

Matthias Busch

## Kommentar: „Völkerbundspädagogik“

### Internationale Politik als Unterrichtsthema in der Weimarer Republik

1. Kontext: Völkerbundspädagogik in der Weimarer Republik
2. Die Unterrichtsskizze
  - 2.1 Methodische Inszenierung I: problemorientiert-genetische Institutionenkunde
  - 2.2 Methodische Inszenierung II: Institutionenkunde „at work“
  - 2.3 Mediale Inszenierung: Re-Repräsentation der Welt im Klassenzimmer
  - 2.4 Zeitgenössische Auseinandersetzung: „Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!“
3. Die Unterrichtsskizze in der Lehrerbildung
4. Ausblick
5. Literatur
6. Anhang

#### 1. Kontext: Völkerbundspädagogik in der Weimarer Republik

Der erste Weltkrieg gilt als die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“. Seine Erfahrungen führten zu einer weltweiten Friedensbewegung. Politisch wurde mit der Gründung des Völkerbundes auf Initiative des amerikanischen Präsidenten Wilson 1920 der Versuch unternommen, durch internationale Kooperation und Abrüstung den Frieden zu sichern. Auch pädagogisch hoffte man, durch eine entsprechende politische Bildung die nachkommenden Generationen in völkerversöhnender, pazifistischer Gesinnung zu erziehen.

In diesem Sinne avancierte die „Völkerbundspädagogik“ in der Nachkriegszeit zu einem zentralen pädagogischen und bildungspolitischen Thema, das in vielen Ländern intensiv diskutiert wurde. Das Bild der Völkerbundspädagogik war geprägt durch vielfältige Austauschprogramme, Fortbildungen, Konferenzsimulationen, Unterrichtsvorschläge und Publikationen.<sup>1</sup>

In Deutschland hatte sich nach dem verlorenen Krieg und der November-Revolution 1918 erstmals in der Geschichte eine liberale Demokratie gegründet.<sup>2</sup> Auch hier setzten demokratische Politiker und Pädagogen darauf, durch „Staatsbürgerkunde“ die demokratischen Einsichten und Handlungsfähigkeiten der jungen Generation zu fördern. Völkerversöhnung und politische Bildung erhielten Verfassungsrang (vgl. Anhang 1).

Der retrospektiv als „Weimarer Republik“ bezeichnete junge Staat sah sich jedoch massiven Angriffen von extremistischen Kräften ausgesetzt. Deren zentrale Agitation richtete sich von Beginn an auch gegen Völkerbund und Völkerbundspädagogik. Ursache dafür war, dass sich mit dem Völkerbund in Deutschland eine „nationale Schmach“ verband, die weite Teile der Bevölkerung empfanden: Der Versailler Friedensvertrag, in dessen Rahmen die Satzung des Völkerbundes verabschiedet wurde,<sup>3</sup> attestierte dem Deutschen Reich unter anderem die alleinige Kriegsschuld. Er legte ihm erhebliche Reparationen und Gebietsabtretungen auf und verlangte eine militärische Abrüstung und Reduktion auf 100.000 Soldaten. Für den Vertrag – der nach damalig vorherrschender Meinung „aus unserm Volk und Vaterland ein moralisch geächtetes, politisch entrechtetes, militärisch wehrloses, territorial verstümmeltes, wirtschaftlich gefesselttes Reich gemacht hat“ (Volkman 1924, 487) – nahmen viele Deutsche die demokratischen Regierungsparteien in Verantwortung.

Zugleich wurde der Völkerbund als „Bund der Siegermächte“ interpretiert. Ihm unterstellte man in Bezug auf Deutschland Versagen und ein Handeln entgegen seiner eigenen Grundsätze (vgl. Anhang 5). Tatsächlich blieb Deutschland die Mitgliedschaft im Völkerbund bis 1926 verwehrt, ehe es dank der maßgeblich vom deutschen Außenminister Gustav Stresemann (1878-1929) verfolgten Verständigungspolitik einen ständigen Sitz im Rat des Völkerbundes erhielt.

Vor dem Hintergrund der innenpolitischen Kontroversen über den Völkerbund wurde auch die Völkerbundspädagogik in Deutschland ambivalent betrachtet und intensiv debattiert. Eine unterrichtliche Behandlung des Völkerbundes rührte nicht nur an

1 1925 initiierte der Völkerbund zu diesem Thema sogar eine der wohl ersten weltweiten pädagogischen Vergleichsstudien: In einer Befragung aller Mitgliedstaaten sollte ein internationaler Fach-Ausschuss „die besten Methoden prüfen, um sowohl die offiziellen wie nicht offiziellen Anstrengungen zusammenzufassen“ (Murray 1927, 161), mit denen Jugendlichen die Gedanken weltweiter Zusammenarbeit, Abrüstung und Friedenssicherung nahegebracht wurden.

2 Zur Geschichte der Weimarer Republik siehe Kolb 2009. Für einen ersten Überblick: <http://www.dhm.de/lemo/html/weimar/index.html>.

3 Versailler Friedensvertrag und Völkerbundssatzung siehe: <http://www.documentarchiv.de/wr/vv01.html>.



ein zentrales nationales Trauma, sondern machte auch eine Auseinandersetzung über das grundlegende Selbstverständnis der jungen Demokratie notwendig.

