

Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe

Behrmann, Günter C.

Veröffentlichungsversion / Published Version

Rezension / review

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Behrmann, G. C. (2017). Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe. [Rezension des Buches *Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe: Das Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung*, von J. Detjen]. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 66(4), 599-606. <https://doi.org/10.3224/gwp.v66i4.13>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

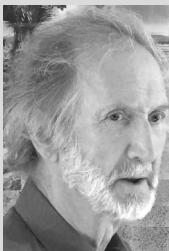
Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe

Günter C. Behrmann

Zusammenfassung

Auf der Grundlage umfangreicher Literatur- und Archivistudien werden in „Erziehung als Wissenschaftsaufgabe“ erstmals in 18 Einzelstudien zu ‚Gründervätern‘ der Politikwissenschaft deren grundlegende Beiträge zur Institutionalisierung und Neuorientierung der politischen Bildung in der Bundesrepublik analysiert.

An Literatur zu der in Deutschland überaus wechselvollen Geschichte politischer Erziehung und Bildung mangelt es nicht. Noch unlängst schien es daher so, als sei kaum mehr mit Forschungsergebnissen zu rechnen, die sich nicht in vielfach belegte und bekräftigte Sichtweisen einfügen. Nun ist im vergangenen Jahr unter dem Titel „Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe“ eine umfangreiche Studie des Fachdidaktikers und Politikwissenschaftlers Joachim Detjen zum „Verhältnis der Gründergeneration der deutschen Politikwissenschaft zur politischen Bildung“ erschienen, die im Ansatz und Ergebnis erheblich von der weithin gängigen Sicht der Institutionalisierung der politischen Bildung in der ‚Bonner Republik‘ abweicht. Nach dieser zumeist auf die schulische Erziehung und den Schulunterricht konzentrierten, oft auch begrenzten Sicht haben vor allem Pädagogen die nach der Gründung der Bundesrepublik auf (west-)deutscher Seite wieder einsetzende konzeptionelle Diskussion bestimmt. Detjen zeigt hingegen, wie im Verlauf der fünfziger Jahre die Politikwissenschaft die traditionell von der akademischen Pädagogik beanspruchte wissenschaftliche Leitfunktion übernahm.



Prof. Dr. Günter C. Behrmann

Prof. em. der Didaktik der politischen Bildung Universität
Potsdam

Joachim Detjen

Politische Erziehung als Wissenschaftsaufgabe: Das
Verhältnis der Gründergeneration der deutschen
Politikwissenschaft zur politischen Bildung, Baden-Baden
2016. ISBN: 9783848797935



Dass die „politische Wissenschaft“ zur Förderung der politischen Erziehung und Bildung in der entstehenden zweiten deutschen Demokratie institutionalisiert wurde, ist freilich hinlänglich bekannt. Die Serie der Konferenzen, in denen sie auf den Weg gebracht wurde, ist gut dokumentiert. Eröffnet wurde sie wenige Wochen nach der ersten Bundestagswahl im Odenwaldschloss Waldleiningen mit einer von der hessischen Landesregierung veranstalteten Tagung zur „Einführung der politischen Wissenschaften an deutschen Hochschulen und Universitäten“. Sie sollte denjenigen Anregungen geben, „die die politische Erziehung und Bildung zu fördern bestrebt sind“, und diejenigen „überzeugen, die heute die Notwendigkeit einer besonderen politischen Erziehung bezweifeln oder noch nicht bejahen“. Angeregt hatte diese Konferenz, die im Rahmen des ‚intellektuellen Marshallplans‘ vom amerikanischen Hochkommissar unterstützt wurde, der im ‚Dritten Reich‘ aus Deutschland vertriebene Staatsrechtler und nun amerikanische Politikwissenschaftler Karl Loewenstein.

