

Die Anfänge politischer Bildung in der Weimarer Republik – vergessene Geburtsstunde der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik

Matthias Busch

Zusammenfassung

Die Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik gilt retrospektiv als fehlkonstruiert und antidemokratisch. Ein Blick in Lehrerzeitschriften der 1920er Jahre ergibt ein anderes Bild: In der ersten deutschen Republik entwickelt sich eine professionelle Fachdidaktik, die heutige Standards vorwegnimmt.

2016 feiert die Politikdidaktik den 40. Jahrestag des Beutelsbacher Konsenses und mit seiner Trias von Überwältigungsverbot, Kontroversgebot und Interessenorientierung die Geburtsstunde einer professionellen politischen Bildung. Ein Blick in die Geschichte der Disziplin zeigt jedoch, dass bereits in der Weimarer Republik die drei fachdidaktischen Prinzipien als Grundlage demokratieadäquaten pädagogischen Handelns gelten.

Betrachtet man die heutige politikdidaktische Historiographie, mag ein solcher Befund überraschen. Während die 1920er Jahre nach 1945 als Blüte der Reformpädagogik und fortschrittlicher Schul- und Hochschulreformen tradiert und teils unkritisch verherrlicht werden (vgl. u.a. Oelkers 2005), gilt die „Staatsbürgerkunde“ der ersten deutschen Republik meist als „didaktisch fehlkonstruiert“ (Detjen 2007, 83) und „Erziehung gegen die Demokratie“ (Sander 2010, 60). Als Belege dienen bildungspolitische Richtlinien und einzelne „Klassiker“ wie Eduard Spranger oder Georg Kerschensteiner. Keine Beachtung finden dagegen die reflektierenden Schulpraktikerinnen und Schulpraktiker, die sich in pädagogischen Fach- und Lehrerzeitschriften über Erfahrungen und Vorstellungen politischer Bildung austauschen.



Jun.-Prof. Dr. Matthias Busch

TU Kaiserslautern, Fachbereich Sozialwissenschaften
Politikwissenschaft IV, Didaktik der Politischen Bildung

Lehrerzeitungen stellen in der Weimarer Republik ein maßgebliches Instrument der Selbstprofessionalisierung und Unterrichtsentwicklung dar. In über 320 pädagogischen Periodika, die zwischen 1919 und 1933 im deutschen Sprachraum erscheinen, setzen sich rund 3.600 Beiträge mit Fragen der Staatsbürgerkunde auseinander. Nicht die „Wirklichkeit“ alltäglicher Unterrichtspraxis, wohl aber die publizierten Reflexionen und Vorschläge zu einer möglichen politischen Bildung können aus der Innenperspektive der an Schule Beteiligten in den Texten verfolgt werden. Dem Leser bieten die Zeitschriften einen faszinierenden Einblick in eine vergessene Genese politischer Bildung, die nahtlos an aktuelle Vorstellungen eines der politischen Urteils- und Handlungskompetenz verpflichteten Demokratielernens anschließen kann (vgl. Busch 2015).

1. „Das Schulzimmer frei von Politik“

Ob und wie politische Tagesfragen im Unterricht thematisiert werden dürfen, ist unter den Pädagogen der Weimarer Republik lange Zeit umstritten. Unter den Bedingungen einer von weltanschaulichen und parteipolitischen Konfrontationen tief gespaltenen Gesellschaft wird die „parteipolitische Verhetzung“ und politische Radikalisierung der Jugendlichen durch Parteien und Interessengruppen als grundlegendes Problem schulischer politischer Bildung beschrieben. Im Zeitschriftendiskurs entwickeln sich im strukturellen Konflikt zwischen gesellschaftlicher und parteipolitischer Einflussnahme auf Schule und Jugend und den pädagogischen Erwägungen der reflektierenden Schulpraktiker unterschiedliche politikdidaktische Lösungsansätze.

Bis in die Mitte der 1920er Jahre hinein dominieren im Zeitschriftendiskurs zunächst Positionen, die – entgegen bildungspolitischer Bestrebungen, die politische Bildung in den Schulen zu etablieren – der „Politisierung“ der Schule durch einen völligen Verzicht auf politische Themen im Unterricht zu begegnen versuchen.

