. Berlin 1974.

Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Institut für Theorie und Methodik der Erziehung:

Erziehung junger Patrioten und Internationalisten - Theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen. Berlin 1980.

Anweiler, O.:

Schulpolitik und Schulsystem in der DDR. Opladen 1988.

Autorenkollektiv am Institut für gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR (Hg.):

Staatsbürgerkunde Klasse 10. Unterrichtshilfen. Berlin 1985.

Baske, S.:

Allgemeinbildende Schulen. In: Führ, C./Furck, C. L. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. München 1998.

Behrmann, G. C.:

Staatsbürgerkunde in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen der politischen Indoktrinaton im Schulunterricht. In: Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR-Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Ludwigsfelde 1997, S. 71-86.

Behrmann, G. C./ Schiele, S. (Hg.):

Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? Schwalbach/Ts. 1993.

Fuhrmann, E./Schulz, M.:

Entwicklungstendenzen hinsichtlich der Qualität des Unterrichts. Akademie der pädagogischen Wissenschaften. Zentralstelle für pädagogische Information und Dokumentation. Berlin 1987.

Gagel, W.:

Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989. Opladen 1995.

Geißler, G./Blask, F./Scholze, T.:

Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten. Eine Publikation des MBS Brandenburg. Bd. 1. Berlin 1996.

Geißler, G./Wiegmann, U.:

Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Frankfurt am Main 1996.

Grammes, T.:

Staatsbürgerkundeunterricht. In: Freundschaft! Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Eine Publikation des MBS Brandenburg Bd. 3 Berlin 1996, S. 19-170.

Grammes, T./Zühlke, A.:

Ein Schulkonflikt in der DDR. Arbeitshilfen für die politische Bildung, 2 Bde. Bundeszentrale für Politische Bildung Bonn 1993.

Haase, A.:

Staatsbürgerkunde in der DDR. Etappen der Entwicklung des Fachs und Ansätze der Theoriebildung für Unterrichtsplanung und -gestaltung im Zeitraum von 1945-1970. Diss. PH Rheinland. Aachen/Köln 1977.

Herrmann, U.:

Die Pädagogik Wilhelm Diltheys. Göttingen 1971.

- Hirschman, A. O.:  
Exit, Voice and Loyalty, Responses to Decline in Firms, Organizations and States. Cambridge MA, 1970.
- Hirschman, A. O.:  
Abwanderung, Widerspruch und das Schicksal der Deutschen Republik. In: Leviathan 1992, S. 330-358.
- Hoffmann, D.:  
Politische Bildung 1890 bis 1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Hannover 1970
- Hörn, W.:  
Bedingungen und Grundsätze für das Erarbeiten und Einsetzen von Symbolschemata zur Veranschaulichung ökonomischer Begriffe und Sachverhalte im Staatsbürgerkunde unterrichtet. Diss. A, Universität Halle 1969.
- Kaspar, C.:  
Politische Bildung und Erziehung an den allgemeinbildenden Pflichtschulen der DDR im Zeitraum von 1945 bis zur Mitte der 50er Jahre, Diss. Humboldt-Universität Berlin 1992.
- König, H.:  
Zur Geschichte der Nationalisierung in Deutschland im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. Berlin 1960.
- Krause, A.-D.:  
Die Führung des Staatsbürgerkundeunterrichts durch den Direktor der Oberschule. Diss. A, PH Potsdam 1973.
- Kühn, H.W./Massing, P./Skuhr, W. (Hg.):  
Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung - Stand - Perspektiven. Opladen 1993.
- Lange, M. G.:  
Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt am Main 1954.
- Markowski, G.:  
Untersuchungen zur kompositorischen und sprachlichen Gestaltung des Schulbuchelementes Lehrtext im Fach Staatsbürgerkunde der Klassen 7 bis 10 der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule in der Deutschen Demokratischen Republik: Dargestellt am Beispiel des Kommunikationsverfahrens Erklären. Diss. A, PH Potsdam 1983.
- Masuck, C.:  
Untersuchungen zur Gestaltung und zum Einsatz audio-visuellen Unterrichtsmitteln für die Vermittlung und Aneignung von Kategorien und Gesetzen der marxistisch-leninistischen Philosophie im Staatsbürgerkundeunterricht der Abiturstufe der erweiterten Oberschule: Unter besonderer Berücksichtigung der Dialektik von Abstraktem und Konkretem. Diss. A, PH Leipzig 1979.
- Marotzki, W./Bauer, W.:  
Zur sittlich-patriotischen Erziehung in der DDR-Pädagogik. In: Krüger, H.-H./ Marotzki, W. (Hg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994, S. 55-94.
- Meulemann, H.:  
Die Implosion einer staatlich verordneten Moral. Moralität in West- und Ostdeutschland 1990-1994. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1998), S. 411-471.
- Mitter, W.:  
Politische Bildung und Erziehung. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Materialien zur Lage der Nation. Vergleich von Bildung und Erziehung in der

- Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 597-619.
- Neuner, G.:  
Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin 1973.
- Neuner, G.:  
Sozialistische Allgemeinbildung und Lehrplanwerk. In: Pädagogik 41 (1986), S. 102-120.
- Neuner, G.:  
Zwischen Wissenschaft und Politik: Ein Rückblick aus lebensgeschichtlicher Perspektive. Köln/Weimar/Wien 1996.
- Neuner, G./Weitendorf, F./Lobeda, W.:  
Zur Einheit von Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. Berlin 1967.
- Pollack, D./Pickel, G.:  
Die ostdeutsche Identität - Erbe des DDR-Sozialismus oder Produkt der Wiedervereinigung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1998), 41-42, S. 9-23.
- Riechert, H.:  
Staatsbürgerkunde in den Kämpfen unserer Zeit. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 31 (1989) 6, S. 468-483.
- Riegel, K. G.:  
Konfessionsrituale im Marxismus-Leninismus. Graz 1985.
- Sauermann, E.:  
Die Verbindung des Staatsbürgerkunde-Unterrichtes in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule mit dem gesellschaftlichen Leben. Diss. Humboldt-Universität Berlin 1962.
- Sauermann, E.:  
Die Entwicklung der Einheit von ideologischer Bildung und Erziehung im Staatsbürgerkundeunterricht. Habil.-Schrift, Philosophische Fakultät der Universität Halle 1970.
- Schmitt, K.:  
Politische Erziehung in der DDR. Ziele, Methoden und Ergebnisse des politischen Unterrichts an den allgemeinbildenden Schulen der DDR. Paderborn 1980.
- Schneider, I. K.:  
Weltanschauliche Erziehung in der DDR. Opladen 1995.
- Searle, J. R.:  
Sprechakte. Frankfurt am Main 1976.
- Sutor, B.:  
„Politische Katechese“. Zur Perversion politischer Bildung in der Staatsbürgerkunde der DDR. In: Stammes, T./Oberreuter, H./Mikat, P. (Hg.): Politik - Bildung - Religion. Hans Maier zum 65. Geburtstag. Paderborn 1996.
- Waldeck, G.:  
Zur Funktion und zu den Prinzipien der Gestaltung eines Wissensspeichers für die Staatsbürgerkunde. Diss. A, PH Leipzig, 1977.
- Wolfram, C./Wolfram, H.-J.:  
Aktivierung der Schüler bei der Herausbildung des sozialistischen Demokratieverständnisses. Eine Untersuchung zum Staatsbürgerkundeunterricht der Klasse 8 und der Stoffeinheit 4 der Klasse 10. Bd. 2. Diss. A, PH Leipzig 1988.





## **Von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung. Die ersten Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politischen Bildung im Jahre 1962**

veröffentlicht in: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, Ausgabe 2/2006, S. 271-291

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 Lehrerbildung, 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 Herausbergremium 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.<sup>24</sup> 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.

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

---

<sup>24</sup> Das ist, wie beispielsweise die fachgeschichtliche Forschung in der Erziehungswissenschaft (Hörn 2003) zeigt, natürlich keine neue Erkenntnis.

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<sup>25</sup> 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**

Hartwachs 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 Middelhaue (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 Kultusministerkonferenz, 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

---

<sup>25</sup> Der Beschluss ist am 5.7.1962, nicht, wie bei Hartwich angegeben, am 5.7.1961 gefasst worden.

denen die Politik zu Beginn der sechziger Jahre auf eine auch international großes Aufsehen erregende Welle von Hakenkreuzschmierereien reagiert hat.

„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“<sup>26</sup>

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 wirtschaftlicher 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 werden. 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<sup>27</sup> in den Klassen 12

---

<sup>26</sup> So auch schon die zeitgenössische Einschätzung von Friedrich Minssen in GSE (3/1962).

<sup>27</sup> Die KMK hat die in einigen Ländern, etwa Baden-Württemberg, schon gebräuchliche Fachbezeichnung Gemeinschaftskunde auf die Fächergruppe Geschichte, Geographie, Sozialkunde in der

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 historischen 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.

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 Sachkenntnis 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

---

gymnasialen Oberstufe übertragen. Was gemeint ist, geht aus dem folgenden Text hervor.

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 „törichte“ (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, Volksschulen 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.

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 Erfolgchancen verfügbarer Mittel können selten sicher prognostiziert werden. Eine gleichsam technische Zweck-Mittel-Rationalität ist unter solchen Vorbedingungen 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 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

- 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 geraume 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 Hakenkreuzschmierereien 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.

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 Politikwissenschaftler 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 Anforderungen 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 auszu-



schließen ist, dass im KMK-Gerangel um die fachlichen Bezüge der Gemeinschaftskunde<sup>28</sup> und das Verhältnis der daran zu beteiligten 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 von 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

---

<sup>28</sup> Nicht die ‚Vergangenheitsbewältigung‘, sondern mit Fachinteressen verbundene unterschiedliche Vorstellungen von ‚Bildung‘ bestimmten die lebhaft, z.T. auch hitzige akademische und außerakademische Diskussion über die KMK-Beschlüsse (Knoll 1965; Mickel 1967).

„Politikberatung“ ein. In der ohnehin kleinen Gruppe der Soziologen waren nur wenige an politischer Bildung interessiert. Selbst die zur Förderung der politischen 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 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.

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 (Behrman 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 empirische 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.

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 Bergstraesser (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 einer 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**

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 Nachwuchswissenschaftler, 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 parteipolitischen 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 zeitgeschichtlichen 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 Bergstraessers 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 Ausnahme 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“ bereitgestellt 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 politische 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 Bergstraesser, 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 diffus. 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<sup>29</sup>, 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.

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 nachträgliche Strukturierung des Inhalts von GSE. Gleichwohl lassen sich einige Tendenzen herauschälen: 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 Bergstraesser 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 überkommener 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“

---

<sup>29</sup> 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.

(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 folgenden 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 *Aus 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 aufgeklärt 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 Welt-politik, 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.

## Literatur

Albrecht, Clemens/Behrmann, Günter C./Bock, Michael/Homann, Harald/Tenbruck, Friedrich H.:

Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, Frankfurt/New York 1999.

Behrmann, Günter C.:

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

Ders.:

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

Bernsdorf, Wilhelm/Bülow, Friedrich (Hg.):

Wörterbuch zur Soziologie, Stuttgart 1955.

Bolte, Karl Martin u.a.:

Deutsche Gesellschaft im Wandel, zwei Bände, Opladen 1966/1970.

Cohen, Michael D./March, James G./Olsen, Johan P.:

A Garbage Can Model of Organizational Choice, in: Administrative Science Quarterly 17 (1972), S. 1-25.

- Gagel, Walter:  
Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1998, Opladen 1994.
- Gehlen, Arnold/Schelsky, Helmut (Hg.):  
Soziologie. Ein Lehr- und Handbuch zur modernen Gesellschaftskunde, Düsseldorf 1955.
- Habermas, Jürgen u.a.:  
Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewusstsein Frankfurter Studenten, Neuwied 1961.
- Hartwich, Hans-Hermann:  
Sozialwissenschaften und politische Bildung 1966-2006 im Spiegel der Zeitschrift Gegenwartskunde/Gesellschaft-Wirtschaft-Politik, in: GWP, 56. Jahrgang, Ausgabe 1/2006, S. 119-134.
- Ders. (Hg.):  
Sozialkunde und Sozialwissenschaften, Berlin 1963.
- Ders. u.a.:  
Politik im 20. Jahrhundert, Braunschweig 1964.
- Jann, Werner/Wegrich, Kai:  
Phasen, Modelle und Politikprozesse: Der Policy Cycle, in: Schubert, Klaus/Bandelow, Nils C. (Hg.): Lehrbuch der Politikfeldanalyse, München/Wien 2003, S. 71-104.
- Knoll, Joachim H. (Hg.):  
Gemeinschaftskunde. Methoden-Ansichten-Erfahrungen, Heidelberg 1965.
- Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter:  
Politische Bildung in Deutschland. Entwicklungstand-Perspektiven, Opladen 1990.
- Mickel, Wolfgang:  
Politische Bildung an Gymnasien 1945-1965, Stuttgart 1967.
- Weber, Max:  
Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis, in: ders.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1968, S. 146-214.



## **Teil III**

### **Lehrerbildung und Reform**





## **Von Bologna nach Schilda?**

### **Lehrerbildung und Sozialwissenschaften im Bologna-Prozess**

*veröffentlicht in: Politische Bildung. Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis, 37. Jg., Heft 3/2004, S. 109-120*

#### **1. Reformpropaganda**

„Studienreform kann begeistern! Zahlreiche Veranstaltungen und Konferenzen bieten Ihnen die Möglichkeit, gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, mit Studierenden und Hochschulpolitikern die Zielsetzung und Strukturierung der Hochschulbildung aktiv mitzugestalten.“ Stefanie Hofmann: Inhaltliche Qualitätskriterien und Rahmenstandards operationalisieren: Die Modularisierung. In: Neues Handbuch der Hochschullehre. E 5.1, S. 19, Berlin 2004.

#### **2. Reformagenda**

„Insbesondere müssen wir uns mit dem Ziel der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems befassen. Die Vitalität und Effizienz jeder Zivilisation lässt sich an der Attraktivität messen, die ihre Kultur für andere Länder besitzt. Wir müssen sicherstellen, dass die europäischen Hochschulen weltweit ebenso attraktiv werden wie unsere außergewöhnlichen kulturellen und wissenschaftlichen Traditionen. Wir ... werden unsere Maßnahmen koordinieren, um kurzfristig, auf jeden Fall aber innerhalb der ersten Dekade des dritten Jahrtausends, die folgenden Ziele, die wir für die Errichtung des europäischen Hochschulraumes und für die Förderung der europäischen Hochschulen weltweit für vorrangig halten, zu erreichen:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) mit dem Ziel, die arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen der europäischen Bürger ebenso wie die internationale Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulsystems zu fördern.
- Einführung eines Systems, das sich im Wesentlichen auf zwei Hauptzyklen stützt: einen Zyklus bis zum ersten Abschluss (undergraduate) und einen Zyklus nach dem ersten Abschluss (graduate). Regelvoraussetzung für die Zulassung zum zweiten Zyklus ist der erfolgreiche Abschluss des ersten Studienzyklus', der mindestens drei Jahre dauert. Der nach dem ersten Zyklus erworbene Abschluss attestiert eine für den europäischen Arbeitsmarkt relevante Qualifikationsebene. Der zweite Zyklus sollte, wie in vielen europäischen Ländern, mit dem Master und/oder der Promotion abschließen.
- Einführung eines Leistungspunktesystems - ähnlich dem ECTS - als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.

- Förderung der Mobilität durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen, insbesondere für Studierende: Zugang zu Studien- und Ausbildungsangeboten und zu entsprechenden Dienstleistungen für Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal: Anerkennung und Anrechnung von Auslandsaufenthalten zu Forschungs-, Lehr- oder Ausbildungszwecken, unbeschadet der gesetzlichen Rechte dieser Personengruppen.
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden.
- Förderung der erforderlichen europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Wir verpflichten uns hiermit, diese Ziele – im Rahmen unserer institutionellen Kompetenzen und unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme und der Autonomie der Universitäten – umzusetzen, um den europäischen Hochschulraum zu festigen. Dafür werden wir die Möglichkeiten der Zusammenarbeit sowohl auf Regierungsebene als auch auf der Ebene der Zusammenarbeit mit auf dem Gebiet der Hochschulen ausgewiesenen europäischen Nichtregierungsorganisationen nutzen. Wir erwarten, dass die Hochschulen wiederum prompt und positiv reagieren und aktiv zum Erfolg unserer Anstrengungen beitragen.“ (aus: Gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna).

