

Wolfgang Sander

Politik in der Schule

Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland

SCHÜREN

Inhalt

Vorbemerkung	7
1. Schule und politische Bildung bis zur Französischen Revolution	11
2. 1789 bis 1871 – Politische Bildung zwischen Reform und Restauration	21
3. Auf dem Weg zur Staatsbürgerkunde	37
4. Staatsbürgerliche Erziehung in der Weimarer Republik	53
4.1 Staatsbürgerkunde als Lehrfach – Initiativen und Versäumnisse	53
4.2 Politische Bildung als Unterrichtsprinzip in der Weimarer Republik – Erziehung gegen die Demokratie	60
4.3 Theorieansätze der Staatsbürgerkunde zwischen Staatsmetaphysik und Demokratie	65
5. Die Politisierung der Schule im Nationalsozialismus	69
5.1 Die nationalsozialistische Erziehungsideologie	69
5.2 Die Politisierung der Fächer	80
5.3 Zur Wirksamkeit der nationalsozialistischen Formierung in der Schule	85
6. Zwischenspiel und Weichenstellungen: Schulpolitik und politische Bildung 1945 – 1949	87
6.1 Durch „Umerziehung“ zur Demokratie? Re-education in den westlichen Besatzungszonen	89
6.2 Zwischen demokratischer Schulreform und sozialistischer Diktatur – die Schule in der sowjetisch besetzten Zone	92
7. Staatsbürgerkunde und sozialistische Erziehung in der DDR	98
7.1 Staatsbürgerkunde als Kernfach politischer Bildung in der DDR	100
7.2 Sozialistische Erziehung als Aufgabe der ganzen Schule	105
7.3 Das Ende der Staatsbürgerkunde in der demokratischen Revolution 1989/90	107

8. Bundesrepublik Deutschland: Wege und Umwege zur demokratischen politischen Bildung	113
8.1 Unsicherer Neubeginn: Diskussionsschwerpunkte in den 1950er-Jahren	113
8.2 Auf dem Weg zur Fachdidaktik Politik	125
8.3 Aufschwung, Krise und Depression – von der Studentenbewegung bis zu den 1980er-Jahren	137
8.4 Politische Bildung seit den 1990er-Jahren: Konsolidierung, Modernisierung und die Suche nach neuen Wegen	150
Schlussbemerkung	159
Literaturverzeichnis	161
Verzeichnis der Abbildungen	173

Vorbemerkung

Gehört Politik in die Schule? Lange Zeit war dies in der Pädagogik wie in der Öffentlichkeit umstritten. Es gab Bedenken und Befürchtungen: Zu unsicher sei das Wissen über die politischen Fragen der Gegenwart, zu überfordernd seien politische Themen für Kinder und Jugendliche, zu groß daher auch die Gefahr des Dilettantismus und der Manipulation. Ein genauerer Blick in die Geschichte der Schule in der Neuzeit zeigt aber schnell, dass diese Frage falsch gestellt ist: Immer schon war die Schule nicht nur ein Gegenstand der Politik, sie war auch immer schon mit Erwartungen konfrontiert, einen wesentlichen Beitrag zur politischen Erziehung der jungen Generation zu leisten. Mehr noch: Diese Erwartungen waren eines der wesentlichen Motive für den Aufbau des neuzeitlichen Schulwesens.

Allerdings gab es für diese Aufgabe der Schule lange Zeit kein eigenes Fach. Dies sagt freilich noch nichts über ihre Bedeutung aus. Über weite Strecken der Schulgeschichte kam die Politik auf anderen Wegen in die Schule. So ist die politische Bildung in einer eigentümlichen Situation: Auf der einen Seite ist sie, als Unterrichtsfach, eines der jüngsten Fächer der Schule; auf der anderen Seite jedoch ist sie eine der ältesten schulischen Aufgaben und begleitet die neuzeitliche Schulgeschichte von Anfang an.

Eine Geschichte der politischen Bildung in der Schule wird sich daher nicht allein auf die Geschichte eines Unterrichtsfachs konzentrieren dürfen. Politische Bildung hat viele Formen und Gesichter. Sie wirkt als Unterrichtsprinzip in anderen Fächern, sie ist ein Aspekt des sozialen Lernens, der Interaktionsbeziehungen in der Schule, und sie ist eine Dimension der gesamten Schulkultur und des Schullebens. Erst diese Vielfalt ihrer Erscheinungsformen macht es möglich, dass es Epochen in der Schulgeschichte gegeben hat, in der es intensivste Anstrengungen in diesem Bereich gegeben hat, ohne dass ein eigenes Fach für die Behandlung politischer Themen vorgesehen war. Die Einrichtung eines solchen Faches ist zwar gewiss in einer nach Fächern strukturierten Schule aus heutiger Sicht eine unverzichtbare Bedingung für Qualität und Professionalität in der politischen Bildung. Aber es würde zu kurz greifen, die Geschichte der politischen Bildung an Schulen nur als Geschichte und Vorgeschichte dieses Faches zu betrachten.

