

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Joachim H. Knoll

Liberalismus —
liberale Bildung —
liberale Erwachsenenbildung

Eugen Lemberg

Kurzschluß
in der Bildungsreform

Zwei Konzeptionen der
pädagogischen Reformbewegung

B 24/75

14. Juni 1975

Joachim H. Knoll, o. Professor für Praktische Pädagogik an der Ruhr-Universität Bochum, geb. 23. 11. 1932 in Freystadt/Schl., Studium der Geschichte, Religions- und Geistesgeschichte, Literaturgeschichte und Volkswirtschaft. Hochschultätigkeit in Erlangen, Hamburg und Bonn, seit 1964 o. Prof. an der Ruhr-Universität Bochum.

Veröffentlichungen u. a.: Führungsauslese in Liberalismus und Demokratie, 1957; Jugend, Politik und politische Bildung, 1963; Pädagogische Elitebildung, 1964; Ansichten zur Gegenwart, 1965; Gemeinschaftskunde, 1965; Aufbau und Struktur des deutschen Bildungswesens (franz., engl., span., arabisch), 1967; Erwachsenenbildung — Erwachsenenqualifizierung in der Bundesrepublik (m. H. Siebert), 1966; Erwachsenenbildung am Wendepunkt. Bochumer Plan (m. H. Siebert, G. Wodraschke), 1967; Jugend und Kulturpolitik — Eine empirische Untersuchung über die kulturpolitische Informiertheit und Meinung Jugendlicher in einer Großstadt des Ruhrgebiets (m. G. Wodraschke, J. Hüther), 1970; Führung und Führungsbildung in Wirtschaft und Verwaltung, 1969; Johann Gottfried Christian Nonne — Ein Beitrag zur niederrheinischen Schulgeschichte am Beginn des 19. Jahrhunderts, 1970; Erwachsenenbildung — Aufgaben — Möglichkeiten — Perspektiven, 1972; Bildungszentrum, 1972; Einführung in die Erwachsenenbildung, 1973; Friedrich Albert Lange — Pädagogik zwischen Politik und Philosophie, 1974; Profiluntersuchung der in der Erwachsenenbildung nebenamtlich Tätigen (m. J. Hüther, H. Scholand), 1974.

Eugen Lemberg, Dr. phil., geb. 1903, habilitiert an der deutschen Universität Prag; war 1955—57 Leiter der Schulabteilung im hessischen Kultusministerium, 1957—72 Professor für Soziologie des Bildungswesens am Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung in Frankfurt/M.

Veröffentlichungen u. a.: Osteuropa und die Sowjetunion 1950, 2. Aufl. 1956; Die Vertriebenen in Westdeutschland, 3 Bde, hrsg. mit F. Edding u. a., 1959; Das Bildungswesen als Gegenstand der Forschung, 1963 (Hrsg.); Nationalismus, 2 Bde, 2. Aufl. 1967/68; Reformation im Kommunismus? Ideologische Wandlungen im Marxismus-Leninismus Ostmitteleuropa, 1967; Schule und Gesellschaft (mit A. Bauer und R. Klaus-Roeder), 1971; Ideologie und Gesellschaft. Eine Theorie der ideologischen Systeme, ihrer Struktur und Funktion, 2. Aufl. 1974.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung,
53 Bonn/Rhein, Berliner Freiheit 7.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder:
Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dipl.-Sozialwirt Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, 55 Trier, Fleischstraße 61—65, Tel. 06 51/4 80 71, nimmt entgegen:

- Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;
- Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, einschließlich Beilage zum Preise von DM 11,40 vierteljährlich (einschließlich DM 0,59 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;
- Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Liberalismus – liberale Bildung – liberale Erwachsenenbildung

In allen überblickhaften Darstellungen zur Parteiengeschichte und zur Geschichte des Bildungswesens im 19. Jahrhundert wird dem Liberalismus ein intensives Verhältnis zu Bildungsfragen nachgesagt. Man argumentiert gemeinhin, daß der Liberalismus, aus dem Zusammenhang der politischen und geistigen Aufklärung des endenden 18. Jahrhunderts erwachsen, der Verbreiterung von Bildung, man würde heute sagen der „Demokratisierung“ von Bildung, von seinem ideengeschichtlichen Herkommen gleichsam automatisch verpflichtet gewesen sei. Bei genauerem Besehen der politischen Ausprägung des Liberalismus läßt sich indes nachweisen, daß diese Behauptung so undifferenziert nicht bestehen bleiben kann.