### **3. Reformpolitik**

Wenige Tage vor dem Ende der Lehrveranstaltungen des Wintersemesters 2003/04 wurden die an der Lehrerbildung beteiligten Lehrkräfte der Universität Potsdam durch Fachbeamte des Landesministeriums für Bildung, Jugend und Sport über eine „Erprobungsklausel“ zum Lehrerbildungsgesetz informiert, nach der „ab dem Wintersemester 2004/2005 ... gestufte lehramtsbezogene Studiengänge, die mit den Hochschulabschlüssen Bachelor und Master enden, erprobt“ werden sollen. Diese Klausel war am 29.1. mit den Stimmen der Regierungskoalition, d. h. der Abgeordneten von SPD und CDU, verabschiedet worden. Sie deckt sich in großen Teilen mit dem vom Berliner Abgeordnetenhaus am 5.12.2003 beschlossenen „12. Gesetz zur Änderung des Lehrerbildungsgesetzes“, wonach „ab dem Wintersemester 2004/05 ... an den Berliner Universitäten modularisierte und mit Leistungspunkten nach dem europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) versehene, gestufte lehramtsbezogene Studiengänge, die mit den Hochschulabschlüssen Bachelor und Master enden, durchgeführt“ werden (12. LeBiGÄndG § 9a (1) Satz 1).

Darüber war in – und zwischen – den Berliner Universitäten, den zuständigen Senatsverwaltungen und den Fachausschüssen des Abgeordnetenhauses geraume Zeit kontrovers diskutiert worden. Man war dort deshalb zwar nicht auf alles, aber doch auf vieles gefasst. Im Land Brandenburg, das sich nach der

„Wende“ mit drei Universitätsneugründungen, einem breit angelegten Programm der Lehrerweiterbildung und dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung reformpolitisch profiliert hatte, schienen sich die Universitäten, das Wissenschafts- und das Bildungsministerium hingegen auf ein schrittweises Vorgehen verständigt zu haben. Bis zum Wintersemester 2004/05 sollten zunächst die bestehenden Studiengänge „modularisiert“ werden. Auf dieser Grundlage sollten dann in den folgenden Jahren Bachelor- und Master-Studiengänge entwickelt werden. Eine neuerliche Reform des Lehramtsstudiums, dessen Reform erst gegen Ende der neunziger Jahre zu einem gewissen Abschluss gekommen war, galt nicht als vordringlich.

Umso mehr hat der abrupte hochschulpolitische Kurswechsel überrascht. Wie die meisten Hochschulangehörigen erst nachträglich erfuhren, ist in den Ausschussberatungen zu dem von der Landesregierung am 24. September 2003 eingebrachten „Ersten Gesetz zur Änderung des Brandenburgischen Lehrerbildungsgesetzes“ um die Jahreswende kurzfristig die Erprobungsklausel zur Einführung von Bachelor-Master-Strukturen eingefügt worden. Der Wissenschaftsausschuss hatte sich am 7.1. damit befasst; der Ausschuss für Bildung, Jugend und Sport hatte am 15.1. Vertreter/innen der Universität angehört. Deren im Hinblick auf die Ablösung der 1. Staatsprüfung durch Hochschulprüfungen und die Bologna-Agenda positive, im Hinblick auf Einzelregelungen und die unrealistische Zeitvorgabe hingegen kritische Stellungnahme hatte aber wenig bewirkt. Nachdem der Bildungsausschuss die Gesetzesnovelle mit überwiegend gesetzestechnischen Änderungen von der Art „In § 11 Satz 1 werden die Wörter ‚Lehrerbildung und -weiterbildung‘ durch ‚Lehrerbildung sowie Lehrerfort- und -weiterbildung‘ ersetzt“ am 22.1. nochmals beraten hatte, wurde sie am 23.1. dem Landtag zugeleitet und am 29.1. in zweiter und dritter Lesung beschlossen. So hörten die meisten Lehrkräfte in den Lehramtsstudiengängen erst nach diesem Beschluss von einem Gesetz, mit dem der Staat in ehemals preußischen Landen en passant den Rückzug aus der ersten Phase der Lehrerbildung angetreten, die Universität aber verpflichtet hatte, unter Berücksichtigung fast aller geltenden Regelungen das Studium und die Prüfungen in den Lehramtsstudiengängen binnen weniger Monate von Grund auf neu zu organisieren.

#### **4. Reform ohne Probleme?**

Wie zu erwarten war, ist das nicht gelungen. Man könnte deshalb an diesem Beispiel studieren, weshalb eine Reformpolitik, die ihren Adressaten kaum Mitsprachemöglichkeiten einräumt und nicht einmal genügend Zeit für eine sachgerechte Ausführung der Reformdiktate lässt, mit hoher Wahrscheinlichkeit ihre Ziele verfehlt und Politikverdrossenheit erzeugt, wo Reformbereitschaft geweckt werden müsste. Es geht mir hier jedoch allenfalls am Rande um Kritik an leider immer wieder zu beobachtenden politischen Verfahrensweisen. Denn zum einen ließen sich auch Beispiele für eine umsichtigeren Implementation des so genannten Bologna-Prozesses, etwa die lange gründliche Vorarbeit zur Einführung von Bachelor-Master-Strukturen in Rheinland-Pfalz, nennen, an der alle Einrich-

tungen und Gruppen beteiligt waren, die zur Lehrerbildung beitragen. Und zum anderen hat sich bei näherer Beschäftigung mit der Bologna-Agenda herausgestellt, dass sich dahinter Probleme verbergen, von denen man in der rasch anschwellenden Literatur zu gestuften Studiengängen, Modularisierung, Credit-Systemen etc. wenig erfährt.

Der Konferenzbetrieb zum Bologna-Prozess scheint wie ehemals die Planwirtschaft nur Erfolgsmeldungen und -ziffern zu kennen. Wie in den Verlautbarungen des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, der Landesministerien, der Hochschulrektorenkonferenz und vieler Hochschulleitungen dominieren auch in der Literatur einer sich herausbildenden Bologna-Expertokratie Bekenntnisse und Propaganda, immer wieder gleiche Erläuterungen des Reformvokabulars und amtliche Gebrauchsanweisungen zum Umgang mit dem Reforminstrumentarium. Probleme werden dagegen nur selten, und dann zumeist so thematisiert, als könne es auf dem Weg in den „europäischen Hochschulraum“ nur vermeidbare und lösbare Schwierigkeiten geben.

Es kann deshalb nicht verwundern, dass die Probleme der Reform nicht nur in der Politik, sondern auch in den Universitäten vielfach unterschätzt werden. Zwar ist das Problembewusstsein mit dem fortschreitenden Bologna-Prozess in jüngster Zeit merklich gewachsen, aber dort, wo sich kritische Stimmen mehren, zeichnet sich auch schon wieder eine Tendenz zur problemvereinfachenden politischen Polarisierung von „Reformern“ und „Reformgegnern“ ab.

Mit einer solchen Lagerbildung wäre aber wenig gewonnen. Denn die Bologna-Erklärung ist weithin konsensfähig. Sie wird von allen in der Landes- und/oder Bundespolitik mitverantwortlichen Parteien, der Kultusminister- wie der Rektorenkonferenz unterstützt und ist durch die deutsche Hochschulgesetzgebung mittlerweile gleichsam ratifiziert. Andere europäische Länder – auch große Länder wie Frankreich und Italien – haben die gesamte Studienorganisation bereits soweit umgestellt, dass sich die Studienanfänger nur noch in Studiengänge einschreiben können, die den Bologna-Vorgaben entsprechen.

Daher erscheint ein später Widerstand gegen den Bologna-Prozess ebenso aussichtslos wie Versuche, für das Lehramtsstudium, an dem bekanntlich mehr als zwanzig Disziplinen beteiligt sind, Sonderregelungen beizubehalten oder zu schaffen. Obwohl man die Bologna-Agenda aus ernst zu nehmenden Gründen kritisieren oder mehr noch: ablehnen kann, habe ich auch gar nicht die Absicht, dagegen zu streiten. Vielmehr möchte ich zeigen, dass

- sich Bachelor-Master-Strukturen, wie sie durch die Landesgesetzgebung in Berlin und Brandenburg eingeführt wurden, mit zentralen Zielen des Bologna-Prozesses nicht vereinbaren lassen,
- die KMK-Beschlüsse zum Gebrauch des Bologna-Instrumentariums teilweise widersprüchlich, teilweise wirklichkeitsfremd sind,
- die Universitäten zu einem manipulativen Umgang mit diesem Instrumentarium verleitet, wenn nicht gar gezwungen werden,

- der Bologna-Prozess so zu einem Prozess mit ungewissem Ziel und Ausgang wird,
- unsicher ist, ob er zur Verbesserung der Lehrerbildung beitragen wird,
- die Sozialwissenschaften und damit auch die sozialwissenschaftliche Lehrerbildung beträchtliche Einbußen befürchten müssen.

All dies ist keineswegs beabsichtigt. Gleichwohl muss mit solchen nicht intendierten, ja überwiegend kontraproduktiven Effekten gerechnet werden, wenn den Problemen der Reform nicht mehr Beachtung geschenkt wird. Ich will versuchen, diese Einschätzung im Hinblick auf a) das bislang wohl fragwürdigste Reformprodukt, den Allzweckbachelor, b) die Vorgeschichte und Ausgangslage der Reform, c) manifeste Strukturprobleme der Studien- und Prüfungsorganisation, d) Reformtauglichkeit, Gebrauch und Missbrauch des Bologna-Instrumentariums zu verdeutlichen und zu begründen.

## **5. Der Allzweckbachelor: Ein Reformprodukt aus Schilda?**

Das Lehramtsstudium ist in Deutschland derzeit bekanntlich in zwei Phasen, das Hochschulstudium und das Referendariat, gegliedert. Im vorwiegend fachwissenschaftlich ausgerichteten Hochschulstudium soll die fachliche Lehrbefähigung für den Unterricht in zwei Schulfächern, teilweise auch noch eine Grundqualifikation für ein drittes Fach erworben werden. Hinzu kommen zumeist fachdidaktische und schulpraktische Studien sowie Studienanteile aus Grundlagenfächern (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sozialwissenschaften, Philosophie). Studiengänge, Regelstudienzeiten und Abschlüsse sind länderspezifisch nach Schulstufen und/oder -arten differenziert.

Daran soll sich nach dem in Berlin und Brandenburg gefassten Beschlüssen nichts ändern: „Zugangsvoraussetzung für lehramtsbezogene Master-Studiengänge“, heißt es im Berliner Gesetz, „ist ein Bachelor-Abschluss, der auf diese Master-Studiengänge bezogen ist, mit einem integrativen Studium von zwei Fachwissenschaften – darunter auch Lernbereiche der Grundschule sowie sonderpädagogische und berufliche Fachrichtungen – und Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik) sowie schulpraktische Studien“ (§ 9a (2) Satz 3). Dieser lehramtsbezogene Bachelor qualifiziert allerdings nicht für Lehrämter: „Die dreijährigen Bachelor-Studiengänge führen zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss für bestehende und noch zu entwickelnde Berufsfelder außerhalb des Lehramtes“ (§ 9a (2) Satz 1). In Brandenburg hat man eine etwas kürzere Fassung gewählt: „Die dreijährigen Bachelor-Studiengänge führen zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss für Berufsfelder außerhalb des Lehramtes“ (§ 5a (2) Satz 1). Bei der amtlichen Erläuterung wurde jedoch auch in Potsdam betont, dass die Universität das Bachelor-Studium auf außerschulische Berufsfelder auszurichten habe.

Der Gesetzgeber hat also durch ein Gesetz zur Lehrerbildung einen Studiengang und -abschluss eingeführt, der „lehramtsbezogen“ ist, aber nicht für Lehrämter, sondern – es sei noch einmal wiederholt – „für bestehende und noch zu entwickelnde Berufsfelder außerhalb des Lehramtes“ qualifizieren soll. Diese

Berufsfelder in Eile zu finden und zu erfinden blieb den Universitäten überlassen, die man in dieser Hinsicht zu den Blindenanstalten rechnen muss. Das mutet wie ein Schildbürgerstreich an und könnte mit Fug auch so genannt werden, wenn wir es nur mit der Landesgesetzgebung von peripheren Provinzen zu tun hätten. Nach Lage der Dinge wird der lehramtsbezogene Bachelor, der nicht für Lehrämter qualifiziert, im Zuge des Bologna-Prozesses aber wohl bald an allen Lehrer/innen ausbildenden deutschen Universitäten eingerichtet. Denn das Schnittmuster für diesen Bachelor stammt nicht nur aus Berliner und Potsdamer Amtsstuben. Der lehramtsbezogene Bachelor, der für Berufsfelder außerhalb des Lehramtes qualifizieren soll, ist vielmehr eine Erfindung der Kultusministerkonferenz, die von den rund dreißig darin versammelten Ministerinnen und Ministern gebilligt wurde.

## **6. Reformziele**

Wie die amtliche Vorstellung dieses Bachelors gezeigt hat, fällt es selbst Hochschullehrerinnen und -lehrern mit langer Erfahrung in der Planung und Organisation von Studiengängen schwer, dessen Logik zu verstehen. Perplex waren zumal diejenigen, die an ausländischen Universitäten in Bachelor-Studiengängen studiert und/oder gelehrt haben. Offensichtlich ist der lehramtsbezogene Bachelor, der für nicht benannte, ja unbekannte, erst noch „zu entwickelnde“ Berufsfelder qualifizieren soll, alles andere als der in der Bologna-Erklärung verhiessene „leicht verständliche und vergleichbare“ Abschluss, mit dem sich Wege in den europäischen Hochschulraum und auf europäische Arbeitsmärkte eröffnen. In den Gesetzen werden denn auch weder die Bologna-Erklärung noch Ziele des Bologna-Prozesses erwähnt.

Durch die Bachelor- und Master-Studiengänge, welche die Lehramtsstudiengänge ablösen sollen, werden nach Berliner Zielangabe „neue Strukturen der ersten Phase der Lehrerausbildung (Studium) erprobt, die dazu beitragen sollen, die Studienqualität zu erhöhen, die Studierbarkeit zu verbessern, die Studiendauer zu reduzieren und die Verwendbarkeit der Abschlüsse zu erweitern“ (§ 9a (2) Satz 1). Das sind, wie man sieht, zwar Ziele, die sich mit den Zielen des Bologna-Prozesses verbinden lassen, aber nicht die Ziele dieses Prozesses. Es handelt sich auch nicht um Ziele aus dem Zielkatalog neuerer Konzepte und Programme zur Reform der Lehrerausbildung. Vielmehr werden im Berliner Gesetz – im Brandenburger Gesetz ist keine Zielangabe enthalten – allgemeine Ziele der Studienreform aufgezählt, die in der Bundesrepublik seit langer Zeit rechtlich verbindlich sind.

Damit ist zwar noch nicht erklärt, weshalb in der deutschen Bildungspolitik ein Bachelor ersonnen wurde, der lehramtsbezogen ist, aber für Berufsfelder außerhalb des Lehramtes qualifizieren soll. Es weist aber vieles daraufhin, dass sich dies letztlich nur historisch erklären lässt.

## **7. Reformgeschichte**

Dazu könnte man bis zu den Anfängen der modernen Lehrerausbildung und den preußischen Schul- und Hochschulreformen des frühen 19. Jahrhunderts zurück-

gehen. Ich kann und muss mich hier allerdings auf die Geschichte der Bildungsreformen in der Bundesrepublik beschränken:

### *7.1 Bildungsexpansion, Bildungsnotstand und Lehrerbedarf*

Infolge des „Baby-Booms“, der Forderungen nach einer Verbesserung der Schulbildung in den Volksschulen (Verkleinerung der Klassen, Verlängerung der Schulzeit, Ersetzung der ein- und zweiklassigen Dorfschulen durch Mittelpunktschulen), des wachsenden Interesses an höheren Bildungsabschlüssen und der Überalterung der Lehrerschaft entstand gegen Ende der fünfziger Jahre ein sprunghaft zunehmender Lehrerbedarf. Es sah so aus, als würde die Zahl der benötigten Lehrer die Zahl der Abiturienten bald übersteigen. Der darob erklärte Bildungsnotstand löste einen Reformschub aus, der bis zur zweiten Hälfte der siebziger Jahre anhielt. Wie der Ausbau und die Vermehrung der Gymnasien sollten der Ausbau bestehender Hochschulen und die Gründung neuer Universitäten in erster Linie die notwendige Lehrerversorgung sichern. Die Bildungsexpansion gewann damit eine Eigendynamik. Allein im Bereich der allgemeinbildenden Schulen wurden zwischen 1960 und 1980 nahezu 300.000 neue Stellen geschaffen. Die Zahl der in diesem Zeitraum neu eingestellten Lehrer/innen dürfte über einer halben Million liegen. Zeitweise waren 40 % aller Studierenden in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben. Zu Beginn der siebziger Jahre nahm der öffentliche Dienst jährlich rund 40.000 Hochschulabsolventen – überwiegend Lehrer/innen – und damit bis zu 70 % aller Absolventen von wissenschaftlichen Hochschulen auf.

Wenige Jahre später wurde das Lehramtsstudium zu einer vor verschlossenen Schultüren endenden Sackgasse. Die Mittel für neue Stellen waren erschöpft, die vorhandenen Stellen fast allesamt mit jungen Lehrerinnen und Lehrern besetzt, die Schulen für die nachkommenden geburtenschwachen Jahrgänge gut versorgt. Wie die meisten der 1975 in Lehramtsstudiengängen eingeschriebenen 250.000 Studierenden mussten sich die vielen Studienanfänger, denen trotz vermehrter Warnungen auch noch in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre zu einem Lehramtsstudium geraten worden war, nach anderen Beschäftigungen umsehen.

