

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung der herausgebenden Stelle dar. Sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

ERICH WENIGER

## Die Forderungen der Pädagogik an die politische Bildung

### Ein Kommentar zu dem Gutachten des Deutschen Ausschusses zur politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung

Die pädagogische Theorie — sie ist in der Fassung des mir gestellten Themas unter dem Begriff „Pädagogik“ wohl in erster Linie gemeint — findet seit dem Beginn des bürgerlichen Zeitalters und erst recht im Zeitalter der Demokratie Forderungen an die politische Bildung und Erziehung immer schon vor. Auch sind ihr immer schon Wege, Methoden vorgegeben, mit denen in der Praxis versucht worden ist, solche Anforderungen zu erfüllen. Da aber sowohl die Forderungen sich nicht selten widersprechen als auch Streit über den rechten Weg sich immer wieder erhoben hat, sieht sich die Pädagogik gezwungen, nach einem Ausgleich zu suchen, vielleicht sogar unter bestimmten Voraussetzungen eine Entscheidung für oder gegen eine Forderung, für oder gegen eine der versuchten Methoden zu empfehlen. An sich wäre sie vermutlich gern dem Streit ganz fern geblieben und hätte sich, wie Rousseau im „Emile“ es vorgeschlagen hat, mit der Bildung zum Menschen schlechthin begnügt, in der Hoffnung, daß die Bildung zum Bürger damit zugleich gesichert sei. Aber der gleiche Rousseau hat ja im „contrat social“ wie in den Ratschlägen für die polnische Regierung ausdrücklich politische Bildung gefordert, offensichtlich unter dem Zwang der Einsicht in die wirkliche Lage mitsamt ihren Mängeln und Schwierigkeiten.

Die moderne Pädagogik hat aber über dieses bloße Abfinden mit einem notwendigen Übel hinaus durchaus Grund, die Forderungen nach politischer Bildung ernster, ja positiv zu nehmen und sie sich zu eigen zu machen. Denn sie weiß darum, daß die Möglichkeiten des Menschseins unvollständig wären, wenn sie nicht die Teilnahme an der Verantwortung für das Miteinanderleben in Rechts- und Friedensordnungen und die Fähigkeit, diese mitzugestalten, einschließt. Andererseits bedarf das Menschliche, das der Rousseau des „Emile“ unmittelbar haben wollte, der Sicherung in Institutionen, vor allem der Sicherung der menschlichen Freiheit als Freiheit des Gewissens und der Entscheidung, aber eben auch als Freiheit zum Insichruhen in einem eigenen Lebensraum. Endlich drittens belehrt uns unser anthropologisches Wissen von Wirklichkeit und Möglichkeit des Menschen, daß der Mensch nicht als bloßes Individuum an und für sich existiert, um dann erst sich mehr oder minder weit mit anderen einzelnen Individuen zu Gruppen und Gemeinschaften zusammenzuschließen. Er ist vielmehr Mensch von vornherein durch seine Beziehung zum Mitmenschen im Miteinander von Personen, durch die Relationen von Ich, Du, Wir.

Die Erkenntnis von der personhaften, auf den Mitmenschen bezogenen eigentlichen Existenz des Menschen hat nun freilich in jüngster Zeit zu Einschränkungen der Forderung nach politischer Erziehung geführt, die ganz denen Rousseaus auf die Erziehung zum Menschen als Erziehung zur Individualität entsprechen. Man möchte die Erziehung zum politischen

Dasein auf das unmittelbare Miteinanderleben in den jeweils nächsten und untersten Gruppen beschränken und glaubt, damit alles getan zu haben, was für die politische Bildung erforderlich sei. Gruppenerziehung, Erziehung zur Partnerschaft bringen jedenfalls die Gefahr solcher Beschränkung mit sich. Demgegenüber wird die pädagogische Theorie an die beiden ersten Sachverhalte erinnern müssen, an die Forderung nach Vollständigkeit der menschlichen Möglichkeiten und an die Sicherung der menschlichen Freiheit, d. h. also an das unmittelbar Politische, das eben auch in der Erziehung unmittelbar angegangen oder doch angesprochen werden muß, auch wenn die Neigung, dem Staatlichen, der Politik im engeren Sinne, in der Erziehung auszuweichen, historisch verständlich genug ist aus dem Übermaß des staatlichen Einflusses auf die Erziehung und durch den Mißbrauch des Politischen in den letzten Menschenaltern.

Die Pädagogik weiß überdies, daß überall da, wo eine geistige Vollmacht und Verantwortung auftritt, auch ein Anspruch an die Erziehung geltend gemacht werden kann. In der Sprache der Theorie ausgedrückt heißt das: Lebensmächte, gesellschaftliche Kräfte, Geistesmächte, die eine

#### Inhalt dieser Beilage:

Erich Weniger:

**Die Forderungen der Pädagogik an die politische Bildung**

Felix Messerschmid:

**Die Aufgabe der politischen Bildungsarbeit der Schule und der Geschichtsunterricht (S. 562)**

Aufgabe im Haushalt der menschlichen Geschichte haben und sich durch ihre Lebendigkeit beweisen, werden zu Bildungsmächten. Auch der Staat hat einen solchen Anspruch, auch er ist eine Bildungsmacht. Aber er unterliegt nun stärker noch als andere Bildungsmächte, beispielsweise die Kirchen, für die Ähnliches gilt, der Versuchung, sich den Gesetzen der Bildung, von denen noch zu sprechen sein wird, zu entziehen und seine Macht unmittelbar in der Erziehung einzusetzen, etwa durch Studienordnungen, Prüfungsbestimmungen, Lehrpläne, Stellenbesetzungen, Schulaufsicht und dergleichen mehr. Solche Unmittelbarkeit des Eingreifens und Sich-zur-Geltung-bringens hatte dann die bekannten bösen Folgen, die ideologische Überschätzung des Staates, die idealistische Überforderung der politischen Ethik in der Lehre, die aber eben wegen

solcher Übersteigerung zu einer höchst realistischen Anpassung an die jeweils im Staat herrschenden Mächte oder gar zur Gleichschaltung führte. Eine völlig realistische Staatslehre ohne ideologischen Überbau und ohne idealistische Ethik hat meines Wissens auch der reine Machtstaat nirgendwo gefordert. Er fürchtete wohl Enttäuschung und Skepsis der Jugend, die ihm hätten gefährlich werden können.

Die pädagogische Theorie wird dem Staate gegenüber ebenso wie gegenüber den Kirchen, der Wissenschaft, der Wirtschaft und der Gesellschaft, darauf bestehen müssen, daß die Lebensmächte, die Bildungsmächte sein wollen, sich den Gesetzen der Bildung fügen. Das gilt insbesondere für den demokratisch verfaßten Staat. Er bedarf seiner Struktur und seinen Voraussetzungen nach der verantwortlichen Teilhabe aller seiner Bürger: „Jeder in unserem Volk soll“, so habe ich es einmal formuliert, „nach dem Gesetz, das wir uns jetzt gegeben haben, politisch mündig und instand gesetzt werden, als reifer Mensch seinen Anteil an der politischen Aufgabe zu übernehmen, er soll Vollbürger unseres Staates, ein lebendiges Glied unseres Volkes werden“. Diese politische Reife und staatsbürgerliche Mündigkeit durch die Erziehung zu ermöglichen, ist die Aufgabe der politischen Bildung. In dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen haben wir die hier liegende Schwierigkeit wie folgt beschrieben (II, 1, S. 2): „In einem demokratischen Staat brauchen alle Bürger ein bestimmtes Mindestmaß an politischer Einsicht. Dieser Anforderung stehen die Unterschiede der Bereitschaft und Fassungskraft und die Verschiedenheit der Lebens- und Umweltseinflüsse gegenüber. Die Spannung zwischen diesen Hemmnissen und den Forderungen, die eine freiheitliche politische Ordnung an jeden Bürger stellen muß, liegt im Wesen der Demokratie; ihre Überwindung ist eines der schwersten Probleme der politischen Erziehung und Bildung, aber dennoch ihre eigentliche Aufgabe“.

Wir sprachen von den Gesetzen der Erziehung und Bildung. In der Verantwortung vor solchen Gesetzmäßigkeiten hat die Pädagogik ihrerseits Forderungen an die politische Bildung und Erziehung zu stellen. Alle diese Strukturgesetze, die in der Besinnung auf den Gang der Entwicklung in der Erziehungswirklichkeit durch die Theorie allmählich herausgearbeitet sind, anzuführen, würde den hier gestellten Rahmen sprengen. Ich begnüge mich mit einer kurzen Aufzählung der für die politische Bildung wichtigsten Einsichten.

1. Die Einsicht von dem erfüllten Moment als Voraussetzung für das Gelingen der Erziehung. Die Frage ist also, ob und wie weit die Lehren im kindlichen und jugendlichen Dasein schon anschaulich und einsichtig werden können. In dem Gutachten ist das Problem folgendermaßen formuliert (II, 3, S. 3): „Erzieherische Wirkung beruht auf dem Zusammenspiel von Einsicht und Übung (einer Übung nämlich, aus der Einsicht erwächst und Lehre einsichtig wird). Der politischen Erziehung fehlt jedoch das eigentliche Übungsfeld. Versuche, es in spielerischer Nachahmung politischer Formen des Erwachsenenlebens zu gewinnen, verfehlen den Ernst der Sache und münden deshalb leicht in leere Betriebsamkeit. Andererseits führt die Beschränkung auf den bloßen Unterricht zu Abstraktionen, die keine verbindliche Kraft besitzen, weil ihnen die anschauliche Grundlage fehlt“.
2. Damit hängt zusammen die Einsicht in die Notwendigkeit, das Erziehungsziel in einem Bild vom Menschen anschaulich werden zu lassen, also in unserem Falle in die Notwendigkeit, ein Leitbild zu gewinnen, in dem die Anforderungen gleichsam Gestalt gewonnen haben. Wir haben dieses Problem und die in ihm enthaltenen Schwierigkeiten in dem Gutachten wie folgt formuliert (II, 5, S. 3):

„Um uns über die Ziele der Erziehung und Bildung zu verständigen, müssen wir sie sprachlich fixieren und, soweit möglich, in anschaulichen Leitbildern darstellen. Das führt aber Gefahren herauf, die in der politischen Erziehung besonders hervortreten.

Man nimmt die Begriffe, in denen Erziehungsziele ausgesprochen werden sollen, als ob sie der eigentliche Inhalt der politischen Erziehung wären, zwingt sie dem lernenden Gedächtnis auf und glaubt, dadurch die Gesinnungen zu erzeugen, die diesen Begriffen entsprechen. Dieses Vorgehen führt zu zwei nur scheinbar entgegengesetzten Irrwegen. Der eine erweckt den Anschein, als wären die Begriffe bereits verwirklicht, und erzeugt damit ein idealistisches

Trugbild unserer politischen Verhältnisse. So ist beispielsweise Demokratie damit noch nicht verwirklicht, daß man sich zu ihr bekennt. Der andere beurteilt die Wirklichkeit im Lichte abstrakter Ideale und erzeugt dadurch eine verneinende Einstellung zur politischen Realität. Bloßer Moralismus in der politischen Erziehung führt dazu, daß die Jugend durch die Enttäuschung an der Wirklichkeit zu politischem Nihilismus getrieben wird. Deshalb darf politische Bildung nicht als ‚Gesinnungsunterricht‘ verstanden werden; sie ist keine ‚weltanschauliche Schulung‘.