Die vorliegende kleine Geschichte der politischen Bildung an Schulen in Deutschland geht deshalb von einem breiteren Verständnis von politischer Bildung aus. Unter „politischer Bildung“ werden hier alle mit einer

pädagogischen Absicht verbundenen Formen politischen Lernens verstanden, bezogen auf die Schule also alle Formen schulischen Lernens, deren Intentionen auf Wirkungen im Bereich des politischen Wissens, des politischen Denkens und der politischen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zielen. Ein solcher eher formaler Begriff politischer Bildung mag insoweit etwas unbefriedigend sein, als der Bildungsbegriff in Deutschland heute in erster Linie mit Formen eines reflexiven, an der Leitidee der Mündigkeit orientierten Lernens verbunden wird. Wollte man aber die Geschichte politischen Lernens in der Schule nur als Geschichte politischer *Bildung* in diesem emphatischen Sinne schreiben, müsste man nicht nur den größten Teil der Geschichte dieses schulischen Aufgabenbereichs ausklammern, man wäre auch mit erheblichen Abgrenzungsproblemen bei der Frage konfrontiert, welche Formen politischen Lernens als „Bildung“ gelten können und welche nicht. Wenn in dieser Arbeit von einem eigenen Unterrichtsfach für politische Bildung die Rede ist, wird häufig der Begriff des „Politikunterrichts“ verwendet. Dies folgt einer Konvention, die sich in der Wissenschaft eingebürgert hat; in der Schule hatte und hat dieses Fach sehr unterschiedliche Fachbezeichnungen wie z.B. Staatsbürgerkunde, Sozialkunde, Politik oder Gemeinschaftskunde.

Dieses Buch versteht sich auch als eine *Einführung* in die Geschichte der politischen Bildung. Es will auf ein genaueres Studium dieser Geschichte neugierig machen, kann dieses aber nicht ersetzen. Es ist weder eine breit angelegte Theoriegeschichte politischer Bildung¹, noch eine repräsentative Quellensammlung², noch eine Geschichte der Schul- und Bildungspolitik, erst recht ist es keine Geschichte der Unterrichtspraxis und des Schulalltags, über die wir für viele Epochen der Schulgeschichte nur wenig gesichertes Wissen. Gleichwohl kommen alle diese Aspekte vor. Vorgestellt werden sollen in erster Linie jene Faktoren, von denen rückblickend mit guten Gründen gesagt werden kann, dass sie prägende Wirkungen auf die politische Bildung in der Geschichte der Schule in Deutschland hatten. Dies betrifft in erster Linie solche Theorieansätze zur politischen Bildung, die besonders einflussreich waren, sowie repräsentative Dokumente wie amtliche Erklärungen, Erlasse oder Lehrpläne, von denen angenommen werden kann, dass sie die Praxis der Schulen nachhaltig beeinflusst haben. Zur Veranschaulichung der Argumentation werden häufig Auszüge aus Quellen zitiert und Bilder eingefügt.

Die Gliederung des Buches folgt weitgehend der gängigen Chronologie der politischen Geschichte Deutschlands. Eine solche Gliederung bietet

- 1 Diesen Ansatz verfolgen u.a. Dietrich Hoffmann: Politische Bildung 1890–1933. Ein Beitrag zur Geschichte der pädagogischen Theorie. Hannover 1970, und Walter Gagel: Geschichte der politischen Bildung in Deutschland 1945–1989. 2. Aufl., Opladen 1995
- 2 Die aktuellste Quellensammlung zur Geschichte der politischen Bildung in Deutschland findet sich bei Hans-Werner Kuhn/Peter Massing/Werner Skuhr (Hrsg.): Politische Bildung in Deutschland. Entwicklung – Stand – Perspektiven. 2., überarb. und erweit. Aufl., Opladen 1993

sich auf Grund der engen Verwobenheit der Geschichte der politischen Bildung mit der Geschichte der Politik an. Allerdings lässt es der in diesem Buch zur Verfügung stehende Raum nicht zu, die wichtigsten Stationen der neueren deutschen Geschichte mit nachzuzeichnen, sie müssen als bekannt vorausgesetzt werden.

Dieses Buch führt den historischen Teil meiner Schrift „Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung“ fort, die 1989 in zwei Auflagen im gleichen Verlag erschienen ist. Das anhaltende Interesse an dem Buch hat den Verlag veranlasst, eine Neuauflage anzuregen. Die theoretisch-konzeptionellen Teile dieser älteren Schrift sind inzwischen in einer neuen Theoriearbeit weiterentwickelt worden.³ Für die vorliegende kleine Geschichte der politischen Bildung wurde der historische Teil der Arbeit von 1989 aktualisiert und ergänzt. Die Kapitel 1 bis 5 basieren weitgehend auf dem Text dieser Arbeit, jedoch wurden die Literaturhinweise aktualisiert und kleinere Korrekturen und Ergänzungen vorgenommen. Die Kapitel 6 bis 8 wurden neu geschrieben, ebenfalls neu aufgenommen wurden alle Abbildungen. Einige der Abbildungen verdanke ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eines meiner Seminare im Wintersemester 2001/02, die als gemeinsames Lernprodukt eine Wanderausstellung zur Geschichte der politischen Bildung realisiert haben.