Als zu Beginn der achtziger Jahre auch die Gymnasien kaum mehr Lehrernachwuchs aufnahmen, sanken die Studentenzahlen allerdings rapide. 1975 hatten noch 35 % aller Studierenden als Studienziel Lehramt angegeben. 1987 betrug dieser Anteil nurmehr 10 %. Die mit der Eingliederung der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten begonnenen Studienreformen wurden vielfach auf halbem Wege, teils auch noch davor, abgebrochen, die Lehramtsstudiengänge und -studenten marginalisiert, die Infrastruktur für die Lehrerbildung durch die Schließung von Hochschulen und Fachbereichen sowie die Streichung und Umwidmung vieler Stellen ruiniert.

## *7.2 Bildungsexpansion, Modernisierung, Demokratisierung und Aufstieg der Sozialwissenschaften*

Wie in der gesamten westlichen Welt verbreitete sich in der Bundesrepublik in den sechziger Jahren die Auffassung, eine mit Reformen der Schul- und Hochschulorganisation und der Bildungsgänge verbundene Bildungsexpansion sei die wichtigste Voraussetzung einer gesamtgesellschaftlichen „Modernisierung“, insbesondere einer fortschreitenden „Demokratisierung“. Als Leitwissenschaften der Bildungsreformen und der gesamten Modernisierung wurden die Sozialwissenschaften betrachtet. Hiervon zeugen u. a. der Bedeutungsgewinn der sozialwissenschaftlich-politischen Bildung im Schulunterricht und im Lehramtsstudium, die zunehmende sozialwissenschaftliche Orientierung der Erziehungswissenschaft, die Einrichtung sozial- und erziehungswissenschaftlicher Diplom- und Magisterstudiengänge sowie der dafür erforderlichen Professuren. 1960 zählte das Statistische Bundesamt an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in der Fächergruppe „Politik- und Sozialwissenschaften (einschl. Sozialwesen)“ 188, in der Pädagogik 290 Stellen. Bis 1975 kamen in den Sozialwissenschaften 1.480, in den Erziehungswissenschaften 4.180 Stellen hinzu. Aus Disziplinen, die am Ende der fünfziger Jahre an vielen Universitäten nicht oder nur mit einer Professur vertreten waren, wurden – auch über das Ende des Lehrerbooms hinaus – Massenfächer. Die Studentenzahlen sind seither weiter angestiegen. Nach den letzten verfügbaren Daten studierten im Wintersemester 2002/03 Erziehungswissenschaft 71.802, Politikwissenschaft 54.052, Soziologie 49.303, Sozialwissenschaft 25.274, Sozialkunde 6.196 Studierende im ersten oder zweiten oder dritten Studienfach.

## *7.3 Studienreformen, Numerus Clausus und Öffnungsbeschluss*

Angesichts der rasch wachsenden Studentenzahlen mussten das Studium und die Prüfungen auch dort stärker reguliert werden, wo die Lehrenden in der Gestaltung ihres Studienangebots und die Studierenden in der Gestaltung ihres Studiums noch ziemlich frei waren. Die Lehrerbildung wurde auch auf diesem Felde zum Motor von Reformen. Während sich die dort erprobten neuen Studienstrukturen, Lehr- und Lernformen nicht durchsetzen und die Integrationskonzepte nur teilweise realisieren ließen, wurde das dem traditionellen Gymnasiallehrerstudium nachgebildete Magisterstudium als Alternative zum Lehramtsstudium vor allem in den Geistes- und Sozialwissenschaften bald akzeptiert. Es erforderte keine Veränderungen des Lehrangebots und konnte die in den achtziger Jahren rasch wachsende Zahl der Studienanfänger aufnehmen, die sich nach anderen Studienmöglichkeiten umsahen, als sich die Berufschancen von Lehramtsstudenten sichtlich verschlechterten.

Um die Mitte siebziger Jahre begannen die Bildungsreformen auch aus anderen Gründen zu stocken. Allerdings wurde die Studienreform durch das 1976 nach wiederholten Anläufen verabschiedete Hochschulrahmengesetz noch zu einer Daueraufgabe der Hochschulen erklärt. Zum Hauptinstrument dieser Reformen wurden fortan die unter der Ägide der Kultusminister- und Rektorenkonferenz in einem aufwendigen Verfahren entwickelten Rahmenordnungen für Diplom- und



Magisterstudiengänge mit einheitlichen Regelstudienzeiten. Während die inhaltliche Ausfüllung des Rahmens Fachkommissionen überlassen blieb, sind dessen Eckpunkte einerseits durch das Numerus-Clausus-Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1972, andererseits durch den 1977 von den Ministerpräsidenten gefassten Öffnungsbeschluss bestimmt worden.

Das Verfassungsgericht hatte in seinem Urteil zu regionalen Studienplatzbeschränkungen in der Medizin mit Bezug auf den Grundrechtsartikel 12 (Recht zur freien Wahl von Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte) für das Studium akademischer Berufe eine volle Ausschöpfung vorhandener Lehrkapazitäten gefordert. Damit waren gerichtlich nachprüfbar „Kapazitätsverordnungen“ und -berechnungen notwendig geworden. Weil seit Mitte der siebziger Jahre kaum mehr neue Stellen bewilligt wurden, waren die Hochschulen naturgemäß an einer restriktiven Handhabung dieses Instruments interessiert. Angesichts der zunehmenden Differenz zwischen der Zahl der Ausbildungsplätze und der in den geburtenstarken Jahrgängen rasch wachsenden Zahl von Schulabsolventen wurden sie von Seiten der Politik hingegen zur „Öffnung“ gedrängt. Die für die Kapazitätsberechnungen zentralen fachspezifischen „Curricularnormwerte“ sind deshalb in den vergleichsweise kostengünstigen Geistes- und Sozialwissenschaften so angesetzt worden, dass sie eine in Relation zum wissenschaftlichen Personal große Zahl von Studierenden aufnehmen mussten. Hinzu kam eine „Oberlast“, mit der der „Studentenberg“ aus den geburtenstarken Jahrgängen bewältigt werden sollte. Wider Erwarten und entgegen allen Prognosen der KMK wurde dieser Berg indes nicht kleiner, als den geburtenstarken die geburtenschwachen Jahrgänge folgten. Denn mit den Abiturientenquoten stiegen auch die Studierquoten.

## **8. Reformbedarf**

Was aus der Bologna-Perspektive schwer verständlich ist, lässt sich vor diesem Hintergrund leicht entschlüsseln. Mit Hilfe des Bologna-Prozesses sollen unbewältigte Probleme des nationalen Hochschulsystems gelöst werden. Diese Probleme sind durch die Zielvorgaben des Berliner Änderungsgesetzes benannt oder können doch daraus erschlossen werden:

- Wie die Evaluation des Lehramtsstudiums an westdeutschen Universitäten gezeigt hat, sind viele Universitäten schlecht oder gar nicht auf den wieder wachsenden Lehrerbedarf vorbereitet. Die Qualität des Studienangebots und der Studienorganisation differiert von Universität zu Universität, von Fachbereich zu Fachbereich und von Fach zu Fach beträchtlich. In nahezu allen Universitäten ist das Studienangebot auch in fachlichen Kernbereichen, mehr aber noch in den Didaktiken, der Pädagogischen Psychologie und selbst in der Schulpädagogik unzureichend.
- Die mit Blick auf die wachsende Zahl von Arbeitslosen geraume Zeit großzügig tolerierten langen Studienzeiten haben sich durch die in den vergangenen Jahren ergriffenen Gegenmaßnahmen nicht in wünschenswertem Umfang verringern lassen. 361.000 Studierende waren im Wintersemester 2002/03 seit mehr als

14 Hochschulse mestern eingeschrieben. Im Schnitt entspricht das etwa 19 % der Studierenden; in einigen Geisteswissenschaften reicht dieser Anteil bis zu 40 %.

- Die zyklischen Schwankungen des Lehrerbedarfs, die sich bis in das 19. Jahrhundert hinein verfolgen lassen, und die wiederkehrenden Phasen mit Lehrermangel und -arbeitslosigkeit legen ebenso wie die Wandlungen im Verhältnis des Bildungs- und Beschäftigungssystems eine „polyvalente“ Anlage des Studiums nahe.

## **9. Von der Reform zur Revolution?**

Wir haben es also mit längst bekannten – und virulenten – Problemen zu tun. Die Mittel, mit denen diese Probleme nun gelöst werden sollen, sind für die deutschen Hochschulen hingegen neu. Während sich das noch bestehende System der Studien- und Prüfungsorganisation in den letzten Jahrhunderten schrittweise entwickelt hat, soll nun ein in mehrfacher Hinsicht konträres System eingeführt werden. Insofern handelt es sich um eine Revolution und zwar um eine „Revolution von oben“, deren Hauptakteure in Expertenstäben, Wissenschaftsverwaltungen und Hochschulleitungen sitzen.

Die Studien- und Prüfungsorganisation ist nun allerdings als Teilsystem in umfassendere Systeme, so die fachliche, rechtliche und personelle Organisation der Hochschulen eingebettet. Sie lässt sich deshalb nicht ohne sehr viel weiter reichende Veränderungen revolutionieren. Was immer noch vielfach als eine begrenzte und begrenzbare Reform betrachtet wird, muss sich zwangsläufig ausweiten und weitet sich auch schon zusehends aus. So lässt sich nicht nur in Deutschland beobachten, dass der Bologna-Prozess auf der Ziel- wie auf der Mittelebene reformpolitisch angereichert und teilweise auch umfunktioniert wird.

Daher gilt es, genau hinzusehen und die Agenda der Bologna-Erklärung von Zutat aus Nachfolgekonferenzen, mit der Erklärung in Verbindung gebrachten anderen nationalen und internationalen Reformprogrammen sowie den unterschiedlichen nationalen Ausdeutungen der Erklärung zu trennen. Sie fordert, wie man oben nachlesen kann, einen zweistufigen Aufbau des Studiums mit einer mindestens dreijährigen ersten Stufe, die Vermittlung von Fähigkeiten, die schon nach der ersten Stufe für eine Berufstätigkeit im europäischen Arbeitsmarkt qualifizieren, und die Einführung eines internationalen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen. Die Erklärung fordert aber beispielsweise nicht den Verzicht auf nationale inhaltliche Vorgaben für das Studium, auf umfassende Abschluss- und Staatsprüfungen. Sie erfordert auch nicht die Übernahme englischer Bezeichnungen für Studienabschlüsse und eine Beschränkung des Zugangs zur zweiten Stufe.

Gleichwohl sind schon die wenigen Forderungen der Erklärung für die deutschen Universitäten revolutionär. Denn dort dominiert der Typ des theoretisch orientierten Langzeitstudiums, in dem weniger die einzelne Studienleistung als die in horizontal differenzierten Studiengängen erbrachte Gesamtleistung zählt. Auf dem Felde dieser Studien ist Deutschland auch weltweit konkurrenzfähig.

Vielleicht erklärt dies, weshalb bislang alle Versuche, Kurzstudiengänge oder selektiv angelegte Zwischenprüfungen einzuführen, gescheitert sind.

## **10. Reforminstrumente**

Die Annahme, mit der Einführung von gestuften eigenständigen Studiengängen, der Vermehrung studienbegleitender Prüfungen und einem europäischen Credit-system könne die Studienqualität erhöht, die Studierbarkeit von Lehramts- und anderen Studiengängen verbessert, die Studiendauer reduziert und die Verwendbarkeit der Abschlüsse erweitert werden, ist zwar reichlich optimistisch, aber nicht ganz abwegig. Mit solchen Wirkungen kann freilich allenfalls dann gerechnet werden, wenn die Mittel funktionsgerecht eingesetzt und mit anderen Maßnahmen kombiniert werden. Dass dies geschieht, lässt sich bezweifeln.

### *10.1 Die Stufung des Studiums in der Lehrerbildung*

Der Bachelor soll nach den Beschlüssen der KMK zum Regelabschluss des Studiums werden. Das setzt, wie die KMK am 14.4.2000 erklärt hat, Änderungen des Dienst- und Laufbahnrechts voraus, weil „die herkömmliche Zuordnung bestimmter Hochschulabschlüsse zu Laufbahnen und Tarifgruppen den mit der Einführung des neuen Graduierungssystems verbundenen hochschulpolitischen Zielsetzungen nicht mehr entspricht. Das neue System, so die KMK, habe nur dann Aussicht auf Erfolg, „wenn der Bachelor/Bakkalaureus als berufsqualifizierender Abschluss zu demjenigen Abschluss wird, an den sich in der Regel eine erste berufliche Tätigkeit anschließt“.

Im folgenden Jahr hat sich die KMK auf „Standards“ eines Lehramtsstudiums in Bachelor-Master-Strukturen verständigt. Sie fordern

- ein integratives Studium von zwei Fachwissenschaften und den Berufswissenschaften in der Bachelor- und Masterphase,
- schulpraktische Studien bereits während des Bachelorstudiums,
- die Sicherung der Regelstudienzeiten von sieben bis neun Semestern,
- die Differenzierung des Studiums und der Abschlüsse nach Lehrämtern,
- die Sicherung der staatlichen Verantwortung für die inhaltlichen Anforderungen der Lehrerausbildung durch staatliche Abschlussprüfungen oder gleichwertige Maßnahmen (KMK 28.2./1.3.2003).

In einem weiteren Beschluss haben Innen- und Kultusministerkonferenz schließlich ungeachtet aller laufenden Verhandlungen zur Reform des Öffentlichen Dienstes die unterschiedliche Wertigkeit von Fachhochschuldiplomen und Abschlüssen wissenschaftlicher Studiengänge auf Bachelor und Master übertragen: Der Bachelor qualifiziert demnach für den gehobenen, der Master für den höheren Dienst (KMK 10.10.2003 Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG. 8).

Berücksichtigt man zudem, dass auch das Hochschulrecht dem Studium und den Abschlüssen berufsqualifizierende Funktionen zuweist, so wird die Architektur

des Lehramtsstudiums in den Gesetzen zur Erprobung von Bachelor-Master-Strukturen transparent: Weil

- die Lehrerverbände unisono Master-Abschlüsse fordern, erscheint der Bachelor, auch der nach Bologna-Erklärung und KMK-Beschlüssen mögliche vierjährige Bachelor, als politisch nicht durchsetzbar,
- sich die lehramtsspezifischen Studienanteile nicht auf die ein- bis zweijährige Masterphase konzentrieren lassen, soll das gesamte Studium lehramtsbezogen bleiben,
- das Bachelorstudium formell eigenständig ist und damit einen eigenen Berufsbezug aufweisen muss, wird dekretiert, dass es für noch zu entwickelnde außerschulische Berufsfelder qualifiziert,
- die in der Regel angestrebte Berufsqualifikation erst mit dem Master erreicht wird, muss der Master „konsekutiv“ an den Bachelor anschließen,
- Rechtsprechung und Gesetzgebung bis hin zur Neufassung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (§ 7) und des Hochschulrahmengesetzes (§ 10) kaum anderes zulassen, werden die jeweils anschließenden Masterstudiengänge allen Bachelorabsolventen offen stehen.

Damit ist sämtlichen Gesetzen, KMK-Beschlüssen und Gruppeninteressen Rechnung getragen. Die Schwierigkeiten einer Einpassung des Lehramtsstudiums in die gesamte universitäre Studienstruktur sind damit aber eher noch größer als geringer geworden. Und der durch die Beschlüsse der KMK doppelt entwertete namenlose Bachelor – wie werden Studierende erklären, was sie studieren? – wird zur Durchgangsstation durch das Niemandsland außerschulischer Berufsfelder für halbgebildete deutsche Lehramtsstudenten, die sich tunlichst nicht im europäischen Hochschulraum und auf dem europäischen Arbeitsmarkt blicken lassen sollten.

### *10.2 Credits und Kapazitäten in den Sozialwissenschaften*

Neben der Einführung von tatsächlich oder nur scheinbar berufsqualifizierenden „Kurzstudiengängen“ ist die mit der weitgehenden Ersetzung der Abschlussprüfungen durch studienbegleitende Prüfungen kombinierte Einführung von Leistungspunkten (Credits) das zweite für deutsche Hochschulen revolutionäre Instrument des Bologna-Prozesses. Das ursprünglich für europäische Austauschprogramme konzipierte European Credit Transfer System (ECTS) dient wie andere Creditsysteme zur quantitativen Erfassung – und Anrechnung – von Studienleistungen. Die Leistungspunkte werden in diesem System nach einem vorab festgelegten durchschnittlichen Zeitaufwand für Studienleistungen vergeben. In einem Semester sollen 30 Credits, in einem dreijährigen Bachelorstudium also insgesamt 180 Credits erworben werden. Ein Credit entspricht nach KMK-Beschluss 30 Arbeitsstunden. Für ein zweistündiges Seminar, zu dem ein Referat erstellt und in beachtlichem Umfang Literatur gelesen werden muss, könnten also beispielsweise für 60 oder auch 90 Stunden 2-3 Credits veranschlagt werden.