Nach dem deutschen Beitritt zum Völkerbund versuchten demokratische Politiker wie der Preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker erneut<sup>4</sup>, eine pazifistisch-völkerverständigende Völkerbundpädagogik an den Schulen zu etablieren. Sie förderten durch Richtlinien<sup>5</sup>, Lehrerfortbildungen (vgl. u.a. Hasselmann 1930, Wilmanns 1931), Lehrbuchstudien (vgl. Lehrbücher und Völkerbund 1930) und Lehrerhandreichungen die Arbeit an den Schulen. Aber auch Pädagogen nahmen in weit über 200 Artikeln in Lehrerzeitschriften und in „Arbeitsgemeinschaften für Völkerbundpädagogik“ zur Thematik Stellung und diskutierten methodisch-didaktische Fragen ihrer unterrichtlichen Umsetzung.

## 2. Die Unterrichtsskizze

Die vorliegende Unterrichtsskizze<sup>6</sup> von Konrad Götz kann als Teil dieser Auseinandersetzung gelesen werden.

Götz arbeitet als Volksschullehrer an einer Mädchenschule in Berlin-Pankow. Seine Ausbildung hat der 1889 geborene Autor im Kaiserreich erhalten, wo er seit 1912 als Lehrer beschäftigt gewesen ist. Er gehört damit zu jener Generation, die den ersten Weltkrieg und die kriegshetzerische Pädagogik in den Schulen von 1914 bis 1918 miterlebt hat.<sup>7</sup> Inwieweit er selbst Kriegsteilnehmer gewesen ist und sich in den Nachkriegsjahren politisch positionierte, wissen wir nicht.

4 In welchem Verhältnis nationale und internationale Erziehung in der Schule zu fördern seien, war bereits zu Beginn der Weimarer Republik heftig umstritten (vgl. u.a. Schreiter 1919, Seidel 1919, Linde 1919). In den Verfassungsverhandlungen fand man den nötigen Kompromiss, der rechts-konservative und links-liberale Forderungen gleichermaßen entgegenzukommen suchte: „In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit *im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung* zu erstreben.“ (Artikel 148, Satz 1, Hervorhebung MB).

5 Die in der Unterrichtsskizze erwähnte „Richtlinie“ von Becker ist in Anhang 2 abgedruckt. In der von Götz zitierten Rundfrage vom 24. März 1928 fordert Becker Pädagogen explizit auf, über die Umsetzung in ihrem Unterricht zu berichten (vgl. Laue 1928, 520).

6 Beim vorliegenden Text handelt es sich in Abgrenzung zur Unterrichtsnachschrift oder -reportage um eine Unterrichtsskizze, da Götz in seiner Darstellung keine systematischen Angaben zu Lernzielen, Inhalten, Schüleräußerungen usw. macht. Die einzelnen Sequenzen werden angedeutet, um dem Leser einen Überblick über den Unterrichtsverlauf und die grundlegende Konzeption zu verschaffen, aber nicht in detail ausgeführt.

7 Um die historische Atmosphäre von Schule und Unterricht vor und nach dem ersten Weltkrieg zu erschließen, eignen sich klassisch Roman und Verfilmung (z.B. für die kriegshetzerische Pädagogik „Im Westen nichts Neues“; für die Weimarer Republik „Mädchen in Uniform“ von 1931).

Die knappe, fast unscheinbare Beschreibung seiner Unterrichtseinheit stellt der Autor in der „Pädagogischen Warte“ vor – einer renommierten Lehrerzeitschrift der Zeit mit einer Auflagenhöhe von 12.000 Exemplaren (1927). Götz überrascht dabei mit einer fachdidaktisch äußerst anspruchsvollen Gestaltung.

Der Unterrichtsverlauf lässt sich in vier große Phasen gliedern:

- (1) Erarbeitung des Weltkrieges als Ursprungssituation der Völkerbundsgründung
- (2) Entwicklung von Funktionen und Aufgaben eines Völkerbundes
- (3) Analyse der tatsächlichen Völkerbundsarbeit und ihrer „segensreichen Wirkung“
- (4) Erarbeitung der Grenzen des Völkerbundes in Bezug auf nationalstaatliche Souveränität

### 2.1 Methodische Inszenierung I: problemorientiert-genetische Institutionenkunde

Vergleicht man die Unterrichtsentwürfe, die in deutschen Lehrerzeitschriften zum Völkerbund in den 1920er Jahren veröffentlicht werden, so überwiegt eine faktenorientierte, positivistische Wissensvermittlung (sog. Institutionenkunde). Sie betrachtet vor allem historische Entwicklungen und Organisationsstrukturen anhand der Satzung des Völkerbundes (vgl. exemplarisch Anhang 4). Wie ist die Institutionenkunde in unserem Fallbeispiel gestaltet?

Die Schülerinnen vergegenwärtigen sich in der ersten Phase des Unterrichts zunächst die Schrecken des Krieges. Anhand unterschiedlicher Unterrichtsmittel (siehe unten) entwickeln die Lernenden selbsttätig „in Arbeitsschulform“<sup>8</sup> ein intensives, vielschichtiges Bild von den Folgen und Auswirkungen des Weltkrieges. Auf diese Weise erarbeiten sich die Schülerinnen ein Problembewusstsein, das als handlungsmotivierender „Grundgedanke“ auch „edeldenkende und hochstehende Persönlichkeiten“ nach 1918 bestimmte.

Götz nutzt die Vergegenwärtigung, um seine Schülerinnen an eine Ursprungssituation menschengeschichtlicher Entwicklung zu führen, deren Ausgang er lernproduktiv offen hält: „Nun erzähle ich den Kindern, daß obige Grundgedanken edeldenkende und hochstehende Persönlichkeiten der kriegsführenden und der neutralen Nationen beschäftigten.“

8 Der Arbeitsschulgedanke gewann zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem unter Einfluss von Georg Kerschensteiner (1912) und Hugo Gaudig in der Schule an Bedeutung. In der Weimarer Republik erhielt das Konzept Verfassungsrang (vgl. Anhang 1) und wurde als „überragender Erziehungs- und Unterrichtsgrundsatz“ (Hehlmann 1931, 10) betrachtet. Kern des Arbeitsschulunterrichts bildet die selbsttätige freie Arbeit in der Gemeinschaft zur Förderung von Selbständigkeit, Arbeitsmethodik und Urteilsfähigkeit (vgl. Preußische Richtlinien, Anhang 3).



