

### Lehr- und Handbücher der Politikwissenschaft herausgegeben von Dr. Arno Mohr

#### Bisher erschienene Titel:

Barrios, Stefes, Einführung in die Comparative Politics Bellers, Benner, Gerke, Handbuch der Außenpolitik Bellers, Frey, Rosenthal, Einführung in die Kommunalpolitik Bellers, Kipke, Einführung in die Politikwissenschaft Bellers, Politische Kultur und Außenpolitik im Vergleich Benz, Der moderne Staat Bierling, Die Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland Bötticher, Mareš, Extremismus Braun, Fuchs, Lemke, Toens, Feministische Perspektiven der Politikwissenschaft Croissant, Kühn, Militär und zivile Politik Czerwick, Politik als System Deichmann, Lehrbuch Politikdidaktik Detjen, Politische Bildung Detterbeck, Renzsch, Schieren, Föderalismus in Deutschland Freistein, Leininger, Handbuch Internationale Organisationen Gabriel, Holtmann, Handbuch Politisches System der Bundesrepublik Deutschland Glöckler-Fuchs, Institutionalisierung der europäischen Außenpolitik Gu, Theorien der internationalen Beziehungen Jäger, Haas, Welz, Regierungssystem der USA Kempf, Chinas Außenpolitik

Krumm, Noetzel, Das Regierungssystem

Großbritanniens

Lehmkuhl, Theorien internationaler Politik Lemke, Internationale Beziehungen Lenz, Ruchlak, Kleines Politik-Lexikon Lietzmann, Bleek, Politikwissenschaft *Llangue*, Politische Ideengeschichte – Ein Gewebe politischer Diskurse Maier, Rattinger, Methoden der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse Mohr, Grundzüge der Politikwissenschaft Naßmacher, Politikwissenschaft Pilz, Ortwein, Das politische System Deutschlands Rattinger, Einführung in die Politische Soziologie Reese-Schäfer, Klassiker der politischen Ideengeschichte Reese-Schäfer, Politisches Denken heute Reese-Schäfer, Politische Theorie der Gegenwart in achtzehn Modellen Riescher, Ruß, Haas, Zweite Kammern Rupp, Politische Geschichte der Bundesrepublik Deutschland Schmid, Verbände, Interessensvermittlung und Interessensorganisation Schubert, Bandelow, Lehrbuch der Politikfeldanalyse 2.0 Schumann, Persönlichkeitsbedingte Einstellungen zu Parteien Schumann, Repräsentative Umfrage Schwinger, Angewandte Ethik Sommer, Institutionelle Verantwortung Stockmann, Menzel, Nuscheler, Entwicklungspolitik Tömmel, Das politische System der EU

# Politische Bildung

Geschichte und Gegenwart in Deutschland

von

Prof. Dr. Joachim Detjen Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

2., aktualisierte und erweiterte Auflage

Oldenbourg Verlag München

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2013 Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH Rosenheimer Straße 143, D-81671 München Telefon: (089) 45051-0 www.oldenbourg-verlag.de

Das Werk einschließlich aller Abbildungen ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Bearbeitung in elektronischen Systemen.

Lektorat: Anne Lennartz Herstellung: Tina Bonertz

Titelbild: www.thinkstockphotos.de Einbandgestaltung: hauser lacour

Gesamtherstellung: Grafik + Druck GmbH, München

Dieses Papier ist alterungsbeständig nach DIN/ISO 9706.

ISBN 978-3-486-72511-7 eISBN 978-3-486-74190-2

# Inhalt

Vorv	wort	XV
Teil	I: Grundsätzliches über die politische Bildung	1
1.	Funktionen und Orte politischer Bildung und Erziehung	3
1.1	Grundverständnisse politischer Bildung und Erziehung	3
	Aspekte der politischen Sozialisation	
	Erziehung und Bildung	
	Sozialerziehung und soziales Lernen	4
1.2	Funktionen schulischer politischer Bildung und Erziehung	4
	Förderung der Mündigkeit	
	Qualifizierung zu funktionierenden Mitgliedern des Gemeinwesens	
	Stabilisierung der gegebenen Herrschaftsordnung	
	Besserung der gesellschaftlich-politischen Zustände	
1.3	Orte politischer Bildung und Erziehung	
1.3	Die Vielfalt der Schulen in Vergangenheit und Gegenwart	
	Adressaten politischer Bildung und Erziehung	
	Formen politischer Bildung und Erziehung in der heutigen Schule	
	Außerschulische politische Bildung	
Teil	II: Geschichte der politischen Bildung	13
2.	Politische Bildung und Erziehung vom aufgeklärten Absolutismus	
	bis zur Französischen Revolution	15
2.1	Entwicklungslinien politischer Erziehung von der Antike bis zum 18. Jahrhunde	ert 15
	Die Rolle politischer Bildung und Erziehung in Antike und Mittelalter	15
	Die Einrichtung von Schulen im absolutistischen Fürstenstaat	16
2.2	Politische Bildung und Erziehung in den Schulen: Erziehung zum Patriotismus	
	und zur Untertanenhaltung	17
	Die Einrichtung einer Bürgerlehre im Herzogtum Sachsen-Gotha	
	Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die politische Erziehung	
	Politische Katechismen für das Volk	
	Politische Bildung an den Ritterakademien	
	Freiherr von Zedlitz: Die Forderung nach allgemeiner politischer Bildung	
2.3	Denker der Aufklärung über politische Bildung und Erziehung	22
	Johann Amos Comenius: Politik als Gegenstand des "Alleslernens"	
	John Locke: Erziehung zum Gentleman	
	Jean-Jacques Rousseau: Erziehung zum Menschen – Erziehung zum Staatsbürg	er 23
	Philanthropismus: Erziehung zum Patriotismus	26

3.	Politische Bildung und Erziehung in Deutschland von der Französischen Revolution bis zur Gründung des Kaiserreiches	31
3.1	Das Bildungssystem zwischen Reform und Restauration	. 31
	Die Preisfrage der Erfurter Akademie  Der Neuhumanismus: Die Bildung des Menschen zum Menschen als höchstes Ziel	
	Reformvorstellungen des Neuhumanismus	
	Das Scheitern der Schulreform des Neuhumanismus	
	Restaurative Schulpolitik in Preußen von 1819 bis 1848	. 38
	Preußische Schulpolitik in christlich-konservativem Geist von 1848 bis 1870	. 39
3.2	Theoretische Konzeptionen zur politischen Bildung und Erziehung	. 41
	Die Systeme der Staatserziehungswissenschaft	
	Heinrich Stephanis Plädoyer für eine weltbürgerliche Erziehung	
	Christian Daniel Voß: Sicherheit für die Throne durch politische Bildung	
4.	Politische Bildung und Erziehung im Deutschen Kaiserreich	51
4.1	Die unterschiedliche Rolle der politisch bildenden Fächer vor und nach 1889	. 51
	Die Bedeutung der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung in Preußen bis 1889. Die "Allerhöchste Ordre" vom 1. Mai 1889: Instrumentalisierung der politischen	. 51
	Bildung zur Bekämpfung des innenpolitischen Gegners	. 52
	Neuer Bildungs- und Erziehungsauftrag: Die Schule als nationales Integrationszentrum	. 54
	Imperialistische Tendenzen im Schulunterricht der Jahrhundertwende	
4.2	Politische Bildung und Erziehung als Gegenstand theoretischer Entwürfe Friedrich Wilhelm Dörpfeld: Gesellschaftskunde als Ergänzung des	. 57
	Geschichtsunterrichts	. 57
	Georg Kerschensteiners Theorie der staatsbürgerlichen Erziehung	
	Paul Rühlmann: Die Notwendigkeit eines eigenen Unterrichtsfaches für die	
	politische Bildung	. 63
	Friedrich Wilhelm Foerster: Plädoyer für eine religiös-sittlich fundierte politische Bildung	. 66
5.	Politische Bildung und Erziehung in der Weimarer Republik	71
5.1	Politische Bildung ohne Konsens: Das Scheitern der Staatsbürgerkunde	. 71
	Artikel 148 Reichsverfassung: Staatsbürgerkunde mit Verfassungsrang	. 71
	Die Reichsschulkonferenz 1920	. 73
	Die Richtlinien für die Gestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts 1922	
	und 1923	. 78
	Die Wirklichkeit der staatsbürgerlichen Erziehung in den Schulen	
5.2	Konzeptionen der Staatsbürgerkunde	
	Eduard Spranger: Erziehung zum Staat	
	Theodor Litts vernunftrepublikanisches Plädoyer für die Staatsbürgerkunde	. 85
	sozialen Verantwortungsgefühl	. 86

6.	Die politische Formierung im Dritten Reich	87
6.1	Die Indoktrinierung der Schule mit der nationalsozialistischen Ideologie	87
	Die nationalsozialistische Erziehungsideologie	87
	Die Umsetzung der nationalsozialistischen Erziehungsideologie in die	
	Wirklichkeit	
6.2	Vertreter der nationalsozialistischen politischen Pädagogik	93
	Wilhelm Stapel: Volksbürgerliche Erziehung als Gegenentwurf zur Staatsbürgerkunde	02
	Ernst Krieck: Das Konzept der nationalpolitischen Erziehung	
	Alfred Baeumlers Eintreten für eine völkische Weltanschauungsschule	
7	D'. D J 4' D. P.4'l. J D. P	
7.	Die Re-education-Politik der alliierten Siegermächte nach dem Zweiten Weltkrieg	99
7.1	Entnazifizierung und Umerziehung zur Demokratie	
/.1	Das Potsdamer Abkommen: Basis der Umerziehungspolitik der Siegermächte	
	Übereinstimmungen zwischen den Siegermächten	
7.2	Die Umerziehungspolitik der einzelnen Siegermächte	
1.2	Das amerikanische Programm der Re-education	
	Die Re-education-Politik Großbritanniens und Frankreichs	
	Der Sonderweg der sowjetischen Umerziehungspolitik	
7.3	Folgewirkungen der Umerziehungspolitik	108
	Die Resonanz bei den Deutschen	
	Längerfristige Wirkungen der Umerziehungspolitik	109
8.	Politische Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland	
	während der fünfziger und sechziger Jahre des 20. Jahrhunderts	111
8.1	Die Einführung der politischen Bildung an den Schulen in den fünfziger Jahren.	111
	Die Vielfalt der Bezeichnungen für das neue Unterrichtsfach	111
	Thomas Ellweins Studie von 1955 über den Zustand der politischen Bildung	
	Das Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung von 1955	115
	Die politische Bildung als Gegenstand von Beratungen der Kultusministerkonferenz	118
8.2	Aufwind für die schulische politische Bildung in den sechziger Jahren	
0.2	Die Saarbrücker Rahmenvereinbarung von 1960 über die Einführung der	120
	Gemeinschaftskunde in der gymnasialen Oberstufe	120
	Die Politische Weltkunde in den Empfehlungen für die Neuordnung der Höhere	n
	Schule von 1964	124
8.3	Politische Bildung und Erziehung an den Hochschulen und in der	
	Erwachsenenbildung	125
	Die Etablierung von Politikwissenschaft und politischer Bildung an den	126
	Universitäten Politische Bildung als zentrale Aufgabe der Politikwissenschaft	
	Politikwissenschaft versus politische Pädagogik: Streit um das angemessene	120
	Bürgerleitbild	136
	Politische Bildung als Auftrag der Erwachsenenbildung	138

8.4	Konzeptionen der politischen Pädagogik	139
	Friedrich Oetingers Konzept der Partnerschaftserziehung	139
	Theodor Litts "Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes"	148
	Ethischer Personalismus und Wiederbelebung der Nationalerziehung	151
8.5	Das Einfließen didaktischer Überlegungen in die politische Bildung: Der Beginn	
	der Politikdidaktik	155
	Die Hinwendung zur Didaktik	155
	Wolfgang Hilligen: Auseinandersetzung mit drängenden gesellschaftlichen	
	Problemen als zentrale Aufgabe der politischen Bildung	
	Kurt Gerhard Fischer: Exemplarisch gewonnene politische Einsichten als Kern der politischen Bildung	
	Hermann Giesecke: Kategoriale Bildung mittels Analyse politischer Konflikte	
9.	Politische Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland von	169
	den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart	
9.1	Politisierung und Entpolitisierung der politischen Bildung	169
	Das Ende des politischen Konsenses durch den Regierungswechsel 1969 und das	1.00
	Aufkommen der Studentenbewegung	169
	Jahren	170
	Die Lage der politischen Bildung in der Gegenwart	
9.2	Die Polarisierung der Politikdidaktik in den siebziger Jahren	
J. <u>L</u>	Anpassungen an den neuen Zeitgeist: Wolfgang Hilligen und Kurt Gerhard	1,0
	Fischer	177
	Hermann Giesecke: Von der liberalen zur marxistisch geprägten Politikdidaktik	
	Politische Bildung im Auftrag der Gesellschaftsveränderung: Rolf Schmiederers	
	politikdidaktische Position zu Beginn der siebziger Jahre	181
	Bernhard Sutor: Politische Bildung auf der Basis des Grundgesetzes und als Erziehung zu politischer Rationalität	19/
0.2		
9.3	Entspannung im Streit der Politikdidaktiker um die politische Bildung	
	Der Beutelsbacher Konsens von 1976	187
	Politikdidaktik Rolf Schmiederers	189
	Der letzte didaktische Gesamtentwurf: Bernhard Claußens Kritische	10)
	Politikdidaktik von 1981	191
	Die Politikdidaktik seit den achtziger Jahren: Pragmatisierung und Pluralisierung	
	der Ansätze	193
10.	Politische Bildung und Erziehung in der DDR	199
10.1	Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip und Unterrichtsfach	199
	Der Beginn 1945: Gegenwartskunde als Unterrichtsprinzip	
	Die Einführung der Gegenwartskunde als obligatorisches Unterrichtsfach 1949	
10.2	Staatsbürgerkunde im Zeichen des Marxismus-Leninismus	201
- · <b>-</b>	Die Einführung der Staatsbürgerkunde 1957	
	Der systematische Ausbau des marxistisch-leninistischen Charakters der	
	Staatsbürgerkunde seit 1963	
	Der Auftrag an das Bildungssystem: Schaffung der sozialistischen Persönlichkeit.	203

Inhalt

10.3	Der politische Umbruch 1989	206
	Die Verweigerung von Reformen	206
	Vorschläge für eine Neugestaltung der politischen Bildung	207
Teil	III: Politische Bildung der Gegenwart	209
11.	Aufgaben und Ziele der politischen Bildung	211
11.1	Politische Mündigkeit als oberstes Ziel der politischen Bildung	211
	Der Begriff der Mündigkeit	211
	Der Stellenwert der politischen Mündigkeit in der Demokratie	
	Elemente der politischen Mündigkeit	214
11.2	Exkurs: Konkurrierende Bürgerleitbilder in der politischen Bildung	215
	Das enthusiastisch-idealistische Bürgerleitbild der politischen Pädagogik	216
	Der politische Aktivist als Leitbild der emanzipatorischen politischen Bildung Das differenzierend-realistische Bürgerleitbild der gegenwärtigen politischen	
	Bildung	220
11.3	Im Zentrum der politischen Bildungsbemühung: Die Förderung der politischen	
11.3	Urteilsfähigkeit	226
	Politische Alltagsurteile, Vorurteile und Stammtischparolen	
	Begründungen für die Förderung der politischen Urteilsfähigkeit.	
	Merkmale politischer Urteile	
	Kognitive Ansprüche an das politische Urteilen	
	Die Vermittlung der politischen Urteilsfähigkeit	
	Grenzen der politischen Urteilsfähigkeit	237
11.4	Politische Bildung für die Ausübung der Bürgerrolle: Die Förderung politischer und sozialer Handlungsfähigkeiten	238
	Systematik der Handlungsfähigkeiten	
	Politische und soziale Handlungsfelder.	
	Methoden zur Förderung politischer und sozialer Handlungsfähigkeiten	
11.5	Weitere Aufgaben der politischen Bildung: Vermittlung methodischer	
	Fähigkeiten und sozialwissenschaftlicher Analysekompetenz	2 4 2
	(Wissenschaftspropädeutik)	
	Methodische Fähigkeiten	
	Sozialwissenschaftliche Analysekompetenz (Wissenschaftspropädeutik)	
		273
11.6	Eine besondere Aufgabe der politischen Bildung: Förderung der Werte- und Moralerziehung	245
	Die Legitimierung der Werte- und Moralerziehung	
	Grundsätzliche Probleme der Werte- und Moralerziehung	
	Zielperspektiven der Werte- und Moralerziehung	
	Das kognitionspsychologische Konzept der Moralerziehung Lawrence Kohlbergs.	248
	Methodische Möglichkeiten der Werte- und Moralerziehung	
	Grenzen der Moralerziehung für die politische Bildung	252

11.7	Politisch bildende Aspekte allgemeiner Erziehungsaufgaben der Schule: Lebenshilfe, soziales Lernen, interkulturelles Lernen, Friedenserziehung und Umwelterziehung	254
	Lebenshilfe	254
	Soziales Lernen	255
	Interkulturelles Lernen	
	Friedenserziehung	
	Umwelterziehung	264
11.8	Besonderheiten des Aufgaben- und Zielkataloges der politischen Erwachsenenbildung	266
	Genereller Auftrag der politischen Erwachsenenbildung	266
	Spezifische Leistungen der politischen Erwachsenenbildung	
12.	Gegenstandsfelder und Inhalte der politischen Bildung	269
12.1	Gegenstandsfelder und Inhalte der schulischen politischen Bildung	269
	Gegenstandsfelder und Inhalte der politischen Bildung in der Primarstufe	270
	Gegenstandsfelder und Inhalte der politischen Bildung in der Sekundarstufe I	
	Gegenstandsfelder und Inhalte der politischen Bildung in der Sekundarstufe II Von der Primarstufe zur Sekundarstufe II: Graduierungen sozialen und politischen	274
	Wissens	277
12.2	Die Bestimmung von Gegenstandsfeldern und Inhalten der schulischen politischen Bildung	278
	Das Problem der Legitimierung schulischer Lerngegenstände und Bildungsziele Didaktische Kriterien für die Auswahl von Gegenstandsfeldern und Inhalten	278
12.3	Das politische Entscheidungssystem als zentraler Gegenstand der politischen Bildung	281
	Die Bedeutsamkeit von Institutionenwissen	
	Defizite im Institutionenbewusstsein der Bürger	
	Problematische Wege der Vermittlung von Institutionenwissen	
	Geeignete didaktische Aufbereitungen politischer Institutionen	
12.4	Die Rolle der Geschichte in der politischen Bildung	286
	Die Funktion der Geschichte im Politikunterricht.	286
	Der Beitrag des Geschichtsunterrichts zur politischen Bildung	
	Der Ort der Zeitgeschichte in der politischen Bildung	289
12.5	Das Gegenstandsfeld Wirtschaft als Bestandteil der politischen Bildung	289
	Wirtschaft als integraler Teil der politischen Bildung	290
	Ökonomische Inhalte der politischen Bildung	291
	Anforderungen an das Verstehen wirtschaftlicher Zusammenhänge	
	Die Erschließung des Gegenstandsfeldes Wirtschaft	
	Der enge Zusammenhang von ökonomischer und politischer Bildung	294
12.6	Politische Bildung als kategoriale Bildung	
	Grundsätzliches zur kategorialen Bildung in der politischen Bildung	295
	Kategorienschema "Dimensionen der Politik"	296
	Kategorienschema "Politikzyklus"	298