Darüber kann man sich in der Literatur zur Geschichte der Politikwissenschaft in Deutschland ausführlich informieren. In dem Maße, in dem sie sich als „normal science“ von dieser pädagogischen Zweckbindung löste, auch darüber erhob, ging sie indes auf Distanz zu diesen Anfängen. Hier setzt Detjen ein, indem er in 18 Einzelkapiteln Werk und Wirken der in den fünfziger Jahren auf Lehrstühle berufenen und dann mehrheitlich bis weit in die sechziger Jahre hinein, teils auch noch länger am Aufbau des Fachs beteiligten ‚Gründerväter‘, mittels eines differenzierten Analyseschemas (S. 28) im Hinblick auf die politische Erziehung und Bildung befragt.

Eine solche „kollektive Biographie“ der gesamten Gründergeneration einer wissenschaftlichen Disziplin ist meines Wissens beispiellos. Ungewöhnlich ist auch der Aufwand für das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Forschungsprojekt. Detjen hat nicht nur die Schriften der einbezogenen Hochschullehrer und zu ihnen vorliegende Sekundärliteratur herangezogen. Er hat zudem in 24 Archiven Nachlässe und amtliche Dokumente gesichtet. Entstanden ist so ein samt Literaturverzeichnis und Registern 568 Seiten füllendes Werk mit 860 oft umfangreichen Anmerkungen. Nun bürgt Forscherfleiß noch nicht für Erkenntnisgewinn. Was, so steht zu fragen, hat die Studie zur Geschichte der Politikwissenschaft, der politischen Erziehung und Bildung und zur Entwicklung einer demokratischen Bürgerkultur in Deutschland erbracht?

Die Gründerväter, die Politikwissenschaft und die politische Bildung

Sieht man von der Wiedergründung der Deutschen Hochschule für Politik (DHfP) im Westteil Berlins ab, so war die unter unterschiedlichen Fachbezeichnungen firmierende Politikwissenschaft noch am Ende der fünfziger Jahre eine kleine, in nur drei Bundesländern mit mehr als einem Universitätsprofessor vertretene Disziplin. Bekannt wurde sie durch einzelne Personen und deren öffentliches Wirken. Obwohl sich eine Mehrheit der Gründerväter über die fachwissenschaftliche Lehre und Forschung hinaus für die politische Bildung einsetzte, waren es ebenfalls einzelne Hochschullehrer, die sich stark dafür engagiert haben. Hierzu zählt Detjen im Ergebnis seiner Einzelstudien:

Wolfgang Abendroth (Marburg), Arnold Bergstraesser (Freiburg), Theodor Eschenburg (Tübingen), Ernst Fraenkel und Otto Heinrich von der Gablentz (DHfP und FU Berlin) und Eugen Kogon (TH Darmstadt). Daraus hebt er nochmals Bergstraesser und Fraenkel als „Hochengagierte“ hervor: „Sie waren in allen Anwendungsfel-

dern der politischen Bildung aktiv. Sie publizierten häufig zu Fragen der politischen Bildung. Sie wirkten in einschlägigen Gremien mit. Sie steuerten konzeptionelle Ideen zu den Inhalten der politischen Bildung bei. Sie kümmerten sich um die Lehreraus- und -weiterbildung. Sie bezogen ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse nicht ausschließlich, aber doch auffällig stark auf die politische Bildung.“ (S. 475f.)

Ich würde bei Berücksichtigung gleicher Kriterien noch Dolf Sternberger (Heidelberg) zu den Engagierten hinzunehmen und Abendroth sowie Eschenburg in einer dreistufigen Rangfolge nach Bergstraesser und Fraenkel platzieren. Angehörige jüngerer Generationen, die allenfalls noch bei Schülern der Gründerväter studiert haben, verbinden mit diesen Namen freilich nur noch wenig. Vielen sind sie unbekannt. Wer heute Politik unterrichtet, Politikwissenschaft lehrt oder studiert, sollte aber wissen, worauf zurückgeht, dass an deutschen Schulen Politik unterrichtet wird, dass der Politikunterricht wie der Unterricht in jedem anderen Schulfach wissenschaftlich fundiert ist, dass viele (leider nicht alle) Lehrerinnen und Lehrer fachwissenschaftlich ausgebildet sind und dass die Politikwissenschaft als breit ausgebaute eigenständige Fachwissenschaft unter den wissenschaftlichen Disziplinen längst eine gesicherte Stellung gewonnen hat. Schon ein Blick in andere europäische Länder zeigt, dass dies bis heute keineswegs so normal und damit so selbstverständlich ist, wie es uns hierzulande erscheint.

