

1 Einleitung

Wissenschaftsgeschichte gilt gemeinhin als wichtige Möglichkeit, die Selbstreflexion einer Disziplin zu stärken und das jeweilige Selbstverständnis zu festigen. Als Grundlagenforschung hilft sie, zentrale Praktiken, Vorstellungen und Paradigmen nachzuzeichnen und zu legitimieren. Auch in der Pädagogik und den Fachdidaktiken ist die Beschäftigung mit der Geschichte des eigenen Faches ein verbreitetes Verfahren, sich der eigenen Disziplin zu versichern und diese zu tradieren. Auseinandersetzungen mit der historischen Entwicklung des pädagogisch-didaktischen Denkens können helfen, grundlegende Problemfragen, Prinzipien, Konzepte und Pragmata in ihrer Entstehung zu beobachten und anhand historischer Fälle wie an einem „Wetzstein“ Einsichten in fundamentale Fragen der eigenen Profession zu schärfen. Die Ideengeschichte kann der fachdidaktischen Praxis Anregung geben, indem „diese sich bei denen inspirieren lässt, die als Klassiker die Probleme zum ersten Mal – und sei es nur gedanklich – zu lösen versuchten“ (Gruschka 2012, 108):

Das geschichtliche Labor [...] enthält gleichsam die Versuchsanordnungen, die Abläufe der Experimente, aus denen Nachfolgende lernen könnten. Wie in einer Computersimulation kann man jetzt im Schnelldurchgang gedanklich nachvollziehen, was [...] Jahrzehnte gedauert hatte. Die Chance liegt darin, daraus Anwendungsmöglichkeiten zu entdecken, zu prüfen, anzunehmen oder zu verwerfen, ohne dass man erst die Irr- und Umwege beschreiten muss, über welche die Geschichte berichtet. (Gagel 2005, 18)

Auch in der Didaktik Sozialwissenschaften bildet die Genese des eigenen Fachgebiets in Hochschullehre, Handbüchern und Kompendien daher ein gängiges Thema (vgl. u.a. Gagel 2005; Detjen 2007; Sander 2010; May/Schattschneider 2011).

Umso mehr überrascht allerdings, wie wenig bisher gerade die Anfänge schulischer politischer Bildung, die – neben einzelnen Vorläufern im wilhelminischen Kaiserreich – in Deutschland erstmals 1919 eingeführt wird, von der Fachdidaktik untersucht worden sind. Mit der Weimarer Republik entsteht in der deutschen Geschichte zum ersten Mal eine auf Dauer angelegte Demokratie, die „als natürliches Echo den allgemeinen Ruf nach Vertiefung der staatsbürgerlichen Bildung“ auslöste (Rühlmann 1919b, 143) und diesem mit der Forderung nach „Staatsbürgerkunde“ als Lehrfach aller Schulen in Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung auch entsprach. Betrachtet man die Darstellung dieser deutschen „Geburtsstunde“ einer demokratischen politischen Bildung in der fachdidaktischen Historiographie, so erscheint diese wissenschaftlich noch kaum erschlossen. Sofern nicht völlig – stellenweise mit dem Argument ihrer Nichtexistenz – in der Geschichtsschreibung der Fachdidaktik ignoriert, wird sie mit Hilfe einzelner präskriptiver Richtlinien und anhand weniger, als „Klassiker“ rezipierter Autoren nachgezeichnet. Die Unterrichtspraxis, wie sie sich beispielsweise in erhaltenen Unterrichtsskizzen, Erfahrungsberichten und Reflexionen zu Zielen, Inhalten und Methoden der Schulpraktikerinnen und -praktiker spiegelt – mithin der Kern fachdidaktischer Forschung –, wird dagegen kaum beachtet. Vorhandene und kontinuierlich tradierte Urteile über die staatsbürgerliche Bildung in der Weimarer Republik müssen als kaum fundiert gelten. Der von Heinz-Elmar Tenorth formulierte Befund, dass Fachdidaktiker „die historische Dimension ihrer Praxis allenfalls bruchstückhaft“ (Tenorth 2012, 11) kennen, trifft damit auch auf die Didaktik Sozialwissenschaften zu.

Ziel der vorliegenden Arbeit soll es sein, diese Forschungslücke zu schließen und die historische Genese der Staatsbürgerkunde zu rekonstruieren. Gegenstand der Untersuchung sind dabei die didaktischen Überlegungen der „reflektierenden Praktiker“ (Donald Schön)¹, wie sie sich in zeitgenössischen pädagogischen Fachzeitschriften und Lehrerzeitungen – als einem zentralen Professionalisierungsinstrument der Zeit – spiegeln. Lehrerinnen und Lehrer gehörten seit dem 19. Jahrhundert zum festen Autorenstamm der Fachperiodika und prägten – in Ermangelung einer existierenden Fachdidaktik an den Hochschulen – die fachliche Kommunikation und Entwicklung von Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungstheorien (vgl. Keiner 1999, 259ff.). Anders als beispielsweise administrative Dokumente, die vor allem eine „intendierende Methodik“ wiedergeben, bilden Fachperiodika damit eine vorzügliche Quelle, um eine in der kommunikativen Praxis entstehende und sich entwickelnde „reflektierende Methodik“ (Marko Demantowsky)² zu beobachten.

Dieser Fokus entspricht dabei auch dem Selbstverständnis der in der Weimarer Republik dominierenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Erich Weniger beschreibt in einem Beitrag für Herman Nohls „Handbuch der Pädagogik“ 1930 die Entstehung didaktischer Theorien aus der Praxis heraus. So liege der „Ausgangspunkt“ der Didaktik „in der Gegebenheit des Lehrgefüges, der Bildungssituation, wie sie in der Erziehungswirklichkeit jeweils vorgefunden wird und nicht in der Theorie selbst oder in Prinzipien“ (Weniger 1930, 8). Der universitären Theorie zur Staatsbürgerkunde misst Weniger dabei in der Weimarer Republik – anders als die heutige fachdidaktische Historiographie – kaum Bedeutung zu:

Die Theorie läßt die Praxis, die heute und hier getan werden muß, im Stich, ihr fehlt vielfach die Überzeugungskraft, die aus der genauen Entsprechung ihrer Überlegungen zu den Nöten und der Verantwortung der erzieherischen Aufgabe erwächst. Begriffe und Systeme scheinen homerische Schlachten gegeneinander zu führen, während konkrete Antworten auf konkrete Fragen erwartet werden. (Weniger 1929c, 148)

Wie die in dieser Situation in „Ratlosigkeit und Unsicherheit“ (ebd.) zurückbleibenden Schulpraktikerinnen und -praktiker im Prozess der Selbstprofessionalisierung die staatsbürgerkundlichen Ziele und Aufgaben definieren, welche didaktischen Prinzipien und Praxisformen sie entwickeln und diskutieren, versucht die folgende Arbeit im Spiegel des pädagogischen Zeitschriftendiskurses zu rekonstruieren.

-
- 1 Das Konzept des „reflektierenden Praktikers“ („reflective practitioner“) geht auf den US-amerikanischen Erziehungswissenschaftler Donald A. Schön (1930-1997) zurück. Schön plädiert mit dem „Reflective Practitioner“ 1983 „for a new epistemology of practice, one that would stand the question of professional knowledge on its head by taking as its point of departure the competence and artistry already embedded in skillful practice – especially, the reflection-in-action (the ‘thinking what they are doing while they are doing it’) that practitioners sometimes bring to situations of uncertainty, uniqueness, and conflict“ (vgl. Schön 1990, xi).
 - 2 Marko Demantowsky, Professor für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz, unterscheidet in seiner Studie zur Geschichtsdidaktik der DDR „praktizierende“, „reflektierende“ und „intendierende Methodik“. Während die praktizierende Methodik „vor allem im alltäglichen Lehrerhandeln“ und die intendierende Methodik in politischen und administrativen Beschlüssen und Einflussnahmen deutlich werden, prägen universitäre, sachbezogene Diskurse die reflektierende Geschichtsmethodik. (vgl. Demantowsky 2004, 125f.)

1.1 Zum Forschungsstand

Im Folgenden sollen zunächst der Forschungsstand und die retrospektive Wahrnehmung der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik dargestellt werden. Weiterführende Forschungsergebnisse zu einzelnen Teilaspekten der damaligen politischen Bildung wie beispielsweise zur Arbeit der Reichszentrale für Heimatdienst, zur Lehrerschaft oder einzelnen Unterrichtsgebieten wie der Rechtskunde werden in den entsprechenden Kapiteln der vorliegenden Arbeit jeweils in Fußnoten annotiert. Zudem werden im Folgenden gemäß des Forschungsschwerpunkts nur Studien zur schulischen politischen Bildung berücksichtigt. Darüber hinausgehende Entwicklungen der politischen Bildung außerhalb der Schule, beispielsweise in Volkshochschulen, Gewerkschaften und Parteiorganisationen, können im Rahmen dieser Arbeit nicht besprochen werden.³

In der retrospektiven Auseinandersetzung mit der Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik lassen sich nach 1945 drei unterschiedliche, zeitlich teils versetzte Zugriffe erkennen. Direkt nach Kriegsende und bis in die 1960er Jahre hinein prägen vor allem Weimarer Zeitakteure wie die Erziehungswissenschaftler Erich Weniger (1894-1961), Theodor Wilhelm (1906-2005), Wilhelm Flitner (1889-1990) oder Theodor Litt (1880-1962) die Wahrnehmung und Bewertung der staatsbürgerlichen Bildung. Gemeinsam ist ihnen, dass sie den akademischen Diskurs über die Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik teils aktiv mitgestaltet haben und nach einer pädagogisch-wissenschaftlichen Tätigkeit im Nationalsozialismus in der Bundesrepublik erneut an der konzeptionellen Ausgestaltung einer demokratischen politischen Bildung maßgeblich mitwirken. Dieser erste Zugriff zeichnet sich weniger durch eine wissenschaftlich-systematische Analyse der Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik denn durch eklektische, teils autobiographisch begründete Bezugnahmen und pauschalisierende Urteile über die „Weimarer Erfahrungen“ aus.

Eine wissenschaftliche Rekonstruktion der Weimarer Staatsbürgerkunde setzt dagegen erst Mitte der 1960er Jahre ein, also zu einem Zeitpunkt, als die prägenden Akteure der ersten Phase verstorben sind oder – wie im Falle Theodor Wilhelms und Wilhelm Flitners – emeritiert werden. Dieser zweite Zugriff ist durch historiographische Studien – häufig in Form von Dissertationen – geprägt, die sich zunächst mit „Klassikern“ der politischen Bildung befassen, dann aber zunehmend auch weitere, oft administrative Quellen zur politischen Bildung vor 1933 erschließen. Ihnen folgen eine Vielzahl von Aufsätzen und kleineren Studien, die spezifische Fragen zur Staatsbürgerkunde beforschen, indem sie beispielsweise regionale Entwicklungen in einzelnen Ländern oder Schulen rekonstruieren, Schulbücher oder das

³ Eine Aussparung politischer Bildungsarbeit außerhalb der Schule ist für ein Gesamtverständnis politischer Bildung in der Weimarer Republik durchaus problematisch, da der Großteil der Jugendlichen in Verbänden organisiert gewesen ist und nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule in Organisationen wie den Gewerkschaften, Parteien oder Kirchen politische Bildung erfahren hat (vgl. Reulecke 1989, 99f.). Eine Erhebung von 1926 ergab beispielsweise, dass 54 Prozent der männlichen und 26 Prozent der weiblichen Jugendlichen Mitglied in einer der 76 im Reichsausschuß der deutschen Jugendverbände zusammengeschlossenen Organisationen gewesen sind. Nicht erfasst sind hier kleinere Verbände und Jugendgruppen der radikalen Parteien (vgl. ebd.). Die politische Bildung der höheren Schulen erreichte dagegen mit ca. fünf Prozent nur einen Bruchteil der Jugendlichen eines Jahrgangs. Aktuellere Studien zur Erwachsenenbildung – deren Ausbau in der Weimarer Republik ähnlich der Staatsbürgerkunde explizite Verfassungsforderung gewesen ist (vgl. Artikel 148 (4) der Verfassung des Deutschen Reichs) – liegen unter anderem zur Arbeit der Volkshochschulen (vgl. u.a. Friedenthal-Haase 2014; Reimers 2003), der Gewerkschaften (Adler 1996; Lee 2007), Parteiorganisationen (Krabbe 1995; Scharfenberg 1987) und Kirchen (Dust 2007) vor (vgl. auch den Sammelband von Ciupke/Heuer/Jelich 2007).

Verhalten von Lehrerverbänden untersuchen. Die Ausdifferenzierung der Perspektiven und Quellen prägt diesen Zugriff bis in die 1990er Jahre.

Als dritter Zugriff, der maßgeblich das Bild der Weimarer Staatsbürgerkunde in der Disziplin festigt, lässt sich schließlich ab Beginn der 1970er Jahre mit Etablierung der universitären Politikdidaktik eine Thematisierung der Staatsbürgerkunde in Lehrbüchern und Kompendien speziell für die Lehreraus- und -fortbildung ausmachen. Er zeichnet sich durch eine Negierung der Staatsbürgerkunde aus, indem die Existenz politikdidaktischer Traditionen vor 1945 unerwähnt bleibt oder auf wenige stereotype Urteile und Quellenbelege reduziert wird.

In der folgenden Darstellung wird vornehmlich auf Forschungsergebnisse zur Weimarer Staatsbürgerkunde innerhalb des bundesrepublikanischen Diskurses eingegangen. Die Geschichtskultur der DDR vergegenwärtigt die Weimarer Republik als einen Zeitabschnitt, in welchem die „deutsche Monopolbourgeoisie in der ersten Phase der weltweiten Auseinandersetzung zwischen Sozialismus und Imperialismus [...] ihre angeschlagene Herrschaft im Kampf gegen die deutsche Arbeiterklasse zu behaupten und völlig zu restaurieren“ suchte (Ruge 1980, 8; zur Deutung der Weimarer Republik in der DDR-Geschichts- und Forschungskultur vgl. auch den Sammelband von Winkler 2002). In der Bewertung der Weimarer Schulpraxis konnte sie damit nahtlos an jene Kritik anknüpfen, mit der bereits in den 1920er Jahren kommunistische Politiker und Pädagogen das Schulsystem der Weimarer Republik insgesamt abgelehnt und bekämpft hatten (vgl. zur Rolle der KPD in der Bildungspolitik der Weimarer Republik u.a. Wothge et al. 1961; zur Bildungspolitik allgemein die Ergebnisse der Forschungsgruppe um König 1968).

Eine Monographie zu „Ziel und Inhalt der staatsbürgerlichen Erziehung in der Berufsschule des imperialistischen Deutschlands bis 1933“ legt 1969 Walter Männich, Jahrgang 1930, mit seiner Dissertation an der Technischen Universität Dresden bei Prof. Dr. Heinz Knauer vor (Männich 1969). Männich analysiert Konzeptionen, schulpolitische Grundlagen, Lehrpläne und Lehrbücher für das sächsische Fortbildungsschulwesen sowie den Schulkampf der KPD. Die Staatsbürgerkunde wertet er als Instrument der „herrschenden Klasse“, „ihre wirtschaftliche und politische Macht zu restaurieren“ (Männich 1969, 141) und den Schülern die kapitalistische „Ausbeuterordnung als unabänderlich und für sie beste Form“ zu vermitteln (ebd., 246):

Die Entwicklung theoretischer Grundlagen der Staatsbürgererziehung und ihre praktischen Ansätze führten zur faschistischen Diktatur in Deutschland, [...] weil die in der Weimarer Republik konzipierte und praktizierte Demokratie eine bürgerliche, imperialistische war. (ebd., 142)⁴

1.1.1 „Weimarer Erfahrungen“ als Kontrastfolie in der politischen Bildung nach 1945

In den ersten beiden Jahrzehnten nach dem Ende des Nationalsozialismus finden sich zahlreiche Rückbezüge auf die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik. Statt einer systematischen Auseinandersetzung mit didaktischen Konzepten und Unterrichtspraktiken überwiegen in dieser Phase jedoch pauschale Wertungen, die der Staatsbürgerkunde in den 1920er Jahren weitgehende Fehler und eine Mitverantwortung für das Scheitern der Weimarer Republik zuschreiben.

⁴ Zur Schul- und Jugendpolitik und schulischen Agitation der KPD in der Weimarer Republik vgl. u.a. Heiko Müller 2013; Köster 2005; zu Kontinuitäten der Staatsbürgerkunde nach 1945 in der SBZ bzw. DDR: Grammes/Schluß/Vogler 2006, 51-54.

Der Politikwissenschaftler Theodor Eschenburg – Jahrgang 1904 und nach seinem Staatsrechts- und Geschichtsstudium in Tübingen unter anderem als Mitarbeiter Gustav Stresemanns tätig – vertritt bereits 1946 die These, dass „der Mangel einer planmäßigen staatsbürgerlichen Erziehung an den Hoch-, den höheren und den Volksschulen [...] mehr zum Schiffbruch der Weimarer Republik“ beigetragen habe „als der Versailler Vertrag“ (Eschenburg 1946, zitiert nach Stammwitz 1993, 29).

Eine Auseinandersetzung explizit mit der staatsbürgerlichen Unterrichtspraxis in der Weimarer Republik ist in den ersten Dekaden nach 1945 selten. Vielfach bleiben die Bezüge eklektisch und ohne Belege. Rekuriert wird auf „Erfahrungen der Weimarer Zeit“ (Weniger 1954/1963, 30), ohne diese zu konkretisieren oder argumentativ zu entfalten.

Der Staatsrechtler Gustav Radbruch, der in der ersten deutschen Republik die Ausgestaltung der bildungspolitischen Richtlinien zur Staatsbürgerkunde maßgeblich prägte, gehört zu den wenigen Autoren, die sich abwägend auf die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik beziehen. In einem Aufsatz für die *Süddeutsche Juristen-Zeitung* kritisiert er 1948 zwar die administrative Umsetzung und Praxis der politischen Bildung in den Ländern, misst allerdings den Leitsätzen der Reichsschulkonferenz „auch für die Zukunft maßgebende Bedeutung“ bei (Rühlmann 1948, 427) und verweist auf empfehlenswerte Unterrichtsvorschläge aus den 1920er Jahren (vgl. ebd., 429).

Der ehemalige Berliner Schulleiter Paul Hildebrandt ist einer der wenigen in Weimar aktiven Lehrenden, die nach 1945 über ihre Erfahrungen berichten und sich dabei auf konkrete Unterrichtspraxis beziehen. 1947 veröffentlicht er in der im Verlag Volk und Wissen erscheinenden Zeitschrift *die neue schule – Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung* einen Aufsatz zur „Schülerselbstverwaltung in der Weimarer Zeit“, in dem er positive wie negative Erfahrungen aus der schulischen Praxis darstellt und auswertet (vgl. Hildebrandt 1947).

Den für die weitere Tradierung bedeutsamen Auftakt zu einer Beschäftigung mit der Weimarer Staatsbürgerkunde macht 1951 Theodor Wilhelm⁵. In seiner unter dem Pseudonym Friedrich Oetinger erschienenen Schrift „Wendepunkt der politischen Erziehung“ grenzt der damalige Oldenburger Gymnasiallehrer und spätere Dozent für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Flensburg und Professor der Universität Kiel sein vielbeachtetes Konzept der „Partnerschaftspädagogik“ scharf von der Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik und anderen historischen Epochen politischer Erziehung ab. Der Weimarer Staatsbürgerkunde hält er vor, in erster Linie eine Erziehung zur sittlichen Pflichterfüllung und zur Unterordnung gegenüber dem Staat verwirklicht zu haben, die fixiert auf ein Staatsideal und blind für die politische Wirklichkeit gewesen sei. Die „Spiritualisierung des Staatsbilds im Sinne des theoretischen Idealismus“ trage daher Mitschuld „an der Erfolglosigkeit der staatsbürgerlichen Erziehung“ (Oetinger 1951, 33).⁶ Zugleich konstatiert Wilhelm eine bruch-

⁵ In der Weimarer Republik studiert Theodor Wilhelm zunächst von 1924 bis 1927 Anglistik, Germanistik, Geschichte und Philosophie in Tübingen und München. Er bekleidet führende Ämter im „Reichsstand – Gefolgschaft Deutscher Wandervögel“ und in der Deutschen Freischar. Im Anschluss an seine Promotion 1928 mit einer Arbeit über „Die englische Verfassung und der vormärzliche deutsche Liberalismus“ und an ein Austauschjahr an der Universität Liverpool folgen ein Zweitstudium der Rechts- und Staatswissenschaften in Heidelberg, Berlin und Tübingen, das Wilhelm im Juli 1933 mit einer zweiten Dissertation zur „Idee des Berufsbeamtentums“ abschließt, sowie ab 1931 das Referendariat mit pädagogischer Prüfung im März 1933. (vgl. Hesse 1995, 785)

⁶ Dass die Weimarer Staatsbürgerkunde einem neuidealistischen Staatsbegriff verhaftet blieb, stellt eine Kritik dar, die bereits in der Weimarer Republik (vgl. u.a. Kapitel 3.3.2) und in besonderer Weise nach 1933 von Seiten nationalsozialistischer Pädagogen formuliert worden war. So legt beispielsweise der Chemnitzer Volksschullehrer

lose Kontinuität zwischen Kaiserreich, Weimarer Republik und Nationalsozialismus in der politischen Erziehung (vgl. ebd., 23f.). Während der pädagogische Zeitschriftendiskurs als „Legion“ (ebd., 23) gewertet wird und sich die Theorie der staatsbürgerlichen Erziehung in „höchst verschlungene Pfade [...] erging“ (ebd., 34), misst Wilhelm auch der tatsächlichen Unterrichtspraxis keinen nennenswerten Stellenwert zu:

Während die westlichen Demokratien in freier Unbekümmertheit sich in politischen Experimenten übten, Unbrauchbares verließen, neue Entwürfe erprobten und im Experimentieren pädagogische Erfahrung auf Erfahrung häuften, ging in Deutschland das Gespräch vorwiegend darum, ob politische Erziehung überhaupt möglich sei. (ebd., 34)

Methodisch wie inhaltlich erscheint Wilhelms fundamentale Kritik an der Weimarer Staatsbürgerkunde, mit der er den „Wendepunkt der politischen Erziehung“ nach 1945 zu begründen sucht, zweifelhaft. So bleiben die Quellen, mit denen Wilhelm die „Lehren der Vergangenheit“ (ebd., 88) belegt, spärlich und – gerade bezüglich der Unterrichtspraxis – Pauschalurteilen verhaftet. Zeitgenössische Autoren wie Erich Weniger bemängeln Oetingers „Kritik an allem Bisherigen als dem schlechthin Fehlerhaften ebenso [...] wie die offenbare Unkenntnis früherer deutscher Versuche, etwas Ähnliches zu fordern und zu gestalten“ (Weniger 1952, 308). Zugleich wird darauf verwiesen, dass Oetingers „völlig neue Forderungen“ deutliche Anleihen bei Theoretikern wie Georg Kerschensteiner oder Friedrich Wilhelm Foerster besäßen (Weniger 1952, 308; vgl. auch Weniger 1954, 24) – und damit stärker in Tradition zur Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik stehen als vorgegeben. Von Seiten der DDR-Pädagogik wird kritisiert, Wilhelm wolle durch seine „Geschichtsschreibung [...] nicht eine ‚Bewältigung‘, sondern eine Rechtfertigung des Faschismus“ (Hohendorf 1960, 1146) betreiben, indem er „eifrig bemüht [sei], die faschistische Pädagogik von ihrer Schuld am deutschen Volk [...] reinzuwaschen und der gegenwärtigen Lehrergeneration und Jugend in Westdeutschland ein falsches, das heißt ein möglichst harmloses Bild von den faschistischen Machenschaften und Bestrebungen auf pädagogischem Gebiet zu vermitteln“ (ebd., 1145). Als Beleg seiner „faschistischen Gesinnung“ (ebd., 1142) wird vornehmlich auf Theodor Wilhelms Rolle als Schriftleiter der von Alfred Baeumler herausgegebenen *Internationalen Zeitschrift für Erziehung*, seine Redakteurstätigkeit für die Zeitschrift des Deutschen Akademischen Austauschdienstes *Hochschule und Ausland* und auf seine Publikationen im Nationalsozialismus hingewiesen, in denen er der „Weimarer Republik [...] nur Verachtung entgegenbrachte“ (ebd., 1141) und „zu den Theoretikern der faschistischen Ideologie gehört hat“ (ebd., 1145).