	Kategorienschema "Polare Spannungen des Politischen"	
	Die Einbeziehung von Gesellschaftstheorien in das kategoriale Ensemble	
12.7	Der Aufbau eines Wissenskanons in der politischen Bildung	308
	Die Notwendigkeit eines Wissenskanons.	
	Die Inhalte des Wissenskanons	
12.8	Möglichkeiten der Strukturierung von Lerngegenständen	311
	Die grundsätzliche Alternative: Systematisches oder exemplarisches Vorgehen	311
	Zonen des Politischen in den Lerngegenständen	
	Das Modell der Mehrdimensionalität der politischen Realität	
	Das Modell der politischen Problem- und Entscheidungsanalyse	314
12.9	Inhaltliche Schwerpunkte der politischen Erwachsenenbildung	315
	Das Spektrum der Themen der politischen Erwachsenenbildung	316
	Das inhaltliche Profil der politischen Erwachsenenbildung	317
13.	Didaktische Prinzipien und methodische Zugangsweisen der politischen Bildung	319
13.1	Didaktische Prinzipien der schulischen politischen Bildung	319
10.1	Die Unvermeidbarkeit didaktischer Prinzipien	
	Die Funktionen didaktischer Prinzipien	
	Die Sachlogik didaktischer Prinzipien	
	Kategoriales Lernen.	
	Exemplarisches Lernen	
	Kontroversitätsprinzip	
	Problemorientierung	
	Schülerorientierung	
	Wissenschaftsorientierung.	
13.2	Grundlegendes über Unterrichtsmethoden in der schulischen politischen Bildung	
	Reflexionsebenen der Unterrichtsmethodik	
	Elemente von Unterrichtsmethoden	
	Kriterien zur Klassifizierung von Unterrichtsmethoden	343
	Darbietende, erarbeitende und entdeckenlassende Lehrverfahren und ihnen	
	entsprechende Lernmodi	345
	Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch und Textarbeit als zentrale unterrichtliche Handlungsformen	246
	Methodische Phantasie: Genetisches Prinzip und kreative Herangehensweisen an	
	Texte	
	Der innere Zusammenhang von Inhalt und Methode	
13.3	Die Makromethoden der schulischen politischen Bildung	
	Der systematische Lehrgang: Synthetischer und analytischer Lehrgang	
	Die exemplarische Fallmethode: Fallanalyse und Fallstudie	
	Die explorative Untersuchung: Erkundung und Sozialstudie	
	Das wirklichkeitssimulierende Spiel: Rollenspiel, Planspiel, Entscheidungsspiel,	
	Pro-Contra-Debatte, Talkshow und Tribunal	372
	Die kooperative Produktion: Projekt, Politikwerkstatt, Zukunftswerkstatt und	20-
	Szenariotechnik	385

13.4	Die Rolle der Medien als Informationsträger in politischen Bildungsprozessen	392
	Didaktische Aspekte von Politiklehrbüchern	
	Neue Chancen für die politische Bildung durch digitale Medien	
	Das Problem mangelnder Authentizität der Medien	
	Didaktische Grundsätze für den Einsatz von Unterrichtsmedien	
13.5	Prinzipien zur Planung von Politikunterricht	
	Grundsätzliches über das Strukturgefüge des Unterrichts	
	Inhaltsplanung und Methodenplanung als Kern der Unterrichtsplanung	
	Die Planung einer Unterrichtseinheit	
13.6	Didaktische und methodische Besonderheiten der politischen Erwachsenenbildur	-
	Didaktische Prinzipien der politischen Erwachsenenbildung	
	Methoden der politischen Erwachsenenbildung	408
T.:	IV. Dalikiladidalakila Dia Wissansahaftanan dan palitisahan Dildum	111
ıeıı	IV: Politikdidaktik – Die Wissenschaft von der politischen Bildung	3411
14.	Der Ort der Politikdidaktik im System der Wissenschaften	413
14.1	Allgemeine Didaktik und Fachdidaktiken	413
	Merkmale der Allgemeinen Didaktik	
	Das Selbstverständnis der Fachdidaktiken	
	Die Rolle der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung	416
14.2	Das wissenschaftliche Selbstverständnis der Politikdidaktik	417
	Politikdidaktik: Eine synoptische Wissenschaft	418
	Elemente der Bildungstheorie des Politischen	
15.	Die Politikdidaktik als Leitdisziplin der politischen Bildung	423
15.1	Die Rolle der Politikdidaktik im Unterrichtsalltag	423
	Maßgebliche didaktische Orientierungsinstanzen	
	Die randständige Rolle der Politikdidaktik im Handeln der Lehrer	
15.2	Das Leistungsspektrum der Politikdidaktik	424
	Das Arbeitsprogramm der Politikdidaktik	
	Politikdidaktische Konzeptionen	
	Werkzeuge zur Planung, Durchführung und Bewertung politischer	
	Bildungsprozesse	
	Empirische Erforschung der politischen Bildung	
	Erträge der empirischen Fachunterrichtsforschung	
15.3	Vom Nutzen der Politikdidaktik für die Praxis der politischen Bildung	433
	Die Unmöglichkeit einer didaktischen Theorieabstinenz	
	Gründe für die Distanz zwischen Politikdidaktik und Unterrichtspraxis	
	Orientierungsfunktionen der Politikdidaktik für die Unterrichtspraxis	435
15.4	Aktuelle Kontroversen und Arbeitsfelder der Politikdidaktik	
	Ein konstantes Paradigma oder paradigmatische Vielfalt in der Politikdidaktik?	
	Das Bürgerbewusstsein und seine Erforschung als politikdidaktischer Neuansatz	
	Die Kontroverse um die Rolle des Konstruktivismus in der Politikdidaktik	
	Nationale Bildungsstandards für die politische Bildung: Der Entwurf der GPJE Die Politikdidaktik auf der Suche nach Basiskonzepten der politischen Bildung	
	Die i offinationality auf der buene nach basiskonzepten der politischen blidding	コイノ

Inha	t	XIII

Ein Modell der Politikkompetenz.	451
Streit um das angemessene Verständnis von Konzepten und Kompetenzen	455
Literaturverzeichnis	459
Personenregister	491
Sachregister	497

#### Vorwort

Das vorliegende Buch ist in über dreijähriger Arbeit entstanden. Es stellt den Versuch einer umfassenden diachronischen und synchronischen Darstellung der öffentlichen Aufgabe *politische Bildung* dar. Der Charakter des Buches entspricht deshalb am ehesten dem, was in den Wissenschaften unter einer Synthese verstanden wird. Synthesen haben die Aufgabe, ein umfassendes Sachgebiet unter Berücksichtigung der maßgeblichen Literatur zur Darstellung zu bringen.

Kein Buch kann jedoch "alles" behandeln. So beschränken sich die Darlegungen auf die politische Bildung in Deutschland. Auch wird der kundige Leser feststellen, dass bestimmte Sachverhalte fehlen oder nur am Rande erwähnt werden. Da mein Bemühen aber im Wesentlichen darauf gerichtet war, zusammenzufassen, was an Erkenntnissen vorliegt, gehen die Lücken nur zum Teil auf mein Konto. Bestimmte Facetten der politischen Bildung harren noch zukünftiger Forschung. So gibt es im deutschen Sprachraum kaum Studien über die Lage der politischen Bildung in anderen Staaten. Es existieren auch keine vergleichenden Länderstudien. Ebenso fehlen empirisch gehaltvolle Untersuchungen über die Wirkungen von Unterrichtsmethoden der politischen Bildung. Überhaupt befindet sich die empirische Erforschung der Wirklichkeit politischer Bildungsprozesse erst im Anfangsstadium.

Ich erhebe nicht den Anspruch, mit diesem Buch eine "eigene" Didaktik vorzulegen. Diesen hohen Anspruch überlasse ich denjenigen, die sich dazu berufen fühlen. Mein Bemühen ist lediglich darauf gerichtet, möglichst viele der Stimmen zu Wort kommen zu lassen, die zum Aufbau und zum Weiterbau der politischen Bildung beigetragen haben. Gleichwohl war nicht zu verhindern, dass Schwerpunkte gesetzt werden mussten. Aus dem, was ich nicht erwähne, mag der Leser dann schließen, dass ich den betreffenden Sachverhalten keine entscheidende Bedeutung beimesse. Schließlich komme ich insbesondere im letzten Teil des Buches nicht daran vorbei, auch Position zu beziehen. In diesem Teil wird die Wissenschaft von der politischen Bildung abgehandelt, an deren Diskurs ich selbst beteiligt bin. Ich habe mich dessen ungeachtet darum bemüht, meine Auffassung zurückhaltend zu formulieren.

Jeder Autor macht sich Gedanken über die potentiellen Leser seiner Darlegungen. Jedes Buch hat also einen impliziten Leser. Dieses Buch findet möglicherweise sogar ganz verschiedene Leser. Dies gilt vielleicht nicht unbedingt für Teil I, der sehr knapp in die grundsätzlichen Aspekte der politischen Bildung einführt.

Es ist aber gut vorstellbar, dass der umfangreiche, die Geschichte der politischen Bildung abhandelnde Teil II diejenigen zum Lesen anregt, die in erster Linie an der historischen Entwicklung einer wichtigen, aber nicht selten missbrauchten und häufig auch umstrittenen Bildungsaufgabe interessiert sind.

Der die Gegenwart der politischen Bildung thematisierende Teil III weckt vermutlich eher das Interesse von Praktikern der politischen Bildung. Denn sie finden in diesem Teil ausführliche Darlegungen über Aufgaben, didaktische Prinzipien und methodische Arrangements der politischen Bildung. Und sie erhalten Hinweise für die Unterrichtsplanung.

Teil IV schließlich ist vor allem für Leser gedacht, die im Ausbildungssystem beschäftigt sind, seien es wissenschaftliche Didaktiker, Fachleiter an den Studienseminaren oder Studierende der politischen Bildung. Wenn die Studierenden von heute als zukünftige Lehrer mehr sein wollen als nur Handwerker, die Rezepte anwenden, sollten sie diesen Teil lesen.

Der Zeitgeist verlangt, im mündlichen wie im schriftlichen Sprachgebrauch paritätisch beide Geschlechter zu erwähnen. Wer dies tut, gehorcht der politischen Korrektheit und ist in dieser Hinsicht unangreifbar. Dafür versündigt er sich auf üble Weise an der Sprachästhetik ("Die

XVI Vorwort

Lehrerin oder der Lehrer, die bzw. der ihre bzw. seine Schülerinnen und Schüler unterrichtet"). Aus ästhetischen Gründen gebrauche ich in diesem Buch nur die männliche Form. Es versteht sich von selbst, dass das weibliche Geschlecht immer mitgemeint ist.<sup>1</sup>

Meinem Wissenschaftlichen Assistenten, Herrn Dr. Harald Schmidt, M.A., danke ich für die Erstellung des Layouts und der Schaubilder. Herrn Dr. Benedikt Brunner bin ich Dank schuldig für das Korrekturlesen sowie für die Anfertigung des Personen- und des Sachregisters. Frau Eva-Maria Schäfferle danke ich für die entsprechenden Tätigkeiten bei der Arbeit an der zweiten Auflage. Ich hoffe, dass die Register eine sichere Orientierung ermöglichen werden. Ein nochmaliges Korrekturlesen übernahm dankenswerterweise meine Frau. Fehler gehen aber natürlich zu meinen Lasten.

Joachim Detjen

<sup>1</sup> "Verbum hoc ,si quis' tam masculos quam feminas complectictur" (Corpus Iuris Civilis Dig. L., 16,1).

Teil I: Grundsätzliches über die politische Bildung

### 1. Funktionen und Orte politischer Bildung und Erziehung

#### 1.1 Grundverständnisse politischer Bildung und Erziehung

Was ganz allgemein als *politische Bildung* bezeichnet wird, nimmt sich bei näherem Hinsehen sehr differenziert aus. So kann man die *politische Sozialisation*, die *staatsbürgerliche Erziehung*, die *politische Bildung* im engeren Sinne und die *Sozialerziehung* voneinander unterscheiden.

#### Aspekte der politischen Sozialisation

Die *politische Sozialisation* ist der allgemeinste Begriff zur Kennzeichnung des Prozesses, durch den ein Individuum in das politische Selbstverständnis einer Gesellschaft eingeführt wird. Die politische Sozialisation verläuft zum einen als eine *gezielte* Einwirkung auf das Individuum, zum anderen als *nicht absichtsvolle* Beeinflussung durch das gesellschaftliche Umfeld. Die gezielte Einwirkung ist Aufgabe der politischen Bildung und Erziehung. Man spricht von *intendierter politischer Sozialisation*. Die gewissermaßen nebenher und automatisch ablaufende Beeinflussung nennt man *funktionale politische Sozialisation*.

Die funktionale politische Sozialisation prägt stärker als gemeinhin angenommen das politische Weltbild des Individuums. Zu den Sozialisationsinstanzen zählen die Familie, die Nachbarschaft, Peergroups und die Medien. Zur Sozialisation tragen aber auch die Nebenwirkungen von Institutionen und Organisationen bei, mit denen der Einzelne zu tun hat. Genannt seien die Schule, das Militär und der Arbeitsplatz. Die Bedeutung der politischen Sozialisation kann kaum hoch genug angesetzt werden (Sander 2008, 17 f.). Es leuchtet ein, dass das Gewicht der jeweiligen Sozialisationsinstanzen im Laufe der Zeit nicht immer gleich gewesen ist. So war im 19. Jahrhundert der Einfluss des Militärs auf das Denken und die Verhaltensweisen junger Männer sehr hoch. Die damals relativ kurze Schulzeit für die meisten Menschen hatte zur Folge, dass die Sozialisationswirkung der Schule schwächer war als heute.

#### Erziehung und Bildung

Lässt man einmal die funktionale politische Sozialisation beiseite, weil sie nicht zu den intentionalen Formen politischen Lernens zählt, so zeigt sich, dass es bei der Bemühung, die nachwachsende Generation mit der Politik in Berührung zu bringen, entweder um *Erziehung* oder um *Bildung* geht. In diesen beiden Begriffen spiegelt sich die antike Unterscheidung von *educatio* und *eruditio* bzw. *formatio* wider.

*Educatio*, also Erziehung, bedeutet wörtlich *Aufzucht* und meint soviel wie Disziplinierung und Zivilisierung des Menschen. Die Erziehung will somit auf das Verhalten des Menschen einwirken.

Eruditio bedeutet wörtlich Entrohung, während formatio nicht anders als mit Formung zu übersetzen ist. Beide Wörter drücken das Anliegen der Bildung aus: Bildung ist der Versuch, die Persönlichkeit des Menschen zu kultivieren. Die Bildung erstreckt sich auf Kultur, Politik, Gesellschaft, Künste und Wissenschaften und manifestiert sich in Sprache und Denken sowie, davon abgeleitet, im Verhalten.

Die staatsbürgerliche Erziehung zielt in erster Linie auf die Prägung des politischen Verhaltens. Ihre Absicht ist es, den Einzelnen "staatstauglich" zu machen. Er soll als Erwachsener nicht nur seine Rechte wahrzunehmen wissen, er soll auch und vor allem seine staatsbürgerlichen Pflichten erfüllen. Hierzu gehörte in der Vergangenheit, der Obrigkeit den schuldigen Gehorsam entgegenzubringen. Die staatsbürgerliche Erziehung hat also in erster Linie den

Staat und seinen gesicherten Fortbestand im Blick. Sie sieht es als Erfolg an, wenn die Individuen im Sinne der politischen Ordnung "funktionieren".

Die staatsbürgerliche Erziehung setzte mit dem absolutistischen Fürstenstaat Mitte des 17. Jahrhunderts ein. Dieser wollte sich mit ihrer Hilfe der Loyalität seiner Untertanen versichern. Der Begriff *staatsbürgerliche Erziehung* findet bisweilen aber auch noch in der Gegenwart Verwendung.

Die politische Bildung im engeren Sinne strebt Bildung an. Wie schon angesprochen, ist mit Bildung eine Formung des Denkens und des Sich-Verhaltens zur Welt gemeint. Eine solche Bildung gründet ganz stark auf einem bestimmten Bildungswissen. Die Gegenstände dieses Bildungswissens müssen von epochenüberdauernder Gültigkeit sein und persönlichkeitsformende Kraft besitzen. Die politische Bildung soll, wie die Bildung ganz allgemein auch, einen Menschen hervorbringen, der seine Anlagen vervollkommnet hat, sich moralisch selbst bestimmen kann und an den öffentlichen Dingen gebührenden Anteil nimmt. Ein solcher Mensch gilt als mündig. Politische Bildung in diesem Sinne fragt nicht danach, ob der Mensch seine Funktion im Staat angemessen erfüllt. Sie hat allein den Menschen im Blick. Sie geht aber wie selbstverständlich davon aus, dass mündige Menschen gute Bürger sind.

Dieses Verständnis von den Aufgaben der politischen Bildung wurde erstmals vom Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts wirkungsmächtig formuliert. Es bestimmt in nicht geringem Ausmaße auch die politische Bildung in der Gegenwart.

#### Sozialerziehung und soziales Lernen

Die Sozialerziehung ist eigentlich ein Thema der Pädagogik. Sie berührt aber auch die politische Bildung, insofern die bei den Menschen zu fördernde soziale Grundeinstellung eine Voraussetzung für das friedliche Zusammenleben der Menschen in einer Gesellschaft ist. Zur sozialen Grundeinstellung gehören Empathievermögen, Kooperationsbereitschaft, Loyalität, Solidarität und Toleranz. Die soziale Grundeinstellung ist eine Voraussetzung für das politisch rationale Beurteilen gesellschaftlicher Gegebenheiten und Probleme. Denn sie sorgt dafür, dass in den Urteilen die Folgen für die betroffenen Menschen mitbedacht werden.

Die Sozialerziehung spielte in den Überlegungen und Umsetzungen zur politischen Bildung immer schon eine große Rolle. Nicht selten drohte sie in Vergangenheit und Gegenwart die staatsbürgerliche Erziehung oder die politische Bildung im engeren Sinne sogar in den Hintergrund zu drängen.

In jüngerer Zeit spricht man statt von Sozialerziehung vermehrt vom *sozialen Lernen*. Während die Sozialerziehung in erster Linie die *zielgerichtete Bemühung* einer mit der Erziehung beauftragten Person bezeichnet, bezieht sich das soziale Lernen vor allem auf den *Vorgang* des Lernens in der sozialen Interaktion und auf die von der Interaktion ausgehende Sozialisation bzw. Persönlichkeitsentwicklung.

### 1.2 Funktionen schulischer politischer Bildung und Erziehung

Die politische Bildung ist so alt wie die Menschheit. Denn jede Gesellschaft muss eine politische Ordnung aufbauen und diese Ordnung den Gesellschaftsmitgliedern, insbesondere der jungen Generation, irgendwie vermitteln. Dies geschieht seit jeher gewissermaßen von selbst durch die politische Sozialisation.

Damit aber geben sich seit dem Absolutismus die Staaten nicht mehr zufrieden. Seit dieser Zeit wird die Schule mit der Aufgabe betraut, einen Beitrag zur politischen Bildung und Erziehung der jungen Generation zu leisten. Selbst ohne ein eigens für die politische Bildung und Erziehung eingeführtes Schulfach war und ist klar, dass die Schule mit bestimmten Unterrichtsfächern das politische Gebiet fast zwangsläufig betritt.

Kontrovers wurde und wird die Frage behandelt, welche *Funktion* die von der Schule zu erbringende politische Bildung und Erziehung erfüllen soll. Im Laufe der Jahrhunderte wurden auf diese Frage vielfältige Antworten gegeben. Diese Antworten lassen sich im Wesentlichen zu fünf grundsätzlichen Positionen zusammenfassen: Die erste Funktion kann man als Förderung der *politischen Mündigkeit des Individuums* bezeichnen. Die zweite Funktion besteht in der Qualifizierung des Individuums zu einem *funktionierenden Mitglied* des Gemeinwesens und damit der gegebenen politischen Ordnung. Die dritte Funktion besteht in der *Stabilisierung der jeweils gegebenen Herrschaftsordnung*. Die vierte Funktion ist die Verankerung der *geistigen Grundlagen* des Gemeinwesens im Bewusstsein der Menschen. Die fünfte Funktion schließlich lässt sich als Auftrag bezeichnen, zur *Besserung der gesellschaftlich-politischen Zustände* beizutragen.

Einige dieser Funktionen hängen sachlich eng zusammen. So sind die zweite, dritte und vierte Funktion im Grunde nur verschiedene Aspekte ein und derselben Grundfunktion, nämlich der *Bestandssicherung der politischen Ordnung*. In dieser Grundfunktion kann man den Auslöser dafür sehen, dass die politische Bildung und Erziehung überhaupt als staatliche Aufgabe begriffen wird.<sup>2</sup>

#### Förderung der Mündigkeit

Die *Mündigkeit des Individuums* als generelles Ziel der Bildungsbemühung geht historisch auf den Neuhumanismus zurück und fand im beginnenden 19. Jahrhundert für kurze Zeit auch staatliche Beachtung. Dieses Ziel wurde danach allerdings für sehr lange Zeit zurückgedrängt und gelangte erst in der Bundesrepublik Deutschland wieder zur Geltung.

Das Ziel der Mündigkeit entspricht in besonderer Weise dem demokratischen Verfassungsstaat. Denn dieser setzt das mündige Individuum nicht nur in den privaten Rechtsbeziehungen, sondern auch im Bereich politischer Meinungsbildung und politischer Artikulation voraus.