Liberalismus bedeutete am Beginn des 19. Jahrhunderts mehr eine geistige Haltung, die darauf abzielte, aus dem Untertanen den Bürger zu entwickeln, dem dritten Stand jene geistig-politische Mündigkeit beizulegen, die es ihm gestattete, die durch die preußische Reform, insonderheit durch die Steinsche Städteordnung von 1808 zugewiesenen Aktionsräume auszufüllen¹⁾. Diese Form des Liberalismus verfügt indes über kein in sich geschlossenes System, keine politische oder quasi-politische Grundlegung. Die Übergänge zum Konservativismus sind weithin fließend, und gerade an der Position des Freiherrn vom Stein ließe sich dieser Sachverhalt eindeutig nachweisen. So hat Epstein in seinem monumentalen Aufriß des deutschen Frühkonservativismus — wie mir scheint überzeugend — darauf aufmerksam gemacht, daß den Steinschen Reformen die Absicht zugrunde gelegen habe, Deutschland gegenüber den Ideen von 1789 zu immunisieren, mit einer liberal-konservativen Prophylaxe den vorherrschenden Zeitgeist zu stabilisieren²⁾.

Demgegenüber nimmt sich der Liberalismus des frühen Humboldt, durch den ja recht be-

sehen der frankophile Linksliberalismus begründet wird, schon konturenreicher aus. In seinen „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“³⁾ unternimmt er den Versuch, die Machtsphäre des Staates zugunsten der Interessensphäre des Individuums einzugrenzen, und durch den Gedanken einer „negativen Wohlfahrt“, der Abwehr äußerer Bedrohungen, verweist Humboldt den Liberalismus in die Richtung einer zunehmenden Staatsdistanz und eines Abrückens von gouvernementalen und etatistischen Vorstellungen. Darauf wird noch einzugehen sein. Die Lassallsche Denunziation des Humboldtschen Staates als Nachwächterstaat⁴⁾ ist ebenso richtig wie die boshafte Bemerkung von G. P. Gooch, Humboldts Staatsidee ließe sich nur unter Humboldtianern realisieren. Schärfer ins Politische wendet sich der Liberalismus erst im Zuge der vormärzlichen Aktionen für mehr Freiheit und politische Teilhabe. Aber auch diese Formen eines liberalen Republikanismus finden noch nicht zu einem Theorienarsenal, auch nicht zu einer begrifflichen Eindeutigkeit des Liberalismus.

Greift man aus der Frühphase des deutschen Liberalismus zwei Exponenten heraus, nämlich Humboldt und Dahlmann, personalisiert man also liberale Vorstellungen, so wird deutlich, daß hinfort der Liberalismus in zwei Richtungen aufgefächert wird, nämlich einmal die linksliberale, frankophile Richtung und dann die rechtsliberale anglophile Richtung, die insgesamt den Raum der politischen Mitte nach links und rechts fließend halten. Klotzbach formuliert: „Der Liberalismus des 19. Jahrhunderts ist eine Ideologie der ‚Mitte‘, zwischen ständischer Tradition und revolutionärem Fortschritt, zwischen Feudalität und Egalität. Besonders aus der Abwehrhaltung gegen revolutionäre Demokratisierungstendenzen heraus entwickelt der Liberalismus seine Elitenvorstellungen, die Idee des Schutzes der Minoritäten vor der Masse, der Qualität vor der Quantität.“⁵⁾ Gewiß, eindeutige Profilierungen der beiden genannten Richtungen gelingen nur schwer, werden selbst im nach-

¹⁾ S. dazu J. H. Knoll, Führungsauslese in Liberalismus und Demokratie. Zur politischen Geistesgeschichte der letzten hundert Jahre, Stuttgart 1957, S. 31 ff.

²⁾ Klaus Epstein, Die Ursprünge des Konservativismus in Deutschland. Der Ausgangspunkt: Die Herausforderung durch die Französische Revolution 1770 bis 1806. Aus dem Amerikanischen übertragen von Johannes Zischler, Berlin 1973.

³⁾ S. dazu die kurze Literaturzusammenstellung in: J. H. Knoll, H. Siebert, Wilhelm v. Humboldt. Politik und Bildung, Heidelberg 1969, S. 124 ff.