Erziehung zur ‚Menschlichkeit‘, zum ‚Gemeinsinn‘, zum ‚Verantwortungsbewußtsein‘, zur ‚Toleranz‘ geschieht auch in der Schule nur durch das Leben selbst; so große Worte sollten selten und nur dann gebraucht werden, wenn sie zur Erhellung einer gegebenen Situation vonnöten sind. Auch zur vorgreifenden Kennzeichnung der Haltung, mit der die Politik zu bestehen ist, nutzen alle großen Worte nichts, solange die realen Aufgaben nicht gesehen werden, die ihnen jeweils ihren Sinn geben“.

3. Voraussetzung für das Gelingen jeglicher Erziehung ist der pädagogische Bezug zwischen Erzieher und Zögling, der persönliche Kontakt, der im Zusammenwirken von Autorität und Liebe des Erziehers, von Vertrauen und Gehorsam des Zöglings gewonnen werden kann. Solcher Bezug aber ist nur zu erreichen, wenn Lehrer und Erzieher glaubwürdige Zeugen, eindrucksvolle Verkörperungen dessen sind, was ihnen in der Schule in der Sorge um den Geist, den Menschen und das Miteinanderlebenkönnen der Menschen jeweils anvertraut ist. In unserem Falle müssen also die Lehrer echte Repräsentanten der politischen Verantwortung und der politischen Lebensform der Demokratie sein. Sie müssen in ihrer Haltung, in Lehre und Leben glaubwürdig sein. Sie können nicht Demokratie lehren, wenn sie nicht selber an ihre Möglichkeiten glauben. Das aber setzt wiederum voraus, daß die Einrichtungen der Erziehung und Bildung in sich und vor allem unmittelbaren Bezug auf das Politische und Staatliche in Ordnung sein müssen, gültiger Ausdruck, sichtbare Repräsentation, glaubwürdige Darstellung der geistigen Gehalte, durch welche die Bildung zum Menschen möglich und die Freiheit des Menschen gewonnen werden kann. Schule und Erziehung dürfen also auch in ihrem Gesamtzusammenhang weder in ihrer Lehre noch in ihrer Lebensform den Gesetzen einer echten Demokratie widersprechen, nicht der Haltung, die von den Bürgern gefordert ist. Das muß sich bis in die Unterrichtsmethoden hinein auswirken. Autoritärer Unterricht vom Katheder her verbietet sich also. Spontaneität und Selbsttätigkeit, Mitdenken und Mitarbeit der Schüler sind überall, nicht nur auf dem engeren Felde der politischen Bildung Bedingung. Zusammengefaßt könnte man sagen:

Die Schule als Lebensform und als Stätte der Begegnung zwischen den Generationen bietet die erste Möglichkeit anschaulicher Erfahrungen über Geist und Gehalt unseres politischen Daseins, vor aller ausdrücklichen politischen Lehre. Die erste Voraussetzung einer politischen Erziehung im engeren Sinne ist also, daß die Schule durch ihren Geist, die in ihr waltende Gesinnung, durch die Atmosphäre, die sie erfüllt, durch ihre Formen des Umgangs zwischen Lehrern und Schülern und die der Schüler untereinander, nicht zuletzt durch die Haltung der Lehrer und durch ihr Tun, auch durch die Form ihrer Lehre die sittlichen und politischen Grundauffassungen sichtbar werden läßt und repräsentiert, von denen unser politisches Leben in den Formen der Demokratie getragen werden soll. So wird der Geist der Humanität und der Demokratie schon in der Schule sichtbar, vor allem in der Art, wie Kameradschaft, Ritterlichkeit und Toleranz gepflegt und echte Autorität mit wirklichem Gemeinschaftsbewußtsein verbunden sind. Hier können die Grundlagen der politischen Gesinnung deutlich werden, das Ineinander von Freiheit und Verantwortung, von Güte und Gerechtigkeit, das die Grundlage jeder lebendigen Demokratie bilden soll.

Es ist freilich nicht zu verkennen, daß die Schule noch nicht überall für diese ihre Aufgabe gültiger Repräsentation vorbereitet ist. Im Gutachten heißt es darüber (I, 6, S. 2): „Endlich wird die politische Erziehung auch durch den gegenwärtigen Zustand unseres Erziehungs-

und Bildungswesens erschwert. Die Schule hat sich noch nicht aus den alten obrigkeitsstaatlichen Formen gelöst. Eltern und Lehrer sind durch den Wechsel der politischen Systeme und die Erfahrungen der Entnazifizierung unsicher geworden. Trotz ernstlicher Anstrengungen sind wir alle für die neue Aufgabe noch nicht ausreichend gerüstet. Damit ist nicht gesagt, daß politische Erziehung heute nicht möglich sei; im Gegenteil zeigt die Erkenntnis der wirklichen Lage, wie nötig sie ist“.

Damit diese Gestaltung des Schullebens möglich sein kann, müssen aber in unserem öffentlichen Leben bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden. Sie lassen sich zusammenfassen als Gesundheit des politischen Daseins, rechtliche und freiheitliche Ordnung des Lebens in unserem Volke, beispielhafte Gestaltung der öffentlichen Angelegenheiten gemäß den Grundrechten und nach den Gesetzen und Regeln, die sich das deutsche Volk in seiner Verfassung gegeben hat.

4. Hier freilich zeigt sich nun die tiefste Schwierigkeit für alle Bildung überhaupt, die sich aber in der politischen Erziehung besonders nachdrücklich geltend macht: Der Zwiespalt zwischen Idee und Wirklichkeit, der ja auf die Dauer der Jugend nicht verborgen bleiben kann. In der politischen Erziehung zeigt er sich deshalb am stärksten, weil es zum Wesen der Politik gehört, daß sie mit der Gebrechlichkeit der Menschen und mit der Unvollkommenheit der Einrichtungen, schließlich mit den Gegensätzen der Meinungen und Ziele rechnen muß, ja daß sie hier gerade ihren Ansatz und ihre Aufgaben hat. Wir alle wissen, wie wenig erfreulich Politik oft sein kann. Die Aufgabe der politischen Erziehung ist einerseits, eine realistische Kenntnis von dieser faktischen Gebrochenheit des Politischen zu geben, die sich auch in dem Zwiespalt von Macht und Recht, von verantwortlicher Freiheit und Gebundenheit und im Kompromiß als der jeweiligen demokratischen Möglichkeit zeigt, andererseits aber doch den Willen zur Vervollkommnung und sittlichen Bewältigung nicht zu zerstören. Schleiermacher hat diesen Zwiespalt zu einem Mittelpunkt seines pädagogischen Denkens gemacht und findet eine dialektische Lösung: der Zögling müsse zwar für den gegenwärtigen Zustand so erzogen werden, daß er in ihn handelnd eingreifen könne, zugleich aber so, daß er befähigt sei, auf Besserung zu dringen. Doch ist damit das Problem eigentlich nur umschrieben. Die moderne pädagogische Theorie bietet hier die Kategorien der Vorwegnahme und der Transposition an, der Vorwegnahme der reinen Möglichkeiten des politischen Handelns im Denken und Tun ohne die Hineinnahme seiner grausamen Realität und die Übersetzung der politischen Zusammenhänge in die Formen des Jugendlebens in der Schule. Aber hier gibt es für Theorie und Praxis noch viel zu klären und zu erproben. Die Schule wird Einrichtungen schaffen, um ihre Schüler in jugendgemäßen Formen selbsttätige politische Verantwortung erfahren zu lassen. Vom Klassensprecher schon in den unteren Klassen an über die Schüler-selbstverwaltung bis zur Schulgemeinde als Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden bieten sich reiche Möglichkeiten. Dabei kommt es nicht darauf an, das Erwachsenenleben etwa in den Formen des Parlamentarismus nachzuahmen. Es gilt vielmehr, eigenständige, aus den Bedingungen und Notwendigkeiten der Schule und des jugendlichen Lebens erwachsende Institutionen zu schaffen. Daneben haben Arbeitsgemeinschaften und Gruppenarbeit über ihren unmittelbaren methodischen und pädagogischen Wert hinaus auch Bedeutung für die politische Erziehung, vor allem auch in der Form des Unterrichtsgesprächs und der freien Diskussion.

Wichtig vor allem ist der Sport, der die Bindung an die Spielregeln, die Achtung vor dem Gegner und die Unterordnung unter die Spielgemeinschaft lehrt. Die Methoden der sogenannten „mitbürgerlichen Erziehung“ und der „Gruppenpädagogik“ können, wenn sie auch nach unserer Überzeugung nicht allen Anforderungen an politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung gerecht zu werden vermögen, wertvolle Dienste leisten, besonders in den Jugend- und Bildungsgemeinschaften außerhalb der Schule.

Ganz allgemein gilt, was im Gutachten (IV, 1, S. 6) gesagt ist: „Rechte politische Erziehung gelingt nur, wenn die Einrichtungen der Erziehung und Bildung selbst freie Gemeinschaftsordnungen sind. Die Schule darf nicht nach dem Muster des Obrigkeitsstaates verfaßt sein; sie muß vielmehr durch ihre Struktur und ihr Leben eine Erfahrung davon geben, was Freiheit und Verantwortung im Leben einer Gemeinschaft bedeuten. Die Lehrer und Erzieher sollen in ihren Schülern die freien Menschen von morgen sehen und achten; sie sollen ihnen selbst als freie Bürger gegenüberreten“.

5. Wenn so die Schule als Lebensform unter die Gesetze der politischen Bildung gestellt wird, besteht aber, zumal wenn man das „staatsbürgerliche Unterrichtsprinzip“ überdehnt, die Gefahr der Entmündigung der einzelnen Unterrichtsfächer und Bildungsinhalte. Unser Gutachten drückt das so aus (II, 4, S. 3): „Die Vordringlichkeit und Aktualität der politischen Erziehung enthält die Gefahr, daß die wesentlichen Bildungsgehalte politisiert werden. Man vergißt, daß Bildung nur entsteht, wo Gegenstände um ihrer selbst willen gesucht und geliebt werden. Nicht weniger gefährlich ist aber die Versuchung, im Raum der Bildung eine Ausflucht aus der politischen Verantwortung zu suchen. Politische Erziehung und Bildung setzt also voraus, daß wir von der Stellung der Politik im Zusammenhang der Bildung und von der Stellung der Bildung im Zusammenhang der Politik eine klare Anschauung haben“. So wird dann im Abschnitt (IV, 4, S. 7) „Politische Bildung als allgemeines Prinzip des Unterrichts“ gefolgert: „Jedes Fach und jede Schulform können auf den höheren Stufen nach ihrer Eigenart zur politischen Bildung beitragen, wenn dabei ihr eigener Sinn nicht preisgegeben wird. Indem die Bedeutung herausgearbeitet wird, die jedes einzelne Sachgebiet für Staat und Gesellschaft hat, werden Einsichten in die Struktur unseres gesellschaftlichen und politischen Lebens vermittelt.“ An einer anderen Stelle (IV, 1, S. 6) heißt es: „Politische Bildung gelingt nur, wenn zugleich die gesamte Bildungsarbeit der Schule wahrhaftig ist. Denn Staat und Gesellschaft werden entleert, wenn die Ehrfurcht vor dem je eigenen Sinn der Gegenstände schwindet, und Lehrer können diese Ehrfurcht nur wecken, wenn sie glaubhafte Zeugen der Gehalte sind, deren Vermittlung ihnen anvertraut ist“. Das wird dann, was ich hier übergehen darf, für die einzelnen Fächer näher beschrieben.