Die Gründerväter (S. 21-28) waren entgegen Vorwürfen, die aus etablierten Disziplinen gegen das scheinbar künstlich geschaffene Fach erhoben wurden, keine Dilettanten: Sie hatten sich in der Weimarer Republik in den ‚Staatswissenschaften‘, insbesondere den Rechtswissenschaften und der Nationalökonomie und/oder der Geschichte wissenschaftlich qualifiziert. Acht der achtzehn von Detjen einbezogenen Gründerväter sahen sich in den Jahren nach der NS-Machtergreifung gezwungen, ihr Heimatland zu verlassen. Davon emigrierten sechs in die USA, wo sie zumeist in Verbindung mit den Social Sciences weiterhin wissenschaftlich tätig sein konnten. Hinzu kamen der früher ausgewanderte Carl Joachim Friedrich, der in Harvard als Politikwissenschaftler Karriere gemacht hatte, und eine Reihe im Hintergrund wirkender Emigranten wie Loewenstein.

NS-Gegner waren auch unter denjenigen in der Mehrheit, die ihr Heimatland nicht verlassen hatten. Abendroth kam aus dem linken, von der Gablentz aus dem konservativen Widerstand. Kogon war nach dem ‚Anschluss‘ von Österreich bis zum Kriegsende im KZ-Buchenwald inhaftiert worden. Es dürfte schwer fallen, im westlichen Nachkriegsdeutschland eine Wissenschaftlergruppe zu finden, die in den von Gesellschaft, Staat und Politik handelnden Wissenschaften so bewandert und politisch so wenig belastet war.

Die Politikwissenschaft als Demokratie- und Bildungswissenschaft

Aus ihren dadurch geprägten Lebenserfahrungen folgerten die Gründerväter, dass man beim Aufbau und der Sicherung einer Demokratie mehr braucht als eine „Bürokratiewissenschaft“ – gemeint waren damit die in kameralistischen Traditionen stehenden Staatswissenschaften –, dass man vielmehr eine demokratischen Prinzipien verpflichtete „Demokratiewissenschaft“ (Franz L. Neumann/Ernst Fraenkel) benötigt. Damit wandten sie sich von einem ordnungspolitisch ungebundenen, von der politischen Wirklichkeit abgehobenen obrigkeitstaatlichen Denken ab und einem realistischen Verständnis der modernen Demokratie zu, wie es in Theodor Eschenburgs gro-

ßem Lehrwerk „Staat und Gesellschaft in Deutschland“ (1956) und dem von Ernst Fraenkel und Karl Dietrich Bracher herausgegebenen, in mehreren hunderttausend Exemplaren verbreiteten Fischer-Lexikon „Staat und Politik“ (1957) vermittelt wurde.

Eschenburgs Titel zeigt eine zweite fundamentale Wende an: Die Weimarer Republik war zum „Volksstaat“ erklärt worden. In der „Volksgemeinschaft“ sollten die schon im Kaiserreich viel beklagten gesellschaftlichen Spaltungen und Gegensätze überwunden werden. Was in der Republik nicht gelang, versprachen die Nationalsozialisten. Sie führten die Nation damit in die Irre und schließlich in die Katastrophe. Mit der begrifflichen Wende von „Volk“ zu „Gesellschaft“ verband sich in der Politikwissenschaft eine wachsende Einsicht in die Differenzen von Gesellschaft und Staat, den gesellschaftlichen wie politischen „Pluralismus“ und die Bedingungen demokratischer Politik in sozial wie kulturell unvermeidlich heterogenen modernen Gesellschaften. Die insbesondere von Ernst Fraenkel in „Deutschland und die westlichen Demokratien“ (1964) ausgearbeitete Pluralismustheorie (S. 213-218) wurde konstitutiv für das Selbstverständnis der sich auch politisch-kulturell in den Westen integrierenden Bundesrepublik und für die politische Bildung.