⁴⁾ S. dazu insgesamt F. Federici, Der deutsche Liberalismus, Zürich 1946, S. 12 ff.

hinein durch kontroverse Belege zunichte gemacht. Und doch können einige Unterschiede näher bezeichnet werden.

Für den Linksliberalismus, der z. B. in Friedrich Albert Lange⁶⁾ und Friedrich Naumann theoretisierende Vertreter fand, die ihm das Bewußtsein für die soziale Frage beilegen und solchermaßen die Brücke zu einem prä-revisionistischen Sozialismus schlugen, gilt: daß er sich weithin staatsfern einstellte, daß er mehr auf eine Bildungs- als eine Besitzaristokratie abhob, daß er eher ein Verständnis für massendemokratische Tendenzen entwickelte, daß er sich auf eine Stärkung des Munizipalliberalismus verlegte. Derartige Tendenzen lassen sich an Humboldts Ideen bereits ausmachen, und ich stelle gegen Eyck, der dieser Ansicht in einer längeren Korrespondenz widersprochen hat, weiterhin die Behauptung auf, daß die „Ideen“ zur Bibel des Linksliberalismus geworden sind. Freilich, bei pragmatischen Naturen wie Eugen Richter lassen sich für diese Annahme keine Begründungen finden.

Der Rechtsliberalismus ist demgegenüber ausgesprochen gouvernemental eingestellt. Von daher begründet sich auch seine Regierungsfähigkeit in der Zeit nach 1871; er hebt stärker auf eine Verbindung von Bildung und Besitz ab, hat in sich das Verhältnis von Geist und Macht weithin zugunsten einer machtaristokratischen Grundposition geregelt und steht republikanischen Ideen vergleichsweise fern. Nur von da aus ist Klotzbachs These zu stützen, daß sich in Deutschland der demokratische Gedanke gegen den Liberalismus entwickelt habe⁷⁾.

Insgesamt betrachtet stellt sich die Geschichte des deutschen Liberalismus als Geschichte seiner Sezessionen dar⁸⁾. Die Fülle der liberalen Gruppierungen, Sezessionen und Partikularinteressen ist nur schwer überschaubar; sie

läßt sich indes plausibel im Anschluß an Ludwig Bergsträssers „Geschichte der politischen Parteien“ und den dort angegebenen Literaturverweisen nachvollziehen⁹⁾.

Diese Hinweise auf die parteipolitischen Gruppierungen und politisch-ideengeschichtlichen Positionen mußten vorausgeschickt werden, um solchermaßen anzuzeigen, daß alle Aussagen, die sich auf den Liberalismus beziehen, relativ sind und eigentlich eine Aufklärung zumindest in die zwei, oft konträre Richtungen erforderten. Für die Bildungsproblematik liberaler Provenienz ist diese Abhebung — wie schon andeutungsweise gezeigt — von erheblicher Bedeutung. Nur in den Formen des Liberalismus, in denen die soziale Frage bewußt wird, tauchen auch Überlegungen auf, wie die Situation der Bürger materiell und geistig verbessert werden könnte. Daß bei der geistigen Verbesserung dann auch Überlegungen über die Anhebung des Bildungszustandes von Jugendlichen und Erwachsenen angestellt werden, ergibt sich folgerichtig und läßt sich im Einzelfall belegen. Aus diesen Vorbemerkungen ist somit zu folgern, daß dem Liberalismus keineswegs von vornherein eine Affinität zu massenhafter Bildung eigen ist.

Im folgenden soll allgemein die Frage gestellt werden, wie sich der Liberalismus zu definieren versucht und sich daraus sein Bildungsbewußtsein bestimmen läßt.

Alle Autoren sind sich darin einig, daß Definitionen hierbei nur vage gelingen können — ein Sachverhalt, der auch für den Konservatismus zutrifft und der übrigens in der gegenwärtigen Wiederentdeckung des Konservatismus von erheblichem Gewicht ist¹⁰⁾. Ludwig Bergsträsser kennzeichnet den Liberalismus mit den Worten: „Die politische Theorie des Liberalismus beruht auf einer allgemeinen, geistigen Strömung, nämlich der Aufklärung, dem Rationalismus, wie er im ausgehenden 18. Jahrhundert in ganz Europa seine höchste Blüte entfaltet hat. Der Grund-

⁵⁾ Kurt Klotzbach, Das Eliteproblem im politischen Liberalismus. Ein Beitrag zum Staats- und Gesellschaftsbild des 19. Jahrhunderts, Köln/Opladen 1966, S. 118.

