



Silke Antoni

„Auf die Methode kommt alles an“

Elementarer Geschichtsunterricht im Spiegel ausgewählter
Lehrwerke für die bayerischen Lehrerbildungsanstalten
der Kaiserzeit (1871–1918)

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater

Silke Antoni

„Auf die Methode kömmt alles an“

Elementarer Geschichtsunterricht im Spiegel
ausgewählter Lehrwerke für die bayerischen
Lehrerbildungsanstalten der Kaiserzeit (1871–1918)

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Meinem Lehrer
Dr. Winfried Rübsam †

Das vorliegende Buch ist die leicht überarbeitete Fassung der Arbeit, die unter dem Titel „Auf die Methode kömmt alles an“. Die Diskussion über die richtige Methode des elementaren Geschichtsunterrichts im Spiegel ausgewählter Lehrwerke für die bayerischen Lehrerbildungsanstalten der Kaiserzeit (1871–1918)“ im Sommersemester 2016 von der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg als Dissertation angenommen wurde.

Erstgutachterin: Prof. Dr. Eva Matthes. Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. Werner Wiater

Tag der Disputation: 04.08.2016

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: www.pixabay.de.

Lizenz: CC0 Creative Commons.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2249-7

Zusammenfassung

Silke Antoni geht in ihrer Arbeit der Frage nach, was den angehenden Volksschullehrern an den bayerischen Lehrerbildungsanstalten während des Deutschen Kaiserreiches (1871–1918) durch die eingeführten Lehrbücher über die „richtige“ Erteilung des elementaren Geschichtsunterrichts vermittelt wurde. Einen Schwerpunkt der Untersuchung bilden dabei die Jahre von der Reichsgründung bis 1885, ein Ausblick beleuchtet auch die weitere Entwicklung der Methodendiskussion bis zum Ende des Ersten Weltkrieges 1918.

Die Volksschule war im 19. Jahrhundert und auch noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts die „Normalschule“ für den weitaus größten Teil der bayerischen Bevölkerung und daher der ideale Ort, um staatlicherseits früh auf die Gesinnung der heranwachsenden Bürger des Königreiches Einfluss zu nehmen. Eine exponierte Stellung innerhalb der staatsbürgerlichen Erziehung, die der Volksschule als Aufgabe zukam, nahm der Geschichtsunterricht ein, bot er doch in besonderem Maße die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler auf König bzw. Kaiser und Vaterland einzuschwören. Vor diesem Hintergrund sind die Lehrbücher, die im Unterricht der bayerischen Lehrerbildungsanstalten verwendet wurden, als Gegenstand der Analyse von besonderem Reiz. Zum einen trafen in ihnen die Erkenntnisse der unterschiedlichen Fachdisziplinen auf die Vorstellungen der politischen Machthaber, zum anderen richteten sie sich mit den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern an die Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis und wirkten so als Multiplikatoren für die in ihnen enthaltenen Hinweise zur Erteilung eines „guten“ Geschichtsunterrichts.

Die Aufarbeitung der favorisierten Methoden der Vermittlung historischer Kenntnisse erfolgt anhand der Lehrbücher für die „Besondere Unterrichtslehre“, die zu verschiedenen Erhebungszeitpunkten an ausgewählten bayerischen Lehrerseminaren genutzt wurden. Didaktische Empfehlungen im engeren Sinne thematisiert die Abhandlung ebenso wie spezifischere Fragen, beispielsweise nach den Zielen des Geschichtsunterrichts, der angemessenen Stoffauswahl, dem Verhältnis von Religion und Geschichte und danach, was unter „Patriotismus“ und „Vaterland“ eigentlich genau zu verstehen sei.

Die einschlägigen Lehrbuchtexte werden zunächst einzeln hermeneutisch interpretiert und anschließend sowohl syn- als auch diachron miteinander verglichen. In die Analyse werden dabei zusätzlich nicht nur die Entstehungsgeschichte und die Rezeption der Werke aufgenommen, sondern auch – so weit möglich – die Biographien ihrer Verfasser.

Als Ergebnis der Untersuchung zeigen sich bestimmte Kontinuitäten innerhalb der geschichtsmethodischen Diskussion in den Jahren der Kaiserzeit, gleichzeitig aber auch bezeichnende Brüche und Verschiebungen, von denen zumindest einige in einem letzten Schritt im Kontext größerer institutioneller und (standes)politischer Entwicklungen gedeutet werden.

Abstract

In her thesis, Silke Antoni pursues the question of what prospective elementary school teachers have been taught about the “right” way of fundamental history lessons at the Bavarian colleges of education during the German Empire (1871–1918) by means of the course books introduced. The years from the foundation of the Empire until 1885 constitute one focal point of the investigation; an outlook additionally highlights the ongoing development of the discussion of methods until the end of World War I in 1918.

In the 19th century and even until the beginning of the 20th century, elementary school was the “normal school” for the far bigger part of the Bavarian population, and thus the ideal place for the state to exert influence on the views of the adolescent citizens in the Empire. History lessons assumed an exposed position within the civic education the elementary school was tasked with, for they notably offered the opportunity to swear the pupils to the King or the Emperor, and to the fatherland. Against this background, the course books used in class at the Bavarian colleges of education are objects of analysis of special attraction. Firstly, the findings from different scholarly disciplines encountered the ideas of the political leaders therein; and secondly, they were directed at prospective teachers at the intersection between theory and practice, thus serving as multipliers for the cues they contained regarding the teaching of a “proper” history lesson.

The elaboration of the favored methods for relaying historical knowledge is conducted on the basis of textbooks for the “special instruction” used at selected Bavarian teaching seminars at different dates of survey. Didactic recommendations in the narrower sense are thematized in this analysis, as well as more specific questions, for instance regarding the objectives of the history lessons, the appropriate selection of content, the relation between religion and history; then followed by what shall be understood by “patriotism” and “fatherland”.

The relevant course book texts are first hermeneutically interpreted one by one, then subsequently compared to each other in both synchronic and diachronic terms. This analysis includes both the history of origin and the reception of the books, as well as – to the extent possible – the biographies of their authors.