Einigkeit herrscht zwar darin, dass Lehrende „jede mittelbare und unmittelbare Beeinflussung ihrer Schüler nach irgendeiner parteipolitischen Richtung hin streng vermeiden“ müssen (Fernhaltung der Politik von der Schule, 1919, 668). Doch fehlt es nicht nur an geeigneten Konzepten und Lehrkräften. Einerseits fürchten Pädagogen, Schule könne – nicht zuletzt durch eine konstatierte politische „Unreife und Unfertigkeit der Jugend“ (Zeitung und Schule, 1919, 13) – durch die außerschulischen Einflüsse zum „Tummelplatze politischer Parteileidenschaft“ (Seyfert 1920, 9) werden. Andererseits sehen viele Lehrende das Risiko, in politisch radikalisierte Zeit dem hohen Anspruch an Neutralität¹ nicht gerecht werden zu können. Zahlreiche Beiträge berichten davon, „daß Lehrer sich in einseitiger parteipolitischer Weise geäußert und über einzelne Parteien oder einzelne politische Persönlichkeiten in abfälliger und verletzend-der Weise“ gesprochen hätten (Parteipolitik im Unterricht 1919, 27). Zudem verunsichern die Lehrerschaft politische Appelle, nach denen die „reaktionären“ Lehrer [...] unbedingt ihres Dienstes enthoben und durch solche mit echt republikanischer Denk- und Gesinnungsart ersetzt werden“ sollten (Schorn 1922, 217). Angesichts der gesellschaftlichen Polarisierung erscheint vielen Autoren deshalb „die Forderung, die Schule solle die Jugend politisch erziehen, unerfüllbar“, solange unklar sei, „ob eine staatsbürgerliche Erziehung jenseits aller Parteipolitik möglich ist oder nicht“ (Seyfert 1920, 10).

In dieser Situation kann das Paradigma, das „Schulzimmer frei von Politik“ zu halten (Parteipolitik im Unterricht, 1922, 27), daher nicht nur als ein reaktionäres Zurückdrängen demokratischer Reformbestrebungen angesehen werden. Die radikale

Selbstbeschränkung schafft auch eine Phase, die Raum gibt, über Lehrerrolle und Gestaltung eines Neutralitätskonzepts nachzudenken sowie eine relative pädagogische Autonomie gegen politische Ansprüche zu verteidigen. In einer Zeit, in der die republikanische Verfassung gesellschaftlich noch umstritten und keinesfalls etabliert ist, schrecken Pädagogen davor zurück, sich und die Schülerinnen und Schüler durch ihr unterrichtliches Handeln politisch instrumentalisieren zu lassen. Statt einseitig zur Republik zu erziehen, setzt sich das Konzept durch, ein allgemeines Staatsideal zu vermitteln, das Unterrichten in relativer Autonomie von den realen politischen Verhältnissen ermöglicht. Dass Schule damit zugleich darauf verzichtet, Schüler im Sinne einer staatlich erwünschten Gesinnung zu erziehen, wird rückblickend auch von republikanisch eingestellten Pädagogen wie Heinrich Deiters als „bedeutsamer Fortschritt“ dieser Phase herausgestellt:

[Man stellte sich] auf den Standpunkt, daß die Schule sich um das Leben der Jugend außerhalb ihrer so wenig wie möglich bekümmern dürfe, denn dies sei den Erziehungsberechtigten vorbehalten. So stellte man der Jugend frei, wie sie sich außerhalb der Schule politisch einordnen und sich in den gegebenen Grenzen betätigen wollte. In dieser Entscheidung liegt ein bedeutsamer Fortschritt gegen früher. Die alte Auffassung, daß die Schule vom ersten Erwachen am Morgen bis zum Nachtschlaf die Zuchtmeisterin der Jugend sei, wurde aufgegeben [...]. (Deiters 1930b, 75f.)

2. Von der „Vogelstraußpädagogik“ zur „objektiven Betrachtung“

Ab Mitte der 1920er Jahre wird das Paradigma, keine tagespolitischen Themen im Unterricht zu behandeln, mehr und mehr in Frage gestellt. Autoren grenzen sich retrospektiv in ihren Beiträgen von der nun als „Vogelstraußpädagogik“ kritisierten Tabuisierung ab.

Als Motive für die veränderte Sichtweise werden unbefriedigende Unterrichtserfahrungen angeführt, nach denen man damit begonnen habe, „von jeder systematischen Einführung in Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre abzusehen und dafür die jeweils im Brennpunkt des Interesses stehenden politischen und wirtschaftlichen Fragen mit den Schülern zu behandeln“ (Hölzer 1926, 20). Vor allem aber werden Bedeutung und schulischer Umgang mit der beklagten parteipolitischen Beeinflussung der Jugend außerhalb der Schule neu bewertet. Verbote und unterrichtliche Tabus erscheinen einer zunehmenden Anzahl der Pädagogen wirkungslos, um die Jugend vor einer Politisierung zu bewahren. Vielmehr fordern sie, die außerschulische „Umwelterziehung“ der Jugend als Tatsache anzuerkennen und ihr durch eigene Bildungsarbeit zu begegnen:

Und wenn an einem hochpolitischen Tag Elternhaus und Straße mit Reden, Plakaten, Flugblättern, Abzeichen, Fahnen, Demonstrationszügen das junge Menschenkind und seine Seele eingefangen, mitgerissen haben, dann ist es ein Unding, wenn an der Schwelle der Schule nun die Warnungstafel erfolgreich sein soll mit der Aufschrift: ‚Hierher darfst du die Politik nicht mitbringen!‘ [...] Sind wir so seelenarm geworden, daß wir den Widersinn nicht mehr spüren? Wir Erzieher verurteilen uns doch nur selbst zur Ohnmacht, ja zur Lächerlichkeit, wenn wir einfach so tun, als brauchten wir alles Unbequeme und Widrige nur nicht zu beachten, damit es nicht mehr vorhanden ist! (Henningsen 1925, 153f.)