Noch in der Weimarer Republik hatte man in der „Liebe zu Vaterland und Nation“ einen „unerschütterlichen elementaren Urwert“ gesehen, „der das Handeln in der Tiefe bedingt und rechtfertigt“ (Friedrich Meinecke). Zumal den aus der Emigration zurückgekehrten Gründervätern war die historische Relativität dieses ‚Urwerts‘ bewusst geworden. Die Sicht, aus der insbesondere Bergstraesser und Fraenkel Deutschland in der „weltpolitischen Dynamik der Gegenwart“ (Bergstraesser) wahrnahmen, war global orientiert, nicht mehr national zentriert. Sie richtete sich nicht gegen ein Staats- und Nationalbewusstsein, band es aber an das Grundgesetz und verortete es in einer weltpolitischen Sicht (S. 149f.).

Die patriotische Identifikation mit der Nation und dem Nationalstaat ist, wie sich in Deutschland gezeigt hatte und weltweit immer wieder zeigt, als solche weder an eine bestimmte politische Ordnung noch an politische Prinzipien gebunden. Vor allem Bergstraesser, der in der Systemkrise der Weimarer Republik selbst in die Falle einer nicht an Grundwerte und -rechte des demokratischen Verfassungsstaats gebundenen Identifikation mit der Nation gelaufen war (S. 104f.), suchte die Politikwissenschaft und die politische Bildung nun sozialanthropologisch neu zu begründen:

Aus der „Freiheit und Not entscheiden zu müssen, und zwar wenn es um eine politische Entscheidung geht, jeweils für ein soziales Ganzes entscheiden zu müssen, erwächst die Fragestellung, die für das wissenschaftliche Denken von Politik konstitutiv ist. Sie entspringt also dem aufeinander Verwiesensein der Menschen in der Daseinsführung überhaupt, weil eben dem Menschen statt der Durchführung einer vorgegebenen Ordnung die Konzeption und Verwirklichung einer zu denkenden Ordnung vorgegeben ist.“ Da sich die Freiheit, über die Ordnung und in der Ordnung entscheiden zu können, nicht allein institutionell sichern lässt, sind „mündige“ Bürger gefordert, die „auf politische Entscheidungsfragen adäquat und zugleich produktiv einzugehen“ vermögen, und bereit sind, sich im demokratischen Gemeinwesen politisch zu engagieren. (S. 141) Deshalb war aus der von den meisten Gründervätern geteilten Sicht Bergstraessers „Politik als Unterrichtsfach, als Unterrichtsprinzip und als Gegenstand der Erwachsenenbildung“ notwendig und musste „hinsichtlich ihrer geistigen Grundlagen und ihres Verfahrens neu durchdacht“ werden. (S. 108)

Wirkungsfelder und Wirkungsweisen

Wie kamen diese grundlegenden Änderungen in der politischen Bildung und über sie zur Geltung? Da Detjen die politische Erziehung und Bildung vom Schulunterricht bis zum weiten Feld der Erwachsenenbildung ins Auge fasst, kann er zeigen, dass sich die Gründerväter mit unterschiedlichen Schwerpunkten für die politische Bildung in allen Bildungseinrichtungen eingesetzt, und auch selbst unmittelbar an der Gründung von Bildungsinstitutionen beteiligt haben.