Die nicht nur an amerikanischen Hochschulen längst üblichen Creditsysteme haben sich als Hilfsmittel der Studien- und Prüfungsorganisation bewährt. Gegen-

über dem an deutschen Universitäten immer noch üblichen Sammeln von „Scheinen“ haben sie mannigfache Vorteile. Ob diese Vorteile hierzulande auch genutzt werden und genutzt werden können, ist allerdings aus mehreren Gründen zweifelhaft:

So ist im ECTS eine Bandbreite von 20-30 Stunden pro Credit vorgesehen. Weil sich deutsche Wissenschafts- und Kultusminister anscheinend nicht vorstellen können, dass deutsche Studierende weniger als 45 Vierzigstundenwochen im Jahr ihrem Studium widmen, sollen die deutschen Hochschulen, von einer „work load“ von 30 Stunden pro Credit ausgehen. Diese Zeitvorgabe ist nicht nur vollkommen wirklichkeitsfremd. Ließe sie sich tatsächlich durchsetzen, so entspräche der Zeitaufwand für ein dreijähriges deutsches Bachelorstudium (6 Semester x 30 Credits x 30 Stunden = 5400 Stunden) dem Zeitaufwand für 6 Bachelor- und 3 Mastersemester in einem europäischen Land, in dem mit 20 Arbeitsstunden pro Credit gerechnet wird (9 x 30 x 20 = 5400 Stunden).

Geradeswegs nach Schilda führt auch die schon weithin übliche Umrechnung der nach Dauer und Zahl der Lehrveranstaltungen berechneten Semesterwochenstunden (SWS) in ECTS-Credits. Da die über die Rahmenstudienordnung eingeführte, durch Kapazitätsverordnungen und eine umfangreiche Rechtsprechung massiv bewehrte Regelstudienzeit von 20 Veranstaltungsstunden pro Studienwoche weiterhin gilt, wurde schon durch einen Modellversuch der Bund-Länder-Kommission zur Modularisierung eine hilfswise Umrechnung der Regelstudienzeit 20 SWS in die pro Semester zu vergebenden/zuerwerbenden 30 ECTS nahe gelegt. ECTS steht dann als – missbrauchtes Kürzel – für eine mit dem Faktor 0,5 multiplizierte SWS-Zählung.

Eine solche Zählung lässt sich zwar nicht mit dem ECTS vereinbaren, macht aber Leistungspunkte und deutsche Kapazitätsverordnungen passfähig. Das ließe sich auf nationaler Ebene zur Not hinnehmen, wenn nicht auch in einem so umfunktionierten Creditsystem eine Zeitbombe tickte. Bisher mussten die Studierenden nur einen Teil der nach Regelstudienzeit zu belegenden Lehrveranstaltung besuchen, um die für die Zulassung zu Zwischen- und Abschlussprüfungen erforderlichen Leistungsnachweise zu erwerben. Bei vielfach von Semester zu Semester schwindender Studentenzahl waren zumindest in den oberen Semestern auch Lehrveranstaltungen in noch überschaubaren Gruppen möglich. Fächer wie Politikwissenschaft und Soziologie konnten deshalb selbst mit der vom Wissenschaftsrat empfohlenen Grundausstattung (3-4 Professoren + Mitarbeiterstellen) ein Fachstudium innerhalb von Lehramtsstudiengängen und ein Magisterhauptfachstudium anbieten.

Wo jede Lehrveranstaltung mit studienbegleitenden Prüfungen oder zumindest Leistungsanforderungen verbunden ist, wo zudem in der Regel ein Bachelorabschluss erreicht werden soll, gelten andere „kapazitative“ Voraussetzungen. Geht man gleichwohl weiterhin von

- einem vorrangig fachbezogenen Studium in einem Fach oder zwei Fächern,
- den geltenden Curricularnormwerten,

- einem (reduzierten) Fachanteil von 1 x 80 oder 2 x 40 SWS
- sowie den geltenden Curricularnormwerten und den gegenwärtigen Studentenzahlen (1.-6. Semester 1. und 2. Fach Politikwissenschaft 25.000, Soziologie 18.000 ohne Sozialwissenschaften und Sozialkunde) aus, so kann an den meisten Universitäten fortan allenfalls ein Fachstudium in einem Zwei-Fach-Bachelor angeboten werden.

## **11. Reform ohne Ende? Kein Fazit**

Der Bologna-Prozess ist in Deutschland nur langsam in Gang gekommen. Die scheinbar beachtliche Zahl neuer Bachelor- und Master-Studiengänge täuscht darüber hinweg, dass der Anteil der Studierenden, die in solchen Studiengängen eingeschrieben sind, immer noch deutlich unter 10 % liegt. Bald ist die Mitte des Jahrzehnts, bis zu dessen Ende das für die deutschen Universitäten neue System der Studien- und Prüfungsorganisation eingeführt sein soll, überschritten. Wenn die Zeit knapp wird, wächst zumal dort, wo es um die Neustrukturierung komplexer Organisationen geht, die Gefahr problemvereinfachender Kurzschlussaktionen und symbolischer (politischer) Handlungen, bei denen es nur auf den Anschein einer Sollerfüllung ankommt. Die hier betrachteten Gesetze zur Organisation des Lehramtsstudiums in Bachelor-Master-Strukturen zeigen, dass dies mehr als eine Hypothese ist:

Bei der „Erprobung“ dieser Strukturen handelt es sich nicht um einen offenen Prozess. Die Entscheidung über die dauerhafte Einführung der Bachelor-Master-Strukturen ist vor ihrer Erprobung gefallen und lässt sich durch deren Ergebnisse wohl nicht mehr revidieren.

Der Bologna-Prozess soll den Studierenden durch ein „System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse“ den europäischen Hochschulraum und Arbeitsmarkt öffnen. Mit einer Bachelor-Master-Struktur, wie sie in den KMK-Beschlüssen vorgezeichnet ist und in Berlin wie in Brandenburg implementiert wird, beschreiten die deutschen Länder jedoch einen Sonderweg, auf dem selbst die Mobilität zwischen benachbarten deutschen Universitäten erschwert wird.

Die deutsche Hochschulgesetzgebung und die Bologna-Erklärung stimmen darin überein, dass das Studium auf „berufliche Tätigkeitsfelder“ vorbereitet und die Studierenden hierfür qualifizieren soll (§ 7, § 10 HRG). Der Bachelor darf in Deutschland aber nicht wie in vielen anderen Ländern der Welt für den Schuldienst qualifizieren. Weil ihm standespolitische Interessen, Dienst- und Laufbahnrecht entgegenstehen, soll er auf noch unbekannte Tätigkeiten in erst noch zu entwickelnden außerschulischen Berufsfeldern vorbereiten. Auch in dieser Hinsicht wird die sachlich gebotene Reihenfolge – die Erkundung der Berufsfelder und die Definition der zu vermittelnden Qualifikationen müssten der Entwicklung von Studiengängen vorausgehen – auf den Kopf gestellt.

Deutschland zählt zu den Ländern mit der längsten, aber längst nicht mehr zu den Ländern mit der besten Lehrerausbildung. Hochschulen, Gesellschaft und Staat muss es deshalb – zumal unter den veränderten demographischen Bedingungen –

an einer Verkürzung der Studienzeiten gelegen sein. Die Gesetze zur Einführung von Bachelor-Master-Strukturen erheben dies zu einem Ziel der Reform. Dessen ungeachtet verlängern sie jedoch die Regelstudienzeit.

Wenn das so weitergeht, wird aus dem Bologna- ein Schilda-Prozess.





# Altlasten und neue Chancen der Potsdamer Lehrerbildung auf dem Weg zum „Praxissemester“

veröffentlicht in: *kentron – Journal zur Lehrerbildung*, 20/Mai 2007, S. 4-15

## 1. Bildungspolitische Zielsetzungen

Wie in anderen Bundesländern soll die Lehrerbildung auch im Land Brandenburg grundlegend reformiert werden. Die stärkere Verbindung von Theorie und Praxis ist dabei gemeinsames Leitmotiv. Einige Länder haben bereits strukturelle Maßnahmen zur besseren Verzahnung von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studien ergriffen, indem sie Anteile der zweiten Phase in die Studienzeit vorziehen, so neben Brandenburg auch die Länder Baden-Württemberg, Hamburg und Thüringen.

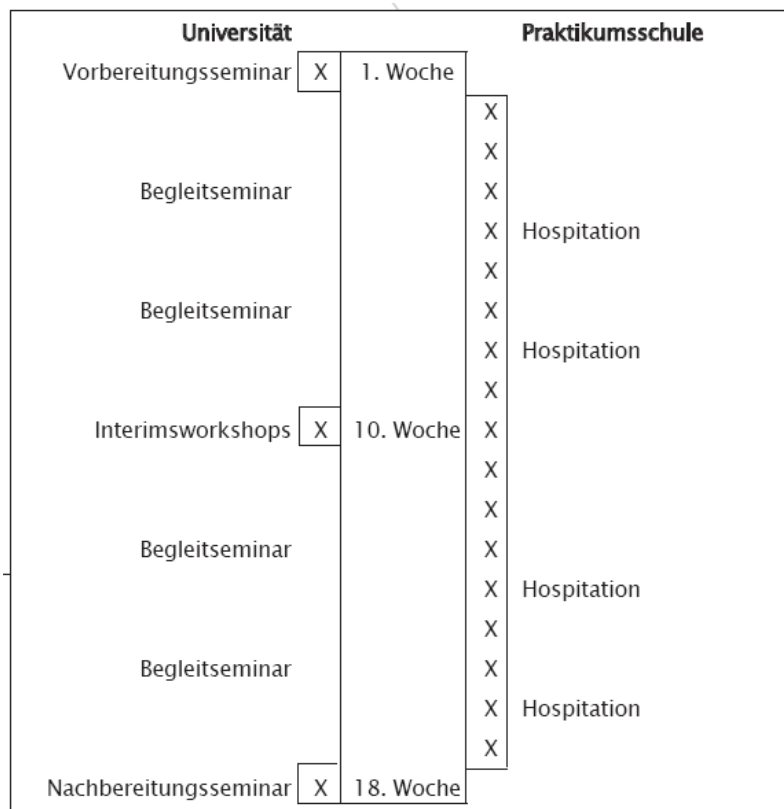


Abbildung 1: Gliederung des Praxissemesters  
(Konzeption Zentrum für Lehrerbildung, Stand März 2006)

In ihrer Koalitionsvereinbarung vom Herbst 2004 haben die beiden Regierungsparteien vereinbart, die Reform der Lehrerbildung im Hinblick auf die drei Ausbildungsphasen – das Studium an der Universität und in Schulen, den Vorbereitungsdienst in Schulen und Studienseminaren sowie die Eingangsphase in den Schulen – fortzusetzen. Der im Wintersemester 2005/06 vollzogenen Ablösung der zum Ersten Staatsexamen führenden Studiengänge durch Bachelor- und Master-Studiengänge soll nun unter anderem die Einführung eines Praxissemesters folgen. Dieses Praxissemester soll als Teil des Master-Studiums sowohl den

schulpraktischen Einsatz an Ausbildungsschulen als auch pädagogische und fachdidaktische Seminarveranstaltungen beinhalten, die bisher dem Vorbereitungsdienst vorbehalten waren. Grundvoraussetzung für die damit angestrebte Verzahnung der beiden Ausbildungsphasen ist die kooperative Beteiligung von Hochschullehrenden, Seminarleiterinnen und -leitern und Lehrkräften der Ausbildungsschulen. Das Praxissemester soll sich in die modularisierte, mit Leistungspunkten nach dem Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) versehene Studienorganisation einfügen. Ausbildungsinhalte des Praxissemesters und des Vorbereitungsdienstes sind aufeinander abzustimmen. (Vgl. Abb. 1)

## **2. Praxissemester und Potsdamer Modell der Lehrerbildung**

Das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam und der Senat der Universität haben sich für die Einführung des Praxissemesters ausgesprochen. Denn damit könnten die schulpraktischen Studien innerhalb des Universitätsstudiums – d. h. jetzt: innerhalb des Master-Studiums – den Stellenwert gewinnen, der ihnen nach dem Potsdamer Modell der Lehrerbildung zukommen sollte. Dort hieß es: „Das ‚Potsdamer Modell‘ nimmt die Kritik an der universitären Lehrerbildung auf: Sie nimmt den universitären wissenschaftlichen Anspruch an eine professionelle universitäre Grundbildung an, indem sie schulpraktische Studien als universitäre Praxisangebote entfaltet und durch vielfältige schulbezogene Forschungsaktivitäten Qualifizierungsanreize für wissenschaftlich interessierte Lehrer zur Weiterqualifizierung als Lehrerbildner an den Hochschulen entwickelt. Beide Zielsetzungen machen eine besondere Verknüpfung sowohl zwischen den lehramtsbezogenen Disziplinen innerhalb der Universität als auch zu den Studienseminaren und Schulen in Gestalt tragfähig ausgebildeter Querstrukturen und Formen institutioneller Zusammenarbeit notwendig [...] Kooperation und wechselseitige Partizipation zwischen den an der Schule und Lehrerbildung beteiligten Personen sollen systematisch begünstigt und die notwendige Kontinuität innerhalb der Lehrerausbildung hergestellt werden.

Mit dieser Zielsetzung besitzen die schulpraktischen Studien als zentraler Ort des Praxisbezugs im ‚Potsdamer Modell‘ universitärer Lehrerbildung studienleitenden Charakter: Sie haben sowohl berufsfelderschließende als auch studienorganisierende und -reflektierende Funktionen. Hochschullehrer, Studierende, Lehrer und Schüler sind Partner in einer Ausbildungskomponente, die die spätere Berufspraxis nicht verkürzt vorwegnehmen, sondern in vielfältigen schulpraktischen Handlungsformen erfahrbar und diskutierbar machen soll. Voraussetzung dieser Praxiserfahrung bleibt die Verantwortung für den Unterrichtsanspruch der Schüler, der nicht zum Zwecke der Ausbildung suspendiert werden darf. Die Entwicklung hierfür geeigneter Seminarformen ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe des ‚Potsdamer Modells‘, die gleichermaßen von den Erziehungs- und Sozialwissenschaften als auch von den unterrichtsrelevanten Fachwissenschaften erfüllt werden muss.

Auf der Grundlage der in der universitären Phase der Ausbildung erworbenen Handlungsfähigkeiten sollte in den Studienseminaren der zweiten Phase die Weiterentwicklung zu ganzheitlich verfügbaren Handlungsfertigkeiten für die Alltagspraxis der Lehrer erfolgen. Die traditionelle Praxis einer erneuten, diesmal unterrichtsbezogenen Ausbildung von Grund auf, die mit fehlender schulbezogener Kompetenz begründet wird, soll durch systematische Koordination der beiden Ausbildungsphasen abgelöst werden, nach Möglichkeit in der Verantwortung eines besonderen Gremiums und durch vertiefende Weiterführung auf der Grundlage breiter, praxissicher erprobter unterrichtlicher Fertigkeiten“ (Herrmann 2002, S. 64).<sup>1</sup>

Den schulpraktischen Studien waren somit Schlüsselfunktionen zugeordnet: „In den Praktika soll Basiswissen und operatives Wissen zusammengeführt werden. So entsteht einerseits Anwendungswissen für die pädagogische, didaktische und unterrichtsorganisatorische Seite des Handelns. Andererseits entsteht Reflexionswissen über die Bedingungen, Kontexte und Implikationen des Lehrerhandelns“ (a. a. O. S. 63). Dazu finden sich in der Denkschrift zum Potsdamer Modell noch weitere Ausführungen, die ebenso aktuell geblieben sind wie die zitierten Leitsätze. Besteht heute doch dort, wo die überfälligen Reformen der Lehrerbildung in Angriff genommen werden, weithin Konsens darüber, dass die im internationalen Vergleich singuläre Separierung und totale wechselseitige Abschottung von Hochschulstudium und Vorbereitungsdienst mit einer Zielrichtung, wie sie im Potsdamer Modell vorgezeichnet ist, durchbrochen werden sollte.

### **3. Fehlentwicklungen**

Allerdings müssten dafür zunächst einmal die notwendigen Voraussetzungen geschaffen werden. Diese sind – hierauf ist von Seiten der Universität (Zentrum für Lehrerbildung, Rektorat, Senat) frühzeitig hingewiesen worden – aus mehreren Gründen nicht gegeben.