Trotz der Kritik werden die von Wilhelm formulierten Befunde wie ein Übermaß an Staatsidealismus, fehlender Wirklichkeitssinn, Kontinuität zum kaiserlichen Obrigkeitsstaat, eine antidemokratische Lehrerschaft oder die Erfolglosigkeit insgesamt in den folgenden Jahrzehnten zu Topoi, mit denen ein Scheitern und die „schlechten Erfahrungen mit der Staatsbürgerkunde in der Zeit der Weimarischen Republik“ verbunden werden (Schüßler 1954, 487; vgl. u.a. Staatsbürgerkunde oder Erziehung zur Partnerschaft?, 1951, 254; Borinski 1954, 54). So überwiegen in den 1950er und frühen 1960er Jahren Einschätzungen, die der staatsbürgerlichen Bildung allgemein die „falschen Methoden“ vorwerfen und ihre „zu

Walter Voigtländer im Februar 1931 eine kulturwissenschaftliche Dissertation zum Thema „Die Begriffe ‚Volk‘ und ‚Staat‘ in den neueren Theorien über Geschichte und Geschichtsunterricht“ an der Sächsischen Technischen Hochschule zu Dresden vor (Voigtländer 1932). Referent ist Schulrat und Staatsminister i.R. Richard Seyfert, Korreferent der spätere führende nationalsozialistische Pädagoge Alfred Baeumler. 1934 erscheint eine zweite Auflage der Arbeit in gekürzter Form unter neuem Titel und in zugespielter Kritik angepasst an den nationalsozialistischen Zeitgeist (vgl. Voigtländer 1934).

abstrakten Unterrichtsverfahren“ beklagen (Schorb 1962, 102). Als „[e]ntscheidend für den Mißerfolg der politischen Bildungsbemühungen in der Weimarer Republik“ gelten eine „verengte theoretische Position, welche die Demokraten zur Begründung ihrer Staats- und Gesellschaftsauffassung eingenommen hatten“ (Bossle 1962, Nr. 10, S. 1). Auch seien „Theorie und Menschenbild der Demokratie“ „illusionär und wirklichkeitsfremd“ gewesen und „die Tendenzen der Politischen Bildung mit der politischen Wirklichkeit“ zu wenig übereinstimmend gewesen (Bossle 1962, Nr. 9, S. 2). Die eklektischen Bezugnahmen auf die „Weimarer Erfahrungen“ nehmen dabei stellenweise die Funktion einer Negativfolie ein, mit deren Hilfe einige Autoren ihre eigenen politikdidaktischen Vorschläge argumentativ zu stärken und als „neu“ abzugrenzen suchen (vgl. u.a. Oetinger 1951; Bossle 1962). Stellenweise werden unter Bezug auf den „Neulandcharakter“ (Lemberg 1967, 8) politischer Bildung nach 1945 Traditionen in Lehrerbildung und Schule fast gänzlich negiert, wenn beispielsweise der Frankfurter Soziologe Eugen Lemberg in seiner Einführung zu Wolfgang Mickels Studie zur Politischen Bildung an Gymnasien nach 1945 feststellt, „daß weder in den Lehrplänen noch in der Ausbildung der Lehrer eine Disziplin dieser Art vorgesehen war“ (ebd.). Selten erwähnte „geglückte Versuche zur Institutionalisierung der Politischen Bildung“, auf die einzelne Autoren mit der Hochschule für Politik und der Reichszentrale für Heimatdienst verweisen, gelten dagegen als „Einzelerfolge“ und „schöpferische Außenseiterleistungen“ (Bossle 1962, Nr. 10, S. 1).

Auch Theodor Wilhelm erneuert in späteren Jahren – beispielsweise in seinem einflussreichen „Studienbuch“ „Pädagogik der Gegenwart“ – seine Kritik: Die „Skepsis vieler Intellektueller gegen die Demokratie als solche, die sich oft bis zur Verächtlichmachung der Republik steigerte, und der fortwirkende Hang zur politischen Irrationalität“ müssten „als die beiden tiefsten Ursachen des Scheiterns der Weimarer Staatsbürgerbildung“ gelten (Wilhelm 1977, 329; vgl. auch die entsprechende Passage in der Erstauflage Wilhelm 1959, 235f.).

Für den in den 1920er Jahren als Rektor der Universität Leipzig amtierenden und nach 1946 an der Universität Bonn lehrenden Pädagogik- und Philosophie-Professor Theodor Litt erscheinen die bisherigen Überlegungen zur staatsbürgerlichen Erziehung „wie eine Heerschau der Irrtümer, durch die sich der Deutsche hat abhalten lassen, die politische Wirklichkeit als das zu sehen und in seine Lebensrechnung einzusetzen, was sie ihrem ureigensten Wesen gemäß nun einmal ist“ (Litt 1954, 27). In einem Aufsatz für die Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* kritisiert er 1954, dass die staatsbürgerliche Bildung, ausgehend vom „überaus harmonischen Staatsideal“, das Kerschensteiners Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung bestimme, zwar Wert auf die „Kenntnis der Verfassung, des Verwaltungsaufbaus, der Grundzüge der Rechtsordnung“ gelegt, die Verfassungswirklichkeit aber ausgeblendet habe (vgl. Litt 1954, 27f.).

Ebenfalls in der Zeitschrift *Aus Politik und Zeitgeschichte* befasst sich 1955 Wilhelm Flitner mit der Geschichte der politischen Erziehung ab 1806. Flitner, der ab 1926 zunächst außerordentlicher Professor an der Pädagogischen Akademie Kiel, ab 1929 bis zu seiner Emeritierung 1958 Professor für Pädagogik an der Universität Hamburg gewesen ist, grenzt – anders als Theodor Wilhelm – die „monarchische Epoche von 1806 bis 1918“ von den beiden „republikanischen“ Zeiträumen von 1919 bis 1933 und ab 1945 ab, die er gleichermaßen als „Wiederaufbau der Volksschule und der Lehrerbildung“ deutet (vgl. W. Flitner 1955, 481 u. 484). Auch Flitner sieht ein „Versagen der Pädagogik in den zwanziger Jahren“, kritisiert allerdings, dass diese von einigen „für das Unglück von 1933 verantwortlich“ gemacht werde (W. Flitner 1955, 482):

Es geht nicht darum, die Pädagogen von ihrer Mitschuld reinzuwaschen, wohl aber gilt es, Illusionen zu verhindern, die in solchen Ansichten enthalten sind. Es geht um die Frage, was die Pädagogik leisten kann und auf welchem Felde ihre Wirkung erwartet werden darf, an welche Voraussetzungen ihre Mittel und ihr Ethos gebunden sind. Es ist notwendig, das faktisch wirksame System politischer Erziehung im 19. Jahrhundert zu studieren und danach zu untersuchen, warum sich nach 1919 ein neues System noch nicht durchgebildet hatte, als die Katastrophe von 1933 hereinbrach. (ebd.)

Der Weimarer Republik erkennt Flitner vor allem in reformpädagogischen Bestrebungen zu, durch einen „genossenschaftlich-freiheitliche[n] Schulstil“, wie er sich unter anderem in der Schülerselbstverwaltung und der Einheitsschule äußerte, eine der Republik adäquate Form politischer Erziehung verfolgt zu haben (W. Flitner 1955, 484).⁷ Allerdings habe diese sich nur in der Theorie durchsetzen können, „in der Praxis nicht“ (ebd.). So sei „die Gemeinschaftskunde ebenso wie der gesamte Lehrkanon nach seiner politischen Auslegung hin im Dunkeln [geblieben], und wir stehen nach 1945 und nach dem Aufhören der Besatzungsepoche vor einer Aufgabe, für die keine Vorarbeit geleistet ist“ (W. Flitner 1955, 485). Verantwortlich für das Scheitern der Reformbewegung macht Flitner eine fehlende „gemeinsame Meinung“ in „wesentlichen Fragen“ des „Staatesethos“ (ebd.):

Wie man die zerrissene Karte Europas nach dem Diktat von Versailles zu lesen hätte, darüber war man nicht einig; und auch wie man die deutsche Niederlage von 1918 und ihre Vorgeschichte beurteilen sollte, blieb ein Streitpunkt, und das zerriß die ganze Nation einschließlich der Eltern und Lehrer in zwei Hälften und viele Parteien auseinander. (W. Flitner 1955, 485)

Mit konkreter Unterrichtspraxis oder Konzepten politischer Erziehung in der Weimarer Republik setzt sich Flitner nicht auseinander.

Der Göttinger Pädagogik-Professor Erich Weniger, der in dieser Funktion vor 1933 an den Pädagogischen Akademien in Kiel, Altona und Frankfurt am Main lehrte, kritisiert an unterschiedlichen Stellen in seinen Schriften die Unterrichtspraxis der Staatsbürgerkunde. So bildete seiner Meinung nach in erster Linie ein „perfekter Grundwissen-Erwerb nach dem Modell der naiv-positivistisch orientierten Lernschule“ (Weniger 1951, 20) das staatsbürgerliche Unterrichtsziel. Die Tendenz, „vollkommene Staatsformen“ zu behandeln, „von denen aus der gegenwärtige Staat zu kritisieren ist“ (Weniger 1951, 6), habe realistische Einsichten und eine Identifikation mit der vorhandenen Demokratie verhindert. Es sei das „Ausweichen der Lehrer vor den politischen Grundfragen des Daseins, was die Wirkungslosigkeit des Geschichtsunterrichts und der Staatsbürgerkunde erklärt, die geheime Opposition gegen Weimar, die in die Vergangenheit flüchtete“ (Weniger 1954, 30).

Zugleich greift Weniger Traditionen vor 1933 auf, indem er seinen 1929 in der Zeitschrift *Die Erziehung* erschienenen Aufsatz „Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung“ im Jahr 1951 – um ein Nachwort ergänzt – in der Reihe *Pädagogische Quellentexte* erneut veröffentlicht. In der Beantwortung der selbst gestellten Frage, „ob die damals formulierten Einsichten heute noch Gültigkeit haben können“, mahnt Weniger zwar allgemein an, „wir“ sollten „sehr zurückhaltend sein, wenn es gilt, an die Zeit vor 1933 anzuknüpfen“ (Weniger 1951, 26). Ein „einfacher Rückgriff“ sei durch den „Bruch in der Überlieferung zu gewaltig“ (ebd.). Doch schränkt das Nachwort den vorangegangenen Text von 1929 nur in einzelnen Aspekten ein, ohne seine Gültigkeit und Relevanz für die bundesdeutsche Nachkriegszeit grundsätzlich in Frage zu stellen. Der tiefe „Einschnitt“ nach 1933 (ebd.), nicht die fehlende oder

⁷ Zur umfangreichen Forschung zur Reformpädagogik in der Weimarer Republik vgl. exemplarisch Oelkers/Rülker 1988; Scheibe 1999; Skiera 2010; Keim/Schwerdt 2013.

antidemokratische Tradition der Weimarer Staatsbürgerkunde, erschwerten nach Weniger also den Rückgriff. Seiner Einschätzung nach zeigte sich nach 1945 „eine Abneigung gegen die Weimarer Zeit vor 1933, die immerhin so stark war, daß sie ein unmittelbares Anknüpfen an die Überlieferung der ersten deutschen Republik verbot“ (Weniger 1954, 6).

Differenzierter als Theodor Wilhelm blickt auch Otto Monsheimer (1897-1985) auf die Weimarer Staatsbürgerkunde zurück. In seiner „Bestandsaufnahme“ (Monsheimer 1955, VIII) skizziert der in den 1920er Jahren in unterschiedlichen pädagogischen und leitenden Funktionen tätige Berufsschullehrer die Entwicklung der gewerblichen Berufsschularbeit vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik. Auch wenn er explizit keinen Anspruch an „regelgerechte Anwendung wissenschaftlicher Methodik“ formuliert oder vorgibt, „das Moment des Subjektiven“ auszuschließen (ebd.), unterscheidet sich seine Arbeit doch erheblich von den bisher zitierten unspezifischen Urteilen. So bezieht sich der spätere Universitätsprofessor für Politische Bildung, Berufs- und Erwachsenenbildung an der Universität Frankfurt am Main, der in den 1960er Jahren zusammen mit Wolfgang Hilligen das Schulbuch „Fragen – urteilen – handeln“ für die Berufsschule herausgibt, erstmals nicht allein auf persönliche Erinnerungen und retrospektive Stellungnahmen, sondern greift auf vielfältige historische Quellen wie Lehrpläne, amtliche Erlasse, Artikel in pädagogischen Zeitschriften und Tagungsberichte zurück.

Zwar sieht auch Monsheimer in der Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik deutliche Schwächen, indem sie beispielsweise „staatsbürgerliche Erziehung‘ kurzerhand mit ‚sozialer Erziehung‘ gleichsetzte, die politische Erziehung ausklammerte und neutralisierte“ oder glaubte, sich „auf die von Kerschensteiner nachgewiesene mitwirkende Kraft einer auf Bildung des sittlichen Charakters ausgehenden Berufserziehung verlassen zu können“ (ebd., 120). Doch weist er zugleich darauf hin, dass eine „Unsumme von Energie und gutem Willen an die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung zur Demokratie gesetzt wurde“ (ebd., 120). Letztlich hätten die Gründe für das Scheitern der Staatsbürgerkunde „außerhalb der Möglichkeiten der Volksbildung“ gelegen und seien zu Großteilen bei antidemokratischen Kräften in Politik und Gesellschaft zu suchen (vgl. ebd.).

Den Blick auf die von Monsheimer hervorgehobene Bedeutung antidemokratischer Strömungen in der Weimarer Republik schärft 1962 der Politikwissenschaftler Kurt Sontheimer (1928-2005) mit seiner einflussreichen Studie „Antidemokratisches Denken in der Weimarer Republik“ (Sontheimer 1962). In einem Beitrag für die *Zeitschrift für Pädagogik* geht Sontheimer explizit auch auf die politische Bildung ein und betont, diese sei „in stärkstem Maße abhängig von den politischen Verhältnissen, in deren Rahmen sie geschieht“ (Sontheimer 1963, 172):

Es ist fast aussichtslos, junge Menschen in der Schule zur Anhänglichkeit und Liebe zu einem Staat erziehen zu wollen, der von der großen Mehrheit der Bevölkerung als unbefriedigend und schwach empfunden, wenn nicht gar gehaßt wird. Man kann nicht erwarten, daß die Schule sich in einen Gegensatz zu den vorherrschenden Tendenzen in der Gesamtgesellschaft stellt. Die Schule ist zwar gelegentlich das Experimentierfeld progressiver Pädagogen, die neue Ideen entwickeln und ausprobieren, sie ist aber im großen und ganzen ein Spiegelbild der Gesamtgesellschaft in ihren verschiedenartigen Bestrebungen. Sie ist, aufs Ganze gesehen, immer mehr konservativ als progressiv. Darum konnte die politische Erziehung der Weimarer Republik nicht besser sein, als sie war, denn sie vollzog sich im Rahmen einer Gesellschaft, die von der Demokratie und ihrer verfassungsmäßigen Ordnung wenig wissen wollte. Was soll ein Lehrer ausrichten gegen die vorherrschenden Trends der öffentlichen Meinung; wie sollte er einen politischen Bildungsauftrag realisieren in einer Umwelt, die es vielfach als ihre politische Aufgabe ansah, die parlamentarische Demokratie und ihren Parteienstaat zu überwinden? (Sontheimer 1963, 171f.)

Zugleich kritisiert Sontheimer aber auch die vorherrschende Tendenz in der Pädagogik nach 1945, die Weimarer Staatsbürgerkunde pauschal als gescheitert zu diskreditieren:

Es ist verständlich, daß man heute die politische Bildung der Weimarer Republik nicht als gutes Beispiel für effektive politische Bildung gewertet wissen will. Wer identifiziert sich gerne mit einer offenbar völlig gescheiterten Sache! Den Grund für das offenkundige Scheitern der Weimarer politischen Bildung glaubt man nun einseitig in der damaligen Betonung des bloß staatsbürgerlichen Aspekts der politischen Bildung gefunden zu haben. Der Hinweis auf die politische Bildung der Weimarer Republik ist das Paradebeispiel für die heutige politische Pädagogik, die damit die Wirkungslosigkeit der damaligen Erziehung zur Demokratie einer falschen Theorie politischer Bildung zur Last legt und zugleich meint, die heutigen theoretischen Ansätze versprechen ein weit besseres Ergebnis. Gerade dies aber scheint mir nun gar nicht ausgemacht. Wie formalistisch die politische Bildungsarbeit in den Schulen der Weimarer Zeit auch immer gewesen sein mag; die wesentlichen Gründe für das Versagen dieser politischen Bildung liegen nicht in der Bildungskonzeption, sondern in der Bildungssituation. (Sontheimer 1963, 170f.)

Seine These, die zeitgenössischen pädagogischen Schriften verwendeten die Staatsbürgerkunde letztlich als kontrastierenden Topos, um die Wirksamkeit eigener didaktischer Konzeptionen rhetorisch aufzuwerten, unterstreicht Sontheimer, indem er zwei ministerielle Erlasse zur politischen Bildung von 1922 und 1958⁸ vergleicht und als „Beispiel für die relative Gleichartigkeit der politischen Erziehungsziele“ herausstellt (vgl. ebd., 171):

Es fällt mir schwer, zwischen diesen beiden ministeriellen Verlautbarungen einen wesentlichen Unterschied zu entdecken [...]. Die politische Bildung der Weimarer Zeit wollte dasselbe wie die heutige politische Bildung auch, und mag man heute aufgrund negativer Erfahrungen vielleicht über bessere Methoden verfügen (doch auch dies ist zweifelhaft), die heutigen Bildungskonzeptionen wären in der Weimarer Zeit ganz ebenso zum Scheitern verurteilt gewesen, wie es die damaligen waren. (ebd.)

So erhellend Sontheimers Ausführungen für die Pädagogik nach 1945 erscheinen mögen, lassen sich aus ihnen allerdings keine grundlegenden Aussagen über die Weimarer Unterrichtspraxis gewinnen. Auch Sontheimer belegt seine These nur exemplarisch und erneut an administrativen Dokumenten. Während seine Studie zum antidemokratischen Denken in der Weimarer Republik in den folgenden Jahrzehnten die Forschung zur Weimarer Republik stark beeinflussen kann (vgl. u.a. Gusy 2000b), bleibt der Hinweis auf die plakative Kontrastierung nicht zuletzt in der fachdidaktischen Kompendien-Literatur weitgehend unbeachtet.

1.1.2 Wissenschaftliche Forschung zur Staatsbürgerkunde ab Anfang der 1960er Jahre

Mit Beginn der 1960er Jahre ändert sich personell wie methodisch der Zugriff auf die Weimarer Zeit. Im Zuge der „realistischen Wende in der pädagogischen Forschung“ – so der Titel der von Heinrich Roth 1962 an der Universität Göttingen gehaltenen Antrittsvorlesung – entstehen mehrere Dissertationen, die sich mit der politischen Bildung und ihren Konzepten in der Weimarer Republik auseinandersetzen. Ihre Verfasser sind nicht mehr die führenden geisteswissenschaftlichen Pädagogen, die die Weimarer Staatsbürgerkunde aktiv mitgestaltet haben, sondern junge Wissenschaftler, die die Weimarer Republik – wenn überhaupt – nur

8 Hierbei handelt es sich um einen Auszug aus den 1958 veröffentlichten „Richtlinien für Politische Bildung des Landes Niedersachsen“ und eine Passage aus den „Richtlinien für die Mitwirkung der Schulen und Hochschulen zum Schutze der Republik“, die in Folge der Ermordung Walter Rathenaus im Juli 1922 von einer Konferenz der Unterrichtsminister der Länder erlassen wurden. Letztere wird von Sontheimer irreführend als ein „Erlaß des Landes Preußens“ bezeichnet (Sontheimer 1963, 171).

als Kind erlebt haben. Zwei Rekonstruktionsformen lassen sich zunächst unterscheiden. Einerseits findet eine Auseinandersetzung mit als „Klassikern“ ausgemachten politischen Pädagogen und ihren Werken statt; andererseits wird die Praxis staatsbürgerlicher Bildung vornehmlich anhand von bildungspolitischen Dokumenten und Debatten analysiert.

Eine erste, an den „führenden Theoretikern“ (Hornung 1962, 28) wie Friedrich Wilhelm Foerster, Georg Kerschensteiner, August Messer oder Eduard Spranger orientierte Ideengeschichte der politischen Pädagogik veröffentlicht Klaus Hornung, Jahrgang 1927, 1960 in der Beilage *Aus Politik und Zeitgeschichte* der Wochenschrift *Das Parlament*. 1962 und 1965 wird die Arbeit als eigenständiges Heft in der Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst erneut publiziert. Hornung, der nach seiner Promotion bei Hans Rothfels 1955 mit einer Arbeit zum „Neuen Nationalismus“ in der Weimarer Republik 1960 als Dozent für Staats- und Gesellschaftslehre am Berufspädagogischen Institut Stuttgart und der Landeszentrale für Heimatdienst in Baden-Württemberg tätig ist, zeichnet in seinem Aufsatz die ideengeschichtliche Entwicklung der politischen Bildung ab der Mitte des 19. Jahrhunderts nach. Anders als viele Autoren, die die Kontinuität der Weimarer Diskurse zum obrigkeitstaatlichen Kaiserreich kritisieren, stellt er die „demokratisch-republikanische Tendenz eigentlich schon vom Beginn des neuen Kaiserreichs an“ heraus (ebd., 29; vgl. auch H. Schneider 1975, XII)⁹:

Der Prozeß der Demokratisierung, die Sprengung der herkömmlichen ‚geschlossenen‘ gesellschaftlichen Strukturen des alten Obrigkeitsstaates, die Pluralisierung einer bis dahin weitgehend homogenen bürgerlich-feudalen Gesellschaft, das Auftauchen ganz neuer gesellschaftlicher Schichten und ihrer Ansprüche – man denke nur an die machtvoll sich entwickelnde sozialistische Bewegung und an den politischen Katholizismus –, das alles mußte seine Wirkung nicht zuletzt auch im Raum der politischen Pädagogik zeitigen. (Hornung 1962, 29)

Für die Entwicklung in der Weimarer Republik macht der Autor entsprechend ein breites Spektrum an „neuidealistischen, demokratisch-republikanischen und sozialpädagogisch-humanitären Konzeptionen in der politischen Pädagogik“ aus (ebd., 44). Diesen habe allerdings eine Praxis staatsbürgerlicher Bildung gegenübergestanden, deren „Bemühungen [...] nicht zuletzt daran gescheitert sind, daß sie abstrakte ‚Staatsbürgerkunde‘ geblieben und in der belehrenden Vermittlung von Wissen über die Institutionen des Staates und deren Funktionen steckengeblieben“ seien (ebd., 8). Einen Nachweis für den Befund seines konstatierten „Bankrotts der Staatsbürgerkunde“ (ebd.) bleibt Hornung indes – durch die fehlende Analyse der Schulpraxis jenseits der theoretischen Konzeptionen – schuldig.