As the result of this investigation, certain continuities emerge within the historic-methodical discussion during the imperial era, but also significant ruptures and movements, some of which are interpreted in a final step within the context of greater institutional and (professional) political developments.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	9
1 Einleitung	11
1.1 Vorbemerkung und Aufbau der Arbeit.....	11
1.2 Rahmenbedingungen: Volksschule – Geschichtsunterricht – Lesebuch	13
2 Annäherung an den Untersuchungsgegenstand: Das Fach „Erziehungs- und Unterrichtskunde“ im Rahmen der Volksschullehrerausbildung im Königreich Bayern zwischen 1871 und 1918 – Lehrpläne und Lehrmittel	21
3 Methodisches Vorgehen	29
3.1 Fragestellung und Untersuchungscorpus.....	29
3.2 Methodologische Überlegungen.....	43
4 Die Lehrbücher für die „Besondere Unterrichtslehre“ in der Einzelvorstellung	49
4.1 Der erste Erhebungszeitpunkt 1871.....	49
4.1.1 Gustav Wanjura: „Carl Barthel’s Schul-Pädagogik. Ein Handbuch für angehende Schullehrer und Schulrevisoren“. Leipzig.	49
4.1.2 Aloys Karl Ohler: „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes. Eine systematische Darstellung des gesammten katholischen Volksschulwesens für Geistliche und Lehrer“. Mainz.....	56
4.1.3 Karl Kehr: „Die Praxis der Volksschule. Ein Wegweiser zur Führung einer guten Schuldisziplin und zur Ertheilung eines methodischen Schulunterrichtes für Volksschullehrer und für Solche, die es werden wollen“. Gotha.	64
4.2 Erstes Zwischenfazit: Der Diskussionstand zum ersten Erhebungszeitpunkt 1871	82

4.3	Der zweite Erhebungszeitpunkt 1885	94
4.3.1	Wilhelm Rein/A. Pickel/Eduard Scheller: „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminaren“. 8 Bände: „Das erste Schuljahr“–„Das achte Schuljahr“. Eisenach/Kassel/Dresden	94
4.3.2	Johann Böhm: „Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre für den Unterricht in Lehrerbildungsanstalten und für Volksschullehrer“. Band 2: „Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer“. München.	128
4.3.3	Matthäus Sterner: „Die Methodik der Volksschule unter Berücksichtigung der Schulhygiene und Schulzucht. Ein praktisches Lehr- und Handbuch für Schulseminaristen und Volksschullehrer“. Straubing	153
4.4	Zweites Zwischenfazit: Der Diskussionsstand zum zweiten Erhebungszeitpunkt 1885	172
4.5	Ausblick: Die Erhebungszeitpunkte 1900 und 1918 am Beispiel von Johann Böhm's „Praktischer Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer“	177
5	Fazit und Systematisierung der Ergebnisse	205
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	227
	Abbildungsverzeichnis	227
	Tabellenverzeichnis	227
	Literaturverzeichnis	229
	Amtliche Quellen	229
	Lehrpläne für die Volksschulen	229
	Normative und Lehrordnungen für die Lehrerbildungsanstalten (in chronologischer Reihung).....	230
	Lehrbücher für die „Besondere Unterrichtslehre“ an Lehrerbildungsanstalten (zugelassen und/oder verwendet)	230
	Sonstige Primärquellen und Sekundärliteratur bis 1918	232
	Sekundärliteratur ab 1919	238

Danksagung

Zum Gelingen dieser Arbeit haben viele Menschen in meinem Umfeld auf ganz unterschiedliche Weise beigetragen. Nicht alle von ihnen können hier namentlich erwähnt werden. Aber auch die vielen Ungenannten sind nicht vergessen.

Mein erster Dank geht an Frau Prof. Dr. Eva Matthes, die meine Dissertation betreut und mir in den letzten Jahren mit ihrem herausragenden Sachverstand und großer menschlicher Wärme über so manche Hürde hinweggeholfen hat. Vor allem hat sie nie einen Zweifel daran aufkommen lassen, dass mein Projekt zu einem erfolgreichen Ende kommen wird. Ebenso habe ich Herrn Prof. Dr. Dr. Werner Wiater zu danken, der das Zweitgutachten zu meiner Arbeit übernommen und dafür extra seinen wohlverdienten Ruhestand unterbrochen hat.

Ohne die bedingungslose Unterstützung meiner Familie hätte aus meiner Arbeit nicht das werden können, was aus ihr geworden ist. Meine Eltern haben daran ebenso Anteil wie meine „neue“ Familie in Krefeld, die mich vor mittlerweile über 20 Jahren so liebevoll und herzlich in ihren Kreis aufgenommen hat. Auch dafür bin ich sehr dankbar. Herausgreifen möchte ich an dieser Stelle zum einen meinen Schwiegeropa Gerhard (Gerdi) Fehmer, der meine Dissertation spontan zum Familienprojekt erklärt hat, und zum anderen meinen Schwiegervater Dieter Fehmer, der mit unendlicher Geduld und konstruktiver Kritik die mühevollen Aufgabe des Korrekturlesens auf sich genommen und dafür viele Stunden seines Nachtschlafes geopfert hat. Auf ihn habe ich mich immer verlassen können. Ganz herzlichen Dank dafür!

Mein nächster Dank gilt allen meinen Kolleginnen und Kollegen der pädagogischen Lehrstühle und Professuren der Universität Augsburg für ihr Daumendrücken und die vielen aufmunternden Worte in schwierigen Zeiten. Die gemeinsame Feier nach meiner Disputation werde ich nie vergessen. Auch von ihnen kann ich nur wenige namentlich aufführen: Ich danke Dörte Balcke und Stefanie Grüner für ihre Rücksichtnahme und ihren Zuspruch in der Endphase meiner Dissertation, Theresa Riechert und Ute Witt für den anregenden fachlichen Austausch und ihre emotionale Unterstützung, ganz besonders aber Herrn Dr. Herwig Schulz-Gade, der den Mut hatte, mir Dinge zu sagen, die ich nicht hören wollte. Sie alle sind viel mehr als Kolleginnen und Kollegen für mich.

Der letzte und mit Abstand größte Dank gebührt aber meinem Lebensgefährten Dirk Fehmer, der nun schon so viele Jahre an meiner Seite ist und mich durch alle Höhen und Tiefen begleitet hat. Er hat mir in den letzten Jahren stets den Rücken freigehalten und für meine Dissertation auf vieles verzichten müssen. Ohne seine Liebe und seinen Beistand wäre diese Arbeit nicht entstanden. Vor allem ihm gilt der Zuruf: Es ist vollbracht!

1 Einleitung

1.1 Vorbemerkung und Aufbau der Arbeit

„Chimäre“ – mit diesem Begriff hat Eckhardt Fuchs 2011 die Schulbuchforschung umschrieben (vgl. Fuchs 2011, S. 7). Ein Zwitterwesen, etwas nicht Greifbares. Fuchs spielt mit dieser Bezeichnung auf die Tatsache an, dass Schulbuchforschung weder ein klar umrissenes Forschungsfeld ist noch eine etablierte universitäre Disziplin. Aber sie scheint zunehmend beliebter zu werden, wenn sich die Forscher, die auf diesem Gebiet tätig sind, auch nicht immer als „Schulbuchforscher“ verstehen. Aus ganz unterschiedlichen Blickrichtungen und Disziplinen heraus wird auf das Medium Schulbuch zugegriffen, weshalb heute häufig nicht mehr von Schulbuchforschung, sondern eher von „schulbuchbezogener Forschung“ gesprochen wird (vgl. ebd.). Eine Fülle neuer Arbeiten entsteht, den Überblick darüber zu behalten, ist nahezu unmöglich. 2014 hat das Georg-Eckert-Institut einen Bericht vorgelegt, der den hohen Anspruch hatte, die neuesten Forschungen über und zum Schulbuch systematisch zu erfassen und die wichtigsten Ergebnisse exemplarisch wiederzugeben (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 7). Als eine der wichtigsten Tendenzen der letzten Jahre beschreibt dieser die zunehmende Pluralität der gewählten theoretischen und methodischen Ansätze (vgl. ebd., S. 29): Die Diskursanalyse hat Eingang in die Schulbuchforschung gefunden, die lange vernachlässigte Wirkungs- und Rezeptionsforschung gewinnt an Bedeutung, neue kulturwissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellungen werden aufgegriffen etc. (vgl. ebd., S. 24–29). Die Schulbuchforschung scheint aus ihrem „Dornröschenschlaf“ aufgewacht zu sein, eine Art Aufbruchstimmung macht sich breit.

