

Monika Fenn

**Zwischen Gesinnungs- und Sachbildung
Die Relevanz der Kategorie Heimat
in Volksschulunterricht und Lehrerbildung
in Bayern seit 1945**

Schriften zur Geschichtsdidaktik
Band 23

Für die Konferenz für Geschichtsdidaktik
herausgegeben von
Uwe Uffelman, Bernd Mütter,
Bernd Schönemann, Hartmut Voit

Monika Fenn

Zwischen Gesinnungs- und Sachbildung
Die Relevanz der Kategorie Heimat
in Volksschulunterricht und Lehrerbildung
in Bayern seit 1945

**Schulz-
Kirchner
Verlag**

Idstein 2008

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.

Besuchen Sie uns im Internet: www.schulz-kirchner.de

1. Auflage 2008

ISBN 978-3-8248-0318-7

Alle Rechte vorbehalten

© Schulz-Kirchner Verlag GmbH, 2008

Mollweg 2, D-65510 Idstein

Vertretungsberechtigter Geschäftsführer: Dr. Ullrich Schulz-Kirchner

Druck und Bindung: Rosch-Buch Druckerei GmbH, Bamberger Str. 15,
D-96110 Scheßlitz

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Einleitung	9
1. Teil: Die Pointierung der Kategorie Heimat von 1945 bis zum Ende der 1950er Jahre	33
I. Der Anschluss an die Kategorie Heimat von 1945 bis in die 1950er Jahre	33
1. Staatliche Schul- und Heimatpolitik unter der amerikanischen Militärregierung im Zeichen der Restitution	33
2. Die Anbahnung des Einbezugs von Heimat- und Volkskunde in der seminaristischen Lehrerbildung	54
3. Die Übergangsrichtlinien von 1945, 1946, 1948 und der Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen von 1950	65
II. Die Betonung der Kategorie Heimat in den 1950er Jahren	110
1. Staatliche Schul- und Heimatpolitik im Zeichen der Konsolidierung	110
2. Der Bildungsplan für die bayerischen Volksschulen von 1955	127
3. Die Integration von Heimat- und Volkskunde in die Lehrerbildung an den Lehrerbildungsanstalten und an den Pädagogischen Hochschulen	132
Zusammenfassung	141
2. Teil: Die Marginalisierung der Kategorie Heimat vom Beginn der 1960er Jahre bis in die 1970er Jahre	145
I. Die Abschwächung der Kategorie Heimat vom Beginn der 1960er Jahre bis in die Mitte der 1960er Jahre	145
1. Staatliche Schul- und Heimatpolitik im Zeichen dynamischer Bildungsreformen	145
2. Die Abwertung von Heimat- und Volkskunde in der Volksschullehrerprüfungsordnung von 1964	156
3. Die Richtlinien für die bayerischen Volksschulen von 1963 und 1966	161
II. Die Verdrängung der Kategorie Heimat von 1966 bis in die 1970er Jahre	186
1. Staatliche Schul- und Heimatpolitik im Zeichen tief greifender Bildungsreformen	186
2. Der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen von 1971	194

3. Die unsichere Stellung von Heimat- und Volkskunde in der Lehrerbildung.....	212
Zusammenfassung.....	219
3. Teil: Die Wiederkehr der Kategorie Heimat vom Beginn der 1970er Jahre bis in die Gegenwart	223
I. Die Renaissance der Kategorie Heimat vom Beginn der 1970er Jahre bis in die 1980er Jahre.....	223
1. Staatliche Schul- und Heimatpolitik im Zeichen der Wiedergewinnung des Erzieherischen	223
2. Volkskunde und die Kategorie Heimat in der universitären Lehrerbildung nach der Lehramtsprüfungsordnung von 1978	236
3. Die Lehrplanänderungen von 1974, 1975, 1976 und der bayerische Lehrplan für die Grundschulen von 1981	244
II. Die Akzentuierung der Kategorie Heimat von den 1980er Jahren bis in die Gegenwart	271
1. Staatliche Schul- und Heimatpolitik im Zeichen von Europäisierung und Globalisierung	271
2. Der Lehrplan für die bayerischen Grundschulen von 2000	297
3. Volkskunde und die Kategorie Heimat in der universitären Lehrerbildung bis 2002	313
Zusammenfassung.....	316
Ergebnisse.....	319
Anhang.....	341
Abkürzungen	341
Ungedruckte Quellen	342
Periodika.....	343
Gedruckte Quellen und Literatur.....	344
Personenregister	379

Vorwort

Die vorliegende Studie nahm die Philosophische Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München im Jahr 2006 als Dissertationsschrift an. Für die Drucklegung wurde der Text leicht überarbeitet und aktualisiert.