Die Entscheidung, Politik nicht im Unterricht zu thematisieren, wird angesichts der Bedeutung außerschulischer politischer Einflüsse als „Notbehelf, nicht Lösung“ (ebd., 154) wahrgenommen. Kritisiert wird aber auch die bisherige „Staatspädagogik“, die

mit ihrem „imperativen Aufruf zur Opferbereitschaft“ und zu idealistischer Staatsgesinnung wirkungslos geblieben sei (Berbig 1927, 129). Jugendliche würden „zu einer bloßen staatsbürgerlichen Werkheiligkeit“ (ebd.) erzogen, während die Schule der politischen Verhetzung machtlos gegenüberstehe.

Anders als in der vorangegangenen Phase sehen die Lehrenden ihre Aufgabe zunehmend darin, die Lernenden durch eine schulische staatsbürgerliche Bildung vor den äußeren „Fehlentwicklungen“ zu schützen. Unterricht wird als Korrektiv zu politischer Verhetzung in Presse und Partei gedacht. „Toleranz vor dem Andersdenkenden“ (Möller 1925, 130) und eine „objektive“ Thematisierung politischer Tagesfragen bar jeder parteipolitischen Perspektive „vom staatserhaltenden und staatsfördernden Gesichtspunkt aus“ (Hoffmann 1926, 125) sollen Ziele des staatsbürgerlichen Unterrichts bilden:

Ich habe mich bisher immer gesträubt, die Politik im Unterricht zu erörtern. Nachdenklich wird man aber doch, wenn man liest, wie die politischen Parteien überall Jugendgruppen einrichten und so die Jugend so einseitig politisch beeinflussen. [...] Ich glaube, ein gut geleiteter Unterricht in der Staatsbürgerkunde wäre am besten geeignet, auch den politischen Blick der Schüler vorzubereiten und allmählich zu weiten. Dadurch mache ich die Schüler erst aufnahmefähig, das politische Leben zu verstehen. [...] (ebd.)

Zum zentralen Unterrichtsgegenstand und -medium avancieren wegen ihrer gesellschaftlichen Bedeutung politische Tageszeitungen. Als „Sammelwerk allen Geschehens in der staatlichen, wirtschaftlichen und geistigen Umwelt“ sei die Presse „für die große Masse nach dem Verlassen der Schule in den meisten Fällen der einzige Lehrmeister, der einzige, mächtige Erziehungsfaktor“ (Franke 1927, 575f.). Zwar sei damit die Zeit „überwunden, da man nur den schädigenden Einfluß der Zeitung sah und sie deshalb am liebsten ganz von der Jugend fern hielt“ (Eimbeck 1925, 264). Doch die „Scheu, die Zeitung in der Schule zu verwenden“ (Proschwitzer 1927, 16), bleibt bei vielen Autoren zunächst erhalten. Neben der „parteipolitische[n] Einseitigkeit der Zeitung“ (Zur Pädagogik der Tagespresse, 1924, 741) sieht man die Jugend gefährdet, der „Sensationslust und Parteischablone verfallen“ zu können (Möller 1925, 130). Zudem gebe die „Zeitung nicht ein Bild der Welt wie sie ist, sondern eine Zusammenstellung abnormer, aufregender, extravaganter Erscheinungen. Der lokale Teil der Zeitung stellt das zusammen, was unerhört, was krank, was widerwärtig [...] und geeignet ist, das Kind sittlich zu schädigen.“ (Die Zeitung als geistige Nahrung, 1927, 361)

Unterricht wird deshalb die Aufgabe zuerkannt, ein „Gegengewicht [...] in Gestalt eines gründlichen, erkenntnismäßigen Erfassens der modernen Zeitung“ darzustellen (Franke 1927, 576):

Auch der Volksschüler muß zu kritischem Lesen und eigenem Nachdenken erzogen werden, zur Duldsamkeit und zur Achtung des Gemeinsamen wie der Meinung des andern, er muß auch durch eine staatsbürgerliche Belehrung über die Zeitung vor Kritiklosigkeit und blinder Unterwerfung unter die Zeitungsmeinung gewarnt und geschützt werden. (Zur Pädagogik der Tagespresse, 1924, 743)

Abb. 1: „Schüler erhalten Unterricht im Zeitunglesen.“
(Quelle: Der Welt-Spiegel, 4.9.1932, S. 3)



Zunächst entsteht die „Zeitungskunde“ (vgl. Abb. 1) vor allem in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften als „staatsbürgerliche Schüलगemeinschaft“ oder „Vereinigung für politische Bildung“. Zunehmend entwickelt sie sich jedoch – maßgeblich unterstützt durch Bildungsinitiativen der sich etablierenden universitären Zeitungswissenschaft – als eine „neue Modewelle“ (Bohnstedt 1928, 712) auch im regulären Schulunterricht.