⁶⁾ Zu F. A. Lange s. insbesondere G. Eckert, Friedrich Albert Lange, Über Politik und Philosophie. Briefe und Leitartikel 1862 bis 1875, Duisburg 1968; ferner O. A. Ellissen, Friedrich Albert Lange — Eine Lebensbeschreibung, Leipzig 1891; H. Vaihinger, Hartmann, Dühring und Lange — Zur Geschichte der Deutschen Philosophie. Ein kritischer Essay, Iserlohn 1876, und insbes. F. Weinkauff, Allgemeine Deutsche Biographie, Leipzig 1883 (Artikel über Lebensweg und Publikationen Friedrich Albert Langes).

⁷⁾ K. Klotzbach, a. a. O., S. 119.

⁸⁾ J. H. Knoll, Führungsauflese in Liberalismus und Demokratie, a. a. O., dort insbesondere S. 48 ff.

⁹⁾ Ludwig Bergsträsser, Geschichte der Politischen Parteien in Deutschland, 11. Aufl., völlig überarbeitet und herausgegeben von Professor Dr. Wilhelm Mommsen mit einer Bibliographie von Dr. Hans-Gerd Schumann, München/Wien 1965, Deutsches Handbuch der Politik, Band 2.

¹⁰⁾ Dazu jetzt insbes. H. Grebing, Konservative gegen die Demokratie. Konservative Kritik an der Demokratie in der Bundesrepublik nach 1945, Frankfurt 1971; M. Greiffenhagen, Das Dilemma des Konservatismus in Deutschland, München 1971; Gerd-Klaus Kaltenbrunner, Konservatismus international, Stuttgart 1973.

zug der Aufklärung ist ein tiefer Drang nach Befreiung von der Last der Tradition und dem Zwang der Autoritäten. Der Hebel ist die menschliche Vernunft, die in der Philosophie des Rationalismus die zentrale Stelle hat, entgegen aller dogmatischen Festlegung. Die Forderungen und Folgerungen der reinen Vernunft werden den vorhandenen Zuständen gegenübergestellt. Die Vernunft ist autonom, sie ist darum der Maßstab in der Beurteilung aller Dinge. Was ihr nicht standhält, was also nicht begründet ist, muß nach ihren Forderungen geändert werden.“¹¹⁾

In einem von der Friedrich-Naumann-Stiftung herausgegebenen Sammelband wird zunächst deutlich gemacht, daß zwischen Liberalismus als einer politischen und geistigen Position und Liberalität als einer Einstellung, die sich heute in nahezu allen parteipolitischen Gruppierungen auffinden ließe, deutlich zu unterscheiden sei. Liberalität kennzeichnet zunächst nicht mehr als die Bereitschaft, die Tradition nicht als ausschließlich verpflichtend anzusehen, sich die Neugier nach vorn offenzuhalten und Fragestellungen pluralistisch zu beantworten. Es trifft eben doch zu, daß sich politische Ideen oder Ideologien immer nur beschreiben, nicht aber definieren lassen. Diese Einsicht spricht sich auch in dem Hinweis von Ludwig von Mises aus, der in seinem „Liberalismus“-Buch von 1927 ausführt: „Der Liberalismus ist keine abgeschlossene Lehre, er ist kein starres Dogma; er ist das Gegenteil von all dem: er ist die Anwendung der Lehren der Wissenschaft auf das gesellschaftliche Leben der Menschen. Und so wie Nationalökonomie, Soziologie und Philosophie seit den Tagen David Humes, Adam Smith, David Ricardos, Heremy Benthams und Wilhelm v. Humboldts nicht stillgestanden sind, so ist die Lehre des Liberalismus, mag auch der Grundgedanke unverändert geblieben sein, heute eine andere, als sie in den Tagen jener Männer gewesen ist.“¹²⁾