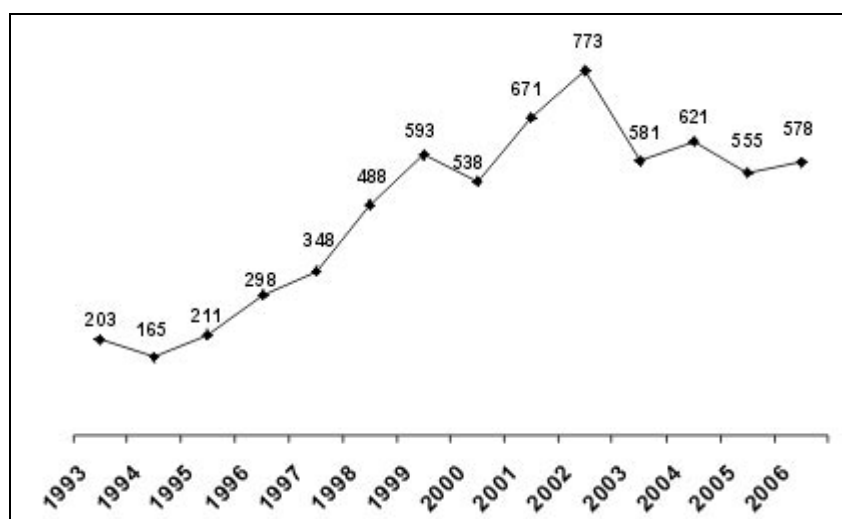
#### *3.1 Lehrerbedarf und Studentenzahlen*

Im „Potsdamer Modell“ wurde ein Leitbild für die Lehrerbildung an der Universität Potsdam entwickelt. Nach dem Lehrerbedarf wurde nicht gefragt. Selbst wenn danach gefragt worden wäre, hätten die zu Beginn der 1990er Jahre vorliegenden Daten zu Fehleinschätzungen geführt. Denn es war damals nicht absehbar, dass

---

<sup>1</sup> Die Einleitung „Praxissemester: Bildungspolitische Zielsetzungen“ wurde in enger Anlehnung an die Begründung des im Februar 2007 in den Landtag eingebrachten Entwurfs eines Gesetzes zur Änderung Lehrerbildungs- und besoldungsrechtlicher Regelungen (Landtagsdrucksache 4/4150) formuliert. Wer heute die Denkschrift zum „Potsdamer Modell“ sucht, findet sie in: Ulrich Herrmann: *Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge*, Weinheim 2002, S. 58-78, zusammen mit einem informativen Erfahrungsbericht von Wolfgang Thiem: *Das „Potsdamer Modell“ nach zehn Jahren* (S. 79-97). Herangezogen wurde schließlich auch noch die „Dokumentation 175“ aus den statistischen Veröffentlichungen der KMK „Einstellung von Lehrkräften 2004“ aus dem Jahre 2005.

sich die Zahl der Geburten dauerhaft um 50 Prozent verringern wird, dass in Zukunft also sehr viel weniger Lehrkräfte benötigt werden. Auch die andauernden Haushaltsprobleme der neuen Länder und die Übertragung der für den Schulbereich weniger günstigen Ausstattungsstandards der alten Länder zwangen zu einer erheblichen Verringerung des Bestandes an Lehrstellen durch Vorruhestandsregelungen, Kündigungen und zunehmende Teilzeitbeschäftigung (KMK 2005, S. 6). Die Attraktivität des Lehramtsstudiums schwand damit rapide. Während sich in den neunziger Jahren die Zahl der Hochschulabsolventen in den alten Bundesländern verdoppelt hat, ist sie in den neuen Bundesländern zwischen 1994 und 1999 auf 40 Prozent des noch nach der Wende bestehenden Niveaus gesunken. Entfielen 1993 noch 16,5 Prozent der Lehramtsprüfungen auf die Hochschulen in den neuen Ländern, so betrug deren Anteil 1999 nur noch 6,3 Prozent. Seit der zweiten Hälfte der neunziger Jahre sind allerdings die Studienanfänger- und in der Folge zeitversetzt auch die Studierendenzahlen wieder gestiegen. (Vgl. Abb. 2)

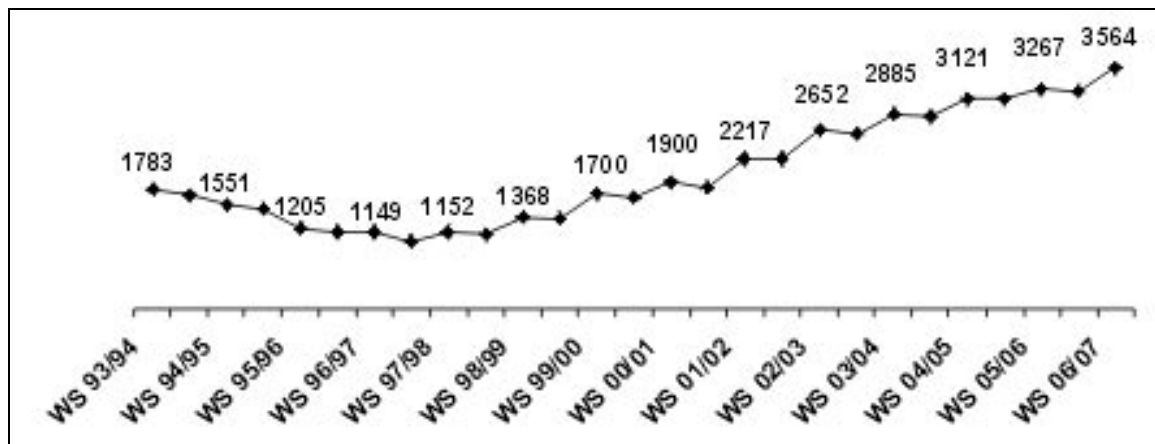


**Abbildung 2: Studienanfängerinnen und -anfänger in Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam 1993-2006, ohne Ergänzungs-/Erweiterungsstudiengänge  
(Daten: Dezernat 1, Stand 29.11.2006)**

Im Wintersemester 2006/07 waren an der Universität Potsdam ca. 3600 Studierende in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben. Deren Zahl ist damit in den letzten zehn Jahren um rund 200 Prozent gewachsen. Das ausschließlich oder überwiegend in der Lehrerbildung tätige Personal ist dagegen nicht vermehrt, sondern reduziert worden. Das ist nicht der einzige Grund, aber ein Grund für die Verlängerung der Fachstudiendauer in den Staatsexamensstudiengängen und die zumal in den Massenfächern beobachtbare Häufung von Studierenden in Semestern oberhalb der Regelstudienzeit.

In Berichten der Universität zu findende Angaben, wonach sich die durchschnittliche Studienzeit der Absolventen in den letzten Jahren um mehr als zwei Semester erhöht hat, sind zwar nicht richtig. Mit einer durchschnittlichen Studienzeit von 11,9 bis 12,5 Semestern (Lehramt Primarstufe/Sekundarstufe I) und 11,8 bis 12,7 Semestern (Lehramt Gymnasium) bewegen sich die Lehramts-

studiengänge noch im Mittelfeld der Studienzeiten. Sehr viel bedenklicher ist, dass die Zahl der Studienfälle (Zählung nach belegten Studienfächern) in höheren – z. T. sehr viel höheren – Semestern mittlerweile auf mehr als 1000 angewachsen ist. Wie andernorts nimmt die Gesamtzahl der Studierenden also auch deshalb von Jahr zu Jahr zu, weil die Zahl derer wächst, die die Regelstudienzeit um mehrere Jahre überschreiten und erst spät – oder gar nicht – zum Examen gelangen. (Vgl. Abb. 3)



**Abbildung 3: Studierende in Lehramtsstudiengängen an der Universität Potsdam 1993-2006, ohne Ergänzungs-/Erweiterungsstudiengänge (Daten: Dezernat 1, Stand 29.11.2006)**

### 3.2 Personalabbau in den Fachdidaktiken

Die kontinuierliche Begleitung der schulpraktischen Studien zählt zu den Aufgaben der Erziehungswissenschaften (Schulpädagogik und pädagogische Psychologie) sowie der Fachdidaktiken, nicht aber der Fachwissenschaften. In der Gründungsphase der Universität war eine hierauf orientierte Personalentwicklung vorgesehen. Nach den ursprünglichen Planungen sollte in jedem Lehramtsfach zumindest eine Didaktikprofessur erhalten bleiben oder geschaffen werden. Bei der durch die Finanzlage des Landes erzwungenen Reduktion der Ausbauplanung haben das Wissenschaftsministerium und die Hochschulleitung dann allerdings die Fachdidaktiken zur Disposition gestellt. Damit wurde ein Weg eingeschlagen, der dem Weg, den die Universität und die Landesministerien mit der Zustimmung zum Potsdamer Modell beschritten hatten, diametral entgegengesetzt war. Die Lücken im fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot wurden nicht geschlossen, sondern vermehrt. In einigen Fächern drohte das Lehramtsstudium auf ein rein fachwissenschaftliches Studium reduziert zu werden. Das zeigt sich vor allem in den Fremdsprachen. Im Fach Latein fehlt die Fachdidaktik ganz. In den Fächern Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch und Polnisch sind gegenwärtig rund 1700 Studierende (Studienfälle) eingeschrieben. Besetzt ist aber nur eine Professur, die an Stelle der Fachdidaktiken geschaffene Professur für „Fremdsprachendidaktik“.

Das ist leider kein Sonderfall: In der Germanistik war zu Beginn dieses Sommersemesters keine der immerhin noch vorhandenen – oder wieder eingerich-

teten – Didaktik-Professuren besetzt. In der Mathematik, einem der Hauptfächer aller Schulen und Schulstufen, lehrt und forscht zwar noch ein Professor für die Didaktik der Mathematik. Seine Professur ist im Strukturplan der Universität aber nicht mehr vorhanden. Und die zukünftigen Grundschullehrerinnen und -lehrer sollen sich weiterhin damit abfinden, dass eine Professur für die Didaktik des so wichtigen mathematischen Grundschulunterrichts erst zu Beginn des nächsten Jahrzehnts besetzt werden kann.

### 3.3 Personalverlagerungen statt Personalentwicklung

Das aus der früheren Pädagogischen Hochschule „Karl Liebknecht“ übernommene wissenschaftliche Personal ist nach einer Phase vielfältiger Verunsicherungen in den 1990er Jahren zum überwiegenden Teil den Fachdidaktiken und den Erziehungswissenschaften zugeordnet worden. Personalrechtliche und -politische Erfordernisse hatten dabei ein höheres Gewicht als die fachliche Passfähigkeit; die Lösung akuter Probleme hatte Vorrang vor der lang- oder zumindest mittelfristigen Personalentwicklung. Eine solche Entwicklung konnte die Universität erst bei der letzten Revision der Strukturplanung in Angriff nehmen. Die daraus resultierenden Probleme zeigen sich besonders deutlich in der Grundschulpädagogik. Mit nahezu 30 Stellen war das Institut für Grundschulpädagogik vor zehn Jahren, als dort ca. 500 Studierende eingeschrieben waren, noch recht gut ausgestattet. Unterdessen ist die Zahl der Studierenden allerdings auf ca. 1350 gestiegen. Zugleich ist fast jede dritte Stelle entfallen. In den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Sachunterricht ist gegenwärtig nur noch eine einzige Professur besetzt. Die meisten wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befinden sich in Altersteilzeit.

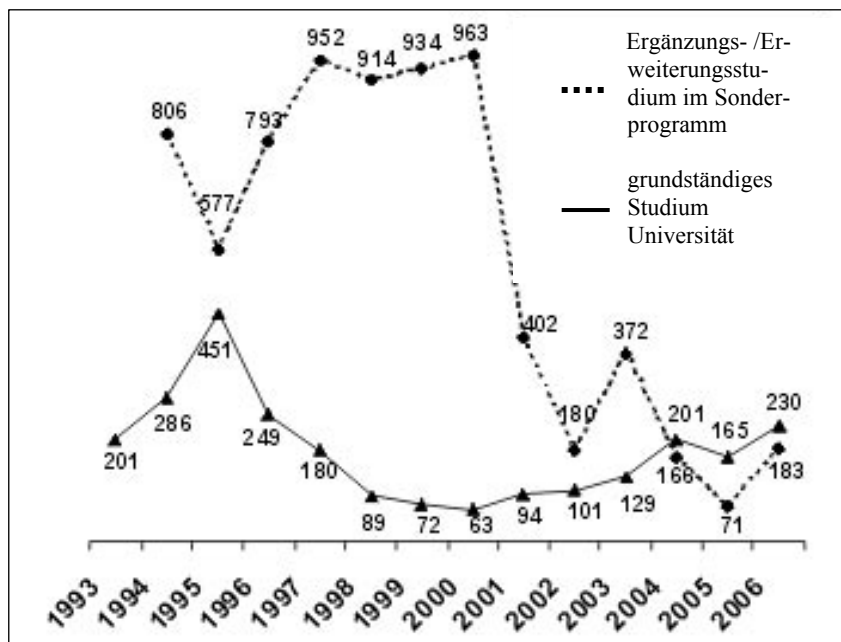


Abbildung 4: Abgeschlossene Lehramtsprüfungen 1993-2006  
(Daten: Dezernat 1 nach LDS, Stand Februar 2007)

### *3.4 Ziellose Angebotspolitik*

Der Bedarf an Lehrkräften, der infolge der Umstrukturierung des Schulwesens, der Einführung neuer Schulfächer (Politische Bildung, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde) und der neuen Gewichtung von Fächern (z. B. Priorität von Englisch gegenüber Russisch etc.) entstanden ist, wurde primär durch bedarfsorientierte universitätsexterne Weiterbildungsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer des Landes gedeckt. (Vgl. Abb. 4)

Hingegen ist die Zahl der Studierenden in den Lehramtsstudiengängen der Universität zwar durch pauschale Bedarfsschätzungen beeinflusst worden. Die Verteilung der Studierenden auf die Studiengänge, Fachbereiche und Fächer hängt aber sehr viel stärker von deren Wahlverhalten und seit der Ausweitung der Zulassungsbeschränkungen von den Zulassungszahlen, also den durch die Kapazitätsverordnung normierten Ausbildungskapazitäten der Fächer, ab.

Keine dieser Variablen korreliert mit dem Bedarf der Schulen. Etwa 75 Prozent der Studienanfänger haben sich im Bachelor bislang für ein Lehramtsstudium mit dem Studienziel Lehramt an Gymnasien, nur 25 Prozent für das Lehramt Primarstufe/Sekundarstufe I (P/SI) entschieden. Nach den vorliegenden, noch vorläufigen Bedarfsschätzungen werden hingegen ca. 75 Prozent der Einstellungen auf Bewerber/innen mit dem Abschluss P/SI, nur 25 Prozent auf Absolventen mit dem Abschluss Lehramt Gymnasium entfallen. Diese Asymmetrie würde nicht schon durch die bislang höhere Absolventenquote der Studierenden im Lehramtsstudiengang P/SI ausgeglichen, deren Anteil in den Jahren 2003 bis 2006 einige Prozentpunkte unter, der Anteil der Absolventen im Lehramtsstudiengang einige Prozentpunkte über 50 Prozent lag.

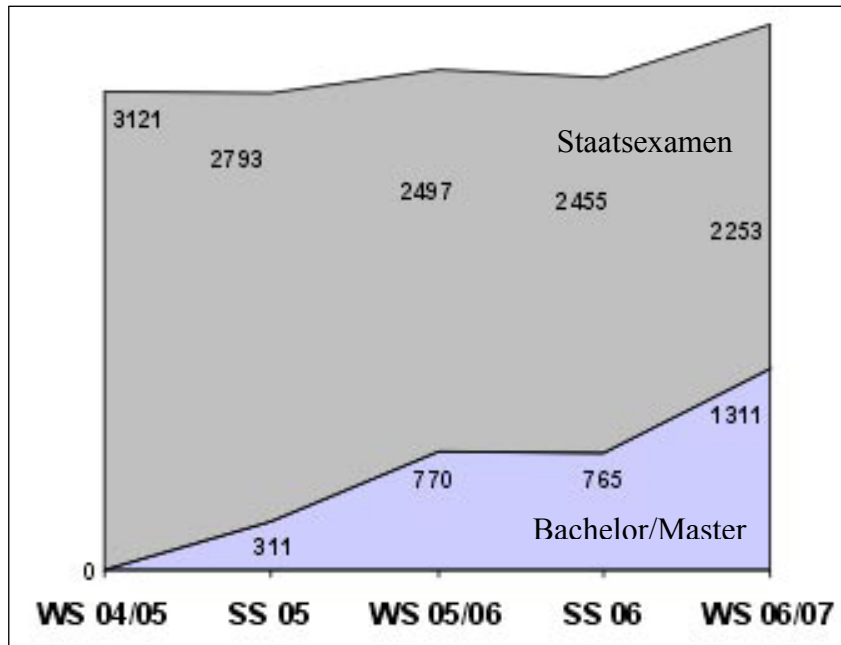
Auch die Wahl der Fächer und der Bedarf der Schulen differieren teilweise beträchtlich. Beispielsweise nehmen die häufig kombinierten Fächer Deutsch und Geschichte in den Stundentafeln der Schulen etwa den gleichen Raum ein wie die gleichfalls häufig kombinierten Fächer Mathematik und Physik. In den Fächern Deutsch und Geschichte waren im Wintersemester 2006/07 jedoch 1740, in den Fächern Mathematik und Physik nur 516 Studierende eingeschrieben (Erst- und Zweitfach ohne Deutsch und Mathematik Grundschule).