Ähnlich reduziert auch Paul Röhrig, Jahrgang 1925, in seiner von Theodor Ballauf betreuten Dissertation „Politische Bildung – Herkunft und Aufgabe“ an der Universität Mainz 1961 die Entwicklung der staatsbürgerlichen Erziehung auf Konzepte ihrer „bedeutendsten Theo-

9 Neuere Forschungsergebnisse bestätigen die demokratischen Traditionen des Kaiserreichs und zeigen auf, dass die lange Zeit vorherrschenden Narrative vom Kaiserreich als einer „monströsen Schreckgestalt [...]“ einem rückwärtsgewandten, autoritären und demokratiefernen Obrigkeitsstaat“ (Kroll 2013, 7), revidiert werden müssen (vgl. u.a. Hoeres 2008; Kroll 2013; Gusy 2000b). So habe der „Modernisierungssog“ einen „unverkennbaren Partizipations-, Emanzipations- und Demokratisierungsschub“ ausgelöst (Kroll 2013, 9). Diskussionen über eine Reform der Monarchie und die bestehende Selbstverwaltung führten bereits vor 1914 zu intensiven Auseinandersetzungen über eine Demokratisierung von Staat und Gesellschaft (vgl. u.a. Gusy 2000b, 14f.; Anderson 2009): „Typologisch betrachtet bedeutete der Übergang vom konstitutionellen zum demokratischen Denken [...] eine radikale Auswechslung des zentralen Zuordnungsobjekts der Staatsgewalt. Historisch erfolgte diese Auswechslung jedoch nicht als Bruch. Vielfältige Grundlagen dessen, was in der Republik unter neuen Vorzeichen gedacht wurde, waren bereits unter den Bedingungen der Monarchie gelegt worden.“ (Gusy 2000b, 17)

retiker“ (Röhrig 1964, 11) wie Kerschensteiner, Foerster, Spranger und Litt – ohne allerdings den Anspruch zu verfolgen, eine „zusammenhängende und umfassende Historie der politischen Bildung“ zu bieten (ebd., 10). Die vereinzelt auftretenden Aussagen zur Unterrichtswirklichkeit in der Weimarer Republik bleiben entsprechend eklektisch und ohne Beleg. Wesentlich pessimistischer als Hornung wertet dagegen der 1963 mit einer Arbeit zur Rolle der KPD in der Weimarer Republik bei Wolfgang Abendroth an der Universität Marburg promovierte Politikwissenschaftler Karl Hermann Tjaden, Jahrgang 1935, die Staatsbürgerkunde in einem Aufsatz für die Zeitschrift *Das Argument*. Auf Grundlage einer Analyse einzelner administrativer Dokumente und Belegstellen bei Weniger und Spranger kritisiert er die Kontinuität, mit der sowohl im Kaiserreich wie in der Republik versucht worden sei, durch die „Unterordnung unter Autorität schlechthin und die Eindämmung des ‚Egoismus‘ als sittliche Pflicht“ eine stabilisierende „Identifikation der Staatsbürger“ mit der jeweiligen Staatsform zu erzielen (Tjaden 1966, 374). Problematisch sei die Weimarer „Verfassungsakklamation, die gleichsam auf einer reflektierten wie gefühlsmäßigen Grundidentifikation basiert“ (ebd., 375), insofern, da darauf verzichtet werde, „die Differenz zwischen Verfassungsanspruch und Verfassungsrealität, welche den bürgerlichen Verfassungsstaat wesentlich kennzeichnet, selbst zum Ausgangspunkt politischen Handelns zu machen“ (ebd., 376). Auf diese Weise solle

politische Bildung hier der Perpetuierung eines Widerspruchs dienen: sie soll die Menschen dazu bringen, sich mit einem Staat zu identifizieren, den sie erhalten und unter dem sie doch nur blind fungieren sollen; um den Preis, daß es den Entwürfen staatsbürgerlicher Bildung nie gelingt, ihre politische Morallehre und politisch relevantes Wissen mit argumentativen Mitteln wirklich sinnvoll aufeinander zu beziehen. Insofern die Staatsbürgerbildung so allenfalls Befürworter des status quo der Republik, nicht dagegen ein politisches Handeln erzeugt, welches sich zumindest als Ansatz des Vollzugs demokratischer Souveränität begründet verstehen kann, trägt sie zum Verzicht auf die Konkretisierung des demokratischen Anspruchs dieses Staates bei und zur Verwirklichung der historischen Alternative, nämlich zur Entfaltung gegenrevolutionärer Kräfte, zur Transformierung der Republik in die Diktatur. (Tjaden 1966, 376)

Aussagen über die tatsächliche staatsbürgerliche Bildung der Weimarer Republik lassen sich aus Tjadens weitgehend ideologiekritisch-abstrakt bleibender Argumentation allerdings nicht gewinnen.

Auch Dietrich Hoffmann, geb. 1934 und ab 1960 an der Universität Göttingen zunächst bei Erich Weniger, nach dessen Tod bei Heinrich Roth als Hilfsassistent tätig, konzentriert sich in seiner 1969 verfassten ideengeschichtlichen Dissertation „Politische Bildung 1890-1933“ auf die Theorieentwicklung politischer Bildung. Hierzu analysiert und vergleicht er in erster Linie die pädagogischen Theorien von ausgewählten, „klassischen Modelle[n]“ (Hoffmann 1970, 13). Für die Zeit der Weimarer Republik werden unter anderem die Konzeptionen von Theodor Litt, Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger, Gerhardt Giese und Ernst Kriek im historischen Kontext ihrer Entstehungszeit rekonstruiert. Hoffmann macht dabei deutlich, dass beispielsweise Litt und Spranger „keine geschlossene Theorie der politischen Erziehung ausgearbeitet“ haben (ebd., 233) und ihre Kultur- und Sozialphilosophie es grundsätzlich „anderen überläßt, aus den Erkenntnissen Lehren für die Praxis zu ziehen“ (ebd., 234). In den Theorien würden zudem „nur die allgemeinsten didaktischen Fragen behandelt“ (ebd., 376):

Man spekulierte über ‚letzte‘ Fragen der Bildungstheorie, der Staatsphilosophie und der Grundsätze der Politik, statt sich mit der Verfassungs- und der Erziehungswirklichkeit zu befassen, von metho-

dischen Betrachtungen ganz abgesehen. [...] Es hat [...] keine vollständige Theorie der demokratischen politischen Erziehung gegeben, auf die man unmittelbar einen entsprechenden Unterricht hätte gründen können, also auch keine, die irgendwo in die Praxis umgesetzt worden ist und der gegenüber sich die Frage lohnen würde, was aus der Theorie in dieser Praxis geworden ist. (ebd., 376f.)

Zugleich warnt Hoffmann vor naiven Vorstellungen eines Theorie-Praxis-Verhältnisses, nach dem „theoretische Intentionen unverkürzt und ungebrochen in der Praxis wirksam“ werden könnten (ebd., 377). Letztendlich hänge es, so Hoffmann, „von der Einsicht der Politiker, der Schulverwaltung, der Praktiker, der Schüler und Eltern ab, von den Interessen und der Macht der politischen Gruppen, den Zuständen der politischen Wirklichkeit, ob sie [die Theorien, MB] in der Schule wirksam, für die politische Erziehung relevant“ werden (ebd., 378).

Trotzdem verzichtet Hoffmann nicht darauf, die „Versuche der Übertragung der Theorie in die Praxis“ darzustellen (ebd., 363), wobei er die schulische Praxis „nur insoweit berücksichtigt [...], wie sie sich in schulpolitischen Entscheidungen, Richtlinien, Stunden- und Lehrstoffverteilungsplänen allgemeiner Art exemplarisch konkretisiert hat“ (ebd., 22f.). Dabei kommt er zum Schluss, dass die untersuchten Richtlinien der Unterrichtsverwaltung insgesamt eine hemmende Wirkung auf die Entwicklung der politischen Bildung gehabt hätten und sie es den Schulen „unmöglich [machten], einen eigenständigen politischen Unterricht aufzubauen“ (ebd., 392). Zudem hätten auch die politisch-weltanschaulichen Spannungen der Weimarer Republik die Entwicklung einer politischen Bildung in der Praxis belastet. Angesichts der fehlenden theoretischen wie bildungspolitischen Unterstützung habe man zur Entwicklung einer politischen Bildung „in der Schule kaum anders als probierend und experimentierend verfahren“ können (ebd., 379). Inwieweit sich auf der letztgenannten Ebene der Praktiker tatsächlich eine der Demokratie adäquate politische Bildung entwickelte, kann Hoffmann allerdings mit dem von ihm gewählten theoretischen und bildungspolitischen Fokus nicht beantworten.

Neben weiteren ideengeschichtlichen Arbeiten, die sich an einzelnen Klassikern wie Foerster, Kerschensteiner und Spranger orientieren (vgl. u.a. Assel 1983), entsteht eine Reihe von Studien, die statt der theoretischen Konzepte die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik anhand von vielfältigeren Textsorten wie bildungspolitischen Quellen, Lehrbüchern und didaktischen Texten rekonstruiert.

Eberhard Becker, Jahrgang 1920, untersucht 1965 im Rahmen seiner Dissertation bei Andreas Flitner an der Universität Tübingen „Die Staatsbürgererziehung im Anfang der Weimarer Republik (1918-1924)“, indem er sich in erster Linie auf administrative Entscheidungen und Debatten zur Staatsbürgerkunde konzentriert. Anhand der Diskussionen über die Einführung demokratischer Schulverfassungen, der Verhandlungen während der Reichsschulkonferenz, im Reichsschulausschuss oder der Referate anlässlich der Staatsbürgerlichen Woche im Juni 1923 arbeitet er zentrale Problemstellungen und Kontroversen heraus. Becker geht es dabei vor allem darum, die schulpolitischen Maßnahmen in ihren historischen Kontexten und politischen Spannungsfeldern zu betrachten, da man seiner Einschätzung nach bei der „Beurteilung der politischen Erziehung in der Weimarer Republik [...] die Programme der Staatsbürgererziehung zumeist isoliert von der damaligen politischen Situation“ betrachte und kritisiere (Becker 1966, 5). Er kommt in seiner Arbeit zu dem Schluss, dass sowohl die „Intensität“, mit der „damals bedeutende Denker um die Grundkonzeption der politischen Erziehung rangen“, wie die „dabei erzielten Ergebnisse“ das verbreitete Urteil vom Scheitern der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik widerlegen (ebd., 148). Die „abwertende

Kritik“ gegenüber der politischen Bildung der 1920er Jahre wertet er als „ungerecht“, „oberflächlich und mit geringer Kenntnis der Zusammenhänge“ (ebd., 150).

Auch bei Becker stehen vornehmlich bildungspolitische Maßnahmen und „bedeutende Denker“ (Becker 1966, 148) wie Radbruch, Rühlmann, Litt, Spranger und Kerschensteiner im Mittelpunkt der Betrachtung. Die beklagte Nichtumsetzung der entwickelten Konzepte und administrativen Beschlüsse wird teils mit Blockadehaltungen der Lehrenden erklärt (vgl. ebd., 135f.), ohne dass jedoch Perspektive und Beweggründe der Praktiker ausreichend erhoben werden.

Eine weitere Dissertation, die am Lehrstuhl von Andreas Flitner zur staatsbürgerlichen Erziehung entsteht, legt 1971 Heribert Weber, Jahrgang 1935, vor. Weber zeichnet darin das Verhältnis von Jugend und Politik im öffentlichen Schulwesen und in den Jugendverbänden in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik nach (vgl. Weber 1972, 7). Er wertet hierzu eine breite Quellengrundlage aus, indem er beispielsweise bildungspolitische Erlasse, Lehrpläne, Unterrichtshilfen für Lehrer, veröffentlichte Musterlektionen, Schüleraufsätze und Lehrbücher berücksichtigt. Unter anderem sind dem Verhältnis der Lehrerschaft zur Weimarer Republik, den unterschiedlichen politischen Agitationen in den Schulen, der Situation an den Hochschulen, den Lehrbüchern und den staatsbürgerlichen Erziehungsversuchen im Unterricht Kapitel gewidmet. Das breite Themenfeld und die Perspektivenvielfalt, mit der Weber die politische Erziehung sowohl in der Schule als auch in den freien Jugendverbänden und den Jugendgruppen der SPD, KPD, NSDAP und des Zentrums untersuchen will, lassen im einzelnen allerdings nur recht knappe und stellenweise allgemeine Analysen zu.

Während Weber „bei Spranger, Kerschensteiner und Weniger und besonders bei Litt Ansätze für eine erfolgversprechende Konzeption der Staatsbürgererziehung“ sieht, „versteiften sich weite Kreise der Schulpädagogen dogmatisch auf pädagogisch falsch gestellte Fragestellungen“ (ebd., 123). So weist der Autor zwar verschiedene Bemühungen nach, die staatsbürgerliche Bildung durch Zeitungskunde, Redewettbewerbe und den Aufbau einer Schüler selbstverwaltung zu fördern, doch werden diese Versuche von ihm als „abwegige und gekünstelte didaktische Vorschläge“ eingestuft (ebd., 123) und als „Zeugnis von der didaktischen Hilflosigkeit derer [...], die sich um die staatsbürgerliche Erziehung in den Schulen bemühten“, gewertet (ebd., 124). Die „Erfolglosigkeit der Bemühungen um eine Staatsbürgererziehung“ begründe sich dabei vor allem durch „ihr traditionelles Selbstverständnis, die bloße Wissensvermittlung als vorrangig“ anzusehen (ebd., 120). Inwieweit die von Weber angesichts der vielfältigen Perspektiven nur oberflächlich und an wenigen Texten belegten didaktischen Diskussionen der Weimarer Pädagogen solche Rückschlüsse tatsächlich zulassen, bleibt allerdings fragwürdig.

Reinhard Vent, Jahrgang 1948, promoviert 1978 an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund bei Heinrich Bodensieck zum Thema „Die Entwicklung von der staatsbürgerlichen zur politischen Bildung und Erziehung im Preußen der Weimarer Republik“ (vgl. Vent 1979). Dabei kritisiert Vent erstmals das Vorgehen in vielen Studien, „lediglich die Vorstellungen einiger bekannter Pädagogen“ zu berücksichtigen (ebd., 26). Seine Untersuchung zeichnet sich dagegen durch eine gezielte Erweiterung des Quellenkorpus und eine stärkere Beachtung praxisnaher Beiträge in pädagogischen Zeitschriften aus. So analysiert Vent nicht nur bildungspolitische Maßnahmen und politische Debatten zur Gestaltung der Staatsbürgerkunde wie die Haltungen der Lehrerverbände, sondern wertet ausgewählte Diskussionen einiger pädagogischer Zeitschriften und die Arbeit von Institutionen der politischen Bildung wie der Reichszentrale für Heimatdienst oder der Deutschen Hochschule für Politik aus, um

ein breiteres Spektrum von Meinungen und praktischen Maßnahmen erheben zu können. Einen Schwerpunkt legt er auf die Konzeption der „Politischen Propädeutik“ am Staatsbürgerlichen Seminar der Hochschule für Politik und die im Zuge der sich etablierenden Zeitschriftenskunde ab 1932 erscheinende Zeitschrift *Der Zeitspiegel* (vgl. hierzu auch Vent 1984). Mit seinem multiperspektivischen Ansatz gelingt es Vent – anders als anderen Autoren zuvor –, die Vielschichtigkeit und Entwicklung der theoretischen Konzepte und kontroversen Debatten zur Staatsbürgerkunde aufzuzeigen. Dabei bewertet Vent die „Ansätze“ und „Bemühungen um eine republikanische politische Bildung und Erziehung“, wie er sie vor allem in Berlin und ab 1929 zu erkennen glaubt (Vent 1979, 500), als „auch heute noch aktuell“ (ebd., 502).

Allerdings ist Vents Untersuchung auf die Jahre 1925 bis 1933, auf Preußen und ein Zeitschriftenkorpus von nur acht pädagogischen Zeitschriften¹⁰ beschränkt. Was angesichts der vielfältigen Perspektiven durchaus notwendig und begründet erscheint, führt dazu, dass kaum Aussagen darüber zu treffen sind, inwieweit die progressiven Ansätze der politischen Bildung tatsächlich, wie von Vent vermutet, nur einen kleinen Kreis republikanisch orientierter Pädagogen umfasste oder ob sie neben Berlin auch in anderen Zentren der Republik wie in Dresden, München oder Hamburg verbreitet vorzufinden waren. Zudem werden gerade die vielfältigen Diskussionen in den pädagogischen Zeitschriften zu Themen wie der Schüler selbstverwaltung, der Rechtskunde oder dem Gegenwartsunterricht in der Studie auf teils ein bis zwei Seiten zusammengefasst, was eine differenzierte Analyse der Argumente und Positionen unmöglich macht. Dass auf diese Weise erneut gerade die Reflexion der Schulpraxis nicht ausreichend rekonstruiert werden kann, räumt Vent selbst ein, wenn er feststellt, dass die „schulische und außerschulische Sozialisation [...] noch näher untersucht werden [müssten], da sich sonst nur allgemeine Aussagen machen lassen, die im einzelnen nur schwer zu belegen sind“ (ebd., 488).

Einen in der Forschung meist unterrepräsentierten Ort staatsbürgerlicher Bildung stellen die Fort- und Berufsschulen dar. Ihnen widmen sich erst ab Mitte der 1970er Jahre einzelne Autoren.

So untersucht Wolf-Dietrich Greinert in seiner sozialhistorischen Dissertation an der Technischen Universität Hannover bei Dieter Jungk 1974 die Geschichte der politischen Erziehung an Berufsschulen unter „theoretischer Perspektive“ vornehmlich im Hinblick auf ihre institutionelle und curriculare Entwicklung (Greinert 1974, 14). Im Vergleich zu den allgemeinbildenden Schulen sieht Greinert die staatsbürgerliche Erziehung in der Berufsschule „bei weitem nicht mit der Fülle ungünstiger Umstände und bewußter Widerstände konfrontiert“ (ebd., 129). Nicht zuletzt konnten die Weimarer Berufsschulpädagogen auf weitreichende Traditionen vor 1918 zurückgreifen. Die konkreten Konzepte für die didaktisch-methodische Gestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts seien allerdings über ein „Bekenntnis zur Notwendigkeit einer an demokratischen Normen orientierten politischen Erziehung“ (ebd., 134) nicht hinausgekommen. In seiner Analyse von Schulbüchern konstatiert er unter anderem, dass in den Schulbüchern Institutionenkunde, eine „strukturelle Analogie von Familie und Staat“ (ebd., 139) und der „extensive Gebrauch des Gemeinschaftsbegriffs“ bzw. „seine pauschale Verwendung zur Kennzeichnung aller Arten von Sozialverbänden“ vorherrschten (ebd., 141).

10 Hierbei handelt es sich um die Zeitschriften *Die neue Erziehung*, *Die Erziehung*, *Vergangenheit und Gegenwart*, *Deutsches Philologen-Blatt*, *Die Deutsche Schule*, die *Monatschrift für höhere Schulen*, die *Allgemeine Lehrerzeitung* sowie das *Pädagogische Zentralblatt*.

1987 widmet sich Reinhold Nickolaus in seiner Dissertation an der Universität Stuttgart dem Thema „Politischer Unterricht an gewerblichen Berufsschulen in Baden und Württemberg im gesellschaftlichen Kontext“ (Nickolaus 1987; vgl. auch Nickolaus 1992). Die Arbeit setzt neue Akzente, da sie als eine der ersten auch explizit die politische Bildung an Gewerbeschulen und – statt dem sonst oft im Fokus stehenden Preußen – die Länder Baden und Württemberg in den Blick nimmt. Der untersuchte Zeitraum erstreckt sich von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende der Weimarer Republik.

Mit der Entscheidung, neben den institutionellen Rahmenbedingungen und Lehrplänen verstärkt auch Unterrichtsmaterialien wie Lehrbücher in die Analyse einzubeziehen, unterstreicht Nickolaus die Bedeutung der Unterrichtspraxis und ihrer Bedingungsfaktoren für die konzeptionelle Entwicklung der politischen Bildung (vgl. ebd., 13f.). Allerdings werden „die für den Politikunterricht zentrale Person des Lehrers“ sowie Unterrichtsmethoden und -prozesse nur am Rande berücksichtigt, da sie nach Nickolaus „einer historischen Analyse kaum zugänglich“ sind (vgl. ebd.). Eine in Auszügen abgedruckte „Lehrprobe“, deren „Künstlichkeit der Gesprächssituation“, „gängelnde Lenkung“ und „unzulässige Analogiebildungen“ Nickolaus kritisiert, behält daher weitgehend illustrierenden Charakter (ebd., 318f.). In den Lehrbüchern macht Nickolaus eine Tendenz zu Institutionenkunde, Staatsidealisierung und ein Ausklammern gesellschaftspolitischer Konflikte aus (vgl. ebd., 340).

Der Gießener Politikdidaktiker Wolfgang Sander strebt in seiner Habilitationsschrift von 1988¹¹ nicht eine „umfassende Rekonstruktion der Geschichte der politischen Bildung auf der Basis der Erschließung neuer Quellen [...], sondern eine Durchsicht des von der Forschung bereits zugänglich gemachten Materials unter einer neuen Perspektive“ an (Sander 1989, 12). „Probleme der Methodik oder der schulstufenbezogenen Auswahl von Unterrichtsthemen“ werden explizit nicht erörtert (ebd., 8). Vorhandene „Ansätze“ für „ein praktikables didaktisches Konzept“ und „Überlegungen zu zentralen Problemen einer demokratischen politischen Bildung“ werden von Sander erwähnt, allerdings nicht näher ausgeführt und zudem als „folgenlos“ betrachtet.¹²

Allerdings gelingt es Sander – anders als anderen Arbeiten zuvor –, die Umsetzung von Staatsbürgerkunde als Unterrichtsprinzip stärker in den Fokus zu rücken. So zeigt er an einzelnen illustrierenden Beispielen und Lehrbuchauszügen, wie politische Bildung in den Fächern Geschichte, Religion, Deutsch oder den Fremdsprachen erfolgte. Den Bemühungen misst er jedoch „deutliche anti-demokratische Ressentiments, die sich auf die Entwicklung des politischen Bewußtseins und Verhaltens der Schüler auswirken mußten“ (ebd., 61), zu. So sei beispielsweise der fremdsprachliche Unterricht „als Unterricht in Fremdenhaß, in Xenophobie, als Unterricht zur Verstärkung nationaler Vorurteile konzipiert und realisiert worden“ (ebd., 64). Dass es daneben kaum zu einer Einführung der Staatsbürgerkunde als Lehrfach an den Schulen gekommen sei, sondern eine breite „Diskussion um staatsbürgerliche Bildung als Fach oder als Prinzip“ eingesetzt habe, wertet Sander letztlich als „Verhinderung einer demokratischen politischen Bildung“ (ebd., 61).

11 2003 legt Sander den historischen Teil seiner Habilitationsschrift unter dem Titel „Politik in der Schule – Kleine Geschichte der politischen Bildung“ (Sander 2003) neu auf. Das Kapitel zur Weimarer Republik wird dabei bis auf einzelne Ergänzungen neuerer Literatur unverändert übernommen. Die zweite Auflage erscheint 2010, erneut ohne Veränderungen.

12 In der Neuauflage von 2003 verweist Sander hier auf neuere Forschungsergebnisse, wie sie u.a. Grammes (1998) vorgelegt hat, und wertet diese als „Bemühungen von Lehrern [...], fachlich und pädagogisch qualifizierten Unterricht auf einer demokratischen Grundlage zu erteilen“, ohne ihnen jedoch eine „Breitenwirkung“ beizumessen (Sander 2003, 65).

Nach einer Phase, in der vor allem Dissertationen zur Staatsbürgerkunde insgesamt veröffentlicht wurden, differenziert sich die Forschung zur politischen Bildung in der Weimarer Republik ab den 1980er Jahren aus. Es entsteht eine Vielzahl von Beiträgen, die sich spezifischen Schularten, Praxisformen oder Akteuren der Staatsbürgerkunde widmen, neue Quellengattungen erschließen, erstmals regionale Entwicklungen untersuchen oder vorhandene Forschungsergebnisse referierend zusammenfassen.¹³

So rekonstruiert beispielsweise Klaus Wiese (1992) die methodischen und curricularen Diskussionen einer Berliner Berufsschule zur Staatsbürgerkunde anhand von Schulkonferenz-Protokollen. Dieter Grottker (1992) wertet – den bisherigen Traditionen folgend – die politischen Debatten im sächsischen Landtag zum staatsbürgerlichen Unterricht aus. Markus Johannes Lier und Holger Reinisch gehen in ihren exemplarischen Analysen zu Diskursen in den berufspädagogischen Zeitschriften *Die Deutsche Fortbildungsschule* (Lier 1992) und *Deutsche Handelsschul-Lehrer-Zeitung* (Reinisch 1992) auch auf die Thematisierung der staatsbürgerlichen Erziehung im Kaiserreich und der frühen Weimarer Republik ein. Ralf Klein (1992) rekonstruiert die Wahrnehmung der staatsbürgerlichen Erziehung aus Perspektive der Berufsschüler, indem er entsprechende Artikel in der Zeitschrift *Arbeiter-Jugend* zwischen 1909 und 1921 analysiert. Michael-Sören Schuppan untersucht in einem Beitrag für die Zeitschrift *Bildung und Erziehung* pädagogische und politische Handlungsspielräume an zwei exemplarischen Ereignissen: der Debatte über die Einführung von Erich Maria Remarques Roman „Im Westen nichts Neues“ als Schullektüre in Berlin und das antirepublikanische Verhalten von Schülern anlässlich einer Verfassungsfeier in Goslar 1929 (vgl. Schuppan 1996). Dabei verwendet er als einer der ersten auch Revisionsberichte als Quellen. Schließlich erfahren auch Unterrichtsmaterialien eine stärkere Beachtung in der Forschung (vgl. u.a. Wöhler 1989; Kitowski 1999a). Beispielsweise analysiert Ernst Uhe (1992) Berufsschullehrbücher für das Fach Bürgerkunde. Hans-Jürgen Schalk widmet sich in einer von Heinrich Bodensieck betreuten Dissertation der „zeitungskundlich orientierten Politischen Bildung in der Weimarer Republik“ am Beispiel einer Rekonstruktion zur Zeitschrift *Der Zeitspiegel* (Schalk 1992). Bodo Wöhler untersucht in seiner Dissertation Schulbücher zur Staatsbürgerkunde für das höhere Schulwesen in Preußen vom 19. Jahrhundert bis zum Beginn der Weimarer Republik und erkennt in den Publikationen nach 1918 eine „deutliche Affinität zum wilhelminischen Zeitgeist“ (Wöhler 1989, 235). Karin Kitowski rekonstruiert in einem Aufsatz für das Westfälische Schulmuseum anhand von Schulbüchern für das Fach Geschichte „Anspruch und Wirklichkeit der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik“ (Kitowski 1999a). Am Beispiel der Thematisierung der Reichsverfassung und des Völkerbunds in den Lehrbüchern arbeitet die Autorin unter anderem „Defizite bei der Vermittlung der Reichsverfassung“ heraus, die „mit dazu beitrugen, dass sich eine demokratische Einstellung [...] bei der Jugend nicht ausbildete“ (ebd., 21). Zudem hätten Schulbücher ein durch nationale Eigeninteressen verzerrtes, „negatives Bild vom Völkerbund“ vermittelt (ebd., 23; differenzierter in den Ergebnissen vgl.: Uhe 1992). Letztlich habe die Schule, so Kitowski, „durch ihre Unfähigkeit, grundlegende Reformen im Sinne republikfreundlicher Erziehungsarbeit durchzusetzen, mit dazu beigetragen, dass die Republik den Weg in den Untergang ging“ (Kitowski 1999a, 27).