Statt den Völkerbund als gegebene „Antwort“ auf die „Urkatastrophe des 20. Jahrhunderts“ einzuführen, lässt er die Schülerinnen selbst Lösungen entwickeln. Auf Grundlage des erarbeiteten Problemverständnisses und der erkannten Fragestellung „Wie können Kriege verhindert werden?“ „erfinden“ die Lernenden eigenständig die Idee des Völkerbundes und seiner Aufgaben. Die Institution „Völkerbund“ wird von den Schülerinnen re-konstruiert und als sinnhaft erlebt. Sinnerfahrung und die Erkenntnis der den gesellschaftlichen Erscheinungen immanenten Funktionen werden durch die „genetische Methode“ ermöglicht: „Indem wir es im Werden studieren, wird manches unserem Verständnis zugänglich, das heute zu verwickelt ist, um unmittelbar erfaßt zu werden“ (Dewey 1916, 283).

Im Lernprozess gelingt es Götz, die kognitive Distanz zu überbrücken, die 14-jährige Berliner Schülerinnen gegenüber einer für sie kaum fassbaren internationalen Organisation besitzen. Die Lernenden erschließen sich die Institution, indem sie an eigenen Erfahrungen anknüpfen: „Die Mädchen brachten aus ihren Erfahrungen, daß bei Umzügen keine Stöcke getragen werden dürfen. Sie schlossen, die Völker müssen ohne Waffen sein. Also 1. Abrüstung.“ Analogiebildung – wie sie hier geschieht – zählt zu den grundlegenden Strategien, Welt zu erschließen. Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive ist der Brückenschlag von Mikro- bzw. Meso- zur Makrowelt nicht unproblematisch, da er zu Fehlverständnissen führen kann. Beispielsweise verkennt die Argumentation der Schülerinnen zunächst den Unterschied zwischen einer innenpolitischen Demonstration und einem internationalen Konflikt, dem ein vergleichbares übergeordnetes staatliches Gewaltmonopol fehlt. Durch die von Götz gewählte Methodik werden die – existierenden – Analogievorstellungen jedoch nicht nur produktiv genutzt, um den Völkerbund zu erschließen. Sie werden auch transparent und bearbeitbar.

## 2.2 Methodische Inszenierung II: Institutionenkunde „at work“

Nachdem die Schülerinnen sich die Grundsätze und Funktionen des Völkerbundes erarbeitet haben, folgt in der dritten Phase eine Analyse der tatsächlichen Arbeit des Bundes und seiner Wirkung. Hierzu werden aktuelle Fälle untersucht, über die Zeitungen berichten. Statt abstrakt die Strukturen und die Satzung des Völkerbundes zu behandeln, legt Götz den Fokus auf die Inhalte und Verfahren der Organisationstätigkeit. Die arbeitende Institution steht im Mittelpunkt der Betrachtung – Institutionenkunde „at work“.

Anders als bei einer abstrakten Behandlung der Satzung werden in dieser Form der Institutionenkunde Verfahrensweisen und Funktionen lebendig. Die Schülerinnen können lernen, dass Völkerbundsidee und ihre tatsächliche Umsetzung in einem Span-

nungsverhältnis stehen. In der Weimarer Diskussion nimmt das Verhältnis zwischen Idee und Wirklichkeit des Völkerbundes eine zentrale Stellung ein. Vielfach werfen rechts-konservative Kritiker der Völkerbundspädagogik vor, Jugendlichen durch einseitig positive Darstellungen der Völkerbundsidee ein schwärmerisches Bild zu vermitteln, das der Realität nicht standhalten könne und zu Enttäuschungen führen müsse (vgl. u.a. Anhang 6). So sei „es immer leicht (...), die Mädchen für ein Ideal zu begeistern, wenn man es ganz voraussetzungslos betrachtet und weniger auf die Wirklichkeit sehe“ (Hasselmann 1930, 60). Die produktive Auseinandersetzung mit Ideal und Wirklichkeit, mit Leistungen und Grenzen des Völkerbundes, wie sie Götz praktiziert, fördert dagegen die politische Urteilsfähigkeit der Lernenden.

Die abstrahierenden Einsichten über den Völkerbund werden an exemplarischen Fällen gewonnen. Der Unterricht widmet sich der Tagespolitik, statt historische, abgeschlossene Ereignisse aus dem Lehrbuch zu behandeln. Staatsbürgerkunde wird zur Lesehilfe der Gegenwart. Das Abstrakte – beispielsweise die Erkenntnisse der „segensreichen Wirkung des Völkerbundes“ – kann im Konkreten des Tages sichtbar werden.

Dabei werden nicht nur die politischen Dimensionen des Völkerbundes wie Abrüstungskonferenzen und Schiedsangelegenheiten aufgezeigt. Vielmehr werden mit wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Aspekten Fälle ausgewählt, die die transnationale Zusammenarbeit und ihre friedensstiftende Wirkung auf allen gesellschaftlichen Ebenen verdeutlichen können.