Die notwendige Begrenzung wird vielleicht am deutlichsten in den Sätzen über den Deutschunterricht und über Mathematik, Physik und Chemie (S. 10 oben): „Der Deutschunterricht erfüllt seine politische Aufgabe am besten, indem er unverkürzt die Gehalte der Dichtung deutlich macht und auch ihre politischen Bezüge nicht unterschlägt. Die Mathematik, Physik und Chemie wie das musische Leben und der Sport bilden auch politisch am besten, wenn sie unbefangen ihrem Wesen folgen“. Aber wie schon zitiert, ist andererseits zu warnen vor der Versuchung, im Raum der Bildung eine Ausflucht aus der politischen Verantwortung zu erstreben.

6. Eine sehr wesentliche Forderung der Pädagogik an die politische Bildung ist in dem Abschnitt „Grenzen“ des Gutachtens (IV, 2, S. 6) formuliert: „Politische Bildung ist scharf zu scheiden von der Aufklärung, mit der die Regierungen, die Parteien und andere Gruppen und Mächte der Gesellschaft die öffentliche Meinung beeinflussen dürfen. In der Schule, die auf politische Mitverantwortung vorbereiten soll, hat Propaganda keinen Platz. Der Plan und Gang politischer Bildung dürfen auch nicht vom Lauf des aktuellen Geschehens abhängig sein. Die Schüler stehen noch nicht im Ernst der politischen Kämpfe, Risiken und Entscheidungen. Die politische Bildungsarbeit der Schulen braucht deshalb Distanz von den Tagesereignissen. Diese können und sollen jedoch als Anlässe zur Besinnung und Klärung benutzt werden, vor allem, wenn das lebendige Interesse der Schüler und ihre Fragen das nahelegen. Solche Behandlung aktueller Ereignisse und Fragen zielt nicht auf eine Stellungnahme ab, sondern auf deren Verständnis und auf die allgemeineren Einsichten, die dabei zu gewinnen sind“.

## Zur politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung gehört eine ausdrückliche Lehre

Wir alle sind uns der Schwierigkeiten bewußt, die sich aus der Situation ergeben, in die wir Erwachsenen und Erzieher in den letzten Menschenaltern gerieten. Ich habe darüber in meiner Denkschrift für den Deutschen Ausschuß, die in dem kleinen Büchlein „Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung“ abgedruckt ist, ausführlich gehandelt<sup>1)</sup>. Der Ausschuß hat diesen Schwierigkeiten bewußt Rechnung getragen: es soll niemand gezwungen werden, den politischen Unterricht zu geben, ebenso wie niemand gezwungen werden kann, Religionsunterricht zu erteilen. So heißt es (IV, 5, S. 10): „Der politische Unterricht setzt Lehrer voraus, die bereit und geeignet sind, ihn zu geben; wo solche Lehrer noch fehlen, ist eher Zurückhaltung als eine nur äußerliche Erfüllung der Forderungen angebracht“. Andererseits bedürfen die Lehrer einer Ermutigung, sich zu ihren Überzeugungen zu bekennen, soweit sie sich im Rahmen der Grundgesetze und der Spielregeln der Demokratie halten. (IV, 2, S. 7): „Der Lehrer kann in der politischen Erziehung und Bildung nicht von seinen politischen Überzeugungen absehen; sie dürfen und sollen im pädagogischen Dialog fruchtbar werden. Mit einem farblosen Lehrer ist der Schule nicht gedient. Wenn der Lehrer zu seinen Schülern die rechte pädagogische Beziehung hat, kann er jenen Dialog nicht zur Werbung für seine politische Entscheidung mißbrauchen. Er wird diese, wenn das Gespräch es erfordert, den Schülern nicht verheimlichen und wird sie dazu ermutigen müssen, sich mit ihr auseinanderzusetzen“.

Im übrigen beginnt das Gutachten mit einer Analyse der Schwierigkeiten, mit denen die politische Bildung zu rechnen hat; diese entwickelt die besonderen Bedingungen, die unser politisches Leben heute erschweren und dann die allgemeinen pädagogischen Schwierigkeiten politischer Bildung und Erziehung. Ich darf auf diese Abschnitte verweisen.

Wir wissen ferner alle von dem Streit um die methodischen Prinzipien der politischen Bildung und des staatsbürgerlichen Unterrichts. Der Ausschuß ist davon ausgegangen, daß es im Wesen der Sache liege, daß wir mit einer Vielfalt von Methoden rechnen müssen, die der Vielfalt der Anforderungen entspricht. Es kam ihm darauf an, gleichsam den Wirkraum jeder Methode und ihre Reichweite zu bestimmen, dabei aber auch jedesmal die Grenzen und Gefahren aufzuzeigen. So ergibt sich die Möglichkeit, alle Methoden in einen organischen Zusammenhang zu bringen. Ich darf auch hier auf das Gutachten selber verweisen.

Jedenfalls haben wir uns überzeugt, daß zur politischen Bildung und staatsbürgerlichen Erziehung eine ausdrückliche Lehre gehört. Die Gesetze des Politischen, die Zusammenhänge unseres geschichtlich geformten Lebens in Staat und Volk, der Ertrag erfahrener politischer und geistiger Verantwortung, lassen sich nicht einfach aus dem Zusammenleben in Gruppen mitbürgerlicher Erziehung und durch Selbstbesinnung auf das in jugendlicher Erfahrung und jugendlichem Umgang Gegebene erschließen. Der Anschauungs- und Erfahrungskreis für die politischen Zusammenhänge ist im Raume der Erziehung und Schule zu klein und bedarf der Ergänzung und Erhöhung durch eine besondere Theorie, die den Lebensraum und die Selbsttätigkeit der Jugend in Beziehung setzt zu den Strukturen der Rechts- und Friedensordnung, zu den Rechten und Pflichten jedes Einzelnen und der Gruppen in dieser Ordnung. Sie zeigt die Bedingungen, unter denen die menschliche Freiheit mit den Mitteln des politischen und rechtlichen Handelns ermöglicht und gewahrt werden kann. Eine solche Theorie sucht ihrerseits alle Möglichkeiten zur Anschauung und Verdeutlichung im Lebensbereich von Jugend und Schule auf und erwirkt so ein exemplarisches Lernen.

Die so geforderte Lehre hat aber nicht in erster Linie die Aufgabe, Wissensstoff zu vermitteln. Wir glauben, nachdrücklich vor der Über-

schätzung des Wissens und des Kenntniserwerbes für die politische Bildung warnen zu sollen. In den meisten uns bekannt gewordenen Richtlinien und Lehrplänen zeigt sich diese Überschätzung der Kunde, so auch im Abschnitt a 3 der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz. Überall fordert man Staatsbürgerkunde, Gemeinschaftskunde, Gegenwartskunde. Man ist offenbar der Meinung, daß man, um ein guter Bürger zu werden, über alles Bescheid wissen müsse, daß umfassende Kenntnis die Vorbedingung für Erkenntnis und Handeln, ja für die richtige ethische und politische Gesinnung seien; man glaubt zugleich, in dieser Kunde die Gewähr für die Objektivität der Lehre zu haben, da es sich doch einfach um Übermittlung von Tatsachen handle. So zeigen die Lehrpläne eine erschreckende Stofffülle und lassen dabei den Maßstab für die sinnvolle Auswahl vermissen. Es ist von vornherein unwahrscheinlich, daß solche Stoffmassen bei der doch sehr beschränkten Zeit, die zur Verfügung steht, bewältigt werden können, ganz abgesehen davon, daß sie kaum dauernder Besitz der Jugend bleiben werden. Kenntnisse haben nur Sinn und bleiben nur haften, wenn in dem jeweiligen Lebensbereich der Jugend die Möglichkeit zu einer anschaulichen Erfahrung gegeben ist, die dann durch Vermittlung von Kenntnissen geordnet und verstanden werden kann. Bloße Kenntnisse vermögen die Menschen weder zu formen noch zu verwandeln.

Überschätzt wird im besonderen die Bedeutung der Kenntnisse des technischen Apparates der Politik und Verwaltung. Solche eingepackten Kenntnisse von Verfassungen, Verwaltung, Staatsformen und dergleichen werden höchstens zu einem toten Wissensballast führen, wahrscheinlich aber würde so gut wie nichts Wesentliches im späteren Leben haften bleiben. Nicht Kenntnisse sind zu vermitteln, sondern geistige Erfahrungen, die zu Kenntnis und Einsicht führen.

Die Lehre hat zunächst die Aufgabe, die Erfahrungen, die die Jugendlichen im Leben der Schule selber und in ihrer Arbeitswelt machen können, zu deuten und auf ihren Sinngehalt im Ganzen zu befragen. Diese gedeuteten Erfahrungen werden dann erweitert durch die geistigen Erfahrungen, die der Lehrer in ausdrücklicher Lehre hinzugibt. Es sind das nicht nur seine persönlichen, sondern die unseres Volkes und die der Menschheit, die Erfahrungen von der Welt als Geschichte überhaupt, wie sie in wissenschaftlicher Besinnung der verschiedensten Disziplinen geklärt und geordnet vorliegen.

Die letzte Aufgabe erst ist dann die Vermittlung von Kenntnissen, welche die Anwendung dieser Erfahrungen auf die Teilnahme am politischen Leben ermöglichen. Das erfordert eigentlich nur zweierlei: die Darstellung der faktischen Grundlagen und Grundgegebenheiten unseres politischen Lebens in einer Strukturlehre, die ein Mindestmaß an Fakten gebraucht, um zum Verständnis gebracht werden zu können. Eine Deutung unserer Verfassung auf die in ihr enthaltenen Grundstrukturen und eine Lehre von der Struktur der politischen Parteien wird auf den höheren Stufen der Schule dabei von Nutzen sein. Im übrigen geht es hier wie überall in der Schule um die Vermittlung der Methoden des Kenntniserwerbes an einigen interessanten und in der gegenwärtigen Situation naheliegenden Beispielen.

Daß Neugier und Interesse der Schüler auf jeder Stufe in kind- und jugendgemäßen Formen zu befriedigen sind und daß jeder Zuwachs an Wissen, der sich bei fruchtbaren Gelegenheiten ergibt, zu nutzen ist, versteht sich für alle Stufen von selbst. Unsere Bedenken richten sich nicht gegen Kenntniserwerb überhaupt, sondern gegen die falsche Ordnung, in der bloßer Mitteilung von Stoffen und puren Fakten einerseits, dem Gelegenheitsunterricht andererseits eine zu große Bedeutung beigemessen wird.

<sup>1)</sup> Erich Weniger, Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung. Werkbund-Verlag, Würzburg, 1954.

Über die Notwendigkeit eines gesonderten politischen Unterrichts besteht noch keine Einmütigkeit. Der Ausschuß glaubt, einen ausdrücklichen, auch vom Geschichtsunterricht gesonderten politischen Unterricht auf den höheren Stufen fordern zu müssen. Er ist möglich, wenn die von mir beschriebene Stoffbeschränkung durchgehalten wird. Ursprünglich meinte ich, ein solcher gesonderter Unterricht sei nur für die Abschlußklassen notwendig, aber vielleicht ist das eine zu weitgehende Einschränkung.