13 Vgl. exemplarisch den Sammelband von Lorent/Ulrich (1988) mit Beiträgen zur Selbstverwaltung, zu Schulstreiks und Schulalltag an Hamburger Schulen; Schorb (1978) mit einer Untersuchung zur Diskussion über Staatsbürgerkunde in den Verhandlungen der Reichsschulkonferenz; Fauser (2012) mit einer „demokratiepädagogischen Qualitätsanalyse“ der Universitätsschule Jena in der Weimarer Republik.

Am Zentralinstitut für Unterricht der Freien Universität Berlin widmet sich ein interdisziplinäres Forschungsprojekt unter Leitung des Literaturdidaktikers Reinhard Dithmar zur nationalsozialistischen Schulpraxis in mehreren Veröffentlichungen und Ringvorlesungen zwischen 1981 und 2007 auch der Schul- und Unterrichtswirklichkeit in der Weimarer Republik (vgl. Dithmar/Willer 1981; Dithmar 1989; 1993; Dithmar/Schwalb 2001; 2007). Das in den Publikationen vorherrschende Vorgehen, „die zum Faschismus hinzielenden Entwicklungsmomente“ (Dithmar/Willer 1981, VIII) zu analysieren und „den Weg zurück zu verfolgen in das ‚Vorfeld der Diktatur‘“ und dabei „stets die ‚Machtergreifung‘ und ihre Folgen im Blick“ zu haben (Dithmar/Schwalb 2001, 7), birgt allerdings die Gefahr einer teleologischen Analyse, die in Bewertung und Abwägung erhobene historische Befunde anachronistisch verzerrt. Zentral für die vorliegende Fragestellung erscheinen im Rahmen des Forschungsprojekts die Beiträge von Wolfgang Geiger. Der Professor für Didaktik der Staatsbürgerkunde am Zentralinstitut für Unterricht der Freien Universität Berlin, geb. 1934, veröffentlicht ab 1981 in unterschiedlichen Kontexten Beiträge zur Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik.

1981 und 1988 bezieht sich Geiger fast ausschließlich auf bildungspolitische Quellen und „einflußreiche Theorien und Konzepte“ (Geiger 1981, 53) beispielsweise von Spranger, Litt, Weniger und Stapel. Er konstatiert, es sei in der Weimarer Republik zu „keiner wirklichen Entwicklung von didaktischer Theorie der Staatsbürgerkunde“ (Geiger 1988, 103; vgl. auch Geiger 1981, 61) gekommen. Allerdings beruhte, so Geiger, die „allmählich immer deutlicher festzustellende Mangelhaftigkeit der politischen Erziehung und Bildung [...] weniger auf den inhaltlichen Mängeln der Unterrichtskonzeptionen als vielmehr primär auf den gravierenden bildungspolitischen und administrativen Versäumnissen“ (ebd., 70). Diese hätten letztlich als „Resultat“ jenes „fade, blutleere Gebilde, als welches der staatsbürgerliche Unterricht in die historische Erinnerung eingegangen ist“, erzielt (ebd., 71). Auch die „reichhaltige Literatur unterrichtspraktischer Art“ sei „nicht zu einem fachdidaktischen Konzept“ gereift, „das dem Unterricht Kohärenz und Zielorientierung hätte geben können“ (Geiger 1981, 61). Daneben erkennt Geiger zwar von ihm nicht näher ausgeführte oder belegte „beachtliche Ansätze und Bemühungen, Unterricht und Erziehung auf die Werte des demokratischen Verfassungsstaates auszurichten“ (ebd., 70), doch hätten sich diese nicht durchsetzen können. Differenzierter erfolgt Geigers Analyse dieser progressiven Bemühungen in der Publikation von 1993 (Neuaufgaben 2001; 2007), in welcher er sich explizit der staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung in der „Endphase der Weimarer Republik“ widmet. Geiger macht für den Zeitraum ab 1929 „das Bewusstsein einer Krise der staatsbürgerlichen Bildung“ aus (Geiger 2001, 157), die einerseits durch antidemokratische Tendenzen und den Befund der „Zusammenhangslosigkeit und theoretischen Haltlosigkeit der staatsbürgerlichen Erziehung und Bildung“ geprägt war (ebd., 162), andererseits aber mit der bereits von Vent 1979 herausgearbeiteten „Politischen Propädeutik“ und Zeitungskunde zu einer „Neubesinnung“ (ebd., 177) und „einem neuen Anlauf“ (ebd., 164) führte. Letztere „konstruktive Ansätze“ (ebd., 170) seien dabei weniger von theoretischen Konzeptionen, denn von Erfahrungen und Reflexionen aus der Unterrichtspraxis selbst erbracht worden. So kamen Beiträge zur Diskussion über Schwierigkeiten und Entwicklung der Staatsbürgerkunde „im wesentlichen von Praktikern, die auf Druck der unmittelbaren Herausforderungen durch die Probleme an den Schulen reagierten“ (ebd., 168) und „durch Beispiele aus eigener Praxis“ (ebd., 166) angeregt waren, während „Probleme der theoretischen Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung in diesem Zusammenhang nur sehr eingeschränkt eine Rolle“ spielten (ebd., 168). Auch die

Rolle der „Klassiker“ wird relativiert. So habe Eduard Spranger mit seinen „in verschiedenen Beiträgen verstreuten Reflexionen zur staatsbürgerlichen Erziehung [...] keine eigentliche Konzeption“ vorgelegt; „lediglich“ von Theodor Litt sei „in dieser Zeit ein wichtiger weiterführender Beitrag“ erschienen (ebd., 170)¹⁴.

Geiger macht damit nachdrücklich auf die Bedeutung der Praktiker für die Entwicklung der Staatsbürgerkunde aufmerksam. Er kann diese Perspektive allerdings aufgrund der zeitlichen Begrenzung auf die letzten Jahre der Weimarer Republik und die im engen Rahmen des Sammelbands „nur Ausschnitte“ (Geiger 2001, 177) umfassende Untersuchung lediglich ansatzweise erheben. Fraglich bleibt auch Geigers Begründung, sich „im wesentlichen auf das höhere Schulwesen“ zu beschränken, da die „damalige Diskussion [...] hauptsächlich auf die höheren Schulen bezogen“ gewesen sei (ebd., 157). Berufsschulen werden von Geiger nicht erwähnt.

Die vorherrschende Tendenz, die politische Bildung der Weimarer Republik vornehmlich aus präskriptiven Erlassen und Richtlinien der Unterrichtsverwaltung oder anhand von Schriften einiger weniger pädagogischer „Klassiker“ zu bewerten, kritisiert auch der Hamburger Politikdidaktiker und Erziehungswissenschaftler Tilman Grammes 1998 in einem Beitrag zur historischen Fachunterrichtsforschung. Er merkt an, dass es sich bei einem solchen Vorgehen „bestenfalls um eine normative Ideengeschichte“ handle, „und das in eingeschränktem Sinne, denn schon abweichende oder mutmaßlich weniger breitenwirksame Ideen bleiben unberücksichtigt“ (Grammes 1998, 90). Stattdessen plädiert Grammes dafür, mit „reflexiven Dokumenten der Pädagogen“, wie sie in pädagogischen Zeitschriften, Unterrichtsmaterialien, Schulchroniken oder veröffentlichten Unterrichtsnachschriften und Präparationen zugänglich sind, Quellen zu erschließen, „die einen dichteren Zugang zur Realgeschichte von Unterricht für die Zeit 1918-1933 erlauben“ (ebd.). Am Beispiel einer Unterrichtsnachschrift des Berliner Studienrats Ulrich Haacke von 1928 zum Thema „Regierungsbildung“ verdeutlicht Grammes die Wirksamkeit einer solchen Analyse. Die dokumentierte Unterrichtsstunde zeichne sich durch „eine kategoriale Sinn- und Problemorientierung“ aus, thematisiere informelle Politikprozesse und weise damit „über eine bloße Belehrung über die normative Funktionslogik des politischen Systems hinaus“ (ebd., 108). Auch wenn angesichts dieses Einzelbefundes unklar bleiben muss, ob es sich bei dem Unterricht tatsächlich um ein exemplarisches Beispiel für die Staatsbürgerkunde handelt, lasse der Beitrag – wie Grammes anmerkt – deutliche Zweifel an vorherrschenden „Pauschalurteilen“ über die Weimarer Staatsbürgerkunde zu (vgl. Grammes 1998, 110f.).

Neben diesen differenzierteren, an der staatsbürgerlichen Unterrichtspraxis orientierten Ansätzen werden jedoch auch die Topoi der Nachkriegszeit weiter tradiert. So fasst beispielsweise Gerd Hepp, Professor für Politikwissenschaft und politische Bildung an der PH Heidelberg, die politische Bildung der Weimarer Republik in einem Aufsatz in der Zeitschrift *Geschichte, Erziehung, Politik* unter der Zwischenüberschrift „Demokratie ohne Demokraten“ auf Grundlage der Beschlüsse der Reichsschulkonferenz von 1920 zusammen:

Demokratieerziehung wurde so erneut auf Staatserziehung reduziert, der politische Unterricht auf eine abstrakte, letztlich unpolitische und für Schüler langweilige, sehr stark juristisch akzentuierte Rechts- und Pflichtenkunde verkürzt. Damit blieb kein Raum für die Erörterung aktueller politischer Streit- und Tagesfragen, in der auch die Anbahnung demokratischen Engagements und

¹⁴ Geiger bezieht sich hier auf Litts Rede „Idee und Wirklichkeit des Staates in der staatsbürgerlichen Erziehung“, die er auf dem staatsbürgerlichen Lehrgang 1930 in Breslau hält und in der Zeitschrift *Die Erziehung* publiziert (vgl. Litt 1931a).

bürgerlicher Selbst- und Mitverantwortung im Sinne des ‚citoyen actif‘ hätte zum Tragen kommen können. (Hepp 1996, 160)

Die Münsteraner Erziehungswissenschaftlerin Anneliese Mannzmann analysiert in ihrer dreibändigen „Geschichte der Unterrichtsfächer“ 1983 die Entwicklung der politischen Bildung vornehmlich unter „gesellschaftsgeschichtlicher Perspektive“. Fehlende „konsensual getragene positive ‚Republikgesinnung‘“ (Mannzmann 1983, 52) und ein aus dem „ideologischen Repertoire der Wilhelminischen Zeit“ gespeistes Schulsystem (ebd.) hätten eine „durchschlagende Neuorientierung“ (ebd., 49) der politischen Bildung verhindert. Irrationalismus und eine Flucht vor der Tagespolitik, fehlende Schulkompromisse, „Geld- und Lehrermangel sowie didaktisch-curriculare Defizite“ (ebd., 47) werden als Ursachen für die „Schwierigkeiten einer positiven Vermittlung von Republikgesinnung und Demokratieverständnis auf der Grundlage von Einsicht und gesellschaftlich-politischem Lernprozess“ (ebd., 46) verantwortlich gemacht, ohne dass Mannzmann die als „mager“ (ebd., 47) charakterisierte Unterrichtspraxis der Staatsbürgerkunde in ihren methodisch-didaktischen Fragen näher belegt.

1.1.3 Staatsbürgerkunde als „Steinbruch“ in fachdidaktischen Lehrbüchern

Speziell für die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden und Lehramtsstudierenden entstehen ab den 1970er Jahren zahlreiche Quellensammlungen und Kompendien zur Geschichte der politischen Bildung. Auffallend ist, dass in vielen Schriften die Weimarer Republik und ihre politischen Pädagogen kaum oder gar nicht dargestellt werden (vgl. u.a. Hüser/Beckers/Küpper 1976; May/Schattschneider 2011¹⁵; 2014; Sander 2007, 14). Viele Historiographien datieren den Beginn einer institutionalisierten politischen Bildung auf die Zeit nach 1945 und setzen erst mit Beginn der Re-Education-Politik ein (vgl. Gagel 2005; Mambour 2007, 14; Sander/Steinbach 2014). Bei anderen überwiegen stereotype Vorstellungen, die das Bild eines allgemeinen „Versagens“ und einer antidemokratischen Unterrichtspraxis der Staatsbürgerkunde festigen, indem sich einzelne Autoren in einem auf wenige Sätze beschränkten Verweis beispielsweise mit der Feststellung begnügen, dass es nach 1945 „keine Tradition, an die man anknüpfen konnte“, gegeben habe bzw. die Weimarer „Staatsbürgerkunde mit ihrer etatistischen Ausrichtung“ „gar nicht anschlussfähig“ gewesen sei (Detjen 2014, 36f.; vgl. auch Sander 2014b, 18). Auch entsprechende Fachlexika wie das von Dagmar Richter und Georg Weißeno herausgegebene „Lexikon der politischen Bildung“ gehen auf die Fachtraditionen der Weimarer Republik nicht ein oder leiten im zugehörigen Aufsatz zur „Geschichte der schulischen politischen Bildung“ unvermittelt vom wilhelminischen Kaiserreich zur politischen Bildung nach 1945 über (vgl. Sander 1999b, 85).

Eine erste „Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen 1871-1965“ legt Karl Borchering, Jahrgang 1927, 1965 vor. Der Fachberater für Politische Bildung im Schulreferat der Stadt München stellt darin für die Weimarer Republik bildungspolitische Dokumente wie Auszüge aus den Richtlinien und der Denkschrift des Reichsministeriums des Innern von 1923, die Leitsätze der Reichsschulkonferenz zur Staatsbürgerkunde von 1920 oder Prüfungsordnungen für die entsprechenden Lehramtsprüfungen zusammen. Ziel der Materialsammlung, die sich „in erster Linie an Pädagogen wendet“, ist es, „zu einer Besinnung auf die Schwerpunkte der politischen Bildung“ beizutragen (Bor-

15 Der von Michael May und Jessica Schattschneider (2011) herausgegebene Band versammelt ausschließlich „Klassiker der Politikdidaktik“ mit Textauszügen nach 1945. Auch Andreas Petrik geht in seinem Kommentar zu Eduard Spranger vornehmlich auf dessen Spätwerk in der bundesdeutschen Nachkriegszeit ein (vgl. Petrik 2011).

cherding 1965, 7) und die „noch vorhandene Lücke, die zu manchen Fehlurteilen über den Staatsbürgerkundeunterricht der Weimarer Republik [...] geführt hat“, auszufüllen (ebd., 9). In seinem den Dokumenten vorangestellten zweiseitigen Kommentar erkennt Borchering der Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik insgesamt ein „Versagen“ zu, das vor allem darin begründet liege, dass es die „Staatsbürgerkunde nur in Ansätzen gab, weil die Forderungen trotz der vorliegenden Beschlüsse nicht beachtet wurden“ (ebd., 36). Als zentrale Mängel stellt er die „Beschränkung auf die Kunde vom Staat, die in der bloßen Institutionenkunde und einer Verfassungslehre stecken blieb, aber auch die Furcht vor einer Erörterung der politischen Zustände und Verhältnisse“ heraus (ebd., 35). Eine nähere Begründung der These wird allerdings zugunsten von spekulativen, anachronistischen Hinweisen darauf, was die politischen Bildner stattdessen hätten machen müssen, ausgespart. So „hätte“ die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik nach Ansicht Borcheringds „anknüpfen können an die Ergebnisse der Auseinandersetzungen bis zum Beginn des Weltkrieges“, „eine grundsätzliche Beschäftigung mit den Wesensmerkmalen der Demokratie verlangt“ oder es „hätten die neue Situation nach dem verlorenen Krieg und die besonderen Belastungen betont werden müssen, um so eine möglichst weitgehende Übereinstimmung in grundsätzlichen Fragen zu erreichen“ (ebd., 35).

Einen ähnlich normativ-anachronistischen Zugang zur Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik wählt 1970 der Gießener Politikdidaktiker Kurt Gerhard Fischer, Jahrgang 1928. In der von ihm und Rolf Schmiederer herausgegebenen Reihe „Theorie und Geschichte der Politischen Bildung“ veröffentlicht er den Band „Politische Bildung in der Weimarer Republik“, der sich als „reader“ und „Hilfsmittel für die Ausbildung und Weiterbildung aller in pädagogischen Berufen Tätigen“ versteht (Fischer 1970a, 5). In ihm werden elf „Grundsatzreferate der ‚Staatsbürgerlichen Woche‘ 1923“ publiziert, denen Fischer eine 34-seitige Einleitung unter dem Titel „Das Problem der Politischen Bildung in der Weimarer Republik“ voranstellt. Fischer geht hierin auf die bildungspolitische Entwicklung der Staatsbürgerkunde von der Nationalversammlung über einzelne Erlasse der Unterrichtsverwaltung bis hin zu den Verhandlungen des Ausschusses zur Förderung der staatsbürgerlichen Bildung beim Reichsministerium des Inneren im Juni 1923 ein. Er gibt ausgewählte, eklektisch mit wenigen Zitaten belegte Diskussionen über die inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Staatsbürgerkunde wieder. Insgesamt bescheinigt Fischer der Weimarer Republik ein „Versagen der Politischen Bildung“ (ebd., 6), das er unter anderem in einem bruchlosen Fortführen obrigkeitsstaatlicher und nationalistischer Traditionen und einer „metaphysische[n] Verklärung des Staates“ (Fischer 1970b, 28) festmacht. Er kritisiert „überladene Stoffpläne“ nach dem „Modell der naiv-positivistisch orientierten Lernschule des 19. Jahrhunderts“ (ebd., 20) und sieht bei einem „Großteil der deutschen Lehrerschaft“ monarchistische und nationalistische Einstellungen (ebd., 27f.). Eine „Modernität in methodischen Fragen“ wird stellenweise zwar zuerkannt, aber allein in einer Fußnote benannt und nicht näher ausgeführt (ebd., 36, Fußnote 29).¹⁶

16 Zu einer ähnlichen Bewertung kommt Fischer in seiner zeitgleich erscheinenden „Einführung in die Politische Bildung“ (Fischer 1970c). Auch hier konstatiert er das Fehlen einer „Reflexion sozial-ökonomischer Wirklichkeit“ und einer „kritische[n] Dimension“ innerhalb der politischen Bildung der Weimarer Republik (Fischer 1970c, 15). „Irrational aufgeladene Chiffren wie der ‚Geist des deutschen Volkstums‘ [...] und Unwilligkeit gegenüber dem Verfassungsgebot auf der Seite der Theoretiker und Praktiker politischer Pädagogik“ hätten die Staatsbürgerkunde geprägt (ebd.). Auf die von ihm ausgemachte „unübersehbare Flut von Broschüren, Büchern und Pamphleten“, die „heute noch dem Interessierten ein lebendiges Spiegelbild der teilweise leidenschaftlich, selten aber rational geführten Diskussionen über ‚Staatsbürgerliche Erziehung‘ in der Weimarer Republik“ geben

Da Fischers Arbeit das Bild der Staatsbürgerkunde innerhalb der Politikdidaktik in den kommenden Jahrzehnten maßgeblich prägt und seine Wertungen in zahlreichen fachdidaktischen Publikationen zitiert und übernommen werden, erscheint an dieser Stelle eine genauere Analyse seiner Argumentation und Methodik notwendig. Aus zwei Gründen ist Fischers Untersuchung zur politischen Bildung in der Weimarer Republik problematisch.

Zum einen suggerieren Titel und Kommentierung, mit den Grundsatzreferaten der Staatsbürgerlichen Woche einen ausreichenden und repräsentativen Einblick in die staatsbürgerkundliche Theorieentwicklung der Weimarer Republik zu eröffnen. Abgesehen davon, dass Fischer den pädagogisch-didaktischen Diskurs der Weimarer Republik auf die ersten vier Jahre bis 1923 unzulässig wie unbegründet verkürzt, scheinen auch der selektive Zugriff und seine Einschätzung, mit den Grundsatzreferaten gar eine anerkannte „Diskussionsgrundlage für das intendierte ‚Neue‘ der Staatsbürgerlichen Bildung unter demokratischen Vorzeichen“ vorzulegen (Fischer 1970b, 27), fragwürdig.

Die Staatsbürgerliche Woche fand auf Einladung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht vom 4. bis 9. Juli 1923 in Berlin als Fortbildungsveranstaltung für Teilnehmer aus höheren, Mittel- und Volksschulen statt, „die geeignet erschienen, weiterhin in ihren Wirkungsstätten Organisatoren und Leiter örtlicher Veranstaltungen von ähnlicher Art zu sein“ (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1926, 123). Die hier gehaltenen Referate beliefen sich auf insgesamt „50 Vortragsstunden“ (Staats 1923, 317). Hinzu kamen Lehrproben in Berliner Schulen. Nur eine Auswahl von 36 Referaten wurde 1924 von Felix Lampe und Georg H. Franke herausgegeben (vgl. Lampe/Franke 1924). Die Juli-Tagung war zudem eingebettet in zwei weitere Veranstaltungen. So fanden im November 1924, „ähnlich wie für den Staat“ bei der ersten Staatsbürgerlichen Woche, „eine soziologische Vortragsreihe über ‚den Aufbau der menschlichen Gesellschaft‘“ und eine Veranstaltung zu welt- und volkswirtschaftlichen Problemen statt (Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht 1926, 123). Es erscheint damit fraglich, ob die neun von Fischer zusammengestellten Aufsätze der ersten Tagung tatsächlich als charakteristisch für die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik gelten können.

Auch darf bezweifelt werden, dass die Referate – wie von Fischer angenommen – den repräsentativen Stand der Weimarer Diskussionen von 1923 wiedergeben. So kritisierten beispielsweise Teilnehmer, dass die spezifische Situation der Volks- und Fortbildungsschulen im Tagungsprogramm nicht ausreichend berücksichtigt wurden (vgl. Staats 1923, 317; Staatsbürgerliche Woche in Berlin, 1923, 321f.). Fischer zitiert mit drei Ausnahmen ausschließlich Hochschullehrer und Politiker, die zwar den akademischen Diskurs zur Staatsbürgerkunde repräsentieren können, jedoch in ihren Ausführungen und Publikationen so gut wie keine Bezüge zur konkreten Schulpraxis geben.¹⁷ Außerdem beklagen mehrere Kommentatoren,

könne (Fischer 1970c, 15), geht Fischer inhaltlich nicht ein. Allerdings verweist er auch darauf, dass es nicht „gerechtfertigt ist, in der totalitären Ideologie des NS-Faschismus, in der NS-Propaganda und der politischen Schulung während der Jahre zwischen 1933 und 1945 eine geradlinige Fortsetzung der Politischen Bildung aus Kaiserreich und Weimarer Republik zu sehen“ (ebd.): „Die Identifikation mit dem demokratischen Staat, Anpassung als Aufgabe und Ziel der Politischen Bildung hatte ab 1919 zweifellos einen anderen Stellenwert als unter Wilhelm II.“ (ebd.).

17 Die von Fischer ausgewählten Referate stammen von der Sozialpolitikerin Gertrud Bäumer, dem katholischen Theologieprofessor Romano Guardini, dem damaligen Dozent an der Hochschule für Politik Theodor Heuss und den Professoren Theodor Litt, Gustav Radbruch und Paul Ziertmann. Über explizite Schulerfahrung dürften der Gymnasiallehrer Fritz Westermann und – mit Abstrichen – die Regierungs- bzw. Schulräte Erich Hylla und Carl Götze verfügt haben.

dass die Veranstaltung nicht „zu einem Fanfarenruf zur Festigung der schwarz-rot-goldenen Republik“ geworden, sondern „in gefühlskalter Objektivität stecken[geblieben]“ sei (Staats 1923, 318), wobei eine „Dissonanz“ am Ende der Woche als signifikantes Beispiel für die fehlende demokratische Einstellung der Veranstalter gedeutet wird (Staatsbürgerliche Woche in Berlin, 1923, 322):

Die beiläufige Bemerkung, es sei nicht grade glücklich, daß diese erste staatsbürgerliche Woche durch 6 Tage hindurch in einem Raum abgehalten wurde, in dem mehr als ½ Dutzend Fürstenbilder an der Wand hingen und eine Kaiserbüste in der Ecke stehe, rief einen Tumult hervor und Herr Lampe unterbrach den Redner mit heftigen Worten und Gebärden. Die andere Meinung, auch die gegnerische, ruhig anzuhören und sie dann zu widerlegen, wäre uns jedoch als bessere Probe staatsbürgerlicher Erziehung erschienen als Scharren, Rufen und Gestikulieren. (ebd.)