Geschickt werden dabei lebensweltliche Exempel wie die populären Ozeanflieger gewählt, die auf Jugendliche in jenen Jahren eine enorme Faszination ausübten. Das Sammeln der Schülerinnen von geeigneten Fällen wird zu einer Spurensuche des Politischen im scheinbar Unpolitischen. Sportveranstaltungen werden in ihrer „völkerbindenden Bedeutung“ politisch gelesen, „kulturelle Errungenschaften“ als Folge internationaler Zusammenarbeit und Bereicherung erkannt. Die Achtklässlerinnen können sich und ihre Berliner Alltagswelt in Teilhabe an einer schon damals vorhandenen weltweiten Vernetzung erleben.

## 2.3 Mediale Inszenierung: Re-Repräsentation der Welt im Klassenzimmer

Wie lassen sich Teile der sozialen Welt im Unterricht erlebbar machen? Wie kann eine innere Vorstellungswelt von dem arbeitenden Völkerbund aufgebaut werden? In den 1920er Jahren, als Medien wie Rundfunk oder Film noch kaum das Leben prägten, stehen Volksschullehrer vor der Herausforderung, bei der Behandlung des Weltkriegs oder des Völkerbundes auf so gut wie keinen visuellen Erfahrungsschatz der Schülerkurrieren zu können. Abstrakte politisch-gesellschaft-

liche Prozesse und Institutionen lassen sich zudem grundsätzlich nur schwer „sichtbar“ machen.<sup>9</sup>

Götz setzt in seiner Unterrichtseinheit durchgängig darauf, die Re-Konstruktion von Welt im Unterricht selbst zum Gegenstand zu machen. Die Schülerinnen sind es, die Weltkrieg und Völkerbundsarbeit anhand unterschiedlicher Gegenstände der sozialen Wirklichkeit eigenständig re-konstruieren.

Die Medien, die Götz dabei als Unterrichtsmittel einsetzt, beeindruckten in ihrer Vielseitigkeit und sind doch hochgradig funktional: visuelle Medien wie „Photographien, Kunstblätter, Skizzen“; Bücher, Zeitungsartikel und -berichte; Quellen wie Verlustlisten und Ego-Dokumente wie Briefe und Tagebuchblätter. Die unterschiedlichen Medien erzeugen zwangsläufig eine multiperspektivische Wahrnehmung des Gegenstandes: Aus Perspektive patriotischer Zeitungsberichterstattung, persönlicher Erlebnisse des einfachen Soldaten oder der bangenden Ehefrau, in künstlerischer Verbrämung oder sozialkritischer Romanschilderung<sup>10</sup> entsteht ein Bild vom Krieg, das jenseits staatspolitischer Darstellungsweisen, soziale und individuelle Sichtweisen berücksichtigt. Es gelingt so, ein kollektives Gedächtnis des Weltkrieges zu rekonstruieren, ohne eine vorgegebene Lesart zu favorisieren. Ein Handeln des Völkerbundes wird im Einzelfall aus Zeitungskommentaren ganz unterschiedlich bewertet. Widersprüche und verschiedene Deutungen werden transparent. Vermeintliche Tatsachen können hinterfragt werden. Medien sind nie neutrale Informationsvermittler – Götz' Unterricht zeigt auf, wie sie die Wahrnehmung der Welt konstituieren.

Gleichzeitig ermöglicht die multiperspektivische Darstellungsweise eine parteipolitisch neutrale Thematisierung von Gegenständen, die wie der Völkerbund oder die Nachkriegszeit in der Öffentlichkeit äußerst konträr bewertet wurden. Götz gibt keine Sichtweise vor, sondern präsentiert durch die Quellen die gesellschaftliche Kontroverse. Er bleibt als Lehrer unparteiisch. Indem die Schülerinnen die unterschiedlichen Perspektiven und Informationen – teils mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Methodik (Statistiken) – systematisch erheben und ordnen, lernen sie Politik und Gesellschaft sehen. Komplexität, Kontro-

versität und Unsicherheiten werden als zentrale Merkmale einer modernen, pluralistischen Demokratie wahrgenommen. Konstruktionen von Welt werden sichtbar.

Der Lehrende verzichtet darauf, die Beobachtung der Welt vorzustrukturieren. Nicht didaktisch „proporionierte“ und geglättete Inhalte aus Lehrbüchern werden geboten. Sondern die Lernenden werden angeregt, Materialien mit in den Schulunterricht zu bringen, die in ihrem Alltag vorhanden sind und ihre Eindrücke prägen. Hierzu nutzt Götz die eigenen, familiären Erfahrungen seiner Schülerinnen – Politik hat immer auch etwas mit mir zu tun. „Muttchens Briefe an Papa“, die Mikrowelt eigener Familiengeschichte, wird für Lernende in Bezug zur Makrowelt gesetzt.

Eine mediendidaktische Reflexion – das „kritische Lesen“ wie es die zeitgenössische Pädagogik formuliert – ist in einem solchen Unterricht angelegt.

#### 2.4 Zeitgenössische Auseinandersetzung: „Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!“?

Das Ende der Unterrichtseinheit mag heutige Leser verwundern. In welchem Verhältnis steht die bisherige Arbeit zum Fazit „Achte jedes Mannes Vaterland, aber das deinige liebe!“? Der nationale Bezug, der scheinbar unvermittelt die Thematisierung internationaler Zusammenarbeit ergänzt, bildet allerdings für die Völkerbundspädagogik in Deutschland eine zentrale Problematik.<sup>11</sup>

In der Wahrnehmung der Zeitgenossen „bewegte sich die ganze Aussprache zwischen den zwei Polen des nationalen Bewußtseins und des radikalen Pazifismus“ (Hasselmann 1930, 62). Während sich die eine Seite dafür aussprach, „daß man den Begriff des Vaterlandes überhaupt beseitigen müsse, um zu einem wahren Völkerfrieden zu kommen“, sah die andere Seite „in dem heutigen Völkerbund nur eine Art heiliger Allianz, die um des nationalen Staates willen bekämpft werden müsse“ (ebd.).