Erstmals hat er auch ihre vielen Beiträge zu kulturpolitischen Zeitschriften, Tages- und Wochenzeitungen, für den Rundfunk und das neue Medium Fernsehen systematisch berücksichtigt. Insbesondere Eschenburg (S.169) und Kogon (S. 337f.) wurden zu „Autoritäten der öffentlichen Meinung“. Kogon hat mit Walter Dirks und anderen die „Frankfurter Hefte“, die in der frühen Nachkriegszeit mit Spitzenauflagen bis zu 70.000 Exemplaren erfolgreichste kulturpolitische Zeitschrift, gegründet. Zu den danach viel beachteten Zeitschriften zählte auch die u.a. von Sternberger herausgegebene „Wandlung“. Später schrieb er häufig Kommentare für die FAZ. Abendroth verfasste über 200 Artikel für die verschiedensten Periodika, Eschenburg Kolumnen für mehr als 300 Ausgaben der Wochenzeitung „Die Zeit“, Bergstraesser große Essays für die damals viel gelesene Wochenzeitung „Christ und Welt“. Sternberger wurde auch als Kommentator des Hessischen Rundfunks, Kogon als Moderator des Fernsehmagazins „Panorama“ bekannt. Die Aufzählung solcher detailliert aufgeführten Aktivitäten ließe sich noch beträchtlich verlängern. Hinzu kamen oft Rundfunkvorträge und eine rege außeruniversitäre Vortragstätigkeit zu einer beeindruckenden Vielfalt von Themen.

Die Widerstände gegen einen Fachunterricht

Während die Gründerväter über die Medien wie durch die Öffnung von Vorlesungen für „Hörer aller Fakultäten“ (so Abendroth S. 86) oder das ‚Studium generale‘ (so Bergstraesser S. 119-122) ein interessiertes und aufnahmeberechtigtes Publikum erreichten, gerieten sie bei der Hinwendung zur politischen Erziehung und Bildung in den Schulen in pädagogisches Dickicht und ein interessenpolitisch vermintes Feld. Trotz beachtlicher praktischer Ansätze war es in der Weimarer Republik nicht gelungen, die spezifischen Aufgaben der Staatsbürgerkunde als „Lehrfach“ im Rahmen der übergreifenden Erziehungsziele zu klären. So stellten sich in der um 1950 wieder einsetzenden bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion alte Fragen:

War im Hinblick auf die politische Erziehung die ganze Schulerziehung, insbesondere auch die Gestaltung des ‚Schullebens‘ und/oder der Unterricht gefordert? Hatte ein fächerübergreifendes ‚Unterrichtsprinzip‘ Vorrang vor einem spezifischen Fachunterricht oder sollte die politische Bildung in einem Fach verankert werden? Und worum sollte es in einem gesonderten Unterrichtsfach gehen? Sollte eine Erziehung in der Schulgemeinschaft mit einer auch auf das staatliche Leben bezogenen ‚Gemeinschaftskunde‘ verbunden werden? War an den Gymnasien nicht vielmehr eine Rückbesinnung auf eine in den alten Sprachen und Literaturen gründende humanistische Bildung geboten? Sollte die politische Bildung aus der historischen Bildung hervorgehen oder bedurfte es eines gesonderten, sozial- und insbesondere politikwissenschaftlich fundierten Fachs? Gegenüber einem solchen nahmen viele Pädagogen eine distanziert-reservierte Haltung ein. Auch die KMK schloss sich der in Waldleiningen vom hessischen Kultusminister erhobenen Forderung nach Einführung eines Fachunterrichts nur halbherzig an. In „Grundsätzen

zur politischen Bildung an den Schulen“ sprach sie sich im Juni 1950 (S. 62) für „politische Bildung als Unterrichtsprinzip“ in allen Fächern und Schularten aus, maß dem Geschichtsunterricht, „der geschichtliches Denken und Werten mit Verantwortung für die Gegenwart verbinden muss“, eine „besondere Verantwortung“ zu und verwies auf die gebotene enge, ja „engste Verbindung zwischen Gelehrtem und Gelebtem“ im schulischen Zusammenleben, der Schülermitverwaltung etc. Hingegen wurde zur Vermittlung der „wichtigsten Tatsachen, Formen und Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens und aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Fächern möglich ist“ nur empfohlen, vom „7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen“. Deren Benennung – Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik – wurde freigestellt.