Wer die vorliegende Arbeit nun mit der Hoffnung in die Hand nimmt, mit ihr ein Produkt dieser „modernen“ Schulbuchforschung zu lesen, der wird feststellen, dass sie einen anderen Weg geht: Sie gehört, nach der Schematisierung Wieters (2003), in den Bereich der historischen Schulbuchforschung und sie arbeitet mit der wohl „klassischsten“ Forschungsmethode überhaupt: der Hermeneutik. Den Nachweis zu erbringen, dass auch diese heute noch beachtenswerte Forschungsbeiträge zu leisten vermag, ist eines der erklärten Ziele der Arbeit.

Untersuchungen zu Geschichtsschulbüchern gibt es viele – so viele, dass der oben erwähnte Bericht des Georg-Eckert-Instituts vor ihrer Fülle kapitulierte (vgl. Fuchs/Niehaus/Stoletzki 2014, S. 7), auch Analysen von Schulgeschichtsbüchern der Kaiserzeit gibt es einige, meist zur Darstellung einer bestimmten historischen Persönlichkeit, eines besonderen geschichtlichen Ereignisses oder einer ganzen Epoche (als jüngere Augsburger Arbeit z.B. Schwindel 2012). Mittlerweile liegt auch eine Gattungsgeschichte des Schulgeschichtsbuches vor (Jacobmeyer 2006; 2011a und 2011b). Der Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert ist in der Vergangenheit ebenfalls gelegentlich bearbeitet worden, zu-

meist allerdings mit Blick auf Preußen (z.B. Erdmann 1982; Schneider 1982; Mütter 1995; jünger z.B. Kuhlemann 2011; exemplarisch für Arbeiten zu anderen Teilen des Deutschen Reiches Günther-Arndt 1980; für Bayern vor allem Körner 1992 und Baumgärtner 2007, älter z.B. Ullwer 1976; Vries 1991). Bereits 1978 hat Quandt in einem Sammelband *Wirken und Rezeption ausgewählter deutscher Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts* vorgestellt (vgl. Quandt 1978). Das Desiderat, das Mütter schon 1995 konstatierte, scheint aber bis heute zu bestehen: „Es fehlen [...] Monographien über geschichtsdidaktisches Denken im Bereich [...] der Volksschule“ (Mütter 1995, S. 15f.).

Die vorliegende Untersuchung macht es sich zur Aufgabe, den Diskussionstand zur Methodik des Geschichtsunterrichts zu ausgewählten Zeitpunkten des Kaiserreiches anhand der Lehrbücher zu erheben, die an bayerischen Lehrerseminaren für die „Besondere Unterrichtslehre“ verwendet wurden. Systematische Arbeiten für diese speziellen Schulbücher sind bislang, soweit ich sehe, noch nicht versucht worden.

Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet – nach einigen einleitenden Bemerkungen zur Organisation der Volksschule im Königreich Bayern, dem elementaren Geschichtsunterricht im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert und seinem prominentesten Lehr- und Lernmittel, dem Lesebuch (Kap. 1.2) – ein Abriss der bayerischen Volksschullehrer- ausbildung in den Jahren der Kaiserzeit, vor allem im Hinblick auf das Fach „Erziehungs- und Unterrichtskunde“, zu der auch das Teilgebiet der „Besonderen Unterrichtslehre“ oder „Speziellen Methodik“ gehörte. Mit Hinweisen auf die Zulassungspraktik der Lehrbücher schließt dieses Kapitel, das als kontextueller Rahmen für die nachfolgende Analyse dient (Kap. 2).

Im Anschluss wird das methodische Vorgehen der Untersuchung ausführlich dokumentiert und begründet (Kap. 3). Die Fragestellung der Arbeit wird präzisiert und die Corpusbildung beschrieben. Nur durch eine konsequente Offenlegung des Vorverständnisses und der einzelnen methodischen Schritte kann eine hermeneutische Arbeit heute noch den Standards wissenschaftlichen Arbeitens genügen.

Den umfangreichsten Teil der Arbeit nimmt die Vorstellung und Interpretation der analysierten Lehrwerke ein (Kap. 4). Betrachtet wurden Bücher zu zwei verschiedenen Erhebungszeitpunkten. Nach Abschluss jeder der beiden Zeitpunkte werden die gefundenen Ergebnisse in einem Zwischenfazit zusammengefasst (Kap. 4.2 und 4.4). Ein Ausblick auf die weitere Entwicklung der Methodendiskussion bis zum Ausgang der Kaiserzeit beendet diesen Hauptteil der Arbeit (Kap. 4.5).

Ein resümierendes Fazit (Kap. 5) beurteilt zum Abschluss das Geleistete kritisch und reflektiert über offene Fragen, die die Untersuchung aufgeworfen hat.

Anhand der Diskussion über die „richtige“ Erteilung des Geschichtsunterrichts wird sich zeigen, inwieweit der gewählte Titel der Arbeit „Auf die Methode kommt alles an“ – ein Zitat von *Friedrich Eberhard von Rochow* aus der Einleitung zu seinem „Versuch eines Schulbuches, für Kinder der Landleute, oder zum Gebrauch in Dorfschulen“ (1772, o.S.) – auch noch weit über die Zeit der Aufklärung hinaus als Motto für die Bemühungen großer Teile der bayerischen Lehrerschaft um die Hebung der Volksschule gelten kann.

1.2 Rahmenbedingungen: Volksschule – Geschichtsunterricht – Lesebuch

Im Schuljahr 1871/72 besuchten ca. 96% aller werktagsschulpflichtigen Kinder Bayerns eine Volksschule (vgl. Bock 1993, S. 412f.). Die Volksschule, auch „Deutsche Schule“ oder „Elementarschule“ genannt (vgl. Fenn/Körner 2007, S. 402), war somit um die Jahrhundertwende als Repräsentantin des niederen Schulwesens die „Normalschule“ für den weitaus größten Teil der bayerischen Bevölkerung und blieb es auch bis zum Ende der Kaiserzeit. Gründe dafür waren u.a. das staatlicherseits oft beklagte mangelnde Interesse an schulischer Bildung besonders in ländlichen Gegenden und das vergleichsweise hohe Schulgeld, das für den Besuch einer Mittelschule entrichtet werden musste und das viele Familien zur damaligen Zeit nicht aufbringen konnten (vgl. Bock 1993, S. 412f.).