Vielfältige Unterstützung und Hilfe haben zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Mein herzlicher Dank gilt zunächst Herrn Prof. Dr. Hans-Michael Körner, der nicht nur die Arbeit fachlich betreute, sondern mir im Rahmen meiner Tätigkeit an seinem Lehrstuhl den notwendigen Freiraum gewährte, um sie gründlich fertig zu stellen, und Herrn Prof. Dr. Alois Schmid, in dessen Oberseminar ich wichtige Anregungen erhielt.

In diesem Zusammenhang möchte ich auch meine Kollegen an der Universität München, allen voran Frau Dr. Ulla-Britta Vollhardt nennen, die das Manuskript gelesen und mir wertvolle Impulse durch ihre Kritik und ihren Zuspruch gegeben hat. Weiterhin waren die Kommentare von Herrn PD Dr. Ulrich Baumgärtner und Frau Dr. Hannelore Putz von großer Hilfe sowie die sorgfältigen Korrekturlesearbeiten von Frau Veronika Daiminger.

Zahlreiche Mitarbeiter in Archiven, insbesondere die des Bayerischen Hauptstaatsarchivs, und in Institutionen wie dem Bayerischen Landesverein für Heimatpflege und dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband, berieten mich sachkundig und freundlich. Umfangreiches Quellenmaterial wurde mir bereitwillig von Frau Prof. Dr. Elisabeth Roth und von Herrn Prof. Dr. Wolfgang Einsiedler zur Verfügung gestellt, die nicht zuletzt durch die Bekundung ihres Interesses mich in der Wahl des Themas bestärkten.

Danken möchte ich ebenso den Herausgebern der „Schriften zur Geschichtsdidaktik“ für die Aufnahme des Buches in ihre Reihe. Großzügige Druckkostenzuschüsse gewährten die Universität München, die im Rahmen der Exzellenzinitiative Fördergelder für das Mentoringprogramm bereit gestellt hat, und die Konferenz für Geschichtsdidaktik.

Schließlich bin ich meinen Freunden, insbesondere meinen Eltern und meiner Patin außerordentlich dankbar, dass sie mich immer wieder ermuntert und in jeglicher Hinsicht gefördert haben.

Monika Fenn

Einleitung

I. Zielsetzung der Arbeit

„Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“¹. Dieses in Artikel 131 der Bayerischen Verfassung von 1946 verankerte Bildungsziel gilt seit deren Inkrafttreten am 8. Dezember 1946 als normativer Bezugsrahmen der schulischen Bildungsarbeit. Dass diese gesetzlich fixierte Erziehungsmaxime allen derzeit gültigen Lehrplan für die allgemeinbildenden Schulen in Bayern als Leitlinie vorangestellt ist, unterstreicht ihre dauerhafte Gültigkeit als eines der obersten Ziele von Unterricht.² Der Auftrag, bei den Schülern³ eine Liebe zur bayerischen Heimat zu entwickeln, ist vorwiegend auf der affektiv-emotionalen Ebene anzusiedeln. Die Kategorie Heimat erfüllt nach dem Verfassungsauftrag also zum einen eine Funktion als mental prägende, gesinnungsbildende Bezugsgröße. Im aktuellen Grundschullehrplan von 2000 ist zum anderen die Intention einer sachlichen Bildung enthalten, da die Heimat einen Teil der die Kinder umgebenden Welt darstellt, die es möglichst am konkreten Beispiel zu erschließen gilt. Diese doppelte Funktionszuweisung der Kategorie Heimat, die einerseits in der Förderung von Sachbildung und andererseits in der Disposition heimatverbundener Gesinnung liegt, ist keineswegs ein besonderes Phänomen der heutigen Zeit, vielmehr hat sie eine längere Tradition innerhalb des Volksschulunterrichts, die bis an den Beginn des 20. Jahrhunderts zurückreicht.