Gießen, April 2003

Wolfgang Sander

3 Vgl. Wolfgang Sander: Politik entdecken – Freiheit leben. Neue Lernkulturen in der politischen Bildung. Schwalbach 2001

1. Schule und politische Bildung bis zur Französischen Revolution

Das Problem der politischen Bildung in seiner neuzeitlichen Form reicht zurück bis in die Anfänge des öffentlichen Schulwesens im 16. und 17. Jahrhundert. Zwar lassen sich auch in früheren Epochen Formen von Erziehung ausmachen, die als Vorformen politischer Bildung interpretiert werden können: „Wenn man Bildung im Sinne von *formatio*, Formung, versteht, dann gibt es Politische Bildung, seit Menschen in größeren Ordnungsgefügen zusammenleben.“¹ Aber nicht nur wegen der völlig unzureichenden Quellenlage lassen sich verlässliche Aussagen über diese frühen Formen politischer Bildung kaum machen, sondern auch deshalb, weil die Vorstellung einer planvollen Vorbereitung der nachwachsenden Generationen auf die gesellschaftlich-politische Realität auf dem Wege der schulischen Erziehung erst mit dem Ende der mittelalterlichen Gesellschaft und der Herausbildung des modernen Staates entwickelt wurde.

Der mittelalterlichen Gesellschaft war der Gedanke einer auf das Ganze der gesellschaftlich-politischen Lebensverhältnisse bezogenen Bildung noch fremd, ebenso wie die Vorstellung einer institutionalisierten Erziehung für alle Menschen. Eine schriftliche Bildung gab es zunächst nur in den lateinischen Kloster-, Dom- und Stiftsschulen, die den Unterbau für die universitären Studien bildeten. Ihre Adressaten waren ganz überwiegend zukünftige Kleriker, ferner Studenten der Rechtswissenschaft und der Medizin. Im 13. und 14. Jahrhundert traten mit dem Beginn des kaufmännischen Schriftverkehrs städtische Schreib-, Lese- und Rechenschulen für den kaufmännischen Nachwuchs hinzu. Im Prinzip nicht-schriftlich waren die Erziehung der Ritter, des weltlichen Herrenstandes, und die Berufsausbildung der Handwerker. Das mittelalterliche Schulwesen insgesamt war ständisch gebunden und erreichte nur eine kleine Minorität der Bevölkerung. Für die Kinder der breiten Bevölkerungsmehrheit auf dem Land gab es keine organisierte oder in irgendeiner Form planvolle Erziehung. Das Wenige, das zu lernen war, wurde durch das bloße Hineinwachsen in die dörfliche Lebensgemeinschaft, durch Anschauung und Nachahmung gelernt.²

1 Paul Röhrig: Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Stuttgart 1964, S. 7

2 Vgl. Philippe Aries: Geschichte der Kindheit. 14. Aufl., München 1998

Die Idee einer institutionalisierten Erziehung für alle, die die ständische Gebundenheit überschreitet, war erst ein Ergebnis der Aufklärung.³ Obwohl selbst noch ganz geprägt von traditioneller Frömmigkeit, hat Johann Amos Comenius auf dem Titelblatt seiner 1628 erschienenen „Didactica Magna“ die Didaktik als die „vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ bezeichnet und damit den für das mittelalterliche Denken unerhörten Leitgedanken der Reformpädagogogen des 17. Jahrhunderts formuliert.⁴

Konsequent findet sich bei Comenius bereits die Forderung einer allgemeinen Schulbildung, der Plan eines Einheitsschulsystems und die Überzeugung, die Erziehung der Kinder bedürfe einer besonderen Methode. Die nahe liegende Frage, wie es schulorganisatorisch möglich sein kann, tatsächlich *alle* Kinder einer Gesellschaft zu unterrichten, beantwortete Comenius mit einer äußerst folgenreichen Erfindung: der Idee des Frontalunterrichts. Weil die Methode des Lehrers der natürlichen Entwicklung der Kinder folgen sollte und weil Comenius von der Vorstellung ausging, die Entwicklung gehe im Wesentlichen bei allen Kindern in einer gleichen Schrittfolge voran, konnte nach Comenius ein Lehrer eine große Zahl von Kindern gleichzeitig unterrichten:

„Die Kunst des Lehrens erfordert ... nichts als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode. Können wir die richtig treffen, so ist es nicht schwerer, eine beliebig große Schülerzahl alles zu lehren, als mit Hilfe der Werkzeuge, über welche die Buchdruckerkunst verfügt, täglich tausend Bogen mit zierlicher Schrift zu bedecken: ... Alles wird ebenso leicht und bequem gehen wie die Uhr, wenn sie von ihrem Gewicht richtig reguliert wird.