3. Praktische Einführung statt theoretischer Weisheiten

Ende der 1920er Jahre lässt sich ein Wandel ausmachen, der zum einen in der Intensität und Dynamik des Diskurses deutlich wird, zum anderen von einer Wende von theoretisch-programmatischen zu praktischen Beiträgen begleitet wird. Semantisch spiegelt sich das veränderte Verständnis staatsbürgerlicher Bildung darin wider, dass zunehmend von „politischer Bildung“, „politischer Erziehung“ oder „politischer Propädeutik“ statt von staatsbürgerlicher Bildung gesprochen wird.

Die politischen „Umwelteinflüsse“, vor denen Schüler in vorangegangenen Phasen zunächst bewahrt werden sollten, werden nun positiver bewertet und als Anlass wie Ausgangspunkt schulischer Bildungsprozesse wahrgenommen:

Wir fürchten uns in der Erziehung heute nicht vor dem Worte Politik. Wir halten es für eine Notwendigkeit, zu politischer Erziehung zu kommen [...]. (Krauledat 1931, 154)

Politische Wirklichkeit wird als gegebener Unterrichtsgegenstand anerkannt und der Jugend „das Recht, am politischen Leben teilzunehmen“ (Huhnhäuser 1931, 504), zubilligt. Da der „erzieherische Einfluß der heutigen Schule, besonders in staatsbürgerlicher Hinsicht, auf ein Minimum gesunken“ sei (Kreutzer 1931, 92), wird es zur Aufgabe der staatlichen Schule, die Schüler in ihrer außerschulischen Politisierung zu begleiten und ggf. korrigierend einzugreifen.

3.1 Politische Urteilsbildung durch „Kontradiktorik“

Die Einschätzung setzt sich durch, dass politische Bildung „nicht mit theoretischen Weisheiten, sondern lediglich durch [...] praktische Einführung“ (Volksschulkind und Zeitung, 1932, 505) zu erzielen sei. Die Jugend müsse „in den Grundformen politischen Lebens durch eigenes Handeln geschult werden“ (Deiters 1930c, 18):

Jeder Lehrer weiß, wie groß die bildende Bedeutung der politischen und kultureller reformerischen Interessiertheit für den Heranwachsenden ist. Sobald man diese geistige Aktivität der Jugend als einen Teil des jugendlichen Eigenreiches anerkannte, ergab sich [...] für die politische Erziehung der Weg, die Jugend bei ihren politischen Entscheidungen zu begleiten und ihr solche Handreichungen zu geben, durch die Vertiefung, Klärung, faire Denkart und Kampfweise entstehen können. (Lehmensick 1931, 384f.)

Um der politischen Verhetzung entgegenzuwirken, zählen zu den zentralen Zielen einer „Erziehung zur Urteilsbildung über die Ereignisse der Gegenwart“ (Scheil 1929, 255) eine „Klärung und Vertiefung der eigenen Meinung“ und das Toleranz fördernde „Kennenlernen anderer Meinungen und ihrer Begründungen“ (Richtlinien des Hamburger Schulbeirats, 1932, 474).

Anders als zuvor wird allerdings der Versuch eines objektiven politischen Unterrichts in Frage gestellt. So liege „in der Erziehung zur politischen Objektivität die Gefahr der Unterdrückung staatsbürgerlicher Aktivität“ (Waldhausen 1931, 440). Auch sehen es Autoren als „selbstverständlich“ an, dass der Lehrer „bei der Urteilsfindung subjektiv ist, so sehr er sich auch bemühen mag, objektiv zu sein“ (Stein 1932, 181). In der doppelten Rolle, gleichermaßen Staatsbürger mit einer privaten Parteimeinung und Pädagoge mit der Anforderung an parteipolitische Neutralität zu sein, wird im Diskurs ein nicht auflösbares Spannungsverhältnis beschrieben:

Kein Entweder-oder, nur ein Sowohl-als-auch entspricht der im Wesen des Geschichtsunterrichtes gelegenen Forderung. [...] Auch keine zeitliche Trennung der Haltungen kommt in Frage: außerhalb der Schule politisch, in der Schule politikfrei. Im gleichen Lebenskreis, ja im gleichen Akt, muß die *Coincidentia oppositorum* statthaben. Die Gegensätze müssen sich in seiner Seele verbinden, durchdringen. (Frankl 1933, 39)

Als *Modus vivendi* erscheint vielen Lehrenden daher die „kontradiktorische Methode“, bei der politische Fragen so „von verschiedenen Seiten“ erörtert werden, „daß die Schüler mit allen beachtlichen Antworten und Lösungen, nicht etwa nur mit dem eigenen Werturteil des Lehrers bekanntgemacht werden“ (Krauledat 1931, 154):

Nicht Dogmatisierung, sondern Problematisierung des Politischen muß Aufgabe der Erziehung sein. Diese Problematisierung findet ihre wirksamste Stütze durch eingehende Kontradiktorik des Unterrichts, die die freie Aussprache als Grundlage und die möglichste Zurückhaltung des Lehrers als oberstes Gesetz in sich trägt. Durch gegenwartsnahe Auseinandersetzung mit den volks- und menscheitspolitischen Lebensfragen, durch tiefere Einführung in die soziologischen Zusammenhänge der gesellschaftlichen Entwicklung muß die Schule gerade im Politischen zur

Lebenshilfe für die Jugend werden. [...] Soll aber die politische Erziehung in vollem Maße für das politische Leben fruchtbar werden, dann darf Politik nicht nur Gegenstand theoretischer Erörterung bleiben, sondern muß von der Jugend erlebt werden in praktischem, verantwortungsbewußtem Handeln. (Oestreich et al. 1930, 649f.)