Der Ausschuß formuliert (IV, 5, S. 10) in dem Abschnitt „Politischer Unterricht“: Je älter die Schüler werden, desto mehr sollten die Erfahrungen, die sie in ihrem eigenen Leben in und neben der Schule machen können, und die Erkenntnisse, die ihnen mittelbar in allen Fächern angeboten werden, in eigenen Stunden durch einen Unterricht gedeutet und ergänzt werden, der ihnen ein erstes Verständnis der politischen Wirklichkeit erschließt“.

## Das Problem der Verfrühung

Das dornigste Problem der politischen Bildung ist im Gutachten (II, 2, S. 2) ausgesprochen: „Große Teile der Jugend sind gegenwärtig darauf angewiesen, politische Bildung in einem Alter zu erfahren, in dem Offenheit und Verständnis für politische Fragen noch nicht vorausgesetzt werden dürfen. Da trotzdem auf politische Bildung nicht verzichtet werden kann, sind wir heute genötigt, politische Einsichten auf einer Stufe zu vermitteln, die dafür noch nicht reif ist“. Es handelt sich also um das Problem der Verfrühung, besonders schwierig in der Volksschule. Daß für die Volksschule die Aufgabe einer politischen Bildung fast unlösbar ist, ist nicht zu leugnen. Abgesehen von der besonderen Gemeinschaftskunde in den Abschlußklassen wird sich die Volksschule mit der eindrucksvollen und überzeugenden Gestaltung ihres Schullebens im Geiste der Humanität und auf ihrer Oberstufe im Geschichtsunterricht mit einem ersten Zugang zur geschichtlichen Welt begnügen müssen, der mit einzelnen Vorgriffen auf politische Erkenntnisse, auch in einem Gelegen-

heitsunterricht, verbunden sein wird. Das Gutachten spricht von „Vorformen der politischen Erziehung in der Schule“ (IV, 3, S. 7). Ein neuntes Volksschuljahr würde die Aufgabe der politischen Bildung in der Volksschule wesentlich erleichtern. Im übrigen sind wir aber darauf angewiesen, daß für achtzig Prozent der Kinder unseres Volkes die Berufsschule die politische Weiterbildung unternimmt (IV, 6, S. 10). Ebenso wichtig ist aber die Aufgabe der freien Jugendarbeit in den Jugendgruppen (IV, 7.), obwohl leider ein großer Teil der Jugend an der freien Jugendarbeit nicht beteiligt ist. Den wirklichen Abschluß einer politischen Bildung könnte freilich nur eine planmäßige Bildungsarbeit an den Erwachsenen geben. Und so heißt es im Gutachten (IV, 9, S. 11): „Wie festgestellt, ist alle politische Bildung im Jugendalter nur als Vorgriff möglich. Im eigentlichen Sinne kann sie erst geschehen, wenn der Mensch selbst in politischen Entscheidungen steht. Hier liegt die Aufgabe der Erwachsenenbildung“.

## Die Aufgaben der Universitäten und Hochschulen

„Da die politische Erziehung und Bildung in allen Schulgattungen Lehrer voraussetzt, die selbst in dem angegebenen Sinne politisch gebildet sind, ergeben sich für die wissenschaftliche und pädagogische Ausbildung der Lehrer Folgerungen, die besonderer Überlegung bedürfen“ (IV, 8, S. 11).

In den von mir redigierten Empfehlungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz für die politische Bildung und Erziehung an den Universitäten und Hochschulen vom 6. Januar 1954 sind die wesentlichen Forderungen, die für alle Hochschulen gelten, auch und mit besonderem Recht für die Pädagogischen Hochschulen, zusammengefaßt<sup>2)</sup>. Ich darf die entscheidenden Sätze hervorheben. Die Präambel ist in letzter Zeit von besonderer Bedeutung geworden: „Die Rektorenkonferenz war sich einig in der Überzeugung, daß die Universitäten und Hochschulen als autonome Körperschaften öffentlichen Rechts jede für sich und zu gesamt Hand eine Mitverantwortung für die Gesundheit des politischen Daseins und für eine rechtliche und freiheitliche Ordnung des öffentlichen Lebens tragen. Diese Verantwortung zeigt sich vor allem in der beispielhaften Gestaltung der eigenen Angelegenheiten und in der Wahrung der akademischen Freiheit in Forschung und Lehre, darüber hinaus aber auch in der Sorge dafür, daß die Wahrheit in unserem öffentlichen Leben zur Geltung kommt und daß die wissenschaftlichen Erkenntnisse in Gesellschaft und Staat wirksam werden.“

Eine Stellungnahme zu den politischen Tagesfragen gehört nicht zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Hochschulen, wohl aber werden sie da ihre Stimme erheben müssen, wo die Grundlagen des politischen Handelns in Wahrheit und Recht verletzt werden“.

In diesen Zusammenhang gehören auch die Schlußsätze des Gutachtens des Deutschen Ausschusses (V, S. 11): „Politische Jugenderziehung ist eine Voraussetzung guter Politik. Aber die politische Erziehung des Volkes im ganzen geschieht wesentlich durch die Politik selbst. Deshalb werden die Bemühungen um politische Erziehung scheitern, wenn nicht die Politiker sich der erzieherischen Wirkungen bewußt sind, die im Guten und Schlechten von ihrem Handeln ausgehen“.

Auch für die politische Bildung an den Pädagogischen Hochschulen gelten die Forderungen der Rektorenkonferenz, die sinngemäße Anwendung finden sollten: „Die Westdeutsche Rektorenkonferenz ist der Ansicht, daß die Lehrstühle für Politische Wissenschaft nicht die einzigen Träger der politischen Erziehung der Studierenden sein können.“

Für die politische Unterrichtung des Lehrkörpers und die politische Bildung der Studierenden empfiehlt die Rektorenkonferenz: a) die Einrichtung periodischer Arbeitsgemeinschaften von Dozenten und Studierenden („Akademische Politische Klubs“), b) „Gespräche vor Zeugen“, d. h. Gespräche zwischen Dozenten und Vertretern des öffentlichen Lebens oder zwischen Dozenten verwandter Disziplinen, jedoch stets vor einem Forum von Dozenten und Studierenden („Forum Politicum“).

Die Pädagogische Hochschule ist der Universität durch ihre Geschlossenheit in der Lösung pädagogischer Aufgaben überlegen. Sie hat die besonders glückliche Möglichkeit, auch für das politische Dasein vorbildliche Lebensformen zu entwickeln und alle Bereiche der Wissenschaft in Übereinstimmung mit diesen Lebensformen zu bringen. Besondere Lehrstühle für Politik erscheinen mir nicht nötig, wohl aber Lehraufträge für Geschichte und politische Erziehung, sowie für pädagogische Soziologie. Im übrigen ist von entscheidender Bedeutung, daß Lehre und Leben an der Hochschule die innere Form des Gesprächs haben.

2) Die Empfehlungen sind als Anlage zu IV, 8 des Gutachtens des Deutschen Ausschusses diesem hinzugefügt. Für die Begründung darf ich auf meine Denkschrift „Politische Bildung als Aufgabe der Universität“ in meinem schon zitierten Büchlein „Politische Bildung und Staatsbürgerliche Erziehung“ hinweisen.

FELIX MESSERSCHMID

# Die Aufgabe der politischen Bildungsarbeit der Schule und der Geschichtsunterricht

Vortrag, gehalten auf der Tagung des Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands während der Pfingstwoche 1955 in Berlin

Das Teilthema, dessen Behandlung mir zugefallen ist, nämlich die Aufgabe der politischen Bildung in der Schule und den Beitrag des Geschichtsunterrichts dazu darzustellen, führt in die zentrale Aufgabe des Geschichtsunterrichts, in jene Aufgabe, aus der es sich begründet, daß dem heranwachsenden Geschlecht die Beschäftigung mit dem Vergangenen zugemutet wird. Es besteht also ein besonders enges Verhältnis zwischen geschichtlicher und politischer Bildung, und daher ist es verständlich, daß Historiker und Geschichtslehrer dazu neigen, dem Geschichtsunterricht den Auftrag der politischen Bildung in erster Linie oder gar ausschließlich zuzuordnen und zu übertragen, also etwa ein besonderes Fach für unnötig zu halten. Es gehört mit zu meinem Thema, mich mit dieser Meinung auseinanderzusetzen, also herauszuarbeiten, worin sich geschichtliche und politische Bildung decken, wo sie vielleicht auseinandertreten und gesonderte Bereiche mit eigenen Akzenten oder gar Gesetzen, mit einer eigenen Struktur fordern. Doch ist das, wie schon angedeutet und wie sich zeigen wird, nur ein Teil der mir gestellten Aufgabe, und nicht einmal der wesentlichste.

Daß die Klärung dieser Fragen dringlich ist und als dringlich empfunden wird, zeigt die bestehende polemische Situation. Sie wirkt in allen Lehrplanbesprechungen und wurde spürbar auch in den Calwer Herbstbesprechungen unseres Verbandes 1954; sie dringt unüberhörbar durch in allen Versuchen, die Bereiche voneinander abzugrenzen und Inhalte und Methode der politischen Bildung zu bestimmen. Die Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ hat das Thema schon in ihrem 1. Jahrgang aufgenommen und durch alle 5 Jahrgänge in immer neuen Anläufen zu klären versucht; das eben erschienene Gesamtverzeichnis gibt davon ein Bild. Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen hatte sich bei der Ausarbeitung seines „Gutachtens zur politischen Bildung“ ebenfalls mit dem Problem auseinanderzusetzen und hat sich intensiv damit befaßt. Im Gebiet der Bundesrepublik haben die einzelnen Länder sehr verschiedene Antworten gegeben. Deren Grundeinheit erweist sich allerdings im Vergleich mit der Antwort in den Schulen der SBZ, wo das Problem dogmatisiert und damit eliminiert worden ist. Für die Anhänger einer totalen Politisierung der Bildung ist die Geschichte ein riesiges Arsenal von Argumenten und Waffen, und dem Geschichtsunterricht obliegt es, den Schüler in deren Handhabung im militanten Dienst der herrschenden Macht und ihrer — manchmal auch wechselnden — Parolen zu schulen. Das ist eine vergleichsweise einfache Sache: Klio als NSFO oder Kommissar.

Wir haben es etwas schwerer. Sehen wir zu.

Gehen wir aus von einem Satz im politischen Gutachten des Deutschen Ausschusses. Er heißt: „Politisches Denken setzt ge-

schichtliche Orientierung und einen Vorblick auf die Zukunft voraus“ (I, 4). Geschichtliche Orientierung und Vorblick — sie hängen eng miteinander zusammen; sie sind nicht voneinander isoliert zu haben, was zu zeigen sein wird.