Neben der fragwürdigen Repräsentativität und Exemplarität der Staatsbürgerlichen Woche und Fischers unbegründet bleibender Vortragsauswahl lässt ein zweiter, schwerwiegender Grund Fischers Analyse der Staatsbürgerkunde problematisch erscheinen. So geht es Fischer offenbar weniger um eine fundierte historische Rekonstruktion, denn um eine Instrumentalisierung der Vergangenheit. Der Rückgriff auf die Weimarer Republik wird als „Beitrag“ zur Bewältigung gesellschafts- und bildungspolitischer Kontroversen der 1970er Jahre betrachtet (vgl. Fischer 1970a, 5; 1970b, 30):

Wir sind gut beraten, wenn wir in die heute schwelenden Streitigkeiten um Politische Bildung und Politischen Unterricht etwas von dem einbringen, was zwar der Vergangenheit angehört, aber keineswegs ‚dahin‘ ist. Darum haben wir uns entschlossen, diesen Band zu erstellen; in ihm werden für neuerliche kritische Reflexionen, die dringend nottun angesichts des Wiederauflebens einer ‚Nation‘ beschwörenden Sinnggebung der Politischen Bildung und angesichts der Auseinandersetzung um ‚Wertfreiheit der Gesellschaftsanalyse im Politischen Unterricht‘ oder ‚Weckung von kritischem Wertebewußtsein durch Gesellschaftsanalyse im Politischen Unterricht‘, einige der Hauptreferate jener Tagung über Staatsbürgerliche Erziehung aus der Zeit der Weimarer Republik bereitgestellt [...]. (Fischer 1970a, 6f.)

Entsprechend parallelisiert Fischer im Fazit historische Diskurse und aktuelle Kontroversen:

„Erziehung zur Anpassung“⁽¹⁸⁾ wurde für selbstverständlich gehalten; politische Ohnmacht, gepaart mit gutem Willen einzelner, führte schon alsbald zur Verwirklichung jener Alternative, die auch in unseren Tagen als ein verbaler Fetisch die Diskussionen Politischer Bildung durchzieht: Anpassung oder Widerstand [...]; in einer solchen Konstellation, ist zu vermuten, dürften regelmäßig jene obsiegen, die das stärkere Potential an Emotionen und Irrationalität zu mobilisieren vermögen. Das waren – und sind – beim Stand der gesellschaftlichen Dinge die rechtsgerichteten politischen Kreise. (Fischer 1970b, 30)

Die Polarisierung zwischen „rechtsgerichteten politischen Kreisen“ und einer „Neuen Linken“ (Fischer 1970a, 5), wie sie Fischer in den 1970er Jahren wahrnimmt, wird auf die Auseinandersetzungen in den 1920er Jahren übertragen. Statt die Texte in ihrem historischen Kontext und ihrer historischen Semantik zu analysieren, misst er sie an aktuellen Diskursen seiner Zeit. Die Beiträge aus der Weimarer Republik werden nur äußerst selektiv zitiert und oft diskreditiert. So wertet Fischer eine Debatte über die Einführung der Staatsbürgerkunde als Lehrfach oder Unterrichtsprinzip zu Beginn der Weimarer Republik als „eine mit tierischem Ernst und in Pseudo-Gelehrsamkeit geführte Diskussion“ (Fischer 1970b, 17). Er unterstellt

18 Fischer zitiert hier den Titel der von Egon Becker, Sebastian Herkommer und Joachim Bergmann 1967 herausgegebenen Studie zur schulischen politischen Bildung „Erziehung zur Anpassung?“.

Gymnasiallehrern pauschal eine „verfestigte Mentalität“ und ein „Bewußtsein des Bildungsphilisters“ (ebd., 22) oder konstatiert eine „Flut von Veröffentlichungen“ (ebd., 17), „die ideologische Aufgeladenheit und das irrationale Pathos“ bzw. einen „pseudo-soziologische[n] Schwarmgeist“ bei einer „Mehrzahl der Autoren“ (ebd., 23). Zugleich beklagt Fischer zwar das Forschungsdesiderat einer „ideen- und realitätskritische[n] Geschichtsbetrachtung der Politischen Bildung“ (ebd., 8), rezipiert aber – bis auf die Arbeit von Tjaden (1966) – keine der in Kapitel 1.1.2 vorgestellten Studien.

Entsprechend werten auch zeitgenössische Rezensenten wie der Erziehungswissenschaftler Hanno Schmitt in der *Zeitschrift für Pädagogik* Fischers Ausführungen als „wenig nützliche Publikation: Auswahl unbegründet, wissenschaftliche Bearbeitung unexakt, historisch-gesellschaftliche wie historisch-pädagogische Einordnung verkürzt“ (Schmitt 1972, 481).

Zu durchaus anderen Ergebnissen als Fischer kommt Heinrich Schneider. In seiner Quellensammlung zur „Politischen Bildung in der Schule“ von 1975, die die „Entwicklung der Diskussion“ auf ausgewählte Texte nach 1945 beschränkt, stellt Schneider die „Vorgeschichte der modernen Politischen Bildung“ seit dem 17. Jahrhundert in einer vorangestellten „Einleitung“ dar (H. Schneider 1975, VII). Hierbei geht er auf die Weimarer Republik in einem gut zwei Seiten umfassenden Abschnitt ein, in dem er vornehmlich die Richtlinien des Reichsinnenministeriums auswertet. Dabei kommt Schneider – anders als Fischer – zu dem Schluss, es könne „keine Rede davon sein, daß man nur eine Institutionenkunde beabsichtigte“ (H. Schneider 1975, XIV). Vielmehr wirkten manche „Hinweise zur Methodik [...] recht modern“ (ebd.).

Die Tendenz, vornehmlich bildungspolitische Dokumente und Texte einiger weniger, als „Klassiker“ ausgemachter Autoren wie Spranger, Litt oder Kerschensteiner als Belege für die Staatsbürgerkunde der Weimarer Republik und deren „Scheitern“ auszuwählen, setzt sich auch in späteren Lehrbüchern und Quellensammlungen fort, die sich an Studierende und Lehrende richten. Die Politikdidaktiker Peter Massing und Hans-Werner Kuhn warnen deshalb in ihrer „Einführung in die Geschichte der politischen Bildung“ vor „klischeehafter Vereinfachung“, wie man ihr „bei der Beschäftigung mit der Sekundärliteratur [...] nicht selten begegnet“ (Kuhn/Massing 1990¹⁹, 9). In ihrem eigenen Kapitel zur politischen Bildung in der Weimarer Republik rekurrieren die Autoren jedoch erneut ausschließlich auf Dokumente wie den Verfassungsartikel 148, Leitsätze der Reichsschulkonferenz und die Richtlinien des Reichsministeriums des Innern und geben Auszüge aus Schriften von Theodor Litt, Eduard Spranger und Wilhelm Stapel wieder. In der den Quellen vorangestellten „Einführung“ von Hans-Werner Kuhn wird als eine der „zentralen Grundlinien“ zudem eine „Analyse der Faktoren, die zum Scheitern der politischen Bildung führten“, verfolgt (ebd., 53) und damit a priori die „Erfolglosigkeit der politischen Bildung“ (ebd., 55) – offenbar in Parallelisierung zum Scheitern der Weimarer Republik – deterministisch vorausgesetzt.

Die Unterrichtspraxis selbst wird auch von Kuhn kaum thematisiert und nur „klischeehaft“ skizziert, wenn er über den Unterricht und die Gymnasiallehrerschaft, die für „den Umbau der Gesellschaft in Richtung Demokratie [...] vor allem in Frage gekommen wäre“ (Kuhn/Massing 1990, 55), urteilt:

19 Die 1993 mit Werner Skuhr als weiterem Herausgeber erscheinende zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage weist bezogen auf das Kapitel zur Weimarer Republik keine Veränderungen auf (vgl. Kuhn/Massing/Skuhr 1993).

Das ständige Anlegen historischer Maßstäbe an die Weimarer Republik und das Unterlassen einer Analyse ihres Aufbaus und ihres Funktionieren zeigt, wie wenig die Gymnasiallehrer daran interessiert waren, mit ihrer Erziehung zur Festigung dieses Staates beizutragen. Tendenziell trugen viele Gymnasiallehrer dazu bei, dem faschistischen Regime den Weg zu ebnen. (ebd.)

Wie die Praktiker selbst ihren Unterricht und ihre Aufgabe reflektierten, wird dabei nicht rekonstruiert. Die Perspektive der Lehrerschaft bleibt eine Leerstelle. Auch ist unklar, warum Kuhn der Gymnasiallehrerschaft, die nur eine Minderheit von rund 5 bis 10 Prozent der Schüler eines Jahrgangs unterrichtete, eine besondere Verantwortung zuerkennt, während er die Berufs- und Fortbildungsschulen, die von einem Großteil der Heranwachsenden besucht werden, gar nicht erwähnt.

Der Vorwurf, die Lehrenden und vor allem die Philologen seien insgesamt reaktionär, anti-republikanisch und nationalistisch eingestellt gewesen, wird in den fachdidaktischen Historiographien vielfach erhoben und in der Regel mit Untersuchungen von Regine Roemheld (1973) und Franz Hamburger (1974) zu belegen versucht.²⁰ Allerdings weist bereits Reinhard Vent darauf hin, dass in den genannten Studien meist von der materiellen und sozialen Lage auf die politischen Einstellungen geschlossen werde. Der Kausalität des angenommenen Zusammenhangs beider Faktoren lägen dabei „mehr oder weniger belegbare Vermutungen“ zugrunde, ohne dass „zuverlässige Aussagen über die Verbreitung und den Einfluß bestimmter Ideen“ gemacht werden könnten (Vent 1979, 35).

Der Politikdidaktiker Joachim Detjen von der Universität Eichstätt-Ingolstadt stellt 2007 in seiner „Synthese“ (Detjen 2007, XIII; zweite Auflage: 2013) zur Geschichte und Gegenwart der Politischen Bildung zunächst in tradierter Form die Diskussionen und Ergebnisse der Verfassungsforderungen, der Reichsschulkonferenz von 1920 und den Richtlinien für die Gestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts 1922/23 dar. Zu den Verhandlungen der Nationalversammlung konstatiert er, dass es „keinen echten Neubeginn der politischen Bildung“ gegeben habe und „der Debattenverlauf [...] damals schon erkennen [ließ], dass der Staatsbürgerkunde in der Schulpraxis kein günstiges Schicksal beschieden sein sollte“, da sie „eben nicht von einem echten Konsens getragen“ gewesen war (Detjen 2007, 73):

Das Grundübel lag schon in der Wahl der Wortes ‚Staatsbürgerkunde‘ sowie in der von Artikel 148 Reichsverfassung vorgeschriebenen Aufgaben, staatsbürgerliche Gesinnung hervorzurufen. Denn Wortwahl wie Aufgabenbestimmung verstellten geradezu die Sicht auf die Demokratie. (ebd., 81)

In den „pädagogischen Diskussionen“ hätten, so Detjen, „ein ideologisch überhöhtes Staatsverständnis“ (ebd., 81) und die „Form einer sterilen Institutionenkunde“ (ebd., 82) vorgeherrscht. Zudem seien die „im Bildungswesen der Weimarer Republik Tätigen [...] in erheblichem Maße zur Umsetzung der formulierten Ziele der Staatsbürgerkunde nicht bereit“ gewesen (ebd., 81). „Die Weimarer Republik scheiterte mit ihrem Projekt einer die Demokratie unterstützenden politischen Bildung und Erziehung“ (ebd., 83). Als Gründe für diesen Befund führt Detjen unter anderem die fehlende Einführung der Staatsbürgerkunde als eigenständiges Schulfach und eine „didaktisch-fehlkonstruiert[e]“ Konzeption der Staatsbürgerkunde an, die „nicht auf den mündigen Demokraten, sondern auf den sich unterordnen und opferbereiten Staatsbürger“ zielte (ebd., 83).

²⁰ Zur Rolle der Lehrerverbände und zur politisch-sozialen Situation der Lehrerschaft vgl. auch Cloer (1975); Laubach (1986); Fluck (2003); Bispinck (2011); speziell zur Volksschullehrerschaft: Breyvogel (1979).

1.1.4 Zusammenfassende Bewertung und Forschungsdesiderat

Fasst man die bisherigen Forschungsergebnisse zur staatsbürgerlichen Unterrichtspraxis in der Weimarer Republik zusammen, so lassen sich – bei allen Unterschieden – vier wiederkehrende Aussagen erkennen

1. Den Pädagogen der Weimarer Republik wird vorgeworfen, an Konzepten und Praktiken vor 1918 angeknüpft und durch diese Kontinuität die obrigkeitstaatliche Erziehung des Kaiserreichs fortgeführt zu haben.
2. Die Staatsbürgerkunde sei vor allem durch institutionen- und verfassungkundliche Inhalte und eine abstrakt-idealistische Staatsvorstellung geprägt gewesen, die eine realistische Auseinandersetzung mit der demokratischen Verfassungswirklichkeit verhindert und zugleich radikale Kräfte gestärkt habe.
3. Bildungspolitische Maßnahmen seien in ihrer Umsetzung durch eine mehrheitlich antidemokratische Lehrerschaft sabotiert worden, indem diese beispielsweise die von der Verfassung geforderte Einführung der Staatsbürgerkunde als eigenständiges Lehrfach in den allgemeinbildenden Schulen verhinderte.
4. Während praktische Ansätze und Konzepte einer demokratie-adäquaten politischen Bildung kaum existierten oder von der Forschung als bedeutungslos eingestuft werden, hätten antidemokratische, nationalistische und reaktionäre Ressentiments die vorhandene staatsbürgerliche Unterrichtspraxis geprägt.

Die Einschätzungen beruhen dabei auf einem wiederkehrenden forschungsmethodischen Vorgehen bei der Rekonstruktion der Staatsbürgerkunde:

1. Als Quellen dienen vornehmlich ein kleines Spektrum bildungspolitischer Dokumente wie Richtlinien, Erlasse und Lehrpläne oder ausgewählte „Klassiker“ weniger politischer Pädagogen wie Kerschensteiner, Foerster, Spranger und Litt, welchen Repräsentativität und Bedeutung für die Unterrichtspraxis der Weimarer Republik zuerkannt wird. Teilweise werden auch Lehrbücher untersucht. Es erfolgen Inhaltsanalysen, keine Rezeptionsforschung.
2. Die den theoretischen und präskriptiven Texten komplementäre Perspektive der Praktiker, ihre Argumente und Reflexionen werden so gut wie nicht berücksichtigt.
3. Die historische Entwicklung deterministisch vorwegnehmend, gilt das Erkenntnisinteresse nicht möglichen Gelingensbedingungen, sondern antidemokratischen Bestrebungen und dem Scheitern der politischen Bildung in der Weimarer Republik. Die Kriterien, an denen die demokratische politische Bildung gemessen wird, sind zudem oft anachronistisch am Zeitkontext nach 1945, nicht am historischen Kontext der Weimarer Republik orientiert.

Betrachtet man die wissenschaftlichen Grundlagen, auf welchen die vorgestellten Bewertungen beruhen, erscheinen Zweifel am vorherrschenden Bild der Weimarer Staatsbürgerkunde angebracht.

Zunächst bleiben die Quellen, mit denen Aussagen über die Unterrichtspraxis getroffen werden, zweifelhaft. Die Auswahl der als repräsentativ für die Theorieentwicklung der Weimarer Republik geltenden „Klassiker“ erscheint teils wenig fundiert, oft losgelöst von ihrem historischen Entstehungskontext und insgesamt eklektisch. Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger und Theodor Litt werden als fester „Kanon“ für „Gesamtkonzepte“ politischer Bildung rezipiert. Hinzu kommen stellenweise Friedrich Wilhelm Foerster, Gerhardt Giese, Ernst Kriek und Wilhelm Stapel – die drei letzteren meist als Belege für eine völkisch-national-

politische Staatsbürgerkunde in der Überleitung zum Nationalsozialismus (vgl. Kuhn/Massing 1990; Hornung 1962; Geiger 2001, 171). Autoren wie Paul Rühlmann, August Messer oder reflektierende Praktiker, die mit zahlreichen Schriften Einfluss auf die Entwicklung der Staatsbürgerkunde zu nehmen suchten, bleiben dagegen meist unbeachtet.²¹

Zugleich wechselt die Zuordnung der „Klassiker“ zur Weimarer Republik. Kerschensteiner und Foerster werden mit ihren zentralen Schriften teilweise der Pädagogik des Kaiserreichs zugerechnet (vgl. u.a. Hüser/Beckers/Küpper 1976; Hoffmann 1970), Spranger und Litt mit ihrem Spätwerk wiederum vornehmlich im bundesrepublikanischen Diskurs der politischen Bildung nach 1945 eingeordnet, in dessen Entwicklung sich beispielsweise Spranger erst zum „Vernunftsrepublikaner“ entwickelt habe (Petrik 2011, 24). Dass zudem weder Litt noch Spranger die Absicht verfolgten, eine geschlossene Theorie staatsbürgerkundlichen Lernens vorzulegen, hat bereits Hoffmann herausgestellt (vgl. Hoffmann 1970, 233-235). Hinzu kommt, dass in den Diskursen der „großen Denker“ wie Spranger oder Litt die reale Schulpraxis so gut wie nie Ausgangspunkt oder Argument ihrer bildungsphilosophischen Betrachtungen ist, die akademischen Diskurse mithin losgelöst von den pädagogisch-praktischen Fragen der Zeit bleiben.

Auch administrative Dokumente wie Erlasse, Richtlinien und Lehrpläne lassen für die Weimarer Republik nur bedingt Rückschlüsse auf die Unterrichtspraxis zu. Einerseits beschreiben sie erwünschte Ziele, Inhalte und teils Methoden staatsbürgerlicher Bildung nur allgemein, ohne die Unterrichtswirklichkeit und didaktischen Reflexionen der am Unterricht Beteiligten zu berücksichtigen oder wiederzugeben. Andererseits gilt speziell für die Weimarer Republik, dass nach einer ersten Phase ambitionierter Reformpolitik in den Monaten direkt nach der Revolution die demokratische Mehrheit der sog. „Weimarer Koalition“ von SPD, Zentrum und DDP ab November 1922 verlorenging, so dass alle bildungspolitischen Bemühungen beispielsweise um ein mögliches Reichsschulgesetz im Sande verliefen.²²

Ob schließlich Schulbücher, wie von vielen Autoren angenommen, tatsächlich ein geeignetes Mittel zur „Aufschlüsselung der Unterrichtspraxis“ (Greinert 1974, 137) darstellen und die Frage beantworten können, „wie der staatsbürgerliche Unterricht im Schulalltag genau aussah“ (Kitowski 1999a, 12), darf angesichts aktueller Ergebnisse der Schulbuchforschung all-

21 Bereits 1976 kritisierte Klaus Wallraven das in der politikdidaktischen Historiographie vorherrschende ideengeschichtliche Vorgehen, allein „die wichtigsten didaktischen Konzeptionen, wie sie von den ‚opinion leaders‘ entwickelt werden“, zu berücksichtigen, „ohne der Masse des Fußvolks der Pädagogen Beachtung zu schenken“ (Wallraven 1976, 31). In seiner Studie „Der unmündige Bürger“ analysiert er die Entwicklung didaktisch-methodischer Vorstellungen zur politischen Bildung in Bildungsplänen, Lehrbüchern und Aufsätzen aus Fachzeitschriften zwischen 1949 und 1967, auf deren Grundlage er nach eigener Einschätzung „mannigfache innere Differenzierungen“ und „wichtige Nuancen“ (ebd., 365) zur tradierten ideengeschichtlichen Wahrnehmung der politischen Bildung gewinnen kann.

22 Die Fokussierung auf bildungspolitische Maßnahmen erscheint auch insofern problematisch, da sie den Einfluss der Schulverwaltung auf die Unterrichtsentwicklung überschätzt. So schließt beispielsweise der Historiker Hartwin Spenkuch, Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, aus einer Analyse der ministeriellen Tätigkeitsfelder für die Jahre 1817 bis 1933, dass das preußische Kultusministerium „als zentrale Schulverwaltung [...] häufig nicht der Initiator von Veränderungen“ gewesen ist: „diese kamen ‚von unten‘, aus gesellschaftlichen Gruppen. Hierzu zählten Lehrer und Professoren als Unterrichtende, Eltern als Bildungsnachfrager, politische Parteien sowie Interessenverbände von Wirtschaftsgruppen bis hin zu Berufsvereinigungen. Gesellschaft, Staat und Bildungskonzepte stellten ein Beziehungsdreieck und zeitweise bzw. sektoral auch ein Dreieck von Konflikten dar.“ (Spenkuch 2012, 302)

gemein²³ und im Hinblick auf die historische Situation der Weimarer Republik im Speziellen bezweifelt werden. Der hohen Anzahl an Publikationen zur Staatsbürgerkunde steht – nicht zuletzt aufgrund des Geldmangels – eine kleine Zahl tatsächlich zugelassener Lehrbücher in den Schulen der Weimarer Republik gegenüber.²⁴ Die Annahmen, dass staatsbürgerkundliche Lehrbücher „weitgehend das Fundament des Unterrichts“ bildeten (Weber 1972, 124) und eine „sehr hohe Bedeutung“ (Uhe 1992, 475) für den Unterricht besaßen, dürften der tatsächlichen Realität in den einzelnen Schulformen daher kaum entsprechen. Zudem werden bereits in den 1920er Jahren Gestaltung und Inhalte der Lehrbücher von Pädagogen und in mehreren Studien kritisiert, so dass der von der Forschung nach 1945 vorgebrachte Befund zu den Lehrbüchern von den Weimarer Lehrenden eher geteilt wird, denn als ein Zeichen für die Praxis des staatsbürgerlichen Unterrichtes gelesen werden kann.²⁵

Dass ein Rückschluss von Lehrbüchern auf die Unterrichtswirklichkeit nur bedingt möglich ist, machen zudem bereits die Untersuchungen selbst deutlich. So kann beispielsweise Kitowski eine Schülerarbeit, die eine „überaus positive Darstellung einer ‚europäischen Einigung‘“ zeichnet (Kitowski 1999a, 23), angesichts ihrer Schulbuchanalyse nicht hinreichend erklären, wenn sie feststellt, der „Unterricht zum Thema Völkerversöhnung [...] muss dennoch [!] bei einigen Schülern auf fruchtbaren Boden gefallen sein“ (ebd.).

Weitergehende Quellen wie Unterrichtsprotokolle oder Berichte von Lehrenden, die nähere Einblicke in die Unterrichtspraxis geben könnten, werden dagegen nur punktuell und meist als illustrierender Beleg in den Studien verwendet.

Auch Bezüge zu Unterrichtserfahrungen und -praxis bleiben eklektisch und beschränken sich auf einzelne „typische“ staatsbürgerliche Konzeptionen. Sie dienen gerade in fachdidaktischen Kompendien und Historiographien weniger einer analytischen Auseinandersetzung, denn einer stereotypen, sinnstiftenden Deutung der eigenen Vergangenheit. Die Historie der

23 Zur historischen Schulbuchforschung vgl. exemplarisch Matthes/Heinze 2005; Heinze 2011. Bereits 1992 wies Peter Weinbrenner auf methodische Defizite inhaltsanalytischer Schulbuchforschung hin, die „immer noch sehr wenig“ darüber wisse, „in welcher Weise Lehrer und Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts mit einem Schulbuch umgehen“ (Weinbrenner 1992, 34).

24 Beispielsweise kann Ruffer (1997) für Hamburg nachweisen, dass an Hamburger Schulen keine spezifischen bürgerkundlichen Schulbücher verwendet wurden. Selbst „in der gelegentlichen Aufführung der Bestände der Lehrerbibliotheken“ findet „nur in einer [...] Schule ein entsprechender Titel Erwähnung“ (ebd., 44f.; vgl. auch die Einschätzung von Hüsing 1932, 225f.).