Das Unvermögen, den eigenen Standort zu fixieren, nimmt in dem Maße zu, indem sich die Beschreibungen der Gegenwart nähern. Während sich für den historischen Liberalismus einige Topoi seines Selbstverständnisses benennen lassen und sich auch aus der Beschreibung von Einzelphänomenen ein Bild des Liberalismus zusammenfügt, gelingen im Hinblick auf eine liberale Position der Gegenwart nurmehr allgemeine Chiffren. Die von Mannheim als Entideologisierung bezeichnete Zeittypik der Gegenwart wird von daher

ins Recht gesetzt. Ausdruck dieser Unbestimmtheit einer gegenwärtigen liberalen Position sehe ich in dem Versuch von Hans Reif, die Renaissance des Liberalismus¹³⁾ zu beschreiben: „Solange es Menschen gibt, die in Organisationen, Veranstaltungen, staatlichen und überstaatlichen Machtpositionen Verantwortung tragen, wird auch immer die Gefahr des Mißbrauchs der Macht und die Notwendigkeit der Kontrolle der Macht Probleme aufwerfen, von deren Lösung das Zusammenleben der Menschen in würdiger Form abhängt. Daher wird es immer auch Liberalismus als politische Kraft geben müssen, denn das Anliegen des Liberalismus erschöpft sich nicht in einer einmaligen historischen Situation, sondern ist ein existentielles Anliegen des Menschentums.“

Unser Bild vom Liberalismus des 19. Jahrhunderts wird dann eindeutiger werden, wenn man nicht nach Definitionen sucht, sondern vielmehr in den Einzelproblemen die Ausdrucksformen des Liberalismus zu bestimmen sucht. Für unseren Zusammenhang, den des Liberalismus und seines Bildungsverständnisses, könnte dann mit Hans Reif das folgende Porträt entworfen werden: „Wohl aber erkannte der deutsche Liberalismus sehr frühzeitig, wie schon erwähnt, die Bedeutung des Bildungsproblems, wie es von Basedow und Pestalozzi bis zu Wilhelm v. Humboldt in seiner staatsbürgerlichen Wirkung gesehen worden war. Auch heute erhebt der Liberalismus als eine seiner vornehmsten Forderungen die nach Bildung und Besitz für alle. Heute wie damals hat die Betonung von Bildung und Besitz keinerlei Beziehung zu einem später von den Sozialisten unterstellten bürgerlichen Klassenbewußtsein. Natürlich kümmerte man sich dabei zuerst um das Schulwesen. Aber auch die zu Beginn des Jahrhunderts vielfach gegründeten Gewerbe- und Fabrikantenvereine widmeten sich in erster Linie der Bildungsaufgabe. Dasselbe gilt von den liberalen Arbeiterbildungsvereinen. Und es ist vielleicht nicht uninteressant, festzustellen, daß der junge August Bebel Vorsitzender eines solchen Arbeiterbildungsvereins in Leipzig war. Erwähnen wir noch, daß die beiden großen Konversationslexika des 19. Jahrhunderts, Meyer und Brockhaus, sich bewußt in den Dienst der Verbreitung liberaler Ideen stellten und daß Unternehmungen wie die Reclamische Universalbibliothek von Motiven be-

¹¹⁾ Ludwig Bergsträsser, a. a. O., S. 35.

¹²⁾ Ludwig von Mises, Liberalismus, Berlin 1927, S. 3.

¹³⁾ Hans Reif, Renaissance des Liberalismus, in: Geschichte des deutschen Liberalismus, Schriftenreihe der Friedrich-Naumann-Stiftung zur Politik und Zeitgeschichte, Bd. 10, Köln/Opladen 1966, S. 183.

stimmt waren, die durchaus in der Linie der liberalen Bildungsauffassung lagen.“¹⁴⁾

Wir nehmen mit diesem Zitat bereits einen wesentlichen Sachverhalt unserer Überlegungen voraus. In diesem Beleg spricht sich die Überzeugung aus, daß soziale Frage, Arbeiterfrage insonderheit, und Bildungsbewußtsein im Liberalismus des 19. Jahrhunderts eine Verbindung eingegangen sind, und daß so etwas wie „liberale Arbeiterbildung“ bestanden habe.