## „Geschichtliche Orientierung“

Aber beschäftigen wir uns zunächst mit dem, was die Gutachter „geschichtliche Orientierung“ nannten. Es ist jener Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung gemeint, der sich einfachhin aufdrängt; der jedem einsichtig ist, der sich über die elementaren Voraussetzungen politischen Denkens und Handelns Gedanken macht. An anderer Stelle (IV, 4) umschreibt das Gutachten diesen Beitrag näher. Es weist dem Geschichtsunterricht die Fähigkeit und die Aufgabe zu, „den geschichtlichen Horizont des eigenen politischen Standortes (aufzuhebeln)“, „Schicksal und Aufgabe des deutschen Volkes innerhalb der Gemeinschaft der Völker (zu vergegenwärtigen)“. I. R. Seeley hat 1883 diese Teilaufgabe des Geschichtsunterrichts mit den Sätzen formuliert: „It is a favorite maxim of mine that history, while it should be scientific in its method, should pursue a practical object. That is, it should not merely gratify the reader's curiosity about the fact, but modify his view of present and his forecast of the future“. Man wird nach den Erfahrungen, die wir haben machen müssen und die wir bei uns und anderswo noch immer machen müssen, gut daran tun, die mannigfachen Gefahren einer solchen Zielsetzung vor allem auch für die Geschichtswissenschaft nicht aus den Augen zu lassen; ein Geschichtsunterricht jedoch, dessen Ertrag nicht wäre, to modify the view of present and the forecast of the future, das heißt also: ein geklärtes, von Wunschbildern, Ideologien, ungeschichtlichen Vorstellungen aller Art gereinigtes Verständnis des politischen Daseins aus seinem Gewordensein, ein Gefühl für die Geschichtsmächtigkeit der wirkenden Kräfte, die Kenntnis der wurzelhaften Gründe der politischen Gesamtsituation, ohne welche es kein wirklichkeitsgerechtes politisches Handeln, keine Freiheit der politischen Entscheidung, keine Verantwortung für das Gewordene, das geschichtliche Erbe, aber auch keine begründete Voraussicht auf das politisch Mögliche und Wünschbare, auf das von der Zukunft herdrängende Neue gibt — ein solcher Geschichtsunterricht, der doch wohl weniger der Neugier als der Altgier, dem antiquarischen Interesse diene, würde seinen Bildungssinn verfehlen. Damit wird keineswegs die Meinung verfochten, die Pflege der geschichtlichen Erinnerung, die sehr fernliegende, in einem vordergründigen Verstande ganz unaktuelle Zeiten, Gegenstände, Gestalten erweckt, sei ohne Wert; doch darüber wird später zu handeln sein.

Wir haben in einer allzu schrecklichen Weise erfahren, zu welchen Katastrophen geschichtsblindes Denken führt, um jetzt nicht auf der Er-

füllung dieser politischen Aufgabe des Geschichtsunterrichts mit allem Nachdruck zu bestehen. Nur wer den gesamten Horizont der jetzt bestehenden geschichtlichen Gegebenheiten in ihrer Breite und Tiefe in etwa überschaut, ist davor bewahrt, den wechselnden Tagessituationen und zufälligen Machtkonstellationen zu verfallen; und nur wer über diese Übersicht verfügt, die durch geschichtliche Bildung erworben wird, ist imstande, im tagespolitischen Wechsel die Konstante zu erkennen und zugleich auf seiner politischen Karte die ständig nötigen Korrekturen einzutragen.

Damit der Geschichtsunterricht diese seine Aufgabe erfüllen könne, darf er sich zwei Forderungen nicht versagen. Er muß erstens der spezifisch politischen Geschichte den Raum geben, der ihr zukommt. Sieht man die Lehrpläne, Richtlinien und manche Lehrbücher durch, so hat man nicht durchweg den Eindruck, diese Forderung sei überall gewährleistet. Erich Weniger hat von der „Flucht aus der politischen Geschichte“ gesprochen und davor gewarnt. Mit Recht. Gewiß, die Abkehr von dem einseitigen Verständnis des Politischen, welches die Fülle der geschichtlichen Kräfte, der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen, religiösen, unberücksichtigt ließ, ist berechtigt. Aber diese Abkehr darf nicht dazu führen, aus dem Geschichtsunterricht so etwas wie das gesamtunterrichtliche Fach schlechthin zu machen, den andern Fächern ihre Aufgabe abzunehmen, als ob der Geschichtsunterricht nicht ohnehin überlastet sei, und auf diesem Wege den eigentlichen Auftrag des Geschichtsunterrichts zu versäumen, nämlich — ich zitiere wieder das Gutachten des Deutschen Ausschusses — „Schicksal und Aufgabe des deutschen Volkes innerhalb der Gemeinschaft der Völker (zu vergegenwärtigen) und (so) die Jugend auf die allen gemeinsamen Verpflichtungen eines tätigen Lebens im Dienste von Staat, Volk und Menschheit (vorzubereiten). Das Gutachten nennt danach eine der Grundkategorien eines Geschichtsunterrichts, der der politischen Bildung dient, indem es fortfährt: „So betrachtet er den geschichtlichen Verlauf im Hinblick auf die Verantwortung des handelnden Menschen“. Er soll die Schüler „an geschichtlichen Beispielen mit den Möglichkeiten politischen Handelns und den Grundformen staatlichen und gesellschaftlichen Lebens vertraut machen“.

#### Politisches Handeln ohne Vorentwurf nicht möglich

Der Geschichtsunterricht muß zweitens auf die Zeitgeschichte besonderes Gewicht legen. Was gegen die Behandlung der von uns selbst erlebten Geschichte in der Schule vorgebracht wird, muß wohl bedacht werden; aber es schlägt nicht wirklich durch. Die Pflicht, die heranwachsende Generation fähig zu machen, sich in der weltpolitischen Situation einigermaßen zurechtzufinden und den Ort der eigenen Nation darin nicht völlig falsch zu sehen, ist unabweislich. Es ist besser, der Historiker übernimmt diese Aufgabe, als irgendein mit dem historischen Handwerk nicht vertrauter Lehrer. Gerade weil dieser Auftrag so schwierig ist, darf der Historiker sich ihm nicht entziehen. Er weiß, wie mit Quellen umzugehen ist; er kennt die Vielschichtigkeit alles Geschichtlichen; er hat gelernt, wie ein besonnenes geschichtliches Urteil gewonnen wird, und wird Wertung nicht mit Propaganda — nach rückwärts oder vorwärts — verwechseln. Insoweit er nicht nur Fachwissenschaftler sondern auch Erzieher ist, wird er gegen die unleugbaren sachlichen und vielleicht auch persönlichen Schwierigkeiten den pädagogischen Grundimpuls einsetzen können, die jungen Menschen an den Erfahrungen teilhaben zu lassen, die er selbst — sei es zu seiner Ehre, sei es zu seiner Beschämung; das ist so wichtig nicht — hat machen müssen und die sein Leben bestimmen. Freilich ist es auch die Pflicht der Verantwortlichen, dem Historiker die Gelegenheit, die Zeit und die materiellen Mittel an die Hand zu geben, die zu einer fortlaufenden gründlichen wissenschaftlichen Orientierung nötig sind. Schrifttum, Zeitschriften, Quellenpublikationen stehen jetzt zur Verfügung und werden ständig vermehrt. Sich die Kenntnis von ihrem Vorhandensein zu beschaffen, ist nicht schwer; die Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ z. B. berichtet laufend darüber. An sie heranzukommen, ist allerdings schwieriger; wir werden uns die Wege dazu überlegen müssen, sonst wird das Paulsenske Gesetz in Gültigkeit bleiben und der Unterricht der Forschung um Jahrzehnte nachhinken.

Es ist nicht meine Aufgabe, in diesem Zusammenhang die Problematik dieses politischen Auftrags des Geschichtsunterrichts zu behandeln. Ich verweise dafür auf das Buch von Wilmanns, auf die mannigfachen Arbeiten in der Zeitschrift „Geschichte in Wissenschaft und Unterricht“ und einige in Kürze erscheinende Aufsätze über diesen Gegenstand. Auf eine Frage allerdings muß ich eingehen. Die Orientierung, die über die Geschichte zu gewinnen ist und nur über sie, drängt weiter zur Voraussicht, zur Prognose. Politisches Handeln ist ohne Vorentwurf nicht möglich. Der Geschichtslehrer aber steht hier an einer Grenze, die er, als Historiker, nicht überschreiten kann. Er erfüllt seine Aufgabe, indem er zeigt, wie die Welt geworden ist, die das Feld der gegenwärtigen politischen Kräfte ist; aus welcher geschichtlichen Tiefe diese Kräfte kommen; indem er die Materialien für politische Entscheidungen bereitstellt. Auf diese Weise unterbaut der Geschichtsunterricht einen selbständigen politischen Unterricht; er macht ihn geschichtlich verantwortlich, ist aber davon befreit, seine Zuständigkeit zu überschreiten. Dieser Zwang zur ständigen Überschreitung der Bereiche korrumpiert in den totalitären Regimen sowohl den Geschichtsunterricht wie die politische Bildung.

Es gibt einen Test dafür, ob das Ethos des Historikers, das die erste Voraussetzung für die Glaubwürdigkeit seines Beitrags zur politischen Erziehung und Bildung ist, gewahrt ist: das ist die Verwendung der geschichtlichen Analogie. In unkritischer, kurzschlüssiger Verwendung enthüllt sich ein Geschichtsbild, in dem das wesentlichste Element im Geflecht der geschichtewirkenden Kräfte ausfällt: der Mensch in der Freiheit der geschichtlichen Entscheidung, vor der er sich bewähren oder versagen kann. Aus eben demselben Grund ist dieses Geschichtsbild im Sinne der politischen Bildung taub, unfruchtbar. Politisch gebildet ist, wer weiß, daß der jeweiligen geschichtlichen Entscheidung zwar nur ein Bereich beschränkter Möglichkeiten offen ist, daß sie an Grenzen, einen „Horizont“ gebunden ist; der aber zugleich weiß, daß dieser Horizont keine absolute Determiniertheit bedeutet, sondern Raum der Entscheidung ist und also der Freiheit, mag dieser auch oft sich nur noch als schmalsten Grat darstellen.

Chesterton bringt in seiner Selbstbiographie, der „Geschichte meines Lebens“<sup>1)</sup>, zwei Beispiele für diese fundamentale geschichtliche Wahrheit. Es heißt dort: „Übrigens gibt es etwas, was jede wissenschaftliche Schätzung des Krieges (1914/18) über den Haufen warf, ein Faktor, der moralisch und nicht wissenschaftlich war — ein stehendes Beispiel für den Wechsel aller materiellen Dinge, die auf dem Angelpunkt des menschlichen Willens beruhen. Das war die Revolution in Rußland. Kein Namhafter sagte sie voraus; Belloc aber tat die weiseste allgemeingehaltene Äußerung über derartige Ereignisse. In einem seiner Artikel in „Land und Meer“ muß er, so fürchte ich, viele seiner Leser ziemlich verblüfft haben durch eine fleißige geschichtliche Rekonstruktion einer Prognose im Geist eines griechischen Beamten zu Byzanz beim Beginn des sechsten Jahrhunderts, der alle Kräfte des Römischen Reichs und der katholischen Kirche berechnete und abwog. Er führte aus, wie ein solcher Mann denken mochte, er habe mit allen Möglichkeiten gerechnet — mit der Gefahr einer religiösen Spaltung zwischen Ost und West, mit der Gefahr der Barbareneinfälle in Gallien oder Britannien, mit der Lage in Afrika und in Spanien und so fort —, und wie er dann sagen würde, er habe das gesamte Material für den Geschichtsablauf in seiner Hand. „In diesem Augenblick war Mohammed weit weg in einem kleinen Arabien, achtzehn Jahre alt“.