Die Geburtsstunde der modernen bayerischen Volksschule fällt in die Zeit der Spätaufklärung: Angesichts des desolaten Bildungsstandes vor allem der Landbevölkerung ordnete *Kurfürst Maximilian IV. Joseph*, der spätere *König Maximilian I. Joseph* (Regierungszeit: 1799–1825), unter Federführung seines einflussreichsten Ministers *Maximilian Freiherr* (ab 1806 *Graf*) *von Montgelas* im Jahr 1802 erneut¹ die Unterrichtspflicht für alle Kinder „vom 6ten bis wenigst ins vollstreckte 12te Jahr ihres Alters“ (RB 1802, S. 911, zitiert nach Liedtke 1993, S. 52) an. Zwar kann hier von einer echten „Schulpflicht“ im Sinne der verbindlichen Pflicht zum Besuch einer *öffentlichen* Schule für alle Kinder einer bestimmten Altersgruppe noch nicht gesprochen werden, da z.B. auch der Privatunterricht als Unterrichtsform nach wie vor statthaft war (vgl. ebd.), dennoch zeugen einige Passagen der Verordnung von 1802 expliziter als die entsprechenden Formulierungen ihrer Vorgänger von dem ernsthaften Bemühen Maximilian Josephs, die Zuständigkeit für das Schulwesen nicht nur formal allein in die Hände des Staates zu legen (und somit den Einfluss der Kirche zurückzudrängen), sondern diese Schulaufsicht auch faktisch mit mehr Nachdruck auszuüben (vgl. ebd., S. 53). Als Aufgabe der Elementarschulen bestimmte der Kurfürst gleichermaßen die Hebung der moralischen wie der intellektuellen Bildung (zur Erhöhung der „Brauchbarkeit“) der zukünftigen Staatsbürger (vgl. Liedtke 1993, S. 15–22). An die Werktagsschule schloss sich die sog. Sonn- und Feiertagschule an. Zur Teilnahme an diesem Unterricht waren nach der Generalverordnung von 1803 alle Mädchen und Jungen vom 12. bis zum vollendeten 18. Lebensjahr verpflichtet, sofern sie nicht eine Einrichtung des mittleren Schulwesens (z.B. eine Lateinschule, ein humanistisches Gymnasium o.Ä.) besuchten. Ziel war es, das in der Werktagsschule Gelernte zu festigen und nach Möglichkeit auszuweiten (vgl. König 1993, S. 285f.; zur Entwicklung der bayerischen Schule im Zeitalter der Aufklärung allgemein vgl. z.B. Maier 1967, S. 21–60; Welch 1998, S. 19–81; Weis 2003, S. 89–92 und Weis 2005, S. 609–612; für die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts z.B. Fürnrohr 1991).

Bis zum Ende des Königreiches Bayern prägte eine Vielzahl an Neuregelungen und Verschiebungen das Elementarschulwesen, die hier nicht alle vollständig wiedergegeben wer-

¹ Vergleichbare Vorgängerverordnungen lassen sich sowohl für Altbayern als auch für die nach 1800 neu zu Bayern gekommenen Gebiete nachweisen (vgl. Liedtke 1993, S. 52f.). Zentral für die Zeit der Aufklärung vor allem die Reformen *Heinrich Brauns* (1732–1792) (vgl. dazu z.B. Bock 1916a und 1916b; Keck 1998; Rettinger 1991 und 1992).

den können. Zu den wichtigsten Verordnungen zählte eine Ministerialentschließung aus dem Jahr 1856, mit der unter *König Maximilian II. Joseph* (Regierungszeit: 1848–1864) die Unterrichtspflicht für Angehörige beider Konfessionen einheitlich auf das Alter vom 6. bis zum 16. Lebensjahr festgelegt wurde. Von diesen insgesamt zehn Jahren entfielen die ersten sieben Jahre auf die Werktags-, die letzten drei Jahre auf die Sonn- und Feiertagsschule (vgl. Englmann 1871, S. 193f.). In den 1890er-Jahren beantragten die ersten Gemeinden (darunter Kaiserslautern, Nürnberg und München) über ihre jeweilige Kreisregierung beim Kultusministerium die Genehmigung zur Einrichtung eines fakultativen 8. Werktagsschuljahres. Zwar wurde einigen dieser Anträge stattgegeben, aber erst 1907 erhielten die Gemeinden durch eine Allerhöchste Verordnung die Erlaubnis, die Werktagsschulpflicht in ihrem Zuständigkeitsbereich obligatorisch von sieben auf acht Jahre zu erhöhen. Dieses zusätzliche Schuljahr, das einer spezifischeren Vorbereitung auf das spätere Berufsleben dienen sollte, wurde dann auf die Dauer der Sonn- und Feiertagsschulpflicht angerechnet. Mit dieser Verordnung begann sich das achte Schuljahr, zumindest im städtischen Bereich, langsam, aber stetig durchzusetzen (vgl. Caruso 2003, S. 200f.; zur Diskussion über das 8. Schuljahr vgl. insgesamt ebd., S. 197–206). Gleichzeitig verloren die Sonn- und Feiertagsschulen immer mehr an Bedeutung, vor allem gegenüber den sog. Fortbildungsschulen, die in ihren verschiedenen Ausformungen zwischen dem niederen und dem mittleren Schulwesen angesiedelt waren und ebenfalls das Ziel der Berufsvorbereitung verfolgten. 1914/15 wurden die Sonn- und Feiertagsschulen nach einigen Übergangsregelungen endgültig durch die Fortbildungsschulen ersetzt (vgl. Bock 1993, S. 414–416).

Aufgrund der Möglichkeit, über den Unterricht Einfluss auf die Gesinnung der weit überwiegenden Mehrheit der nachfolgenden Generation bayerischer Staatsbürger zu nehmen, wurde die Volksschule in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem idealen Austragungsort der machtpolitischen Auseinandersetzung zwischen Kirche und Staat, die als länderübergreifendes Phänomen unter der Bezeichnung „Kulturkampf“ bekannt geworden ist. In seiner spezifisch bayerischen Ausprägung ist mit diesem Begriff der Konflikt zwischen *König Ludwig II.* († 1886) und den liberalen Regierungen des Königreiches mit der führenden Persönlichkeit *Johann von Lutz* (ab 1867 Justiz-, ab 1869 Kultusminister im Königreich Bayern; ab 1880 auch Ministerpräsident; † 1890) auf der einen und dem bayerischen Episkopat sowie den konservativen Vertretern des politischen Katholizismus, die seit 1869 die Mehrheit in der Abgeordnetenversammlung stellten, auf der anderen Seite gemeint. Die Kontroverse, die sich im Kern um die Frage der staatlichen Genehmigungspflicht für kirchliche Erlasse („*placetum regium*“) drehte und 1890 eine für beide Parteien annehmbare Lösung fand, hatte sowohl direkte als auch indirekte Auswirkungen auf die Gestaltung des niederen Schulwesens im Königreich (vgl. dazu insgesamt z.B. Krebs 1993; Körner 1977, S. 8–21 und S. 23–63; Albrecht 2003, S. 369–376 und S. 400–402).