25 Vgl. exemplarisch die Kritik des Berliner Gymnasiallehrers Rudolf Neunzig: „Ein besonderes und sehr wichtiges Kapitel in dem Kampfe mit staatsfeindlichen Erziehungsgewalten bilden die Lehrbücher der Geschichte, die Lese- und die Lehrbücher im allgemeinen. Weniges nur hat sich auf diesem Gebiet gebessert, vieles liegt noch im Argen, vom Wehen eines republikanischen Geistes ist noch herzlich wenig zu verspüren in den Lehrbüchern der deutschen Republik! Zwar die ebenso verlogenen wie kitschigen Hohenzollern-Anekdoten und -Gedichte („Unser Kaiser liebt die Blumen“) sind aus den Neuauflagen, soweit sie zur Einführung gekommen sind, wohl zumeist verschwunden. Auch vereinzelt lassen sich sachlich gehaltene Schulbücher verzeichnen, aber keines, welches Begeisterung für die neue Entwicklung der Dinge zu entwickeln bestimmt und geeignet wäre. Entscheiden doch auch über ihre Zulassung in der Hauptsache die Provinzial-Schulkollegien, an denen, wenn man von einigen in sie eingeschobenen demokratischen und sozialistischen Konzeptionsschulen absieht, seit Wilhelms herrlichen Zeiten sich kaum etwas geändert hat. – Allerdings wird man im Interesse des Absatzes es nicht wagen, offene Angriffe gegen die Republik in die amtliche Schulliteratur zu verlegen. Wohl aber scheut man sich nicht, an Stellen, wo niemand sie vermuten sollte und wohl auch vermuten soll, durch gelegentliche hämische und boshafte Bemerkungen Stimmung zu machen gegen die verhaßte neue Staatsform. So finden sich derartige tückische Versuche in den Anmerkungen, Fußnoten, Kommentaren, Präparationen, Anhängen fremdsprachlicher Schulausgaben. [...] Auf diese Weise wird ganz systematisch gewissermaßen aus dem Hinterhalt der Jugend das Gift der Staatsfeindschaft ins Ohr geträufelt.“ (Neunzig 1928, 22)

eigenen Disziplin wird damit – wie es Klaus Mollenhauer konstatierte – zum „Steinbruch theoretischer Rechtfertigungen“ (Mollenhauer 1970, 23). So sind die ersten Dekaden nach 1945 und Publikationen zur Lehrerbildung teils durch eine Abgrenzungs- und Diskreditierungsstrategie gegenüber der Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik geprägt. Die „Lehren aus Weimar“ werden zum Argument, um den Neuanfang zu markieren und die eigenen Konzepte vor der Negativfolie der 1920er Jahre aufzuwerten.²⁶

Wie die tatsächliche politische Bildung in den Schulen der Weimarer Republik aussah, welche didaktisch-pädagogischen Überlegungen die reflektierenden Praktiker leiteten, bleibt hinter dem normativ aufgeladenen Konstrukt der „Weimarer Erfahrungen“ eine Leerstelle. Hinzu kommt, dass instrumentalisierte Erinnerung und Forschung in erster Linie auf das „Scheitern“ der politischen Bildung rekurrieren. Titel wie „Schule zwischen Kaiserreich und Faschismus“ (Dithmar/Willer 1981) negieren eine eigenständige demokratieorientierte Pädagogik der Weimarer Republik und suggerieren einen Determinismus, der sich in zahlreichen teleologischen Wertungen fortsetzt. Zugleich wird dabei häufig implizit unterstellt, das damalige „demokratische“ Denken entspreche den pluralistischen Demokratievorstellungen im heutigen Verständnis (vgl. Schönberger 2000, 664f.). Notwendig erscheinen eine Historisierung der Diskussion und immanente Kritik auf Basis eines zeitbezogenen Demokratie- und Bildungskonzepts (vgl. u.a. Gusy 2000c, 637f.). Grammes schlägt ein „close reading“ vor, bei dem versucht werden müsse, „zunächst die historischen Texte selbst zum Sprechen zu bringen, um deren immanente Problemsichten und Argumentationsstrukturen zu rekonstruieren“ (Grammes 1989, 260).

Schließlich liegt der Fokus der Forschung seit Kurt Sontheimers Studie von 1962 primär auf dem antidemokratischen Denken in der Weimarer Republik (vgl. Schönberger 2000, 664). Der Befund, „über das demokratische Denken in der Republik wissen wir nach wie vor nahezu nichts“ (Gusy 2000b, 12), trifft damit auch auf die politische Bildung der Weimarer Republik zu. Das „demokratische Denken“, die Gelingensbedingungen staatsbürgerlicher Bildung bleiben ausgeblendet. „Theoriegeschichte wird reduziert auf die Bestätigung von bereits zuvor Gewußtem, ohne daß sie für neue Erkenntnis fruchtbar werden könnte.“ (Grammes 1989, 260)

1.2 Forschungsvorhaben und methodisches Vorgehen

Die Analyse des bisherigen Forschungsstands hat verdeutlicht, dass jenseits bildungspolitischer und akademisch-theoretischer Diskurse die didaktisch-praktischen Reflexionen zur Konstitution einer Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik noch kaum erhoben worden sind. Wie die an Schule Beteiligten, die reflektierenden Praktikerinnen und Praktiker das staatsbürgerliche Lernen und Lehren wahrnahmen und ihre Unterrichtspraxis beurteilten, welche didaktisch-methodischen Überlegungen ihr Handeln leiteten und welche Vorstellungen ihr professionelles Selbstverständnis prägten, ist bisher unerforscht.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, diese Leerstelle zu füllen und die sich entwickelnden Reflexionen, Vorstellungen und Praxisformen staatsbürgerlicher Unterrichtspraxis zu rekon-

26 Eine abschätzige Haltung gegenüber den Weimarer Traditionen zeigt sich in den Forschungsarbeiten stellenweise auch auf sprachlicher Ebene, wenn Autoren berichten, es „hagelte [...] zunächst einmal neue Erlasse und Richtlinien“ (Kitowski 1999a, 11) oder Unterrichtsverfahren wie die Zeitungsektüren damit erklären, dass einige Lehrer „die trockene Verfassungslehre ‚aufpeppen‘ wollten“ (Kitowski 1999a, 27; vgl. u.a. auch Fischer 1970b, 17).

struieren. Die zentrale Fragestellung, wie sich staatsbürgerkundliche Reflexionen im pädagogisch-praktischen Diskurs der Weimarer Republik entwickeln, lässt sich untergliedern in die Fragen nach der

- *inhaltlichen Dimension:* Über welche Themen und Probleme, Ziele und Lösungen wird diskutiert und inwiefern differenzieren sich Denkmuster, Konzeptionen und Praxisformen staatsbürgerlichen Lehrens und Lernens aus?
- *zeitlichen Dimension:* Wann entstehen, verändern und stabilisieren sich einzelne Argumente und Praxisformen?
- *sozialen Dimension:* Von wem und wo werden bestimmte Diskurse geführt?
- *argumentativen Dimension:* Inwieweit und wie verändern und stabilisieren sich bestimmte Begründungsstrategien im didaktischen Denken zur Staatsbürgerkunde?

Die historische Rekonstruktion dieser Genese erfolgt methodisch anhand einer Diskursanalyse von Beiträgen zur Staatsbürgerkunde in pädagogischen Fach- und Lehrerzeitschriften. Mit dem Begriff der Genese wird in der Regel „das Prozeßhafte der wissenschaftlichen Erkenntnis gegenüber der Erkenntnis als Produkt bzw. Ergebnis“ (Kron 1999, 33) bezeichnet. Ein Fehlverstehen wäre es, mit dem Begriff Vorstellungen wie Innovation, Zielgerichtetheit oder Fortschritt zu assoziieren, die in der Interpretation zu vorschnellen teleologischen Rückschlüssen verleiten könnten. Tatsächlich sind Brüche und Stagnationen, De-Professionalisierung und sich als Irrwege herausstellende Entwicklungen denkbar und wahrscheinlich. Wenn in dieser Arbeit von einer „Genese“ staatsbürgerlicher Konzeptionen und Praxisformen ausgegangen wird, gilt es daher, diese Pluralität und Diversität möglicher Entwicklungen differenziert zu rekonstruieren und darzustellen.

Der Begriff „Staatsbürgerkunde“ wird in dieser Studie zunächst wert- und inhaltsneutral verwendet. Da die Weimarer Reichsverfassung den Ausdruck „Staatsbürgerkunde“ – ohne inhaltlich exakte Definition – verwendet, erlangt er im Diskurs eine offiziell-verbindliche Stellung. Der Terminus bleibt allerdings, wie sich zeigen wird, begrifflich und in der inhaltlichen Abgrenzung im Diskurs umstritten. Er wird neben anderen Bezeichnung wie „Gemeinschaftskunde“, „Bürgerkunde“ oder „politische Bildung“ in je unterschiedlichem konzeptionellem Verständnis und inhaltlich uneinheitlich gebraucht (vgl. Kapitel 3.1.4). Was „Staatsbürgerkunde“ ausmacht, kann daher nicht a priori festgelegt werden, sondern muss aus dem Diskurs heraus rekonstruiert werden.

1.2.1 Methodologische Überlegungen: Diskursanalyse und neue Ideengeschichte

Für eine Untersuchung bildungsgeschichtlicher Entwicklungen haben in den letzten Jahrzehnten neue ideengeschichtliche und diskursanalytische Ansätze in die historische Bildungsforschung Eingang gefunden. Vor allem die von Quentin Skinner und John Pocock entwickelte „neue Ideengeschichte“, die meist unter dem Begriff *Cambridge School* rezipiert wird, und unterschiedliche, in Tradition zu den Arbeiten von Michel Foucault stehende Forschungsrichtungen der Diskursanalyse²⁷ haben sich etabliert (vgl. u.a. Overhoff 2004).²⁸

27 Innerhalb der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse haben sich heterogene Forschungsansätze ausdifferenziert wie beispielsweise die historischen Diskursanalysen (u.a. Landwehr 2004; 2008; Sarasin 2003; Busse/Teubert 1994), die kulturalistisch-wissenssoziologische (vgl. Keller 2008) oder die Kritische Diskursanalyse bzw. Critical Discourse Analysis (Fairclough 1995; Jäger 2004).

28 Vgl. exemplarisch die Arbeiten von Christiane Ostermeier (2012) zur Sprachenfolge an den höheren Schulen in Preußen und Sabine Doff (2008) zur Genese des Englischunterrichts ab 1945.

Neue Ideengeschichte wie Diskursforschung fragen danach, wie Wissen und Wirklichkeit als Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse entstehen und wodurch bestimmte Vorstellungen sich durchsetzen bzw. andere abgelehnt werden (vgl. Landwehr 2008, 18). Beide Ansätze teilen die Annahme, dass Ideen, Vorstellungen und Begriffe einer historischen Epoche nicht anhand einzelner tradierter „großer Denker“ erschlossen werden können, sondern erst eine Analyse möglichst vieler und vielfältiger Dokumente mittlerer Ordnung – wie Briefe, Zeitschriften, Bücher oder handschriftliche Dokumente, die als Teil eines gemeinsamen historischen Diskurses verstanden werden – differenzierte Einblicke in historische Genesen ermöglichen. So dürften nach Skinner „die Problemlösungs- und Reflexionskapazitäten einer Epoche nicht aus der gedanklichen Vogelperspektive der ‚klassischen Texte‘ ermittelt werden“, sondern seien „vielmehr von einer mittleren Textebene her zu erschließen“ (Lottes 2006, 268). Auch Foucault wendet sich gegen Vorstellungen einer kontinuierlichen historischen Wissenschaftsentwicklung im Sinne ständig fortschreitender Wahrheitsfindung (vgl. Keller 2011, 16) und praktiziert eine „Archäologie“, deren Ziel es ist, Wissensordnungen zu rekonstruieren, ohne eine retrospektive, teleologische Interpretation zu liefern oder intendierte Wirkungen zu deuten. Hierzu betrachtet und rekonstruiert er auf unterschiedlichen Ebenen Aspekte wie Argumentationsstrategien, rhetorische Schemata oder Themen des Diskurses ebenso wie Einflussformen der am Diskurs beteiligten legitimierten Sprecher, Wissenschaftsdisziplinen oder institutionellen Orte (vgl. Foucault 2005, 48ff.).

Die Verwendung des Begriffs „Diskurs“ ist in den einzelnen diskursanalytischen Forschungsrichtungen von einer „tatsächlichen und unaufhebbaren Heterogenität“ geprägt (Keller 2011, 63). Seine Definition sollte daher begründet nach Nützlichkeit und Eignung für das jeweilige Forschungsvorhaben erfolgen (vgl. ebd.).

Als „Diskurs“ wird im Folgenden nach Foucault eine Menge von an unterschiedlichen Stellen erscheinenden, verstreuten Aussagen verstanden, die nach demselben Muster oder Regelsystem gebildet worden sind und die ihre Gegenstände konstituieren (vgl. Keller 2011, 46). Als „Aussage“ wird dabei ein typisierbarer, vom Einzelfall der konkreten Äußerung abstrahierter Gehalt begriffen, der aus zahlreichen, verstreuten Äußerungen rekonstruierbar ist (vgl. Keller 2011, 68). Äußerungen treten in Diskursfragmenten, also einzelnen, dem Diskurs zugehörigen Dokumenten auf. Ein „Diskursstrang“ wird im Sinne Jägers als eine Anzahl von Diskursfragmenten gleichen Themas verstanden, der erneut in einzelne Subdiskurse unterteilt werden kann (vgl. Jäger 2004, 160).

In Anbetracht der vorliegenden Fragestellung bietet es sich an, den Diskursbegriff auf die inhaltlichen Diskursaspekte zu fokussieren. Die Diskursforschung ist in vielfältige Forschungsrichtungen ausdifferenziert, die sich nicht nur in ihrem Diskursverständnis, sondern auch den gewählten Fragestellungen, methodischen Umsetzungen und den sie interessierenden Strukturelementen unterscheiden (vgl. Keller u.a. 2008b, 12). Der Diskurs ist dabei ein Konstrukt des Sozialforschers, der hypothetisch unterstellt, „dass empirischen Daten, die zunächst als singuläre, in Zeit und Raum verstreute Ereignisse (Äußerungen) existieren und dokumentiert sind, ein spezifisch strukturierter Zusammenhang unterliegt“ (Keller 2007b, 217). Einzelne Dokumente werden damit als Diskursfragmente behandelt, in denen sich ein Diskurs in der Regel in einigen Aspekten, nie jedoch vollständig repräsentiert. Um den Diskurs zu erheben, werden die „materiale Oberflächeneinheit“ der Dokumente aufgebrochen und einzelne Textteile ggf. auch unterschiedlichen Diskursen zugeordnet, so dass ein „Mosaik“ bzw. der Diskurs stufenweise entsteht (vgl. Keller 2007b, 217).

Methodisch ist das Feld der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung ausdifferenziert und besitzt kein standardisiertes Vorgehen (vgl. Keller et al. 2008b, 8). Allerdings gehen alle methodischen Ansätze davon aus, dass die Rekonstruktion auf breiter Quellengrundlage erfolgt und Texte nicht rein immanent, sondern als Teil eines unterstellten gemeinsamen Diskurses und historisch kontextualisiert betrachtet werden. Die Analysen orientieren sich in der Regel an Verfahren der qualitativen Sozialforschung wie der Grounded Theory, Inhaltsanalysen, Biographieforschung oder Ethnographie (vgl. Langer/Wrana 2010, 335). Die Auswahl der konkreten Erhebungs- und Analyseverfahren erfolgt abgestimmt auf die Fragestellung und passt die unterschiedlichen qualitativen wie quantitativen Methoden den spezifischen Ansprüchen der Diskursforschung an (vgl. Keller 2011, 75).

Ein Vergleich aktueller methodischer Konzepte, wie sie unter anderem für die Wissenssoziologische Diskursanalyse von Reiner Keller (2007), die Historische Diskursanalyse von Achim Landwehr (2008) und die Kritische Diskursanalyse von Siegfried Jäger (2004) vorgelegt worden sind, zeigt die Gemeinsamkeiten in den einzelnen Analyseschritten. So lassen sich Diskursanalysen – bei allen Unterschieden – in der Regel in fünf Phasen gliedern: Die ersten beide Analyseschritte bestehen darin, auf Grundlage der spezifischen Forschungsfrage ein geeignetes Materialkorpus innerhalb des Diskursfeldes festzulegen und den diskursiven Kontext zu erheben. In einem dritten Schritt werden entsprechende Texte aus dem Materialkorpus zusammengestellt. Hierbei werden die einzelnen Diskursfragmente bereits voranalysiert und einzelnen Diskurssträngen zugeordnet (Voranalyse). In einem vierten Schritt erfolgt eine Feinanalyse, bei der die einzelnen Texte je nach Erkenntnisinteresse in ihren sprachlich-rhetorischen Mitteln und inhaltlichen Aussagen untersucht werden. Im fünften Schritt werden die Texte sodann aufeinander bezogen, typische Aussagen kontrastierend herausgearbeitet und der Diskursstrang zusammenfassend dargestellt und interpretiert. (vgl. Landwehr 2004, 134; Keller 2011, 116f.; Jäger 2004, 171-195)

Die meisten Forschungsprogramme verstehen sich dabei „nicht als strenge Vorschriften, sondern als orientierende Hilfestellungen im Rahmen eines weitergehenden, offenen Projektes der Methodendiskussion“, die „im Forschungsprozess angepasst, weiterentwickelt und/oder ergänzt werden“ können (Keller 2011, 65; vgl. entsprechend auch Jäger 2004, 121 und Landwehr 2008, 14). Im Folgenden sollen daher die Auswahl des Quellenkorpus und das konkrete diskursanalytische Vorgehen für die vorliegende Arbeit erläutert werden.

1.2.2 Korpus: Pädagogische Fachzeitschriften und Lehrerzeitungen

Zeitschriften und Zeitungen als Quellen für historische Rekonstruktionen zu verwenden, ist in der Pädagogik eine erprobte Forschungsstrategie.²⁹ Bereits im „Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ von 1907 werden sie als „eine der vornehmsten Quellen für die Geschichte der Pädagogik“ gewertet, da „in der Fachpresse das pädagogische Leben am kräftigsten“

²⁹ Vgl. exemplarisch die historiographischen Arbeiten von Brogiato (1998) zur Rekonstruktion der Geschichte des Geographieunterrichts, die Studie von Schweitzer et al. (2010) zur Genese der Religionspädagogik im Spiegel ihrer Fachzeitschriften oder Brachmann (2008) mit seiner „Kommunikationsgeschichte“ der Pädagogik der Jahrzehnte um 1800. Für die politische Bildung vgl. die Beiträge von Behrmann (2006) und Hartwich (2006) zur Entwicklung der Zeitschrift *Gegenwartskunde* bzw. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik* ab Mitte der 1950er Jahre. Vgl. allgemein zum Schulleben vor 1918: Petrat 1979; zum Schulleben in der Weimarer Republik: Heiland/Sahmel 1985; die Studie zur Schulreformdiskussion in der sozialistischen Presse von Uhlig (2008). Speziell zur Weimarer Republik: u.a. Gitschner 1952; Mauersberger 1971; Asmuss 1994; für den Nationalsozialismus Horn 1996 und zur Thematisierung in der pädagogischen Publizistik nach 1945 die Analyse von Dudek (1994). Zur Zeitschrift *Vergangenheit und Gegenwart* vgl. Riekenberg 1986.

ten pulsiert“ (Ziegler 1907, 523). Auch die Geschichtswissenschaft diskutiert die „Presse als Quelle der neuesten Geschichte und ihre gegenwärtigen Benutzungsmöglichkeiten“ (Spahn 1908, 1163). In der Weimarer Republik wird das Medium durch die Etablierung der „Zeitungswissenschaft“ bzw. „Zeitungskunde“ für die Forschung endgültig erschlossen (vgl. exemplarisch Dovifat 1931; Groth 1928; Menz 1928). Durch ihre Charakteristika – das sind ihre Periodizität, unbegrenzte Kontinuität, inhaltliche wie formale Einheitlichkeit, die Kollektivität von Inhalt und Autorenschaft sowie ein oft weitgehend stabiler und spezifischer Abonnementkreis (vgl. Menz 1928, 4f.) – erscheinen Zeitschriften und Zeitungen besonders geeignet, um historische Entwicklungen zu untersuchen.³⁰

Zeitschriften verfügen – verglichen mit nicht-periodisch erscheinenden Publikationen – über eine höhere Aktualität, können neue Entwicklungen, Fragestellungen und Probleme schneller aufgreifen und sind damit ein entscheidender Indikator für die Analyse von Tradionalisierungen und Profilierungen einzelner Disziplinen (vgl. Keiner 1999, 26-29). Während gesichertes Wissen in Lehrbüchern, Handbüchern oder Lexika publiziert wird, werden neue Ansätze und Thesen in Periodika veröffentlicht (vgl. Brachmann 2003, 14). Anders als in Monographien finden sich in Zeitschriften vielfältige Abhandlungen, die stärker von aktuellen Fragestellungen und Entwicklungen geprägt sein können, da ihr geringerer Umfang und die niedrigeren Publikationshürden kurzfristigere Veröffentlichungen ermöglichen.

Der Zeitschriftenmarkt eröffnet gesellschaftlichen Interessengruppen die Möglichkeit, jeweils eigene Kommunikationsforen durch Gründung entsprechender Periodika zu bilden, so dass in ihm auftretende Heterogenität und Einheitlichkeit, Normalität und Fortschritt einer Disziplin sichtbar werden können (vgl. Horn/Tenorth/Helm 1994, 239). Zeitschriften repräsentieren kontroverse Positionen unterschiedlicher Autoren und Richtungen und geben damit die Gesamtheit disziplinärer Thematiken wieder (vgl. ebd., 238f.). In Zeitschriften spiegeln sich nicht – erst retrospektiv erzählbare – „Erfolgsgeschichten“, sondern Brüche, (De-)Professionalisierung, Stagnation und Innovation, Irrwege, Mainstream und Pionierarbeit in differenzierter Form. Zeitungen und Zeitschriften bilden damit „den vielleicht wichtigsten Zugang zu einer Geschichte [...], die ihren Ausgang noch nicht kennt“ (Steinbach 1999, 75), und nicht zuletzt dürfte die Geschichte der politischen Bildung deshalb „wohl nirgendwo so genau, so detailliert und in solcher Breite wie in ihren Periodika“ verfolgt werden können (Behrmann 2006, 271).

30 Die Unterscheidung zwischen „Zeitung“ und „Zeitschrift“ ist in der Publizistik bis heute umstritten (vgl. Pürer/Raabe 2007, 21) und „eine klare, eindeutige Begriffsbestimmung für alle Fälle und alle Zeiten“ wird auch von der Zeitungswissenschaft der Weimarer Republik als schwierig, „wenn nicht ganz unmöglich“ betrachtet (Menz 1928, 4). Für die vorliegenden pädagogischen Periodika wird eine definitorische Trennung von Zeitschrift und Zeitung zudem erschwert, da im Diskurs beide Begriffe uneinheitlich und offenbar ohne konzeptionellen Unterschied in der Gestaltung oder Ausrichtung des jeweiligen Periodikums verwendet werden, was bereits Titel zeigen wie *Badische Lehrerzeitung: Zeitschrift zur Förderung der Erziehung, der Schule und des Lehrstandes*, *Württembergische Lehrerzeitung: Zeitschrift des Württembergischen Lehrervereins* oder *Preußische Volksschullehrerinnen-Zeitung: sozialpädagogische Zeitschrift*. Auch können zeitgenössische Unterscheidungsmerkmale nicht auf die pädagogischen Fachperiodika angewendet werden. So grenzt beispielsweise der Professor für Zeitungswissenschaft an der Universität Berlin und Direktor des Deutschen Instituts für Zeitungskunde Emil Dovifat die Zeitschrift von der Zeitung dadurch ab, dass erstere „niemals ein ‚Extrablatt‘ herausgibt oder einen eigenen Nachrichtendienst mit der Aufgabe unmittelbarer und eiligster Tatsachenberichterstattung unterhält“ (Dovifat 1931, 11). Auch unterschieden sich Zeitungen durch die Häufigkeit ihres Erscheinens – „mindestens einmal wöchentlich“ – von der Zeitschrift (ebd.) – ein Kriterium, das auf keine der untersuchten Lehrerzeitungen zutrifft, das allerdings auch andere Weimarer Autoren nicht teilen (vgl. u.a. Menz 1928, 5f.). Beide Begriffe können damit – analog zum Weimarer Diskurs – in dieser Studie annähernd synonym verwendet werden.