Politische Bildung, die mehr ist als „kollektive Abrichtung“ (Pestalozzi), entsteht nur dort, wo dies nicht vergessen ist: daß es immer Menschen sind, die Geschichte machen, im Großen wie im Kleinen, in Arabien, in Asien, in Amerika, in der Bundesrepublik und überall. Eine einfache Wahrheit, gewiß. Aber es sind Wahrheiten solcher Art, aus denen auch der Geschichtsunterricht seine Lebendigkeit und seine Fruchtbarkeit empfängt. Und grade solche Wahrheiten sind in der bloßen Wissenschaft immer in Gefahr, vergessen zu werden. Es ist schwer, sie im Gestrüpp der historischen „Abläufe“ zu sehen und festzuhalten.

Es ist im Vorhergehenden wohl mehrfach deutlich geworden, daß ich die unter Historikern und Geschichtslehrern fast unumstößliche, jeden-

1) Der Mann mit dem goldenen Schlüssel. Deutsche Übersetzung Freiburg 1952. S. 279 f.

falls weithin herrschende Anschauung nicht teile, die im Geschichtsunterricht zu vermittelnde politische Bildung genüge, sie bedürfe keiner Ergänzung sei es in einem besonderen Fach, sei es in besonderen Stunden. Das ist ausführlicher zu begründen. Danach erst wird zu entwickeln sein, worin im größten Zusammenhang, über das bisher Dargelegte hinaus, aber es enthaltend und gültig begründend, die Aufgabe des Geschichtsunterrichts in der politischen Bildungsarbeit der Schule (wie an Erwachsenen) besteht.

### „Gemeinschaftskunde und Politik“

Daß politische Bildung nicht nur geschichtliches Wissen, sondern geschichtliches Denken, das Bewußtsein von der unentrinnbaren Geschichtlichkeit des Daseins voraussetzt — die Geschichte von Revolutionen unterstützt diese These oft sehr eindrücklich —, ist im Vorhergehenden zu zeigen versucht worden, und wir werden wie gesagt darauf noch einmal zurückkommen. Daß der Zeitgeschichte dafür eine besondere Bedeutung zuerkannt wurde, heißt nicht, andere Epochen seien für die politische Bildung bedeutungslos. Jeder Geschichtslehrer, der z. B. antike Geschichte unterrichtet hat, hat erfahren, welche unvergleichliche, nämlich paradigmatische Funktion die Antike für die Erfassung der Grundformen staatlicher Existenz hat. Die geschichtlichen Epochen wären leicht auf solche Ergiebigkeit hin durchzugehen, und kaum eine Lehrplankommission hat es ja auch unterlassen. Der Geschichtsunterricht hat es nicht nötig, für die Anerkennung seines Beitrags zur politischen Bildung in die Defensive zu gehen.

Aber auch nicht, einen Bereich als wesensmäßig zu ihm gehörig zu erklären, der es nicht ist. Der Historiker darf nicht übersehen, daß sein Beitrag zur politischen Bildung nicht das Ganze dessen umfaßt, was heute etwa „Gemeinschaftskunde und Politik“ heißt und was schwerlich als unerheblich und für junge Deutsche entbehrlich beiseitegeschoben werden kann. Man kann sich manchmal dem Eindruck nicht entziehen, daß auch Historiker vorgefaßten Meinungen und nicht genügend geprüften Abwehrhaltungen verfallen können, wenn es vermeintlicherweise um ihr Fach geht, und daß sie daher gar nicht ernsthaft davon Kenntnis nehmen, was eigentlich Inhalt und Ziel dieses anderen Bereiches ist und wie er sich von seinem eigenen unterscheidet. Erst wenn er das getan hat, wird er, obwohl Historiker, auch die andere Aufgabe in Personalunion übernehmen können. Dann allerdings kann sich eine gute Einheit in der Verschiedenheit ergeben, wie es sich auf der Ebene der Universität — man denke etwa an Arnold Bergstraesser und Theodor Eschenburg —, da und dort aber auch schon in der Schule eindrücklich zeigt.

Ich sagte: „obwohl Historiker“. Mit Bedacht. Gegen eine sehr enge und unkritische Verknüpfung des Geschichtsunterrichts und des Unterrichts in „Gemeinschaftskunde und Politik“ sind vor einiger Zeit folgende Einwände erhoben worden (in wörtlicher Formulierung): „Bedenkt man, welche Haltungen sich neben einigen politisch brauchbaren im modernen Historismus verfestigt haben, die Kontemplation als Vorwand der Unentschiedenheit, der historische Romantizismus als Flucht vor der schäbigen Gegenwart oder als Forderung einer radikalen Änderung, der historische Determinismus, so läßt sich kaum ein Fach denken, in dem die politische Erziehung als Gesamtaufgabe mehr gefährdet wäre als im Geschichtsunterricht“ (Brief). Wer mit Überzeugung sagen kann, die genannten Haltungen seien überwunden und keine Gefahr mehr, weder für den Geschichtsunterricht noch für die politische Bildung, mag mit der Polemik beginnen. Er wird es nicht leicht haben, wenn er den Geschichtsunterricht, wie er noch oft erteilt, ja sogar manchmal noch begründet wird, realistisch betrachtet. Aber auch wenn man dem Schreiber der zitierten Sätze nicht zustimmt, so bleibt doch bestehen, daß der geschichtliche Aspekt in „Gemeinschaftskunde und Politik“ nur ein Aspekt ist, und zwar vorbereitender Art. Wiegt er vor, so wird die Aufgabe, zum spezifisch politischen Sehen zu bilden, mit ziemlicher Sicherheit verfehlt. Die soziologische Betrachtungsweise ist dieser Aufgabe näher als die historische.

Für die Abgrenzung ist die einfachste Formel die dienlichste: Amt der Geschichte ist es darzustellen, was und wie etwas geworden ist, warum es so und nicht anders geworden ist; Amt der „Gemeinschaftskunde und Politik“, wie es heute und hier ist. Jene richtet den Blick auf die histo-

rische Entwicklung, sie interessieren also die vertikalen Bezüge einer Einrichtung; diese kümmert sich in erster Linie um die Funktionalität der politischen Einrichtungen, sie sieht horizontal. Die geschichtlichen Grundlagen der Parteien etwa zu zeigen, ist Sache der Geschichte; die Funktion von Parteien überhaupt und im Gefüge der Bundesrepublik, Sache der Gemeinschaftskunde. Die Lehre von der Gewaltenteilung muß historisch, also aus bestimmten politischen Verhältnissen verstanden und als Antwort auf diese, als Ertrag der Erfahrungen einer Epoche dargestellt werden; ihre besondere Ausprägung, ihre Institutionen, ihre Gefährdungen, die Maßnahmen, die ihrer Wahrung dienen, hier und heute — aktives Verständnis dafür zu wecken und das heißt: den Willen, ein so wichtiges Instrument der politischen Freiheit zu erhalten, ist eine der bedeutsamsten Aufgaben der politischen Bildung. Diese Beispiele zeigen, wie „Gemeinschaftskunde und Politik“ die Geschichte voraussetzt; eine doppelte Behandlung ist bei der Verschiedenheit der Aspekte dann und wann nur nützlich.

Ziel dieses Unterrichts in „Gemeinschaftskunde und Politik“ ist, wie das Gutachten des Deutschen Ausschusses (IV, 5) ausführt, Deutung und Ergänzung der Erfahrungen, welche die Schüler selbst machen; der Erkenntnisse, die ihnen aus allen Fächern zuwachsen; die bewußte Realisierung der sozialen Umgebung; die Erschließung der politischen Wirklichkeit, die ihnen entgegentritt und in der sie sich zu bewähren haben werden; ist die Vorbereitung der politischen Reife, der politischen Urteilskraft, ohne die keine freiheitliche politische Ordnung auf die Dauer bestehen kann.

Die methodischen Prinzipien dieses Unterrichts sind durchaus unhistorischer Art. Auszugehen ist, wenigstens auf der Mittelstufe, grundsätzlich von den konkreten Verhältnissen; von dort ist zu den Grundbegriffen aufzusteigen. Eschenburg, der Historiker *is t*, setzt bei der Erklärung bestimmter Einrichtungen historisch völlig unbefangen beim „Bedürfnis nach Gemeinde, Staat usw.“ an und hat diese Methode mit einer gewissen Virtuosität entwickelt. Sie greift also sozusagen hinter den Beginn der historischen Ausformungen zurück und macht so das reine, elementare Phänomen deutlich, das auf diese Weise durchsichtig, greifbar wird. Der Historiker empfindet diese Methode leicht als primitiv; sie ist in Wirklichkeit das Gegenteil von primitiv, sie setzt die Fähigkeit der Rückführung des Komplizierten zu den Grundverhältnissen voraus, die eine hohe geistige — übrigens auch eine außerordentliche pädagogische — Leistung ist. Und Eschenburg hat sie nicht nur in der historischen Schule gelernt, sondern auch in der Schule der staatlichen Verwaltung, in der er jahrelang dem Zwang zur phänomenologischen Vereinfachung unterworfen war, ohne die das komplizierte Gefüge einer modernen Staatsverwaltung nicht maniabel wird. Wozu aber der Leiter einer hohen staatlichen Verwaltungsbehörde gezwungen war, das wird — allerdings zu etwas passiverem Behuf — vom Lehrer in „Gemeinschaftskunde und Politik“ in der Schulstube auch verlangt. Diese Methode der Rückführung auf die Grundverhältnisse, des Aufweises der Funktionalität bedarf freilich der Ergänzung, ja der Korrektur durch die historische Sicht. Aber es ist ja wohl klar geworden, daß jede einseitige Betrachtungsweise der Aufgabe der politischen Bildung nicht gewachsen ist, gleich ob nun die Betrachtung unter geographischen, volkswirtschaftlichen, soziologischen, psychologischen, philosophischen, ethischen, historischen Kategorien geschieht. Wenn der junge Mensch zum Verständnis der Vielschichtigkeit der menschlichen und gesellschaftlichen Beziehungen und des politischen Aufbaus geführt werden soll, so wird das nur in einer der Höheren Schule angemessenen Art Gesamtunterricht, also in Überwindung der Betrachtung unter isolierten Fachkategorien möglich sein, in einem Unterricht, worin alle diese verschiedenen Sichten verflochten sind. Ein solcher Unterricht fällt gerade der Höheren Schule schwer, denn deren methodischer Zuschnitt ist vom Fachdenken bestimmt; selbst die Philosophie ist dort noch Fach neben Fächern. Um so erwünschter ist, vom rein Pädagogischen her gesehen, der Zwang zu einem „gesamtunterrichtlichen“ Vorgehen, wie er für „Gemeinschaftskunde und Politik“ vorliegt.

In einem solchen Gesamtunterricht wird auch leicht das aufzunehmen sein, was sonst durch die Maschen des kategorialen Netzes der Fächer hindurchfiel, was aber für die politische Bildung junger Menschen heute kaum zu entbehren ist. Ich nenne nur den gesamten Bereich des Rechtes.

