

Demokratieverständnis und Staatswahrnehmung in Schüleraufsätzen der 1950er Jahre

Möbus, Dennis

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

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

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Möbus, D. (2014). Demokratieverständnis und Staatswahrnehmung in Schüleraufsätzen der 1950er Jahre. *BIOS - Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 27(1-2), 139-154. <https://doi.org/10.3224/bios.v27i1-2.22123>

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>

Demokratieverständnis und Staatswahrnehmung in Schüleraufsätzen der 1950er Jahre

Dennis Möbus

Zusammenfassung

Anhand einer Auswertung von etwa 200 Erlebnisaufsätzen westdeutscher Schüler aus den 1950er Jahren kann in Anlehnung an Ute Frevert festgestellt werden, dass das Verständnis für den Staat als „*Kommunikationsraum*“ noch kaum entwickelt war. Auch zeigt die gezielte Suche nach persönlichen Berührungspunkten zwischen den Jugendlichen und dem Staat wenig Bewusstsein für eigenverantwortliches Handeln und Partizipation, eine gefühlsmäßige Anbindung ist nur in seltenen Fällen und dann in schwacher Ausprägung zu finden. Auf dem halben Weg zwischen Kriegsende und 68er Bewegung nahm die Jugend den Staat als Monolith wahr; emanzipatorische Demokratisierungsbemühungen haben zu diesem Zeitpunkt nur wenige Früchte getragen.

1. Sample und Fragestellung

1956 ließ der Erziehungswissenschaftler Wilhelm Roebler an westdeutschen Schulen rund 80.000 Erlebnisaufsätze zu zahlreichen aktuellen Themen schreiben. Ihm ging es darum, die *Jugend im Erziehungsfeld*¹ zu verorten und dabei auf die qualitative Sozialforschung zurückzugreifen, da diese weniger suggestiv sei, als auf Fragen basierende quantitative Methoden (Roebler 1957: 291). Den Schülern wurden ohne Vorbereitung während einer Deutschstunde verschiedene Themen zur Auswahl gestellt, von denen sie eins frei wählen und anschließend nach ihrem Vermögen bearbeiten konnten.² Der vorliegende Aufsatz analysiert einige Aufsätze aus dieser Sammlung im Hinblick auf die „Mensch und Staat“-Thematik.

Im Folgenden geht es um eine Zustandsbestimmung der politischen Mentalität Jugendlicher etwa auf halber Strecke zwischen Kriegsende und 68er Bewegung, genauer um deren Demokratieverständnis und Staatswahrnehmung. Dabei soll das maßgeblich von Ute Frevert entwickelte Konzept des „Staats als Kommunikationsraum“ als normative Folie einer funktionierenden Demokratie herangezogen werden. Frevert begreift Politik als Kommunikationsprozess, der nicht in der „Monopolisierung des Politischen durch den Staat“ aufgeht, sondern einer fortwährenden Verhandlung un-

1 So der Titel der Studie, mit der Roebler selbst eine erste Auswertung der Aufsätze vorlegte.

2 Die Aufsätze sind unter der Bezeichnung „Roebler-Archiv“ im Archiv „Deutsches Gedächtnis“ im Institut für Geschichte und Biographie der FernUniversität in Hagen archiviert und zugänglich. Eine Beschreibung der Untersuchung Roeblers und des Bestandes findet sich bei Abels/Krüger/Rohrmann 1989.

terworfen ist (Frevert 2005: 15 f.). Hierzu bedürfe es sowohl eines Handlungsträgers als auch eines Adressaten mit entsprechenden Kompetenzen (Frevert 2005: 23). Nach eben diesem Adressaten soll im Folgenden auf der Grundlage von Schüleraufsätzen aus den 1950er Jahren gesucht werden.

Für die Analyse ausgewählt wurden insgesamt 210 Aufsätze: 143 zu den einschlägigen Fragestellungen „Was halten sie für die Hauptaufgaben des Staates?“ und „Welche Aufgaben kommen ihrer Meinung nach vorzüglich dem Staate zu?“ sowie 67 Aufsätze zum Thema „Was verstehen sie unter demokratischer Lebensform?“³ Die 210 Aufsätze stammen aus dreizehn Klassen an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien und Berufsschulen in Städten Nord-, West- und Süddeutschlands,⁴ wobei jeweils alle Aufsätze der ausgewählten Klasse zum Thema ausgewertet wurden. Das Alter der Schülerinnen und Schüler ist nicht eindeutig zu bestimmen, da oftmals Altersangaben fehlen, so dass eine ungefähre Zuordnung nur über die Schulklasse möglich ist. Demnach reicht das Altersspektrum der berücksichtigten Schülerinnen und Schüler von 15 bis 20 Jahren. Mit 92 Berufsschülerinnen und -schülern, einem Anteil von 44 Prozent, ist die Gruppe der in Ausbildung befindlichen Jugendlichen unterrepräsentiert. 1953 befanden sich 69% der 15- bis 17-Jährigen und 85% der 18- bis 20-Jährigen in Ausbildung (Schildt 1993: 336). Nicht nur aus diesem Grund kann die getroffene Auswahl nicht repräsentativ sein, sondern versteht sich als explorative Untersuchung. Ergänzend bedarf es des Abgleichs mit quantitativen Studien und sonstigen Forschungsergebnissen.

2. Demokratieverständnis

In seiner 1955 erschienenen Studie zur Situation in westdeutschen Schulen zeichnete der Politikwissenschaftler und Geschäftsführer der bayerischen „Landeszentrale für Heimatdienst“,⁵ Thomas Ellwein, ein ernüchterndes Bild: Autoritäre Atmosphäre, mangelnde Mitbestimmung und ein geradezu notorisches Ignorieren politischer Unterrichtsinhalte bestimmten demnach den Schulalltag der meisten Jugendlichen (Sander 2004: 123; Detjen 2013: 115 f.). Fast schon vergessen schien die nur wenige Jahre zurückliegende Forderung der Re-Education-Politik, wonach vor allem Erziehungsverantwortliche und Personen des öffentlichen Lebens angehalten seien, eine „demokratische Lebensform“ vorzuleben. (Detjen 2013: 100 f.; Rupieper 1993: 112; Jarusch 2005: 57).

Greift man die häufigsten Schlüsselbegriffe aller 67 herangezogenen Aufsätze zum Thema „Was verstehen sie unter demokratischer Lebensform?“ heraus, wird an erster Stelle in 47 Aufsätzen auf Griechenland als Wiege der Demokratie Bezug genommen. Die Schüler rekapitulieren hier ihr geschichtliches Schulwissen: Aristoteles, Platon, solonische Reformen, Kleisthenes etc. Ihre Herangehensweise an das Thema entspricht der mutmaßlich vorherrschenden auf die Vermittlung von Fakten konzentrierten Lehr- und Lernpraxis, während die persönliche Erfahrung demgegenüber in den Hintergrund rückt. Der Bezug auf das ursprünglich von John Dewey entworfene

3 Eine vollständige Liste aller Themen, die im Rahmen der Erhebung Schülern gestellt und von diesen bearbeitet wurden, bei Abels/Krüger/Rohrmann 1989: 146-149.