Eine politische Bildung, die dem Ziel der *politischen Mündigkeit* verpflichtet ist, ist daran zu erkennen, dass sie die eigenständige Auseinandersetzung der Lernenden mit der Politik zulässt. Sie versucht nicht, die Ergebnisse der geistigen Auseinandersetzung vorwegzunehmen oder in eine gewünschte Richtung zu steuern. Sie bemüht sich aber um eine Verbesserung der Urteilsfähigkeit der Lernenden. Dies schließt die Vermittlung gehaltvollen politischen Wissens ein.

#### Qualifizierung zu funktionierenden Mitgliedern des Gemeinwesens

Die Qualifizierung der Lernenden zu *funktionierenden Mitgliedern* des Gemeinwesens steht nicht in jedem Fall im Gegensatz zur Förderung der politischen Mündigkeit. Handelt es sich nämlich um eine Demokratie, dann ist die Mündigkeit ja gerade die angestrebte Qualifizierung der Menschen.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Diese Liste möglicher Funktionen politischer Bildung und Erziehung lehnt sich an Wolfgang Sanders Funktionenkatalog an. Sander unterscheidet drei Funktionen, nämlich erstens die Legitimation bestehender gesellschaftlich-politischer Verhältnisse, die bei ihm verbunden ist mit der Abwehr oppositioneller Positionen, zweitens Missionierung oder Verbesserung gesellschaftlich-politischer Zustände und drittens Mündigkeit (Sander 1997, 6 ff.). Sanders Katalog bietet wertvolle Anregungen, ist aber zu undifferenziert. Er vernachlässigt die Herrschaftsqualität der politischen Ordnungen, in denen politische Bildung und Erziehung betrieben wird.

In nichtdemokratischen Staaten sollen die Gesellschaftsmitglieder aber ganz anders "funktionieren". Deshalb nimmt die politische Bildung und Erziehung dort eine andere Gestalt an als in einer Demokratie. So sollten in den monarchischen Obrigkeitsstaaten des 17., 18. und 19. Jahrhunderts Untertanen herangezogen werden. Folglich war die politische Bildung und Erziehung gehalten, Gehorsam, Unterordnung und Pflichterfüllung zu predigen. In totalitären *Diktaturen* hatte und hat die politische Bildung und Erziehung den Auftrag, die Individuen so zu formen, dass ihr Denken und Handeln von der verbindlich vorgeschriebenen Ideologie bestimmt wird. Statt von politischer Bildung sollte man hier besser von politischer *Indoktrination* sprechen.

#### Stabilisierung der gegebenen Herrschaftsordnung

Dass die politische Bildung und Erziehung zur Stabilisierung der jeweils gegebenen Herrschaftsordnung beitragen soll, ist eine Erwartung, die immer in staatlich verordneter politischer Bildung mitschwingt, egal, ob es sich um eine Demokratie, einen Obrigkeitsstaat oder eine Diktatur handelt. Der Staat hätte kein Interesse an politischer Bildung, würde er sich davon nicht eine Festigung der Legitimitätsgeltung seiner Ordnung im Bewusstsein der Menschen versprechen. Man erkennt leicht, dass diese als Herrschaftslegitimation zu umschreibende Funktion sachlich sehr eng mit der zweiten Funktion verwandt ist. Denn die Anerkennung einer politischen Ordnung als legitim legt es nahe, sich gemäß den Erwartungen dieser Ordnung zu verhalten, also systemgerecht zu funktionieren.

Die Praxis der Herrschaftslegitimation mit den Mitteln politischer Bildung und Erziehung unterscheidet sich deutlich danach, ob es sich um eine Demokratie, einen monarchischen Obrigkeitsstaat oder eine totalitäre Diktatur handelt.

Politische Bildung in einer Demokratie versucht, die legitimierenden Verfassungsprinzipien so zu vermitteln, dass die Lernenden die Demokratie anerkennen können. Sie macht begreiflich, dass die Demokratie eine das Gemeinwohl verwirklichende, Herrschaftskontrolle ermöglichende und rechtsstaatliche Sicherheit gewährleistende Ordnung ist, die deshalb auch im Interesse der Menschen liegt.

Die politische Bildung in den monarchischen Obrigkeitsstaaten früherer Zeiten stellte die gegebene Ordnung als gottgegeben und unverrückbar dar. Dies wurde zu Zeiten Kaiser Wilhelms II. als vereinbar damit angesehen, die politische Bildung als Instrument zur Bekämpfung der Gegner der Monarchie zu benutzen.

In den totalitären Diktaturen diente und dient nicht nur die politische Bildung, sondern *jedes* Unterrichtsfach und die Schule *insgesamt* der Herrschaftslegitimation. Das gesamte pädagogische Handeln unterliegt der Pflicht, die Vorzugswürdigkeit der bestehenden Ordnung zu propagieren und jegliche Infragestellung zu unterbinden.

#### Verankerung der geistigen Grundlagen des Gemeinwesens

Der politischen Bildung und Erziehung ist auch aufgetragen, die *geistigen Grundlagen* des Gemeinwesens im Bewusstsein der Menschen zu verankern.<sup>3</sup> Auch hier unterscheiden sich

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Die seit 2005 in der Bundesrepublik Deutschland für Zugewanderte im Rahmen von Integrationsmaßnahmen gesetzlich vorgeschriebenen *Orientierungskurse* sind am ehesten der hier vorgestellten Aufgabe politischer Bildung zuzuordnen. Die Kurse dienen der Vermittlung von Wissen zur Rechtsordnung, Geschichte und Kultur in Deutschland. In der Auseinandersetzung mit der Kultur, der Geschichte, den politischen Werten der Verfassung, der Rechtsordnung und den politischen Institutionen des demokratischen Rechtsstaates soll der positive Umgang mit der neuen Lebenswelt gefördert werden. Kenntnisse in diesen Sachgebieten sollen das Zurechtfinden in der neuen Gesellschaft erleich-

Inhalt und Praxis der Bildungs- und Erziehungsbemühung grundlegend danach, ob sie in einer Demokratie, einem Obrigkeitsstaat oder einer Diktatur veranstaltet wird. Denn die geistigen Grundlagen können gegebenenfalls in einer verbindlich vorgeschriebenen staatstragenden *Ideologie* bestehen.

Die modernen Demokratien kennen keine verbindliche Weltanschauung. Sie basieren vielmehr auf einem weltanschaulichen *Pluralismus*. Dieser Pluralismus ist Ausdruck ihrer *Freiheitlichkeit*. Die geistigen Fundamente der Demokratie entstammen im Kern gleichwohl zwei Quellen, nämlich dem *Christentum* und dem *Aufklärungsdenken*. Die politische Bildung ist um der Freiheitlichkeit der politischen Ordnung willen gehalten, diese Zusammenhänge bewusst zu machen.

In der Vergangenheit wurde die politische Bildung für recht verschiedene geistige Komplexe in Dienst genommen. So gab es Ende des 18. Jahrhunderts vereinzelte Stimmen, welche die politische Bildung auf den *Kosmopolitismus* ausgerichtet sehen wollten. In den monarchischen Obrigkeitsstaaten sollte die politische Bildung aber vor allem den *Patriotismus* fördern. Dieser trug im späten Deutschen Kaiserreich sogar *nationalistische* Züge. In der Weimarer Republik sollte die politische Bildung, und nicht nur sie, der Pflege des *Deutschtums* dienen.

Die völlige Indienstnahme der politischen Bildung und Erziehung für die Verankerung der staatstragenden Ideologie ist kennzeichnend für Diktaturen. So waren im Dritten Reich die Schulen auf die Verbreitung der *nationalsozialistischen Weltanschauung* verpflichtet. In der DDR dienten die Schulen der Propagierung der *marxistisch-leninistischen Ideologie*.

#### Besserung der gesellschaftlich-politischen Zustände

Die Funktion, zur Besserung der gesellschaftlich-politischen Zustände beizutragen, unterscheidet sich völlig von den übrigen Funktionen. Die politische Bildung und Erziehung erhält hier eine Art Missionsauftrag. Man erhofft sich von ihr die Änderung einer Situation, die negativ beurteilt wird.

Die *neuhumanistische* Bildungsreform in Preußen während der ersten Jahre des 19. Jahrhunderts kann hierfür als Beispiel dienen. Sie beanspruchte, im Zusammenwirken mit einer neuen Politik dem wahren Menschen und einer vollkommen organisierten Gesellschaft den Weg zu bahnen. Ein weiteres Beispiel ist die *Re-education-Politik*, mit deren Hilfe die alliierten Siegermächte nach 1945 ein demokratisches Erziehungswesen verwirklichen und, hierdurch vermittelt, die Deutschen zu Demokraten erziehen wollten. Auch die außerschulische Bildungsarbeit der Arbeiterbewegung im 19. und frühen 20. Jahrhundert lässt sich als missionarisch titulieren, ging es doch um die Verbreitung eines gesellschaftlich-politischen Zukunftsprogramms, das als radikale Alternative zur bestehenden Ordnung empfunden wurde.

Manche Strömungen in der Diskussion um die politische Bildung während der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts verstanden sich explizit als *emanzipatorisch*. Sie deuteten den bestehenden demokratischen Verfassungsstaat als im Grunde illegitimes Herrschaftsverhältnis. Die politische Bildung sollte auf die Kritik hieran verpflichtet werden. Ihr wurde letztlich aufgetragen, eine herrschaftslose Gesellschaftsordnung zu propagieren. Ganz zweifellos war dieses Verständnis von politischer Bildung *missionarisch*.

Schließlich lässt sich auch für die Gegenwart nachweisen, dass der Staat die politische Bildung als ein Instrument zur Verbesserung unbefriedigender Zustände betrachtet. So wurde der

politischen Bildung aufgegeben, gegen den Antisemitismus vorzugehen, zur AIDS-Problematik aufzuklären und der Gewalt unter Jugendlichen sowie der Fremdenfeindlichkeit entgegenzuwirken. In all diesen Fällen soll die politische Bildung als *Feuerwehr* fungieren.

#### 1.3 Orte politischer Bildung und Erziehung

Das moderne Schulwesen beginnt mit der Gründung von Schulen durch den absolutistisch regierten Fürstenstaat im 17. Jahrhundert. Seit dieser Zeit, also von Beginn an, ist die Schule der zentrale Ort politischer Bildung und Erziehung. Der Grund hierfür ist, dass die Schule die größte Breitenwirkung entfaltet. Denn unter der Bedingung der allgemeinen Schulpflicht erreicht die Schule alle Menschen.

#### Die Vielfalt der Schulen in Vergangenheit und Gegenwart

Wie selbstverständlich nimmt man als den eigentlichen Ort der politischen Bildung das *Gymnasium* an. Diese Schulform genießt in der Gegenwart das höchste Ansehen und wird von Eltern und Schülern am meisten nachgefragt. Aufgrund der Schülerpopulation kann man davon ausgehen, dass die politische Bildung an Gymnasien kognitiv am anspruchsvollsten ist. Daneben gibt es im Rahmen des allgemeinbildenden Schulwesens noch die Realschule, die Hauptschule und die Grundschule. Die politische Bildung in der Real- und in der Hauptschule unterscheidet sich nicht allzu stark. In beiden Schulen werden Schüler derselben Altersjahrgänge (Elf- bis Sechzehnjährige) unterrichtet. In der Regel wenden sich die Schüler nach Beendigung der Schule der Berufsausbildung zu.

Weiterhin existiert noch das berufsbildende Schulwesen. Auch hier wird seit jeher politische Bildung betrieben.

Wirft man einen Blick in die Vergangenheit, entdeckt man, dass die aufgeführten Schulformen in dieser Form früher nicht existierten. So sind die mittelalterlichen und frühneuzeitlichen *Latein*- und *Gelehrtenschulen* die Vorläufer des Gymnasiums. Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden Gymnasien eingerichtet. Das Gymnasium hatte seinen Schwerpunkt in den alten Sprachen Griechisch und Latein. Es war die einzige Schulform, die den uneingeschränkten Hochschulzugang eröffnete.

Das Gymnasium erhielt um 1890 den Namenszusatz humanistisch, um es von der vordringenden neuen Schulform des Realgymnasiums zu unterscheiden. Neben dem Realgymnasium gab es weiterhin noch die Oberrealschule. Beide Schulformen waren aus der Bürgerschule, einem Vorläufer der Realschule, hervorgegangen. Realgymnasium und Oberrealschule konzentrierten sich auf die Realien, worunter die Naturwissenschaften, aber auch Geschichte und Geographie verstanden wurden. Während das Realgymnasium Latein in allen Klassenstufen anbot, konnte man in der Oberrealschule nur moderne Sprachen lernen. Im Jahre 1900 wurde die Gleichwertigkeit der Reifezeugnisse aller drei Formen der höheren Schule beschlossen. 1938 fasste man das Realgymnasium und die Oberrealschule zur Oberschule zusammen. Bis 1945 galt die Oberschule als Regelform allgemeinbildender höherer Lehranstalten. Das humanistische Gymnasium bestand daneben weiter.

Die Hauptschule hatte in früheren Jahrhunderten verschiedene Namen. Man sprach von der *Elementar*-, der *Land*- und der *Volksschule*. Die Realschule firmierte als *Bürgerschule* oder als *Stadtschule*. Die Berufsschule hieß früher *Fortbildungsschule*. Fortbildungsschulen entstanden Ende des 19. Jahrhunderts. Nach dem Ersten Weltkrieg wurden sie in *Berufsschulen* umbenannt.

#### Adressaten politischer Bildung und Erziehung

Im Zeitalter der staatsbürgerlichen *Gleichheit* versteht es sich von selbst, dass die Menschen den gleichen rechtlichen Zugang zu den verschiedenen Einrichtungen des Schulwesens haben. Der Zugang ist im Prinzip allein abhängig von Begabung und Leistungsbereitschaft. Insofern richtet sich die politische Bildung an ein und dasselbe Publikum, nämlich an Menschen, die zu gleichberechtigten Bürgern in der Demokratie herangebildet werden sollen.

In vordemokratischen Zeitaltern lagen die Verhältnisse ganz anders. Abgesehen davon, dass die Mobilität gering ausgeprägt war, gab es *Standesschranken*, welche die Schullaufbahn weitgehend vorherbestimmten und damit auch den Charakter der zu vermittelnden politischen Bildung und Erziehung vorgaben. So wurden im 17. Jahrhundert für Angehörige des Adels *Ritterakademien* eingerichtet. Die Söhne des gehobenen Bürgertums hatten Zugang zu den *Gelehrtenschulen* wie auch zu den *Bürgerschulen*. Die Unterschichten mussten sich mit den *Elementar*- und *Landschulen* zufrieden geben.

Die Lehrpläne dieser Bildungs- und Erziehungseinrichtungen waren sehr verschieden. Sie unterschieden sich deshalb auch in dem, was jeweils als erforderlich und angemessen für die politische Bildung und Erziehung angesehen wurde. So wurde im 17. Jahrhundert danach differenziert, ob die betreffende Schule zukünftige *Beamte* und *Offiziere* oder aber *Untertanen* heranbilden sollte.

#### Formen politischer Bildung und Erziehung in der heutigen Schule

In der heutigen Schule gibt es politische Bildungs- und Erziehungsprozesse in vierfacher Form. Nur zwei dieser Formen sind Sache des Unterrichts. Unterricht bedeutet, dass Lernende sich mit Gegenständen aus dem Bereich der Politik sachlich auseinandersetzen. Die beiden anderen Formen politischen Lernens finden im Rahmen von Interaktionen in der Schule statt. Die Schule fungiert in dieser Hinsicht als politischer Erfahrungsraum (Sander 2008, 19 f.). Geht es beim Lernen an Gegenständen vor allem um *Bildung*, so wirkt das Lernen an Interaktionserfahrungen vorrangig als *Erziehung*. Interaktionserfahrungen haben aber durchaus auch Bildungswirkung.

Die im Unterricht stattfindende politische Bildung lässt sich differenzieren in den *Fachunterricht* und in das *Unterrichtsprinzip*.

Der Fachunterricht findet im selbstständigen Unterrichtsfach *Politik* statt. Dieses Fach wird in Deutschland jedoch nicht einheitlich bezeichnet. So gibt es auch die Bezeichnungen Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politische Bildung und Politische Weltkunde. Bis zur Gründung der Bundesrepublik gab es in Deutschland kein eigenständiges Unterrichtsfach für die politische Bildung. Erst in der Bundesrepublik Deutschland fand die politische Bildung einen Platz im Kanon der Schulfächer. Der in der Weimarer Republik unternommene Versuch, politische Bildung in Gestalt der *Staatsbürgerkunde* als Fach zu etablieren, scheiterte.

Politische Bildung fand und findet auch in anderen Unterrichtsfächern statt. Viele Fächer weisen Bezüge zur Politik auf. Politische Bildung als *Unterrichtsprinzip* bedeutet, dass die in den Sach- und Problemzusammenhängen der anderen Fächer enthaltenen politischen Aspekte mitreflektiert werden. Dieser Gedanke dominierte in der Vergangenheit. Vor allem der Geschichts- und der Geographieunterricht galten und gelten bis heute als prädestiniert für die politische Bildung. Aber auch im Religionsunterricht sowie im mutter- und fremdsprachlichen Unterricht werden Themen behandelt, die politische Aspekte enthalten.

Politische Bildung und Erziehung in Form von Interaktionserfahrungen lässt sich differenzieren in *politisches Handeln* und in *soziales Lernen*.

Die Chancen, im Rahmen der Schule politisch zu handeln, sind begrenzt. In Frage kommt das Engagement in den diversen schulischen Partizipationsstrukturen. Man lernt hier, sich politisch angemessen zu verhalten. Man lernt aber auch etwas über Macht, Konflikte und Konfliktlösungen. Es gibt in der Gegenwart Ansätze, partizipatorische Strukturen so auszubauen, dass mehr Gelegenheiten für politisches Handeln bestehen. Das aus den USA stammende pädagogische Konzept der *Gerechten Schulgemeinschaft (just community)* verfolgt diesen Ansatz. Genau besehen ist dieser Ansatz aber gar nicht neu. So waren die Philanthropisten der Aufklärungszeit bemüht, ihre Internate wie kleine Schulstaaten zu organisieren und in diesem Rahmen Schüler Ämter ausüben zu lassen.

Politische Bildungs- und Erziehungswirkung geht zweifelsfrei vom *Interaktionsstil* im Rahmen des unterrichtlichen Geschehens und von den Unterrichtsformen selbst aus. Jeder Interaktionsstil und jede Unterrichtsform sendet eine kommunikative Botschaft darüber aus, wie die Beziehung zu den Lernenden eingeschätzt wird. Werden diese Botschaften konstant ausgesendet, sind sie Ausdruck einer bestimmten Schulkultur. Die Schulkultur wiederum prägt die sozialen Erfahrungen der Lernenden, sie löst soziales Lernen aus. Nicht jede soziale Interaktionserfahrung ist allerdings relevant für die politische Bildung. Politische Bildungswirkung erzielen nur solche Interaktionssituationen, aus denen sich etwas Allgemeingültiges über Politik lernen lässt, also über Macht und Autorität, Gleichheit und Ungleichheit, Konflikte und Konfliktbewältigung.

Der Demokratie entspricht eine Interaktionsstruktur, die möglichst symmetrisch aufgebaut ist. In Obrigkeitsstaaten wurde und wird eher auf Hierarchie gesetzt. Totalitäre Staaten pflegen das Muster von Führer und Gefolgschaft.

#### Außerschulische politische Bildung

Von der Schule zu unterscheiden ist die außerschulische politische Bildung. Sie findet statt in Einrichtungen der Jugend- und der Erwachsenenbildung. In Deutschland existiert ein umfangreiches und kompliziertes Geflecht an Institutionen, Organisationen und Trägern der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, das sich in dieser Form kaum in einer anderen westlichen Demokratie findet.

Die politische Jugendbildung ist Teil der allgemeinen außerschulischen Jugendbildung, die rechtlich zur Jugendhilfe gehört. Zuständig für die Jugendhilfe sind die Jugendämter. Diese Ämter bieten im Rahmen der kommunalen Jugendpflege eigene Veranstaltungen zur politischen Bildung an. Sie fördern und koordinieren aber auch die Arbeit der freien Träger politischer Bildungsarbeit. Zu diesen zählen Jugendverbände, politische Jugendorganisationen sowie freie Initiativen und Selbsthilfegruppen. Die parteipolitischen Jugendorganisationen sind im *Ring politischer Jugend* zusammengeschlossen (Massing 2005a, 65 ff.).