Unter den beschriebenen Voraussetzungen ist die unterrichtliche politische Bildungsarbeit der Schule in die folgenden Gebiete zu gliedern<sup>2)</sup>:

#### Mittelstufe:

1. Grundbegriffe und Grundverhältnisse der Gesellschaft,
2. Grundbegriffe und Grundverhältnisse der Ordnungen des öffentlichen Lebens und der Politik,
3. Staatsaufbau der Bundesrepublik und Vergleich zur SBZ
  - a) Aufgaben, Organisationen und Willensbildung der Bundesrepublik,
  - b) der Länder,
  - c) der Gemeinden,
  - d) Rechtswesen,
4. Deutschland in der Weltpolitik der Gegenwart und weltpolitische Institutionen.

In der Oberstufe ergibt sich folgende Ordnung:

1. Typen der Gesellschaftsordnung (Arbeitsordnung und mitmenschliche Beziehungen),
2. Die geistigen Grundlagen der politischen Systeme (z. B. Aristoteles, Thomas, Hobbes, Montesquieu, Rousseau, Marx),
3. Herrschaftsordnungen der Gegenwart (Organisationen der politischen Willensbildung und Schutzinstitutionen des Bürgers),
4. Aufbau von Staat und Gesellschaft der Bundesrepublik und Vergleiche mit der SBZ,
5. Grundrechte und Grundpflichten (der Bürger im öffentlichen Leben),
6. Deutschland in der Weltpolitik der Gegenwart und die weltpolitischen Institutionen.

Im einzelnen wäre über einen solchen Gesamtplan viel zu sagen. Aber die Aufgabe dieses Referats sind ja grundsätzliche Überlegungen; außerdem darf der Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht oder die Abhebung von ihm nicht aus dem Auge verloren werden.

#### Übermäßige Betonung des Stoffes ist gefährlich

Aus der obigen Aufstellung geht doch wohl hervor, daß die Wirklichkeit unseres gesellschaftlichen und politischen Lebens, die sich keineswegs von selbst erschließt, pädagogische Aufgaben stellt und daß diese Aufgaben einen Bildungszusammenhang darstellen, der in der überlieferten Ordnung der Schule nicht zureichend zur Geltung kommt. Ob dieser Zusammenhang ein durch alle oder doch fast alle Stufen durchgehendes Fach erfordert, ob die jeweiligen Abschlußklassen, in der Höheren Schule also Untersekunda und Unter- oder Oberprima, dafür genügen, das sind sekundäre Fragen, die hier nicht behandelt zu werden brauchen. Angesichts des allgemeinen Stoffproblems der Höheren Schule neige ich der zweiten Auffassung zu; überdies besteht Veranlassung, vor der stofflichen Überfüllung auch schon dieses Faches zu warnen. Der angebotene Wissensstoff reichert sich mit bestürzender Geschwindigkeit an; die verschiedensten Bereiche und Organisationen des öffentlichen Lebens verlangen heute Berücksichtigung und versuchen, sie mit politischen Mitteln durchzusetzen. Das ist eine gefährliche Tendenz. Das Wissen von Fakten und die Kenntnis des politischen Apparates dienen der politischen Bildung nur, soweit sie die Grundstruktur unseres politischen Lebens durchschaubar machen, eine lebendige Beziehung des jungen Menschen zur freiheitlichen, politischen, sozialen, rechtlichen Ordnung herstellen und also den Willen erwecken, sich für sie einzusetzen. Jede übermäßige Betonung des Stoffes ist gefährlich, sie erzeugt nicht Anteilnahme am Politischen sondern Überdruß und Ablehnung. Es besteht kaum ein deutlicheres Zeichen dafür, daß Ziel, Grundsätze und Methode dieses Unterrichts noch nicht hinreichend durchdacht sind, als die Notwendigkeit zu solcher Warnung. Hier wie überall ist Stoffüberflutung Hinweis darauf, daß ein Natur- oder Kulturbereich noch nicht jene geistige und danach didaktische Durchstrukturierung erfahren hat, der ihn erst zur Bildungswirklichkeit macht; daß Dämme noch nicht errichtet oder wieder gebrochen sind.

<sup>2)</sup> Die Aufstellung ist ein Ergebnis der Arbeit des Ausschusses für staatsbürgerliche Erziehung Baden-Württemberg.

#### Politik hat eine dienende Funktion

Eine weitere Warnung ist notwendig angesichts der expansiven Tendenz dieses Bereiches. „Staatsbürgerliche Bildung als Unterrichtsprinzip“ ist eine berechtigte Forderung. Die Schule muß als Vorbild einer freien Ordnung gebaut werden, worin also z. B. die Schülermitverantwortung ihren Platz hat, worin es „genossenschaftliche Formen“ des sportlichen und musischen Tuns gibt usw. Außerdem enthalten fast alle Stoffe des Unterrichts, alle Fächer in verschiedenem Maße politische Gehalte; sie mit auszuschöpfen gehört zur Redlichkeit des Wissenschaftlers wie zu den Pflichten des Erziehers. Diese politischen Bezüge brauchen also bloß nicht unterschlagen zu werden. In alledem ist politische Bildung „als Prinzip“ wirksam. Schließlich gehören auch die verschiedenen Formen der Aktivität der Schüler im Unterricht selbst hierher (Gruppenunterricht, Arbeitsgemeinschaften usw.); sie wecken und schulen die Mitverantwortung für den Nebenmann, das Teambewußtsein, und für die richtige, verantwortliche Erarbeitung einer Sache. Das alles ist richtig. Wir beobachten aber, z. B. in der SBZ wieder, eine Wucherung dieses „Prinzips“, die schließlich jede Bildung zerstören muß. Hinter solcher Wucherung steht die Meinung — oder die politische Absicht, diese Meinung zu verbreiten —, die ganze menschliche Existenz, alle ihre einzelnen Bereiche seien aus der Politik oder gar aus einer bestimmten politischen Ideologie zu erklären und daher ihrer Herrschaft unterworfen; alle Gehalte der Bildung müßten in den Dienst der politischen Bildung gestellt, richtiger: gezwungen werden. Das ist eine Verkehrung der Ordnung der Dinge und der Menschen, und sowohl um unserer politischen Lebensordnung wie um der Bildung willen müssen wir darauf bestehen, solche Anschauungen, wo immer sie auftauchen, als Perversion zu kennzeichnen. Für uns hat Politik eine instrumentale, also dienende Funktion, und wenn wir es für nötig halten, auch den deutschen Gebildeten auf seine politische Verantwortung vorzubereiten, und sein Verharren im unpolitischen Raum als Versagen bezeichnen, so muß uns doch alles daran gelegen sein, daß damit nicht eine Abwertung oder Umdeutung der großartigsten Gestalten und Gestaltungen der deutschen Bildung verbunden wird, die während ganzer Epochen wesentlich unpolitisch gewesen ist. Der Gebildete muß seine politische Verantwortung wahrnehmen, der junge Mensch also dazu erzogen und vorgebildet werden, damit die Politik in die Ordnung komme, das heißt, daß sie nicht über den Menschen verfügt, sondern ihm dient, ihm ein menschliches Leben ermöglicht, wozu auch politikfreie Räume gehören. Den Primat der politischen Bildung statuieren, ihr die übrigen Bildungsgelände unterordnen, hieße eine falsche Rangordnung einführen. Die Politik würde nicht zögern, den ihr dort zugesprochenen Rang auch realiter zu usurpieren.

#### „Beheimatung im Geschichtsraum des Volkes“

Wir haben damit einen Sachverhalt berührt, der uns zum Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen werden und zum Geschichtsunterricht zurückführen soll.

Politik um der Politik, das heißt doch wohl: um der reinen Macht willen denaturiert die Politik. Politische Bildung und Erziehung wird also nur dort in der richtigen Weise geschehen können, wo ihre Grenzen gekannt und respektiert werden. Das heißt aber zugleich, positiv ausgedrückt: wo der unpolitische Grund, der das politische Handeln trägt, als tragfähig erfahren wird; wo der weite Raum des Un- und Vorpolitischen nach allen Richtungen kräftig durchlebt und als „Heimat“ in Besitz genommen wird.

Für diese Zusammenhänge hat Georg Picht vor kurzem ein eindruckliches Beispiel gebracht. Das Gespräch ging um die Bedeutung der Vaterlandsliebe für die politische Bildung und Erziehung. Picht vertrat mit Entschiedenheit den Standpunkt, zur Vaterlandsliebe erziehe man nicht dadurch, daß man erklärt, es sei die sittliche Pflicht des Staatsbürgers, von Vaterlandsliebe erfüllt zu sein. Mit der Liebe stehe es wie mit dem Vertrauen: man könne sie vielleicht wecken, aber nicht fordern. Geweckt aber werde die Vaterlandsliebe nicht durch politische Erziehung, sondern durch Wandern, durch ländliche Arbeit, durch Begegnung mit Menschen, mit Musik, mit Dichtung. Ein Volkslied, ein Gedicht von Mörike, ein Landschaftseindruck, eine Kirche bedeuteten mehr als Jahre der politischen Erziehung. Umgekehrt aber könne man mit sehr guten Gründen die These verfechten, daß die Vaterlandsliebe dadurch pervertiert worden

ist, daß sie zum Ziel politischer Erziehung gemacht wurde. Wenn Vaterlandsliebe politisiert werde, dann entstehe Nationalismus. Das ist in der Tat eine für die politische Bildung und Erziehung grundlegende Bemerkung. Sie bestimmt nicht nur die politische Bildung als eine durchaus nüchterne Sache („erst mal zu wissen, was ein preußischer Landrat zu tun hat“ — vgl. den obigen Plan), sondern weist auch auf die durch nichts ersetzbaren unpolitischen Voraussetzungen der politischen Bildung hin. Und sie gilt auch, obwohl man den Einwand, hier werde nicht genügend zwischen „Heimat“ und „Vaterland“ unterschieden, nicht unterdrücken kann.

Nun hat aber der Raum des Unpolitischen viele Dimensionen; er ist vor allem ein geschichtlicher, ein durch Geschichte geprägter, von ihr ganz und gar durchtränkter Raum. Hierin mischen sich Politisches und Unpolitisches untrennbar. Politische Vorgänge, politische Entscheidungen und ihre Folgen gehen in den Lebenszusammenhang eines Volkes ein, lagern sich als Sedimente auf dem Grundgebirge ab und bilden neue Schichten. In diesem Vorgang entpolitisieren sie sich sozusagen und werden Teile des „natürlichen“ Bestandes eines Volkes, nicht mehr bezweifelbar, nicht mehr rückgängig zu machen — der Versuch schon ist Katastrophe.

Das geologische Bild bringt aber die Gefahr mit sich, den Sachverhalt zu verfälschen: von den Ergebnissen der geologischen Wissenschaft braucht das Leben nicht notwendig Kenntnis zu nehmen; die Geschichte jedoch schafft, zusammen mit einigen anderen Elementen, die Lebensluft eines Volkes. Bildung ist daher von Wesen geschichtliche Bildung; ihr eigentliches Thema ist die Überlieferung; der Auftrag der Schule, jedenfalls der Höheren Schule, ist es, eine genügend große Schicht von jungen Menschen so zu bilden, daß sie von dieser Überlieferung durchformt werden, sie tragen und ihre Kontinuität durch allen Wandel hindurch wahren können. Dieser primär unpolitische Auftrag hätte höchste politische Bedeutung: wird er nicht erfüllt, so ist unsere Lebensordnung von innen stärker bedroht, als irgendeine Bedrohung von außen es vermöchte.