4 Die DDR war nicht Teil Roeßlers Untersuchung.

5 Die Landeszentralen für Heimatdienst waren die Vorgänger der Landeszentralen für politische Bildung. Die Umbenennung datiert auf das Jahr 1963.

ne und von George F. Zook im Rahmen der alliierten Umerziehungspolitik maßgeblich weiter entwickelte Konzept der „demokratischen Lebensform“, das in der Fragestellung explizit aufgegriffen wird, wird in keinem einzigen Aufsatz hergestellt (dazu: Detjen 2013: 102 f.).

Mit 46 Nennungen fast gleichauf rangiert die Bedeutung der Menschen- und Grundrechte. Indikator für die Erfassung war die Erwähnung der Meinungsfreiheit und mindestens einer anderen bürgerlichen Freiheit in einem Aufsatz. Dicht darauf folgt das Konzept der „Volksherrschaft“, das in 44 Aufsätzen erwähnt wird. Beide Konzepte werden nur in seltenen Fällen näher erläutert oder gar hinterfragt. Typisch sind Zitate wie diese:

Wird uns die Frage vorgelegt, was verstehen Sie unter demokratischer Lebensform?, so wissen wir zwar im ersten Moment, daß in der Demokratie die Volksherrschaft als Staatsform gilt, aber dabei bleibt es auch (18 Jahre, Wi-Gymnasium Trier OIIB).⁶

Bei uns herrscht Pressefreiheit. Ich weiß nicht, ob das immer gut ist, aber jedenfalls ist sie eine Einrichtung der Demokratie (Nr. 9 Wissenschaftliche Oberschule für Mädchen, Hamburg Altona, Klasse 11a).

Auch das folgende Zitat unterstreicht den engen Horizont bei der Verknüpfung verschiedener Aspekte der demokratischen Lebens- und Staatsform:

Wo bleibt die freie Meinung, die wir zwar äußern dürfen, aber mit der wir nichts erreichen, da es schon von der Regierung beschlossen, festgesetzt ist? (Nr. 3 Wissenschaftliche Oberschule für Mädchen, Hamburg Altona, Klasse 11a).

Nur in Einzelfällen zeigt sich mitunter ein tieferes Verständnis demokratischer Rechte – ob durch eingeprägte Lehrinhalte oder persönliche Auseinandersetzung ist in diesem Beispiel jedoch schwer zu beurteilen:

Diese freie Meinungsäußerung ist [...] notwendig, als keine Staatsform vollkommen ist, die freie Kritik aber dazu beiträgt, eine immer bessere zu erreichen (Real-Gymnasium Frankfurt OII).

Ein seltenes, aber interessantes Phänomen ist der Hinweis in zwei Aufsätzen, dass,

da eine Demokratie mit ihren vielen persönlichen Freiheiten wünschenswert ist, [...] man einen Menschen mit „Ohne-mich-Standpunkt“ auf die Gefahr seines Handelns oder besser gesagt „Nicht-Handelns“ aufmerksam machen [soll]. Außerdem ist es unbedingt wichtig, daß die Jugend in der Schule oder den Jugendgruppen in rechter Weise diskutieren lernt, wenn es auch zunächst

6 Sämtliche Fehler und Eigenheiten in Orthographie und Syntax wurden beibehalten. Die meisten Aufsätze sind nicht mit Namen versehen; häufig fehlen auch weitere Identifikationskriterien. Selbst das Geschlecht ist oft nicht zu entnehmen. Falls vorhanden, werden in den Zitaten Geburtsdatum, angegebenes Alter und/oder angestrebter Beruf ausgewiesen.

nur belanglose Themen sind. Denn hierbei lernt man, Stellung zu nehmen (geb. 21.7.1939, Handels- und Wirtschaftsoberschule FFM OII).

In einem anderen Aufsatz aus derselben Klasse heißt es:

Man sollte den Menschen klar machen, welche Schuld sie sich aufladen, wenn sie sich nicht aktiv am politischen Leben beteiligen und daß sie sonst jegliches Recht auf Kritik verlieren (geb. 26.12.1939, Handels- und Wirtschaftsoberschule FFM OII).

Betrachtet man den Stellenwert von Partizipation und Diskussionskultur im Gesamtbild der 67 Aufsätze, ist der Ertrag ernüchternd. In keinem der ausgewerteten Aufsätze ist die Diskussion als wichtiges Element einer demokratischen Gesellschaftsordnung auf einem nennenswerten Rang zu finden. Insgesamt findet der Aspekt der Diskussion nur in zwei Aufsätzen direkt Erwähnung, und die indirekten Bezüge zur Diskussionskultur sind nicht einmal durchweg überzeugter Natur:

Wenn man sich mal den Bundestag im Radio anhört, denkt man, es schreien sich Kinder an, die sich erzürnt haben. Ich meine das ist keine demokratische Lebensform (Nr. 9 Wissenschaftliche Oberschule für Mädchen, Hamburg Altona, Klasse 11a).

Offenbar stand die Schärfe der politischen Auseinandersetzung der damaligen Zeit, man denke an Protagonisten wie Adenauer, Schumacher, Wehner oder Strauß (dazu Günther 1993: 792 f.), dem Harmoniebedürfnis der Jugend diametral entgegen. Auch folgendes Beispiel veranschaulicht die Bedenken gegenüber der „großen Bühne“ der Politik – einschließlich Hitlervergleich und verblüffender Schlussfolgerung:

Man nennt das Volk von damals auch „den Pöbel“, eine recht gut passende Bezeichnung; denn es war eine Masse von meinungslosen Menschen, die die Meinung eines mitreißenden Redners schnell annahmen. [...] Ist nicht Adolf Hitler auch solch ein Volksführer gewesen? [...] Wir sollten daraus gelernt haben, daß wir uns niemals in Begeisterung treiben lassen dürfen (Nr. 18 Wissenschaftliche Oberschule für Mädchen, Hamburg Altona, Klasse 11a).

Bemerkenswerter Weise stammen die beiden letzten Zitate von Mädchen und lassen sich zumindest als Hinweise auf das distanzierte Verhältnis weiblicher Jugendlicher zur Politik verstehen. Zwar entsprechen die beiden Textstellen der Gesamttendenz der untersuchten Aufsätze, innerhalb des Spektrums liegen die hier geäußerten Haltungen jedoch am weitesten entfernt von einem positiv besetzten Demokratieverständnis. So urteilen fünf von achtzehn Schülerinnen aus der betrachteten Klasse der Wissenschaftlichen Oberschule für Mädchen in Hamburg Altona, ihnen mangle es an Wissen, um eine Demokratie wirklich zu verstehen:

Da ich zu wenig über die Demokratie weiß und über unser Staatswesen in Bezug auf dem wirtschaftlichen-, kulturellen und politischen Gebiet, kann ich

nicht beurteilen, ob wir wirklich in einer Demokratie leben (Nr. 1, Wissenschaftliche Oberschule für Mädchen, Hamburg Altona, Klasse 11a).