Die politische Erwachsenenbildung ist wesentlich geprägt durch eine Vielzahl von Organisationen, Einrichtungen und Trägern. Es gibt einerseits öffentlich getragene Bildungseinrichtungen. Zu diesen gehören die Bundeszentrale sowie die Landeszentralen für politische Bildung und die Volkshochschulen. Man muss aber auch die in den Streitkräften und im Zivildienst angebotene politische Bildungsarbeit hinzurechnen. Andererseits gibt es freie Träger. Hierunter fallen Organisationen und Einrichtungen, die nicht dem staatlichen Bereich zuzu-

ordnen sind. Zu den freien Trägern gehören die parteinahen Stiftungen, die Kirchen und Gewerkschaften sowie eine kaum überschaubare Vielfalt von Vereinen und Bildungshäusern (Massing 2005a, 68 ff.).

Teil II: Geschichte der politischen Bildung

### Politische Bildung und Erziehung vom aufgeklärten Absolutismus bis zur Französischen Revolution

# 2.1 Entwicklungslinien politischer Erziehung von der Antike bis zum 18. Jahrhundert

In der Antike und im Mittelalter gab es keine allgemeine Schulpflicht. Die Verhältnisse änderten sich grundlegend mit dem nach dem Dreißigjährigen Krieg aufkommenden absolutistischen Fürstenstaat. Im 17. Jahrhundert begannen nämlich deutsche Fürsten, die Schulpflicht von Staats wegen zu verordnen, den Aufbau eines allgemeinen Schulwesens zu organisieren und in diesem Rahmen auch politische Erziehung vorzusehen.

#### Die Rolle politischer Bildung und Erziehung in Antike und Mittelalter

Bei den Griechen und Römern der Antike galt es als selbstverständlich, dass der Einzelne zu einem tüchtigen Bürger seines Gemeinwesens erzogen werden müsse. Die Extremform einer auf Integration in das Gemeinwesen zielenden Erziehung praktizierte dabei der Kriegerstaat Sparta. Dort wurde die Erziehung durch den Staat und für den Staat sogar bis zur völligen Aufopferung des Individuums gesteigert. Diese Frühform eines erzieherischen Kollektivismus bildete aber die Ausnahme.

Aristoteles schrieb, dass die Erziehung zur Verfassung für die Erhaltung eines jeden Staates von besonderer Wichtigkeit sei: "Denn im Gehorsam gegen die Verfassung zu leben, darf man nicht als Knechtschaft auffassen, sondern als Rettung der Verfassung." Für die Erziehung in einer Demokratie gelte darüber hinaus, dass sie bewirken müsse, dass der Einzelne später als Demokrat auch regieren könne.<sup>5</sup> Diese Forderung entsprach der politischen Ordnung der athenischen Polis. Denn jeder Bürger konnte durch Wahl oder Los dazu bestimmt werden, ein öffentliches Amt zu übernehmen. Das Bedürfnis nach einer hierzu befähigenden politischen Bildung rief dann auch jene Lehrer auf den Plan, die versprachen, die Bürger tauglich für das Leben in der Polis zu machen. Es handelte sich um die Sophisten, die man deshalb auch als die frühesten Politiklehrer bezeichnen kann.<sup>6</sup>

In Rom forderte Cicero, dass die Kinder so erzogen werden sollten, dass sie dem Staate nützen können. Deshalb müsse man sie über den Zustand des Staates und die Einrichtungen der

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Die Erziehungspraxis Spartas beschrieb Plutarch wie folgt: "Die Erziehung erstreckte sich in Sparta bis auf die Erwachsenen. Keiner war emanzipiert, um nach Belieben leben zu dürfen. Nein, ihre Stadt bildete für sie gleichsam ein Lager; sie hatten darin eine festgeregelte Lebensweise und eine Beschäftigung, die sich nur auf das Allgemeine bezog. Überhaupt glaubten sie jederzeit, nicht sich selbst, sondern dem Vaterlande anzugehören." An anderer Stelle schrieb er: "Überhaupt gewöhnte Lykurg seine Mitbürger daran, dass sie für ein abgesondertes Leben alle Lust und allen Sinn verloren. Sie sollten vielmehr den Bienen gleichen, stets mit dem Allgemeinen ganz verwachsen sein, alle miteinander sich um ihr Oberhaupt scharen, – sie sollten in ihrem Enthusiasmus, ihrer Ehrliebe sich selbst beinahe völlig vergessen, um ganz dem Vaterlande anzugehören" (Plutarch, *Lykurg*, Kapitel 24, 25).

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Aristoteles, *Politik*, Fünftes Buch, 1310 a.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Platon ließ den Sophisten Protagoras Folgendes zu Sokrates sagen: "Der Gegenstand dieses Unterrichts aber ist Wohlberatenheit, sowohl in seinen eigenen Angelegenheiten, wie man nämlich sein Hauswesen verwalten möge, als auch in denen des Staates, wie man nämlich am meisten fähig sein werde, im Staat durch Tat und Rede zu wirken. Sokrates: … Du scheinst mir die Staatskunst zu meinen und dich anheischig zu machen, die Leute zu tüchtigen Staatsbürgern auszubilden. Protagoras: Jawohl, das gerade eben ist es, wozu ich mich anheischig mache" (Platon, *Protagoras*, 318e-319a).

Vorfahren unterrichten.  $^7$  Er berichtete, dass man den Kindern beibrachte, die Gesetze zu kennen  $^8$ 

Im christlichen Mittelalter gab es eine höhere Bildung fast nur für künftige Priester. Die politische Bildung spielte dabei keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle (Messer 1912, 2). Ähnlich waren auch noch die Verhältnisse während der Zeit von Reformation und Gegenreformation beschaffen. Die Fürsten verstanden sich als *executores legis divinae*. Der Landesherr war in seinem Territorium *summus episcopus*. Seine höchste Pflicht war es, bei seinen Untertanen zu überwachen, ob sie der reinen Lehre folgten. Es lag nahe, in politischen Fragen bei der Bibel und bei den Kirchenvätern, insbesondere bei Augustinus, Anleihen zu machen. Aufgrund dieser Gegebenheiten genügte die philologische Ausbildung in den überkommenen Gelehrtenschulen zur Heranbildung von Geistlichen und Rechtskundigen. Eine allgemeine Schulpflicht gab es nicht. Ein politischer Unterricht war weder möglich, noch schien er nötig zu sein (Rühlmann 1905, 115).

#### Die Einrichtung von Schulen im absolutistischen Fürstenstaat

Die absolutistisch regierenden Fürsten der deutschen Territorialstaaten konnten sich bei ihren Bemühungen, ein Schulsystem aufzubauen, auf die Forderung der von der Aufklärung geprägten *Reformpädagogen* der damaligen Zeit stützen, *alle* Menschen *alles* zu lehren. Die Reformpädagogen dachten dabei aber nicht an das Wohl des Staates, sondern an das Wohl der Menschen, d.h. an deren Recht, zu lernen und damit Anteil zu erhalten an der ihnen zugänglichen Vernunft.

Das Greifen des Staates nach der Schule war aber weniger dem Einfluss der Aufklärungspädagogen zu verdanken als vielmehr Konsequenz der modernen Staatlichkeit selbst: Denn so wie dieser Staat Geld brauchte, um Militär und Infrastruktur zu finanzieren, so brauchte er auch Bildung. Sein Interesse bestand nicht in der vielseitigen Bildung des Menschen. Nicht um ihretwillen nahm er sich der Schule an. Ihm lag daran, funktionstüchtige Bürger heranzuziehen, die ihre jeweilige Aufgabe optimal bewältigen konnten. Indem jeder seine Stelle gut und vernünftig ausfüllte, sollte das gesamte Staatsgebäude wie ein Mechanismus funktionieren. Mit einem Wort: Der Staat benötigte die Schule, um mit ihrer Hilfe die Wohlfahrt des Landes zu heben.

Die *Theoretiker* des Aufklärungsstaates betonten ganz in diesem Sinne, dass die Sorge für die Schule eine erstrangige Fürstenpflicht sei. Von der Schule verlangten sie, die lateinische Einseitigkeit aufzugeben. Sie forderten, dass die Schule Kenntnisse zu vermitteln habe, die den Bürgern im modernen Staat Nutzen brächten. Für diese Kenntnisse sollten neu einzurichtende *Realfächer* zuständig sein.

So postulierte Veit Ludwig von Seckendorff (1626–1692) in seinem staatswissenschaftlichen Hauptwerk *Deutscher Fürstenstaat* aus dem Jahre 1656, dass ein jeder die Dinge erlernen solle, "die ein künftiger Hausvater, Bürger und Einwohner des Landes von allerhand natürlichen und vernünftigen Sachen, Beschaffenheit des Landesregiments und Hauswesens in allen Ständen mit Nutz wissen und gebrauchen könnte."

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Cicero. *Die Reden gegen Verres*. Zweite Rede. 3. Buch. 161.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Cicero, Über den Redner, Erstes Buch, 244. Ebenso Cicero, Über die Gesetze, Zweites Buch, XXIII, 59.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Teutscher Fürstenstaat (zuerst 1656), Frankfurt 1660, T. II, Cap. XIV, nach S. 226 (Paginierung hier unterbrochen).

Die in Seckendorffs Aufzählung nützlicher Kenntnisse enthaltene Skala wünschenswerter Realfächer schloss einen Unterrichtsbereich ein, den man als Vorläufer der politischen Bildung bezeichnen könnte. Denn das Landesregiment als vorgesehener Gegenstand schulischer Unterweisung verlangte Informationen über Staat, Ämter, Wirtschaft und Berufe sowie eine Einführung in Rechte und Pflichten der Untertanen und des Fürsten. Dies alles war neu. Denn bis dahin war der Katechismus- und Bibelunterricht die Quelle für Aussagen über Politik gewesen. Die Geschichten von Königen und Propheten, das Gleichnis vom Zinsgroschen und die Mahnungen des Römerbriefes konnten das Bedürfnis des Fürstenstaates nach Untertanen mit brauchbaren Kenntnissen jedoch nicht befriedigen (Flitner 1957b, 15 ff.).

Der absolutistische Fürstenstaat trug zwei einander widerstrebende Tendenzen in sich. Er basierte zum einen auf dem Prinzip einer *ständischen Gesellschaftsordnung*. Das führte zu einer inhaltlich differenzierten politischen Erziehung: Nur für die oberen Schichten wurde eine eigentliche politische Erziehung als notwendig angesehen. Denn hier versammelten sich die zur künftigen Verwaltung berufenen Kreise. Die Schule sollte bei allen übrigen Kindern dafür sorgen, dass jeder auf seiner Stufe blieb, dort später etwas leistete und ansonsten seine Blicke nicht zu weit darüber hinausschweifen ließ. Das andere Prinzip war das des nivellierten *allgemeinen Staatsbürgertums*. Alle waren der fürstlichen Obrigkeit untertan. Dieses Prinzip verlangte folglich eine gleiche oder annähernd gleiche staatsnützliche Bürgerbildung für alle Untertanen (Flitner 1957b, 20 f.).

# 2.2 Politische Bildung und Erziehung in den Schulen: Erziehung zum Patriotismus und zur Untertanenhaltung

Der sich als aufgeklärt begreifende absolutistische Fürstenstaat des 17. und 18. Jahrhunderts war aus drei Gründen an Schule und Unterricht interessiert. Zum einen sollten die Untertanen die Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens lernen. Zum zweiten sollten sie etwas über die Realien lernen, um nützliche Glieder der Gesellschaft zu werden. Zum dritten sollten sie die bestehende politische Ordnung als legitim anerkennen.

Die beiden letzten Gründe ließen es als ratsam erscheinen, die Politik zum Gegenstand unterrichtlicher Bemühung zu machen. Dabei ging es dem Fürstenstaat im Wesentlichen darum, den Lernenden *Kenntnisse* über den Staat zu vermitteln, sie mit den Pflichten und Rechten der Untertanen bekannt zu machen und ihnen einen *Patriotismus* einzupflanzen. Politik als Gegenstand von Schule und Unterricht bedeutete aber nicht automatisch die Etablierung eines selbstständigen Faches Politik. In der differenzierten Schullandschaft der damaligen Zeit wurde die Vermittlung der Politik vielmehr sehr unterschiedlich organisiert.

#### Die Einrichtung einer Bürgerlehre im Herzogtum Sachsen-Gotha

Der praktische Versuch, einfache Kenntnisse über die Politik in den schulischen Unterricht einzuführen, wurde schon früh gemacht, und zwar im Herzogtum Sachsen-Gotha. Herzog Ernst der Fromme erließ um die Mitte des 17. Jahrhunderts die erste staatliche Schulordnung. Seit 1662, also noch nicht in der ersten Fassung von 1642, zählte diese Schulordnung eine *Bürgerlehre* zu den Realien. Und das dazugehörige Schulhandbuch, das von Andreas Reyher, dem pädagogischen Berater des Herzogs, verfasst wurde, enthielt eine Staats-, Ämter- und Berufslehre sowie eine Einführung in die Rechte und Pflichten der im Staat vereinigten Menschen (Flitner 1957b, 16 f.).

Dieser Kurze Unterricht von natürlichen Dingen im Jahr 1657, "auf gnädige Fürstliche Verordnung für gemeine deutsche Schulen im Fürstentum Gotha verfasst", gab generell Auskunft über die Inhalte des Schulunterrichts. Der dritte Abschnitt handelte in 69 Paragraphen speziell

von dem, was dem "gemeinen Manne von geist- und weltlichen Landessachen zu wissen vonnöten sein möchte". Gegenstände der politischen Unterweisung sollten sein: Die dörfliche und die städtische Gemeindeverfassung, die Landesverfassung, das Kirchen-, Steuer-, Gerichts- und Heerwesen sowie die Pflichten der Untertanen und der Obrigkeit. Politische Grundbegriffe wie Stimme, Mehrheit, Partei usw. sollten an der Wahl eines Gemeindedieners entwickelt werden.

Die methodische Umsetzung der Inhalte wurde im *Schulmethodus* geregelt. Danach mussten die Schüler die Stoffe als Schreibübung zu Hause abschreiben. Ferner sollten wichtige Paragraphen aus der Fürstlichen Landesordnung, die Feuerlöschordnung und, in den städtischen Schulen, die Ratsordnung abgeschrieben werden (Rühlmann 1905, 132 f.).

#### Die Bedeutung des Religionsunterrichts für die politische Erziehung

Im 17. und 18. Jahrhundert kam dem Religionsunterricht eine Schlüsselfunktion für die politische Erziehung des Volkes zu. Dies war allein schon deshalb so, weil in den am weitesten verbreiteten Elementarschulen der Religionsunterricht das dominierende Fach war. Denn dem Religionsunterricht war aufgetragen, die kulturellen Selbstverständlichkeiten zu vermitteln und einzuüben. Der Religionsunterricht war aus diesem Grunde zugleich Lebenskunde, Ethikunterricht, Sozialkunde und Staatsbürgerkunde (Stoodt 1980, 81).

Die in Fragen und Antworten angelegten Katechismen bildeten das Zentrum des Religionsunterrichts. Sie dienten neben der Unterweisung in der christlichen Glaubenslehre ganz selbstverständlich auch der Vermittlung derjenigen politischen Einstellungen, auf die das Landesregiment Wert legte.

So hieß es beispielsweise in einem Katechismus aus dem Jahr 1644:

- "Was ist die schuldige Pflicht der Untertanen?
- 1. Dass sie die Obrigkeit, als von Gott geordnet, gebührlich ehren und sich vor ihr fürchten und scheuen.
- 2. Dass sie derselbigen aus willigem Herzen untertan und gehorsam sein.
- 3. Dass sie zu Gott herzlich für ihre Wohlfahrt und friedliche Regierung beten.
- 4. Dass sie Schoß<sup>10</sup>, Zoll und dergleichen Schatzung, die man der Obrigkeit zu geben schuldig ist, gern und willig dargeben" (zitiert nach Stoodt 1980, 16).

#### Politische Katechismen für das Volk

Mit *Volk* bezeichnete man in der Zeit vor der Französischen Revolution nicht die Gesamtheit der in einem Staat vereinigten Menschen. Volk waren die Landbevölkerung und die unteren Schichten in der Stadt. Standesgrenzen und Wohlstand schieden das Volk vom Bürgertum und vom Adel. Das Niveau der politischen Bildung dieses Volkes kann man sich für das 17. und 18. Jahrhundert kaum niedrig genug vorstellen. Dasselbe galt aber auch für das Interesse des Volkes an der Politik. Das erstaunt insofern nicht, als das Volk von jeglicher politischen Mitsprache ausgeschlossen war. Seine soziale Lage war außerdem uneinheitlich. Zwischen Dienstboten, Tagelöhnern, Arbeitsleuten, Handwerksgesellen und den Armen bestand kein sozialer Kontakt. Bildung stellte für die Unterschicht keinen Wert an sich dar. Die kirchliche und schulische Unterweisung weckte auch kaum das Bedürfnis nach ihr. Das Volk war politisch indifferent. Die Politik lag außerhalb seines Gesichtskreises (Engelsing 1968, 337 ff.).

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> "Schoß" bezeichnete eine Art Vermögenssteuer.

Gleichwohl zerbrach man sich in den gebildeten Kreisen fleißig den Kopf darüber, was man zur Verbesserung des politischen Bewusstseinsstandes des Volkes unternehmen könne. Der hessisch-württembergische Politiker Fridrich Karl von Moser wollte die ihm notwendig erscheinende Belehrung durch *politische Katechismen* in volkstümlicher Form literarisch verbreiten. Diese Katechismen sollten von den *Patriotischen* und *Gemeinnützigen Gesellschaften* im ganzen Land verbreitet werden (Flitner 1957b, 27).

Auch der Fürstbischof von Speyer war auf den Gedanken verfallen, politische Lehren in Katechismusform zu verbreiten. Er hatte 1785 ein populär geschriebenes Buch mit dem Titel *Pflichten der Untertanen gegen ihren Landesherrn. Zum Gebrauch der Trivialschulen im Hochstift Speyer* herausgeben lassen. Das Buch predigte den Gehorsam gegen den Landesherrn in jeder Form, im Krieg und im Frieden, als Soldat, als Handwerker, als Bauer. Als besonders fluchwürdige Pflichtverletzungen wurden die Steuerhinterziehung und die Desertion behandelt. Der Speyersche Katechismus fand heftige Kritik. So wurde moniert, dass der Abschnitt "Von der Ehre, die Landesherren ihrem Volke schuldig sind" wohl vergessen worden sei (Rühlmann 1905, 134 f.).

#### Politische Bildung an den Gelehrtenschulen

Die Gelehrtenschulen mit ihrem Schwerpunkt in den alten Sprachen konnten sich dem Bedürfnis des absolutistischen Fürstenstaates, *Realien* zu vermitteln und in die *Politik* einzuführen, nicht völlig entziehen. Sie mussten vor allem darauf bedacht sein, dass ihnen die aus dem Adel stammenden Schüler nicht verloren gingen. Curriculare Anpassungen waren also erforderlich.

Trotz dieser Bedrängnis führten die Gelehrtenschulen keinen gesonderten Unterricht über Politik ein. Dafür wurde der Geschichtsunterricht so erweitert, dass er Informationen über die zeitgenössische Politik lieferte. Für Zwecke der politischen Bildung wurden aber vor allem Privatkurse eingerichtet. In diesen Privatkursen, für die ein besonderes Entgelt zu entrichten war, wurden die sogenannten *galanten Disziplinen* gelehrt. Darunter verstand man Politik, Moral, Naturrecht, Ökonomie, Geographie und Geschichte. Erhebliches Gewicht legte der galante Unterricht auf Genealogie und Heraldik.<sup>11</sup>

Dass der Geschichtsunterricht für die politische Belehrung fruchtbar gemacht wurde, lässt sich gut der Gräflich-Waldeckischen Schulordnung von 1704 entnehmen. Gemäß dieser Ordnung hatte der Geschichtsunterricht eine doppelte Aufgabe. Er sollte Kenntnisse über die öffentlichen Angelegenheiten (notitia rerum publicarum) vermitteln sowie über die politische Klugheit (prudentia politica) aufklären.