Laßt uns also im Namen des Höchsten versuchen, einen Typus (conformatio) von Schulen zu begründen, der einer kunstreich angefertigten, mit vielfacher Pracht gezierten Uhr genau entspricht. ...

Wir wollen nun im Namen Gottes die Grundlagen zu ermitteln beginnen, auf denen Lehr- und Lernmethode wie auf einem unbeweglichen Fels aufgebaut werden können. Diese dürfen wir nur in der Natur suchen ...

Die Natur unternimmt alles zu seiner Zeit ... Die Natur bringt ihre Tätigkeiten nicht durcheinander, sondern nimmt deutlich eins nach dem anderen vor. ... Die Natur macht keinen Sprung, sie geht schrittweise vor.“⁵

3 Eine Übersicht über die wichtigsten Aspekte der Aufklärungspädagogik findet sich bei Herwig Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982, S. 28–87

4 Johann Amos Comenius: Große Didaktik. In neuer Übersetzung hrsg. von Andreas Flitner, 7. Aufl., Düsseldorf und München 1992

5 Comenius, Große Didaktik, hier zit. nach Hans Scheuerl (Hrsg.): Lust an der Erkenntnis: Die Pädagogik der Moderne. Vom Comenius und Rousseau bis in die Gegenwart. München 1992, S. 27 f.

Hier finden sich, lange vor der Einführung der modernen öffentlichen Pflichtschule, Kernlemente des Verständnisses von „Unterricht“, das auch heute noch die Schule prägt – ein damals visionäres Konzept, das aber aus heutiger Sicht in seiner zentralen Basisannahme nicht mehr haltbar ist: in der Vorstellung von einer natürlichen und so gleichmäßigen Entwicklung aller Kinder, dass sich das gemeinsame Lernen in einem vom Lehrer angeleiteten Frontalunterricht auf diese Gleichförmigkeit der kindlichen Entwicklung stützen kann.⁶



Abb.1 Johann Amos Comenius 1592–1670

Ein weiterer zentraler Gedanke der Aufklärungspädagogik, die Vorstellung vom Eigenrecht des Kindes und der Kindheit, die im Kind nicht länger nur einen kleinen Erwachsenen erblickte und die die individuelle Lebensgeschichte des Menschen als durch Erziehung beeinflussbaren Prozess erkannte, ist am gründlichsten in Jean-Jacques Rousseaus Erziehungsroman „Emile“ (1762) ausgeführt worden.⁷

In Deutschland hat die Aufklärungspädagogik vor allem in der Theorie und Praxis der „Philanthropen“ im 18. Jahrhundert ihren Ausdruck gefunden.⁸ „Philanthropinum“, Stätte der Menschenliebe, nannte Johann Bernhard Basedow seine 1774 in Dessau gegründete Musterschule. Im pädagogischen Konzept der Philanthropen bildeten die Liebe zu den Menschen bzw. den Kindern, ein utilitaristisches, auf die ökonomische und moralische Nützlichkeit der späteren Bürger ausgerichtetes Erziehungskonzept und eine staatspatriotische Grundhaltung, die auch die Forderung nach Staatlichkeit des Schulwesens implizierte, eine Einheit. Der aufklärerische

6 Vgl. zu den historischen Hintergründen und zur Kritik dieses Verständnisses von Unterricht Wolfgang Sander: Vom „Unterricht“ zur „Lernumgebung“. Politikdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zur politischen Bildung nach der Belehrungskultur. In: GPJE (Hrsg.): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach 2003

7 Jean-Jacques Rousseau: Emile oder über die Erziehung. 13. Aufl., Paderborn 1998

8 Vgl. zur Entwicklung des politischen Unterrichts im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert auch Fritz Sandmann: Gedanken zur Geschichte eines Schulfaches. In: Volker Nitzschke/Fritz Sandmann (Hrsg.): Metzler Handbuch für den politischen Unterricht. Stuttgart 1987, S. 5 ff.

Fortschrittsoptimismus dieses Konzepts erklärt, dass die Philanthropen den potenziellen Konflikt zwischen dem geforderten Recht des Einzelnen auf individuelle Entfaltung seiner Kräfte und seiner Menschlichkeit und einem unkritischen Staatspatriotismus kaum erkannt und nicht bewältigt haben.⁹

Die Vorstellung, die Schule müsse die Jugend zu nützlichen Bürgern heranbilden, führte in den (als Privatinitiativen gegründeten) philanthropischen Schulen neben der Aufnahme der modernen Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften in den Lehrplan auch zu Experimenten mit einer bewussten politischen Bildung.¹⁰ Basedow wollte, dass in den Schulen mehrmals im Jahr vaterländische Feste gefeiert werden, die durch Unterricht vor- und nachbereitet werden sollten. Ferner gab es in seiner Dessauer Schule einen „Educator“, der für den Unterricht in den sozialen Tugenden und für die Regelung des Schullebens unter Beteiligung der Schüler verantwortlich war. Die Schule sollte die Schüler durch die Bildung von Schülervereinigungen, innerschulische Gerichtstage, Wahlen, usw. auf die Beteiligung am Staatsleben vorbereiten. Ähnliche Bemühungen um eine Gestaltung der Schule als eine Art Miniatur-Staat werden auch von anderen philanthropischen Anstalten überliefert.