Indem „die moderne Gemeinschaftskunde nicht nur fertige Tatsachen und Geschehnisse, sondern zum Teil noch umstrittene Methoden, ungelöste Fragen und ungeprüfte Meinungen den Schülern vorträgt“ (Lötschert 1930, 598), könnten die Schülerinnen und Schüler eigene Urteile bilden:

Sie werden gezwungen, sich selbst eine Meinung zu bilden, sie in der Klasse oder zu Hause zu diskutieren, sich neue Aufschlüsse zu holen, zu einer eigenen Stellungnahme vorzudringen und so die besten Früchte des Arbeitsunterrichts zu pflücken: Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit. (ebd.)

Politische Bildung werde „dann erreicht, wenn ich den Schüler vor gegensätzliche oder einander widersprechende Aussagen, Behauptungen, Forderungen und Urteile stelle“ (Hartig 1931, 536).

3.2 Tagespolitische Fälle als Unterrichtsgegenstand

Mit dem politischen Gegenwartsunterricht finden verstärkt tagespolitische Ereignisse Eingang in den Unterricht.

Einerseits wird davon ausgegangen, dass durch die Besprechung tagespolitischer Fälle „eine Fülle von politischen und wirtschaftlichen Begriffen in einem höchst aktuellen, praktischen Zusammenhang erörtert“ werden könne (Reccius 1931, 630). In Kontrastierung zum „deduktiven“ Verfahren konzipieren Autoren die konkrete Ausgestaltung des Unterrichtsgangs als „empirisch-induktiv“ (Rennschmid 1931, 284) oder „Problemmethode“ (Löbner 1932). Wechselseitig werde vom „Besonderen“ auf das „Allgemeine“ geschlossen und die Erkenntnis, die aus der Analyse eines Fallbeispiels gewonnen wurde, auf andere Fälle angewendet.

Andererseits gelten die Tagesereignisse als besonders geeignet, um politische Urteilsbildung zu fördern. Im Vergleich der Berichterstattung unterschiedlicher Zeitungen könnten parteipolitische Sichtweisen erschlossen und verglichen werden. Die „Benutzung mehrerer Blätter der verschiedenen Richtungen“ verhindere eine „einseitige Betrachtungsweise“ (Sendlitz 1931, 337). Neben der Zeitung werden auch Flugblätter, Parteiveranstaltungen oder das Radio, das – als mediale Revolution – erstmals die Möglichkeit bietet, „Ohrenzeuge geschichtlichen Geschehens zu sein“ (Kettel 1928, 534), als Unterrichtsmittel verwendet. Durch eine entsprechende Materialauswahl von Quellen unterschiedlicher politischer Positionen könnten Lehrende aktuelle Tagesfragen parteipolitisch neutral thematisieren und – ohne eine Sichtweise vorzugeben – gesellschaftliche Kontroversen im Unterricht darstellen.

Indem die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Perspektiven und Informationen erarbeiten, lernen sie Politik und Gesellschaft sehen. Durch die „kontradiktorische Methode“ stehe der Schüler „mitten in den Kämpfen der Gegenwart“ (Hartig 1931, 536), so dass er zum „Urerlebnis der kämpferischen Auseinandersetzung kommen“ kann (ebd.). Komplexität, Kontroversität und Unsicherheiten werden als zentrale Merkmale einer modernen, pluralistischen Demokratie wahrnehmbar:

Es handelt sich um die Erziehung zum demokratischen Staat. Zu seinem Wesen gehört, daß der Staatswille aus dem vor ihm vorhandenen Willen der Parteien sich fortbildet und daß der Inte-

ressenausgleich innerhalb der Parteien und zwischen ihnen, das Kompromiß, zu ihm führt, wenn er auch seinem Wesen nach noch mehr ist als das Ergebnis der Kompromisse. [...] Zum demokratischen Staat erziehen bedeutet daher, die Notwendigkeit der Parteien, ihres Machtstrebens und der Formen des Machtausgleichs zu begründen. (Koselleck 1932, 206)

3.3 „Aktuelle Stunde“ und „parlamentarische Debatte“ als demokratieimmanente Unterrichtsverfahren

Das kontradiktorische Verfahren gilt auch aus demokratietheoretischen Erwägungen heraus als adäquater und genuiner Lernweg in der Staatsbürgerkunde:

Als ihre [der Staatsbürgerkunde, MB] Methode erscheint die Herausstellung der Probleme und ihre dialektische Behandlung, als ihr Gegenstand der Staat schlechtweg. Die Herausarbeitung des Problems ist an und für sich eine selbstverständliche Forderung jeder tieferen Didaktik, hier schiebt sie sich aber in der Richtung auf das Ziel des Unterrichts vor. Es wird, wie bei einzelnen platonischen Dialogen, als angemessen betrachtet, bei der Aufweisung der gegensätzlichen Auffassungen stehen zu bleiben. (Deiters 1930a, 498)