In der Untersuchung von Dräger über die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“¹⁵⁾, einer Gründung, die fraglos liberalem Geist und liberaler Initiative entsprang, wurde anfänglich die Hypothese vertreten, es habe eine liberale Arbeiterbildung nicht nur institutionell, sondern auch ideengeschichtlich gegeben. Wenn wir uns dieser Annahme anschließen, so wäre doch darauf hinzuweisen, daß hier einmal an einen Arbeiter gedacht ist, der zwischen dem dritten und vierten Stand angesiedelt ist, also bereits über einen gewissen Bildungsimpetus, eine Qualifizierungsmotivation im Hinblick auf Aufstieg und Lösung aus der bisherigen Klasse verfügt, und sodann liberale Arbeiterbildung immer mit dem Ziel verkoppelt ist, die Basis des Bürgertums zu verbreitern. Hier leuchtet ein grundlegender Unterschied zwischen liberaler und sozialistischer Arbeiterbildung auf: Die Liberalen wollen aus dem Arbeiter den Bürger stilisieren, ihn in die sprachlichen, politischen und geistigen Traditionen des Bürgertums integrieren, während die Sozialisten mit den Mitteln der Bildung Klassensolidarität und Klassenbewußtsein, auch politisch, herzustellen suchen.

Die liberale Arbeiterbildung ist in ihrem Kern unpolitisch, die sozialistische nimmt Bildung für politische Zielsetzungen in Anspruch. Darüber hinaus sollte klar sein, daß der Liberalismus im Gegensatz zum Sozialismus die Arbeiterbildung erst in einem vergleichsweise späten Entwicklungsstadium in sein Programm übernimmt. Weder im Frühliberalismus noch im vormärzlichen Liberalismus, auch nicht im parteipolitischen Liberalismus der beginnenden fünfziger Jahre¹⁶⁾ lassen sich Belege für

¹⁴⁾ Hans Reif, a. a. O., S. 23.

¹⁵⁾ Horst Dräger, Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Eine historisch-problemgeschichtliche Darstellung von 1871 bis 1974, Phil. Diss. Bochum 1973, Stuttgart 1975.

¹⁶⁾ S. dazu die Literaturverweise in J. H. Knoll, Führungsauslese in Liberalismus und Demokratie, a. a. O.; ferner: in H. Klotzbach, Das Eliteproblem im politischen Liberalismus, a. a. O., und Ludwig Bergsträsser, Geschichte der politischen Parteien, a. a. O.

ein auffälliges Interesse der Liberalen für Sozial- und Bildungsfragen beibringen. Bis zur Gründung der „Gesellschaft“ ist die Optik des Liberalismus auf den Bürger, im Falle des rechten Liberalismus auf den Besitzbürger, im linken auf den Bildungsbürger, eingestellt. Eine Ausnahme markiert hier der von Dräger wiederentdeckte oder zumindest ins historiographische Bewußtsein gezogene Karl Preusker¹⁷⁾.

Wir wollen im weiteren Fortgang so verfahren, daß wir zunächst unsere Fragestellung unter der Perspektive „der parteipolitische Liberalismus und die Bildungsfrage“ behandeln und erst danach auf den Liberalismus eingehen, der nicht in das Gefäß parteipolitischer Doktrin eingebunden ist. Freilich, für die Frühphase des Liberalismus ist diese Abhebung kaum vorzunehmen.

In der Frühphase des politischen Liberalismus zentriert sich die ideengeschichtliche Diskussion auf das Begriffspaar Freiheit und Gleichheit. Bei den politisch sich engagierenden Frühliberalen wird das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit zugunsten der Freiheit entschieden. Gleichheit wird allenfalls als eine Rechtsqualität oder ein Rechtstitel angesehen, erfährt aber keine Verlängerung in eine anthropologische, der Milieutheorie nahe Gleichheitsdoktrin. Bildung für alle unter den Bedingungen der Freiheit — das wäre ein Satz, den die Frühliberalen unterschreiben könnten, Bildung für alle mit dem Ziel, alle gleich zu bilden — das wäre ein Satz, der ihren Widerspruch herausforderte. So äußert Pfizer 1838: „Daß unter dem gleichen Rechte und der gleichen Freiheit aller, welche der Liberalismus fordert, nicht die äußerliche Gleichheit von Besitz und Macht gemeint sein könne, indem Rechtsgleichheit himmelweit verschieden ist von materieller Gleichheit des Besitzes, und die bleibende Durchführung der letzteren ohne einen die Freiheit des Verkehrs, des Eigentums und der Verträge vernichtenden Despotismus gar nicht denkbar wäre — dies wird zwar allmählich von den Gegnern des Liberalismus ebenso gut als von den Liberalen selbst eingesehen.“¹⁸⁾ Im Gegensatz zu Vertretern des Sozialismus, die zu einem erheblichen Teil von der Annahme einer anthropologischen Gleichheit ausgehen und solchermaßen der Milieutheorie das Wort reden, d. h. Bildungsmöglichkeiten und Aufstieg vorrangig unter den Bedingungen von Familie, Gemeinde und Staat sehen, verpflichtet sich der Liberalismus

¹⁷⁾ H. Dräger, a. a. O., S. 28 ff.