Obwohl es gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Deutschland über 60 philanthropische Schulen gab, blieb ihr Einfluss auf die Entwicklung des öffentlichen Schulwesens gering. Die aufklärerische Vorstellung, durch eine patriotische politische Erziehung für das gesamte Volk der Entfaltung des Einzelnen wie dem durch den Staat repräsentierten Gemeinwohl gleichermaßen zu dienen, war von der schulpolitischen Realität des 18. Jahrhunderts weit entfernt. Die Schulpolitik der Fürsten verfolgte, wie noch zu zeigen sein wird, von Anfang an für die allgemeine Schulbildung des Volkes andere Ziele. Ansätze einer expliziten Aufnahme politischer Unterrichtsinhalte in die Lehrpläne gab es zwar auch außerhalb der philanthropischen Schulen. Ihre Adressaten waren jedoch zunächst nur zukünftige Beamte und Offiziere, für deren Qualifikation mit dem aufkommenden Territorialstaat die traditionelle theologisch-philosophische Bildung nicht mehr genügte. Besonders in den Bildungsstätten des adligen Nachwuchses im 17. und 18. Jahrhundert, den Ritterakademien, und an den Universitäten, im Verlauf des 18. Jahrhunderts dann auch in den übrigen höheren Schulen, fanden neben anderen „Realien“ auch politische Lerninhalte Aufnahme. Weit verbreitet waren die Lektüre und Erörterung französischer Zeitungen und, insbesondere in den Ritterakademien, der Unterricht in staatsrechtlichen Fragen. Auch der Geschichtsunterricht, der im 18. Jahrhundert in den höheren Schulen (zunächst nur der protestantischen Länder) Einzug

9 Vgl. Andreas Flitner: Die politische Erziehung in Deutschland. Geschichte und Probleme 1750–1880. Tübingen 1957, S. 19 f.

10 Vgl. hierzu ebd. sowie August Messer: Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung. Historisch und systematisch behandelt. Preisschrift mit dem Lamey-Preis von der Universität Straßburg ausgezeichnet. Leipzig 1912, S. 12 ff.

hielt, diente primär der Orientierung in der politischen Gegenwart, wobei es eine enge Kooperation mit der Geografie gab.¹¹ Erste Versuche einer Aufnahme politischer Lerninhalte in den Lehrplan gab es ferner in einigen Realschulkonzepten, wenn auch in geringerem Umfang als in den höheren Schulen.¹²

Insgesamt richteten sich diese frühen Ansätze einer expliziten Thematisierung politischer Inhalte in der Schule an eine privilegierte Minorität. Mit dieser – freilich gewichtigen – Einschränkung kann die Etablierung dieses Unterrichtsbereichs vor der Französischen Revolution als Ergebnis eines Zusammenspiels zwischen den aufklärerischen Motiven des jungen Bürgertums und dem Interesse des entstehenden zentralistischen Staates an einer qualifizierten Beamtenschaft und Führungsschicht verstanden werden.

Für die Volks- bzw. Elementarschulen gab es in dem langwierigen und inkonsistenten Prozess ihrer Etablierung und Verbreitung¹³ vom 16. bis zum 19. Jahrhundert nur einen ernst zu nehmenden Versuch, einen entsprechenden Unterrichtsbereich einzurichten, den Gothaischen „Schulmethodus“, der von dem Gothaischen Rektor Andreas Reyher verfasst wurde und 1642 unter der Regentschaft von Ernst dem Frommen erschien. Der Schulmethodus war – auch hierin seiner Zeit weit voraus – eine *staatliche* Schulordnung, die einen breiten, an den Verhältnissen der den Kindern vertrauten Lebenswelt orientierten Realienunterricht vorsah.¹⁴ Zu diesem Realienunterricht gehörte auch die Beschäftigung mit der Gemeinde- und Landesverfassung, dem Kirchen-, Steuer- und Militärwesen sowie den Pflichten der Untertanen und der Obrigkeit.

