



Matthias Busch

Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik

Genese einer demokratischen Fachdidaktik

Busch

Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik

Matthias Busch

Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik

Genese einer demokratischen Fachdidaktik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg unter dem Titel „Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik – Genese einer Fachdidaktik“ als Dissertation angenommen.
Gutachter: Prof. Dr. Tilman Grammes, Prof. Dr. Ingrid Lohmann.
Tag der Disputation: 30.04.2015.

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>.

2016.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.

Coverfoto: Neofot-Augenstein, „Schülerinnen eines Westender Gymnasiums mit ihrem Lehrer bei einer politisch-
en Zeitungsdiskussion.“, Quelle: Der Welt-Spiegel, 4. September 1932, S. 3.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2016.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2069-1

Inhalt

1 Einleitung	9
1.1 Zum Forschungsstand	11
1.1.1 „Weimarer Erfahrungen“ als Kontrastfolie in der politischen Bildung nach 1945	12
1.1.2 Wissenschaftliche Forschung zur Staatsbürgerkunde ab Anfang der 1960er Jahre	18
1.1.3 Staatsbürgerkunde als „Steinbruch“ in fachdidaktischen Lehrbüchern	28
1.1.4 Zusammenfassende Bewertung und Forschungsdesiderat	34
1.2 Forschungsvorhaben und methodisches Vorgehen	37
1.2.1 Methodologische Überlegungen:	
Diskursanalyse und neue Ideengeschichte	38
1.2.2 Korpus: Pädagogische Fachzeitschriften und Lehrerzeitungen	40
1.2.3 Feinanalyse	48
1.2.4 Einordnung und Darstellung der Ergebnisse	51
1.3 Zum Aufbau der Arbeit	52
2 Zur Kontextualisierung des staatsbürgerkundlichen Diskurses in der pädagogischen Presse	55
2.1 Überblick über die pädagogischen Zeitschriften im Untersuchungskorpus	55
2.2 Selbstverständnis und Selbstwahrnehmung der Autoren im staatsbürgerkundlichen Diskurs	62
2.3 Zwischen diskursivem Bruch und Kontinuität: Die Auseinandersetzung mit staatsbürgerlichen Traditionen vor 1919	67
2.4 Bezüge und Verortung des staatsbürgerkundlichen Diskurses	79
3 Staatsbürgerkunde als Unterrichtsprinzip	89
3.1 <i>Anlehrender Unterricht</i>	89
3.1.1 Staatsbürgerkunde zwischen Lehrfach und anlehnendem Unterricht	89
3.1.2 <i>Exkurs:</i> Staatsbürgerliche Lehrerfort- und -ausbildung im Spiegel des Zeitschriftendiskurses	97
3.1.2.1 Formen der Lehrerfortbildung	98
3.1.2.2 Lehrerausbildung an Hochschulen, Lehrerseminaren und Pädagogischen Akademien	103
3.1.2.3 Institutionen der staatsbürgerlichen Lehrerbildung	113
3.1.3 Genesen des „anlehrenden Unterrichts“	117
3.1.3.1 Geschichtsunterricht	118
3.1.3.2 Deutschunterricht	123
3.1.3.3 Religionsunterricht	126
3.1.3.4 Alt- und neusprachliche Unterrichtsfächer	128
3.1.3.5 Naturwissenschaftliche Fächer	131