Kritiker hielten der pazifistischen Völkerbundspädagogik vor, dass sie „sich von der realen Welt abschließt, den Boden der Wirklichkeit verliert und sich in schönen Theorien ergeht. (...) Sie zielt auf eine Gesinnung ab, für die die Menschheit alles, die Nation nichts ist, oder höchstens eine Berechtigung hat, soweit sie der Menschheit dient. Erziehung zum Weltgemeinschaft, zum Frieden um jeden Preis, zur Gemein-

9 Dabei wurde bereits in den 1920er Jahren auch das Medium Film für die schulische Vermittlung des Völkerbundes diskutiert. Wilson (1930) stellt unterschiedliche Filme zum Völkerbund vor und erörtert empirische Forschungsergebnisse zu deren Rezeption: Es ist „viel schwieriger, eine Friedenskonferenz als einen Kavallerieangriff im Film darzustellen, und es ist ein noch schwierigeres Unternehmen, ein erfolgreiches Schauspiel mit Beispielen einer freundschaftlichen internationalen Zusammenarbeit fertig zu bringen“ (Wilson 1930, 784).

10 Beispielsweise erschien der Roman „Im Westen nicht Neues“ von Erich Maria Remarque 1928 erstmals als Vorabdruck in der liberalen *Vossischen Zeitung*, ehe er 1929 als Buch und ab 1930 weltweit in der Verfilmung von Lewis Milestone für Aufsehen sorgte.

11 Dass es sich hierbei um kein spezifisch deutsches Phänomen handelt, veranschaulicht die Einschätzung des Völkerbundspräsidenten Gilbert Murray (1923–1938): „fast in jedem Land herrscht ein unbehagliches Gefühl darüber, daß andere Länder so nationalistisch wie je bleiben, während man selbst sein Bestes tut, um die Ideale des Bundes zu verkünden“ (Murray 1927, 161).



schaft, Brüderlichkeit, Liebe zu den Gegnern wird gefordert, auch wenn diese unserem Volke die biologisch-physische Existenz nehmen, so daß es arbeitslos und hungrig auf der Straße liegt. (...) Die sozialen Werte der Verträglichkeit, der Rücksichtnahme, der wechselseitigen Duldung sind für diese Völkerbundpädagogik scheinbar die höchsten und allein maßgebenden. Auf ihnen soll die gesamte Erziehung aufgebaut werden. Die Befürworter eines solchen pazifistischen Wolkenkuckucksheimes mögen es ehrlich meinen, aber das hindert nicht, daß man sie mit einem derben Ruck auf die Erde und die Wirklichkeit zurückruft, für die sie jedes Augenmaß verloren zu haben scheinen.“ (Hohmann 1932, 85 f.)

Das Spannungsverhältnis zwischen den zwei als konkurrierend wahrgenommenen Konstrukten „Kosmopolit“ und „Staatsbürger“ bzw. „Weltgemeinschaft“ und „Volksgemeinschaft“ kann auch Götz in seinem Unterricht nicht lösen.

1933 setzen sich in Deutschland jene Kräfte durch, die ihr Konzept von „Volksgemeinschaft“ totalitär auslegen und zu verwirklichen trachten. Im gleichen Jahr tritt das nationalsozialistische Deutschland aus dem Völkerbund aus. Der Versuch einer Demokratisierung und demokratischen politischen Bildung war vorerst gescheitert.

### 3. Die Unterrichtsskizze in der Lehrerbildung

Die Unterrichtsskizze lässt sich in der Lehrerbildung als „Wetzstein“ einsetzen. Sie bietet einen Fall, an dem heutige Studierende Einsichten in grundlegende Fragen sozialwissenschaftlicher Fachdidaktik gewinnen können. Die „Verfremdung“, die durch die historische Distanz entsteht, wirkt produktiv. Die ausgemachten Prinzipien und Schwierigkeiten der damaligen Didaktik können auf aktuelle Fälle übertragen werden.

Aspekte, die nach sorgfältiger immanenter Rekonstruktion der unterrichtlichen Bauform diskutiert werden könnten, sind beispielsweise:

- Wie lassen sich heute internationale Institutionen und Organisationen wie die Europäische Union oder die Vereinten Nationen genetisch und/oder fallorientiert im Unterricht thematisieren? Auf welche Weise lässt sich ihr Sinn für Lernende heute erfahrbar machen?
- Wie lassen sich kognitive Distanzen zu globalen Themen überwinden? Wie kann ein Brückenschlag von der Lebenswelt zu gesellschaftlichen Institutionen und internationalen Zusammenhängen inszeniert werden? Wie gehen Studierende mit dem Vorwurf um, durch Analogien Fehlverstehen zu verfestigen?
- Wie lassen sich abstrakte Probleme und Institutionen medial erfahrbar machen? Wie wird Politik „sichtbar“? Auf welche Weise können zum

Beispiel Arbeitslosigkeit, Terrorismus, Globalisierung oder der Europäische Gerichtshof im Klassenraum re-repräsentiert werden?