Die Volksschulen waren über den gesamten Zeitraum der Kaiserzeit hinweg in der Regel Konfessionsschulen, d.h., katholische und protestantische Kinder wurden in getrennten Schulen unterrichtet (vgl. Englmann 1871, S. 182–186). Die Schulsprengelverordnung von 1873, die einen Schulsprengel nicht mehr, wie zuvor, über den Pfarrbezirk, sondern über die politische Gemeinde definierte, erleichterte aber den Kommunen die Einrichtung gemischtkonfessioneller Schulen, sog. „Communal-“ oder „Simultanschulen“, die in der Folgezeit Gegenstand heftiger Diskussionen wurden. Der Widerstand katholisch-

konservativer Kräfte führte allerdings bereits 1883 zur Verabschiedung einer neuen Schulpflichtverordnung, durch die die Möglichkeiten zur Eröffnung von Simultanschulen wieder erheblich eingeschränkt wurden. Einige bayerische Städte richteten nach 1873 Simultanschulen ein, ihre Anzahl blieb aber bis zum Ende des Ersten Weltkrieges gegenüber den konfessionellen Institutionen marginal².

Für die Einrichtung und den Unterhalt der Volksschulen waren die Gemeinden verantwortlich. Die übrigen Zuständigkeiten auf dem Gebiet der Schule waren streng hierarchisch geordnet: Die Oberaufsicht über das gesamte Unterrichtswesen und damit auch über die Volksschulen übte das „Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten“ aus, auf der Ebene der damals noch acht Regierungskreise³ (heute: Regierungsbezirke) waren die jeweiligen Kreisregierungen zuständig (Kreisschulreferenten, Kreisschularchate). Darunter folgten die Distriktsschulinspektionen (auf dem Land) bzw. die Stadtschulkommissionen (in den kreisfreien Städten), von denen ein Mitglied Stadtschulreferent war. Auf der untersten, der Lokalebene lag die Aufsicht über die einzelnen Volksschulen bei den Lokalschulinspektionen (in den nicht unmittelbaren Gemeinden) bzw. bei den Stadtbezirksschulinspektionen (in den größeren unmittelbaren Städten). Der Vorstand dieser Lokalschulinspektionen war sowohl in ländlichen als auch in städtischen Gemeinden dem Pfarrer der ansässigen Pfarrei übertragen. Er hatte u.a. regelmäßige Visitationen aller Volksschulen abzuhalten, die zu seiner Pfarrei gehörten, und dabei auch die Leistung der verantwortlichen Lehrer und Lehrerinnen zu beurteilen sowie die jährliche Prüfung der Schulkinder durchzuführen (vgl. Englmann 1871, S. 29–33; eine tabellarische Übersicht über die verschiedenen Schulaufsichtsebenen und ihre jeweiligen Kompetenzen bei Caruso 2003, S. 106). Vor allem die liberalen Lehrerinnen und Lehrer kämpften während der gesamten Kaiserzeit vehement für die Beseitigung dieser geistlichen Schulaufsicht, allen voran der 1861 gegründete „Bayerische Volksschullehrerverein“ (vgl. Guthmann 1961, S. 112–118). Die vollständige Abschaffung dieser in weiten Kreisen ungeliebten Einrichtung erfolgte zwar erst im Dezember 1918, sie wurde aber durch einige Maßnahmen aus der Hochzeit des Kulturkampfes nach und nach aufgeweicht, so z.B. durch die Einsetzung weltlicher Schulräte in vielen mittleren und größeren Städten (zu den ersten Gemeinden zählten u.a. München 1869, Augsburg 1872, Nürnberg 1872, aber auch Kempten 1871 und Kitzingen 1871; vgl. Caruso 2003, S. 125), durch das Institut der Ober- bzw. Hauptlehrer und die Nominierung weltlicher Kreisschulinspektoren (vgl. zu der Entwicklung insgesamt ebd., S. 92–158).

Der Einfluss der kirchlichen Oberbehörden (d.h. der katholischen Bischöfe bzw. des protestantischen Oberkonsistoriums) auf die Volksschulen beschränkte sich, abgesehen von der obligatorischen Verwendung von Geistlichen als Lokal- und Distriktsschulinspektoren, auf deren „kirchlich-religiöse[n] Aufgabe“ (Englmann 1871, S. 98). Dazu gehörten u.a. die Anordnung und Leitung des Religionsunterrichts, die Auswahl und Approbation

² Das Statistische Jahrbuch für das Königreich Bayern weist für das Ende des Schuljahres 1900/01 insgesamt 7.380 Volksschulen im Gebiet des Königreiches aus. 159 Simultanschulen standen 5.216 katholischen, 1.918 protestantischen und 87 israelitischen Einrichtungen gegenüber. Das entspricht einem Anteil von nicht einmal 2,2%. Die meisten dieser Simultanschulen befanden sich in den gemischtkonfessionellen Regierungsbezirken Pfalz (76) und Mittelfranken (57, in Nürnberg allein 39) (vgl. K. Statistisches Bureau 1903, S. 233).

³ Der Regierungsbezirk der Pfalz gehört heute nicht mehr zu Bayern.

der Lehrbücher für diesen Unterrichtsgegenstand, das Mitspracherecht bei der Auswahl von Religionslehrern sowie die Anhörung der Kirchenvertreter vor dem Erlass von Verfügungen über das Schulwesen, die religiöse und sittliche Aspekte berührten (vgl. ebd., S. 98–101 und den Nachtrag in Englmann 1875, S. 389 zur teilweisen Außerkraftsetzung dieser Bestimmungen).

Eine Besonderheit des niederen Schulwesens im Königreich Bayern war das Fehlen eines modernen, an die gestiegenen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts angepassten und landesweit verbindlichen Lehrplanes. Formal blieb der alte, 1804 von *Joseph Wismayr* (1767–1858) redigierte und 1811 von *Friedrich Immanuel Niethammer* (1766–1848) im Geiste des Neuhumanismus revidierte „Lehrplan für die Volksschulen in Bayern, nebst einer dazu gehörigen Instruction für Lehrer und Lehrerinnen“ (Döllinger 1838, S. 1344; Hervorhebung im Original) für die gesamte Dauer der Kaiserzeit in Kraft und wurde offiziell erst 1926 durch einen neuen Landeslehrplan ersetzt (zum Lehrplan von 1804/11 vgl. z.B. Bögl 1929, S. 22–154).