Heikel werde das besonders, da

jeder [...] zur Wahl berechtigt [ist], auch der, der sich sonst gar nicht mit Politik beschäftigt. Das birgt natürlich auch die Gefahr in sich, daß ohne Verständnis eine Partei gewählt wird, deren Ziele man gar nicht kennt (Nr. 15, Wissenschaftliche Oberschule für Mädchen, Hamburg Altona, Klasse 11a).

Womit wir beim letzten der am häufigsten genannten Aspekte „demokratischer Lebensform“ angelangt wären, den Wahlen – mit 30 Erwähnungen in 67 Aufsätzen immer noch häufig, aber bereits deutlich abgeschlagen. Nimmt man nun die Aufsätze zum Thema „Staat“ hinzu, fällt das Ergebnis noch deutlicher aus: Lediglich in 35 der insgesamt 210 Aufsätze wird der Wahlvorgang oder das Wahlrecht erwähnt. Folgendes Zitat aus einem dieser 35 Aufsätze bringt die diffuse Auffassung politischer Verhältnisse und die damit verbundenen Befürchtungen zum Ausdruck:

Der Mensch ist nicht mehr eine Persönlichkeit, sondern nur noch eine Zahl. Der normale Mensch gibt heute alle vier Jahre seine Stimme ab, die als einzelne doch nichts ausrichten kann und hat sonst, abgesehen von einer gelegentlichen Volksbefragung, nichts mit der Politik zu tun. So entsteht der Eindruck, in der Demokratie herrsche uneingeschränkte Freiheit und jeder könne tun und lassen, was er wolle. So geht, besonders bei einfacheren Menschen, das Gefühl der Verantwortung vor dem Staat verloren. Das ist vielleicht eine der großen Gefahren der Demokratie. So wird es nötig, daß ein überragender Mann an die Spitze des Staates tritt, der von oben den Staat regiert. Dabei entsteht natürlich die Gefahr, daß dies auf Kosten der persönlichen Freiheit des einzelnen geht. Es kann sogar vorkommen, daß dieser Mann seine Gewalt mißbraucht und sich unversehens zum Diktator emporschwingt. Deshalb sollte es die Aufgabe eines jeden in einer Demokratie lebenden Menschen sein, in Vernunft und Verantwortung zu leben und persönliche Freiheiten zugunsten des Staates aufzugeben. Denn das ist die schönste Aufgabe der demokratischen Lebensform (Lessing Gymnasium Frankfurt OII).

Hier werden die Aspekte Autoritätshörigkeit, Freiheit und Verantwortung auf recht eigentümliche Art und Weise verknüpft. Eine Erklärung für den vom Schüler des Lessing Gymnasiums befürchteten Verlust an Verantwortung findet sich auch in der Shell-Studie „Jugend zwischen 16 und 24“ aus dem Jahr 1955 (alles Folgende tabellarisch in EMNID 1955: 227-234). Betrachtet man zunächst das politische Desinteresse, so fällt auf, dass es bei den 15- bis 18-jährigen Jungen mit 54%, und bei den Mädchen mit 79% stark ausgeprägt ist. In der darauf folgenden Kohorte der 18- bis 21-Jährigen sinkt das Desinteresse zwar merkbar ab, bleibt aber mit 40 und 68% nichtsdestotrotz auf einem hohen Niveau – und bei Mädchen wiederum deutlich ausgeprägter ist als bei Jungen. Geht man einen Schritt weiter, offenbart die Shell-Studie, dass 14% aller befragten Schüler (Volks-, Mittel- und Oberschule) und 17% aller „Schulentlassenen“ nach ihrer Selbsteinschätzung nicht das erforderliche politische Verständnis zeigten.

Dieser Befund der Shell-Studie erklärt die recht geringe Anzahl der Nennungen von „Wahlen“ in den Schüleraufsätzen aber nur zum Teil. Mit Sicherheit spielten auch die größtenteils auf Faktenwissen beruhenden Lehrbücher für politische Bildung und didaktische Mängel in der Unterrichtsgestaltung eine große Rolle (vgl. Fuhr/Fürck 1998: 43; Detjen 2013: 115 f.), man muss aber auch die politische Kultur, den politischen Zeitgeist in die Überlegung einbeziehen.

In ihrer die politische Kulturforschung maßgeblich prägenden Studie *The Civic Culture* arbeiteten Almond und Verba heraus, dass noch Anfang der 1960er Jahre eine Untertanenkultur in Deutschland vorherrschte; auch Kurt Sontheimer bestätigte den Hang zum Etatismus (vgl. Rattinger 2009: 285 f.).

Anselm Doering-Manteuffel hat für die politisch klar abgrenzbare „Ära-Adenauer“ den Begriff der „Kanzlerdemokratie“ geprägt.⁷ Adenauer habe eine Machtkonzentration angestrebt, indem er das Bundeskanzleramt als rigorose Schaltzentrale über die Ministerien handhabte (vgl. Doering-Manteuffel 1991). Konrad Jarausch spricht gar von einem „semiautoritären Führungsstil“ Adenauers und bezeichnet ihn als „bürgerlichen Ersatzkaiser“, dem andererseits zugute zu halten sei, den Transformationsprozess von der Diktatur in die Demokratie erleichtert zu haben (Jarausch 2005: 73). Edgar Wolfrum fasst die Untersuchungen zu Adenauers Führungsstil in seiner Monographie über die Geschichte der BRD zusammen und bezeichnet das Ergebnis als „patriarchalische-“ oder Kanzlerdemokratie (Wolfrum 2007: 53). Klaus von Beyme unterstrich in den 1990er Jahren ebenfalls die Interpretation der „Kanzlerdemokratie“ und wies auf einen entscheidenden Aspekt hin: Die Unterdrückung der Willensbildung der Bevölkerung durch das zentralistische, autoritäre System (von Beyme 1993: 827). Auch Rudolf Morsey und Dominik Geppert betonten die mitunter patriarchalische und autoritäre Handhabung von Parlament und Kabinett, weisen mit Bezug auf die mitunter harten Verhandlungen im Kabinett diktatorische Konnotationen allerdings entschieden zurück (Geppert 2002: 22; Morsey 2007: 77). Weitgehende Übereinstimmung besteht indes darin, dass Adenauers Politik vor dem Hintergrund der Nachwirkungen der NS-Zeit und nicht in erster Linie nach dem Maßstab westlicher Demokratietheorie zu bewerten sei (dazu: Jarausch 2005). Folgendes Zitat aus einem der Aufsätze spiegelt diesen Sachverhalt, auch wenn sich letztlich nicht aufklären lässt, inwieweit die Kanzlerdemokratie Adenauers für das politische Desinteresse der Jugend verantwortlich zu machen ist:

Ohne Autorität geht es auch nicht, wie es die Politik des Bundeskanzlers beweist (Werner G., Helmholtz Gymnasium Dortmund, OII).