- Wie ist dem Vorwurf eines „pazifistischen Wolkenkuckucksheimes“ in der damaligen und in heutigen friedenspädagogischen Unterrichtseinheiten zu begegnen? In welchem Verhältnis stehen idealistische pädagogische Ziele eines Europa- oder Weltbürgertums und der „Wirklichkeit in ihrer häßlichen Gestalt“? Wie lässt sich die Gradwanderung zwischen „Predigt“, „Schwärmerei“ und ernüchternder Betrachtung didaktisch gestalten? (vgl. Anhang 6)<sup>12</sup>
- Inwieweit stehen in heutigen Lernprozessen nationale und internationale Perspektiven bzw. Konzepte eines Welt- oder Staatsbürgers in einem Spannungsverhältnis – und welche Rolle spielen zunehmend auftretende transnationale und transkulturelle Sichtweisen auf gesellschafts-politische Konflikte im Unterricht?

### 4. Ausblick

Aus der Weimarer Republik liegen bisher nur wenige Unterrichtsanalysen vor (siehe u.a. Grammes 1998). Eine intensive Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung des fachdidaktischen Denkens könnte helfen, grundlegende Problemfragen, Paradigmen, Konzepte und Pragmata der sozialwissenschaftlichen Bildung zu erheben und das Selbstverständnis der Disziplin zu festigen. Gerade in Umbruchsituationen, wie sie Deutschland nach 1918, 1945 und 1989 erlebt hat, ließen sich auf Ebene der „reflektierenden Praktiker“ wichtige Aufschlüsse über die Genese sozialwissenschaftlicher Bildung und erkenntnisreiche Exempel gewinnen.<sup>13</sup>

„Das geschichtliche Labor (...) enthält gleichsam die Versuchsanordnungen, die Abläufe der Experimente, aus denen Nachfolgende lernen könnten. Wie in einer Computersimulation kann man jetzt im Schnelldurchgang gedanklich nachvollziehen, was (...) Jahrzehnte gedauert hatte. Die Chance liegt darin, daraus Anwendungsmöglichkeiten zu entdecken, zu prüfen, anzunehmen oder zu verwerfen, ohne dass man erst die Irr- und Umwege beschreiten muss, über welche die Geschichte berichtet.“ (Gagel 2005, 18)

<sup>12</sup> Die vorliegende Betrachtung kann gut an die Diskussion der Frage anschließen, wie parteipolitisch Unterricht sein darf (vgl. Leps 2010 zum Case archive I).

<sup>13</sup> Für einen künftigen Schwerpunkt von JSSE wird nach komparatistischen Analysen zu Demokratisierungs- und Transformationsphasen nach 1918 gesucht. Hier beispielsweise in der zweiten Polnischen Republik, der Tschechoslowakei und Österreich; in den 1970er und 1980er Jahren in Portugal und Spanien; nach 1989 in den ehemaligen Staaten des Warschauer Paktes.

## 5. Literatur

- Dewey, John. 1916/1993. *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. 4. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gagel, Walter. 2005. *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1989/90*. 3. überarb. und erweiterte Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grammes, Tilman. 1998. Historische Fachunterrichtsforschung - am Beispiel einer Unterrichtsnachschrift aus der Weimarer Republik zum Thema "Regierungsbildung". In: Henkenborg, Peter; Kuhn, Hans-Werner, Hg. *Der alltägliche Politikunterricht. Ansätze - Beispiele - Perspektiven qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich, S. 89-116.
- Hasselmann, Karl. 1930. *Völkerbund und Schule*. (Bemerkungen zu der Tagung „V. u. Sch.“). In: *Vergangenheit und Gegenwart 1930*, S. 59-63.
- Hehlmann, Wilhelm. 1931. *Arbeitsschule*. In: ders. *Pädagogisches Wörterbuch*. Leipzig: Kröner, S. 10-11.
- Hohmann, Walther. 1932. *Völkerbundpädagogik und Abrüstungsfrage*. In: *Vergangenheit und Gegenwart*, 22. Jg., S. 85-106.
- Kerschensteiner, Georg. 1912. *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig: Teubner.
- Kolb, Eberhard. 2009. *Die Weimarer Republik*. 7. Aufl. München: Oldenbourg.
- Laue, Heinrich. 1928. *Der Völkerbund im Unterricht der Mittelschule*. In: *Die Mittelschule*, 42. Jg., Heft 34, S. 519-521.
- Lehrbücher und Völkerbund. 1930. In: *Mitteilungen aus dem höheren Schulwesen*, 29. Jg., S. 12.
- Leps, Horst. 2010. *Kategoriale Konfliktdidaktik als Paradigma politischer Bildung*. In: *Journal of Social Science Education*, Vol. 9, No. 3, S. 94-101. [URL: <http://www.jsse.org/2010/2010-3/leps-d-jsse-3-2010>].
- Linde, Ernst. 1919. *National oder international?* In: *Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung*, 48. Jg., S. 43-46.
- Murray, Gilbert. 1927. *Völkerbund-Unterricht für alle Nationen*. In: *Das werdende Zeitalter*, 6. Jg., Heft 5/6, S. 161-164.
- Schreiter, Otto. 1919. *Im Geiste der Völkerversöhnung*. In: *Die Freie deutsche Schule*, 20. Jg., Heft 19, S. 155.
- Seidel, Robert. 1919. *Erziehung fürs Vaterland oder für die Menschheit?* In: *Die neue Erziehung*, 1. Jg., S. 7-16.
- Volkman, W. 1924. *Der Vertrag von Versailles und seine Behandlung in der Schule*. In: *Pädagogische Warte*, 31. Jg., S. 483-487.
- Wilmanns, Ernst. 1931. *Lehrgang „Völkerbund und Schule“ in Köln (1.-3. Juni 1931)*. In: *Vergangenheit und Gegenwart*, 21. Jg., S. 560-575.
- Wilson, C.W. 1930. *Die Geschichte des Völkerbunds dargestellt im Film*. In: *Internationale Lehrfilmschau*, 2. Jg., Nr. 6, S. 784-799.