Die Schulordnung verlangte ferner, der Lehrer solle "seine *Discipulos* anweisen, wie sie ein jeglich Land *politice* betrachten sollen". Diese politische Betrachtung sollte sich aus fünfzehn Punkten zusammensetzen. Die wichtigsten Punkte waren die Staatsform, die dynastische Erbfolge, der Handel, die Gerichtsverfassung, die Steuerorganisation, die Einteilung der Verwaltung, die Religionsverhältnisse, die Schulen und die Wappen (Rühlmann 1905, 124).

#### Politische Bildung an den Ritterakademien

Die Ritterakademien waren eine episodische Erscheinung in der deutschen Schulgeschichte. Die meisten Akademien wurden im ersten Jahrzehnt nach Beendigung des Dreißigjährigen

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Diese Disziplinen hießen *galant*, weil sie der Bildung zum vollendeten, d.h. galanten Hofmann, Höfling oder Hofbeamten dienten.

Krieges gegründet. Sie existierten nur etwa hundert Jahre lang. In den Kadettenanstalten und Militärakademien fanden sie ihre Nachfolger. Die erste Ritterakademie war das schon 1589 gegründete *Collegium illustre* in Tübingen. Die letzte Gründung war die *Hohe Karlsschule* zu Stuttgart von 1775.

An den Ritterakademien ist der innere Zusammenhang zwischen dem Aufkommen des absolutistischen Fürstenstaates und der Notwendigkeit eines Unterrichts über Politik besonders deutlich zu erkennen: Der Fürstenstaat brauchte Offiziere für sein stehendes Heer und Beamte für die Landesverwaltung. Für die Ausübung beider Funktionen waren die Angehörigen des Adels prädestiniert. Aber sie mussten auch entsprechend ausgebildet werden. Zu diesem Zweck wurden die Ritterakademien gegründet. In diesen Ritterakademien war die politische Unterweisung ein eigenständiger Lehrbereich.

Die Ritterakademien versuchten, die aus dem Mittelalter stammende Tradition der Fürstenspiegel und die herkömmliche Erziehung zum Hofmann weiterzuführen und boten deshalb selbstverständlich eine Lehre des vornehmen Verhaltens an. Diese ergänzten sie durch zwei weitere Lehrgegenstände: Zum einen vermittelten sie in Gestalt der Genealogie und der Heraldik ständisches Bildungswissen. Zum anderen lehrten sie technisches Fachwissen, worunter man damals Jurisprudenz und politische Gegenwartskunde verstand. Die Ritterakademien machten konsequent die Realien, und das hieß: moderne Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Architektur, Geschichte, Recht, Politik und moderne Philosophie, zum inhaltlichen Zentrum der Bildung.

Die Bedeutung der politischen Bildung an den Ritterakademien kann man daran erkennen, dass beispielsweise im Studienplan des Tübinger *Collegium illustre* römisches Recht, Staatsund Lehnrecht sowie Politik und Geschichte als wichtigste Unterrichtsgegenstände galten.

An der 1687 gegründeten Ritterschule von Wolfenbüttel waren die Inhalte der politischen Unterweisung recht ähnlich. Für die politische Unterweisung in dieser Lehranstalt waren in erster Linie die folgenden vier Fächer zuständig: Die *Principia ethices et politices*, das *ius privatum et publicum*, die *historia civilis* und das *studium genealogicum*, *chronologicum et geographiae*. Das letzte Fach, das der Bezeichnung nach eine Kombination aus Geschichte und Erdkunde darstellte, sollte in Wirklichkeit zum Verständnis der seinerzeit aktuellen Staatsverhältnisse beitragen. Das Erfordernis eines Wissens über Genealogie und Territorialität ergab sich aus den Verhältnissen des alten deutschen Reiches: Fast alle Besitztitel ständischen Charakters waren genealogisch begründet.

Weitere Fächer an den Ritterakademien, die politisch bildende Akzente trugen, waren das *studium eloquentiae*, also die Vermittlung der Redekunst, sowie das *Zeitungskolleg*. Den Zeitungen fehlte damals die Aktualität, welche heute dieses Massenkommunikationsmittel auszeichnet. Dafür bestand ihr Inhalt aus Korrespondenzen, die ausführlich über das berichteten, was in einem Land oder in größeren Städten während eines überschaubaren Zeitraumes vorgefallen war (Rühlmann 1905, 119 ff., Debitsch 1927, 7 f., 101 ff.).

#### Freiherr von Zedlitz: Die Forderung nach allgemeiner politischer Bildung

Im 17. Jahrhundert hatte man bei der Unterweisung in politischen Dingen vorzugsweise an die künftigen Beamten und Offiziere gedacht. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts erblickte man in der politisch-wirtschaftlichen Unterweisung aber mehr und mehr einen notwendigen Bestandteil der *allgemeinen* Bildung, d.h. der Bildung *für alle*.

In den politischen Wochen- und Monatsschriften wurde die Forderung erhoben, "die Gesetze des Vaterlandes möchten allen Klassen von Menschen von ihrer frühesten Jugend an bekannt gemacht und ihren Gemütern eingepflanzt werden."

Ein prominenter Vertreter dieser Forderung war der preußische Staatsminister Karl Abraham Freiherr von Zedlitz (1731–1793), der das Erziehungswesen im Staate Friedrichs des Großen leitete. Zedlitz war der Ansicht, dass ein politischer Unterricht schon allein deshalb stattfinden müsse, um den zunächst eher affektiv bestimmten Patriotismus zu regeln, zu klären und auf wertvolle Ziele zu lenken.

Bekannt wurde Zedlitz mit seiner Rede Über die Einrichtung einer Volkslehre in einem eigentlich monarchischen Staate aus dem Jahr 1777. In dieser Rede forderte er, dass jeder eine vernünftige Einsicht in das Wesen des Staates sowie in die Bestimmungen der einzelnen Stände gewinnen müsse.

Am Schluss dieser Rede stellte Zedlitz einen ausführlichen Lehrplan für den Unterricht über Politik vor. Dieser Plan zeigt anschaulich, wie eine vom Aufklärungsdenken inspirierte Konzeption der politischen Bildung mit den Gegebenheiten der ständischen Gesellschaft zurechtzukommen versuchte. Zedlitz führte aus:

"Für die geringste Klasse: Deutliche Aphorismen, Sätze ohne Beweise, höchstens mit Stellen aus der Schrift belegt. – Vom Monarch und Untertan. – Pflichten gegen die Obrigkeit. – Unbedingter Gehorsam gegen Gesetze, nicht gegen Personen. – Liebe und Zutrauen gegen vorgesetzte Personen. – Befugnisse und Rechte des Menschen, des Bürgers. – Sicherheit der Person und des Eigentums. – Gewissensfreiheit. – Einfalt der Sitten dieses Standes. – Häusliche Ruhe. – Zufriedenheit und Unschuld.

Für die mittlere Klasse: Sätze in wissenschaftlicher Verbindung mit Gründen der Religion und Vernunft unterstützt. – Beitrag zur Wohlfahrt der Menschen. – Einfluss der Gewerbe, Handlung und Künste und Wissenschaften auf die Glückseligkeit des geselligen Lebens überhaupt, des Staates insbesondere. – Vergleichung der Regierungsformen. – Vorzüge der vaterländischen Regierung. – Liebe zum Vaterlande. – Bürgerliche Ruhe und Eintracht. – Verdienst und Belohnung.

Für die Klasse der Edelen: Dieselbe Form des Vortrages. – Verbindung der Völker. – Pflichten und Rechte des Staates gegeneinander. – Aufrechterhaltung der allgemeinen Ordnung – durch Gesetze und Handhabung der Gerechtigkeit, durch kluge Anwendung der Macht. – Sicherheit des Staates. – Verteidigung seiner Rechte. – Befugnisse des Krieges. – Pflichten des Kriegsmannes gegen Vaterland, gegen Feinde. – Aufopferung, Ehre und Nachruhm" (zitiert nach Rühlmann 1905, 130 f.).

Ein Blick auf diesen Katalog zeigt schnell, dass für alle drei Stufen die Ziele zu hoch gesteckt waren. Zedlitz sah dies wohl auch selbst. Jedenfalls trat er 1787 noch einmal an die Materie heran und veröffentlichte einen Aufsatz unter dem Titel *Vorschläge zur Besserung des Schulwesens in den Königlichen Landen*. Dabei senkte er erheblich seine Ansprüche an das von der politischen Bildung zu Leistende.

So wünschte er für die Land- und Bauernschulen "einige Kenntnis der Landesverfassung, insoweit der Bauer deren bedarf, ferner der auf sie Bezug habenden Gesetze und Landesdikasterien, bei denen er in vorkommenden Fällen Schutz und Hilfe suchen muss."<sup>12</sup> Für den "gemeinen Bürgerstand" verlangte er "eine Kenntnis von den mit diesem Stande relativen Gesetzen und von der Landesverfassung, welche ohne andere Rücksicht schon den Vorteil haben würde, Vaterlandsliebe zu erwecken und diese Klasse von Menschen, welche die Landeseinrichtung tadelt, zufriedener und zu deren Befolgung geeigneter zu machen" (zitiert nach Messer 1912, 10 f.).

Was selbst von diesem bescheidenen Katalog letztlich in die Praxis drang, ist schwer zu beurteilen. In diesem Zusammenhang muss bedacht werden, dass entlassene Unteroffiziere als

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Landesdikasterien waren Behörden der Landesverwaltung. Ihre Erwähnung zeigt, dass Zedlitz die politische Bildung auch als Beitrag zur Lebenshilfe verstanden wissen wollte.

Dorflehrer und Kandidaten der Theologie an den Stadtschulen agierten. Man kann sich vorstellen, dass die Qualität des Unterrichts nicht hoch gewesen sein kann.

## 2.3 Denker der Aufklärung über politische Bildung und Erziehung

Sofern sich Denker der Aufklärung über die Erziehung der Menschen äußerten, waren sie sich bei aller Unterschiedlichkeit über drei Punkte einig. Erstens: Die Erziehung muss in das wirkliche Leben einführen. Das wirkliche Leben verlangt mehr als nur eine intellektuell-kognitive Schulung. Es erfordert auch Leibes- und Handfertigkeitsübungen sowie moralische und ästhetische Verhaltensorientierungen. Die Schule muss einerseits nützliche Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln und andererseits den Menschen charakterlich erziehen. Zweitens: Die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen begründet die Forderung nach allgemeiner Schulpflicht. Keinem Menschen darf die Erziehung durch die Schule vorenthalten werden. Drittens: Schulischer Unterricht ist etwas anderes als kirchliche Verkündigung. Die Schule ist deshalb Sache des Staates, nicht der Kirche (Blankertz 1982, 28 ff.).

### Johann Amos Comenius: Politik als Gegenstand des "Alleslernens"

Johann Amos Comenius (1592–1670) gilt als der größte Pädagoge des 17. Jahrhunderts. Er entwarf das Bild einer sich von den Gegebenheiten seiner Zeit radikal unterscheidenden Erziehung. Diese Gegebenheiten bestanden darin, dass es nur Lateinschulen für künftige Studenten des geistlichen und richterlichen Amtes und der Medizin gab. Auf dem Lande existierten, wenn überhaupt, allenfalls Küsterschulen, in denen die Kinder lesen und schreiben lernten. Comenius forderte in seiner 1628 erschienenen *Didactica Magna*, dass die Schule *alle* Menschen *alles* lehren sollte: "Nicht die Kinder der Reichen allein oder die der Vornehmen, sondern alle in gleicher Weise, Adlige und Bürgerliche, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen in Städten und auf dem Lande sind zur Schule zu schicken" (Comenius 1910, 52). Diese Forderung war der für das mittelalterliche Denken unerhörte Leitgedanke der *Reformpädagogik* des 17. Jahrhunderts.

Für die Reformpädagogen gehörte zum *Alleslernen* auch die Einführung in die bestehende Welt, insbesondere in die Welt des kindlichen Anschauungskreises. Wichtige Bestandteile dieser Welt waren die *Gemeinde* und die *städtische Obrigkeit*. Für die Älteren wurde der politische Horizont erheblich weiter gesteckt.

Auch wenn Comenius sich nicht eigens und ausführlich mit Fragen der politischen Bildung beschäftigte, war für ihn klar, dass die Vorbereitung auf das wirtschaftliche und staatliche Leben einen unentbehrlichen Bestandteil der Erziehung bilden müsse.

Der Anfang sollte schon während der ersten Kindheitsjahre in der sogenannten *Mutterschule* gemacht werden, das heißt in der Familie: "Der Vorgeschmack der *Politik* kann nur gering sein, da die Erfahrung dieses Alters sich noch kaum außerhalb des Hauses wagt; doch können sie [die Kinder] immerhin wahrnehmen, dass im *Rathause* Leute sich versammeln, die man *Ratsherren* nennt, und dass unter ihnen einer insbesondere *Bürgermeister*, ein anderer *Kämmerer*, ein dritter *Sekretär* heißt usw." (Comenius 1910, 158).

In der Elementarschule, die Comenius öffentliche Muttersprachschule nannte, sollten die 7-bis 12-jährigen Kinder von den Zuständen im Haus- und Staatswesen (de oeconomico politicoque statu) soviel erfahren, "als zum Verständnis dessen benötigt wird, was sie täglich daheim und in der Gemeinde vorgehen sehen" (Comenius 1910, 163).

Die Lateinschule sollte die 13- bis 18-jährigen Schüler zu Historikern und Ethikern machen. Als Historiker sollten sie "die wichtigeren Veränderungen der Menschheit, der Hauptreiche und der Kirche sowie der verschiedenen Einrichtungen und Ereignisse der Völker und Men-

schen genauer erzählen können." Als Ethiker sollten sie Tugenden und Laster unterscheiden können sowie jenen folgen und diese meiden, und zwar ganz allgemein wie auch "nach der besonderen Anwendung auf das häusliche, politische, geistliche Leben usw." (Comenius 1910, 167).

#### John Locke: Erziehung zum Gentleman

Der Engländer John Locke (1632–1704) spielte in der europäischen Aufklärung eine wichtige Rolle. Als Erkenntnistheoretiker begründete er in seinem *Essay Concerning Human Understanding* (Versuch über den menschlichen Verstand) eine empiristische Erkenntnislehre. Als politischer Philosoph formulierte er im *Second Treatise of Government* (Zweite Abhandlung über die Regierung) die Theorie der liberalen und rechtsstaatlichen Demokratie. Als Pädagoge plädierte er 1693 in seinen *Some Thoughts Concerning Education* (Einige Gedanken über die Erziehung) für eine Erziehung, die auf Erfahrungslernen setzte und der Vermittlung trockenen Wissens nachrangige Bedeutung zumaß.

In der *Charakterbildung* sah Locke die Hauptaufgabe der Erziehung. Vor dem Hintergrund der überkommenen Schulwirklichkeit, in der das Lateinlernen und das Bücherlesen im Zentrum standen, wirkte es revolutionär, die Erziehung in folgenden vier Begriffen zusammengefasst zu sehen: Tugend, Weisheit, Lebensart und Kenntnisse. Dabei sollten Tugend, Weisheit und Lebensart nicht als Erkenntnisse gelehrt, sondern in einem guten Zusammenleben vorgelebt und ohne Theorie tätig eingepflanzt werden.

Locke hatte im Wesentlichen die Erziehung und die Bildung des vornehmen jungen Mannes vor Augen, der später möglicherweise in der Politik aktiv sein würde. Deshalb ist es verständlich, dass er erhebliches Gewicht auf die politische Bildung legte. Die Grundlage der politischen Bildung sah er in der Sozialerziehung. Locke schrieb über den zukünftigen *Gentleman*: "Ferner muss man ihn zeitig lehren, seine Mitmenschen zu lieben und gütig zu ihnen zu sein; das heißt, früh den wahren Grund zu einem ehrenhaften Mann legen, weil alle Ungerechtigkeit im allgemeinen aus zu großer Liebe zu uns selbst und zu geringer zu anderen entspringt" (Locke 1967, 128).

Die eigentliche politische Bildung konnte nach Lockes Auffassung ohne anspruchsvolle Lektüre nicht auskommen. Die jungen Leute sollten die wichtigsten Werke der damaligen politischen Theorie lesen. Locke empfahl Samuel Pufendorfs *De officio hominis et civis* und *De iure naturae et gentium* sowie Hugo Grotius' *De iure belli et pacis*. Für den Leser erwartete Locke sich Folgendes: "Darin wird er belehrt werden über die natürlichen Rechte der Menschen und über den Ursprung und die Grundlagen der Gesellschaft und über die Pflichten, die sich daraus ergeben."

Schließlich verlangte Locke die geistige Aneignung von Gegenwart und Vergangenheit des eigenen Landes: "Es wäre seltsam anzunehmen, ein englischer Edelmann kenne die rechtlichen Verhältnisse seines Vaterlandes nicht." Der junge Edelmann solle sich weiterhin "Einsicht in unsere englische Verfassung und Regierung" verschaffen. "Nachdem er eine richtige Vorstellung davon erworben hat, sollte er unsere Geschichte studieren und damit bei der Regierungszeit eines jeden Königs das Studium der damals erlassenen Gesetze verbinden" (Locke 1967, 170 f.).

#### Jean-Jacques Rousseau: Erziehung zum Menschen – Erziehung zum Staatsbürger

Der berühmteste Vertreter des Aufklärungsdenkens in Europa war ohne Zweifel Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Rousseau veröffentlichte viele Schriften. Relevant für die politische Bildung und Erziehung sind davon der Erziehungsroman Émile ou de l'éducation (Emile oder

Über die Erziehung) von 1762, die ebenfalls 1762 erschienene staatsphilosophische Hauptschrift *Du contrat social* (Vom Gesellschaftsvertrag), der *Discours sur l'économie politique* (Abhandlung über die Politische Ökonomie) von 1755 sowie die *Considération sur le gouvernement de la Pologne* (Überlegungen über die Regierung von Polen und ihre geplante Neugestaltung) von 1771.

Im Kontext seiner vielfältigen Überlegungen über die politische Bildung und Erziehung nimmt der Émile eine Sonderstellung ein. Denn Rousseau ging es im Émile um den exemplarischen Aufweis einer Individualerziehung, einer Erziehung zudem, die den Menschen nicht zu einem vorgegebenen Ziel führen wollte. Im Sinne einer existentiellen Pädagogik sollte der Mensch vielmehr nach seinen Fähigkeiten erzogen werden, indem die natürlichen Anlagen gesehen und zur Entfaltung gebracht werden.

Erst nachdem das Kind ganz in seinen menschlich-natürlichen Qualitäten gefestigt und sich seiner selbst bewusst geworden ist, soll es nach den Vorstellungen Rousseaus mit der Politik in Berührung kommen. Die Gelegenheit hierfür ist der Eintritt der Volljährigkeit, also ein sehr später Zeitpunkt: "Nachdem sich Emile in seinen physischen Beziehungen zu den anderen Wesen, in seinen moralischen zu den anderen Menschen betrachtet hat, muss er sich noch in seinen bürgerlichen Beziehungen zu seinen Mitbürgern betrachten. Dazu muss er zuerst das Wesen einer Regierung im allgemeinen, die verschiedenen Regierungsformen und schließlich die bestimmte Regierung studieren, unter der er geboren wurde, um zu wissen, ob er unter ihr leben kann oder nicht. Denn nach einem unverjährbaren Recht wird jeder Mensch, wenn er großjährig und Herr über sich selbst wird, auch Herr darüber, den Vertrag zu kündigen, der ihn an die Gemeinschaft bindet, indem er das Land verlässt, wo diese Gemeinschaft besteht" (Rousseau 1998, 501).

Das Motiv, sich mit der Politik auseinanderzusetzen und eine bestehende politische Ordnung kritisch zu prüfen, entnahm der Rousseau des *Émile* ganz offensichtlich dem Gesellschaftsvertragsdenken. Als Ausfluss des neuzeitlichen Individualismus nahm dieses die Freiheit und Selbstständigkeit des Menschen sehr ernst. Man kann folglich sagen, dass Rousseau im *Émile* eine Erziehung des Menschen als Menschen postulierte. Ihm ging es in dieser Schrift nicht um die Förderung der "Staatstauglichkeit" des Menschen. Rousseau stellte nicht den Staat, sondern das Individuum in den Mittelpunkt der Betrachtung. Von dessen individuellnatürlichem Anspruch auf Entfaltung der Anlagen machte er das Existenzrecht der jeweiligen politischen Ordnung abhängig.