Ein weiterer Aspekt ist, wie Geppert betont, der ostentative „Rückzug ins Private“ vieler Bürger, den er aber in erster Linie auf den Missbrauch der Demokratie durch die Nationalsozialisten zurückführt (Geppert 2002: 84). Von Beyme spricht mit Blick auf die fünfziger Jahre von einem „Gehorsam zur Wahl“ (von Beyme 1993: 830), während Sywottek betont, dass Pluralismus als Willensbildungsprinzip damals noch nicht anerkannt gewesen sei (Sywottek 1993: 16).

⁷ Der Begriff „Ära Adenauer“ wurde von Hans-Peter Schwarz geprägt (Schwarz 1984) und bezieht sich explizit auf die politische Ebene; sozial- oder kulturgeschichtlich waren die Debatten um Modernisierung (Schildt/Sywottek 1993), Amerikanisierung bzw. Westernisierung (Doering-Manteuffel 1999) und Liberalisierung (Herbert 2002) erkenntnisleitend.

Die Shell-Studie von 1954 weist 51% der befragten Jugendlichen als autoritätshörig aus; Gehorsam ging ihnen deutlich über Kritik. Die Aufsätze geben aber auch Hinweise darauf, dass bei Jugendlichen eine kritische Auseinandersetzung mit den politischen Realitäten stattgefunden hat. So wird immerhin in 15 von 67 Aufsätzen die Bedeutung der Opposition vermerkt:

[...] Die Voraussetzung für die Demokratie ist nicht der Gehorsam gegenüber der Obrigkeit, sondern das Abwägen zwischen den einzelnen Parteien (geb. 23.10.1939, Handels- und Wirtschaftsoberschule FFM OII).

Politische Mündigkeit und Kritikfähigkeit stellen für einen anderen Schüler unmittelbar aus der deutschen Geschichte abzuleitende Notwendigkeiten dar:

Der unbedingte und blinde Gehorsam dem Gesetzgeber gegenüber führte in früherer Zeit zur Volksverdummung. Dem Zwange erlegen und ohne Interesse für Politik unterschätzte sich der einzelne (Wolfgang S., Handels- und Wirtschaftsoberschule FFM OII).

Auch zu den während der Besatzungszeit durch Westalliierte und Bildungsreformer propagierten zentralen demokratischen Werten des Individualismus und der sozialen und politischen Mitverantwortung (vgl. Detjen 2013: 102) finden sich Hinweise in den Aufsätzen, wie die folgenden Zitate zeigen:

Im Allgemeinen ist ein Durchschnittsbürger wenig von Politik erbaut. Ihm liegt nicht das kluge Segeln auf dem flüssigen Element der Politik. Gern überlässt er Geistesexperimente im Spannungsfeld der Politik einzelnen Personen, beklagt sich aber grundsätzlich über jede Maßnahme des Staatsmannes. Ich bin der Ansicht, daß man Verantwortung nicht allein dem Politiker überlassen und auf rollende Kugeln vertrauen darf, die das Schicksal eines Staates entscheiden (N.N., M-Gymnasium Trier, OII).

Früher hieß es, der Mensch ist erst Mensch, wenn er im Staate lebt, aber in einer Diktatur ist der Mensch nicht mehr die volle Persönlichkeit, sondern nur Werkzeug. Auch ein demokratischer Staat reicht nicht aus, dem Menschen seine Welt zu schaffen, in der er leben und arbeiten möchte, wenn sich das Wahlrecht nur auf das Wahlrecht der Bürger und die Möglichkeit bezieht, einmal in der Regierung mitwirken zu können. Die Demokratie muss so weit gehen, daß der Bürger eine direkte Verantwortung für alle Dinge fühlt, die sich im und außerhalb des Staates abspielen (W.G., Helmholtz Gymnasium Dortmund, OI).

Demokratische Lebensform heißt: aktiv in der Politik mitarbeiten, sich nicht vom Weltgeschehen treiben lassen wie ein beschränkter Untertan (N.N., Pl.-Gymnasium Trier OII).

Allerdings finden sich lediglich in 14 von 67 Aufsätzen zur demokratischen Lebensform Anmerkungen zur aktiven politischen Mitwirkung und Verantwortung für das Gemeinwesen. Insgesamt bleibt das politische Weltbild der Jugend recht blass. Kon

krete Themen werden kaum angeschnitten – mit einer Ausnahme: der sogenannten „Wiederbewaffnung“ und der Einführung der Wehrpflicht:

Die Macht des Staates tritt mir in diesen Zeitungsberichten immer ins Auge. Wie kann die Volksvertretung (Bundestag) bestehend aus 490 Abgeordneten über eine solche Frage entscheiden welche, jeden Einzelnen betrifft. [...] Ich bin der Ansicht, daß diese Frage einem Volksentscheid unterworfen werden muß (Michel, Industriehrling 3. Lehrjahr, 20 Jahre, Kaufm. Berufsschule Trier).

Erst wenn sie persönlich betroffen sind, vor allem in Anbetracht einer so heiklen Frage wie der „Wiederbewaffnung“, scheinen viele Jugendliche die Tragweite politischer Entscheidungen zu realisieren – wenn auch nicht immer optimistisch:

Dies soll als Anregung gelten wird aber wohl noch nicht mal durchgelesen. Prost! (Michel, wie oben).

Wesentlich enthusiastischer klingt hingegen das folgende beachtenswerte Beispiel persönlicher Auseinandersetzung aus einem Trierer Gymnasium:

Wir rühmen uns in einer Demokratie zu leben. Es ist nicht gleichgültig, von welcher Seite wir uns diesem fragwürdigen Gegenstand nähern. Wir müssen ihn fragend erforschen. Wenn wir etwas tun, so soll es klug sein. Demokratie aber bedeutet Klugheit. Und das ist gut so. [...] Das Wesen der demokratischen Lebensform beruht auf Kritik, auf demütigem Lernen aus Fehlern (N.N., M-Gymnasium Trier OII).

Alles deutet darauf hin, dass hier die Verinnerlichung der „demokratischen Lebensform“ gefruchtet hat; ähnlich wohl auch hier:

Die wertvollste [Möglichkeit] ist wohl die Entwicklung seiner Persönlichkeit (N.N. wie oben).

Ein Grundwert der demokratischen Lebensform ist bislang noch völlig unberücksichtigt geblieben: die Freiheit. In 14 von 67 Aufsätzen wird darauf Bezug genommen, so auch in dem gerade zitierten:

Demokratie gewährt Freiheit und damit Möglichkeiten der Höherentwicklung. Der Geist aber braucht die Freiheit. Denn F wirkt fort. Er sträubt sich dagegen, eingeengt zu werden oder gar unterzugehen. „Er gleicht der Sonne, die nur dem Auge untergeht, in Wirklichkeit aber fortleuchtet.“ Darum bedeutet Demokratie „der Freiheit dienen“. [...] Ich denke an das Wort eines Goethe: „Das Gesetz nur kann uns Freiheit geben“ (N.N. wie oben).