Besondere Probleme ergeben sich aus den Kapazitätsberechnungen. Weil die Kapazitäten jeweils auf der Basis des gesamten Fachs und dessen Curricularnormwert, nicht aber nach dem zum Teil ohnehin defizitären Lehrangebot der Fachdidaktiken ermittelt wurden, ist das fachdidaktische Lehrangebot zumal in den Massenfächern Anglistik/Englisch, Germanistik/Deutsch und Geschichte unzureichend. Trotzdem wurde die Universität gedrängt, gerade auch in diesen Fächern die durch die Kapazitätsberechnung ermittelten Zulassungszahlen zu überschreiten.

### *3.5 Mehrfachbelastungen durch Prüfungen in alten und neuen Studiengängen*

In der herkömmlichen Studien- und Prüfungsorganisation wurden die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten umfassend und in verschiedenen Formen (schriftliche Hausarbeit, Klausuren, mündlichen Prüfungen) am Ende des Studiums

überprüft. Im Studium war nur eine begrenzte Zahl von Leistungsnachweisen zu erbringen. Die nur punktuelle Zwischenprüfung diente bestenfalls der Selbstkontrolle. In der Regel hatte sie keine Selektionsfunktion. Im Gegensatz dazu ist im Bachelor- und Master-Studium jede Lehrveranstaltung mit einer Leistungskontrolle verbunden.



**Abbildung 5: Lehramtsstudierende an der Universität Potsdam ab 2004 nach Abschlussziel, ohne Ergänzungs-/Erweiterungsstudium (Quelle: Dezernat 1, Stand: 29.11.2006)**

Zu dem im Bachelor – und nachfolgend dann auch im Master – steigenden Prüfungsaufwand kommen in den nächsten Jahren wahrscheinlich wachsende Zahlen von Staatsexamina hinzu, denn noch sind in den Staatsexamensstudiengängen etwa 2000 Studierende eingeschrieben, die ihr Studium bis 2011 abschließen müssen. Sollten sich in den Bachelor-Master-Strukturen die Studienzeiten wie angestrebt verringern und die Absolventenquoten erhöhen, so ist zu befürchten, dass sich die Prüfungsbelastungen in vielen Fächern und dort insbesondere in den an den Fachprüfungen zu beteiligenden Fachdidaktiken nur durch zeitliche Streckungen bewältigen lassen. In den Jahren 2008 bis 2011, also in der Zeit, in der das Praxissemester eingeführt werden soll, muss jedenfalls mit einer Verdopplung, wenn nicht Verdreifachung der Prüfungsbelastungen gerechnet werden.

Bei jeder Vorausschätzung dieser Belastungen ist davon auszugehen, dass

- die rund 2000 Studierenden in den alten Studiengängen zumindest zwei, oft drei Fächer studieren,
- die Zahl der Studienfälle also bei 5000 liegt,
- die Aufnahmekapazität für den Bachelor trotz der absehbaren Doppelbelastungen durch die alten und neuen Studiengänge nicht reduziert wurde,



- die erste nur noch im Bachelor zugelassene Kohorte bei Einhaltung der Regelstudienzeit 2008/09 das Bachelor-Studium abschließen und in die Master-Phase übergehen wird,
- zu dem erhöhten und bis zum Jahr 2009/10 sukzessive steigenden Prüfungsaufwand für
  - drei Studienjahre Bachelor
  - den Bachelor-Abschluss,
  - das Master-Studium,
  - den Master-Abschluss

in einer Zeit, in der das Praxissemester eingeführt wird, der Prüfungsaufwand für starke Absolventenjahrgänge in den alten Studiengängen hinzukommt.

### *3.6 Absolventenquoten*

Gegenwärtig ist allerdings noch nicht zu erkennen, ob sich

- die Absolventenquote in den auslaufenden Studiengängen, die bezogen auf die Studienanfänger bei 30 Prozent, bezogen auf das zweite Studienjahr bei 40 Prozent der Studierenden liegt, erhöht,
- die Studienzeiten verkürzen, wenn das letzte Prüfungsjahr näher rückt,
- mit den Veränderungen in der Studien- und Prüfungsorganisation der Bachelor- und Master-Studiengänge die damit angestrebten Effekte, nämlich Studienzeitverkürzung und Steigerung der Absolventenquoten, auch einstellen.

Offenkundig ist nur, dass die Studierendenzahlen in den meisten Fächern bis zum fünften, oft auch noch bis zum sechsten Studienjahr ziemlich stabil bleiben. Die gemessen an den Studienanfängerzahlen geringe Absolventenquote lässt sich demnach nicht durch hohe Schwundquoten erklären. Die Universität versucht auch deshalb Licht in dieses über die Hochschulstatistik nicht zugängliche Dunkelfeld zu bringen, weil sich bei gleichbleibenden Absolventenquoten zwar in den meisten Fächern die Prüfungsbelastungen noch in Grenzen halten ließen, weil dann aber die Absolventenzahlen weit hinter dem prognostizierten Bedarf zurückblieben.

### *3.7 Forschung*

Das „Potsdamer Modell“ hatte auch das Ziel, „durch vielfältige schulbezogene Forschungsaktivitäten Qualifizierungsanreize für wissenschaftlich interessierte Lehrer zur Weiterqualifizierung als Lehrerbildner an den Hochschulen“ zu entwickeln. Das ist bislang nicht gelungen. Damit steht die Universität Potsdam freilich nicht allein. Selbst von sehr viel intensiveren Forschungsaktivitäten wären in Zeiten, in denen allerorten Stellen in Schulen und der gesamten Lehrerbildung abgebaut wurden, keine merklichen Qualifizierungsanreize ausgegangen. Schul- und Bildungsforschung war geraume Zeit auch kaum gefragt. So fiel es nach der Wende nicht schwer, die in der DDR geschaffenen pädagogischen Forschungseinrichtungen abzuwickeln und noch bestehende Forschungseinheiten aufzulösen. Versuche, mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus diesen Einrichtun-

gen und Einheiten neue Forschergruppen aufzubauen, sind in Potsdam wie auch andernorts zum großen Teil gescheitert. Es sollte daher nicht verwundern, dass die Fachdidaktiken, bezieht man übliche Indikatoren auf das ihnen zugeordnete Personal, bei der Bilanzierung der Forschung schlecht abschneiden. Dieses Personal ist nur zum Teil mit Blick auf Forschungsleistungen rekrutiert worden. (Bei einer darauf begrenzten Betrachtung sähe die Bilanz auch anders aus.) Zudem gehen in die üblichen Indikatoren die fach- und erziehungswissenschaftlich fundierten praktisch-konstruktiven Leistungen der Fachdidaktiken bei der Curriculumentwicklung sowie der Erarbeitung von Unterrichtskonzepten und Lehrwerken nicht ein.

#### **4. Schätzungen des Personalbedarfs**

Mit dem Praxissemester soll ein Teil der bislang im Vorbereitungsdienst zu absolvierenden schulpraktischen Studien in das Universitätsstudium integriert werden. Die Regelstudienzeit wird deshalb um ein Semester verlängert. Die Universität übernimmt also Aufgaben, die bislang dem Vorbereitungsdienst vorbehalten waren. Dabei kann sie aus den zuvor beschriebenen Gründen nicht auf freie Kapazitäten zurückgreifen. Sie kann auch nicht die nach dem Lehrerbildungsgesetz – respektive der Erprobungsklausel für das Studium in Bachelor-Master-Strukturen – im Bachelor zu absolvierenden schulpraktischen Studien reduzieren, um Kapazitäten für das Praxissemester zu gewinnen. Wenn die Studierenden wie geplant im Praxissemester die Unterrichtsführung zeitweise selbst übernehmen sollen, müssen sie beizeiten schrittweise an die Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern herangeführt werden.

Sieht man von Sonderfällen ab, so sind die Kapazitäten der vorhandenen Fachdidaktiken ausgeschöpft, ja die meisten Fachdidaktiken und Teile der Erziehungswissenschaften sind schon jetzt überlastet. Die Universität ist daher bislang davon ausgegangen, dass der durch das Praxissemester entstehende Personalbedarf gesondert zu errechnen ist. Bei dieser Berechnung wurde vorausgesetzt, dass

- jährlich etwa 450 Studierende das Praxissemester durchlaufen werden,
- das Praxissemester in Lehrveranstaltungen der Universität vor- und nachbereitet und in einem Seminar begleitet wird,
- in jedem Fach eine externe Begutachtung und Beratung der Studierenden auf der Basis von zumindest zwei zeitlich getrennten Unterrichtsstunden erforderlich ist,
- ständige Arbeitsgruppen zu bilden sind, in denen sich Universität, Studienseminare und Ausbildungsschulen abstimmen.

Gegen diese Bedarfsberechnung, die mehrfach präzisiert und mit Kapazitätsberechnungen untermauert worden ist, wurde eingewandt, der Aufwand für die Unterrichtsbesuche sei mit zwei Hospitationen pro Fach und Student/in zu hoch angesetzt und die pauschale Bedarfsberechnung berücksichtige nicht die unterschiedliche Situation der Fächer. Die Universität ist deshalb dabei, die Lehramtsstudiengänge intern zu evaluieren. Diese Evaluation, die sich zunächst nur auf die

Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaften beschränkt hat, ist zwar noch nicht abgeschlossen. Die vorhandene Datenbasis dürfte aber für eine nach Fächern und Fächergruppen differenzierte Bedarfsschätzung ausreichen.

Dabei muss aus den genannten Gründen zwischen einem nur temporären und einem dauerhaften, also strukturellen Bedarf unterschieden werden. Im Hinblick auf den strukturell zu berücksichtigenden Bedarf muss nochmals zwischen schon bestehenden Defiziten und Defiziten differenziert werden, die entstehen, weil das Praxissemester zu den schulpraktischen Studien hinzukommt. Schließlich gilt es zu beachten, dass in der neuen Studienorganisation alle nach Studienordnung zu besuchenden Lehrveranstaltungen auch in der durch die Module definierten Qualität angeboten werden müssen. Das war bislang nicht erforderlich, weshalb beispielsweise Fachpraktika dort, wo es an Lehrkräften mangelte, nicht durch die Universität begleitet wurden.

Solange das Praxissemester noch nicht modularisiert ist, bestehen im Hinblick auf die Partizipation der Universität freilich noch Spielräume. Diese Spielräume sollen nun ausgelotet werden. Hierbei kann der temporäre Zusatzbedarf außer Betracht bleiben.

#### *4.1 Fächerspektrum*

Das Spektrum der Lehramtsfächer, die an der Universität Potsdam studiert werden können, umfasst alle Unterrichtsfächer der allgemeinbildenden Schulen des Landes Brandenburg, differenziert nach den Lehrämtern Primarstufe/Sekundarstufe I und Gymnasium. Bislang fehlt allerdings ein spezielles Angebot für den laut Schulgesetz (§ 19 (5)) in den Grundschulen zu erteilenden fremdsprachlichen Unterricht. Ob sich eine Reduktion des bestehenden Angebots in einem Land, das sich bereits aus der Lehrerausbildung für die Sonderschulen und berufsbildenden Schulen zurückgezogen hat, rechtfertigen ließe, ist eine politisch zu beantwortende Frage. In einem breiten Fächerspektrum wird es wohl immer Fächer geben, die wegen geringer Nachfrage, wegen hoher, durch fachliche Anforderungen bedingter Schwundquoten oder aus anderen Gründen nicht ausgelastet sind. Die Auslastung kann auch nur ein Kriterium für den Erhalt eines Faches sein. So wäre, wie etwa die unterschiedlichen Bewerber- und Studierendenzahlen in den Lehramtsfächern Geschichte und Physik zeigen, eine nur nachfrageorientierte Angebotspolitik und Mittelverteilung nicht zu rechtfertigen. Wo qualitativ notwendige Kapazitäten quantitativ nicht ausgelastet – und auch nicht sehr viel besser auszulasten – sind, müsste dies bei den Bedarfsberechnungen allerdings berücksichtigt werden.

#### *4.2 Fachdidaktische Studien: Pflichtlehrangebot und Gruppengrößen*

Im Bachelor müssen in jedem Studienfach zumindest zwei Lehrveranstaltungen zur Fachdidaktik besucht und schulpraktische Übungen absolviert werden. In einer Reihe von Fächern und Teilstudiengängen wird dieses Pflichtpensum um zwei, vereinzelt auch um vier Semesterwochenstunden erweitert. Im Master-Studium kommt ein Hauptseminar hinzu. Bei den schulpraktischen Übungen muss in Klein-

gruppen, z. T. auch mit Einzelbetreuung, gearbeitet werden. Die Form der Lehrveranstaltung, durch die die Studierenden in die Fachdidaktik eingeführt werden, variiert. In einigen Fächern werden Vorlesungen mit Begleitübungen oder Seminaren kombiniert, in anderen wird die seminaristische Arbeitsform präferiert. Diese und andere Variationsmöglichkeiten – etwa die Erweiterung von Bachelor- oder Master-Seminaren zu Projekten – sollte erhalten bleiben, weil es nicht sinnvoll wäre, die Unterschiede zwischen den Fachkulturen wegen insgesamt eher marginaler Kapazitätsgewinne zu nivellieren.

Dagegen müssen die realen Zulassungszahlen, die sich aus den Kapazitätsberechnungen und dem Wahlverhalten der Studierenden ergeben, in Frage gestellt werden. Wenn sich von Jahr zu Jahr weniger als zehn Studienanfänger in ein Lehramtsfach einschreiben (z. B. Polnisch) oder wenn bei höheren Anfängerzahlen mit hohen Schwundquoten gerechnet werden muss (z. B. Physik), wenn also schon im Bachelor oder zumindest im Master nur in Kleingruppen gearbeitet werden kann, so ist dies auch hochschuldidaktisch problematisch. Lehrkapazitäten lassen sich so jedenfalls nicht effektiv nutzen. Problematisch sind andererseits auch Studienanfängerzahlen, die zumindest dann weit über dem Lehrbedarf liegen (z. B. Geschichte), wenn man unterstellt, dass die Absolventenquoten in den neu organisierten Studiengängen nicht noch weiter absinken werden.

Geht man davon aus, dass im Seminar als der dominierenden Form der Lehrveranstaltungen im Regelfall die Obergrenze 30 Teilnehmer nicht über- und die Untergrenze 20 Teilnehmer nicht unterschritten werden sollte, so sind die Studienanfängerzahlen in den meisten Fächern mit 1 x 30 bis 4 x 30 (bei Abweichungen von plus minus 5) durchaus vertretbar. Allerdings bleiben Problemfälle und es bleiben die Fragen nach dem Bedarf der Schulen und der weiteren Entwicklung der Absolventenquoten.

### *4.3 Hospitationen*

Das Praxissemester ist Teil des Studiums und übernimmt zugleich Funktionen des Vorbereitungsdienstes. Solange nicht in hinreichend großer Zahl besonders qualifizierte und durch Deputatsminderung entlastete Mentoren zur Verfügung stehen, sind Hospitationen von fachdidaktisch versierten externen Beobachtern und Beratern schon zur Qualitätssicherung notwendig. Bei nur einer Hospitation würde die ohnehin bestehende Tendenz zu einer beiderseitigen Fixierung auf Schaustunden übermächtig. Fehleinschätzungen ließen sich kaum korrigieren. Deshalb die Forderung nach zumindest zwei Hospitationen in einem Unterrichtsfach. Diese müssen allerdings nicht notwendig von Lehrkräften der Universität übernommen werden. Es gehört vielmehr zu den Aufgaben der Arbeitsgruppen, in denen die Universität, die Studienseminare und die ausbildenden Schulen vertreten sein sollen, in einem noch abzusteckenden Rahmen die Funktionen und Formen von Hospitationen fach- oder fachbereichsspezifisch zu bestimmen, gemeinsame Standards zu entwickeln und nach den jeweils verfügbaren Kapazitäten festzulegen, wer die Hospitationen übernimmt.

#### *4.4 Vor- und Nachbereitung, Begleitseminare*

Die schulpraktischen Studien, heißt es in der oben zitierten Passage aus der Denkschrift zum Potsdamer Modell, sollten „die spätere Berufspraxis nicht verkürzt vorwegnehmen, sondern in vielfältigen schulpraktischen Handlungsformen erfahrbar und diskutierbar machen“. Obwohl sich dieser Grundsatz auf die herkömmlichen Praktika, nicht auf ein in den Vorbereitungsdienst hinein reichendes Praxissemester bezog, bleibt er gültig. Denn wenn der Beitrag der Universität auf den Fachunterricht und dort nochmals auf die Arbeit an Unterrichtsentwürfen und auf deren in Hospitationen beobachtete praktische Umsetzung begrenzt würde, könnte es auch bei den herkömmlichen Praktika und beim herkömmlichen Vorbereitungsdienst bleiben. Eine andere Qualität kann das Praxissemester nur gewinnen, wenn mit der Schule als komplexer Einheit deren gesamtes Aufgabenfeld in den Blick kommt.