Dieser Lehrplan von 1804/11 teilte die Unterrichtsgegenstände in die Rubriken „Gott“, „Mensch“, „Natur“, „Kunst“, „Sprache“ und „Zahl und Maaßverhältnisse“ [sic!] ein (vgl. ebd., S. 1344–1353). Die „Menschengeschichte“ war Bestandteil der Rubrik „Mensch“. In der „unteren Schülerclassen“ (ebd., S. 1345; Hervorhebung im Original) sollten die Schülerinnen und Schüler „[n]ach der Bibel“ (ebd., S. 1346) mit den wichtigsten Ereignissen aus der biblischen Geschichte von der Erschaffung der Menschen bis zum Turmbau zu Babel vertraut gemacht werden. Der Unterricht in der „mittleren Schülerclassen“ (ebd.; Hervorhebung im Original), der „[v]ornehmlich nach der Bibel“ (ebd., S. 1347) erteilt werden sollte, verfolgte den Gang der Menschheitsgeschichte ab dem Turmbau zu Babel weiter und schloss mit Begebenheiten „aus der Geschichte der Assyrer, Aegypter, Phönizier, Hebräer und Israeliten“ (ebd.; Hervorhebungen im Original). In der „oberen Schülerclassen“ (ebd.; Hervorhebung im Original) sollten sich die Schülerinnen und Schüler schließlich u.a. sowohl mit der Alten Geschichte („Griechenland“, „Italien“; ebd.; Hervorhebungen im Original) als auch mit „Deutschland“ (ebd.; Hervorhebung im Original) und der „Vaterländische[n] Geschichte“ (ebd.; Hervorhebung im Original) beschäftigen. Weitere Angaben, etwa zu den einzelnen Themen, die in der Vaterländischen Geschichte zum Vortrag gebracht werden sollten, enthielt der Lehrplan nicht, wohl aber den allgemeinen Hinweis in der beigefügten „Instruction für die Lehrer in den Stadt- und Landschulen“ (ebd., S. 1353; Hervorhebung im Original), dass die Kinder „mehr zu Staatsbürgern (Patrioten) als zu Weltbürgern (Kosmopoliten) gebildet werden“ (ebd., S. 1365) sollen und dass daher der Vaterlandsgeschichte der Vorrang eingeräumt werden müsse (vgl. ebd.). Auf mehrfachen Antrag der Kammer der Abgeordneten hin, in der die liberalen Kräfte zu diesem Zeitpunkt noch die Mehrheit stellten, legte der bayerische Kultusminister *Franz von Gresser* 1867 ebendieser den Entwurf für ein neues Volksschulgesetz auf liberal-fortschrittlicher Grundlage vor (vgl. K. Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten 1867).⁴ Das Gesetz scheiterte schließlich 1869 am Widerstand

⁴ Vorausgegangen war dem Gesetzentwurf eine vom Bayerischen Volksschullehrerverein 1863 verfasste „Denkschrift, betreffend die Zusammenstellung von Materialien zu einem allergnädigst zu erlassenden

der kirchlich-konservativen Mehrheit in der Kammer der Reichsräte. Der Hauptkritikpunkt, vor allem der Vertreter der Geistlichkeit, war zum einen die vorangestellte Grundsatzserklärung der Regierung, die das prinzipielle Aufsichtsrecht des Staates über das niedere Schulwesen nachdrücklich betonte, zum anderen die darauf bezüglichen Artikel 101 bis 117 des Entwurfes, die die Aufsicht über die Volksschulen im Einzelnen regelten und nach denen die konfessionelle Volksschule sowie die Mitwirkung der Kirchen an deren Gestaltung zwar grundsätzlich beibehalten, der kirchliche Einfluss aber dennoch im Ganzen reduziert werden sollte (vgl. Guthmann 1961, S. 160–164; auch Reble 1979, S. 966f., Caruso 2003, S. 86f. und Caruso 2017).

Da die Verabschiedung eines vollständigen neuen Schulgesetzes auf dem Gesetzesweg nach 1869 aufgrund der nun bestehenden Mehrheit der kirchlich-konservativen Vertreter in beiden Kammern des Landtags auf absehbare Zeit nicht realisierbar schien, suchten die liberalen Kräfte im Königreich in der Folgezeit eine neue Möglichkeit zur Durchsetzung ihrer Interessen: Mehr als Ergänzung denn als Ersatz für den als unzeitgemäß erachteten Lehrplan von 1804/11 führten alle acht bayerischen Kreisregierungen bis 1877 eigene „Kreislehrpläne“ auf dem Verordnungswege ein. Aufgrund ihrer seit 1825 festgeschriebenen Kompetenzen in Volksschulfragen benötigten sie dafür nicht die Zustimmung des Landtags, sondern lediglich diejenige des Kultusministeriums, das diese auch unter der Voraussetzung aussprach, dass die neuen Kreislehrpläne nicht dem formal weiterhin gültigen von 1804/11 widersprachen. Als Muster konnte auf den bereits 1862 genehmigten „Stufengang bei dem Unterrichte in den deutschen Werktags-Schulen von Oberbayern“ verwiesen werden. Diese Kreislehrpläne wurden bis zum Ende der Kaiserzeit z.T. mehrfach revidiert, eine genaue Angabe ihrer Anzahl scheint aufgrund der zuweilen missverständlichen Verwendung des Begriffes „Lehrplan“ und der Tatsache, dass nicht alle Dokumente gedruckt vorliegen, kaum möglich⁵. Erschwert wird dieser ohnehin unübersichtliche Befund dadurch, dass auch einzelne größere Städte (wie München, Würzburg und Schweinfurt) nach 1869 eigene Lehrpläne erließen (zum System der Kreislehrpläne vgl. z.B. Körner 1992, S. 464–475 mit dem Schwerpunkt auf dem Unterrichtsfach Geschichte und allgemein Caruso 2003, S. 173–188; Baumgärtner 2007, S. 56–67).

Das Fach Geschichte ist in allen diesen Kreislehrplänen vertreten. Zusammen mit Geographie (bzw. den in den unteren Klassen propädeutisch erteilten Lehrgegenständen Anschauungsunterricht und Heimatkunde) sowie Naturkunde (bestehend aus Naturgeschichte und Naturlehre) bildete die Geschichte einen Fächerverbund, für den sich in den einschlägigen Lehrplänen unterschiedliche Bezeichnungen finden: In den frühen Ausgaben, die bis 1877 erlassen wurden, überwiegt der Terminus „(Gemein-)Nützliche Kenntnisse“ oder „-Gegenstände“ (z.B. Oberbayern 1862, Oberpfalz 1869, Unterfranken 1870). Dieser grenzt die genannten Unterrichtsgegenstände von den sog. „Notwendigen Kenntnissen“ (Religion, Deutsche Sprache und Rechnen) ab und verbalisiert auf diese

vollständigen Gesetze für die Volksschulen Bayerns“ (vgl. Ausschuss des Bayerischen Volksschullehrervereins 1864), deren Forderungen in größerer Zahl in den späteren Gesetzentwurf Eingang gefunden haben (vgl. Guthmann 1961, S. 161f.).

⁵ Körner zählt beispielsweise insgesamt 17 verschiedene Lehrordnungen (vgl. Körner 1992, S. 468f.). Auch Caruso kommt auf diese Zahl, wobei sich seine Angaben aber nicht vollständig mit denen Körners decken (vgl. Caruso 2003, S. 177f., bes. Fußnote 48).

Weise ihre – Letztgenannten gegenüber – untergeordnete Bedeutung. Sehr geläufig war auch die Benennung „Realien“, die weniger auf die Wertigkeit als vielmehr auf die Inhalte abhob, mit denen sich die betreffenden Fächer beschäftigten (Oberfranken 1877, Pfalz 1884, Oberpfalz 1898). In den Lehrplänen, die nach der Jahrhundertwende verabschiedet wurden, wird die Bezeichnung „Realien“ dann ausnahmslos durch den Begriff „Sachunterricht“ ersetzt (Pfalz 1906/08, Niederbayern 1910, Oberbayern 1913, Unterfranken 1913).