Dieser Schüler scheint von der Idee der Freiheit besonders eingenommen zu sein. Auch ein Klassenkamerad äußert sich in dramatischen Worten zur Freiheit:

Ich fürchte den Verlust der Demokratie mehr als einen neuen Krieg. Ich würde in jedem Falle den Tod durch eine Atombombe vorziehen als ein freiheitsloses und damit freudloses Leben zu führen (N.N., M-Gymnasium Trier OII).

Mit wesentlich weniger Pathos äußern sich zwei Dortmunder Schüler über die Freiheit:

Unter demokratischer Lebensform verstehe ich das freie Leben und Handeln eines jeden Menschen, der im Staate lebt (Peter F., Helmholtz Gymnasium Dortmund, OII).

Es ist ja das Recht eines jeden Bürgers sich frei zu fühlen und sich diese Freiheit nicht nehmen zu lassen (Dieter S., Helmholtz Gymnasium Dortmund, OII).

Ein Klassenkamerad der beiden bringt allerdings auch Verständnis für die schwierige Aufgabe des Staats auf, die rechtliche Balance der Freiheit herzustellen:

Er [der Bürger] sieht nicht ein, das gewisse Einschränkungen in seinen Freiheiten nur zu seinem eigenen Nutzen sind (W. G., Helmholtz Gymnasium Dortmund, OII).

Ein auffallend kritisches Freiheitsverständnis schlägt einem in den Aufsätzen der Hamburger Mädchenschule entgegen. Das zeigt sich namentlich im Hinblick auf die mitunter äußerst feindseligen Bemerkungen über Halbstarke, die im nächsten Abschnitt noch von Belang sein werden:

Wie sich die Freiheit teilweise auswirkt, sehen wir an den ansteigenden Zahlen der Jugendkriminalität. Man sieht hierin, daß es viele Jugendliche gibt, die einen falschen Begriff von der Freiheit haben, die nichts mit ihrer Freiheit anfangen können (Nr. 18, Wissenschaftliche Oberschule für Mädchen, Hamburg Altona, Klasse 11a).

Der angedeutete Zusammenhang von Freiheit und steigender Jugendkriminalität wirft die Frage nach der Bedeutung von Toleranz als Wert auf. Begreift man das Phänomen der Halbstarcken eher als eine Ausprägung provokativ distinktiven Lebensstils, scheint die diesbezügliche Toleranz bei jungen Frauen eher schwach ausgeprägt, von Vorurteilen und Ängsten überschattet gewesen zu sein. Wie sieht es in den untersuchten Aufsätzen zur „demokratischen Lebensform“ mit dem Wert der Toleranz allgemein aus? Bei zehn Anspielungen auf diese in 67 Aufsätzen kann von einer starken Verankerung dieses Werts nicht die Rede sein. Noch schlechter mit gerade einmal sechs Nennungen in 67 Aufsätzen ist es um die Menschenwürde bestellt. Nur in einem einzigen Aufsatz des Gesamtsamples von 210 Aufsätzen wird Kompromissfähigkeit genannt, für Toleranz eine zentrale Fähigkeit, um Demokratie „aushalten“ zu können. In einem weiteren Aufsatz ist immerhin davon die Rede, die Meinung der Mehrheit zu akzeptieren. Das praktische Erleben von Demokratie erscheint nach diesen Befunden, man muss an Ellweins Bestandsaufnahme erinnern, tatsächlich noch rudimentär entwickelt.

3. Staatswahrnehmung

Zunächst fällt auf, dass die von den Schülerinnen und Schülern angesprochenen Aspekte in den 143 Aufsätzen zu den Themen „Was halten sie für die Hauptaufgaben des Staates?“ und „Welche Aufgaben kommen ihrer Meinung nach vorzüglich dem Staate zu?“ von Klasse zu Klasse stark variieren. So sind in einigen Klassen funktionalistische Aufzählungen staatlicher Institutionen und Funktionen dominant, in anderen stehen währungspolitische Fragen im Vordergrund. Die Vermutung liegt also nahe, dass, dem damaligen Unterrichtskonzept entsprechend, vor allem Faktenwissen vermittelt wurde, was auch ein Blick in die Unterrichtswerke für Geschichte und Sozialkunde dieser Zeit bekräftigt⁸ das von den Schülerinnen und Schülern hier rekapituliert wird.

Vor diesem Hintergrund ist besonders bemerkenswert, dass die Herstellung und Wahrung von Sicherheit und Ordnung in 77 der 143 Aufsätze als Kernbereich staatlichen Handelns wahrgenommen wird. Auch der Fiskus wird in jedem zehnten Aufsatz erwähnt, wobei sich Ablehnung und (persönliches wie praktisches) Verständnis für Steuern in etwa die Waage halten. In ähnlicher Häufigkeit wird das Rechtswesen genannt. Oft wird hier die Bedeutung fairer Prozesse und die Gleichheit vor dem Gesetz betont, teils verknüpft mit lehrbuchartigen Erklärungen zum Aufbau des Justizwesens. Weniger häufig mit jeweils unter 10% werden Wirtschaftsförderung und Gesundheit genannt.

Eine Verknüpfung zum Konzept der Demokratie wird in den wenigsten Aufsätzen hergestellt. Vereinzelt wird auf die repräsentative Demokratie hingewiesen, auf Wahlen aufmerksam gemacht und, wie erwähnt, das Rechtswesen erläutert. Grund- und Menschenrechte liegen bei unter 10% Nennungen – allenfalls wird von „Rechten und Pflichten“ häufiger gesprochen, allerdings oft ohne konkrete inhaltliche Erläuterung.

Grundsätzlich bewegen sich die Aufsätze auf einem sehr sachlichen Niveau, nur in Ausnahmefällen kommt es zu wertenden Stellungnahmen oder emotionalen Äußerungen. Persönliche Kommentare haben zumeist affirmativen Charakter bis hin zum Fatalismus, wie diese kleine Auswahl zeigt:

Wir sehen Gesetze und Einrichtungen des Staates oft als ein Hemmnis an und glauben, uns nicht unseren Fähigkeiten nach entfalten zu können, in Wirklichkeit aber sind die Gesetze uns allen zum Wohle eingerichtet. Ein sozialer Staat schafft soziale Gesetze und Einrichtungen (Damenschneiderinnenlehrling, 18 Jahre, weiblich, Mädchen-/ Kaufm. Berufsschule Trier).

Ich habe Vater Staat viel zu verdanken in meinem Leben. Es ist wohl mancher nicht zufrieden aber man muß es so hinnehmen wie es kommt (Hausgehilfin, 15 Jahre, BAM [vermutlich: Bildungsanstalt für Mädchenberufe] Essen).