Damit soll die Bedeutung des Fachunterrichts und der Unterrichtsstunde als Grundeinheit des Unterrichts nicht in Frage gestellt werden. Auch im Hinblick auf den Fachunterricht sind indes Erkundungen und Übungen notwendig, die sich auf einzelne Schritte im fachlichen Lehr-/Lernprozess oder auf fächerübergreifende und -verbindende Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden konzentrieren. Zudem stand die Schule als Erziehungs- und Bildungsinstitution schon immer – und steht heute mehr denn je – vor Problemen und Aufgaben, die sich, wenn überhaupt, nicht im Rahmen einzelner Fächer, auch nicht nur im Rahmen des gesamten Fachunterrichts, bewältigen lassen. Die Verbindung zwischen den universitären und den schulpraktischen Studien sollte deshalb nicht primär oder gar ausschließlich über den Fachunterricht und die Werkeinheit Fachunterrichtsstunde, sondern über ausgewählte Problemstellungen und deren auf die Ausbildungsschule(n) bezogenen wissenschaftlichen und/oder praktischen Bearbeitungen in Arbeitsgruppen hergestellt werden, die in Seminare eingebunden sind. Wie dies praktisch aussehen könnte, ist in „best practise-Beispielen“ der Literatur zu schulpraktischen Studien mehrfach beschrieben worden. Die Universität Potsdam hat auf diesem Felde schon einiges zu bieten und könnte ihr Angebot auch in Verbindung mit geplanten Forschungsvorhaben erweitern, wenn dafür die notwendigen Kapazitäten vorhanden wären. Das Seminarangebot, das wiederum in den Arbeitsgruppen abzustimmen und fortzuentwickeln wäre, hätten in erster Linie die Fachdidaktiken und die Erziehungswissenschaften bereitzustellen. Bei einer solchen Aufgabenstellung gäbe es aber immer auch Einstiegsmöglichkeiten für die Fachwissenschaften. Als Seminargröße kommt in den Begleitseminaren, die auch in den Schulen selbst arbeiten sollen, wohl nur die in den schulpraktischen Übungen des früheren Grund- und jetzigen Bachelor-Studiums bewährte Gruppengröße von zwölf Studierenden in Betracht, in der Zweier-, Dreier- und Viererteams gebildet werden können.

#### *4.5 Mentorenschulung und Arbeitsgruppen*

Der Hauptanteil der Ausbildung von Studierenden entfällt im Praxissemester auf die daran beteiligten Lehrerinnen und Lehrer der Ausbildungsschulen. Wenn das Praxissemester mehr als eine zeitlich beträchtlich verlängerte schulpraktische

Übung und etwas anderes als eine Kurzform des Vorbereitungsdienstes sein soll, müssen in der Praxis und für die Praxis neue Ausbildungsformen entwickelt werden. Dass dabei auch auf bewährte Elemente der schulpraktischen Übungen und der Ausbildung in der zweiten Phase zurückgegriffen werden muss, steht außer Frage. Damit allein ist es aber nicht getan. Denn selbst dort, wo das Wissen von Lehrerinnen und Lehrern einerseits, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern andererseits identisch ist – oder sein sollte – wird dieses Wissen unterschiedlich genutzt. Es besitzt also auch einen unterschiedlichen Gebrauchswert. Die Vorstellung, es gälte das in der Wissenschaft gewonnene höhere Wissen in die Schulen hineinzutragen, d. h. top-down zu vermitteln, ist daher wirklichkeitsfremd. Vielmehr müssen unterschiedliches fachliches, unterrichtsmethodisches, schulpädagogisches etc. Wissen und unterschiedliche Bedingungen wie Funktionen der Generierung und des Gebrauchs von Wissen aufeinander bezogen werden. Das bedarf zumal in einem Flächenstaat der Organisation. Dafür stehen in den Bedarfsschätzungen die Arbeitsgruppen, die die Zusammenarbeit von Universität, Studienseminaren und Schulen koordinieren sollen und die Mentorenschulung, durch die alle an der Ausbildung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer in den Kommunikationsprozess über die Entwicklung einer neuen Praxis der Ausbildung einbezogen werden sollten.

## **5. Fazit**

Nach Schätzungen des MBS wird sich der Einstellungsbedarf in den kommenden Jahren in allen Schulformen erhöhen. Das Ministerium rechnet ab dem Ende des Jahrzehnts mit einem langfristigen durchschnittlichen jährlichen Einstellungsbedarf von 600 Lehrkräften (Vollzeit). Davon entfallen auf die Lehrämter Primarstufe/Sekundarstufe I Bildungsgänge der allgemeinbildenden Schulen 64 Prozent, Gymnasium 18 Prozent, Berufliche Schulen 7,5 Prozent, Sonderpädagogik 10,5 Prozent. Obwohl – berechnet nach Studienfällen – der Anteil der Studierenden, die sich in zwei oder drei Studienfächern für ein Lehramt an allgemeinbildenden Schulen qualifizieren wollen, an der Universität Potsdam bei einem Drittel der Fachstudierenden liegt, kann gegenwärtig nicht damit gerechnet werden, dass die Universität Potsdam als einzige Lehrerinnen und Lehrer ausbildende Hochschule des Landes den für das Lehramt Primarstufe/Sekundarstufe I prognostizierten Bedarf zu decken vermag. Wie dargestellt

- kann die Universität im Lehramtsbereich (P/SI und Gymnasium) derzeit maximal etwa 600 Studienanfänger aufnehmen,
- liegt die Examensquote bislang bezogen auf die Studienanfänger bei 30 Prozent, bezogen auf das zweite Studienjahr bei 40 Prozent, also grob gerechnet bei 50 Prozent des Einstellungsbedarfs der allgemeinbildenden Schulen,
- streben ca. 75 Prozent der Studierenden das Lehramt Gymnasium an,
- differierten die Absolventenzahlen in den beiden Staatsexamensstudiengängen in den letzten Jahren nur wenig,
- sollen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ca. 75 Prozent der Einstellungen auf das Lehramt P/SI entfallen.

Wenn sich das Wahlverhalten der Studierenden nicht verändert und wenn sich die Absolventenquoten nicht rasch erhöhen, wird das Land Brandenburg neben den Lehrkräften für die berufsbildenden Schulen und die Sonderschulen auch noch in großer Zahl Lehrkräfte für Grund-, Haupt- und Oberschulen anwerben müssen, die ihr Studium außerhalb des Landes absolviert haben. Dass eine solche Anwerbung bis hinein in die strukturschwachen Regionen gelingen wird, lässt sich bezweifeln. Selbst wenn dies gelänge, würde ein Bundesland, in dem Lehrer nur weit unter Bedarf – und nicht einmal bedarfsgerecht – ausgebildet werden, einer seiner Hauptaufgaben im föderalen Bildungssystem nicht gerecht.

Die im Hinblick auf die Zahl der Studierenden und den zukünftigen Einstellungsbedarf zu geringe Absolventenquote und die beträchtlichen Diskrepanzen zwischen den Berufswünschen der Lehramtsstudierenden und dem Bedarf der Schulen sind Indizien für die bei der Evaluation der Lehrerbildung auch an zahlreichen westdeutschen Universitäten diagnostizierten strukturellen Defizite der in der Reformphase um 1970 teilreformierten, dann aber wegen der nur noch geringen Nachfrage in der Bundesrepublik weithin vernachlässigten Lehrerbildung. Weil sich die Universität Potsdam mit einigem Erfolg immer wieder auf das in der Gründungsphase entstandene Potsdamer Modell der Lehrerbildung berufen konnte, ist auch innerhalb der Universität nicht hinreichend wahrgenommen worden, wie weit sich die Praxis von dem ohnehin nur partiell verwirklichten Modell entfernt hat. Sieht man von der relativ konsolidierten Stellung der Erziehungswissenschaft ab, so hat die Universität Potsdam in wenigen Jahren die Entwicklung nachvollzogen, die die Lehrerbildung in den alten Bundesländern in den sechziger, siebziger und achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts durchlaufen hat. Davon zeugen die Abwärts- und Aufwärtsbewegungen der Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenzahlen ebenso wie die in den Staatsexamensstudiengängen fortschreitende Verlängerung der Studienzeiten und die selbst im Bundesvergleich geringen Absolventenquoten. Davon zeugt auch eine Politik, die angesichts von Sparzwängen zeitweise die Fachdidaktiken zur Disposition gestellt hat, womit der fachdidaktischen Lehre – und mehr noch der Forschung – in nicht wenigen Fächern der Boden entzogen wurde.

In Verbindung mit schon eingeleiteten, aber weiterzuführenden Studienreformen könnte das Praxissemester dazu beitragen, dass die Lehrerbildung in den Universitätsstudien – und die schulpädagogisch-didaktische Forschung im Forschungsspektrum der Universität – den Stellenwert und die Qualität gewinnen, die sie nach derzeit allerorten erhobenen Forderungen und den von der KMK beschlossenen Standards gewinnen müssten. Man sollte sich aber nicht darüber täuschen, dass dabei neben neuen Problemen auch große Altlasten zu bewältigen sind:

- In Folge des Personalabbaus in den Fachdidaktiken bestehen trotz der Einrichtung bzw. Wiederbesetzung von Professuren insbesondere in der Grundschulpädagogik und in den Sprachen (einschließlich Deutsch) immer noch Personaldefizite. Wo das wissenschaftliche Personal für die bisherigen

Pflichtveranstaltungen nicht ausreicht, können keine Zusatzleistungen für ein Praxissemester erbracht werden.

- Noch sind etwa 2000 Studierende in den Staatsexamensstudiengängen eingeschrieben. Die Lehr- und Prüfungsbelastung durch die sehr viel größere, bei 5000 liegende Zahl der Studienfälle ist aus den beschriebenen Gründen nicht prognostizierbar. Diese Belastung kommt bis 2011 aber in jedem Fall zu den Belastungen durch die Lehre und die Prüfungen in den Bachelor und Master-Studiengängen hinzu, die ab 2009 die vorhandenen Ausbildungskapazitäten vollauf beanspruchen werden.
- Ob sich die Absolventenquoten ohne weitere Relativierungen der Leistungsanforderungen und Qualitätsstandards allein durch die eingeleiteten Reformen der Studien- und Prüfungsorganisation steigern lassen, ist ungewiss. Wahrscheinlich sind zumindest in Teilbereichen (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften), Brücken- und Stützkurse unterschiedlicher Art erforderlich.

Gleichwohl eröffnet das Praxissemester Möglichkeiten einer qualitätsorientierten Fortentwicklung der Lehrerbildung, ein zweites „window of opportunity“ für die Konzeption einer Professionalisierung, die in der Gründungsphase der Universität mit dem Potsdamer Modell angestrebt war, die sich aber nicht verwirklichen ließ. Die Gelegenheit für einen neuen Anlauf ist günstig, ja, wahrscheinlich wird eine solch günstige Gelegenheit in absehbarer Zeit nicht wiederkehren. Denn

- in der Politik besteht weithin Einigkeit über die Notwendigkeit von Bildungsreformen, auch Konsens über die Notwendigkeit von Reformen der Lehrerbildung,
- die Politik wird nicht mehr ausschließlich von Sparzwängen diktiert,
- es gibt eine von Land zu Land etwas variierende, aber in den Grundzügen ähnliche bildungspolitische Agenda, auf die man sich stützen kann,
- die Universität steht nicht mehr am Anfang, sondern in der Endphase des Aufbaus,
- die Bachelor- und Master-Studiengänge müssen nicht mehr entwickelt, sondern fortentwickelt,
- mehrere Didaktik-Professuren können im Hinblick auf Lehre und Forschung in einer neu strukturierten Lehrerbildung besetzt
- und die bislang sehr starre, von externen Vorgaben bestimmte Personalstruktur kann universitätsintern mehr und mehr umgestaltet werden.

Dass aus der Potsdamer Lehrerbildung, die einmal Modellcharakter gewinnen sollte, eine Lehrerbildung nach westdeutschem Einheitsmaß geworden ist, hätte die Universität wahrscheinlich selbst dann nicht verhindern können, wenn man dies mehrheitlich gewollt hätte. Dabei muss es aber nicht bleiben. Das „Potsdamer Modell“ hat unter erheblich veränderten Rahmenbedingungen eine zweite Chance. Ob sie genutzt wird, hängt dieses Mal vor allem von der Universität ab.



## **Schriftenverzeichnis**

### **Monographien**

Soziales System und politische Sozialisation. Eine Kritik der neueren politischen Pädagogik, Stuttgart 1972, 190 S., 2., erweiterte Auflage 1975, 194 S.

Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule, mit Clemens Albrecht, Michael Bock, Harald Homann, Friedrich H. Tenbruck, Frankfurt/M. 1999, 649 S., korrigierte Studienausgabe Frankfurt/M. 2000

### **Herausgeberschaft**

Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, mit Karl-Ernst Jeismann, Hans Süßmuth, Band 1 der Reihe „Geschichte - Politik. Studien zur Didaktik“, Paderborn 1978

Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften, Band 132 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1979

Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? mit Siegfried Schiele, Schwalbach/Ts. 1993

### **Aufsätze in Sammelbänden und Zeitschriften**

Politische Sozialisation in den USA und politische Bildung in der Bundesrepublik, in: Gesellschaft Staat Erziehung (3, 1969), S. 145-160, Sonderdruck der Stiftung „Die Mitarbeit“, Vlotho o.J.

Politische Einstellungen und Verhaltensweisen Jugendlicher, in: Hans-Georg Wehling (Hg.): Jugend zwischen Auflehnung und Anpassung, Stuttgart 1973, S. 63-88

Der Begriff des „Politischen“ in den Richtlinien für den politischen Unterricht in Nordrhein-Westfalen, in: Geschichte/Politik und ihre Didaktik (5/6, 1974), S. 7-15

Politische Einstellungen, Teilnahmechancen und soziale Schichtung. Zum Problem der schichtspezifischen politischen Sozialisation, in: Der Bürger im Staat 24 (1, 1974), S. 3-8

Die Senkung des Volljährigkeitsalters und ihre Bedeutung für das Landerziehungsheim – Jugendsoziologische Hinweise, in: Schondorfer Berichte 22 (November 1975), S. 55-61

Jugend und Schule zwischen Auflehnung und Anpassung, ebd. S. 77-88

Ist ein Konsens in der politischen Bildung notwendig? in: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung, Stuttgart 1977, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 21-38

Politische Bildung: Anspruch und Erwartungen, in: Jahresbericht 1977, Akademie für Politische Bildung, Tutzing, S. 34-42, in: Heinrich Oberreuter (Hg.): Über die Freiheit. Festvorträge zur Gründung und zu den Jubiläen der Akademie, München 2008, S. 55-68

Politikwissenschaftliche Forschung, Didaktik und politischer Unterricht, in: Udo Bernbach (Hg.): Politische Wissenschaft und politische Praxis, Sonderheft 9 der Politischen Vierteljahresschrift, Opladen 1978, S. 380-396

Allein die Information macht es noch nicht, Forum „Briefe zu Verteidigung und Ansporn politischer Bildung“, in: Materialien zur Politischen Bildung, Analysen - Berichte - Dokumente (1, 1978), S. 78-80

Politik. Zur Problematik des sozialkundlich-politischen Unterrichts und seiner neueren Didaktik, in: Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, hg. von Günter C. Behrmann, Karl-Ernst Jeismann, Hans Süssmuth, Band 1 der Reihe „Geschichte - Politik. Studien zur Didaktik“, Paderborn 1978, S. 109-222

Handlungstheorie oder Gesellschaftstheorie? Zur Einführung in soziologische Handlungstheorien, in: Günter Saße und Horst Turk (Hg.): Handeln, Sprechen und Erkennen. Zur Theorie und Praxis der Pragmatik. Göttingen 1978, S. 9-52

Zur Einführung: Politische Sozialisationsforschung, politische Kultur und politische Bildung, in: Günter C. Behrmann (Hg.): Politische Sozialisation in entwickelten Industriegesellschaften, Band 132 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1979, S. 9-33

Politische Partizipation: Bedingungen und Interpretationen gruppenspezifischer Dispositionen und Beweggründe, in: Konrad Adenauer Stiftung. Institut für Kommunalwissenschaften (Hg.): Politische Beteiligung im repräsentativen System, Bonn 1979, S. 253-333

Wissenschaftsbezug und Bezugswissenschaften des politischen Unterrichts, in: Wolfgang W. Mickel (Hg.): Politikunterricht im Zusammenhang mit seinen Nachbarfächern, München 1979, S. 9-28

Politische Prozesse, politisches Verhalten und politische Sozialisation, in: Gisela Schmitt (Hg.): Individuum und Gesellschaft in der politischen Sozialisation. Materialien und Berichte Nr. 56 der Akademie für Politische Bildung, Tutzing 1980, S. 9-48

Politische Sozialisation und Nationale Identität, in: Verfassung und Geschichte der Bundesrepublik Deutschland im Unterricht. Band 161 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1980, S. 243-266

Politische Didaktik: Theorie für den Alltag? in: Politische Didaktik (3, 1980), S. 19-28

Observations in the concept of ‚political culture‘ in political science research, in: Martina Christadler (Ed.): Political culture in the United States in the Seventies: Continuity and Change, Zentrum für Nordamerika-Forschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt 1981