Wenn solche Themen ansonsten aus der Elementarschule ausgeklammert wurden, so bedeutete dies mitnichten, dass diese Schulen keine politische Erziehungsaufgabe zu erfüllen hatten. Die Anfänge des Elementarschulwesens in Deutschland sind, wie Achim Leschinsky und Peter Martin Roeder gezeigt haben, primär weder Ergebnis der Aufklärung noch des unmittelbaren ökonomischen Zwangs zur Höherqualifizierung der Bevölkerung, sondern ein wichtiges Element im Prozess der Herausbildung und Durchsetzung des zentral verwalteten fürstlichen Territorialstaates gegen die traditionellen kirchlichen und regionalen Autoritäten (adlige Grundbesitzer, Stände und Städte). Nach der Reformation erleichterte in den protestantischen Ländern und insbesondere in Preußen, das bekanntlich in der ökonomischen und politischen Entwicklung in Deutschland eine Vor-

11 Vgl. Joachim Rohlfes: Geschichtsunterricht in Deutschland von der frühen Neuzeit bis zum Ende der Aufklärung. In: Klaus Bergmann/Gerhard Schneider (Hrsg.): Gesellschaft – Staat – Geschichtsunterricht. Beiträge zu einer Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts von 1500–1980. Düsseldorf 1982, S. 34 ff.

12 Vgl. Messer, a.a.O., S. 16 f., sowie Achim Leschinsky/Peter Martin Roeder: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976, S. 174 ff.

13 Dieser Prozess ist differenziert nachgezeichnet bei Leschinsky/Roeder, a.a.O.

14 Vgl. Messer, a.a.O., S. 6

reiterrolle innehatte, die Praxis des *Summepiskopats*, die dem weltlichen Fürsten zugleich die Leitung der Landeskirche übertrug, diesen Prozess. Diese Regelung, die in Deutschland bis 1918 galt, sollte sich auch langfristig auf religiöse wie politische Sozialisationsprozesse auswirken, stellte sie doch die Kanzeln und den Religionsunterricht in den Dienst der politischen Interessen der Landesherren.

Die ersten Schulordnungen – mit Ausnahme des Gothaischen Schulmethodus – erschienen denn auch nicht als selbstständige staatliche Gesetze, sondern als Teil der jeweiligen, vom Fürst erlassenen, *Kirchenordnung*. Die Schulinitiativen der Landesherren waren ein Teil des – erst über einen längeren Zeitraum erfolgreichen – Versuchs, die Kompetenz für die gesetzliche Regelung der öffentlichen Angelegenheiten in ihren Händen zu konzentrieren.

Was die Elementarschule inhaltlich leisten sollte, ist besonders prägnant in der brandenburgischen Kirchenordnung von 1540 formuliert, die die Notwendigkeit des Schulunterrichts mit der „Erhaltung Christlicher Religion und guter Pollicey“ begründete.¹⁵ Der Begriff „Pollicey“ meinte damals im Unterschied zum heutigen Sprachgebrauch nicht eine bestimmte Institution, sondern die Gesamtheit der Vorkehrungen, mit denen der Landesherr die öffentlichen Angelegenheiten regelte. Damit ist deutlich eine politische Erwartung an die Schule formuliert: Sie sollte durch ihre Sozialisationsleistung das reibungslose Funktionieren der zentralen Verwaltung und die Durchsetzbarkeit des politischen Willens des Landesherrn ermöglichen.

Eine Schlüsselfunktion kam hierbei der religiösen Erziehung zu. Der Religionsunterricht, der bis weit ins 19. Jahrhundert hinein das dominierende Fach der Elementarschule war, bildete das wichtigste Medium der schulischen politischen Erziehung des Volkes.¹⁶ Die Katechismen, die den zentralen Lerninhalt des Religionsunterrichts und damit der Elementarschule insgesamt darstellten, dienten ganz selbstverständlich auch der Vermittlung der aus der Sicht der Landesherrn erforderlichen politischen Tugenden. So heißt es beispielsweise in einem Katechismus aus dem Jahr 1644:

„Was ist die schuldige Pflicht der Vnterthanen?

1. Daß sie die Obrigkeit, als von Gott geordnet, gebühlich ehren, vnd sich vor jhr fürchten vnd schewen.
2. Daß sie derselbigen aus willigem Hertenzen vnterthan vnd gehorsam seyn.
3. Daß sie zu Gott herzlich für jhre Wolfahrt vnd friedliche Regierung beten.

15 Zit. nach Leschinsky/Roeder, a.a.O., S. 68

16 Vgl. ebd., S. 68 ff. und Hartmut Titze: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt/M. 1973, besonders S. 173 ff.

4. Daß sie Schoß, Zoll vnd dergleichen Schätzung, die man der Obrigkeit zu geben schuldig ist, gern vnd willig dargeben.“¹⁷

Über diese Legitimation fürstlicher Macht hinaus kam der religiösen Erziehung bei der Herausbildung der Territorialstaaten eine integrative Funktion zu. Der Westfälische Friede (1648) hatte festgelegt, dass jedes Territorium die Konfession behalten sollte, die es im Jahr 1624 hatte. Damit wurde die jeweils herrschende Konfession faktisch zu einer vom persönlichen Bekenntnis des Landesherrn unabhängigen Staatseinrichtung. Unter diesen Bedingungen war die religiöse Erziehung bereits durch ihre Vorbereitungsfunktion auf das kirchliche Leben ein Politikum: „Glaube und kirchliches Leben einigen die Bevölkerung eines Territoriums geistig und sozial. Sie rechtfertigen die Herrschaft der von Gott gesetzten Obrigkeit; ihre dogmatische Reinheit, auf deren Wahrung auch die Schule immer wieder verpflichtet wird, ist die wichtigste innere Garantie für die politische Einheit des Territoriums.“¹⁸