⁸ Im Rahmen meiner Bachelor-Thesis wurden auch 12 Werke für Sozialkunde und 8 Werke für den Geschichtsunterricht aus den Jahren 1954 bis 1956 nach Methoden der Schulbuchwirkungsforschung untersucht (vgl. dazu Fuchs 2011, von Borries 2010). Anleitungen zu partizipativen Unterrichtsformen waren nur in wenigen Werken und auch in diesen oft nur sehr rudimentär zu finden. Faktenwissen dominierte hingegen alle Bücher und wurde zum Teil noch recht autoritär vermittelt

Ohne den Staat hat der Mensch heute ein schlechtes Leben (Bauschlosser, 17 KB2, Hannover).

Der Staat spielt in unserem Leben die wichtigste Rolle (Maschinenschlosser 3b, 16 Jahre Berufsschule Regensburg).

Der Staat ist in unserem Leben ein unentbehrlicher Helfer. [...] Ohne den Staat können wir nicht leben (Stahlbauschlosser, 17 KB2, Hannover).

Ohne Staat könnte ich mir das Leben nicht vorstellen (Bauschlosser 3a, 17 Jahre Berufsschule Regensburg).

Eine derartige Überhöhung des Staates bis zu persönlichen Abhängigkeitserklärungen findet sich in etwa 15 der 143 untersuchten Aufsätze zum Staat. Ungewöhnlich reflektiert ist der folgende Beitrag:

Zunächst möchte ich wissen, was der Themasteller überhaupt mit dem Wort Staat meint? Nach meiner Auffassung die Exekutive (Verwaltung, Polizei etc.). Dies ist natürlich nur ein kleiner Teil des Begriffes „Staat“. Na, bitte! (Industrielehrling 3. Lehrjahr, 20 Jahre (männlich) Mädchen-/Kaufm. Berufsschule Trier).

Das nachgeworfene „Na, bitte!“ ist als ein Ausruf der Empörung zu interpretieren.⁹ Dem „Themasteller“ wird ein verkürzter Staatsbegriff unterstellt. Ohne das Thema nun selbst angemessen weit auszulegen, wird hier die Möglichkeit genutzt, gegen das verengte Staatsverständnis, wie es in der Schule gelehrt wird, Einspruch zu erheben. Die wenigen in den Aufsätzen hergestellten Bezüge zur „demokratischen Lebensform“ werden dem Anspruch eines weiten Staatsverständnisses auch nicht gerecht, wie hier:

So sollten wir dem Staat für diese Einrichtungen dankbar sein und ohne Murren die Steuern bezahlen, die wir uns ja schließlich selbst auferlegt haben, denn der Staat sind wir, und wir haben uns diese Einrichtungen geschaffen (Blehschlosser, 20, KB2, Hannover).

Die Schüleraufsätze bestätigen auf ihre Weise das von Rudolf Morsey für die 1950er Jahre konstatierte fehlende „Staatsbewusstsein“ (Morsey 2007: 25). Nur in Ausnahmefällen erkannten die Schülerinnen und Schüler, dass der Staat kein unantastbares Objekt an-sich ist, sondern etwas, auf dessen Gestaltung man auch durch – oder gar abseits der – Regierungswahl Einfluss nehmen kann:

Der Staat, der heutzutage sehr viel Aufgaben zu bewältigen hat, muß aus tüchtigen Staatsmännern gebildet sein. Es sollen die Aufgaben so bewältigt werden, daß jeder, der den Staatsmännern eine Aufgabe stellt, auch eine zufriede-

⁹ Nachgestellte Interjektionen deuten auf eine reflektierte emotionale Reaktion hin (vgl. Schwarz-Friesel 2007: 154, 157).

denstellende Antwort erhält. Es darf nach meiner Ansicht niemals die Politik zuerst kommen (Starkstrommonteur, 16 Jahre G.S. Freiburg).

Alle Gewalt soll beim Volke ruhen, als dessen Treuhänder und Diener die Behörden sich zu betrachten haben (Udo J., Helmholtz Gymnasium Dortmund, OII).

Man mag diese seltenen Aussagen als – wenn auch schwaches – Indiz dafür sehen, dass es immerhin Ansatzpunkte eines modernen Demokratie- und Staatsverständnisses gab, die aber nicht als Chancen genutzt wurden.

Das weitaus verbreitetere Muster von Staats- und Demokratieverständnis, ob wertend oder nicht, ähnelt allerdings folgender Aussage:

Ohne den Staat kann ein Volk nicht leben und es ist selbst schuld daran wenn es nicht den richtigen wählt, und dann mit dem Staat nicht zufrieden ist. Es werden uns durch ihn in jeder Hinsicht nur Vorteile geboten (Stenotypistin, BAM Essen).

Dass der Grat zwischen Akzeptanz und Überaffirmation schmal ist, wenn es darum geht, mit einem starken Staat den Weg zur Demokratie zu festigen, zeigt folgendes Zitat:

Daß es ohne Staat nicht geht, ist jedem ganz klar. Wer würde sonst um die Ordnung und Sauberkeit eines Landes sorgen. Jeder Staatsbürger hat sich den Gesetzen und Verordnungen des Staates zu unterwerfen. Der Staat schützt mich vor Gefahren in der Öffentlichkeit (Jugendschutzgesetz). [...] Je enger die Menschen beisammen leben, desto straffer muß die staatliche Ordnung sein. [...] Auch eine Bundeswehr gehört dazu. Die Jugendlichen die keinen Beruf haben und nichts arbeiten wollen (Halbstarken) werden darin gezüchtigt und ausgebildet (Kaufleute 3a (Großhandel), 18 Jahre, Berufsschule Regensburg).

Dass der Staat sich der „Halbstarken“ annehmen sollte, scheint – so stellt es sich zumindest in den Aufsätzen dar – gerade in Bayern *en vogue* gewesen zu sein. Vor Vorschlägen zu totalitär anmutenden Maßnahmen schreckte man nicht zurück:

Vor allem gehe ich gegen diese vor die mit 16 Jahren mit kräftigen Körperbau am Wohlfahrtsamt herumlungern. Statt der Bundeswehr gehört das Arbeitshaus her dort müßten diese Kerle das Arbeiten lernen, denn für diese Kerle muß nur der Arbeiter Steuern zahlen. Der Dr. Adenauer kann mich hundertmal einsperren u. immer wieder sage ich zu ihm Soldatennauer (Bäcker 3a, 15 1/2 Jahre, Berufsschule Regensburg).