Unterrichtet wurde die Geschichte in der Regel in der Mittel- und Oberklasse der Volksschulen (d.h. ab dem 4. Schuljahr), in den weniger leistungsfähigen ungeteilten Schulen⁶ zuweilen auch nur in der Oberklasse (also in den Klassen 6 und 7) (Unterfranken 1870, Niederbayern 1872, Schwaben 1876⁷). Der Stundenumfang betrug üblicherweise nicht mehr als 1,5 Stunden/Woche bei einem wöchentlichen Gesamtstundenumfang von 25 bis 28 Stunden (die Gewichtung des Geschichtsunterrichts in ausgewählten Kreislehrplänen nach der Jahrhundertwende bei Baumgärtner 2007, S. 60f.).

Neben den Angaben zu der Stoffverteilung und den vorgeschriebenen Unterrichtsstunden enthielten die meisten Kreislehrpläne auch Bestimmungen zu der Aufgabe und dem intendierten Ziel des Geschichtsunterrichts sowie in vielen Fällen auch methodische Empfehlungen zur Behandlung der vorgesehenen Inhalte. In der oberbayerischen Lehrordnung von 1890 ist etwa zu lesen: „Durch den Realunterricht soll überhaupt nicht nur die intellektuelle, sondern auch die ästhetische und religiöse Bildung des Kindes gefördert werden. Er hat deshalb nicht nur Kenntnisse zu vermitteln, sondern auch das Gefühl für das Schöne und Edle, die Liebe zur Natur, die Heimats- und Vaterlandsliebe zu wecken und zu nähren und das Walten Gottes erkennen zu lassen“ (Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Kgl. bayer. Regierungsbezirkes Oberbayern (mit Ausnahme der Kgl. Haupt- und Residenzstadt München) 1890, S. 112; nahezu identisch in: Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Kgl. bayer. Regierungsbezirkes Oberpfalz und von Regensburg 1898, S. 65). Und als Ziel speziell des Geschichtsunterrichts heißt es im Kreislehrplan der Pfalz aus dem Jahr 1884: „Kenntnis der merkwürdigsten Persönlichkeiten, Ereignisse und Kulturzustände aus der Geschichte und zwar vorzugsweise aus der deutschen, dann speziell aus der bayerischen und pfälzischen Geschichte. – Bildung des sittlichen Urteiles; Begeisterung für Großes und Edles; Veredelung des Willens und Charakters; Weckung und Pflege der Liebe zum Vaterlande und angestammten Herrscherhause“ (Die Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Kgl. bayer. Regierungsbezirkes der Pfalz 1884, S. 50).

Das wichtigste Lehrmittel in der Volksschule sowohl für den Sprachunterricht als auch für den Unterricht in den Realien war das Lesebuch. Es enthielt – mehr oder weniger geordnet, z.T. in bunter Abfolge – Texte, Gedichte und Bilder zu ganz unterschiedlichen Themen: von religiös-erbaulichen Stoffen über Kostproben patriotischer Nationallitera-

⁶ Unterschiedlich definiert: Schulen mit einer oder maximal zwei Lehrkräften für alle Schulklassen. Besonders auf dem Land unterrichtete häufig ein einziger Lehrer alle Jahrgangsstufen gleichzeitig im selben Raum.

⁷ Der unterfränkische Lehrplan sah das Fach Geschichte grundsätzlich nur in der „Dritte[n] Klasse“ (Lehr- und Disciplinarordnung für die deutschen Schulen des Kreises Unterfranken und Aschaffenburg 1870, Sp. 2172), also im 6. und 7. Schuljahr, vor. Er wurde erst 1913 vollständig revidiert. Die schwäbische Verordnung blieb sogar während der gesamten Dauer der Kaiserzeit in Kraft.

tur bis hin zu kurzen Abhandlungen über geographische, historische oder naturkundliche Gegenstände (zu geschichtlichen Inhalten in den bayerischen Lesebüchern vgl. z.B. Körner 1992, S. 475–494; allgemein z.B. Kennedy 1982, S. 124–198).

Im Unterricht durften nur solche Bücher verwendet werden, die zuvor vom „Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten“ zugelassen und als solche in dem vom Ministerium herausgegebenen Amtsblatt zur Anzeige gebracht worden waren. 1893 wurde zu diesem Zweck eine ständige Lehrmittelkommission eingerichtet, der neben dem jeweiligen Kultusminister selbst, weiteren Repräsentanten der obersten und mittleren Schulaufsichtsbehörde sowie delegierten Lehrern auch je ein Vertreter der katholischen und evangelischen Kirche angehörte (vgl. Müller 1977, S. 113). Noch im selben Jahr veröffentlichte die Lehrmittelkommission erstmals nach 1861 ein vollständig überarbeitetes Verzeichnis aller für die Hand der Schülerinnen und Schüler in den Volksschulen zugelassenen Lehrmittel. Dieses Verzeichnis wurde in den folgenden Jahren bis 1918 zwar beständig durch Neuzugänge erweitert, aber nicht mehr komplett revidiert. Von den Büchern, die der Kommission zur Begutachtung vorgelegt wurden, erhielt nur etwa ein Drittel die beantragte Approbation und wurde in das Verzeichnis der genehmigten Lehrmittel aufgenommen, die weit überwiegende Mehrheit wurde zurückgewiesen (vgl. ebd., S. 115). Die Zulassung vor allem von Lesebüchern scheiterte nicht selten an dem Veto der beiden Vertreter der christlichen Kirchen, die durch die betreffenden Bücher ihre jeweiligen religiös-konfessionellen Interessen gefährdet glaubten und sich daher für eine strikte konfessionelle Trennung der Lehrmittel einsetzten. Diese Forderung widersprach allerdings einerseits den staatlichen Bemühungen um eine größtmögliche Gleichförmigkeit und Kontinuität im Schulbuchwesen, andererseits wäre eine Trennung einer „Zementierung der konfessionellen Gegensätze“ (Caruso 2003, S. 296) gleichgekommen, die von vielen Liberalen abgelehnt wurde. So kam es innerhalb der eingesetzten Lehrmittelkommission wiederholt zu strittigen Entscheidungen. 1897 wurde beispielsweise ein Lesebuch mit der Begründung zurückgewiesen, es eigne sich nicht für Schulen, die auch nur von vereinzelt Andersgläubigen besucht werden, und einem Geschichtsbuch wurde die Anerkennung versagt, weil es Darstellungen enthielt, die die Angehörigen der protestantischen Konfession verletzen könnten (vgl. Müller 1977, S. 125f.). Das Recht, bestimmte Bücher aus der Reihe der zugelassenen Lehrmittel zum Gebrauch in den einzelnen Volksschulen auszuwählen, lag bis 1893 offiziell bei den jeweiligen Distriktsschulinspektoren, die im Regelfall Geistliche waren, danach ging es auf die betreffenden Kreisregierungen über, eine Maßnahme, die den kirchlichen Einfluss auf das niedere Schulwesen weiter beschnitt (vgl. ebd., S. 109). Bereits zuvor war das Auswahlrecht der Schulinspektoren durch die Einführung sog. „Kreislesebücher“ erheblich beschränkt worden: Mit dem Ziel, den Lehrbetrieb in den Schulen möglichst zu vereinheitlichen und damit den Klagen vieler Eltern zu begegnen, die bei einem Wohnortwechsel häufig kostspielige neue Lehrmittel für ihre Kinder anschaffen mussten, begannen die ersten Kreisregierungen in den 1870er-Jahren damit, die Herstellung eigener Lesebücher für ihren Einflussbereich in Auftrag zu geben und deren Einführung in allen Volksschulen ihres Regierungsbezirkes verbindlich anzuordnen. Bis zur Jahrhundertwende existierten für alle acht bayerischen Regierungsbezirke eigene Kreislesebücher (vgl. Caruso 2003, S. 289).