Als die Heimatkunde im Jahr 1920 in den Fächerkanon der Grundschule der Weimarer Zeit, dann auch in den der Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen von 1926 eingeführt wurde, verbanden sich in der pädagogisch-didaktischen Diskussion bereits grundsätzlich die beiden Bedeutungszusammenhänge mit der Kategorie Heimat, an die bei der Ausgestaltung des Faches angeschlossen werden konnte.⁴ Zum einen kursierte ein älterer Ansatz, der auf die empirisch-sensualistische Philosophie, wie sie in Heinrich Pestalozzis Theorie der Bildung durch die nächsten Lebenskreise Eingang fand, zurückging. Diese gereichte als erkenntnis- bzw. bildungstheoretische Begründung in den im 19. Jahrhundert unter anderem von Christian Wilhelm Harnisch, Friedrich August Finger und Friedrich Adolph Diesterweg entworfenen Konzepten zur Heimatkunde. Dem Fach kam demnach die Aufgabe zu, als ungegliederter, anschauungsgebundener Realienunterricht propädeutische Vorleistungen für den nachmaligen Fachunterricht zu liefern. Hier dienten die realen Erscheinungen in der Heimat der Schüler als Stoffquelle, die das Aufnehmen der Inhalte mit allen Sinnen

¹ Artikel 131, Absatz 3 der BV, in: Wenzel, Verfassungsurkunden⁴2002, S. 99.

² Vgl. zu den Lehrplänen <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav4&TNav=0&INav=0> (20.02.2008).

³ Es wird aus Gründen der leichteren Lesbarkeit im Folgenden darauf verzichtet, die weibliche Form eigens aufzuführen. Selbstverständlich ist diese bei allen männlichen Bezeichnungen mitgedacht.

⁴ Vgl. Götz, Heimat, S. 525 f.

und so die Ausbildung anschauungsgestützter Sachvorstellungen ermöglichen sollten, an die der weiterführende, sachsystematische Unterricht anschließen konnte.

Zum anderen hatte sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein zweiter Bedeutungsgelbalt von Heimat im Zusammenhang mit der Heimatbewegung, die sich für den Schutz des infolge der Industrialisierung und Migrationsbewegungen bedrohten Heimatbewusstseins einsetzte und viele Anhänger bei Pädagogen fand, herausgebildet.⁵ Für diese stellte Heimat nicht einen äußerlichen Faktor, sondern ein inneres, seelisches, metaphysisch-religiöses Erlebnis dar, das nicht nur zur Ausbildung der Gesamtpersönlichkeit, sondern vor allen Dingen auch zur Förderung der sozialen Integration, der Entwicklung einer Identifikation mit der eigenen Nation und schließlich zu der angestrebten Einheit des Volkes, als deren Vorbild im kleinen die Dorfgemeinschaft gereichte, fungierte. Dieses Verständnis von Heimat übertrug Eduard Spranger unter wissenschaftlicher Herleitung in seiner 1923 erschienenen Abhandlung „Der Bildungswert der Heimatkunde“ in den pädagogischen Bereich. Er setzte Heimat metaphorisch mit einem „geistigen Wurzelgefühl“⁶ gleich, aus dem sich ein persönlicher wie kollektiver Lebensinn speise. Insofern erweiterte sich die Kategorie Heimat von einem zunächst ausschließlich dem Anschauungsgrundsatz entsprechenden Unterrichtsinhalt hin zu einem auch gesinnungsbildenden Wert. Von daher hatte nun der Volksschulunterricht im Dienste der Heimat die Schüler zu Verbundenheit mit der und Liebe zur Heimat zu erziehen. Insbesondere der Heimatkundeunterricht musste – zumindest nach der Ansicht vieler Pädagogen – seit den 1920er Jahren gesinnungsbildende Ziele erreichen. Dieses Konzept wurde eng mit der damals vorgenommenen theoretischen Fundierung der so genannten volkstümlichen Bildung, die spezifisch auf den anschaulich, konkret und praktisch denkenden Schüler der einfachen Volksschicht zugeschnitten war, verknüpft.⁷ Für Richard Seyfert und Eduard Spranger bestand das wichtigste Ziel des volkstümlichen Unterrichts in der Volksschule darin, auf der Basis von Stoffen der deutschen Heimat- und Volkskultur die Schüler hin zur Gemeinschaft mit Volk und Nation zu erziehen und die durch Bildungs- und Standesunterschiede zersplitterte Gesellschaft zu einigen.⁸ So vertrat Spranger die Ansicht, dass sich aus dem Verwurzelungsgefühl eine „erlebte und erlebbare Totalverbundenheit mit dem Boden“⁹ entwickle. Auf dieser Grundlage könne das Individuum im Heimatkundenunterricht „zur Einheit des Volkes und zur geistigen Einheit in uns selbst, also in doppeltem Sinn zu unserer eigentlichen Heimat“¹⁰ erzogen werden. Aus der Entfaltung einer tiefen Heimatverbundenheit würde beim Schüler das Pflichtgefühl erwachsen, sich für das Wohl der Volksgemeinschaft zu engagieren. Im Sinne Sprangers wurde also dem Heimatkundeunterricht in erster Linie die Aufgabe zugewiesen, zur nationalen Einheit zu erziehen.