Dieser Auftrag ist dem Geschichtsunterricht nicht allein übergeben, an ihm haben sämtliche Fächer teil; der Geschichtsunterricht aber in vornehmlicher Weise. Es leuchtet ein, daß dieser Auftrag über den der „Orientierung“, von dem wir zum Anfang gesprochen haben, weit hinausgeht. Versuchen wir noch, ihn zu beschreiben.

#### „Geschichtliches Gedächtnis“

Ein Mißverständnis wäre es zu vermuten, hier handle es sich nur um die Freude an der bunten Vielfalt der Vergangenheit, die es in vielen Formen, Graden und Tiefen gibt und die zu erwecken eine schöne Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist. Wir stoßen hier vielmehr auf das Phänomen des geschichtlichen Gedächtnisses. Die Aufgabe der geschichtlichen Forschung und des Geschichtsunterrichts ist die Sicherung des nationalen Gedächtnisses<sup>3)</sup>. Was heißt das?

Gedächtnis ist die Fähigkeit sich Vergangenes, früher Erlebtes, Erfahrenes, Erkanntes in diesem Augenblick wieder ins Bewußtsein zu bringen. Das aber nicht nur in automatischer Reaktivität auf irgendwelche Reize, sondern in artikulierbarem, deutlichem Wissen, in Kritik, Wertung, Zustimmung, ja Reue. Das Erinnerte hebt sich ab von mir selbst, wird Inhalt von Erkenntnis; Ich kann seinen Sinn erfassen, darin wirkende Täuschungen abscheiden, seine Wahrheit sogar gegen meine „Interessen“ herausarbeiten usw. Diesen Vorgang gibt es auch bei überindividuellen Einheiten, also z. B. bei den Völkern. Nur daß hier „Gedächtnis“ Ergebnis einer systematischeren, methodischeren Anstrengung ist, als es gemeinhin bei Personen der Fall zu sein pflegt, der Anstrengung nämlich der seltsamen Zunft der Historiker. Sie wählen aus den unzähligen Ereignissen, die ein Volk betroffen haben, und aus seinen Taten und Erkenntnissen diejenigen aus, die ihnen behaltenswert dünken. Sie rechtfertigen ihre Auswahl, Anordnung und Gliederung und liegen darüber

verständlicherweise auch oft miteinander im Streit; sonst gäbe es ja keine Zunft. Aber lassen wir die Frage nach der Richtigkeit ihrer Auswahl und ihrer Deutungen auf sich beruhen und nehmen wir an, ihre Prinzipien seien verläßlich. Dann wäre Geschichte zu verstehen als die Form, in der ein Volk das Gewordene und nun Bestehende in sein Gedächtnis aufnimmt, oder auch: in der sich das Gewordene in seinem Gedächtnis als sinnvoller Zusammenhang (als schmerzliche Brüche solchen Sinnes) darstellt und zur Geltung bringt. Solches Sicherinnern kann niemals vollständig abgelöst werden vom jetzigen geschichtlichen Augenblick, denn nur von ihm aus bekomme ich das Gewesene, Getane, Geleistete gegenwärtig. Das nationale Gedächtnis, die Überlieferung kann geradezu definiert werden als die Weise, wie sich ein Volk in seiner Geschichte versteht, als die Form seines Selbstverständnisses und Selbstbewußtseins. Je intensiver, je reicher, je wahrer dieses Gedächtnis ist, je stärker also die innere Erfahrung der Geschichte, je fester und allgemeiner der Besitz der Geschichte, desto mehr ist ein Volk Nation. Je bruchstückhafter das Vergangene, dessen sich ein Volk erinnert, wenigstens in seinen tragenden und führenden Schichten erinnert, desto gefährdeter ist seine Existenz als Nation, desto unsicherer ist sein politisches Handeln.

Politik als vernünftiges, wirklichkeitsgemäßes, ethisches Handeln setzt das geschichtliche Gedächtnis voraus. Es bewirkt, daß die einzelne Handlung sich in einen größeren Zusammenhang fügt, sich aus ihm begründet, also aus der diskontinuierlichen Punktualität herauskommt und damit erst geschichtliche Dignität gewinnt. Wer geschichtlich richtig handeln will, muß sich das nächst Vergangene gegenwärtig machen, so in seinen Zusammenhang treten und der geschichtlich bestimmten Gesamtabsicht inne werden. Nur so entsteht auch Zusammenhang mit dem Künftigen. Vorentwurf ohne Erinnerung ist nicht möglich. Und auch das Unvorhergesehene kann mit einer gewissen Sicherheit, ohne Aufgabe oder Verlust der Kontinuität und also der geschichtlichen Person, die ein Volk darstellt, ohne das uns heute in der Tiefe unserer geschichtlichen Existenz bedrohende Schicksal der Diskontinuität (Piccard) nur aus der Verwurzelung in der Geschichte, also vom geschichtlich Gebildeten bewältigt werden. Der politische Vorentwurf ist Spiegelbild des nationalen Gedächtnisses — erinnern Sie sich an Seeleys These, daß Geschichte „should modify his forecast of the future“. Er wird umso klarer, instinktsicherer, risikofreier sein, je sorgfältiger, je genauer in ihm die Erfahrungen der Vergangenheit, der Ertrag der geschichtlichen Besinnung berücksichtigt sind. Geschichtliche Bildung hat also für das politische Handeln die Funktion der Lebenserfahrung für den reif gewordenen Einzelnen.

Allerdings kann der politisch Handelnde durch die Last der Geschichte auch beschwert, in seiner Produktivität und Entschlußfähigkeit gehemmt, ja am Tun des hier und heute Notwendigen gehindert werden: Historismus im geschichtlichen Denken, Restauration in der politischen Wirklichkeit. Immerhin scheint die moderne deutsche Geschichte zu zeigen, daß die Gefahr, außer Zusammenhang mit der vergangenen Geschichte zu geraten, wenigstens ebenso groß ist wie die, infolge der Gebundenheit ans Gewesene die Zukunft zu verfehlen. Daraus kommt das Unstete unserer deutschen Geschichte, der Mangel an einer tragenden Geschichtsgestalt. Geschichtliche Gestalt entsteht nur, wenn im Gang eines Volkes durch die Geschichte die sich knüpfenden Zusammenhänge nicht ständig wieder abreißen. Man muß sehen, daß dieses Schicksal geschichtliche Bildung in Deutschland aufs äußerste erschwert. Umso bedeutsamer ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, umso nötiger die Arbeit auch unseres Verbandes für den Geschichtsunterricht und die geschichtliche Bildung.

Fassen wir zusammen. Geschichtliche Erinnerung und politischer Vorentwurf, sie beide erst schaffen den Zusammenhang, in dem ein Volk sich der Einheit, und das heißt auch: des Sinnes seines Daseins bewußt wird und ständig neu zu vergewissern gezwungen ist. Je stärker sich durch das geschichtliche Gedächtnis die fundamentalen Gehalte und Entscheidungen der Vergangenheit in der jeweiligen politischen Situation zur Geltung bringen, desto sicherer werden die Entscheidungen sein, die in die Zukunft gehen. Das gilt gerade auch dann, wenn Entscheidungen verlangt werden, für welche die Maßstäbe der Vergangenheit nicht mehr ausreichen. Das Wagnis, das mit jedem wesentlichen Entschluß verbunden ist, wird nur verantwortet werden können, wenn ein klares

<sup>3)</sup> Ich bleibe um der Einfachheit und Klarheit des Gedankenganges willen bei der Nation. Selbstverständlich ist damit die Frage der über die Nation hinausführenden Aufgaben des Geschichtsunterrichts überhaupt nicht berührt.

Bewußtsein von dem vorhanden ist, was damit aufgegeben wird — und was unaufgebbar ist, also in die Zukunft eingebracht werden muß.

Der Geschichtsunterricht der Schule ist eines der Organe des geschichtlichen Gedächtnisses eines Volkes, vielleicht nicht das wichtigste — das ist die geschichtliche Forschung —, aber doch wohl das wirksamste. Nur insoweit es ihm gelungen ist, die junge Generation im Geschichtsraum des Volkes zu beheimaten, wird die politische Bildungsarbeit auf einem tragfähigen Grund bauen können. Die Tradition als vorwissenschaftliches Überlieferungswissens eines Volkes genügt gerade in Deutschland dafür nicht.

Daß „Beheimatung im Geschichtsraum des Volkes“, daß „geschichtliches Gedächtnis“ nicht gleichbedeutend ist mit einem Schulsack, prall gefüllt mit historischem Einzelwissen; daß das hier gemeinte „Gedächtnis“ nicht die Aufforderung zur Rückkehr zum Gedächtnisdrill eines früheren Geschichtsunterrichts heißt, mag zur Vermeidung von Mißverständnissen immerhin gesagt sein. Wir werden im Gegenteil noch

lange arbeiten müssen, um Klarheit darüber zu gewinnen, welches die Kategorien der Auswahl aus dem geschichtlichen Stoff und die Methoden sind, mit denen ein lebendiges nationales Gedächtnis gewonnen und gesichert werden kann. Daß dieses Werk nicht leicht ist und dafür eine längere Zeit gemeinsamer Arbeit und gründlicher Überlegungen angesetzt werden muß, haben wir in den vergangenen Monaten wieder erfahren. Für die geschichtliche wie die politische Bildung gibt es kaum dringlichere Voraussetzungen.

**Anmerkung:**

*Dr. Felix Messerschmid*, geb. 1904, philologisches und historisches Studium, 1928/29 Dr. phil. und Staatsexamen, Lehrer an Höheren Schulen. Seit 1948 Direktor der Akademie für Erziehung und Unterricht Calw. Mitglied des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“, Vorsitzender des „Verbandes der Geschichtslehrer Deutschlands“.

*Professor Dr. Erich Weniger*, Direktor des Pädagogischen Seminars in Göttingen. Lehrgebiet: Pädagogik, Didaktik der Geisteswissenschaften, Sozialpädagogik. Vorsitzender des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen.“ Geb. 11. 9. 1894 in Steinhorst, Kreis Gifhorn.

---

---

# POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

## AUS DEM INHALT UNSERER NÄCHSTEN BEILAGEN:

- Edward Crankshaw: „Rußlands Kalamität“
- Johannes Gaitanides: „Gesellschaftsordnung  
durch Teamwork“
- „England und der Wohlfahrtsstaat“
- Paul G. Hoffman: „Der Friede,  
für den wir kämpfen, ist in Sicht“
- H. A. Kissinger: „Die amerikanische Politik und  
der Präventiv-Krieg“
- Roland Klaus: „Nicht gestern, Freund, morgen!“
- Helmut Krausnick: „Wehrmacht und  
Nationalsozialismus 1934—39“
- Theodor Schieffer: „Die Augsburger Jahrtausendfeier“
- Abel Woolmanns: „Die Kontrolle und Beseitigung  
Arthur Gormens: von radioaktiven Abfällen“
- ... „Das Atomenergieprogramm der  
Britischen Regierung“
- ... „Die Kernenergie in der künftigen  
Energiebildung der Welt“
- ... „Urkunden zur Judenpolitik  
des Dritten Reiches“
- 
-