Man muss allerdings sehen, dass der Émile nur einen Teil dessen enthält, was Rousseau über das Verhältnis von Politik und Erziehung aussagen wollte. In anderen Schriften befasste er sich mit dem idealen Bürgerstaat. Er betonte in diesem Zusammenhang die Ansprüche eines solchen Staates an das Verhalten der in ihm vereinigten Menschen. Ging es im Émile um die Erziehung zum wahren Menschen, so im Contrat social und in der Abhandlung über die Politische Ökonomie um die Erziehung zum Staatsbürger, zum Citoyen.

Im *Contrat social* sind es insbesondere zwei Aspekte, die weitreichende Konsequenzen für die politische Erziehung haben mussten und aufgrund der Verbreitung dieser Schrift auch hatten. Der eine Aspekt ist Rousseaus radikale Lehre von der Volkssouveränität, der andere Aspekt ist seine Lehre vom *Gemeinwillen (volonté générale)*.

Rousseau forderte, dass sich das souveräne Volk bei der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung nicht vertreten lassen dürfe. Dies implizierte, dass jeder Bürger zur politischen Tätigkeit verpflichtet und aufgefordert war, die notwendige Bildung zu empfangen. Die Lehre der Volkssouveränität war so wirkmächtig, dass seit Mitte des 18. Jahrhunderts überall die Forderung nach einem Politikunterricht für alle, also auch für die unteren Schichten, vertreten wurde.

Mit dem Konstrukt des Gemeinwillens setzte Rousseau eine Idee in die Welt, die in einer Erziehungsdiktatur enden musste. Denn der Gemeinwille ist das fiktive Gemeininteresse, das sich notfalls über den irrtumsanfälligen empirischen Willen aller hinwegsetzen darf. Damit ist klar, dass das Volk dahin gebracht werden muss, den Gemeinwillen zu wollen. Wörtlich schrieb Rousseau im Contrat social, "dass der Gemeinwille immer auf dem rechten Weg ist und auf das öffentliche Wohl abzielt: woraus allerdings nicht folgt, dass die Beschlüsse des Volkes immer gleiche Richtigkeit haben." "Von selbst will das Volk immer das Gute, aber es sieht es nicht immer von selbst. ... Man muss ihm die Gegenstände zeigen, wie sie sind, manchmal so, wie sie ihm erscheinen müssen; ihm den richtigen Weg zeigen, den es sucht; es schützen vor der Verführung durch die Sonderwillen. ... Die Einzelnen sehen das Gute und weisen es zurück; die Öffentlichkeit will das Gute und sieht es nicht. Beide bedürfen gleicherweise der Führung. Die einen müssen gezwungen werden, ihren Willen der Vernunft anzupassen, die andere muss erkennen lernen, was sie will" (Rousseau 1979, 30, 42).

Die Figur, die mit dieser fundamentalen *Erziehungsaufgabe* zu betrauen ist, nannte Rousseau den *Gesetzgeber (législateur)*. Wie tiefgreifend sich Rousseau diese Erziehung vorstellte, geht aus der folgenden Äußerung hervor: "Wer sich daran wagt, ein Volk zu errichten, muss sich imstande fühlen, sozusagen die menschliche Natur zu ändern; jedes Individuum, das von sich aus ein vollendetes und für sich bestehendes Ganzes ist, in den Teil eines größeren Ganzen zu verwandeln, von dem dieses Individuum in gewissem Sinn sein Leben und Dasein empfängt" (Rousseau 1979, 43).

Im *Contrat social* hielt sich Rousseau hinsichtlich der aus dem Gemeinwillen resultierenden konkreten Folgerungen für die Erziehung noch weitgehend zurück. Er deutete allerdings mit dem Begriff der *bürgerlichen Religion* die einzuschlagende Richtung schon an. Unter der bürgerlichen Religion verstand er keine Dogmen, sondern eine "Gesinnung des Miteinander, ohne die es unmöglich ist, ein guter Bürger und ein treuer Untertan zu sein." Wer diese Gesinnung nicht habe, könne verbannt werden als einer, "der sich dem Miteinander widersetzt und unfähig ist, die Gesetze und die Gerechtigkeit ernstlich zu lieben und sein Leben im Notfall der Pflicht zu opfern" (Rousseau 1979, 151).

In der Abhandlung über die Politische Ökonomie äußerte Rousseaus sich dagegen ausführlich und deutlich über den Charakter der von ihm favorisierten politischen Erziehung. Er betonte, dass es darauf ankomme, die Menschen so zu machen, wie man sie brauche. Gebraucht würden Bürger, d.h. Menschen, welche die Eigenliebe überwunden hätten. Bürger zeichneten sich durch Vaterlandsliebe und Liebe zu den Gesetzen aus, drückten letztere doch den Allgemeinwillen aus. Nun sei die Bildung von Bürgern keine Angelegenheit eines Tages. Man müsse schon die Kinder dahingehend belehren, "niemals ihre Person anders zu sehen als in ihren Beziehungen mit dem Staatskörper." Würden sie ihre eigene Existenz sozusagen als einen Teil des Staates ansehen, seien sie nicht mehr weit davon entfernt, "sich in gewissem Maß mit dem größeren Ganzen zu identifizieren; sich als Glieder des Staates zu fühlen."

Die öffentliche Erziehung müsse folglich so beschaffen sein, dass "die Kinder gemeinsam im Schoß der Gleichheit erzogen werden." Die Kinder müssten "von den Gesetzen des Staates und den Maximen des Gemeinwillens durchdrungen" sein. Sie müssten lernen, "sich gegenseitig als Brüder zu lieben, immer nur zu wollen, was die Gesellschaft will, … und eines Tages die Verteidiger und Väter des Vaterlandes zu werden, dessen Kinder sie so lange gewesen sind" (Rousseau 1977, 23, 27, 29, 33 f., 36).

Rousseaus Absicht war, sittliche Staatsbürger heranzuziehen, denen das Wohl ihres Vaterlandes am Herzen lag. Im Unterschied zu den Vorstellungen des 19. und 20. Jahrhunderts fehlte seinem Vaterlandsbegriff aber jeglicher Nationalismus. Das Vaterland war für ihn die Republik, die den rechtlich gleichgestellten Bürgern Schutz und Sicherheit bot. Man kann Rousseau

also keinen Nationalismus vorwerfen. Problematisch ist dafür aber der deutlich *kollektivistische* Zug seines Erziehungsverständnisses.

Noch stärkere *kollektivistische* und *patriotische* Töne schlug Rousseau in seiner Polen-Schrift an. Dort verlangte er eine staatsgelenkte, ausschließlich auf die Staatszwecke und die Staatsgesinnung bezogene Erziehung, die in ihrer Radikalität selten wieder ihresgleichen gefunden hat. Rousseau schrieb: "Die Erziehung ist es, welche den Seelen die nationale Kraft geben und ihre Meinungen und ihren Geschmack so leiten muss, dass sie Patrioten aus Neigung, aus Leidenschaft, aus Notwendigkeit werden. Ein Kind muss, sobald es die Augen öffnet, das Vaterland sehen und bis zum Tode nichts anderes sehen als das Vaterland."

Im weiteren Verlauf seiner Erörterungen verstieg sich Rousseau zu der Forderung, dass die Unterrichtsgegenstände sich nur auf das eigene Land beziehen dürften. "Mit zwanzig Jahren soll ein Pole nicht ein anderer Mensch sein; er soll ein Pole sein: Ich will, dass er, wenn er lesen lernt, von den Dingen in seinem Vaterland lese; dass er mit zehn Jahren alle Erzeugnisse desselben kenne, mit zwölf Jahren alle Provinzen, alle Wege, alle Städte; dass er mit fünfzehn Jahren dessen ganze Geschichte, mit sechzehn alle Gesetze auswendig wisse, dass es in ganz Polen keine Großtat, keinen erlauchten Mann gegeben hätte, der nicht sein Gedächtnis wie sein Herz erfüllte, und von dem er nicht auf der Stelle Bericht geben könnte" (Rousseau 1981, 578 f.).

Rousseau wollte zum *Patriotismus* erziehen, nicht zum *Kosmopolitismus*. Er glaubte nicht an die Möglichkeit einer die existierenden Staaten aufhebenden Weltgemeinschaft. Er fürchtete außerdem, dass die Anonymität einer Weltgemeinschaft sich negativ auf das sittliche Verantwortungsgefühl der Bürger auswirken würde. Rousseau plädierte für kleine autarke Republiken, die aufgrund ihrer Selbstgenügsamkeit und der Sittlichkeit ihrer Bürger sich nicht veranlasst sahen, gegeneinander Krieg zu führen.

#### Philanthropismus: Erziehung zum Patriotismus

Die Philanthropisten waren diejenigen Pädagogen, die in Deutschland die Aufklärung auf dem Gebiet der Erziehung besonders nachdrücklich vertraten. Ihren Namen leiteten sie ab von einem Begriff der hellenistisch-römischen Stoa: Ein Philanthrop ist soviel wie ein *Menschenfreund*. Die Philanthropisten erklärten folglich die *Liebe* zu allem, was Menschenantlitz trägt, zur höchsten Tugend, und sie betrachteten den Anspruch eines jeden auf *Entfaltung* seines Menschseins als höchstes Recht. Sie wandten sich gegen Hass und Unterdrückung und wollten persönliches *Glück* und allgemeine *Wohlfahrt* befördern. Im Glauben an die Vervollkommnung und Versittlichung des Menschen durch die Erziehung waren sich alle Philanthropisten einig (Herrmann 1991, 135).

Ihr vorherrschender Gedanke war, dass die Schule die Jugend zu nützlichen Bürgern heranzubilden habe. Als nützliche Bürger galten diejenigen, welche zum einen zur tüchtigen Ausfüllung eines Berufes fähig waren und zum anderen sich als Patrioten verstanden. Wie bei Rousseau trug der durch Erziehung und Unterricht zu fördernde Patriotismus der Philanthropisten aber keinerlei nationalistische Züge. Die Erziehung zum Patriotismus sollte vielmehr für politisch aufgeklärte Untertanen sorgen. Weil diese aus Einsicht den Gesetzen gehorchten, seien sie leichter zu regieren als Ungebildete.

Johann Bernhard Basedow (1724–1790), der bedeutendste Vertreter des Philanthropismus, erläuterte den Patriotismus und die von ihm erhoffte Wirkung wie folgt: "Die Tugend des Patriotismus aber besteht nicht in einer törichten und streitsüchtigen Parteilichkeit für den Staat, worinnen man geboren ist, sondern in einer herzlichen Neigung, demjenigen, der uns das Bürgerrecht gegeben hat, und in welchem wir Leben, Freiheit, Ehre und Güter mit Sicherheit genießen, gemeinnützig zu handeln, die Unruhe der Revolutionen in demselben zu verhü-

ten, das gute Verhältnis zwischen der Majestät und dem Volke zu befördern und in allgemeiner Not zur Abwendung und Minderung derselben mit dem Opfer der Selbstverleugnung, unter den ersten und bereitwilligsten Mitbürgern uns und, soweit es in unsrer Macht ist, auch die Unsrigen darzustellen" (Basedow 1913, 175).

Die Philanthropisten waren stark von Rousseau beeinflusst. Sie teilten mit diesem den Enthusiasmus für die Gleichheit der Menschen. Standesunterschiede sollten nicht geleugnet werden, aber eine möglichst geringe Rolle spielen. So postulierte Basedow in der Programmschrift Vorstellung an Menschenfreunde von 1768 sogenannte große und kleine Schulen. Erstere sollten vom Staat, letztere von den Eltern der Schüler finanziert werden. Die großen Schulen sollten von den Kindern der einfachen Leute besucht werden und Kenntnisse sowie Fertigkeiten vermitteln, "deren in einer gesitteten und glücklichen Nation auch die zahlreichsten Stände der Bauern und Handwerker nicht entbehren sollten." Die kleinen Schulen sollten den Kindern der vornehmeren Bürger gewidmet sein, "wozu ich mit einer Freiheit, welche Verzeihung bedarf, auch die Kinder des Adels rechne, weil ich das Wort "Bürger" in dem allgemeinen Verstande nehme, in welchem es ein Staatsglied anzeigt" (Basedow 1905, 48 f.). Basedow sprach hier die Menschen in ihrer Eigenschaft als gleiche Untertanen eines absolutistischen Fürstenstaates an. Vor dieser Gleichheit erschienen die damals für den Adel reservierten Ritterakademien und Kadettenanstalten als sinnlose Absonderungen (Blättner 1973, 93).

Johann Bernhard Basedow war der Wortführer der ganzen Bewegung. Er hatte ein Philanthropinum, d.h. eine "Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse" konzipiert und propagiert. Diese Schule sollte eine Internatserziehung reicher oder adliger Kinder mit einer Erziehung und Unterrichtung der Kinder armer Eltern verbinden. Im Jahre 1771 berief der junge Regent von Anhalt-Dessau, Fürst Leopold III. Friedrich Franz, Basedow nach Dessau, damit dieser dort seine pädagogischen Ideen verwirklichen konnte. Basedow gründete 1774 das *Philanthropinum*. Die Schule schloss 1793 ihre Pforten.

Eine entscheidende Grundlage des Philanthropismus war das 1774 von Basedow vorgelegte *Elementarwerk*. Dieses Werk begründete den Ruhm seines Verfassers. Der Untertitel sagt, worum es sich handelt. Er lautet: "Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntniß. Zum Unterrichte der Jugend, von Anfang, bis ins akademische Alter. Zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister. Zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntniß zu vervollkommnen." Das *Elementarwerk* war also eine Art Enzyklopädie für den Schulgebrauch. Sein Schwerpunkt lag in den sogenannten *Realien*. Das Werk bestand aus zehn Büchern. Jedes Buch behandelte einen Ausschnitt aus der Welt: 1. Grundfragen der Erziehung, 2. der Mensch, 3. die Logik, 4. die Religion, 5. die Sittenlehre<sup>13</sup>, 6. die Beschäftigungen und Stände der Menschen, d.h. die Berufe der damaligen Zeit, 7. Politik, Geschichte und Geographie, zusammengefasst unter dem Titel "Elemente der Geschichtkunde", 8. und 9. die Naturkunde sowie schließlich 10. das "Nötigste der Grammatik und von der Wohlredenheit".

Der in den Schulen praktizierte Philanthropismus war für die politische Bildung und Erziehung in mehrfacher Hinsicht bedeutsam. So war an den philanthropischen Schulen im Unterschied zu den Gelehrtenschulen eine *politische Unterweisung* als besonderes Fach vorgesehen. Der Grund hierfür lag einmal im enzyklopädischen Charakter dieser Schulen: Sie lehrten

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Das fünfte Buch war insofern für die politische Bildung und Erziehung einschlägig, als die Ausführungen über die Sittenlehre einen Abschnitt mit dem Titel Von den Pflichten gegen das Vaterland enthielten. Zu den wichtigsten Pflichten zählte Basedow den Gehorsam gegenüber den Gesetzen des Vaterlandes und den Anordnungen der Obrigkeit. Umgekehrt verpflichtete er die Obrigkeit, ihr Tun am "gemeinen Besten des Staats oder der Untertanen" auszurichten. Der Pflicht zur Entrichtung von Steuern stellte er das Gebot gegenüber, dass die Steuern das Land nicht drücken dürften (Basedow 1972, I 534 ff.).

schlechthin alles Lehrbare. Hinzu kam, dass sie den herkömmlichen Lateinschulen und deren Konzentration auf den altsprachlichen Unterricht kritisch gegenüberstanden. Daher pflegten sie demonstrativ den Unterricht in den Realien (Rühlmann 1905, 140).

Basedows *Elementarwerk* lässt sich entnehmen, welche Gegenstände in der politischen Unterweisung behandelt werden sollten. Der erste Abschnitt des siebenten Buches, das Politik, Geschichte und Geographie abhandelte, widmete sich den "Grundbegriffen der Staatssachen". Die Tradition des Gesellschaftsvertragsdenkens aufgreifend, sprach dieser Abschnitt einleitend über die "natürlich genannte Freiheit eines wilden Volkes". Dann schilderte er, wie sich aus dem ungeregelten Zusammenleben einzelner Individuen mit der Zeit der Staat entwickelte, und zwar zunächst als Demokratie. Es folgten ausführliche Darlegungen über Entstehung und Zweck der verschiedenen Ämter im Staat, über das Parlament, die Gesetzgebung, das Militär, das Steuerwesen sowie die Einteilung des Staates in Provinzen usw.

Im Anschluss an die Darlegungen über die Demokratie gab es Ausführungen über die Aristokratie und die Monarchie, über das Rechtswesen, über das Verhältnis der Staaten zueinander und schließlich über Krieg und Frieden.

Basedow befleißigte sich einer elementaren und leicht verständlichen Darlegungsweise und machte abstrakte und theoretische Begriffe durch Erzählungen anschaulich (Basedow 1972, II 93 ff.).

Politisch bildende Akzente trug auch eine zweite Besonderheit der philanthropischen Pädagogik, nämlich ihre Bemühung, ihre Internate wie kleine *Schulstaaten* zu organisieren. Das sollte als praktische Vorschule für die erwünschte spätere Anteilnahme am Staatsleben dienen. So sollten bestimmte Gesetze den Schülern in gewissen Abständen vorgelesen werden. Im Dessauer Philanthropinum führte Basedow *Gerichtstage* ein. Dabei wurde den Schülern zuweilen gestattet, als Beisitzer mit abzustimmen oder als Anwälte ihrer Freunde aufzutreten.<sup>14</sup>

Relevant für die politische Erziehung war auch Basedows Idee, in der Schule einen *Edukator* anzustellen, also eine Person, die keinen Fachunterricht erteilen, sondern sich ausschließlich um die Erziehung kümmern sollte. Basedow begründete dies damit, dass die Schule eine Stätte des Einübens von Tugenden sein müsse und dass ohne eine moralische Erziehung der Unterricht nichts sei. Dem Edukator sollte die allgemeine Regelung des Schullebens obliegen, das als eine große Übung im Patriotismus vorgesehen war. In diesem Zusammenhang sollten die Schüler auch *Vereinigungen* bilden mit gewählten Vorständen. Der Edukator hatte die Aufsicht über diese Vereinigungen. Basedow schrieb:

"Also verlange ich für eine ansehnliche Schule der gesitteten Bürger außer den eigentlichen Lehrern einen besondern Mann, welcher nur durch Übungen der Tugenden lehrt. ... Diesen Schulmann nenne ich einen Edukator ...

Der wahre Patriotismus ist eine starke Neigung, das gemeine Beste fördern zu wollen, und eine zureichende Einsicht, es nach seinem Stande zu können. Wie soll diese herrliche Pflanze aufwachsen, wenn wir ihren Samen nicht aussäen? Wer in der Jugend keine besondern Übungen in der Selbstverleugnung zum gemeinschaftlichen Besten gehabt hat, der wird in seinem Leben kein wahrer Patriot, oder die Vorsehung muss ihn durch ganz ungebahnte Wege führen. Die Kinder schließen Gesellschaften; sie wählen Vorsteher und Beamte; sie geben Worte und Handschlag usw. Dies sind lauter Anlässe zu wichtigen Dingen für meinen Edukator. Er muss dahin sehen, dass solche Verbindungen unschuldig bleiben und als Vorbilder von künf-

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> In der Sprache Basedows klang das so: "Gewisse Gesetze werden alle Wochen, andre alle Monate, noch andre alle Quartal feierlich allen oder den Klassen vorgelesen, welche sie angehn. Es sind ordentliche Gerichtstage der Pensionisten. Der Freund gibt für seinen Freund eine Verteidigungsschrift oder eine Abbitte ein, die so vorteilhaft ist, als der Schein der Wahrheit leidet. Das Beisitzen und das Mitstimmen ist eine Belohnung" (Basedow 1965, 219).

tigen Realitäten lehrreicher werden, als sie bei den ratlosen Kinderspielen zu sein pflegen. Er muss sogar gewisse Ämter und Subordinationen in der ergötzenden Gemeinschaft der Kinder bestimmen, auch wohl ernsthaftere Übungen dieser Verhältnisse veranlassen, um seinen Schülern auf die ihnen angemessene Stufe der freiwilligen Unterwürfigkeit, Amtstreue, Selbstverleugnung und patriotischen Gesinnung hinaufzuhelfen" (Basedow 1905, 75, 76 f.).