¹⁸⁾ P. A. Pfizer, Liberalismus, 1838, zit. nach W. Mommsen, in: Deutsches Handbuch der Politik, Bd. 1, München 1960, S. 105.

zu einer Balance von Milieu und genetischen Begründungsfaktoren für die Bildungsmöglichkeit. Hier tut sich eine Kontroverse auf, der man in der modernen Verhaltensforschung wiederbegegnet. Auf der einen Seite stehen die genetisch sich orientierenden Verhaltensforscher wie Eibl-Eibelsfeld und Eysenck — Lorenz ist ihnen nur bedingt zuzurechnen, da er Beobachtungen aus der Tierwelt auf menschliches Verhalten projiziert —, auf der anderen die lerntheoretisch orientierten Verhaltensforscher, die Verhalten aus den Umweltbedingungen und Bildung aus den Lernprozessen definieren. Wer den Akzent mehr auf genetische Annahmen legt, wird die Möglichkeiten von Bildung naturgemäß begrenzter sehen und Bildung immer nur als eine Verhaltensänderung unter der Voraussetzung genetisch möglicher Dispositionen begreifen¹⁹⁾. Wer demgegenüber der Milieutheorie und der lerntheoretischen Verhaltenslehre nachgeht, wird einer extensiven Auslegung des Gleichheitsgedankens eher zustimmen.

Dieser theoretische Ausgangspunkt scheint mir für die Bildungspolitik von erheblicher Relevanz. Der Frühliberalismus — und hier stimmen Humboldt, Pfizer und Dahlmann überein²⁰⁾ — hat Bildung unter den Bedingungen extensiver Freiheit immer an die Bildungsmöglichkeit des einzelnen, zufolge seiner genetischen Struktur und freilich auch zufolge des ihn umgebenden Milieus, gebunden. Was anderes meint denn der Satz von der ‚höchstproportionierlichen Entwicklung des Menschengeschlechts‘, als daß jedermann die ihm angemessene Bildung erfahren soll?²¹⁾

In das Zentrum unseres Themas begeben wir uns, wenn wir die Position von Schulze-Delitzsch zu markieren suchen. Er hat für den Liberalismus das soziale Bewußtsein entdeckt, sein Name ist mit der genossenschaftlichen Bewegung verknüpft, so durch die Gewerkvereine, und er kann unter dem Titel „liberale Arbeiterbildung“ am ehesten einen guten Platz reklamieren. Und doch, das macht gerade sein liberales Verständnis deutlich, begreift er die

Arbeiterfrage nicht als eine politische, sondern als eine wirtschaftliche²²⁾. Der auf der äußersten Linken des Liberalismus angesiedelte Friedrich Albert Lange wäre da gewiß noch einen Schritt weiter gegangen, denn in seiner damals in der politischen Diskussion befindlichen Schrift „Die Arbeiterfrage“²³⁾ bezieht er gerade die politischen Bezüge in die Arbeiterfrage ein.

Es ist, nebenbei gesagt, höchst erstaunlich, daß eine Neuauflage von Langes Arbeiterfrage noch immer aussteht, obwohl sie in ihrem prä-revisionistischen Konzept durchaus einen Beitrag zur gegenwärtigen Ideologie-Diskussion pädagogischer und wirtschaftlicher Fragestellungen leisten könnte.