⁵ Vgl. Ditt, Heimatbewegung; weiterhin grundlegend der Sammelband Klüeting, Antimodernismus.

⁶ Spranger, Bildungswert²1943, S. 33.

⁷ Vgl. dazu Engelhardt, Bildung, S. 52-61; Neuhaus, Reform⁴1983, S. 100-105.

⁸ Vgl. Seyfert, Bildung, S. 52. Diese Meinung vertrat Spranger auch noch in seiner 1955 erschienenen Schrift „Der Eigengeist der Volksschule“, vgl. Spranger, Eigengeist, S. 47.

⁹ Spranger, Bildungswert²1943, S. 12.

¹⁰ Spranger, Bildungswert²1943, S. 3.

Kurz nach dem Erscheinen der Schrift Sprangers, die das Fach Heimatkunde in den Dienst der Erziehung zu Heimatverbundenheit stellte, war die bayerische Lehrordnung von 1926 in Kraft getreten. Hier hatte die Kategorie Heimat einerseits die Bestimmung erhalten, die Liebe zur deutschen und bayerischen Heimat zu entfalten. Gleichwohl kann hier weder eine besondere Rezeption der Sprangerschen Schrift von 1923 noch eine Überhöhung des gesinnungsbildenden Wertes von Heimat konstatiert werden. Andererseits wurde der Kategorie Heimat hier die Aufgabe zugewiesen, die sachlich-fachliche Bildung innerhalb des Volksschul- respektive des Heimatkundeunterrichts zu stützen.

Jedoch hatte die vor dem Hintergrund der politisch und sozial außerordentlich schwierigen Verhältnisse der Weimarer Republik entstandene Schrift Sprangers die ideale Grundlage geboten, den Heimatkundeunterricht unter der nationalsozialistischen Herrschaft indoktrinierend zu instrumentalisieren. So wurde während dieser Zeit, in Anlehnung an die theoretischen Überlegungen Sprangers, die Heimatkunde in ein „systemkonformes Gesinnungsfach“¹¹ umgewandelt, das die Schüler zur Liebe der Heimat und zu Stolz auf Führer, Volk und Vaterland erziehen sollte.¹² Demnach erhielt die Kategorie Heimat die Funktion, reichsweit „eine den nationalsozialistischen Maximen gemäße gefühlsbetonte Gesinnungsbildung zu betreiben, in deren Lichte die Heimat selbst nicht mehr in erster Linie als Anschauungs- und Stoffquelle, sondern als ein Erziehungswert erscheint, der instrumentalisiert wird zum Transport der nationalsozialistischen Weltanschauung in den schulischen Raum“¹³.

Auch in der Lehrerbildung war das Heimatprinzip schon lange vor 1945 verankert gewesen. Die identitätsfördernde Relevanz lässt sich hier schon wesentlich früher konstatieren als im Bereich des Volksschulunterrichts. Erstmals fand im Regulativ von 1836, das Ludwig I. im Zuge seiner Schulpolitik veranlasste, „die Besinnung auf die Werte der Heimat und der Lobpreis des ländlichen Lebens“¹⁴ Berücksichtigung. Das Bildungsziel bestand „in der schlichten Herzfrömmigkeit, in der häuslichen Zufriedenheit und in der Liebe und Treue zum König und zur Heimat“.¹⁵ Die Kategorie Heimat bezog sich hier auf das Königreich Bayern, mit dem sich der Volksschullehrer identifizieren sollte. Sie verband sich mit dem Bildungsauftrag, die bestehende politisch-soziale Ordnung vor Umwälzungen zu bewahren und einen gesellschaftlichen Wandel aufzuhalten. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts dagegen hielten die Pädagogen Stoffe des unmittelbaren Nahraums der Schüler aus didaktisch-methodischen Gründen für geeignet, die Volkskultur anschauungsgesättigt zu vermitteln. Insofern wurde das Heimatprinzip mit der Idee der Vermittlung von Stoffen aus der einfachen Welt des Volkes verknüpft, was sich im Normativ zur Lehrerbildung von 1866 widerspiegelt. Im Rahmen von Realienfächern fand das heimatliche Prinzip im Sinne von Sachbildung erstmals in der Lehrordnung von 1912 unter den Aspekten

¹¹ Götz, Heimat, S. 526.