Dieser Vorschlag soll allerdings eine Alternative zur Bundeswehr sein, und der sarkastische Kosename für Adenauer deutet an, dass sich gerade in Bezug auf die Wiederbewaffnung auch kritischere Töne finden. Grundsätzliche Kritik an Militär und Krieg spielt dabei zwar eine Rolle, was die Jugendlichen jedoch viel eher zu ihrer

Kritik antreibt, ist, dass sie in diesem Bereich tatsächlich direkt mit dem Staat in Berührung kommen:

Die Einrichtung des Amtes BLANK¹⁰ ist etwas, was ich in Kürze erleben werde. Wenn ich, den man zu einem freidenkenden Staatsbürger erziehen will ein- einhalb Jahre auf Demokratie, freier Meinungsäußerung, Freizügigkeit und allgemeine Gerichtbarkeit verzichten muß. Was denken sich die Herren Abgeordneten, die nur das Sitzen am polierten Schreibtisch kennen. Sie sollten mal die Heimkehrer, diese Menschen die das Soldatentum bis zur Neige ausgekostet haben, befragen. Ist man denn so engstirnig zu glauben unsere paar Flitzebogenmänner könnten die staatliche Autorität heben und bewahren [...]. Komisch und verwunderlich ist, daß die Jungen ab 18 Jahre Kanonenfutter, aber erst ab 21 wahlberechtigt sind und dürfen. [...] Ein geteiltes Deutschland ist der Lohn für den zweiten Weltkrieg. Für den dritten schätze ich: alles kurz und klein. Wenn auch gesagt wird es gibt keinen Krieg. Zum Donnerwetter man macht Messer zum schneiden und Gewehre? Wahrscheinlich zum Spazierstock (Bauschlosserlehrling, 17 Jahre, KB2, Hannover).

Der Staat hat auch ein Militär gegründet, nach meiner Meinung ist das der größte blödsinn und eine Geldschneiderei. Es gibt soviel Junge Burschen die was werden wollen und nicht herumkommandiert werden wollen. Das Militär ist für mich eine Freiheitsberaubung (Bauschlosser 3a, 17 Jahre, Berufsschule Regensburg).

Und auch im letzten Beispiel wird Adenauer wieder persönlich für den Wehrdienst angeklagt, was einmal mehr das personalisierte Staatsbild der Jugendlichen untermauert:

Er „sorgt“ auch für die jungen Leuten indem er die schon seit langen geplanten Bundeswehr errichtet. Alle jungen Burschen sind davon „sooo“ erfreut. Sie ist wohl die „beste Einrichtung“ [Unterstreichung im Original] die der Staat je gemacht hat. Heil Adenauer (Bauschlosser 3c, 16 Jahre, Berufsschule Regensburg).

Diese Form der bissigen Ironie und offenen Kritik findet sich in einer Handvoll der 210 Aufsätze. Neben der Bundeswehr ist es der Kontakt zur Polizei, der dreimal kritisch erwähnt wird. Ein Beispiel:

Das mit dem Staat ist so eine Sache weil man nichts recht machen kann. Denn besonders den Polizeibeamten mit ihren Fahrradbeleuchtungen (Spengler 3, 17 Jahre, Berufsschule Regensburg).

Und mit diesem immer wieder durchschimmernden Ohnmachtsgefühl korrespondiert auch eine mehrmals zu findende Allmachtsvorstellung des Staats:

10 Das „Amt Blank“ (auch „Dienststelle Blank“) war von 1950 bis 1955 die Vorgängerinstitution des Verteidigungsministeriums der BRD.

Der Staat legt überall, wo er nur kann seine Hand auf (Graphiker III, 17 Jahre, Berufsschule Regensburg).

Der Staat hat die Aufgabe sich um alles zu kümmern (Hausgehilfin, 17 Jahre, BAM Essen).

Das führt wiederum zu einer teils selbstverständlichen Fügung in das Schicksal des Staatsbürgers. Der weiter oben in einem Zitat bereits angedeutete explizite, mitunter ostentativ positive Bezug zum Jugendschutzgesetz in immerhin 13 Aufsätzen, bestätigt diese devote Tendenz:

Jeder Bürger hat Pflichten und Rechte. Die er nicht umgehen kann. Der Staat und seine Obrigkeit bildet die Gesetze die jeder Bürger aufrecht erhalten muß. [...] Der Staat der diese Gesetze bildet meint es mit uns Jugendlichen gut und will uns durch diese Gesetze zu einem Gewissenhaften Menschen erziehen (Hausgehilfin, 16 Jahre, BAM Essen).

Gerade an der BAM [Bildungsanstalt für Mädchenberufe] Essen betonten übrigens 16 von 43 Mädchen, dass Gesetzestreue grundsätzlich oberstes Gebot sei. Auch Roeßler stellte in seiner Studie fest, dass der Staat von den Jugendlichen als ein „notwendiges Ordnungsgefüge angesehen [werde], das unter keinerlei ideellen Aspekten betrachtet wird“ und bei dessen Darstellung es, mit Ausnahme der Wehrpflicht, zu keinen Emotionsregungen komme (Roeßler 1957: 378). In dem sich abzeichnenden Spektrum politischer Wahrnehmung fällt ein Aufsatz aber ganz besonders durch seine klare Stellungnahme auf – hier ungekürzt:

Täglich begegnen mir Einrichtungen des Staates. Ich finde, manchmal ist er zu streng. Warum werden die Arbeitgeber der Jugendlichen aufgefordert, auf seine Angestellten zu achten? Ich bin jetzt bald 18 Jahre und werde die ganze Woche im Haus gehalten. Ich schlafe auf meiner Arbeitsstelle. Wenn ich dann Samstags meine freien Nachmittag bekomme, muß ich schon um ½ 9 Uhr von zuhause wegfahren. Komme ich dann auf meiner Arbeitsstelle an, so empfängt mich mein Chef und schaut auf die Uhr, ob ich pünktlich bin. Wenn ich 10 Min. nach 10Uhr komme dann wird mir eine Predigt gehalten, vom Jugendschutzgesetz und noch keine 21 usw. Ich kann nichts unternehmen. Höchstens mal ins Kino. Dazu habe ich nicht immer das Geld und möchte auch mal etwas anderes von der Welt sehen. Muß man denn immer 21 sein, um mal tanzen zu gehen oder ein Konzert zu besuchen? Immer heißt es, daß ist zu spät aus, da bist du noch zu jung für. Warum giebt der Staat solche Gesetze heraus? Wenn man eine Woche lang sehnt [sic] man sich doch nach Abwechslung und Entspannung. Ich bin z.Z. garnicht gut auf den Staat zu sprechen (Hausangestellte, BAM Essen).

4. Schluss

Anhand des ausgewerteten Samples von Schüleraufsätzen können einerseits bestehende Befunde historischer Studien und empirischer Sozialforschung gestützt werden.

Andererseits bieten sie einen vertiefenden Blick auf die Erfahrung staatlichen Handelns. Ein positives, partizipatorisches Staatsbild und Demokratiebewusstsein herrscht nur in äußerst schematischer Ausprägung oder lehrbuchartigen Formulierungen vor. Wirklich emotional engagierte Stimmen sind verschwindend gering – und wenn vorhanden, eher verhalten. Vor allem Bereiche, in denen es zu persönlicher Berührung mit Exekutivorganen (Polizei, Bundeswehr) kommt, bieten Anlass, die sonst dominierende deskriptive Sprache zu verlassen, um den Erfahrungsraum Staat kritisch zu bewerten.