Schließlich versprach sich der Philanthropismus von öffentlichen Feiern positive Auswirkungen auf den zu weckenden Patriotismus. Basedow schlug vor, alljährlich einige Feste des Vaterlandes feiern zu lassen. Die Schulen sollten dies zum Anlass nehmen, in den Tagen vorher und nachher von nichts anderem zu reden als vom Vaterland, von großen Exempeln patriotischer Aufopferungen, von den Vorteilen, die man durch den Staat genießt, von den Pflichten, die das Vaterland vom Einzelnen erwartet, und davon, "wie dasselbe unter den großen Gesellschaften die uns nächste sei, dass wir in ihm dem menschlichen Geschlechte dienen, und dass die Religion eben deswegen zur vorzüglichen Liebe des Vaterlandes verbinde."

Dass Basedows Patriotismus keine nationalistische Tendenz aufwies, zeigt seine Bemerkung über die bei den Festen zu singenden patriotischen Lieder: "Patriotische Lieder, o welch ein Schatz sind dieselben! Wenn nur nicht andre Nationen durch ihren Inhalt verachtet oder beleidigt werden, welches dem vernünftigen Patriotismus gänzlich zuwider ist."

Basedow ergänzte seinen Vorschlag noch durch die Vorstellung, spezielle Feste für die Jugend zu veranstalten: "Vornehmlich müsste man in Städten und Dörfern abgesonderten Haufen der *Jugend*, unter Aufsicht ihrer Vorgesetzten, auf öffentliche Kosten Lustbarkeiten verschaffen, weil solche frühen Eindrücke von sehr langer und großer Wirkung sind. Die Kinder müssten sich lange vorher auf solche Feste freuen, und von patriotischen Eltern und Anverwandten könnten sie ihnen durch häusliche Lustbarkeiten und Wohltaten noch angenehmer gemacht werden. ... O wenn der Staat an solchen Tagen einige kleine Summen anwendete, um unvermutet und ohne eine gewisse Regel hoffnungsvolle Knaben und Jünglinge zu belohnen und zu ermuntern!" (Basedow 1913, 175 f.)

Bezüglich der von Rousseau aufgeworfenen Frage, ob der Mensch zum Menschen oder zum Bürger gebildet werden sollte, hatten sich die Philanthropen für die Erziehung *zum Bürger* entschieden, für bürgerliche Brauchbarkeit und Nützlichkeit. Die dem Philanthropismus philosophische Seichtigkeit vorwerfenden Neuhumanisten setzten dagegen auf die Bildung des Menschen *zum Menschen*, zur Individualität, zur menschlichen Vollkommenheit und Allseitigkeit, zur "höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen", wie Wilhelm von Humboldt sagte (Herrmann 1991, 157).

# Politische Bildung und Erziehung in Deutschland von der Französischen Revolution bis zur Gründung des Kaiserreiches

## 3.1 Das Bildungssystem zwischen Reform und Restauration

Die Französische Revolution bildete eine große Herausforderung für das überkommene Bildungssystem. Dies gilt insbesondere für den Freiheits- und Gleichheitsgedanken und die Idee, dass Herrschaft nur legitim ist, wenn sie vom Volke ausgeht. Deutschland und vor allem Preußen konnten den revolutionären Ideen nicht lange Widerstand entgegensetzen. Die militärische Niederlage Preußens 1806 setzte aber Reformprozesse in Gang, die auch das Bildungswesen ergriffen. Nach der Niederlage Napoleons kam dann jedoch in Preußen eine restaurative Schulpolitik zum Zuge, die stark auf die Inhalte der politischen Erziehung ausstrahlte.

#### Die Preisfrage der Erfurter Akademie

Die 1754 gegründete Erfurter Gesellschaft oder Akademie gemeinnütziger Wissenschaften, ein Zwischenwesen von Gelehrtenakademie und gemeinnütziger Gesellschaft, löste im Jahre 1793 durch eine Preisfrage eine lebhafte öffentliche Diskussion über die politische Bildung und Erziehung aus.

Die Akademie lobte in dieser von der Französischen Revolution stark bewegten Zeit einen Preis aus für eine populäre Schrift an das deutsche Volk, "wodurch dieses von der Güte seiner Verfassung belehrt und vor den Übeln ungemessener Freiheit und Gleichheit gewarnt werden sollte". Außer dieser Schrift wurde von jedem Bewerber eine theoretische Erörterung der folgenden vier Fragen verlangt:

- "1. Auf wievielerlei Arten kann man die Untertanen eines deutschen Staates überzeugen, dass sie unter einer weisen, gerechten und milden Regierung leben?
- 2. Was heißt bürgerliche Freiheit und auf wievielerlei Wegen lassen sich richtige Begriffe davon unter alle Stände, besonders die niedrigsten Volksklassen verbreiten?
- 3. Wie müssen zur Erreichung dieses Endzwecks die häusliche Erziehung, der Unterricht in Schulen und auf Universitäten, in den Volksbüchern und Zeitschriften und anderen zur Nationalbildung gehörigen Anstalten eingerichtet werden?
- 4. Durch welche Mittel kann man, ohne auffallenden Zwang, es dahin bringen, dass die dazu vorgeschlagenen besten Einrichtungen wirklich ausgeführt werden?"

Die Akademie erhielt aus ganz Deutschland nur zwanzig Bewerbungsschriften. Die Fragen hatten vermutlich nicht jedermann zur Bewerbung veranlasst. Denn sie setzten – selbst die zweite, offener gehaltene Frage kann darüber nicht hinwegtäuschen – überall die Richtigkeit und Erhaltenswürdigkeit der bestehenden politischen Verhältnisse voraus. Die Fragen verlangten Reflexionen darüber, wie die Gesinnung der Untertanen auf diese Verhältnisse abgestimmt und Erziehungsmittel für die Erhaltung der öffentlichen Ruhe gefunden werden konnten. Der affirmative Charakter der Fragen war offenkundig. Man kann sie durchaus aber auch als Zeichen der politischen Beunruhigung deuten und als Hinweis darauf, dass man in dieser aufgewühlten Zeit Zuflucht bei der Erziehung suchte.

Die Antworten legten Zeugnis davon ab, wie intensiv sich die Verfasser Gedanken über die Fragen gemacht hatten. Einige Schriften erwiderten gleich auf die erste Frage, dass eine Regierung nicht von ihrer Gerechtigkeit und Milde überzeugen könne, es sei denn, sie regiere gerecht und mild. Die Einsendungen enthielten vor allem Gedanken über die Pflicht der Regierung zur Publizität ihres Handelns. Die Französische Revolution hatte gelehrt, dass jedes

Landesregiment dem Volke Rechenschaft ablegen muss. In vielen Zuschriften meldete sich das Bewusstsein der neuen Zeit zu Wort, dass künftig ohne das Volk, sein Wohlwollen und seine Befriedigung nicht mehr regiert werden könne (Flitner 1957b, 52 f.).

Weit mehr als hundert Jahre vor der tatsächlichen Einführung des staatsbürgerlichen Unterrichts als Schulfach wurde in den Fragen der Erfurter Akademie ein Motiv sichtbar, das auch später häufig eine zentrale Rolle spielte: Politische Bildung in der Schule erschien als notwendig, um *Loyalitätskrisen* in Zeiten gesellschaftlich-politischer Umbrüche abzufangen. Politische Bildung wurde als innenpolitisches Instrument zur *Stabilisierung* gegebener Machtstrukturen betrachtet. Hier, gegen Ende des 18. Jahrhunderts, sollte sie zur Stabilisierung des absolutistischen Staates eingesetzt werden.

Aber selbst die Fragen der Erfurter Akademie machten indirekt und unausgesprochen ein Zugeständnis an das sich seiner selbst bewusst gewordene Volk: Der moderne Staat ist auf die Akzeptanz durch das Volk angewiesen. Dies hatte die Französische Revolution nachdrücklich gelehrt (Sander 1989, 23 f.).

#### Der Neuhumanismus: Die Bildung des Menschen zum Menschen als höchstes Ziel

Der Neuhumanismus bezeichnet eine nur kurze, aber äußerst wirkmächtige Epoche in der Geschichte des deutschen Bildungswesens. Er war das Fundament der Bildungstheorie der deutschen Klassik. Für knapp zwanzig Jahre, von etwa 1800 bis 1820, bestimmte er das pädagogische Denken. In Gestalt des humanistischen Gymnasiums lebte der Neuhumanismus aber bis zum 20. Jahrhundert fort. Maßgeblicher Repräsentant des Neuhumanismus war Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Der Neuhumanismus postulierte Bildungs- und Erziehungsziele, die ihre grundsätzliche Bedeutung bis zur Gegenwart nicht eingebüßt haben. Er verfolgte nämlich das Ideal der Vervollkommnung des Menschen in allen seinen Anlagen. Eingeschlossen hierin war die Freisetzung des Einzelnen zu mündiger Vernünftigkeit.

Der Begriff *Neuhumanismus* setzt die Existenz eines älteren Humanismus voraus. Diesen Humanismus hatte es als Gelehrtenbewegung im Italien der Renaissance gegeben. Er hatte bis Ende des 16. Jahrhunderts auch andere Teile Europas ergriffen. Er suchte das Ideal der rein menschlichen Bildung und Haltung aus den neu entdeckten Werken der Antike zu gewinnen. Ende des 18. Jahrhunderts kam es zu einer wiedererwachenden Beschäftigung mit der Antike. Auslöser dieses Neuhumanismus war Johann Joachim Winckelmanns 1755 erschienene Schrift *Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst*. Hierdurch gefördert entwickelte sich die neue Altertumswissenschaft, die insbesondere in den Griechen den Ursprung der europäischen Kultur sah.

Für Humanismus und Neuhumanismus galt die griechisch-römische Antike hinsichtlich der Norm vollendeten Menschentums als beispielgebend. Eine hervorgehobene Rolle hatte bei den antiken Griechen die Sprache gespielt. Die *Paideia*, d.h. die Erziehung des Menschen zu seiner wahrhaften Bestimmung, hatte sich auf das in der Sprache aufgehobene vernünftige Denken des Menschen bezogen. Die Sprache hatte als Kriterium gegolten, durch welches der Mensch vom Tier, der Grieche vom Barbaren unterscheidbar war. Für Humanismus wie Neuhumanismus war deshalb ausgemacht, dass menschliche Gesittung prinzipiell über Sprache und Literatur lernbar sei.

Vor diesem Hintergrund erstaunt es nicht, dass der Neuhumanismus das meiste von dem in Frage stellte, was die Aufklärungspädagogik für richtig befunden hatte. Denn diese Pädagogik hatte dafür plädiert, die Kinder zu *brauchbaren* und *nützlichen Bürgern* zu erziehen. Der Neuhumanismus setzte dagegen auf Bildung des Menschen *zum Menschen*, d.h. auf die Entfaltung der Individualität sowie auf menschliche Vollkommenheit und Allseitigkeit. Der Aufklärung wurde vorgeworfen, eine *utilitaristische* Pädagogik zu vertreten, die den Einzelnen

nach den Bedürfnissen von Staat und Gesellschaft funktionalisiere. Der Maßstab ihrer Erziehung sei nicht der Mensch als Selbstzweck, sondern die Verwertbarkeit des Menschen. Wie Johann Wilhelm Süvern, ein enger Mitarbeiter Humboldts, sagte, habe die Erziehung bei den Aufklärern keinen anderen Zweck, "als ihre Geschöpfe nur recht bald für den äußern Bedarf zugestutzt" in die Welt zu entlassen (zitiert nach Titze 1973, 93). Es verwundert nicht, dass die Neuhumanisten sich gegen jede Vermengung von allgemeiner und beruflicher Bildung wandten und dass sie den von der Aufklärungspädagogik so stark favorisierten Realien reserviert gegenüberstanden.

Obwohl einige Neuhumanisten die Gelegenheit hatten, wichtige Akzente in der Schul- und Bildungspolitik zu setzen, verstanden sie sich nicht als Fachleute für Erziehungswissenschaft. Der Neuhumanismus war keine pädagogische Richtung im eigentlichen Sinne. Sein Beitrag zu den Fragen von Bildung und Erziehung lag darin, eine bedeutsame *Theorie der Bildung des Menschen* entwickelt zu haben. Das Anliegen der Neuhumanisten war es, auf die Frage nach der Bestimmung des Menschen eine Antwort zu geben. Ihre Antwort war das Ideal der umfassenden Persönlichkeitsbildung. Die Persönlichkeitsbildung wurde als Recht verstanden, auf das alle Menschen einen Anspruch hatten (Blankertz 1982, 89 ff.).

Das Ziel der umfassenden Persönlichkeitsbildung verlangte bei der Übertragung auf die staatlich organisierte Schule die Anwendung zweier grundlegender Prinzipien: Zum einen auf curricularer Ebene die Forderung nach einer *allgemeinen* Menschenbildung, d.h. nach einer Bildung des Menschen *als Menschen* und nicht als Träger einer späteren Berufsrolle. Zum anderen auf schulorganisatorischer Ebene die Forderung nach einer Bildung für *alle* Menschen, d.h. nach einer Bildung, die für *jeden* Menschen den *gleichen* Kern enthielt (Kraul 1982, 48).

Wilhelm von Humboldt setzte die wesentlichen wissenschafts- und bildungstheoretischen sowie bildungspolitischen Akzente des Neuhumanismus. Er definierte Bildung als den Weg des Individuums zu sich selber. Diesen Weg fasste er auf als eine unendliche Aufgabe, so dass Bildung gar nicht abschließbar sei. Humboldt wollte keiner Individualität eine andere Form aufzwingen als die, die gerade ihr angemessen war. Gleichwohl setzte er mit der *Humanität* dem empirischen Menschen eine über ihn hinausweisende und doch innerlich verbundene Norm. Den Maßstab für die Humanität fand Humboldt bei den Griechen. Der moderne Mensch konnte nach Humboldt durch das Studium der Griechen erfahren, was Menschsein *eigentlich* bedeutete. "*Eigentlich*" hieß: jenseits der nationalen, konfessionellen und ständisch-beruflichen Begrenzungen, die Humboldts Gegenwart prägten.

Die Vorbildfunktion des antiken Griechenland führte Humboldt dazu, dem Unterricht in Griechisch eine entscheidende Funktion zuzusprechen. Dem Studium der alten Sprachen maß er generell einen weit über den bloßen Spracherwerb hinausreichenden Bildungswert zu: Die Kenntnis der verschiedenen Sprachen mit den in ihnen enthaltenen Ansichten von der Welt vermochte, so Humboldts Annahme, den Einzelnen zu einem vertieften Verständnis seiner selbst und der Welt zu führen. Dagegen hatte Humboldt kein Verständnis für ein Unterrichtsfach, in dem *politische Gegenwartsfragen* besprochen werden konnten. Dies war aber nicht einfach Ignoranz. Humboldt und die anderen Neuhumanisten erwarteten vielmehr, dass der philologisch gebildete Mensch wie selbstverständlich auch sittlich gebildet war. Sittliche Bildung, so die Mutmaßung, versetze das Individuum in die Lage, sich auch im politischen Raum adäquat zu verhalten (Blankertz 1982, 104, Sander 1989, 28).

#### Reformvorstellungen des Neuhumanismus

Nach der vernichtenden Niederlage 1806 gegen Napoleon stand Preußen vor der Aufgabe einer inneren Erneuerung des Staates. Die alte, von Absolutismus und ständischer Gesellschaft gekennzeichnete Ordnung galt als tiefster Grund für die Niederlage. Denn diese Ord-

nung hatte den Staat nicht als Sache des Volkes, sondern als Angelegenheit der Dynastie und der von ihr in Dienst genommenen Beamten betrachtet. Die Aufgabe der Untertanen hatte darin bestanden, zu gehorchen, Steuern zu zahlen und für das Heer das Menschenmaterial zu liefern. Diese Ordnung hatte einen Geist der reinen Passivität erzeugt.

Die Erneuerung des Staates verlangte, den schöpferischen Kräften des Volkes Raum zu geben. Preußen konnte nur Zukunft haben, wenn es auf die *Selbsttätigkeit* und *Selbstverantwortung* aller Staatsbürger setzte. Dies verlangte eine Beteiligung der Staatsbürger am öffentlichen Leben, also beispielsweise die Selbstverwaltung in den Gemeindeangelegenheiten. Voraussetzung der Wiedergeburt Preußens und Deutschlands war letztlich eine Reform der Erziehung. Dabei musste diese Erziehung auf das Selbstdenken und die Selbsttätigkeit des Einzelnen setzen. Der Neuhumanismus bot die Gewähr hierfür (Paulsen 1897, 277 ff.).

Das pädagogische Reformwerk wurde insbesondere von Wilhelm von Humboldt sowie von Johann Wilhelm Süvern (1775–1829) auf den Weg gebracht. Im Jahre 1808 wurde im preußischen Ministerium des Innern eine "Sektion für den Kultus und den öffentlichen Unterricht" eingerichtet, deren Direktor von Dezember 1808 bis Juni 1810 Humboldt war. Humboldt war zwar nicht dem Titel, aber der Aufgabe nach der erste preußische Kultusminister. Er übte sein Amt aber nur für achtzehn Monate aus. Ein eigenes Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten wurde in Preußen erst 1817 eingerichtet. Wichtigster Mitarbeiter Humboldts war Johann Wilhelm Süvern, der 1809 zum Staatsrat der Sektion für Kultus und Unterricht ernannt wurde und hier über ein Jahrzehnt sehr aktiv war. Süvern war vorher Professor der Philologie in Königsberg gewesen.

Wie Süvern über das pädagogische Reformwerk und dessen Zusammenhang mit der Politik dachte, hatte er im Winter 1807/08, also während der tiefsten Erniedrigung Preußens, in einer Vorlesung dargelegt. Die Vorlesung ist ein Dokument des hohen Idealismus, der den Neuhumanismus auszeichnete. Süvern hatte ausgeführt:

"Eine bedächtige und planmäßige Befreiung der Menschheit von den moralischen und politischen Übeln, die sie so sehr drücken, beruht aber hauptsächlich auf einer totalen Reformation zweier Künste, in welcher die Wiedergeburt der Volksmassen und der Staaten ganz enthalten ist, der Politik und der Pädagogik, der Staats- und der Erziehungskunst. ... Sie haben beide denselben erhabenen Gegenstand, den Menschen. Ihn wollen sie bilden, die Erziehungskunst den Einzelnen zu einer sich selbst immer vollkommener entwickelnden lebendigen Darstellung der Idee des Menschen, die Staatskunst Vereine von Menschen zu einer Darstellung der Vernunftidee von einer vollkommen organisierten Gesellschaft. ... Beide sind hilfreich füreinander und stehen in Wechselwirkung; die Erziehungskunst, indem sie die Menschen so bildet, dass sie als Glieder in das große Kunstwerk der Staatsorganisation eingreifen können und - das höchste, was ein Verein durch Vernunftideen geleiteter Kräfte erreichen kann zu bewirken - imstande sind, ihr Geschäft als freie Kunst zu üben und in der Kunstvollkommenheit fortzuschreiten; die Staatskunst, indem sie der Pädagogik nicht subjektive eigensüchtige Zwecke aufdringt, sondern ihr alle Hilfsmittel und Erleichterungen verschafft. Beide demnach sind verwandt, höhere Künste als sie gibt es nicht, aber die Politik ist die höchste. Denn der echte Staatskünstler leitet die Menschheit zum letzten Ziel ihres Strebens in der Geschichte, er verbindet, richtet und leitet alle Tätigkeiten Einzelner zu diesem einen Zweck, er ist Erzieher im Großen, Vorsteher der großen Bildungsanstalt der Menschheit" (zitiert nach Titze 1973, 97 f.).

Humboldt vertrat bei der Reform des preußischen Schulwesens zwei wichtige Grundsätze<sup>15</sup>: Der erste Grundsatz bestimmte den Vorrang der *allgemeinen Menschenbildung* vor jeder spe-

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Beide Grundsätze veröffentlichte Humboldt am 27. September 1809 in den *Unmaßgeblichen Gedanken über den Plan zur Errichtung des Litauischen Stadtschulwesens ("Litauischer Schulplan"*).

ziellen Berufsbildung. Er wandte sich deshalb gegen eine Schule, in der die Realien dominierten. Er befürchtete, dass in diesen Schulen eine Spezialbildung betrieben würde. Humboldts Grundsatz lautete: "Alle Schulen, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken." Gelten solle die Regel: "Die Organisation der Schulen bekümmert sich um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe" (zitiert nach Giese 1961, 71 f.).