Orientierungsprobleme bei der Integration, in: Politische Bildung mit Spätaussiedlern, Band 184 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1982, S. 77-93

Soll die Schulbuchforschung durch eine sozialwissenschaftliche Unterrichtsmedienforschung ersetzt werden? in: Internationale Schulbuchforschung. Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts 4 (1, 1982), S. 53-61

Anmerkungen zu den Richtlinien für das Wahlpflichtfach Sozialwissenschaften, in: Bildung real 26 (1/2, 1982), S. 104-109

Friedenserziehung und Friedensbewegung im historischen Rückblick, in: Die Realschule 91 (12, 1983), S. 655-665

Funkcje Kształcenia politycznego, in: Edukacja Polityczna, Vol. 4-5, Warszawa 1984, S. 237-251 (Auszug aus „Soziales System und politische Sozialisation“)

Geschichte und aktuelle Struktur des Antiamerikanismus, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (29-30, 1984), S. 3-14

Antiamerikanismus in der Bundesrepublik Deutschland: 1966-1984, in: Amerikastudien 31 (4, 1986), S. 342-353

Politische Bildung zwischen Staatsräson und Weltmission, in: Kurt Gerhard Fischer (Hg.): Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung, Stuttgart 1986, 5., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 13-37

Wertwandel, Bildungsexpansion, Säkularisierung und Politische Sozialisation in der Bundesrepublik Deutschland, in: Dirk Berg-Schlosser und Jakob Schissler (Hg.): Politische Kultur in Deutschland. Sonderheft 18 der Politischen Vierteljahresschrift, Opladen 1987, S. 166-182

Volk, Verfassung, Staat, Kultur, Geschichte und Nation. Das nationalpolitische Orientierungsfeld der Deutschen im Wandel, in: Karl-Ernst Jeismann (Hg.): Einheit – Freiheit – Selbstbestimmung. Die deutsche Frage im historisch-politischen Bewusstsein, Band 255 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1987, S. 81-103, Buchhandelsausgabe: Frankfurt/M. 1988

Staatsbürgerliche Erziehung, Sozialerziehung und Politische Bildung. Zum Verhältnis von politischem Erziehungs- und Bildungsauftrag im demokratischen Verfassungsstaat, in: *Bildung real* 32 (1/2), 1987, in: Realschullehrerverband Nordrhein-Westfalen (Hg.): Was heißt und zu welchem Ende betreiben wir Erziehung? Tagungsbericht zum 20. Mülheimer Kongress, Paderborn 1988, S. 60-71

Führer und Jedermann. Ronald Reagan als Person und Politiker, in: Hartmut Wasser (Hg.): *Die Ära Reagan. Eine erste Bilanz*, Stuttgart 1988, S. 29-54

Aussiedler: Das Thema im Unterricht. In: *Informationen zur politischen Bildung* 222, Bonn 1989, S. 46-48

Niedersachsen, in: Klaus Rothe (Hg.): *Unterricht und Didaktik der politischen Bildung in der Bundesrepublik: aktueller Stand und Perspektiven*, Opladen 1989

Das wissenschaftliche Ganzheitsideal der Historischen Schule und die Verselbständigung der Wissenschaft von der Politik, in: Michael Bock, Harald Homann, Pierangelo Schiera (Hg.): *Gustav Schmoller heute: Die Entwicklung der Sozialwissenschaften in Deutschland und Italien, Beiträge 6. Jahrbuch des italienisch-deutschen historischen Instituts in Trient*. Berlin und Bologna 1989, S. 333-371

Politische Kultur: Politischer Sprachgebrauch, Begriffsgeschichte und Forschungsperspektiven, in: *Politische Bildung* 23 (3, 1990), S. 6-17

Politik, Wirtschaft und Gesellschaft im Unterricht. Zur Ausgangslage politischer Bildung in den neuen Bundesländern, in: *Die Realschule* 99 (7, 1991), S. 179-287

Ausländerfeindlichkeit, in: *Informationen zur politischen Bildung* 237, Bonn 1992, S. 25-26

Politische Bildung nach der ideologischen Indoktrination: Probleme und Aufgaben des Gesellschafts- oder Sozialkundeunterrichts in den ostdeutschen Bundesländern, in: Edgar Papp und Werner Raffke (Hg.): *Neuere Ansätze in der Didaktik der Schulfächer*, Vechtaer Universitätschriften, Band 10, Cloppenburg 1992, S. 259-283

Der demokratische Verfassungsstaat ohne Alternativen? Probleme einer neuen Staats- und Nationbildung, in: Erhard Forndran (Hg.): *Politik nach dem Ost-West-Konflikt. Veröffentlichungen der Deutschen Gesellschaft für Politikwissenschaft*, Band 10, Baden-Baden 1992, S. 127-146

Funktionen politischer Bildung und politische Sozialisation, in: Gotthard Breit/Peter Massing (Hg.): *Grundfragen und Praxisprobleme politischer Bildung*, Band 305 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1992, S. 216-222 (Auszug aus „Soziales System und politische Sozialisation“)

Das amerikanische Bildungswesen, in: Hartmut Wasser (Hg.): USA. Wirtschaft Gesellschaft Politik, Opladen 1989 ff., neu bearbeitet für die 4. Auflage, Opladen 2000, S. 271-304

Verfassung, Volk, Vaterland. Zur historischen, pädagogischen und politisch-kulturellen Verortung des Verfassungspatriotismus, in: Günter C. Behrmann, Siegfried Schiele (Hg.): Verfassungspatriotismus als Ziel politischer Bildung? Schwalbach/Ts. 1993, S. 5-24

Amerikanische Einflüsse auf den politisch-kulturellen Wandel in der Bundesrepublik Deutschland, in: Werner Kremp (Hg.): Gibt es eine atlantische politische Kultur? Trier 1996, S. 26-45

Staatsbürgerkunde in der DDR: Möglichkeiten und Grenzen politischer Indoktrination im Schulunterricht, in: Berlin Brandenburgische Geschichtswerkstatt e. V. (Hg.): Erinnerung für die Zukunft II. Das DDR Bildungssystem als Geschichte und Gegenwart. Eine Tagung im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, Ludwigsfelde-Struveshof 1997, S. 71-86

Die Verselbständigung der Wissenschaft von der Politik: Gründung und Begründung einer neuen Fachwissenschaft, in: Karl Acham, Knut Wolfgang Nörr, Bertram Schefold (Hg.): Erkenntnisgewinne, Erkenntnisverluste. Kontinuitäten und Diskontinuitäten in den Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften zwischen den 20er und 50er Jahren, Stuttgart 1998, S. 443-478;

ebd. Kommentare zu:

Karl Häuser: Deutsche Nationalökonomie in der Diaspora, S. 210-218

Otthein Rammstedt: Formierung und Reformierung der Soziologie im Nachkriegsdeutschland, S. 290-300

Die Einübung ideologischer und moralischer Sprechakte durch „Stabü“: Zur Pragmatik politischer Erziehung im Schulunterricht der DDR, in: Achim Leschinsky, Petra Gruner, Gerhard Kluchert (Hg.): Die Schule als moralische Anstalt. Erziehung in der Schule: Allgemeines und der „Fall DDR“, Weinheim 1999, S. 149-182

Charisma und Vergemeinschaftung im George- und Horkheimer-Kreis: Gemeinsamkeiten und Gegensätze, in: Gert Mattenklott, Michael Philipp, Julius H. Schoeps (Hg.): „Verkannte Brüder“? Stefan George und das deutsch-jüdische Bürgertum zwischen Jahrhundertwende und Emigration, Hildesheim 2001, S. 247-264

Der vergessene Nestor. Alfred Weber und die Reform der Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik, in: Eberhard Demm (Hg.): Soziologie, Politik und Kultur. Von Alfred Weber zur Frankfurter Schule, Frankfurt/M. 2003, S. 175-206

Sozialwissenschaftlicher Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Thesen zur Entwicklung eines Kerncurriculums, mit Tilmann Grammes und Sibylle Reinhardt, in: GPJE (Hg.): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards, Band 3 der Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004, S. 9-23

Können Kerncurricula und Bildungsstandards der politischen Bildung dienen? Bildungsgeschichtliche Betrachtungen zur gegenwärtigen Reformdiskussion, ebd. S. 69-83

Von Bologna nach Schilda? Lehrerbildung und Sozialwissenschaften im Bologna-Prozess, in: Politische Bildung 37 (3, 2004), S. 109-120

Globale Modernisierung - Ein American Dream? in: WeltTrends 44 (Herbst 2004), S. 86-99

Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, (mit Tilmann Grammes, Sibylle Reinhardt unter Mitarbeit von Peter Hampe), in: Elmar Tenorth (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister, Weinheim 2004, S. 322-406

„Jugend, die meinen Namen trägt“: Die letzten Kriegseinsätze der Hitlerjugend, in: Kriegsende in Deutschland, Hamburg 2005, S. 168-175

Bildungsexpansion und demokratische Mission: Der Aufstieg der Sozialwissenschaften zu Bildungswissenschaften der Bundesrepublik, in: Karl Acham, Knut Wolfgang Nörr, Bertram Schefold (Hg.): Der Gestaltungsanspruch der Wissenschaft. Aufbruch und Ernüchterung in den Rechts-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften auf dem Weg von den 1960er zu den 1980er Jahren, Stuttgart 2006, S. 395-446;

ebd. Kommentare zu:

Richard Hauser: Die sozialpolitische Entwicklung von Mitte der 60er bis Ende der 80er Jahre, S. 102-105

Eric Hilgendorf: Die Renaissance der Rechtstheorie, S. 248-251

Die Promotionsforschung zur Staatsbürgerkunde, in: Tilmann Grammes, Henning Schluss, Hans-Joachim Vogler: Staatsbürgerkunde in der DDR. Ein Dokumentenband, Wiesbaden 2006, S. 291-297

Unterrichtsforschung im Spiegel einer DDR-Dissertation aus den 80er Jahren, ebd. S. 419-429

Von der politischen Erziehung zur sozialwissenschaftlichen Bildung. Die ersten Fachzeitschriften und die programmatische Wende in der politische Bildung im Jahre 1962, in: Gesellschaft Wirtschaft Politik 55 (2, 2006), S. 271-291

Altlasten und neue Chancen der Lehrerbildung auf dem Weg zum Praxissemester, in: kentron, Journal für Lehrerbildung, Heft 20 (Mai 2007), S. 4-15

Lösen „Basiskonzepte“ das Problem mit dem „Stoff“? in: Polis (1, 2008) S. 22-24

Erste Phase der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, in: kentron, Journal für Lehrerbildung, Heft 21 (Mai 2008), S. 4-10

### **Beiträge zu Festschriften**

Aufgaben und Möglichkeiten der Weiterbildung, in: Rainer Künzel (Hg.): Nicht auf Sand gebaut. Beiträge zur Gründung und Entwicklung der Universität Osnabrück. Festschrift für Manfred Horstmann, Osnabrück 1990, S. 126-135

Die „Drei-Schulen-Lehre“ in den Bildungswissenschaften der Bundesrepublik: Zur Entstehungsgeschichte und zum Gebrauch einer Wissenschaftstypologie, in: Othmar Nikola Haberl, Tobias Korenke (Hg.): Politische Deutungskulturen. Festschrift für Karl Rohe, Baden-Baden 1999, S. 595-619

Von der Verantwortung der Politiklehrer, in: Ingeborg Villinger, Gisela Riescher, Jürgen Rühland (Hg.): Politik & Verantwortung. Festgabe für Wolfgang Jäger zum 60. Geburtstag, Freiburg 2000, S. 97-102

### **Artikel in Fachlexika und Handbüchern**

Rätesystem: Möglichkeit und Grenzen, mit Alois Hahn, in: Staatslexikon. Ergänzungsband II, Freiburg 1970, Sp. 47-54

Elite, in: Axel Görlitz (Hg.): Handlexikon der Politikwissenschaft, München 1970, S. 80-85, in: Handlexikon der Politikwissenschaft, 2 Bände, Reinbek bei Hamburg 1973, S. 83-98

Politische Sozialisation, ebd., 1970, S. 329-337, 1973, S. 346-354

Politische Soziologie, ebd., 1970, S. 337-341, 1973, S. 354-358

Soziale Klassen, ebd., 1970, S. 380-384, 1973, S. 408-412

Politik, in: Die moderne Gesellschaft, Wissen im Überblick, Band 6, Freiburg 1972, S. 499-535

Politische Bildung, in: Martin Greiffenhagen, Sylvia Greiffenhagen, Rainer Prätorius (Hg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 1981, S. 312-319; neubearbeitet für die 2. Auflage, Wiesbaden 2002, S. 355-363

Konsens und Konflikt, in: Wolfgang W. Mickel (Hg.): Handlexikon zur Politikwissenschaft, Band 237 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 1986, S. 253-259

Politisches und soziales Lernen, in: Wolfgang W. Mickel, Dietrich Zitzlaff (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung, Band 264 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 1988, Buchhandelsausg.: Opladen 1988, S. 141-147

Vereinigte Staaten von Amerika, in: Bertelsmann Universal Lexikon, Jahresband 1988, Gütersloh 1989, S. 285-288, Jahresband 1989, Gütersloh 1990

Nordamerika in der Weltpolitik seit 1945, in: Hans Pleticha (Hg.): Die große Bertelsmann Lexikothek. Panorama der Weltgeschichte. Band III. Die Moderne von der Neuerung der europäischen Staatenwahl bis zur Gegenwart, Gütersloh 1990, S. 330-337

Politisch-sozial gesteuertes Lernen: Voraussetzungen und Bedingungen, in: Wolfgang W. Mickel (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung, Band 358 der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn 1999; Buchhandelsausgabe: Handbuch zur politischen Bildung, Band 18 der Reihe „Politik und Bildung“, Schwalbach/Ts. 1999, S. 238-243

Nationalerziehung, in: Dagmar Richter, Georg Weißeno (Hg.): Lexikon der Politischen Bildung. Band 1 „Didaktik und Schule“, Schwalbach/Ts. 1999, S. 159

Verfassungspatriotismus, ebd., S. 256;

Vorurteil, ebd., S. 257f.

Wirksamkeit, ebd., S. 264f.

Wissenschaftstheorien, ebd., S. 269

Zeitgeschichte, ebd., S. 270

Andreas von Bülow, in: Udo Kempf, Hans Georg Merz (Hg.): Kanzler und Minister. Biographisches Lexikon der Deutschen Bundesregierungen, Wiesbaden 2001, S. 191-194

Klaus von Dohnanyi, ebd., S. 203-206

Hans Leussink, ebd., S. 432-437

Sozialwissenschaften und Politische Bildung an der Universität Potsdam, mit Rosemarie Naumann, in: Klaus P. Wallraven (Hg.): Handbuch politische Bildung in den neuen Bundesländern, Schwalbach/Ts. 2003, S. 127-133

Statistik, Tabelle, Schaubild, in: Sibylle Reinhardt, Dagmar Richter (Hg.): Politik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2007, S. 179-185

Politische Bildung und Erziehung im Kaiserreich, in: Dirk Lange (Hg.): Konzeptionen Politischer Bildung. Band 1 der Reihe „Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“, hg. von Dirk Lange, Volker Reinhardt. Baltmannsweiler 2007, S. 19-30



Soziales Lernen, in: Volker Reinhardt (Hg.): Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Band 3 der Reihe „Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht“, hg. von Dirk Lange, Volker Reinhardt. Baltmannsweiler 2007, S. 42-56

### **Gutachten**

Der niedersächsische Rahmenlehrplan Gesellschaftslehre Gesamtschulen. Eine vergleichende Analyse der Lehrpläne von gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern für das Projekt Wissenschaftliche Bestandsaufnahme an niedersächsischen Gesamtschulen. Als Manuskript vervielfältigt, März 1980, 243 S.

### **Rezensionen**

Annotierte Bibliographie der Bundeszentrale für politische Bildung, Das Parlament, Gegenwartskunde (Gesellschaft Wirtschaft Politik), Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Politische Bildung, Politische Vierteljahresschrift, Zeitschrift für Pädagogik



Im Februar 2009 endet die Lehr- und Forschungstätigkeit von Günter C. Behrmann an der Universität Potsdam. Anlässlich seiner Emeritierung gibt das Zentrum für Lehrerbildung der Universität ausgewählte Aufsätze, die Günter C. Behrmann während seiner Potsdamer Zeit publiziert hat, heraus. Diese Aufsätze spiegeln seine Lehr- und Forschungsinteressen sowie sein Engagement in der universitären Selbstverwaltung, sie zeigen die Verbindung zwischen der Deutung einer historischen Lage und den Folgerungen, die Behrmann für die Lösung praktischer politisch-pädagogischer Probleme aus dieser Deutung erschloss. Lebenslauf und Schriftenverzeichnis ergänzen die Festschrift und öffnen den Blick für das Wirken und das wissenschaftliche Werk Günter C. Behrmanns in seiner Gesamtheit.

Potsdam im Februar 2009

Die Herausgeber

ISSN 1867-6952  
ISBN 978-3-940793-62-1