Zur Erhaltung „guter Pollicey“ trugen die frühen Elementarschulen ferner durch eine rigorose Erziehung zur Disziplin bei. So wird die Brechung des „Eigensinns“ der Kinder im preußischen General-Landschulreglement von 1763 ausdrücklich als Aufgabe der Schule genannt.¹⁹ Gehorsam und Unterordnungsbereitschaft wurden nicht nur über die religiöse Erziehung ideologisch legitimiert, sondern im Schulalltag durch handfesten Zwang eingeübt.

Demgegenüber galt die Vermittlung der Kulturtechniken oder gar noch weitergehender Kenntnisse für die Elementarschulen aus der Sicht der Fürsten als weniger bedeutsam. Leschinsky und Roeder haben an mehreren Schulordnungen des 16. und 18. Jahrhunderts gezeigt, dass von Seiten der Landesherrn auf das Lesenlernen Wert gelegt wurde, da die Lesefähigkeit die „entscheidende Voraussetzung dafür (ist), daß der Landesherr seine Intentionen der gesamten Bevölkerung unmittelbar kommunizieren kann. Es ist das nur eine Einweg-Kommunikation, doch auch so ist Lesenkönnen die allgemeine Bedingung für das Funktionieren zentralisierter Verwaltung, für ‚gute Pollicey‘ ...“²⁰

Dagegen trat die Bedeutung des Schreibens und mehr noch des Rechnens deutlich zurück.

Dies spricht dafür, dass unmittelbare ökonomische Erfordernisse, etwa ein Zwang zur Höherqualifikation der breiten Bevölkerungsmehrheit, zunächst kein zentrales Motiv für die ersten Bemühungen der Fürsten um ein allgemeinbildendes Schulwesen waren. Einen Zusammenhang mit der

17 Zit. nach Dieter Stoodt: Ist Religionsunterricht Sozialkunde? In: Politische Didaktik 4/1980, Materialienheft, S. 16 f. Im gleichen Katechismus wird auch die Obrigkeit zu Gottesfurcht, Recht und Gerechtigkeit ermahnt, was jedoch ihre Legitimität und die Gehorsamspflicht der Untertanen nicht einschränkt.

18 Leschinsky/Roeder, a.a.O., S. 71

19 Vgl. ebd., S. 71

20 Ebd., S. 7



Abb. 2 Th. Hoesmann: *Eine unangenehme Bekanntschaft* (1842)

Entwicklung der merkantilistischen Produktionsweise wird man eher indirekt annehmen können; die Schulpolitik der Landesherrn wollte die Untertanen nicht für eigenverantwortliches wirtschaftliches Handeln qualifizieren, wohl aber die Masse der Bevölkerung als „Objekt der fürstlichen Wirtschaftspolitik“²¹ verfügbar machen. Der ökonomische Zweck der Einführung der Elementarschulen bestand hiernach darin, „die Bevölkerung ... im Sinne eines neuen rationalen Wirtschaftsverhaltens ‚regierbar‘ zu machen. Die Schulen sind – ähnlich wie

das Militär – Stätten der Disziplinierung, der Erziehung zu Fleiß und Arbeitsamkeit, und schließlich der Ort des Lesenlernens, das den Untertanen befähigt, die Anweisungen der fürstlichen Verwaltung selbst zu entschlüsseln.“²²

Die Disziplinierungsfunktion der Schule hat u.a. in dem Bild des Lehrers als Prügler, als „Steißtrommler“, ihren Ausdruck gefunden, ein Image, das bis weit in die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein wirksam war.

Freilich war auch dieser ökonomische Zusammenhang bis ins 19. Jahrhundert hinein nicht so zwingend, dass er zu einem schnellen und engagierten Ausbau des Elementarschulwesens geführt hätte. Wie bereits angedeutet, war die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht ein überaus langwieriger Prozess. Die Schwierigkeiten dieses Prozesses und die Widerstände, auf die er zunächst bei den auf ihre Autonomie pochenden traditionellen Autoritäten (und später, im 19. Jahrhundert, bei den an Kinderarbeit interessierten Fabrikherren) stieß, werden u.a. daran deutlich, dass vom ersten Versuch einer gesetzlichen Regelung der allgemeinen Schul-

21 Ebd., S. 72

22 Ebd., S. 428

pflicht durch Friedrich Wilhelm I. im Jahr 1717 bis zu ihrer annähernden Durchsetzung weit über 100 Jahre verstrichen. Tatsächlich war die „staatliche Schulhoheit ... lange Zeit nur programmatischer Natur“.²³