3.1.3.6	Mathematikunterricht	133
3.1.3.7	Erdkundeunterricht.....	135
3.1.4	Staatsbürgerkunde als „synthetisches Lehrfach“	137
3.1.5	<i>Praxisbeispiel</i> : „Die Reichsverfassung im Religionsunterricht“	142
3.2	Schüler selbstregierung	147
3.2.1	<i>Selbsttätigkeit und Arbeitsunterricht</i> als zentrale Prinzipien staatsbürgerlicher Erziehung.....	149
3.2.2	Konzeptionen der Schüler selbstregierung zwischen Erziehungsmethode und Interessenvertretung.....	153
3.2.2.1	Selbstverwaltung als „Disziplinarsystem“ und „Mittel sittlicher Erziehung“	153
3.2.2.2	Schüler selbstregierung als „Vorschule für das demokratische Staatsleben“	160
3.2.2.3	Selbstregierung als „Interessenvertretung“ der Schülerschaft	166
3.2.3	Die Entwicklung der Schüler selbstregierung im Spiegel des Zeitschriftendiskurses	169
3.2.3.1	Auseinandersetzungen über bildungspolitische Maßnahmen zur Schüler selbstregierung	169
3.2.3.2	Genese der Lernform im Rahmen der Praxisreflexionen.....	178
3.2.4	<i>Praxisbeispiel</i> : Schülerausschuss am Werner-Siemens-Realgymnasium.....	191
3.3	Verfassungsfeier	198
3.3.1	Zur „Methodik der Verfassungsfeier“	198
3.3.2	<i>Exkurs</i> : Gesinnungsbildung als Ziel der Staatsbürgerkunde.....	201
3.3.2.1	Erziehung zum sittlichen Staatsideal	203
3.3.2.2	Erziehung zum „Staatsbürger des demokratisch-republikanischen Staates der Weimarer Verfassung“	209
3.3.2.3	Erziehung zur „Volksgemeinschaft“	214
3.3.2.4	„Krise der Staatspädagogik“	221
3.3.3	Genese der Verfassungsfeier als staatsbürgerkundliche Praxisform.....	226
3.3.3.1	Ausgestaltung und Schwierigkeiten der Schulfeiern	227
3.3.3.2	Von der „besinnlichen Feier in der Schulstube“ zum „Volksfest“ ...	238
3.3.4	<i>Praxisbeispiel</i> : Verfassungsfeiern in einer Volksschule.....	246
4	Staatsbürgerkunde als Lehrfach	249
4.1	Gelegenheitsunterricht	249
4.1.1	Kritik an der „sachsystematischen Belehrung“ in Lehrbüchern und im „Leitfaden-Unterricht“	249
4.1.2	Begründung und Prinzipien des Gelegenheitsunterrichts.....	255
4.1.3	<i>Exkurs</i> : Anschauungsmittel im Gelegenheitsunterricht	266
4.1.4	<i>Praxisbeispiel</i> : „Das Jugendgericht“	276
4.2	Exkursion	281
4.2.1	Begründung und Reflexion der Lernform <i>Exkursion</i>	281
4.2.2	Methodische Ausgestaltung der Exkursionen.....	287
4.2.3	<i>Praxisbeispiele</i>	293
4.2.3.1	„Lehrbesuch einer Stadtverordnetenversammlung“	293
4.2.3.2	„Wirtschaftskundliche Studienfahrten“	300

4.3 Genetische Darstellungsform.....	307
4.3.1 Begründung und Formen des genetischen Verfahrens.....	307
4.3.1.1 Das historisch-genetische Prinzip.....	307
4.3.1.2 Das „psychologisch-genetische Prinzip“	314
4.3.1.3 „Dramatisieren“.....	320
4.3.2 Praxisbeispiele	327
4.3.2.1 Genetisches Lernen am Unterrichtsgegenstand „Völkerbund“	327
4.3.2.2 Kinderrepubliken und Kinderdörfer	335
4.4 Politischer Gegenwartsunterricht.....	339
4.4.1 Diskursive Genese des politischen Gegenwartsunterrichts	339
4.4.1.1 „Reformfreudigkeit“ während der „flüssigen Zustände“ nach der Revolution	339
4.4.1.2 „Schutz der Jugend vor dem Tag“	342
4.4.1.3 Von der „Vogelstraußpädagogik“ zur „kritischen Lektüre“	349
4.4.1.4 „Statt theoretischer Weisheiten praktische Einführung“	357
4.4.2 Zentrale Begründungsmuster des Gegenwartsunterrichts	371
4.4.2.1 Urteilsfähigkeit als Bildungsziel	372
4.4.2.2 Politische Tagesfragen als Bildungsgut	374
4.4.2.3 „Neutralität“, „Objektivität“ und „Kontradiktorik“ im staatsbürgerlichen Bildungsverfahren.....	378
4.4.3 Praxisbeispiele	382
4.4.3.1 „Politik direkt in die Schule“ – Tagesfragen in der bürgerkundlichen Arbeitsgemeinschaft.....	382
4.4.3.2 „Politische Zeitungen in der Schule“	387
5 Fazit und Ausblick.....	391
5.1 Genese einer Fachdidaktik als kommunikative Praxis in der Weimarer Republik	391
5.2 Zur Mythologisierung der Staatsbürgerkunde nach 1945	396
5.3 Theoretische Grundlagenforschung als Basis fachdidaktischer Unterrichtsentwicklung.....	400
6 Anhang.....	401
6.1 Ausgewählte Biographien	401
6.2 Register der untersuchten pädagogischen Zeitschriften.....	413
6.3 Literaturverzeichnis	425
6.3.1 Zeitschriftenbeiträge bis 1933	425
6.3.2 Monographien und Sammelwerksbeiträge bis 1933.....	494
6.3.3 Literatur nach 1933	501
6.4 Abbildungsverzeichnis.....	515
6.5 Personenregister.....	516
6.6 Sachregister	518
Danksagung.....	522

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 zugespitzter 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 Parteilagen 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 „regeltgerechte 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 versprächen 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 obrigkeitsstaatlichen 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 demokratiefeernen 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 Schülerselbstverwaltung 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 Zeitungskunde 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 Neuaufgabe 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 Sozialkunde 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 Weißenö 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 Borchertding, 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 Borchering „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 obrigkeitstaatlicher 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