Bei der Konstituierung und Entwicklung der Pädagogik bilden pädagogische Fach- und Lehrerzeitschriften ein wesentliches Kommunikationsmittel. Bereits für den Beginn des 19. Jahrhunderts macht Jens Brachmann eine hohe Bedeutung der pädagogisch-praktischen Diskurse in den Periodika aus:

Die Kommunikation über pädagogische Phänomene findet nicht an wissenschaftlichen Einrichtungen und Körperschaften statt. Sie zielt auch nicht vordergründig auf universitäre und akademische Akzeptanz, sondern formiert sich über private, marktwirtschaftlich ausgerichtete Unternehmungen [...]. Nicht der Wissenschaftsbetrieb selbst produziert und verhandelt demnach die einschlägigen Wissenskorpora, sondern die in der betroffenen Praxis Tätigen, deren Publikationen selten der metatheoretischen Reflexion dienen, statt dessen aber die Vergewisserung über das eigene praktische Vorgehen in den Mittelpunkt stellen. (Brachmann 2003, 25f.)

Pädagogische Zeitschriften lassen sich dabei zunächst allgemein definieren als Periodika mit einer spezifischen Ausrichtung auf *pädagogische* Themen und eine *pädagogisch geschulte* Autoren- und Leserschaft. In der Regel werden Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Praxisformen, Konzepte und Probleme pädagogischer Praxis verhandelt. Sie richten sich an ein Fachpublikum pädagogischer Professionen und sind dabei nicht selten zugleich Fachzeitschriften und Verbandsorgane pädagogischer Vereinigungen und Berufsverbände (vgl. ausführlich Kapitel 2.1). Autoren sind reflektierende Praktikerinnen und Praktiker, Tätige in Wissenschaft, Unterrichtsverwaltung oder Bildungspolitik.

Pädagogische Fachzeitschriften verbindet das genuine Selbstverständnis, dem fachlichen, argumentativen Austausch über neue Ansätze, Praxiserfahrungen und fachliche Kontroversen zu dienen (vgl. Paschen/Wigger 1992, 16). Bereits mit dem Erscheinen der ersten pädagogischen Fachzeitschriften wie der 1785 gegründeten *Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* oder den 1841 erstmals publizierten *Acta scholastica* verfolgen disziplinäre Periodika das Ziel, den fachlichen Austausch zu kanalisieren und pädagogisches Wissen zu generieren (vgl. Ritzi 2003, 106). Seit dem 19. Jahrhundert stellen pädagogische Fachzeitschriften ein etabliertes Instrument zur Professionalisierung der Lehrerschaft dar (vgl. u.a. Brachmann 2008). Einer der ältesten Lehrervereine der Welt, die 1805 von Carl Daniel Curio gegründete Hamburger „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens“, organisiert zur Fortbildung seiner Mitglieder beispielsweise einen „Lesezirkel“, in dem neueste Zeitschriften zwischen den Pädagogen zirkulierten (vgl. Ritzi 2002, 35).³¹ Fachzeitschriften sind bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wichtigster Ort für fachlichen Diskurs und Spiegel pädagogischer Entwicklungen. Denn die pädagogische Presse sei es

vorzugsweise, welche andauernd und reichlich Gelegenheit bietet, das zeitgenössische pädagogische Leben und Streben nach allen Richtungen hin fast unmittelbar kennen zu lernen und zu beurteilen. Die amtliche bringt Gesetze, Verordnungen, Erläuterungen, Entscheidungen, Bekanntmachungen, Statistiken, Personalien; in der freien finden pädagogische Abhandlungen, Ansichten, Ideen, Vorschläge, Wünsche, Erfahrungen schnelle und weite Verbreitung und vielseitige Beurteilung; in ihr werden Kämpfe pädagogischer Gegner unter den Augen und dem Urteile der Fachgenossen ausgekämpft; sie nimmt Stellung zu amtlichen Erlassen von allgemeiner und weittragender oder

31 Der Lesezirkel umfasste zunächst Monographien und Periodika, ab 1852 dann nur noch Zeitschriften. Er wurde 1903 aufgelöst, da die „Masse der pädagogischen Neuerscheinungen“ (Ritzi 2002, 35) nicht mehr bewältigt werden konnte. Ähnliche Lesezirkel waren im 19. Jahrhundert vor Einführung der Lehrerseminare ein gängiges Instrument der Lehrervereine zur Bildung und „Angleichung des pädagogischen Wissens“ der Lehrerschaft (ebd.).

tiefeinschneidender Bedeutung; sie bespricht die amtlichen Verhältnisse der Lehrer, ihre materielle und gesellschaftliche Stellung, bringt Berichte über die pädagogischen und schulwissenschaftlichen Vereine und Versammlungen, bespricht nicht nur die heimatlichen Schulverhältnisse, sondern auch die ausländischen und vergleicht sie miteinander, macht durch Anzeigen, Besprechungen und Beurteilungen auf die neuesten Erscheinungen der pädagogischen Literatur, Lehr-, Lern- und Hilfsmittel aller Art aufmerksam, und gibt endlich auch Schulstatistiken, Personalien und offene Lehrerstellen bekannt. (Killmann 1907, 511)

Noch für die bundesdeutsche Nachkriegszeit misst beispielsweise der Sozialwissenschaftler Günther C. Behrmann den drei Zeitschriften *Aus Politik und Zeitgeschichte*, *Gesellschaft Staat Erziehung* und *Gegenwartskunde* einen „entscheidenden Anteil an der Institutionalisierung und Neuorientierung der politischen Bildung“ bei (Behrmann 2006, 271).

Die Berichte, Konzepte und Stellungnahmen in den pädagogischen Zeitschriften lassen dabei – bei aller Vorsicht in der Interpretation – deutliche Rückschlüsse auf die tatsächliche pädagogische Praxis zu: Inhalte der pädagogischen Zeitschriften unterliegen fachlicher und sozialer Kontrolle durch Schrifteleitung und Verlag. Qualität und Verlässlichkeit pädagogischer wie unterrichtsbezogener Aussagen sind entscheidende Kriterien für den Bestand einer Zeitschrift (vgl. Petrat 1979, 25). Provokative, visionäre, innovative wie regressive Beiträge – gemessen an einem angenommenen Mainstream innerhalb der pädagogischen Praxis oder der spezifischen Leserschaft der jeweiligen Zeitung – sind gleichermaßen und gerade im Medium der Periodika möglich:

Wer sich allerdings zu weit vorwagt, muß damit rechnen, die Gunst einer aufgeschlossenen Öffentlichkeit einzubüßen. Insofern [...] dürfte sich zwangsläufig eine verantwortbare Akkuratess der Faktenproduktion einstellen. Dieser Zwang zur sorgfältigen Beobachtung der Fakten wird noch unterstützt durch das Vorhandensein konkurrierender Periodika [...]. (Petrat 1979, 25f.)

Scheinen pädagogische Fachzeitschriften allgemein eine geeignete Quelle zur Analyse historischer Entwicklungen zu sein, gilt dies auch und vor allem für die Reflexionsgenese der unterrichtlichen Praxis im pädagogischen Diskurs der Weimarer Republik. Die Zahl pädagogischer Zeitschriftentitel erreicht zum Ende des Kaiserreichs und in der Weimarer Republik einen historischen Höchststand. Anders als vor 1918 und im Nationalsozialismus kann der inhaltliche Diskurs ohne Einschränkung einer möglichen Pressezensur erfolgen (vgl. Pürer/Raabe 2007, 63). Zahlreiche Neugründungen beispielsweise auch auf Seiten der sozialistischen Presse weiten das inhaltliche Spektrum in der Weimarer Republik deutlich aus.

Die genaue Anzahl deutschsprachiger pädagogischer Periodika lässt sich für den Zeitraum der Weimarer Republik nur annäherungsweise errechnen. Eine amtliche Pressestatistik existiert nicht.³² Zuordnung und Definition des Kriteriums „pädagogische Zeitschrift“ sind uneinheitlich. Klaus-Peter Horn rekonstruiert anhand unterschiedlicher zeitgenössischer Zeitschriftenverzeichnisse eine Entwicklung der pädagogischen Zeitschriften vom 18. Jahrhundert bis 1944 (vgl. im Folgenden: Horn 1996, 23). Deutlich wird, dass die Anzahl der pädagogischen Zeitschriften bis zum ersten Weltkrieg kontinuierlich steigt und 1914 mit – je nach Quelle – 345 bzw. 447 Periodika einen vorläufigen Höchststand erreicht. Vor allem zwischen 1880 und 1914 lässt sich eine „explosionsartige Vermehrung der pädagogischen Periodika“ festmachen (Hermann 1991, 160). Bedingt durch Krieg und Inflation sinken die

³² Als erste „lückenlose Bibliographie der gesamten pädagogischen Presse deutscher Zunge“ (Wieviele pädagogische Zeitungen gibt es?, 1912, 87) gilt im zeitgenössischen Diskurs eine Zusammenstellung von 441 Periodika, die der Leipziger Lehrer Max Döring 1911 veröffentlicht (vgl. Döring 1911).

Zahlen zunächst auf 290 Titel im Jahr 1922, steigen dann aber erneut beständig bis zu einer Marke von 473 Periodika im Jahr 1930 an – ein Niveau, das mit 451 Titeln 1932 auch in der Weltwirtschaftskrise weitgehend gehalten werden kann. Nach 1932 ist dann ein rapider Rückgang zu verzeichnen, der sich in erster Linie mit der politischen Zäsur und der damit verbundenen Gleichschaltung der Presse im Frühjahr 1933 erklären lässt (vgl. Horn 1996, 22-24).

Das Untersuchungskorpus für die vorliegende Studie wurde anhand unterschiedlicher Kriterien gebildet. Berücksichtigt wurden zunächst alle Periodika, die in entsprechenden Bibliographien der Weimarer Republik (vgl. A. Hoffmann 1927³³; Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adreßbuch 1923; 1927; 1929; 1930³⁴) als „pädagogische Zeitschriften des deutschen Sprachgebietes“ (A. Hoffmann 1927, 58) geführt und in einer der drei großen Lehrerbibliotheken des Deutschen Reichs – der Comenius-Bücherei in Leipzig, der Deutschen Lehrerbücherei in Berlin und der Süddeutschen Lehrerbücherei in München – gehalten wurden (vgl. Ribbschlaeger u.a. 1998). Ein solches immanentes Vorgehen gewährleistet, dass die untersuchten Periodika einerseits vom Weimarer Diskurs als Fachzeitschriften anerkannt und andererseits einem breiten Leserkreis zugänglich waren.

Die zeitliche Begrenzung des Untersuchungszeitraums auf die Jahre zwischen 1919 bis 1933 stellt ein grundlegendes „Grenzziehungsproblem“ der Diskursanalyse dar (vgl. Keller 2007b, 218). Beginn und Ende von Diskursen sind immer unbestimmbar (vgl. Schwab-Trapp 2008, 176). Jeder Diskurs beruht „insgeheim auf einem bereits Gesagtem“ (Foucault 2005, 38). Eine zu erfolgende Eingrenzung des Analysezeitraums steht damit vor dem Problem, beliebige Marken zu setzen und entscheidende Aspekte unberücksichtigt zu lassen. Zwar ist eine Orientierung an nicht-diskursiven Ereignissen wie im vorliegenden Fall Beginn und Ende der ersten deutschen Republik durchaus üblich (vgl. Schwab-Trapp 2008, 176f.), doch ist eine durch die politischen Zäsuren gesetzte Begrenzung nicht unproblematisch. Traditionelle Epochenabschnitte der Geschichtsschreibung sollten nie unreflektiert als Untersuchungs-grenzen gewählt werden (vgl. hierzu auch Foucault 2005, 41). Das Ende des Kaiserreichs einerseits und der Beginn der nationalsozialistischen Diktatur andererseits müssen nicht zwingend auch eine Zäsur im pädagogischen Diskurs nachsichziehen. Zu fragen wäre, inwieweit vorangehende Diskurse die Weimarer Entwicklungen beeinflussten bzw. sich unter republikanischen Bedingungen entwickelte Denkmuster ab 1933 in einem neuen argumentativen Kontext fortsetzen. Auch lässt sich das „Ende“ des Weimarer pädagogischen Diskurses nicht klar umreißen. Die Gleichschaltung der Presse und pädagogischer Organisationen verlief nach 1933 nicht einheitlich. Teilweise wurden Herausgeber pädagogischer Zeitschriften so-

33 Im zweiten „bibliographischen Heft“ zur erziehungswissenschaftlichen Forschung der Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt wird neben erziehungswissenschaftlichen Buchveröffentlichungen, Aufsätzen und der „Erziehungswissenschaft in Forschung und Lehre“ an Universitäten und Pädagogischen Akademien aus den Jahren 1924 bis 1927 auch ein nach „Sachgebieten geordnetes Verzeichnis aller pädagogischen Zeitschriften des deutschen Sprachgebietes“ publiziert. Arthur Hoffmann stellt hierin 310 pädagogische Zeitschriften zusammen, die er in die sechs Rubriken „Allgemeine pädagogische Zeitschriften“, „Zeitschriften für einzelne Fachgebiete“, „für besondere Schulformen“, „für Berufserzieher-Verbände“, „für Schulverwaltung“ und „für Jugend- und Elternbewegung“ ordnet (vgl. A. Hoffmann 1927, 58).

34 „Sperlings Zeitschriften- und Zeitungs-Adreßbuch“ wird vom Börsenverein der Deutschen Buchhändler als „Handbuch der deutschen Presse“ zwischen 1902 und 1947 jährlich herausgegeben. Es dokumentiert – nach Angabe des Untertitels – „die wichtigsten Zeitschriften und politischen Zeitungen Deutschlands, Österreichs und des Auslandes“ teilweise mit Angaben zu Herausgebern, Auflagenhöhen usw. Da die Daten zum Großteil auf freiwilligen Angaben der Verlage beruhen, sind sie nicht durchgängig vollständig.

fort ausgewechselt oder Periodika ganz eingestellt. Vielfach konnten Zeitschriften (zunächst) fortgeführt werden. Zum Teil wurde der Machtwechsel – wie in der Zeitschrift *Die Erziehung* noch im April 1933 – offen kritisiert (vgl. Flitner 1933). Viele Akteure führten ihre pädagogischen Vorhaben fort oder passten sie den neuen Machtverhältnissen an. Die Frage, inwieweit den nicht-diskursiven politischen Umwälzungen Brüche oder Kontinuitäten im pädagogisch-didaktischen Diskurs entsprechen, muss damit zunächst offen bleiben und explizit untersucht werden (vgl. Kapitel 2.4).

Wenn trotz dieser Bedenken an den Zeitmarken 1919 und 1933 festgehalten wird, geschieht dies vor allem aus praktischen Gründen. Ein alternativer Untersuchungszeitraum wäre ggf. ebenso umstritten. Er würde das Korpus zudem massiv vergrößern und den Rahmen der Arbeit sprengen. Da weder für den Beginn demokratisch orientierten didaktischen Schreibens und Publizierens noch für deren mögliches Ende klare Zeitpunkte benannt werden können, bietet es sich an, in diesem Fall den Untersuchungszeitraum zunächst den historiographischen Konventionen entsprechend zu bemessen.³⁵

Die Gesamtsumme der aus den zeitgenössischen Bibliographien im Zeitraum zwischen 1919 und 1933 bestimmten pädagogischen Periodika wurde sodann formal eingeschränkt.

In der Analyse unberücksichtigt bleiben zunächst solche Periodika, die sich – in Titel bzw. nach Klassifikation in den Bibliographien – explizit nicht an ein Fachpublikum wenden. Hierzu gehören beispielsweise Elternzeitschriften wie *Elternhilfe – Monatsschrift zur Pflege und Erziehung des Kindes* oder Kinder- und Jugendzeitschriften wie *Kinderland*. Darüber hinaus wurden Periodika aus dem Untersuchungskorpus ausgeschlossen, deren inhaltlicher Schwerpunkt in Bildungsprozessen außerhalb der allgemein- und berufsbildenden Schulen lag. Hierzu gehören beispielsweise Periodika der Jugendbewegung oder Parteizeitschriften wie *Das proletarische Kind – Internationale Monatsschrift für Leiter und Helfer der kommunistischen Kindergruppen* oder *Der Fährmann – Monatsblatt für Jugendpflege und Jugendbewegung im Regierungsbezirk Wiesbaden*. Auch reine Amtsblätter der Schulverwaltung, Lehrmittel- oder Literaturschauen bleiben ausgespart, sofern sie über keinen regelmäßigen allgemeinen Rubrikenteil mit Fachaufsätzen zu pädagogischen oder didaktischen Fragestellungen verfügen. Auf diese Weise wird gewährleistet, dass die untersuchten Fachzeitschriften prinzipiell an einem einheitlichen Standard in Argumentationsweise und Kommunikationsform gemessen werden können.

Pädagogische Periodika aus dem Ausland wie die deutsche Lehrerzeitung für Großrumänien *Schule und Leben* oder *Der neue Weg – Österreichische Monatshefte für pädagogische Forschung und Bildung* sind Teil des Korpus, sofern sie in einer der drei großen Lehrerbüchereien gehalten und damit nachweislich vom deutschen Diskurs rezipiert wurden. Eine Beschränkung auf Periodika mit deutschem Erscheinungsort bietet sich nicht an, da durch die deutschen Gebietsabtretungen in Folge des Versailler Vertrages zahlreiche „auslandsdeutsche“ Zeitschriften in den ehemaligen deutschen Gebieten entstanden, die sich wie die *Deutsche Schulzeitung in Polen* explizit als Teil des deutschen pädagogischen Diskurses begriffen und thematisch wie personell eng mit dem deutschen pädagogischen Zeitschriftendiskurs verbunden waren (vgl. ausführlich Kapitel 2.1). Auch existieren mehrere internationale pädagogische Zeitschriften, die teils in englischer, französischer oder italienischer Sprache Themen gesellschaftlichen Lernens behandeln und in internationalen Kooperationen auch von deutschen Pädagogen herausgegeben werden.

³⁵ Aus Gründen der Transparenz ist für Aufsätze, die im Jahr 1933 veröffentlicht wurden, im Literaturverzeichnis jeweils das exakte Erscheinungsdatum der Zeitschrift angegeben.

Das Korpus der so gewonnenen pädagogischen Fachzeitschriften nicht weiter – beispielsweise nach Kriterien wie Auflagenhöhe, Laufzeiten oder Erscheinungsformen der Periodika – zu begrenzen, bietet sich aus inhaltlichen wie methodischen Gründen an: Die Beschränkung auf ein Sample von wenigen Zeitschriften würde in erster Linie tradierten Bewertungen folgen müssen, ohne dass die tatsächliche Repräsentativität einer solchen Auswahl bisher hinlänglich begründet wäre. Das Anliegen, alle pädagogischen Richtungen, Schularten, Zielgruppen, Konfessionen und Regionen ausreichend zu berücksichtigen, um differenzierte Aussagen über eine in ihrer disziplinären Form noch völlig unspezifische „Fachdidaktik“ erzielen zu können, macht zudem eine breite Ausgangsbasis erforderlich. Mit Beginn der Weimarer Republik – als Staatsbürgerkunde durch die Verfassungsforderung zur Aufgabe aller Schulformen geworden war – gab es weder ein etabliertes Schulfach noch „Fachlehrer“ oder gar Klarheit über entsprechende Qualifikationen angehender oder bereits tätiger Lehrender. Da Staatsbürgerkunde auch als Unterrichtsprinzip und anlehndend in allen Unterrichtsfächern unterrichtet werden sollte, muss für die Untersuchung zunächst offen bleiben, von wem, wie und in welchen Zeitschriften oder Schulformen der staatsbürgerkundliche Diskurs geführt wird. Eine frühzeitige Beschränkung auf einzelne Fachgebiete, Schulformen oder regionale Verbreitungen bürge die Gefahr, wichtige Theorieentwicklungen an unerwarteter Stelle zu übersehen.

Einige Zeitschriftenjahrgänge konnten nicht eingesehen werden, da sie nicht mehr in öffentlichen Bibliotheken erhalten sind.³⁶ Andere enthielten bei der ersten Durchsicht entgegen den Erwartungen keine pädagogischen Aufsätze oder wenden sich nicht an ein Fachpublikum. Teilweise ändert sich die Ausrichtung einer Zeitschrift während des Untersuchungszeitraums. So richtet sich beispielsweise das vom Bund der freien Schulgesellschaften Deutschlands herausgegebene Mitteilungsblatt *Die freie weltliche Schule* mit Gründung der Zeitschrift *Aufbau* ab 1928 nur noch an Eltern. Einzelne nicht einsehbare oder eingesehene Jahrgänge eines Periodikums sind im Anhang 6.2 jeweils angegeben. Nicht-pädagogische Fachzeitschriften wurden aus dem Korpus entfernt.

Die verbleibenden insgesamt rund 320 Periodika des Korpus ermöglichen mit ihren unterschiedlichen Ausrichtungen und Leserschaften eine detaillierte Analyse und spiegeln ein annähernd umfassendes Spektrum schulpädagogischer Reflexionen in den Periodika der Weimarer Republik wider (vgl. Register der untersuchten Zeitschriften in Anhang 6.2 sowie Kapitel 2.1).

Eine weitergehende Berücksichtigung von Monographien oder bildungspolitischen Entscheidungen, die die Entwicklung staatsbürgerkundlicher Unterrichtspraxis beeinflussten, kann im Rahmen der Arbeit nicht geleistet werden. Allerdings ist davon auszugehen, dass relevante Monographien sich durch Bezugnahmen, Besprechungen oder veröffentlichte Auszüge im Zeitschriftendiskurs widerspiegeln. Entsprechende Innovationen dürften im Untersuchungskorpus daher nicht verlorengehen. Auch bildungspolitische Debatten und administrative Vorgaben wie Richtlinien, Verordnungen oder Lehrpläne sind im Zeitschriftenkorpus direkt durch entsprechenden Abdruck oder ihre Kommentierung repräsentiert.

Aus allen Periodika des Untersuchungskorpus wurden schließlich jene Beiträge dokumentiert, die sich mit dem Gegenstandsbereich staatsbürgerlichen Lernens und Lehrens beschäftigten. Berücksichtigt werden hierbei Hauptartikel wie didaktische oder pädagogische Fachaufsätze, Unterrichtsberichte und Lektionentwürfe, Berichte von Tagungen und Fortbildungen

³⁶ So sind beispielsweise der 34. Jahrgang (1919) der württembergischen Lehrerzeitung *Das Lehrerheim* und der Bestand des *Schulblatts für Aargau und Solothurn* nicht mehr erhaltenen.

sowie Stellungnahmen zu administrativen Erlassen oder bildungspolitischen Debatten zur Staatsbürgerkunde. Literaturberichte und Einzelrezensionen werden nur dann festgehalten, wenn sie in ihrem Titel bereits einen expliziten Bezug zu staatsbürgerlichen Themen deutlich machen und inhaltlich über eine bloße Annotation der betreffenden Monographien hinausgehen. Um den Rahmen der Untersuchung nicht zu sprengen, werden kleinere Diskursbeiträge im Umfang weniger Zeilen, die in Rubriken wie „Mitteilungen“ oder „Rundschau“ erscheinen, nur auszugsweise erfasst.

Ob ein Artikel als Teil des staatsbürgerkundlichen Diskurses zu werten ist oder nicht, lässt sich nur begrenzt formal bestimmen. Aus Sicht der Diskursanalyse kann vor der Rekonstruktion weder begründet werden, wie viele unterschiedliche Diskursstränge im Untersuchungsfeld existieren, noch durch welche Formationsregeln sie strukturiert werden (vgl. Keller 2011, 113). Die Zuordnung einschlägiger Aufsätze ist ein „offener Suchprozess in verschiedene Richtungen“, der sich immer nur versuchsweise an ‚Themen‘, Referenzphänomenen, Schlüsselbegriffen usw. orientieren kann, weil es ja gerade Ziel der Analyse ist, die thematischen Diskurse erst zu erheben, abzugrenzen und zu definieren (Keller 2008, 265).

Entscheidend für die Auswahl ist daher zunächst das Selbstverständnis des jeweiligen Verfassers, einen Beitrag zum staatsbürgerlichen Diskurs zu leisten. Dies ist im Einzelfall am einfachsten dadurch zu erkennen, dass entsprechende Schlüsselbegriffe wie „staatsbürgerliche Erziehung“, „staatsbürgerliche Bildung“, „Staatsbürgerkunde“, „politische Bildung“, Erziehung „zur Republik“, „zur Demokratie“ oder „zum Volksstaat“ usw. im Titel oder an exponierter Stelle im Text verwendet werden.

Zusätzlich wurden in einer ersten Pilotierungsphase anhand von 20 Periodika, deren Aufsätze detailliert auf Bezüge zur gesellschaftlichen Bildung untersucht wurden, staatsbürgerkundliche Themenfelder mit entsprechenden Begriffsnetzen ausgemacht. Hierbei handelt es sich beispielsweise um Begriffe wie „Schülerselbstregierung“, „Verhetzung“, „Zeitung im Unterricht“, „Verfassung“, „Völkerbund“, „Rechtskunde“, „Wirtschaftskunde“, „anlehrender Unterricht“. Auf diese Weise entstand ein differenziertes, erweiterungsfähiges Analyseraster, mit dessen Hilfe das Gesamtkorpus untersucht werden konnte.