Der zweite hieraus abgeleitete Grundsatz verlangte, dass es nur *einen* allgemeinbildenden Unterricht geben könne. Das Schulwesen müsse ein nach Altersstufen gegliedertes Einheitsschulsystem sein. Humboldt schrieb wörtlich: "Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüt ursprünglich gleichgestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, schimärisch und verschroben werden soll" (zitiert nach Giese 1961, 72).

An anderer Stelle<sup>16</sup> sprach Humboldt von drei *aufeinander* folgenden Stadien des Unterrichts, nämlich dem Elementarunterricht, dem (gelehrten) Schulunterricht und dem Universitätsunterricht. Diesen drei Stadien sollten drei Schulanstalten entsprechen: Die Elementar- oder Bürgerschule, die gelehrte Schule, d.h. das Gymnasium, und die Universität (Giese 1961, 65 f.). Wenn Humboldt von der Elementarschule sprach, dann meinte er nicht die Schule des armen Volkes, sondern die Schule, in der die Grundlagen der menschlichen Bildung für alle Kinder im gleichen Sinne zu legen waren. Die Elementarschule sollte für alle Kinder während der ersten Schuljahre verbindlich sein. Auf ihr sollten nur diejenigen Schüler verbleiben, die nach Beendigung dieser ersten Zeit nicht auf die gelehrte Schule wechselten. Auf der Elementar- und Bürgerschule sollten Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt werden. Daneben sollte Unterricht in Gesellschaft, Geschichte und Geographie und in noch weiteren Realien erteilt werden (Giese 1961, 71). Auf der gelehrten Schule sollte philosophischer, d.h. altsprachlicher Unterricht in Latein und Griechisch hinzutreten.

Nach den Anregungen Humboldts schuf Süvern den Lehrplan des Gymnasiums. Die *Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen* vom 12. Januar 1816 bestimmte als Ziel des Unterrichts die Ausbildung der "organischen Denkkraft". Der Lehrplan sah im Wesentlichen Unterricht in Sprachen und Wissenschaften vor. Zu den Sprachen gehörten Latein, Griechisch und Deutsch sowie Hebräisch für zukünftige Theologen. Zu den Wissenschaften zählten so heterogene Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte sowie Religion. Das Schwergewicht lag eindeutig auf Latein, Griechisch und Mathematik. Für Geschichte und Geographie waren in jedem Schuljahr drei Wochenstunden vorgesehen. Religion war mit jeweils zwei Wochenstunden veranschlagt (Blättner 1973, 186).

#### Das Scheitern der Schulreform des Neuhumanismus

Die Krönung der preußischen Schulreform sollte das von Süvern entworfene, am 27. Juni 1819 vorgelegte Unterrichtsgesetz sein. Es trug den Namen *Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im Preußischen Staate* (Giese 1961, 93 ff.). In 113 Paragraphen regelte es das gesamte Schulwesen Preußens nach einheitlichen Prinzipien. Diese Prinzipien waren maßgeblich vom Neuhumanismus bestimmt. Es schwangen aber auch Elemente von Fichtes Nationalerziehungsgedanken mit.

So formulierte Süvern in dem Promemoria (Denkschrift) zum Gesetzentwurf: "Jeder Staat wirkt durch seine Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung erziehend auf seine Bürger ein, ist gewissermaßen eine Erziehungsanstalt im Großen, indem er unmittelbar durch alles, was

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> Gemeint ist Humboldts Gutachten Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen ("Königsberger Schulplan") vom Sommer 1809.

von ihm ausgeht, seinen Genossen eine bestimmte Richtung und ein eigentümliches Gepräge des Geistes wie der Gesinnung gibt" (zitiert nach Giese 1961, 90). Eine solche Nationalerziehung im Großen müsse durch eine National-Jugendbildung vorbereitet und fundiert werden. Diese müsse selbstverständlich mit dem Geist des Staates übereinstimmen.

Der Gesetzentwurf legte in § 1 fest, dass die allgemeinen Schulen der allgemeinen Bildung des Menschen, nicht aber dessen Berufsvorbereitung dienen sollten. Die bildungspolitischen Leitgedanken wurden in § 2 aufgeführt. Dort hieß es: "Die öffentlichen allgemeinen Schulen sollen mit dem Staate und seinem Endzwecke in dem Verhältnisse stehen, dass sie als Stamm und Mittelpunkt für die Jugenderziehung des Volks die Grundlage der gesamten Nationalerziehung bilden. Die Erziehung der Jugend für ihre bürgerliche Bestimmung auf ihre möglichste allgemeinmenschliche Ausbildung zu gründen, sie dadurch zum Eintritt in die Staatsgemeinschaft zweckmäßig vorzubereiten und ihr treue Liebe für König und Staat einzuflößen, muss ihr durchgängiges, eifriges Bestreben sein."

Der Gesetzentwurf sah in § 3 ein in allgemeine Elementarschulen, allgemeine Stadtschulen und Gymnasien gestuftes Bildungssystem vor. Alle Schulen sollten gemäß § 4 der allgemeinen Menschenbildung dienen, so "dass sie zusammen wie eine einzige große Anstalt für die National-Jugendbildung betrachtet werden können." Wie § 6 ausführlich darlegte, sollte es Trennungen nach Geschlechtern, Ständen und Konfessionen nicht geben. Vielmehr war der öffentlichen allgemeinen Schule auf jeder ihrer Stufen aufgegeben, "dass sie die allgemeine Bildung ihrer Schüler innerhalb der ihr gezogenen Grenze recht gründlich fördere, um jeden derselben so weit zu führen, dass er nach Fähigkeit, Neigung und Verhältnissen zur besondern Anleitung für irgend eine äußere Bestimmung übergehen und, je besser im Allgemeinen vorbereitet, dieser mit desto mehr Selbsttätigkeit, Einsicht und Geschick sich widmen kann."

Gemäß § 7 sollte die Schule als allgemeine Bildungsanstalt "den ganzen Menschen umfassen, sowohl von Seiten des die Bildung des Wissens und Könnens bezweckenden Unterrichts als auch der die praktische Bildung zur sittlichen Tätigkeit in sich begreifenden Disziplin." Zur Sittlichkeit des Charakters gehörte laut § 9 wesentlich "treue Anhänglichkeit an König und Staat und rücksichtsloser Gehorsam gegen Gesetze und gesetzliche Ordnung. Diese in der Jugend zu beleben und zu befestigen und durch alle den Schulen zu Gebote stehenden Mittel darauf hinzuwirken, dass jede derselben eine Pflanzstätte redlicher Vaterlandsliebe sei, wird allen Lehrern und Lehrerinnen zur heiligsten Pflicht gemacht."

Süverns Entwurf wurde auf dem Dienst- und Gutachterweg herumgereicht und 1826 endgültig in den Akten vergraben. Der Entwurf wurde also nicht Gesetz. Es kam in Preußen überhaupt nicht zu einem allgemeinen Schulgesetz. Die Schulverwaltung füllte die Lücke notgedrungen mit Verordnungen über Lehrpläne und Prüfungen aus.

Einer der maßgeblichen Kritiker des Gesetzentwurfes war Ludolf von Beckedorff. Beckedorff leitete von 1820 bis 1827 als vortragender Rat das Referat für das evangelische Elementarschulwesen im preußischen Kultusministerium. Seine weniger pädagogisch als vielmehr politisch bestimmte Kritik verriet eine konservativ-restaurative Grundhaltung.

Ohne den Namen direkt zu erwähnen, warf er dem Entwurf vor, von Fichtes Ideen inspiriert zu sein: "Der Grundsatz des Entwurfs von einer sogenannten "gesamten Nationalerziehung", das heißt von einer möglichst gleichförmigen Ausbildung aller Stände ist irrig, und seine Meinung von dem Anteile, den die Schulen und der Unterricht an dieser Erziehung nehmen sollen, ist übertrieben" (Schweim 1966, 241).<sup>17</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Ebenfalls ohne Erwähnung des Namens wurde Fichte an anderer Stelle des Gutachtens mit den folgenden scharfen Worten kritisiert: "Schon seit länger als einem Jahrzehnt ist die wundersame Lehre

Beckedorff kritisierte insbesondere den egalitären Grundzug des Gesetzentwurfes. Der Entwurf setze voraus, "dass der Zweck des Staates eine Gleichförmigkeit der Bildung seiner Bürger verlange, und zwar der Bildung nicht bloß zu einer übereinstimmenden Gesinnung, sondern auch zu gleichartigen Kenntnissen und Fertigkeiten." Diese Ansicht münde zwangsläufig in der Meinung "von einer durch die bürgerliche Gesellschaft (die Staatsgemeinschaft) herzustellenden *allgemeinen Gleichheit* aller Menschen." Dies widerspreche aber der natürlichen Ungleichheit der Menschen. Die Ungleichheit sei auch keineswegs von Nachteil, denn sie zwinge die Menschen zur Kooperation und bilde damit das einigende Band der Gesellschaft (Schweim 1966, 225 f.).

Beckedorff schloss daraus für die Schule: "Es gibt nun einmal verschiedene Stände und Berufe in der menschlichen Gesellschaft; sie sind rechtmäßig; sie sind unentbehrlich. Allen zugleich kann kein Einzelner angehören, für einen muss er sich entscheiden. Wann soll denn der Zeitpunkt eintreten, wo diese Entscheidung gefasst und also der besondere Bildungs- und Vorbereitungsweg betreten wird? Irgendeinmal muss dies doch geschehen, und je später, desto schlimmer. Je länger der Jugend die Verschiedenheit der menschlichen Verhältnisse verheimlicht wird, als eine desto größere Last muss sie ihr hinterher erscheinen; ja eben dieser lange Traum und Wahn einer allgemeinen Gleichheit wird nicht bloß die nachfolgende Ungleichheit umso drückender machen, sondern auch die früher Gleichen und Vereinten umso schroffer trennen und umso feindseliger gegeneinander stellen" (Schweim 1966, 226 f.).

Folglich benötige man nicht ein einheitliches Schulsystem, in dessen verschiedenen Stufen dasselbe, wenn auch in unterschiedlicher Ausführlichkeit und Vollkommenheit gelehrt werde. Man bedürfe vielmehr verschiedenartiger Berufs- und Standesschulen, also "nach bisheriger alter Weise *guter Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen.*" Hier würden die Schüler von Kindesbeinen an auf ihre künftige Bestimmung vorbereitet werden. Eine gleichartige Abrichtung in Kenntnissen und Fertigkeiten sei nicht erforderlich. Erforderlich sei eine übereinstimmende Bildung lediglich auf dem Felde der Religion und der Sittlichkeit (Schweim 1966, 229).

Beckedorff krönte seine Kritik mit der Bemerkung, dass die "sogenannte allgemeine Bildung" vielleicht für Republiken mit demokratischer Verfassung taugen könnte. Mit monarchischen Institutionen vertrage sie sich aber gewiss nicht (Schweim 1966, 229).

Beckedorffs Kritik war insofern bemerkenswert, als sie die gesellschaftsverändernden Implikationen des neuhumanistischen Bildungsprogramms deutlich benannt hatte. Es verwundert deshalb nicht, dass sich dieses Programm in der Zeit der Restauration und der Karlsbader Beschlüsse nicht durchsetzen ließ. Der Geist des Restaurationszeitalters misstraute jeder substantiellen Änderung der überkommenen Verhältnisse. Man wollte keine Staatsbürger, sondern Untertanen.

Bleibende Wirkung erzielte der Neuhumanismus lediglich mit der Einrichtung des *Gymnasiums*. Dieses Gymnasium ruhte auf den antiken Sprachen und der Mathematik als den Säulen formaler Bildung. Es hielt bewusst Distanz zu aller Lebenspraxis und zu Politik und Gesellschaft seiner Zeit. Dieses Selbstverständnis war so durchschlagend, dass das Gymnasium bis zum Ende des 19. Jahrhunderts von dem Gedanken beherrscht war, es dürfe sich nicht mit dem praktischen Leben und folglich nicht mit der politisch-sozialen Welt befassen, wolle es seinen Auftrag geistiger Menschenbildung mit Anstand erfüllen.

aufgekommen von einem vermeintlichen Grundverderben der jetzt lebenden älteren Generationen, welche als unheilbar aufgegeben und womöglich durch eine besser gebildete Jugend ersetzt und beschämt werden müsse; eine Lehre, deren verderbliche Wirkungen sich bereits höchst auffallend erwiesen haben" (Schweim 1966, 231).

Politische Bildungswirkung sollte im Gymnasium vor allem von der Beschäftigung mit den als vorbildlich eingestuften antiken Griechen ausgehen. Man darf aber daran zweifeln, ob die mit dem altsprachlichen Unterricht verbundenen Hoffnungen auf politische Bildsamkeit die Schulpraxis erreichten. Denn der Sprachunterricht war stofflich überbürdet und sehr stark von der Grammatik geprägt. Vom Geist der griechischen Freiheit und der allgemeinbildenden Kraft des sprachlichen Unterrichts dürfte nur wenig bei den Schülern angekommen sein (Paulsen 1897, 293 f.).

Stärkere Bildungswirkung dürften vom Unterrichtsfach Geschichte und Geographie ausgegangen sein. Weithin wurde von diesem Fach erwartet, dass es irgendwie zur politischen Bildung beitragen werde. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte sollte den Schülern Kenntnis der "inneren und äußeren Verhältnisse jetzt existierender Staaten" vermitteln und sie befähigen, "sich die großen Weltveränderungen neuerer Zeit befriedigend" zu erklären. Ferner spielte die rhetorische Ausbildung im Geschichtsunterricht eine erhebliche Rolle. Man kann darin eine Intention erkennen, die Schüler zur aktiven Teilnahme an der öffentlichen politischen Auseinandersetzung zu befähigen (Kraul 1982, 56 f.).

#### Restaurative Schulpolitik in Preußen von 1819 bis 1848

Die preußische Schulpolitik ließ sich in den Jahren von 1819 bis 1848 vom Gedanken der Restauration leiten. Verantwortlicher Politiker dieser Zeit war Kultusminister Karl Freiherr vom Stein zum Altenstein, der von 1817 bis 1840 die preußische Schulpolitik leitete. Auslöser der restaurativen Schulpolitik waren die im August 1819 gefassten Karlsbader Beschlüsse zur Unterdrückung der nationalen und liberalen Bewegung. Am 30. Oktober 1819 erging eine Anweisung des Kultusministers an die Schulaufsichtsbehörden, angesichts der "in dem deutschen Schul- und Unterrichtswesen wahrgenommenen Gebrechen und Ausartungen … jedem Keime der Ausartung und des Verderbens … zeitig und nachdrücklich entgegenzuarbeiten" (zitiert nach Kraul 1982, 51).

Auf die Gymnasien bezogen hieß es: "Nicht weniger notwendig ist, durch die nachdrücklichsten Maßregeln zu verhindern, dass kein Lehrer der höhern Schulanstalten durch die Tendenz seines Unterrichts die Jugend zu der dünkelhaften Anmaßung veranlasse, als stehe ihr schon ein eigenes Urteil über die Zeitereignisse und die öffentlichen Angelegenheiten zu und als sei sie besonders berufen, in die Gestaltung des öffentlichen Lebens tätig einzugreifen oder gar eine erträumte bessere Ordnung der Dinge herbeizuführen." Das "Einmischen der Politik in den Geschichtsunterricht" habe zu unterbleiben. Denn dies könne zur Folge haben, dass der Jugend "die Unbefangenheit ihres Blicks in die Vergangenheit getrübt" werde. Außerdem bringe ein solcher Gegenwartsbezug die Gefahr mit sich, dass die Jugend "ihren inhaltsleeren Gefühlsvorstellungen von einem erträumten bessern Zustande des öffentlichen Lebens Wirklichkeit und Dasein" verschaffen wolle. Ein strenger Unterricht in den Grenzen der Schule und "namentlich ein gründlicher und ernster Unterricht in der Religion" seien als Mittel gegen derartige Missstände im Schulunterricht einzusetzen. Abschließend wurden aufgeführt, worauf es ankommen sollte: "Besonders ist in allen die Handhabung einer guten Disziplin betreffenden Fällen alles unnötige Raisonnieren und Diskutieren mit der Jugend zu vermeiden, damit sie früh lerne, ohne Widerrede den vorgeschriebenen Gesetzen zu folgen, sich willig der bestehenden Obrigkeit zu unterwerfen und die bürgerliche Ordnung, welche eben auf pünktlicher Befolgung dessen, was Recht ist, beruht, durch die Tat anzuerkennen" (zitiert nach Kraul 1982, 52).

Was der preußische Staat sich von seinen Elementar- bzw. Volksschulen positiv erwartete, findet sich in dem Aufgabenkatalog formuliert, den vom Stein zum Altenstein 1829 mit Zustimmung des Königs aufstellte. Die folgenden Grundsätze besaßen über das ganze 19. Jahr-

hundert hin für die preußische Schulpolitik maßgebliche Gültigkeit. Die Volksschulen sollten "dahin wirken, dass das Volk

- 1. den christlichen Glauben einfach und dem Evangelio gemäß, aber mit Lebendigkeit und Innigkeit auffasse und ergreife;
- 2. in diesem Glauben den Grund und Antrieb zu einem sittlichen und durch festen christlichen Glauben glücklichen Leben finde;
- 3. innerhalb des von Gott angewiesenen, beschränkten Kreises klar und wahr denke;
- 4. seine Gedanken in diesem Kreise kurz und bündig auszusprechen;
- 5. fremde, seine Sphäre berührende und betreffende Gedanken leicht und richtig aufzufassen vermöge;
- 6. dass es lesen, schreiben, rechnen und singen lerne;
- 7. dass es seinen Regenten und sein Vaterland liebe, mit dessen Einrichtungen, Gesetzen usw. nach Bedürfnis und Maßgabe seines Standpunktes bekannt, mit seinem Zustande zufrieden sei und in seiner Sphäre ruhig und befriedigt lebe;
- 8. die unerlässlichen gemeinnützigen Kenntnisse von der Natur, deren Behandlung und Benutzung, Gesunderhaltung des Leibes usw. erlange;
- 9. dass es in Summa mit einem kräftigen, gewandten Leibe, geweckten Geiste und richtigen Gefühle Gott, dem Könige und dem Vaterlande und sich selbst dienen könne und wolle" (zitiert nach Leschinsky/Roeder 1976, 73).

Spätestens die Punkte 7 und 9 dieses Aufgabenkataloges machten jedem Lehrer klar, dass die Schule vorrangig der Stabilisierung der gegebenen politischen Ordnung dienen sollte.

Eine Reihe weiterer Maßnahmen des Kultusministeriums zielte darauf, alle *Politica* aus der Schule zu verweisen. So wurde 1831 verboten, Tagesbegebenheiten oder Gegenstände der Politik zu Beispielen, Diktaten und ähnlichem heranzuziehen. Entsprechend wurde aus den Abiturnormen die Bestimmung für das Fach Geschichte gestrichen, "genaue Bekanntschaft mit der Entwicklung, Verfassung und den inneren Verhältnissen der jetzt bestehenden Staaten" zu vermitteln.

Insgesamt gilt festzustellen, dass der Unterricht über Politik seinen Ende des 18. Jahrhunderts erreichten Stand so gut wie überall wieder preisgeben musste (Flitner 1957b, 141 ff.).

#### Preußische Schulpolitik in christlich-konservativem Geist von 1848 bis 1870

Die Revolution von 1848 verstärkte noch die restaurativen Tendenzen der preußischen Schulpolitik. Deutlich wurde dies in der Ansprache König Friedrich Wilhelms IV. auf einer Seminarlehrerkonferenz im Februar 1849. Diese Konferenz war einberufen worden, um ein Unterrichtsgesetz vorzubereiten und die Lehrerbildung neu zu regeln. In Preußen gab es 1837 insgesamt 45 Lehrerseminare. In ihnen wurden die Volksschullehrer ausgebildet. Die Seminare galten als liberal.

Der König nutzte die Gelegenheit, den versammelten Seminardirektoren und Seminarlehrern die Schuld am Ausbruch der Revolution zuzuweisen. Er fuhr sie mit den Worten an: "All' das Elend, das im verflossenen Jahre hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Menschenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüte Meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von Mir abgewendet haben. Diese pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung habe Ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehasst und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne Mich irren zu lassen; keine Macht der Erde soll Mich davon abwendig machen" (zitiert nach Michael/Schepp 1973, 313).

Der König berief Karl Otto von Raumer zum Kultusminister. Der neue Minister war mit dem König darin einig, dass den Herausforderungen der Zeit nur auf der Basis des traditionellen