Der Unterrichtsprozess wird strukturhomolog zur politischen Auseinandersetzung in der Gesellschaft konzipiert:

Ein fruchtbringender staatsbürgerlich-politischer Unterricht legt dem Schüler Quellen vor, leitet ihn zur kritischen Lektüre der Zeitung an, führt ihn in das Für und Wider parlamentarischer Diskussionen hinein und regt ihn zum Besuche der politischen Versammlungen und der Sitzungen öffentlicher Körperschaften an. So erschließt er dem Schüler einen großen Teil der politischen Wirklichkeit [...]. Die politische und staatsbürgerliche Willensschulung in der Schule muß aus dem demokratischen Grundcharakter des Staates und seinem Ringen mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten erwachsen. (Gerhards 1931, 455)

Methodisch orientieren sich die Weimarer Pädagogen deshalb an demokratischen Verfahren. Politische Ereignisse werden im Unterricht in vergleichender Zeitungslektüre, in „Aktuellen Viertelstunden“ oder in Form „parlamentarischer Abende“ und „Debatten“ besprochen, bei denen die Lernenden in Rollen verschiedene politische Positionen vertreten. Darüber hinaus werden auch die in der „Zufallsgemeinschaft einer Schulklasse“ (Bacher 1932, 174) existierenden unterschiedlichen weltanschaulichen und politischen Positionen für den Unterricht genutzt.

Dass der kontradiktorische Gegenwartsunterricht dabei nicht mehr nur ein Vorhaben einzelner Pädagogen darstellt, sondern als Praxisform in den Schulen etabliert ist, deuten klassenübergreifende Unterrichtsversuche, einschlägige Lehrerfortbildungen wie die „Staatsbürgerlichen Wochen“ mit entsprechenden Lehrproben (vgl. Abb. 2) oder die Einrichtung von schulischen „Zeitungslesesälen“ an. Die Durchsetzung des Paradigmas und die Institutionalisierung seiner Praxisformen schlägt sich auch in landesweiten Redewettbewerben, einer „Aktuellen Stunde“ im Schulfunk oder der ab Januar 1932 erscheinenden Zeitschrift *Der Zeitspiegel* nieder, in der vergleichende Presseschauen zu aktuellen politischen Ereignissen für den Einsatz in der Schule herausgegeben werden. Schließlich zeigen Beschlüsse wie die „Richtlinien zur politischen Erziehung in der Schule“ des Hamburger Schulbeirats², dass das Verständnis einer an den Interessen der Lernenden und ihrer Handlungsfähigkeit orientierten politischen Bildung in der Endphase der Weimarer Republik eine mehrheitsfähige Auffassung darstellt (vgl. Richtlinien des Hamburger Schulbeirats, 1932).

Abb. 2: „Schülerinnen eines Westender Gymnasiums mit ihrem Lehrer bei einer politischen Zeitungsdiskussion.“ (Quelle: Der Welt-Spiegel, 4.9.1932, S. 3)



4. Fazit: „Kontradiktorik“ als Paradigma demokratieadäquater politischer Bildung

Das seit Beginn der Weimarer Republik existierende Dilemma, Politik im Unterricht thematisieren zu wollen und zugleich eine parteipolitische Instrumentalisierung des Unterrichts zu verhindern, wird – nach Versuchen einer Tabuisierung und objektiven Darstellung politischer Konflikte im Unterricht – mit dem der Demokratie immanenten Prinzip der „Kontradiktorik“ konstruktiv gelöst. Indem der Unterrichtsprozess strukturhomolog zur politischen Auseinandersetzung in der Gesellschaft konzipiert wird, gelingt es, ein internes professionelles Abgrenzungskriterium gegen Funktionalisierung und Politisierung der Staatsbürgerkunde von außen zu gewinnen. Zusammen mit weiteren Prinzipien und Praxisformen wie der Orientierung an den politischen Interessen der Jugendlichen, der „Problemmethode“ (Löbner 1932) oder der Selbstbestimmung, politische Bildung auf die „Begleitung“ politischer Sozialisationsprozesse zu beschränken, erlangt die „Didaktik der Staatsbürgerkunde“ (Abmeier 1927, 178) „pädagogische Autonomie“ (Erich Weniger) und einen Professionalisierungsstand, der das in der Didaktik der Sozialwissenschaften vorherrschende Paradigma einer kategorialen Fachdidaktik bestätigt und die sozialwissenschaftliche Wende (Walter Gagel) der 1960er Jahre auf beeindruckende Weise vorwegnimmt.

Das Jubiläumsjahr 2016 kann Anlass bieten, den Blick nicht allein auf eine 40-jährige Fachtradition zu werfen, sondern neben den Altmeistern der Disziplin wie

Wolfgang Hilligen, Kurt-Gerhard Fischer und Hermann Giesecke neue, alte Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker wie Margarete Treuge, Adolf Hedler, Ulrich Haacke oder Hans Abmeier wiederzuentdecken.