Der Stellenwert des Lesebuches für den Geschichtsunterricht in den Volksschulen war in den Jahren der Kaiserzeit nicht unumstritten. Eine der beiden zentralen Diskussionen

dieser Zeit betraf die Frage nach den Inhalten, die in diesen Lehrmitteln zu finden sein sollten: Soll das Lesebuch primär dem Sprach- oder dem Realienunterricht dienen? In den 1870er- und 1880er-Jahren waren zunächst vermehrt realistische Stoffe in die Lesebücher aufgenommen worden, eine Entwicklung, die parallel verlief zu der zunehmenden Bedeutung der Realien sowohl im Volksschulunterricht insgesamt als auch in den einzelnen Lehrplänen, die nach 1869 veröffentlicht wurden. Mit dem Argument, der trockene, nüchterne Ton vieler realistischer Lesestücke verfehle die intendierte erzieherische Wirkung der Bücher, zudem seien Erzählungen, Gedichte etc. für die Heranwachsenden aufgrund ihres phantasieanregenden Charakters interessanter und daher „kindgemäßer“, erfolgte ab den 1890er-Jahren dann aber eine Wiederaufwertung des Literarischen und Ideellen in den Lesebüchern. Die Vertreter beider Positionen standen sich damals weitgehend unversöhnlich gegenüber (vgl. Caruso 2003, S. 290–295). In den Kontext dieses Diskurses gehört auch der Wunsch vieler Lehrkräfte nach Einführung von eigenen Reallesebüchern, Leitfäden oder Merkheften für den Unterricht in den Realien. Aus Angst vor dem Wiedererstarken einer Unterrichtsweise, die, statt auf Anschaulichkeit und die Förderung des kindlichen Verständnisses zu setzen, auf das bloße Memorieren von Inhalten abzielte und zudem die methodische Freiheit der Lehrpersonen bedrohte, lehnten einige Kreisregierungen solche Hilfsmittel allerdings kategorisch ab (vgl. z.B. für Oberfranken Seyffferth/Wolfrum 1906, S. 64; vgl. auch Caruso 2003, S. 298f. und 302). Erst 1914/15 wurden die ersten Merkbücher für den Geschichtsunterricht in die Liste der genehmigten Lehrmittel für die Volksschulen aufgenommen, nachdem ab 1890 bereits vereinzelt Lehrbücher und Leitfäden speziell für die bayerische Geschichte zugelassen worden waren (vgl. Körner 1992, S. 492f. und Caruso 2003, S. 295–304).

Verbunden mit der Frage nach den geeigneten Inhalten der Bücher war die Diskussion, *wie* das Lesebuch didaktisch angemessen im Realienunterricht allgemein und speziell im Geschichtsunterricht einzusetzen sei. Die Entwicklung dieser Kontroverse lässt sich an den methodischen Richtlinien und Empfehlungen ablesen, die vielen Kreislehrplänen als Hilfestellung für die Lehrkräfte beigegeben waren: In den Jahren vor und unmittelbar nach der Reichsgründung, als die Realien im Unterricht noch vielfach vernachlässigt wurden, diente eine enge Orientierung am Buch der Normierung des Lehrbetriebes und damit – so war die Hoffnung – der Sicherung einer gewissen Qualität des Unterrichts (vgl. z.B. Stufengang bei dem Unterrichte in den deutschen Werktags-Schulen von Oberbayern 1862, Sp. 541; Lehrordnung für die deutschen Schulen des Kreises Schwaben und Neuburg 1876, S. 25f.; Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Kgl. bayer. Regierungsbezirkes Oberbayern (mit Ausnahme der Kgl. Haupt- und Residenzstadt München) 1890, S. 111f.). Nach und nach setzte sich dann aber die freie Lehrer-erzählung als bevorzugte Methode des Geschichtsunterrichts durch. Das Lesebuch sollte nur noch ergänzend zur Belebung des Vortrags und zur Wiederholung des bereits Gelernten genutzt werden (vgl. z.B. Lehr-Plan für die deutschen Werktags-Schulen des Regierungs-Bezirktes der Oberpfalz und von Regensburg 1869, Sp. 1749f., Fußnote 35; Die Lehrordnung für die deutschen Schulen des Regierungsbezirktes Mittelfranken 1877, Sp. 542; Die Schul- und Lehrordnung für die Volksschulen des Kgl. bayer. Regierungsbezirktes der Pfalz 1884, S. 44f. und 100; zur Bedeutung der Narration im Unterricht vgl. Caruso 2003, S. 409–419).

Wer etwas darüber erfahren möchte, was in einem konkreten Land zu einer ganz bestimmten Zeit unter einem „guten“ Schulunterricht verstanden wurde, wirft am besten einen Blick in die Lehrbücher, die dort zur Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer verwendet wurden. In ihnen liefen damals wie heute die Erkenntnisse unterschiedlicher Fachdisziplinen zusammen und trafen auf die je eigenen Vorstellungen der politischen Machthaber. Darüber hinaus wirkten sie aufgrund ihres spezifischen Verwendungszweckes genau an der Schnittstelle zwischen methodisch-didaktischer Theorie und schulischer Unterrichtspraxis. Als Untersuchungsobjekte sind sie daher für die Historische Bildungsforschung von besonderem Interesse.

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, was den zukünftigen Volksschullehrern an ausgewählten bayerischen Lehrerbildungsanstalten während des Deutschen Kaiserreiches (1871–1918) durch die eingeführten Lehrbücher für die „Besondere Unterrichtslehre“ über die richtige Erteilung des elementaren Geschichtsunterrichts vermittelt wurde. Einen Schwerpunkt der Analyse bilden dabei die Jahre von der Reichsgründung bis 1885, ein Ausblick beleuchtet aber auch die weitere Entwicklung der Methodendiskussion bis zum Ende des Ersten Weltkrieges 1918.



Die Autorin

Silke Antoni, geboren 1975, absolvierte zunächst an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel ein Studium für das Lehramt an Gymnasien mit der Fächerkombination Latein und Altgriechisch. Nach dem Abschluss des Ersten Staats-

examens wechselte sie an die Universität Augsburg und wendete sich dort im Rahmen eines Zweitstudiums der Erziehungswissenschaft zu. Sie arbeitet seit 2009 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität Augsburg.