¹² Vgl. Götz, Grundschule; Götz, Unterricht; Götz, Ideologisierung; Ottweiler, Volksschule.

¹³ Götz, Grundschule, S. 204.

¹⁴ Steinmetz, Untersuchungen, S. 17; vgl. weiterhin Steinmetz, Untersuchungen, S. 113-149.

¹⁵ Steinmetz, Untersuchungen, S. 59.

des Heimatraumes, der Heimatgeschichte und der Heimatnatur Berücksichtigung.¹⁶ Indes fand die Theorie der volkstümlichen Bildung, die auf gesinnungsbildende Ziele abhob, noch keinen Eingang in die Lehrordnung von 1931, die sich nur unwesentlich von der Lehrordnung von 1912 unterschied.¹⁷ In den während der nationalsozialistischen Zeit erlassenen Lehrordnungen von 1934, 1936, die nur in Bayern galten, und den reichsweit eingeführten Lehrordnungen 1938 sowie von 1940 und deren Abänderung von 1942 und 1943¹⁸ wurde weniger die regionale als vielmehr die deutsche Geschichte pointiert, um im Sinne der nationalsozialistischen Weltauffassung zu erziehen.

Das Ziel der vorliegenden Studie besteht darin zu untersuchen, ob sich die zwei Funktionen der Kategorie Heimat – die traditionell zwischen Gesinnungs- und Sachbildung anzusiedeln sind – in Volksschulunterricht und Lehrerbildung in Bayern seit 1945 finden lassen und in welcher Ausprägung sie jeweils vorliegen. Die Lehrerbildung wird mit einbezogen, da es doch gerade die Lehrkräfte sind, die im staatlichen Auftrag die Erziehung und Ausbildung der Schüler leisten. Insofern kann auch in diesem Bereich ein staatliches Interesse vermutet werden, das darauf gerichtet ist, bei den Lehrkräften vorrangig eine heimatliche Gesinnung oder eine fundierte Sachbildung Grund zu legen. Neben der Untersuchung des Bedeutungswandels der Kategorie Heimat in Unterricht und Lehrerbildung zwischen 1945 und der Gegenwart steht die Analyse möglicher Ursachen und Faktoren, die das Zustandekommen der staatlichen Rahmenvorgaben für diesen Bereich beeinflusst haben, im Mittelpunkt. Nicht zuletzt lassen sich durch den historischen Zugriff Traditionslinien von heute noch existierenden normativen Vorgaben verdeutlichen und auch neue Ansätze im Zusammenhang mit dem Heimatprinzip finden. Die nähere Betrachtung erfolgt dabei aus landesgeschichtlicher Perspektive, da die Entwicklung in Bayern durchleuchtet wird, aus bildungsgeschichtlicher Perspektive, da die Entwicklung von Unterricht und Lehrerbildung dargestellt wird, sowie aus pädagogisch-didaktischer Perspektive, da die Struktur des Volksschulunterrichts und der Lehrerausbildung betrachtet wird.¹⁹

Untersucht wird der normative Bezugsrahmen von Volksschulunterricht und Lehrerbildung und nicht die Unterrichtswirklichkeit selbst. Zum einen ist diese aufgrund der Vielfältigkeit ihrer Erscheinungsformen nur punktuell und für einen bestimmten Raum zu erschließen, so dass sich dem Betrachter immer nur ein Ausschnitt der Realität darstellen kann. Zum anderen stößt ein Rekonstruktionsversuch der Realität von Unterricht und Ausbildung des Lehrers unweigerlich auf große forschungsmethodische Probleme.²⁰ Ist doch der Unterricht, der auf einer interaktiven, kommunikativen

¹⁶ Gedruckt bei Weber, Gesetz-Sammlung 1914, S. 717-749. Hier ist allenfalls eine „ausgeprägte nationale Orientierung“ des historischen Lernens festzustellen, Baumgärtner, Transformationen, S. 69.

¹⁷ Vgl. Lehrordnung 1931, S. 41-84; vgl. dazu Reble, Schulwesen, S. 980 f.; Baumgärtner, Transformationen, S. 155 f.