Die Wende um die Mitte der fünfziger Jahre

Zu dieser Zeit war man im kleinen Kreis derer, die nach Waldleiningen die Politikwissenschaft auf den Weg gebracht haben, noch vollauf mit dazu notwendigen Vorkehrungen beschäftigt. (S. 48-51) Der Aufbau des Fachs schritt auch nur langsam voran. Eschenburg wurde 1952, Fraenkel 1953, Bergstraesser erst 1954 auf eine der neu geschaffenen Professuren berufen. Umso mehr erstaunt, dass – und wie – sie sich gleichsam aus dem Stand für die politische Erziehung und Bildung engagiert haben. Ihnen kam dabei allerdings entgegen, dass sich deren Einschätzung und Wertung im politischen Raum gegen Mitte der fünfziger Jahre merklich änderte.

Schon im Vorfeld der beginnenden Aufstellung von Streitkräften berieten Fachkommissionen im Hinblick auf deren Einbindung in die Demokratie über die politische Bildung der zukünftigen Berufssoldaten und Wehrpflichtigen. Die Westdeutsche Rektorenkonferenz gab 1954 bei Beratungen über die politische Bildung ihre anfangs starken Vorbehalte gegenüber der Politikwissenschaft auf. (S. 46ff., S. 109f.) Der 1953 zur Beratung der Länder und des Bundes geschaffene „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ erarbeitete ein „Gutachten zur politischen Erziehung und Bildung“. (S. 63f.)

Die „Notwendigkeit einer ausdrücklichen Lehre“, hieß es dort, sei „heute unbestritten“. Dies war zwar nur ein indikativisch eingekleidetes Postulat. Immerhin konnte man sich fortan darauf berufen. In einigen Ländern geschah das auch, so bei der Revision der Bildungspläne in Hessen, das schon in der frühen Nachkriegszeit einen sozialkundlich-politischen Unterricht eingeführt hatte, so in Bayern, wo der sozialdemokratische Kulturpolitiker und SPD-Landesvorsitzende Waldemar von Knoeringen im Sommer 1955 mit Interessierten und Sachverständigen eine Denkschrift zur Gründung einer Landesakademie für politische Bildung beriet, so in Baden-Württemberg, wo im selben Jahr ein „Ausschuss für staatsbürgerliche Erziehung“ begann, für das in der Landesverfassung verankerte Fach „Gemeinschaftskunde“ Lehrpläne zu erarbeiten.

Zum Vorsitzenden dieser Kommission hatte der Kultusminister Eschenburg, als dessen Stellvertreter Bergstraesser berufen. Beide waren zuvor schon an den Beratungen zur „inneren Führung“ der Streitkräfte beteiligt. Sie traten dabei auch öffentlich hervor. Der SPD-Politiker von Knoeringen zog sie ebenfalls heran. Die Denkschrift für die Jahre später im oberbayerischen Tutzing eröffnete Akademie trägt Bergstraessers Handschrift. Als Direktor war Eschenburg ausersehen, der dieses Angebot jedoch ausschlug. Mit Bergstraesser gewann von Knoeringen hingegen einen Mitstreiter, dem es gelang, auch Landtagsabgeordnete der damals oppositionellen CSU von der Möglich-

keit und Notwendigkeit einer politisch unabhängigen Akademie als Ort der politischen Bildung aller Bevölkerungsgruppen sowie der Lehrerfort- und -weiterbildung zu überzeugen. Zusammen mit deren erstem Direktor Felix Messerschmid, einem vielseitig vernetzten Historiker und früheren Gymnasialdirektor, hat dann vor allem Bergstraesser darauf hingewirkt, dass die Akademie für politische Bildung Tutzing zu einer auf allen Feldern der politischen Bildung weit über Bayern hinaus ausstrahlenden Tagungsstätte wurde. (S. 137-140)