Das methodische Vorgehen wird von der Grundannahme geleitet, dass in Fachperiodika in der Regel bereits der Titel so informationshaltig ist, dass eine vorläufige Aussage bezüglich seiner thematischen Relevanz getroffen werden kann. Diese Auffassung bestätigen Studien, die die Entsprechung von Titel und Aufsatzinhalten untersucht haben. Ihnen zufolge besitzen Aufsatztitel eine Hinweisfunktion auf die dem Text zu entnehmenden Informationen:

Indem die Überschrift auf einen Textinhalt verweist, kann sie im Leser einen Erwartungshorizont aufbauen, der einerseits die Informationsentnahme erleichtern, andererseits auch zu Entscheidungen über den Grad der Aufmerksamkeit beim Lesen – bis zum Nichtlesen – führen kann. (Rang 1979, 118)

Der Informationswissenschaftler Wolfgang G. Stock errechnete, dass eine „Indexierung von Dokumenten allein nach dem Titel [...] mit dem Risiko verbunden [ist], im statistischen Mittel 14 % der wichtigen Informationen zu verlieren“ (Stock 1981, 164). Eine solche Ungenauigkeit lässt sich im Rahmen der Arbeit weiter reduzieren. So wird einerseits in Zweifelsfällen, deren Titel thematisch nicht eindeutig zuzuordnen sind, auf exponierte Aufsatzpassagen wie Einleitung und Schluss zurückgegriffen, um nach entsprechenden Bezügen zur Staatsbürgerkunde zu suchen. Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass auf einschlägige Artikel auch in anderen Beiträgen Bezug genommen wird, so dass durch die diskursive

Intertextualität nachträglich auch jene Aufsätze erfasst werden, die zunächst aufgrund ihres unspezifischen Titels nicht erkannt werden konnten.

Im Ergebnis entstand durch die Korpusbildung ein Dossier von rund 3.600 Diskursbeiträgen, die in einer Voranalyse mit knappen Angaben zu behandelten Themen, zentralen Aussagen, zur Person des Autors und einzelnen Schlüsselzitate dokumentiert, verschlagwortet und in einem zirkulären Prozess sukzessive einzelnen Diskurssträngen zugeordnet werden konnten.³⁷

1.2.3 Feinanalyse

Auf Grundlage der Voranalyse konnte induktiv bereits eine Vielzahl von Diskurssträngen ausgemacht werden, die sich an einzelnen Lernformen, didaktisch-pädagogischen Problemen, Lernzielen, Unterrichtsgegenständen, -medien oder gesellschaftspolitischen Ereignissen entwickelten. Die einzelnen Diskursstränge wurden in einem weiteren Arbeitsschritt in ihrer inhaltlichen, zeitlichen, sozialen und argumentativen Dimension rekonstruiert. Hierzu wurden in einer Feinanalyse die Diskursbeiträge eines Diskursstrangs hermeneutisch erschlossen. Ziel einer topischen bzw. inhaltlichen Analyse pädagogischer Argumente ist die „Erhebung und Systematisierung der faktisch genutzten Argumente pro und kontra einer pädagogischen Entscheidung“ (Wigger 2010, 354). Bei der Analyse der Texte galt es deshalb, die Argumentationen der einzelnen Verfasser in ihren Sinneinheiten zu erschließen und dabei durch Vergleich mit anderen Texten des Diskursstrangs schrittweise die wiederkehrenden Denkmuster und zentralen Aussagen im Diskurs zu rekonstruieren. In einem zirkulären Prozess wechselten hierzu Phasen der Feinanalyse einzelner Beiträge mit Phasen der Hypothesenbildung, des Vergleichs und der Kontrastierung zwischen einzelnen Diskursfragmenten und der theoretischen Verdichtung ab, bis zusätzliche Analysen keinen neuen Erkenntnisgewinn ergaben (vgl. Keller 2011, 114f.). Ein solches Verfahren ist einerseits wenig standardisierbar und birgt – verstärkt durch die zeitliche Distanz – die Gefahr der Fehlinterpretation (vgl. König/Bentler 2010, 174f.; Oswald 2010, 183ff.).

Methodisch ließ sich die Gefahr von Fehldeutungen verringern, indem

1. auf semantischer Ebene auf „Übersetzung“ und damit vorschnelle Gleichsetzung der historischen mit aktuellen Begriffe verzichtet wurde. Begriffe wie „staatsbürgerliche Belehrung“ oder „politische Bildung“ haben im Diskurs teilweise eine signifikant andere Bedeutung als heute. Der Begriff „Volksgemeinschaft“ wird von Autoren aller politischen Couleurs verwendet und dabei nur von den wenigsten im Sinne der nach 1933 mit ihm verbunde-

37 Die Zeitschriftenjahrgänge wurden zwischen 2008 und 2011 vor allem in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin, der Deutschen Nationalbibliothek, Leipzig und der Bayerischen Staatsbibliothek, München eingesehen, die die Bestände der ehemaligen Lehrerbüchereien archivieren. Darüber hinaus wurden die Hamburger Staats- und Universitätsbibliothek, die Berliner Staatsbibliothek sowie für einzelne Zeitschriftenjahrgänge unter anderem die Universitätsbibliotheken in Augsburg, Halle, Berlin, Trier und Erlangen sowie die Nationalbibliothek Luxemburg genutzt. Als zunehmend hilfreich für Folgestudien erscheint die in den letzten Jahren sukzessiv aufgebaute und erweiterte Sammlung „Scripta Paedagogica Online“ der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung mit retrodigitalisierten Zeitschriftentiteln ab dem Erscheinungsjahr 1766, in der mittlerweile ein Teil des vorliegenden Untersuchungskorpus online eingesehen werden kann.

Biographische Angaben zu einzelnen Autoren konnten – sofern sie nicht aus dem Korpus selbst oder über Sekundärliteratur recherchiert werden konnten – zum Teil über Lehrerverzeichnisse der einzelnen Länder und die von der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung erstellte Online-Datenbank mit Personalkarten der preußischen Volksschullehrerinnen und Volksschullehrer und den Personalbögen der preußischen Lehrerinnen und Lehrer an höheren Schulen rekonstruiert werden.

- nen nationalsozialistischen Lesart einer rassistisch-völkischen Auslegung. Der Begriff „Arbeitsunterricht“ ist keinesfalls deckungsgleich mit der heutigen „Handlungsorientierung“. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass die untersuchten Texte die Begriffe selbst in der Regel nicht definieren und teils mit unterschiedlicher Bedeutung verwenden. Aus diesem Grund galt es, die jeweiligen Definitionen zu zentralen Begriffen aus dem Diskurs heraus sowie anhand zeitgenössischer Fachlexika zu rekonstruieren und das Verständnis, mit dem einzelne Autoren sie in ihren Beiträgen verwenden, jeweils zu prüfen.
2. eine Interpretation erst bei entsprechender quantitativer Absicherung erfolgte. Hierzu wurden in einem zirkulären Verfahren aus den einzelnen Texten Äußerungen erschlossen, die als wiederkehrendes Muster auch in anderen Diskursbeiträgen auftreten. Erst die quantitative Häufung bzw. „Sättigung“ lässt erkennen, ob eine bestimmte Äußerung als signifikante Aussage gewertet werden kann und eine über den Einzeltext hinausgehende Bedeutung im Diskurs besitzt.
 3. Wertungen und Deutungen einzelner Aussagen nicht anhand von heutigen Kriterien getroffen wurden, sondern möglichst immanent aus dem Diskurs heraus. Häufig beziehen sich Verfasser auf Äußerungen anderer Autoren und bewerten diese. Durch die Rekonstruktion dieser intertextuellen Bezüge lassen sich Rückschlüsse über die Relevanz, Akzeptanz und Wertung einzelner Aussagen im Diskurs treffen.
 4. kontrastierend gearbeitet wurde, d.h., bei einer sich abzeichnenden Lesart bewusst nach kontrastierenden Aussagen im Diskurs gesucht und die unterschiedlichen Lesarten und Widersprüche in der Darstellung transparent gemacht wurden.
 5. Äußerungen einzelner Autoren in ihrem Zusammenhang wiedergegeben werden und hierzu ausführlich aus dem Korpus zitiert wird, um Aussagen in ihrem Argumentationskontext verorten zu können und eigene Interpretationen transparent zu halten.

Um die Analyse zu systematisieren, wurde schließlich ein Analyseraster entwickelt, das die Rekonstruktion der Argumentation in den Diskursbeiträgen erleichtern und strukturieren sollte (vgl. Abb. 1).

Nach Lothar Wigger dient „pädagogisches Argumentieren“ „dem Begründen, Erörtern, Abwägen der richtigen Pädagogik“ (Wigger 1995, 15) und „begründet Lösungswege oder rät zu Alternativen“ (ebd., 12). Als Kern einer pädagogischen Argumentation kann vereinfacht der auf bestimmten Prämissen oder Einschränkungen aufbauende Dreischritt von Problem (Ist-Analyse), Lösung (Soll-Bestimmung) und (Lösungs-)Weg (Kann-Entwurf) angesehen werden. Die Plausibilität der jeweiligen Thesen wird mit entsprechenden Stützungen zu untermauern versucht (vgl. u.a. Paschen 1991, 325). Theoriegeleitet und induktiv konnten dabei verschiedene Stützungen unterschieden werden. So versuchen Autoren beispielsweise ihre Vorstellung politischer Bildung dadurch zu begründen, dass sie sozialisationstheoretische, weltanschauliche oder politisch-gesellschaftstheoretische Argumente verwenden, indem sie auf die „unkindertümliche“ Gestaltung eines Vorschlags hinweisen, mit Bezugnahme auf das christliche Menschenbild eine Forderung ablehnen oder auf aktuelle Tagesereignisse verweisen. Der ungarische Mathematiker und Wissenschaftstheoretiker Imre Lakatos (1922-1974) geht in seinem Modell der wissenschaftlichen Theorieentwicklung davon aus, dass diese Stützungen die Funktion eines „Schutzgürtels“, den sog. *protective belt*, einnehmen und in Anpassung an aktuelle Entwicklungen flexibel angepasst werden können, um den eigentlichen Argumentationskern, den *hard core*, zu schützen (vgl. Lakatos 1970). Das Modell kann in der Analyse helfen, die zentrale Theorieentwicklung von zeittypischen, wechselnden Einflüssen zu unterscheiden.

Außerdem war es für die Untersuchung wichtig, anhand des Analyserasters politikdidaktische Aufsätze im engeren Sinne von Beiträgen einer „politischen Pädagogik“ zu differenzieren. Während politikdidaktische Aufsätze sich mit Problemen, Lösungen und Zielen politischen Lernens und Lehrens im konkreten Unterricht auseinandersetzen, kommen Texte der politischen Pädagogik häufig ohne diesen Kern pädagogischer Argumentation und unterrichtlicher Wirklichkeit aus. Dietrich Hoffmann sieht den Unterschied zwischen der „Didaktik des politischen Unterrichts“ und „politischer Pädagogik“ darin, dass letztere in Abhängigkeit zu weltanschaulichen Voreinstellungen stehe, die die Entwicklung der Politikdidaktik behinderten (vgl. Hoffmann 1970, 315). Dies führe zu

merkwürdig unspezifischen Theorien, die gemeinhin verfehlen, was sie angezielt haben. Ethische Formeln führen ein esoterisches Eigenleben; die Wirklichkeit erscheint als störendes Element. Die Zahl der Vorurteile wächst natürlich mit der ‚unverzichtbaren‘ Axiome. Der Ausgang von solchen vorgegebenen Theoremen führt wie bei jeder ideologischen Behandlung von Einzelfragen bald dazu, daß man als Außenstehender vorhersagen kann, zu welchen Ereignissen ein Theoretiker geführt werden wird. Bei allen Unterrichtsgegenständen sind die didaktischen Entscheidungen von Weltanschauungen, Bildungsbegriffen, subjektiven Menschenbildern usw. abhängig, nie oder selten dagegen davon, was sie für das Individuum oder die Gesellschaft praktisch bewirken sollen. (Hoffmann 1970, 485)

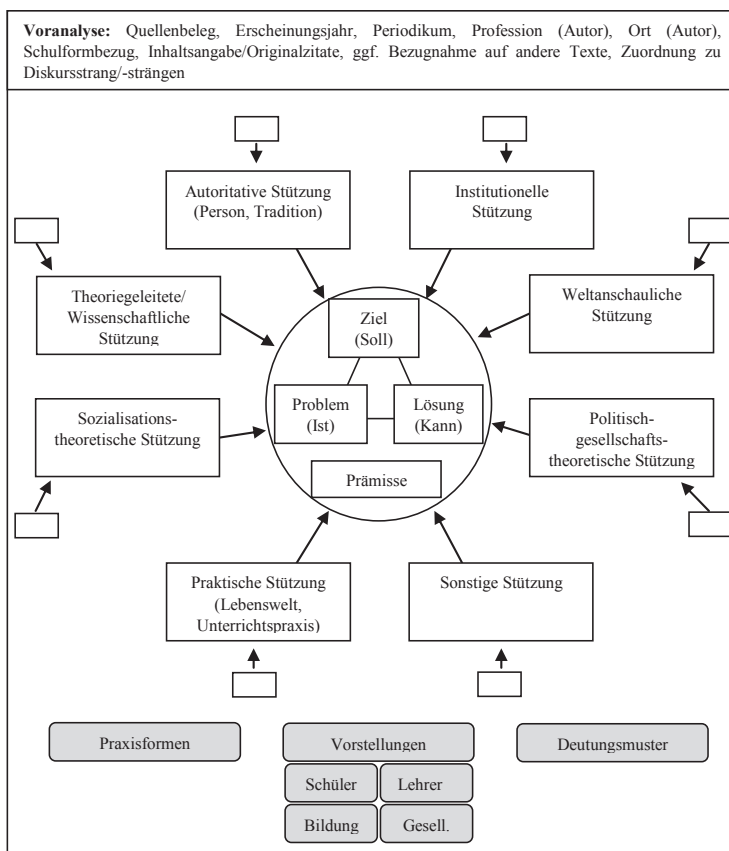


Abb. 1: Analyseraster

Parallel zur sukzessiven Feinanalyse der Einzelbeiträge wurden Verweisungszusammenhänge zwischen den Diskursfragmenten vermerkt, wie sie beispielsweise durch direkte Bezugnahmen der Autoren selbst oder durch inhaltliche minimale oder maximale Kontrastierung der Äußerungen erschlossen werden konnten. Auf diese Weise konnten nach und nach die zuvor nur offen skizzierten Diskursstränge präzisiert und die in einem Diskursstrang vorherrschenden Aussagen, emergierenden Deutungsmuster und sich stabilisierenden Vorstellungen gesichert werden.

1.2.4 Einordnung und Darstellung der Ergebnisse

Zur Einordnung der erzielten Ergebnisse ist es wichtig, die Grenzen diskursanalytischer Arbeiten zu vergegenwärtigen. Mit der Methode der Diskursanalyse kann nicht die Schulpraxis selbst erhoben werden, wohl aber ihre Reflexion durch die an Schule Beteiligten wie Lehrende, Schulleitung, Schulaufsichtsbeamte, Bildungspolitiker, Lehrerausbilder, Wissenschaftler. Der Diskurs in der pädagogischen Presse stellt damit eine eigene Wirklichkeit dar, ohne Aussagen über den unterrichtlichen „Alltag“ an einer einzelnen Schule machen zu wollen oder zu können. Um „Unterrichtswirklichkeit(en)“ zu erheben, wären andere Quellen und Fallstudien zu einzelnen Schulen notwendig, wie sie zum Teil bereits vorliegen.³⁸

Die Analyse der pädagogischen Presse gibt dagegen Aufschluss über die Genese didaktischen Denkens zur Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik, ohne dass davon ausgegangen werden kann, dass der retrospektiv rekonstruierbare „state of the art“ staatsbürgerkundlicher Reflexion allen oder einer Mehrheit der Diskursteilnehmenden bewusst gewesen ist. Nicht jeder bzw. kaum ein Leser dürfte das Untersuchungskorpus in seiner Totalität zur Kenntnis genommen haben, auch wenn dies theoretisch durch das Auswahlkriterium der Lehrerbibliotheken sogar möglich gewesen wäre. Letztlich realisiert die vorliegende Studie aber durch die Rekonstruktion des staatsbürgerkundlichen Diskurses eine Forderung, die bereits von den Weimarer Zeitgenossen formuliert worden ist:

Es wäre wünschenswert, daß die Ergebnisse der verschiedenen staatsbürgerlichen Lehrgänge sowie das Wesentliche der in letzter Zeit über staatsbürgerliche Erziehung veröffentlichten Aufsätze einmal zueinander in Beziehung gesetzt würden, um klarzustellen, was aus der bisher geleisteten Arbeit als ‚allgemein gebilligt‘ oder als ‚umstritten‘ gelten kann. Damit würden wir einen Schritt vorwärts kommen und eine neue Plattform gewinnen. (Hohmann 1931, 169)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann eine Gesamtdarstellung der sich entwickelnden staatsbürgerkundlichen Denkmuster, Pragmata und Konzeptionen nur ansatzweise geleistet werden. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an der Auseinandersetzung mit zentralen Praxisformen, wie sie in der Weimarer Republik erprobt und diskutiert wurden. In ihren Diskurssträngen entwickelten sich entscheidende Argumentationsmuster, Probleme und Selbstverständnisse der Lehrenden. Zugleich besitzen die hier vorgenommenen Überlegungen der Autoren verglichen mit anderen Subdiskursen die ausgeprägtesten Bezüge zum konkreten Unterricht. Ergänzend zur Diskursanalyse werden zu jedem Diskursstrang ein bis zwei Unterrichtsberichte exemplarisch wiedergegeben und analysiert. Die Fallbeispiele können einen Einblick in die konkrete Umsetzung der diskutierten Lernformen geben, soweit und wie sie von den Pädagogen dargestellt worden sind. Andere Perspektiven und Diskursinhalte, die sich aus dem Zeitschriftendiskurs durchaus rekonstruieren lassen – wie beispiels-

³⁸ Vgl. exemplarisch die Masterarbeit von Helena Meier zur politischen Bildung an der Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln (Meier 2015).

weise Überlegungen zu Lehrplänen der Staatsbürgerkunde, zu Schulbüchern, didaktischen Monographien oder bildungspolitischen Entscheidungen – werden nur insofern beachtet, als sie für das Verständnis der untersuchten Diskursstränge notwendig sind oder sie in den Diskursbeiträgen in Bezug zum Diskursstrang gesetzt werden. Eine darüber hinausgehende explizite Rekonstruktion der einzelnen Subdiskurse muss weiterführenden Studien überlassen bleiben.

Die Ergebnisdarstellung zielt auf eine möglichst konkrete und dichte Beschreibung der Argumentationen innerhalb eines Diskursstranges. In dem Maße, wie die unterschiedlichen Texte und Positionen der Autoren kontrastierend gegenübergestellt, vernetzt und damit quasi „moderiert“ werden, fokussiert die Studie auf die Handlungsperspektiven der Lehrenden und nimmt in diesem Sinne ethnographische Züge an (vgl. Steinacker 2010, 68). Den Lesenden wird durch die ausführliche Wiedergabe von Zitaten ermöglicht, Bewertungen und Interpretationen nachvollziehen und überprüfen zu können.

Eine Darstellung der gesellschaftspolitischen Geschichte der Weimarer Republik kann innerhalb der Untersuchung ebenso wenig geleistet werden wie eine ausführliche Erläuterung der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte oder der allgemeinen Schulentwicklung in den 1920er und 1930er Jahren. Alle drei mit der staatsbürgerkundlichen Diskursgenese mannigfaltig verknüpften Perspektiven werden als bekannt vorausgesetzt und können aus den bereits vorhandenen Studien und Historiographien erschlossen werden.³⁹ Im Rahmen dieser Arbeit werden sie nur diskursimmanent, nämlich in der Wahrnehmung und Beurteilung durch die reflektierenden Praktiker und Autoren rekonstruiert. Entscheidend sind die zeitgeschichtliche Beschreibung und Bewertung, wie sie in den Beiträgen von den Autoren vorgenommen werden – und nicht eine davon unabhängige historische „Wahrheit“ aus heutiger Sicht.

1.3 Zum Aufbau der Arbeit

Die einzelnen Abschnitte der Arbeit sind in sich abgeschlossen und bauen nicht aufeinander auf. Die Reihenfolge der Lektüre ist daher nach eigenen Interessen frei wählbar.

Kapitel 2 gibt zunächst einen Überblick über den Gesamtdiskurs und den diskursiven Rahmen der Untersuchung. Hierzu werden das Spektrum der untersuchten Zeitschriften und Zeitungen aufgezeigt (Kapitel 2.1) und die Selbstwahrnehmung der Diskursteilnehmer, wie sie durch Stellungnahmen in einzelnen Beiträgen deutlich wird, dargestellt (Kapitel 2.2). Da eine mögliche Kontinuität des Weimarer Diskurses zu pädagogischen Traditionen vor 1918 auch in der Forschung vielfach thematisiert worden ist, wird in Kapitel 2.3 rekonstruiert, wie die Weimarer Autoren die Auseinandersetzung mit den im Kaiserreich entwickelten Ideen selbst wahrgenommen haben. Über die historische Verankerung hinaus gibt Kapitel 2.4 einen Überblick darüber, welche Bezüge beispielsweise zu Wissenschaft und Bildungspolitik innerhalb des pädagogisch-praktischen Diskurses vorgenommen werden, um die eigene Argumentation zu stützen und zu verorten.

Die Darstellung der rekonstruierten Diskursstränge zu staatsbürgerkundlichen Praxisformen erfolgt in den Kapiteln 3 und 4. Die Unterteilung der Lernformen entspricht dem Selbstver-

³⁹ Zur pädagogischen Theoriegeschichte bzw. den Konzeptionen der politischen Pädagogen siehe u.a. Hoffmann 1970. Als aktuelle Standardwerke zur Geschichte der Weimarer Republik haben sich Büttner 2008 und Kolb/Schumann 2013 etabliert. Nähere Ausführungen zur Entwicklung der Schul- und Bildungspolitik in der Weimarer Republik geben das Handbuch von Langewiesche/Tenorth 1989, Heinemann 1976 sowie u.a. Witwer 1980; Becker/Kluchert 1993; Schlüter 2002; speziell zur sächsischen Schulreform vgl. Reichel 2014.

ständnis der Weimarer Pädagogen, Staatsbürgerkunde gleichermaßen als Unterrichtsprinzip und als Lehrfach zu realisieren.

Kapitel 3 rekonstruiert zunächst jene staatsbürgerkundlichen Diskursstränge, die sich mit unterschiedlichen schulfachübergreifenden Praxisformen der Staatsbürgerkunde beschäftigen. Hierzu zählen neben dem *anlehrenden Unterricht* (Kapitel 3.1), also dem Versuch, staatsbürgerkundliche Lerninhalte auf die einzelnen Unterrichtsfächer zu verteilen, vor allem die *Schüler selbstregierung* (Kapitel 3.2) und die sog. *Verfassungsfeiern* (Kapitel 3.3). Während die Beteiligung der Schüler am Schulleben in erster Linie der Gewöhnung und Einübung staatsbürgerlicher Verhaltensweisen dienen soll, verfolgen die Verfassungsfeiern das Ziel, eine positive Staatsgesinnung durch entsprechende Feiern und Symbole zu fördern.

Kapitel 4 widmet sich sodann verschiedenen Praxisformen, wie sie für den staatsbürgerlichen Unterricht im engeren Sinne diskutiert werden. Der *Gelegenheitsunterricht* (Kapitel 4.1) stellt hierbei den verbreiteten Versuch dar, staatsbürgerliche Themen anhand konkreter Bezüge aus dem Alltag der Lernenden zu entwickeln. Seine Vertreter wenden sich dabei entschieden gegen eine abstrakt bleibende „sachsystematische Belehrung“. Den Gelegenheitsunterricht ergänzend entwickeln sich in unterschiedlichen kleineren Diskurssträngen Lernformen wie die *Exkursion* (Kapitel 4.2) oder die *genetische Darstellungsform* (Kapitel 4.3). Eine kontrovers diskutierte und sich zunehmend durchsetzende Praxisform stellt schließlich der *Politische Gegenwartsunterricht* dar, wie er unter anderem durch die „Aktuelle Stunde“ oder „Zeitungskunde“ realisiert wird (Kapitel 4.4). Zentraler Streitpunkt dieser Lernform bildet die Frage, ob und wie mit Schülerinnen und Schülern tagesaktuelle politische Themen im Unterricht besprochen werden dürfen.

Das Kapitel 5 versucht die erzielten Analyseergebnisse abschließend in die bisherige Forschung einzuordnen und zu bewerten.