¹⁸ Vgl. Lehrordnung 1934; KMBI. 1936, S. 12 ff; KMBI. 1938, S. 226 ff.; zum Lehrplan von 1940 vgl. Ottweiler, Volksschule, S. 254 ff.; DWEV 1942, S. 155 ff; DWEV 1943, S. 372 ff.; vgl. dazu Baumgärtner, Transformationen, S. 264-269.

¹⁹ Zu Schwierigkeiten bei bildungshistorischer Forschung vgl. Jeismann, „Bildungsgeschichte“.

²⁰ Vgl. auch Baumgärtner, Transformationen, S. 7 f.; Mütter, Geschichte, S. 644. Diese forschungsmethodischen Probleme sind auch der Grund, warum Bernd Mütter 1985 konstatieren konnte,

Ebene stattfindet, in der Regel kaum dokumentiert und daher nur schwer direkt fassbar, also nur indirekt zu erschließen. Quellen wie Unterrichtsentwürfe oder audiovisuelle Aufzeichnungen, die einen direkten Zugang eher ermöglichen würden, liegen nur vereinzelt und dann auch erst für die jüngere Vergangenheit vor.²¹ In Protokollen der Schulaufsicht über Prüfungen oder Unterrichtsbesuche schlägt sich eine Ausnahmesituation und nicht der alltägliche Unterrichtsablauf nieder. Zeitzeugenaussagen von Schülern und Lehrkräften haben den Nachteil, subjektiv, selektiv und disparat als Quellen zu informieren, zudem werden Erinnerungen aufgrund der zeitlichen Distanz ungenau, und sie interferieren mit anderen Eindrücken, so dass tatsächliche Gegebenheiten verfälscht werden. Zu diesen quellenkritischen Problemen kommt hinzu, dass jeder Betrachter die Unterrichtsrealität subjektiv konstruiert, weshalb nicht klar zu definieren ist, was die Unterrichtswirklichkeit objektiv darstellt. Was für die Unterrichtswirklichkeit gilt, lässt sich auf die Realsituation der Lehrerbildung übertragen. Denn auch die Ausbildung der Lehrkräfte erfolgt größtenteils über Instruktionen, was der Lehrsituation in der Schule zwar nicht inhaltlich, so doch strukturell nahe kommt. Für den Bereich des Selbststudiums stellt sich die Quellenlage gleichwohl noch problematischer dar, da die Individualität hinzukommt. Von daher lassen sich kaum verallgemeinernde Aussagen treffen.

Gleichwohl können institutionell vorgegebene Prämissen von schulischer Unterweisung und Ausbildung der Lehrkräfte in ihrem Wandel rekonstruiert werden, weshalb sich die vorliegende Studie auf die Untersuchung des normativen Rahmens von Volksschulunterricht und Lehrerbildung in Bayern im Hinblick auf die Relevanz der Kategorie Heimat seit 1945 richtet. Dabei bedingt übergeordnet das jeweils vorherrschende Bildungs- und Schulsystem den Unterricht und die Lehrerbildung, und weiter werden diese durch zahlreiche Regelungen und Verordnungen präzisiert.

Ein Grund für die Eingrenzung der Studie auf das Land Bayern liegt zunächst einmal darin, dass bereits eine Längsschnittstudie von Marcus Rauterberg existiert, in der zwar sämtliche Lehrpläne der westdeutschen Bundesländer für den Realienunterricht der Grundschule im Zeitraum von 1945 bis 2000 analysiert, gleichwohl aber die jeweiligen länderspezifischen bildungspolitischen Hintergründe nicht beleuchtet werden.²² Überdies wird in jener Untersuchung eine andere Fragestellung verfolgt als in der vorliegenden Arbeit, denn Rauterberg analysiert die Lehrpläne im Hinblick auf ein einheitliches Profil des Faches Heimatkunde. Der 1949 im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland verankerte Grundsatz der Kulturhoheit garantiert den Ländern, die Bildungspolitik weitgehend selbst zu bestimmen. Eine Diagnose von normativen Vorgaben für das Schul- und Lehrerbildungswesen muss sich daher zwingend zunächst einmal auf ein Bundesland richten, bevor sich im Vergleich von Einzel-

eine „Geschichte des Geschichtsunterrichts in Deutschland existiert bis heute nicht“, ebd., S. 642. Es liegen Versuche einer Gesamtdarstellung, vgl. Bergmann / Schneider, Gesellschaft, und regionale, zeitlich begrenzte Einzelstudien vor, vgl. z. B. Günther-Arndt, Geschichtsunterricht; Handro, Geschichtsunterricht; Körner, Geschichtsunterricht; Körner, Staat; Baumgärtner, Transformationen; vgl. hier ausführliche Angaben, ebd., S. 24-33.