Der Kampf um den ersten Lehrplan für einen gymnasialen Fachunterricht

Es kann daher so scheinen, als habe sich jenen Gründervätern der Politikwissenschaft, welche die politische Bildung und Erziehung als Wissenschaftsaufgabe ihrer Disziplin betrachteten, um die Mitte der fünfziger Jahre ein weites ‚window of opportunity‘ geöffnet. Sieht man mit Detjen näher zu, so zeigt sich jedoch ein nur schmaler offener Spalt. Dass die „Innere Führung“ von Streitkräften auf einen „Staatsbürger in Uniform“ ausgerichtet werden könne ja müsse, wurde in der Öffentlichkeit bundesweit ebenso massiv bestritten wie in Bayern die Möglichkeit einer wissenschaftlich fundierten, parteipolitisch neutralen, gleichwohl politiknahen politischen Bildung von Bürgern durch eine dafür zu schaffende Landesakademie. Und gegenüber der Erweiterung des Fächerspektrums der gymnasialen Oberstufe um einen Politikunterricht, wie ihn Eschenburg und Bergstraesser in Baden-Württemberg pflanzen, wurde nochmals alles ins Feld geführt, was seit Waldleiningen gegen eine eigenständige Politikwissenschaft und einen Fachunterricht ins Feld geführt worden war.

Unterdessen hatte man dazu jedoch eigene Positionen erarbeitet. Die Wissenschaft von der Politik, hatte der von der Staatsrechtslehre herkommende Abendroth deren Gegnern schon in Waldleiningen entgegengehalten, sei eine „Integrationswissenschaft“. Denn in der Politik müsse in Zusammenhang gebracht werden, was in den bestehenden Einzelwissenschaften getrennt werde. Dem schlossen sich später Fraenkel und andere an. Bergstraesser sprach im gleichen Sinne von einer „synoptischen Wissenschaft“. (S. 159) In Studienplänen für das Fachstudium zum gymnasialen Lehramt gewann sie ihre Lehrgestalt. Abendroth ordnete in Marburg dem politikwissenschaftlichen Kernbereich mit Veranstaltungen zur Staatslehre, zur politischen Struktur eines Landes und zur Internationalen Politik Lehrveranstaltungen aus der Soziologie, dem Öffentlichen Recht, der Zeitgeschichte und den Wirtschaftswissenschaften zu. (S. 89) Bergstraesser, der nicht müde wurde, bei allen sich nur bietenden Gelegenheiten auf die Notwendigkeit verbreiteter Kenntnisse „über die moderne Gesellschaft, den modernen Staat, die Konstellationen der Weltpolitik und die in der Gegenwart wirksamen politischen Ideen“ (S. 134) hinzuweisen, stimmte im Hinblick auf die Studieninhalte mit Abendroth überein, war aber auf eine engere Verbindung von Soziologie und Politikwissenschaft und der „Teildisziplinen Politische Systemlehre, Internationale Politik und Politische Theorie“ (S. 146) in der Politikwissenschaft bedacht.

Auch um nachzuweisen, dass sich mit einem Unterrichtsprinzip selbst dann, wenn es ernst genommen und nicht nur zur Abwehr eines Fachunterrichts beschworen wird, für die politische Bildung nicht erreichen lässt, was zumindest erreicht werden sollte, ging er wiederholt und konkret auf mögliche Beiträge anderer Fächer ein. (S. 148) Herausgefordert durch seinen Freiburger Kollegen Gerhard Ritter, den unter Historikern entschiedensten Gegner der Politikwissenschaft und eines Politikunterrichts,

setzte sich Bergstraesser besonders mit dessen Argumenten auseinander. (S. 155-158) Die Notwendigkeit historischer Bildung stand für ihn dabei außer Frage. Er verwarf aber die Ansicht, dass die von „Dingen, die geschehen sind“ handelnde Geschichtswissenschaft „Antworten auf die Fragen und Probleme geben könne, die mit der Bewältigung der Gegenwart und der Zukunft“ zu tun haben. (S.155)