## 6. Anhang

### Anhang 1: Artikel 148, Verfassung des Deutschen Reichs vom 11. August 1919

Artikel 148

- (1) In allen Schulen ist sittliche Bildung, staatsbürgerliche Gesinnung, persönliche und berufliche Tüchtigkeit im Geiste des deutschen Volkstums und der Völkerversöhnung zu erstreben.
- (2) Beim Unterricht in öffentlichen Schulen ist Bedacht zu nehmen, daß die Empfindungen Andersdenkender nicht verletzt werden.
- (3) Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen. Jeder Schüler erhält bei Beendigung der Schulpflicht einen Abdruck der Verfassung.
- (4) Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.

### Anhang 2: Behandlung des Völkerbundes im Schulunterricht

Behandlung des Völkerbundes im Schulunterricht.

Wenn auch zahlreiche Hinweise in den Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens, in den Bestimmungen über die Mittelschulen in Preußen und in den Richtlinien für die Aufstellung von Lehrplänen für die oberen Klassen der Volksschulen schon bisher dazu aufforderten, die Fragen des Völkerbundes im Unterricht zu behandeln, so muß es jetzt, nachdem Deutschland dem Völkerbunde beigetreten ist, noch mehr Aufgabe der Schule sein, sich im Unterricht eingehend mit Wesen, Arbeit und Zielen des Völkerbundes zu befassen.

Aus dem Wesen des Völkerbundes ergibt sich, daß jeder Unterricht über ihn getragen sein muß vom Gefühl für die Würde des eigenen Volkes, von verständnisvoller Achtung vor dem fremden Volke und von der Einsicht, daß die Entwicklung eines jeden Volkes gefördert wird durch die Zugehörigkeit zu einer umfassenden Gemeinschaft aller Völker.

Ich ordne an, daß in den oberen Klassen der Volksschulen, in den Mittelschulen, den höheren Lehranstalten, den Pädagogischen Akademien sowie bei der Ausbildung der Studienreferendare der Gegenstand in diesem Sinne an geeigneter Stelle behandelt wird. Berlin, den 28. Mai 1927.

Der Minister für Wissenschaft, Kunst u. Volksbildung.  
Becker.

*Quelle:* Behandlung des Völkerbundes im Schulunterricht. In: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, 69. Jg., Heft 12, S. 191.

### Anhang 3: Preußische Richtlinien, Arbeitsunterricht

Der Unterricht ist grundsätzlich Arbeitsunterricht. Er fordert vom Lehrer, daß er bei der Stoffauswahl niemals die Stoffübermittlung allein als Ziel seiner Arbeit

betrachtet, sondern stets prüft, welche Kräfte des Zöglings in der Schularbeit entwickelt und gesteigert werden können, insbesondere Selbständigkeit des Urteils, Gemüt, Phantasie und Wille. Das Prinzip des Arbeitsunterrichts macht es nötig, die Klassenarbeit zu einer Zusammenarbeit der Schüler in wechselseitigem Geben und Nehmen unter Leitung des Lehrers zu gestalten. Es kommt darauf an, dieser Arbeit eine Richtung zu geben, die zugleich dem Wesen des Schülers und dem Bildungsziel der Schule entspricht. Die natürliche Spannung zwischen dem Erwerb sicheren Wissens, ohne das höhere geistige Tätigkeit nicht möglich ist, und dem Erwerb der Fähigkeit selbständigen Arbeitens, ohne die bloßes Wissen unfruchtbar bleibt, zu überbrücken, ist die ernste und große Aufgabe des Arbeitsunterrichts.

Welche Formen des Arbeitsunterrichts jeweils anzuwenden sind, richtet sich nach der Eigenart des Stoffes und der geistigen Reife des Schülers. Auf allen Klassenstufen aber wird der Schüler eine zweckmäßige Arbeitstechnik gewinnen müssen. Die Stoffauswahl wird vielfach nach der Eignung der betreffenden Stoffe für bestimmte Arbeitsmethoden erfolgen können.

Der Erfolg des Arbeitsunterrichts wird wesentlich von der Organisation der Klassenarbeit in Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigungen abhängen; die einzelnen Schülern gestellten verschiedenen Hausaufgaben müssen hierbei der Zusammenarbeit in der Klasse dienstbar gemacht werden. Berichte über den Gang einer Unterrichtsstunde, deren Besprechung eine wertvolle Form der Wiederholung ist, haben sich vielfach in diesem Sinne als fruchtbar erwiesen.

Im Arbeitsunterricht ist der Schülerfrage zur Klärung, Vertiefung und Weiterführung ein möglichst weiter Raum zu lassen. Abirrungen werden dann vermieden werden, wenn die Schüler über das Ziel der von ihnen zu leistenden Arbeit aufgeklärt sind, wie denn überhaupt die freudige Mitarbeit der Schüler dadurch gesteigert wird, daß der Sinn und der Zweck der von ihnen geforderten Arbeit erörtert, ja ihnen auch einmal ein Einfluß auf die Stoffauswahl und die Zielsetzung eingeräumt wird. Mit den reiferen Schülern ist unter höheren Gesichtspunkten die gesamte von ihnen und an ihnen geleistete Bildungsarbeit zu besprechen.

Der Arbeits- und Gestaltungstrieb der Schüler wird besonders dann entwickelt werden, wenn ihre eigentümlichen Begabungen, z.B. Handfertigkeit, Phantasie und Erfindungskraft, Ausdrucks- und Darstellungskunst, bei der häuslichen Arbeit und im Klassenunterricht berücksichtigt werden.