²¹ Vgl. z. B. die Einzelstudie von Einsiedler / Schirmer, Auswirkungen.

²² Vgl. Rauterberg, Heimatkunde.

untersuchungen Rückschlüsse auf die gesamtdeutsche Entwicklung ziehen lassen. Schließlich spricht für die Konzentration des Blickwinkels auf Bayern, dass es das einzige Bundesland Deutschlands ist, das nach 1945 als geschlossener Staat weitgehend fortbestand. Nach dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Herrschaft wurde an „bewährte“ Traditionen, die bereits in der Weimarer Zeit und zuvor bestanden hatten, angeknüpft: So erlangte die Lehrordnung für die bayerischen Volksschulen von 1926 in der Zeit von 1945 bis 1950 wieder Gültigkeit und wurde vom Bildungsplan von 1950, der auf ihrer Grundlage entstanden ist, abgelöst. Von daher wird die Lehrordnung von 1926 in die Untersuchung mit einbezogen. Auf der Basis dieser Ergebnisse können Traditionsstränge bzw. auch Neuerungen oder Umbrüche im Bildungsplan von 1950, aber auch andere bildungspolitische Entwicklungslinien analysiert werden. Aus eben diesen Gründen werden in der vorliegenden Studie ebenfalls die administrativen Vorgaben aus der Zeit des Nationalsozialismus vergleichend berücksichtigt. In Bayern behielt die Lehrordnung von 1926 bis 1940 Rechtskraft und wurde durch reichseinheitliche sowie durch ergänzende bayerische Richtlinien, die die Verbreitung der nationalsozialistischen Weltanschauung stützen sollten, erweitert. Hier und in den administrativen Vorgaben seit 1940 spielte die Kategorie Heimat, die nunmehr im Anschluss an Spranger instrumentalisiert wurde, eine gravierende Rolle.²³

Der hier gewählte Untersuchungszeitraum von 1945 bis 2000 ist im Hinblick auf die Fragestellung nach dem Bedeutungsgehalt der Kategorie Heimat bemerkenswert, weil in dieser Zeitspanne die seit 1920 eingeführte Fachbezeichnung „Heimatkunde“ mehrfach in den Lehrplänen der Volksschule bzw. Grundschule modifiziert wurde, der Bestandteil Heimat sogar stellenweise ganz wegfiel, aber im derzeit gültigen Lehrplan von 2000 wieder enthalten ist. Diese Änderungen signalisieren Bruchstellen in der jeweiligen Funktion von Heimat, an denen mögliche Bedeutungsverschiebungen zwischen den beiden Polen Sach- und Gesinnungsbildung erfolgten. Neben dieser Begründung der Abgrenzung des Untersuchungszeitraums eröffnet sich auch aus der Betrachtung der Entwicklung des Heimatbegriffs innerhalb dieser Zeitspanne vermutlich eine interessante Perspektive.

Heimat betraf im 19. Jahrhundert einen natürlich gewachsenen Raum, meist den Ort oder die nahe Umgebung, in der ein Mensch geboren wurde, sich seine erste Sozialisation vollzog und der er sich Zeit seines Lebens zugehörig fühlte.²⁴ Damit verwoben war das Gefühl von Gemeinschaft, Geborgenheit, Schutz und Verbundenheit, das sich aufgrund gemeinsamer Abstammung, Sprache, Kultur, Geschichte, Lebensbedingungen und Brauchtum konstituierte.²⁵ Da Heimat von der dynamischen Entfaltung der Industrie nach der Ansicht vieler Menschen indes bedroht war, musste sie geschützt werden.²⁶ Die Heimatschutzbewegung sorgte daher seit dem Ende des 19. Jahrhunderts dafür, dass die Heimat weiterhin Sicherheit und Gemeinschaft bot

²³ Vgl. Fricke-Finkelburg, Nationalsozialismus, S. 26 ff.; Götz, Grundschule, S. 195 ff.; Ottweiler, Volksschule, S. 144-148; Überblick bei Goebel, Heimatkundeunterricht, S. 102-106; vgl. Baumgärtner, Transformationen, S. 290-318, hier besonders S. 310 f.

²⁴ Vgl. Beilner, Heimatgeschichte, S. 811 ff.; Bausinger, Globalisierung.

²⁵ Heimat hatte im juristischen Sinn die Bedeutung von „Heimatrecht“.