Ritter verteidigte mit seinem Fach das seit dem 19. Jahrhundert im Historismus gründende nationale Bildungsverständnis. Obwohl es sich teils so ausnahm, ging es in der Auseinandersetzung mit Bergstraesser daher um weit mehr als um vordergründige Fachinteressen. Dass es auch dort, wo dem Fachunterricht die Gemeinschaftserziehung in einem demokratisch gestalteten Schulleben entgegengesetzt wurde, um eine ernsthaft zu bedenkende und zu diskutierende Alternative handelte, lässt sich hingegen kaum behaupten. Die Gründerväter, die sich intensiv für einen Fachunterricht einsetzten, hielten jedenfalls beides für notwendig.

Ernst Fraenkel brachte dies auf den Punkt, als er schrieb, dass „die idealste Verfassungsordnung ein toter Buchstabe“ bleibe, wenn im Schulleben die Gebote der Fairness nicht gälten: „Die Verpflichtung der Schule der demokratischen Gemeinschaft gegenüber besteht nicht zuletzt darin, dass sie das Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern und die Beziehung der Schüler untereinander den gleichen Normen menschlichen Verhaltens unterstellt, deren Anerkennung das Funktionieren der politischen Demokratie ermöglicht.“ (S. 241f.)

Obwohl unmittelbar einsichtig sein müsste, dass allein aus einer auf solche Normen ausgerichteten Schulerziehung noch kein Verständnis politischer Zusammenhänge und Prozesse erwachsen kann, sah sich Eschenburg im Kultusministerium bei einer ersten Besprechung zur ‚Gemeinschaftskunde‘ „mit vielen Referenten, dem Vorsitzenden des Lehrerverbandes, den Vereinigungen von Geographen, Historikern, Alt- und Neuphilologen und so fort“ konfrontiert, die sich in der Ablehnung des neuen Fachs einig waren. Ihnen folgend bemängelte der Minister, dass der Ausschuss ein Unterrichtsfach fordere, aber „keine Vorschläge über die Verwirklichung der politischen Bildung als Unterrichtsprinzip und über die Gestaltung der Schulgemeinschaft“ erarbeitet habe. An einem Fach schien er nicht interessiert. Zusätzlich schlug er in einem Schreiben an Eschenburg nur noch vor, „die Abiturienten in den Wochen zwischen der Reifeprüfung und der Schulentlassung zu staatsbürgerlichen Kursen“ zusammenzufassen, die tunlichst in Landschulheimen stattfinden sollten. (S. 176f.) Weil Eschenburg nicht klein beigab, konnte sich der Ausschuss für staatsbürgerliche Erziehung trotz aller Widerstände schließlich mit der Forderung nach einem zweistündigen Politikunterricht auf der gymnasialen Oberstufe und einem sicherlich zu anspruchsvollen, im Aufbau und der Wissenschaftsorientierung gleichwohl wegweisenden Lehrplan durchsetzen. Was dies für die politische Bildung und die Politikwissenschaft bedeutete, wird nun im Kontext von Detjens großer Studie zur politischen Erziehung als Wissenschaftsaufgabe sichtbar.

Soziokulturelle Wandlungen, darunter Wandlungen in den Wissenschaften sowie in Erziehung und Bildung, werden oft so gedeutet, als ob sie mit innerer, mithin ‚objektiver‘ Notwendigkeit dorthin geführt hätten, wo wir uns heute befinden. Indem Detjen mit Akribie verfolgt, wie trotz starker Widerstände die Politikwissenschaft mit einem Erziehungs- und Bildungsauftrag auf den Weg gebracht werden konnte, wie sich die einzelnen Gründerväter zu diesem Auftrag gestellt haben und wie einige wenige an Wegscheiden trotz aller Kräfte der Beharrung neue Wege gegangen sind, führt er uns vor Augen, wie viel in der Bildungsgeschichte der Bundesrepublik von einzelnen Personen abhing und wie viel wir ihnen verdanken.