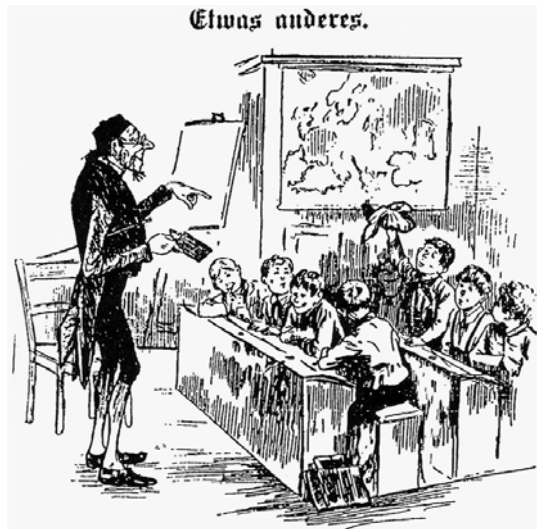
Allerdings ist hierbei auch zu bedenken, dass die landesherrliche Schulpolitik von keinem konsistenten, längerfristigen Plan geleitet war.²⁴

Insbesondere fehlte es bis zum 19. Jahrhundert an der Bereitschaft und wahrscheinlich auch an der Möglichkeit der Landesherrn, die für die Finanzierung der

allgemeinen Schulpflicht notwendigen Mittel bereitzustellen. Die Lehrer waren weithin auf das Schulgeld, das die Eltern zu zahlen hatten, als Haupteinnahmequelle angewiesen und mussten, da auch dies zumeist für den Lebensunterhalt nicht ausreichte, einer zweiten beruflichen Tätigkeit nachgehen: „Er (der Lehrer, W.S.) war Kuhhirt, Nachtwächter, Gartenknecht, Tagelöhner, beurlaubter oder ausgedienter Soldat: Von einer pädagogischen Ausbildung auch im bescheidensten Sinne war keine Rede.“²⁵

Dieser Zwang für die Lehrer zur Sicherung des Lebensunterhalts sowie die Notwendigkeit für die Kinder auf dem Land, in den Sommermonaten in der Landwirtschaft zu arbeiten, führten dazu, dass sich der reale Schulbesuch auf wenige Wochen im Jahr beschränkte.

Unter diesen Umständen mussten selbst die bescheidenen Bildungsziele, wie sie in den Schulordnungen festgelegt wurden, unterschritten werden. So ergab noch im Jahr 1844 eine Untersuchung des Bildungsstandes von preußischen Rekruten, dass nur ein knappes Drittel der Rekruten die



Dorfschullehrer: „Pfi, schäm' Dich, Jörg, Dein Schnupstuch zu vergessen — setz Dich einen 'runter.“

Jörg: „Ich hab' in mein Schnupstuch eine Wurst für Sie eingewickelt, Herr Lehrer.“

Lehrer: „Das ist etwas anderes — setz Dich zwei 'rüber.“

Abb. 3 Abhängigkeit des Lehrers von Naturalien in der Karikatur

23 Ebd., S. 4

24 Vgl. ebd., S. 78 ff.

25 Blankertz, a.a.O., S. 59

Mindestqualifikation, Druckschrift lesen zu können, erreicht hatte. Die Fähigkeit zu schreiben oder „mit den Anfangsgründen des Rechnens“ vertraut zu sein, hatte ein noch weit geringerer Anteil erreicht.²⁶ Erst recht dürfte das für die Vermittlung politischer Kenntnisse, die über die Erziehung zu Gehorsam und Unterordnungsbereitschaft hinausgehen, gelten: „Den Stand der politischen Volksbildung und des Volksinteresses an der Politik kann man sich in der Zeit vor der französischen Revolution wohl kaum niedrig genug vorstellen.“²⁷

Gleichwohl lässt sich bereits für die frühen Ansätze zu einem öffentlichen Schulwesen in Deutschland bis zum Ende des 18. Jahrhunderts feststellen, dass die absichtsvolle politische Erziehung von Anfang an zu den Aufgaben der Schule gehörte, freilich in unterschiedlicher Weise: Während im höheren Schulwesen lebhaft mit einem eigenen *Unterrichtsbereich* (von einem Fach im modernen Sinn kann man noch nicht sprechen), in dem Aspekte der politischen Gegenwart explizit Thema waren, experimentiert wurde, war in den Elementarschulen die politische Erziehung, vorrangig im Religionsunterricht, *Unterrichtsprinzip*. Ferner ist sowohl von den Pädagogen der Aufklärung als auch von den Fürsten die funktionale politische Sozialisationswirkung der Schulorganisation und des Schullebens schon sehr früh erkannt worden.

26 Vgl. Leschinsky/Roeder, a.a.O., S. 159

27 Flitner, a.a.O., S. 26; vgl. auch Rolf Engelsing: Zur politischen Bildung der deutschen Unterschichten 1789–1863. In: Historische Zeitschrift 1968, Bd. 20