Wenn die Schüler als Glieder einer Arbeitsgemeinschaft auf allen Stufen dazu angeleitet werden, sich selbständig und aus eigener Kraft zu betätigen, werden sie dazu reifen, auf der Oberstufe unter eigener Verantwortung Arbeitsmethoden auf selbstgewählte



Stoffe anzuwenden. In der Beherrschung einfacherer wissenschaftlicher Arbeitsmethoden werden sie zugleich den Beweis ihrer Hochschulreife erbringen.

*Quelle:* Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens 1925. Beilage zum Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1925, 67. Jg., Heft 8, S. 1-96, hier S. 2 f.

#### **Anhang 4: Planungsskizze zum Thema „Deutschland und der Völkerbund“**

Deutschland und der Völkerbund

##### **a) Organisation des Völkerbundes:**

1. Die Mitglieder, ihre Rechte und Pflichten.
2. Der Völkerbunds-Rat.
3. Die Völkerbunds-Versammlung.
4. Das Völkerbunds-Generalsekretariat.

##### **b) Tätigkeit des Völkerbundes.**

1. Die Gewaltpolitik gegen Deutschland in den ersten Jahren.
2. Der Eintritt Deutschlands in den Völkerbund.
3. Wirtschaftliche und kulturelle Erfolge des Völkerbundes.

*Quelle:* Laue, Heinrich. 1928. Der Völkerbund im Unterricht der Mittelschule. In: Die Mittelschule, 42. Jg., Heft 34, S. 519-521, hier S. 520.

#### **Anhang 5: „Abneigung gegen den Völkerbund“**

[Ein Autor fasst die problematische Wahrnehmung des Völkerbundes für Lernende zusammen:]

Wir wissen, daß viele vaterländische Deutsche diesen Beitritt [zum Völkerbund 1926, MB] nicht wünschten, weil durch die Verkoppelung des Völkerbundes mit dem Versailler Friedensvertrag, der alles andere als den Geist des Friedens und der Versöhnungsbereitschaft atmet, geradezu eine Abneigung gegen den Völkerbund bestand; denn zu hart ist die Schule gewesen, durch die das deutsche Volk in den Jahren nach dem Kriege mußte, zu bitter sind die Erfahrungen, die wir in fast all den Fällen, in denen eine Entscheidung des Völkerbundes in Bezug auf Deutschland in Frage kam, gemacht haben. Wir denken da an die Abtretung der Kreise Eupen und Malmedy, die nach einer Scheinabstimmung unter dem Druck der belgischen Besatzung Belgien zugesprochen wurden. Es ist uns noch in schmerzlicher Erinnerung, wie der wertvolle Teil von Oberschlesien trotz des für

Deutschland günstigen Abstimmungsergebnisses – 62 % stimmten für Deutschland – an Polen verschachert wurde, obgleich man vorher soviel vom Selbstbestimmungsrecht der Völker geredet hatte. Wir denken an die Gewaltpolitik Frankreichs im Saargebiet, gegen die der Völkerbund nicht Stellung zu nehmen wagte, ebenso wie er stillschweigend duldete, daß die Franzosen im Jahre 1923 das Ruhrgebiet besetzten, dessen Unrecht sogar die Engländer offen zugaben.

*Quelle:* Schneider. 1931. Der Völkerbund. Stoffsammlung zu einer Lehrprobe. In: Pädagogisches Magazin, Beilage zum „Archiv für Volksschullehrer“, 35. Jg., S. 113-118, hier S. 114.

#### **Anhang 6: Zwischen „Schwärmerei“ und „Wirklichkeit in ihrer häßlichen Gestalt“?**

Wer in der Schule über den Völkerbund redet, muß mit der Tatsache rechnen, daß dieser als „Exekutor der Friedensverträge“, um das Wort von Ebers<sup>14</sup> zu gebrauchen, in unserem Volke sehr bittere Gefühle erzeugt hat. Sie lassen sich nicht durch wohlgemeinte Ausführungen über Gerechtigkeit und Liebe, die im Verkehr unter den Völkern herrschen sollen, aber nicht herrschen, aus der Welt räumen. Im Gegenteil ist zu befürchten, daß solche Unterrichtsstunden als Predigten wirken, deren Botschaft man wohl hört, aber nicht zu glauben vermag, weil die Wirklichkeit zu unerbitterlich ein anderes Bild zeigt. Man erweckt die Oppositionsstimmung, die Kritiklust in der Jugend, die dem Unterricht die Wirkungskraft nimmt, den Lehrer aber als weltfremden Schwärmer erscheinen läßt. Und sollte der eindrucksvollen Lehrkunst gelingen, eine Schülergeneration für das Idealbild zu begeistern, ohne mit genügender Kritik die Wirklichkeit zu zeigen, unfehlbar drängt sich doch einmal die Wirklichkeit in ihrer häßlichen Gestalt auf und wird dann, wenn die Kritik nicht für das rechte Augenmaß gesorgt hat, restlos zerstören, was der Unterricht aufgebaut hatte.

*Quelle:* Wilmanns, Ernst. 1931. Lehrgang „Völkerbund und Schule“ in Köln (1.-3. Juni 1931). In: Vergangenheit und Gegenwart, 21. Jg., S. 560-575, hier S. 566.

<sup>14</sup> Wilmanns zitiert hier Godehard Ebers, Professor für Staats-, Verwaltungs-, Völker- und Kirchenrecht an der Universität Köln (1919–1935), der den einleitenden Vortrag des Lehrgangs hielt.