Fasst man die Ergebnisse zusammen, so zeichnen die Quellen zur Staatswahrnehmung in den 1950er Jahren das Bild eines Staats in der Form eines Monoliths, keiner als dialogfähig wahrgenommenen Institution. Das Konzept des „Staats als Kommunikationsraum“ scheint in dieser Zeit noch nicht in den Köpfen verankert gewesen zu sein – als Idealtyp und analytisches Konzept hat es sich, in Korrespondenz mit dem noch weiter zu entwickelnden Konzept des Staats als „Erfahrungsraum“, jedoch bewährt.

LITERATUR

- Abels, Heinz, Heinz-Hermann Krüger und Hartmut Rohrmann (1989): „Jugend im Erziehungsfeld“. Schüleraufsätze aus den fünfziger Jahren im Roeßler-Archiv, in: BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History, 2. Jg., 139-159. Als pdf-Datei: http://www.fernuni-hagen.de/geschichteundbiographie/download/bios_roessler.pdf (27.10.2015).
- Beyme, Klaus von (1993): Die politische Willensbildung der Bundesrepublik Deutschland der 50er Jahre im internationalen Vergleich. In: Axel Schildt, und Arnold Sywottek (Hg.): Modernisierung im Wiederaufbau. Bonn: Dietz, 819-836.
- Borries, Bodo von (2010): Wie wirken Schulbücher in den Köpfen der Schüler? In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs: Schulbuch konkret. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 102-117.
- Detjen, Joachim, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno (Hg.) (2012): Politikkompetenz – Ein Modell. Wiesbaden: Wochenschau.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg. <http://dx.doi.org/10.1524/9783486741902>
- Doering-Manteuffel, Anselm (1991): Strukturmerkmale der Kanzlerdemokratie. In: Der Staat 30 (1991), 1-18.
- Doering-Manteuffel, Anselm (1999): Wie westlich sind die Deutschen? Amerikanisierung und Westernisierung im 20. Jahrhundert. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- EMNID-Institut für Meinungsforschung (1955) Jugend zwischen 15 und 24. Bielefeld.
- Frevert, Ute (2005): Neue Politikgeschichte: Konzepte und Herausforderungen. In: Ute Frevert und Heinz-Gerhardt Haupt (Hg.): Neue Politikgeschichte. Frankfurt, New York: Campus.
- Fuchs, Eckhardt (2011): Schulbuchforschung. In: Ewald Kiel und Klaus Zierer (Hg.): Basiswissen Unterrichtsgestaltung. 2. Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Hohengehren: Schneider, 187-198.
- Fuchs-Heinritz, Werner (1998): Soziologische Biographieforschung. In: Gerd Jüttemann und Hans Thomae (Hg.): Biographische Methoden in den Humanwissenschaften. Weinheim: 3-24.
- Führ, Christoph und Carl-Ludwig Furck, (1998): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte: Band VI: 1945 bis zur Gegenwart: Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: C. H. Beck.

- Geppert, Dominik (2002): Die Ära Adenauer. Darmstadt: WBG.
- Günther, Klaus (1993): Expressive Konkurrenz und instrumentelle Kooperation: Zum bundesrepublikanischen Politikdesign der 50er Jahre. In: Axel Schildt und Arnold Sywottek (Hg.): Modernisierung im Wiederaufbau. Bonn: Dietz, 791-804.
- Herbert, Ulrich (2002): Liberalisierung als Lernprozeß. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte – eine Skizze. In: Ders. (Hg.) Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Göttingen: Wallstein, 7-52.
- Hodenberg, Christina von (2006): Konsens und Krise. Göttingen: Wallstein.
- Jackob, Nikolaus (2007): Wahlkampfkommunikation als Vertrauenswerbung – Einführung anstelle eines Vorwortes. In: Nikolaus Jackob (Hg.): Wahlkämpfe in Deutschland. Wiesbaden: VS, 11-33. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90448-1_1
- Jarusch, Konrad H. (2005): Amerikanische Einflüsse und deutsche Einsichten: Kulturelle Aspekte der Demokratisierung Westdeutschlands. In: Arnd Bauernkämper, Konrad H. Jarusch und Marcus M. Payk (Hg.): Demokratiewunder : Transatlantische Mittler und die kulturelle Öffnung Westdeutschlands 1945-1970. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 57-84.
- Kleeman, Frank, Uwe Krähnke und Ingo Matuschek (2013): Interpretative Sozialforschung. Wiesbaden: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-93448-8>
- Morsey, Rudolf (2007): Die Bundesrepublik Deutschland. München: Oldenbourg. <http://dx.doi.org/10.1524/9783486701142>
- Niederbacher, Arne und Peter Zimmermann (Hg.) (2011): Grundwissen Sozialisation. Wiesbaden: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-92901-9>
- Rattinger, Hans (2009): Einführung in die politische Soziologie. München: Oldenbourg.
- Recker, Marie-Louise (1997): Wahlen und Wahlkämpfe in der Bundesrepublik Deutschland 1949-1969. In: Gerhard A. Ritter (Hg.): Wahlen und Wahlkämpfe in Deutschland. Düsseldorf: Droste, 267-310.
- Roeßler, Wilhelm (1957): Jugend im Erziehungsfeld. Düsseldorf: Schwann.
- Rohe, Karl (1992): Politische Kultur und Analyse. Probleme und Perspektiven in der politischen Kulturforschung. In: Historische Zeitschrift 250 (1990), 321-346.
- Sander, Wolfgang (2004): Politik in der Schule : kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. Marburg: Schüren.
- Schildt, Axel (1993): Hegemon der häuslichen Freizeit: Rundfunk in den 50er Jahren. In: Axel Schildt und Arnold Sywottek (Hg.): Modernisierung im Wiederaufbau. Bonn: Dietz, 458-476.
- Schildt, Axel (1993): Von der Not der Jugend zur Teenager-Kultur: Aufwachsen in den 50er Jahren. In: Axel Schildt und Arnold Sywottek (Hg.): Modernisierung im Wiederaufbau. Bonn: Dietz, 335-348.
- Schwarz, Hans-Peter (1984): Modernisierung oder Restauration? Einige Vorfragen zur künftigen Sozialgeschichtsschreibung über die Ära Adenauer. In: Rheinland-Westfalen im Industriezeitalter: Band 3: Vom Ende der Weimarer Republik bis zum Land Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: Peter Hammer, 278-293.
- Sywottek, Arnold (1993): Wege in die 50er Jahre. In: Axel Schildt und Arnold Sywottek (Hg.): Modernisierung im Wiederaufbau. Bonn: Dietz, 13-42.
- Wolfrum, Edgar (2007): Die geglückte Demokratie : Geschichte der Bundesrepublik Deutschland von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.