²⁶ Vgl. Knaut, Anfänge; Knaut, Nachahmung.

sowie als Rückzugsort diente. Durch das Bewusstmachen von Gemeinsamkeiten auf kultureller und historischer Ebene konnte sich eine Gruppenidentität ausbilden und ließ sich gleichzeitig das Fremde ausgrenzen. Den skizzierten semantischen Gehalt hatte der Begriff „Heimat“ im Allgemeinen auch noch in den 1950er Jahren. Eine Abkehr von dem solcherart geprägten Heimatgedanken begann sich seit der Mitte der 1960er Jahre abzuzeichnen. Heimat galt vor allen Dingen im Denken der jungen Generation als überholt, antiquiert und geriet unter Ideologieverdacht, da der Begriff in der Zeit des Nationalsozialismus zur Konstruktion einer Blut und Boden-Mystik instrumentalisiert worden war. Am Beginn der 1970er Jahre erfuhr die Kategorie Heimat im Zuge der allgemeinen wirtschaftlichen Krisensituation eine Renaissance, innerhalb der sich die Auffassung von dem, was Heimat ist, nicht nur bei der alternativen Bewegung, sondern auch in den konservativen Kreisen der Heimatbewegung änderte: Sie war nicht mehr an den Geburtsort gebunden, sondern konnte an jedem Ort, von jedem aktiv im subjektiven Verständnis konstruiert werden. Das Ziel besteht diesem Verständnis nach in der optimalen Gestaltung des sozio-kulturellen Lebensraumes, wobei auch die Integration von Fremden wichtig ist.²⁷ Heimatbewusstsein wird permanent aufgebaut und weiterentwickelt. Seit dieser Wende hat der Heimatbegriff ungebrochene Konjunktur und gewinnt gerade momentan im Zuge der Globalisierungstendenzen an Aktualität sowie an Vielschichtigkeit, da sich die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen seiner annehmen.²⁸ Aufgrund der begrifflichen Unschärfe und des semantischen Wandels des Terminus „Heimat“ muss in der vorliegenden Studie auch analysiert werden, worauf sich die Kategorie Heimat jeweils in den administrativen Vorgaben bezieht. Weiter wird zu überprüfen sein, ob die Zeitpunkte, an denen die skizzierten Veränderungen des Heimatbegriffs stattfanden, mit denen der Modifikationen der Kategorie Heimat in Schule und Lehrerbildung seit 1945 zusammenhängen.

Aber nicht nur der semantische Bedeutungsgehalt des Heimatbegriffs und seine Veränderung scheint mögliche Ursachen und Erklärungen für die Relevanz der Kategorie Heimat auf der Bildungsebene liefern zu können, sondern vor allen Dingen die staatlicherseits nach 1945 in Bayern betriebene Heimatpolitik.²⁹ Angesichts der insbe-

²⁷ Vgl. z. B. Greverus, Heimat.

²⁸ 1990 veröffentlichte die Bundeszentrale für politische Bildung ein interdisziplinär ausgerichtetes Sammelwerk in zwei Bänden zum Thema Heimat, vgl. Cremer / Klein, Heimat; 1997 erschien in München eine Tagungsdokumentation des „Münchner Kolloquiums des Alpen Museums“, vgl. Weigand, Heimat; vgl. auch Bausinger, Heimat; Bausinger, Globalisierung und Vollhardt, Identitätsstiftung; Türcke, Heimat. Tagungen: „Heimat als Erfahrung und Entwurf“ der Universitäten Salzburg und Bochum im November 2007; „Heimat und Fremde“ der Universität Leipzig im Januar 2008; Diskussionen: „Was heißt Heimat für uns?“ Bayerisches Fernsehen im September 2006.

²⁹ Vgl. dazu Vollhardt, Identitätsstiftung, S. 5 f. und S. 398-404. Der Begriff „Heimatpolitik“ wird hier im Verständnis der von Norbert Frei und Edgar Wolf rum gebrauchten Termini der „Vergangenheitspolitik“ bzw. der „Geschichtspolitik“ ausgelegt, vgl. Frei, Vergangenheitspolitik; Wolf rum, Geschichtspolitik. Er „umfaßt alle kultur- bzw. landespolitischen und ministerialbürokratischen Maßnahmen und Diskurse, innerhalb derer mit der Heimat Politik betrieben wurde, die auf eine Aus- bzw. Umgestaltung der bayerischen ‚Heimatkultur‘ bzw. des ‚Heimatumlieus‘ zielten