Anmerkungen

- 1 Zur Bedeutung und historischen Entwicklung des Prinzips der „Überparteilichkeit“ bzw. Neutralität in Erwachsenenbildung, Hochschule und Schule vgl. die Arbeit von Elisabeth Meilhammer (2008).
- 2 Der Schulbeirat ist in der Weimarer Republik das zentrale beratende Gremium im Hamburger Schulwesen. Er besteht aus 200 Mitgliedern, je 100 Eltern- und 100 Lehrervertretern.

Literatur

- Busch, Matthias 2015: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (i.E.)
- Detjen, Joachim 2007: Politische Bildung in Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Meilhammer, Elisabeth 2008: Neutralität als bildungstheoretisches Problem. Von der Meinungsabstinenz zur Meinungsgerechtigkeit. Paderborn: Schöningh.
- Oelkers, Jürgen 2005: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Sander, Wolfgang 2010: Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland. 2. Aufl. Marburg: Schüren.

Quellen

- Abmeier, Hans 1927: Staatsbürgerliche Erziehung und neue Lehrerbildung. In: Lehrer und Volk 1927/28, 1. Jg., S. 175-181.
- Bacher, Walter 1932: Erziehung zum Diskutieren. In: Deutsche Mädchenbildung 1932, 8. Jg., S. 173-175.
- Berbig, Hans 1927: Versuch einer soziologischen Grundlegung der Staatsbürgerkunde. In: Zeitschrift für Berufs- und Fachschulwesen 1927, 42. Jg., S. 121-131.
- Bohnstedt, Hanno 1928: Jugendbildung und Tageszeitung. In: Die Erziehung 1928, 3. Jg., S. 712-719.
- Deiters, Heinrich 1930a: Die gegenwärtige Lage der politischen Jugenderziehung in Deutschland. In: Pädagogisches Zentralblatt 1930, 10. Jg., S. 496-507.
- Deiters, Heinrich 1930b: Die politische Erziehung unserer Jugend. In: Der Wegweiser 1930, 7. Jg., S. 75-86.
- Deiters, Heinrich 1930c: Zur politischen Erziehung der Jugend (Nach einem Vortrag von Oberschulrat Dr. Deiters – Kassel). In: Die Schule 1930, 6. Jg., S. 17f.
- Die Zeitung als geistige Nahrung für Volk und Kind. In: Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen 1927, 58. Jg., S. 360-362.
- Eimbeck, H. 1925: Die Zeitung im Dienste der Jugenderziehung. In: Badische Lehrerzeitung 1925, 20. Jg., S. 264f.
- Fernhaltung der Politik von der Schule. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1919, 61. Jg., S. 668f.
- Franke, B. 1927: Schule und Zeitung. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1927, 56. Jg., S. 575f.

- Frankl, Viktor 1933: Geschichtsunterricht und Politik. In: Vergangenheit und Gegenwart 1933, 23. Jg., S. 30-44.
- Gerhards, Hermann 1931: Statt staatsbürgerlicher Unterweisung – Erziehung des politischen Menschen. In: Rheinische Lehrerzeitung 1931, 37. Jg., S. 454-456.
- Hartig, Paul 1931: Zur Methode der Behandlung der Gegenwart im Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart 1931, 21. Jg., S. 534-539.
- Henningsen, Nicolaus 1925: Politik gehört in die Schule! In: Die freie weltliche Schule 1925, 5. Jg., S. 153f.
- Hoffmann, C. 1926: Die Zeitung als Lehrmittel im ländlichen Fortbildungsschulunterricht. In: Zeitschrift für das ländliche Fortbildungsschulwesen in Preußen 1926, 16. Jg., S. 124-126.
- Hölzer, Volkmar 1926: Aus der Praxis des bürgerkundlichen und volkswirtschaftlichen Unterrichts. In: Vergangenheit und Gegenwart 1926, 16. Jg., S. 19-23.
- Huhnhäuser, Alfred 1931: Zur Frage der staatsbürgerlichen Erziehung. In: Zeitschrift für deutsche Bildung 1931, 7. Jg., S. 496-506.
- Kettel, Paul 1928: Rundfunk im Geschichtsunterricht. In: Pädagogische Warte 1928, 35. Jg., S. 533-535.
- Koselleck, Arno 1932: Die staatsbürgerliche Erziehung auf den pädagogischen Akademien. In: Vergangenheit und Gegenwart 1932, 22. Jg., S. 202-210.
- Krauledat, Johannes 1931: Was bringt die Zeitung? (Eine Viertelstunde Staatsbürgerkunde). In: Lehrerzeitung für Ost- und Westpreußen 1931, 62. Jg., S. 153f.
- Kreutzer, Jakob 1931: Lehnt die heutige Jugend staatsbürgerliche Erziehung ab? In: Der Wegweiser 1931, 8. Jg., S. 92-94.
- Lehmensick, Erich 1931: Politisierung der Jugend und Verjugendlichung der Politik. In: Die Erziehung 1931, 6. Jg., S. 382-389.
- Löbner, Walther 1932: Das Wesen der Problemethode und ihre Anwendung im volkswirtschaftlichen Unterricht. In: Zeitschrift für Handelsschulpädagogik 1932/33, 4. Jg., S. 193-212.
- Lötschert, Hugo 1930: Erdkunde und staatsbürgerliche Erziehung. In: Monatschrift für höhere Schulen 1930, 29. Jg., S. 587-598.
- Möller, Franz 1925: Die Zeitung als Anschauungsmittel in der Berufsschule. In: Die Deutsche Berufsschule 1925/26, 34. Jg., S. 129-138.
- Oestreich, Paul/Kölling/Hoepner/Lenz/Helling 1930: Politische Erziehung der Jugend. In: Die neue Erziehung 1930, 12. Jg., S. 648-650.
- Parteipolitik im Unterricht. In: Zeit und Schule 1919, 16. Jg., S. 27.
- Proschwitzer, Erhart 1927: Die Zeitung als Stoffquelle für den Unterricht. In: Sudetendeutsche Schule 1927/28, 2. Jg., S. 16-19.
- Reccius, A. 1931: Politische Zeitungsschau im staatsbürgerlichen Unterricht. In: Deutsches Philologen-Blatt 1931, 39. Jg., S. 630.
- Rennschmid, L. 1931: Zur Methodik des wirtschaftlichen Unterrichts in der Berufsschule. In: Berufs- und Fachschule 1931, 5. Jg., S. 283-289.
- Richtlinien des Hamburger Schulbeirats zur politischen Erziehung in der Schule. In: Die Deutsche Berufsschule 1931/32, 40. Jg., S. 474f.
- Scheil, Erich 1929: Gegenwartsunterricht in der Geschichte. In: Pommersche Blätter 1929, 53. Jg., S. 255-257.
- Schorn, J. 1922: Gehört Politik in die Schule? In: Hessische Schulblätter 1922, 34. Jg., S. 217f.
- Sendlitz, Alfred 1931: Kind und Tageszeitung. In: Pommersche Blätter 1931, 55. Jg., S. 337f.
- Seyfert, Richard 1920: Plauderei am Schulherde. Politik in der Schule. In: Deutsche Schulpraxis 1920, 40. Jg., S. 9-11.
- Stein 1932: Politisierte Jugend. In: Neue Preußische Lehrerzeitung, 1932, 10. Jg., S. 181f.
- Volksschulkind und Zeitung. In: Rheinische Lehrerzeitung 1932, 38. Jg., S. 503-505.
- Waldhausen, Agnes 1931: Staatsbürgerliche Schulung durch Zeitungslernen. In: Mädchenbildung auf christlicher Grundlage 1931, 27. Jg., S. 436-443.
- Zeitung und Schule. In: Pädagogische Woche 1919, 15. Jg., S. 13.
- Zur Pädagogik der Tagespresse. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1924, 53. Jg., S. 741-743.



Hans-Peter Waldhoff et al. (Hg.)
Wo denken wir hin?

Dieter Flader
Vom Mobbing bis zur Klimadebatte



332 Seiten
Broschur • € 36,90
ISBN 978-3-8379-2463-3

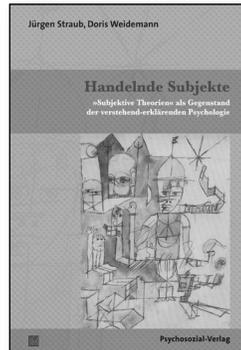
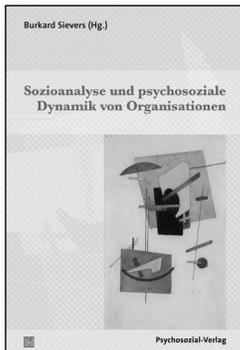
ca. 380 Seiten
Broschur • € 34,90
ISBN 978-3-8379-2506-7

Die BeiträgerInnen entwickeln wissenschaftliche Erkenntnisse aus subjektiv erfahrenen Besonderheiten kollektiver Prozesse und geben Impulse für zukunftsweisende Fragestellungen.

Dieter Flader zeigt aktuelle ungelöste Probleme und deren Ursachen wie Hintergründe auf und demonstriert, wie das Unbewusste auf das soziale Handeln wirkt.

Burkard Sievers (Hg.)
**Sozioanalyse und psychosoziale
Dynamik von Organisationen**

Jürgen Straub, Doris Weidemann
Handelnde Subjekte



454 Seiten
Broschur • € 49,90
ISBN 978-3-8379-2495-4

143 Seiten
Broschur • € 19,90
ISBN 978-3-8379-2254-7

Um die unbewusste psychosoziale Dynamik von Organisationen verstehen zu können, ist es wichtig, die inneren Strukturen wie Führungsstile und Leistungsanforderungen zu analysieren.

Im Laufe ihres Lebens entwickeln Menschen »subjektive Theorien«. Der Schwerpunkt des Buchs liegt auf dem emanzipatorischen Anspruch einer sozialwissenschaftlichen Psychologie.