Schulze-Delitzsch fügt sich hinsichtlich seines Bildungsverständnisses ganz in den vorab gekennzeichneten Zusammenhang linksliberaler Bildungsbemühungen ein. Die soziale Frage, die Arbeiterfrage also, scheint ihm mit den Mitteln der Bildung noch am ehesten überwindbar. So schreibt er: „Die Bildungsstrebungen also sind es, mit denen wir vor allen Dingen anfangen müssen. Hier ist der Punkt, wo noch vieles gar ‚sehr Mangelhafte in den Arbeiterzuständen auszugleichen ist. Daß die Arbeiter selbst dies zum großen Teile begriffen haben und werktätig die Hand zur Besserung hier angelegt haben, ist eines der erfreulichsten Zeichen der Zeit. Aus ihm schöpfen die wahren Freunde der Arbeiter stets neuen Mut für das endliche Gelingen, allen den verkehrten und haltlosen Projekten gegenüber, mit denen man sich bemüht, die Arbeiter von dem allein richtigen Weg zu verlocken, um sie für persönlichen Ehrgeiz und gewisse unlautere politische Bestrebungen auszubeuten, welche nur dazu führen, unsere gesamte Entwicklung auf humanem, staatlichem und wirtschaftlichem Gebiet unausbleiblich der Reaktion in die Hände zu spielen. Aber dem beugen die Tausende von Arbeiterbildungs- und volkswirtschaftlichen, von Handwerker- und Gewerbevereinen vor, die ihr Netz über das ganze deutsche Vaterland bis in die kleinsten Provinzstädte hineingezogen haben. Indem sie nützliche Kenntnisse und gesunde Anschauungen in allen Schichten des Volkes verbreiten, befähigen sie mehr und mehr ihre Mitglieder zum eigenen Denken und Urteilen in solchen Angelegenheiten. Wie erfreulich ist die außer-

¹⁹⁾ Diese Ansichten sind bei Lorenz in „Der Rückseite des Spiegels“ und den „Sieben Todsünden“ mit Nachdruck ausgeführt.

²⁰⁾ Dazu u. a. O. Westphal, Welt- und Staatsauffassung des deutschen Liberalismus, München/Berlin 1919; O. H. v. d. Gablentz, Politische Parteien als Ausdruck gesellschaftlicher Kräfte, Berlin 1952; O. Stilling, Die politischen Parteien in Deutschland, II: Der Liberalismus. Eine wissenschaftliche Darlegung seiner Grundsätze und seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1911.

²¹⁾ Eine handliche Quellensammlung liegt jetzt vor mit: B. Michael und H. H. Schepp (Hrsg.), Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Band 1, Frankfurt/M. 1973.

²²⁾ H. Schulze-Delitzsch, Kapitel zu einem deutschen Arbeiterkatechismus, 1863, zit. nach W. Mommsen, Deutsche Parteiprogramme, a. a. O., S. 135.

²³⁾ F. A. Lange, Die Arbeiterfrage. Ihre Bedeutung für Gegenwart und Zukunft; Weinkauff berichtet, daß 1872 F. A. Lange eine revidierte Fassung der Arbeiterfrage in Angriff genommen habe.

ordentliche Beteiligung von alt und jung aus den Reihen der Arbeiter an diesen Vereinen, mit welchem Ernst nehmen die wackeren Leute in sich auf, was ihnen da geboten wird! Ohne sich zu bedenken, widmet man die wenigen Erholungsstunden einer neuen, oft nicht minder schweren Arbeit, dem Lernen, und bringt oft nicht unansehnliche Opfer an Geld dazu, um sich die Fortbildung in manchen Fächern des Wissens zu ermöglichen. In der Tat hat die Bildungsbefähigung und der Bildungstrieb der deutschen Arbeiter in der ganzen bisherigen Bewegung sich so glänzend bewährt, daß an der vollen humanen Ebenbürtigkeit derselben niemand mehr zu zweifeln berechtigt ist, daß ihnen die Sympathie aller vernünftigen Menschen gewiß sind.“²⁴⁾

Bildung, hier insbesondere Bildung von Erwachsenen, richtet sich zunächst auf Selbständigkeit, aus der auch die freie Entscheidung für eine politische Haltung folgt. Obwohl die soziale Frage zunächst auf wirtschaftliche und bildungsreformerische Antworten reduziert wird, kommt Schulze-Delitzsch doch auch auf politische Implikationen zu sprechen; „politische Emanzipation“ — dieser Begriff findet sich übrigens so in seinem Sprachrepertoire — will er in den Genossenschaftsvereinen realisieren²⁵⁾. Schulze-Delitzsch' „Arbeiterkatechismus“ von 1863 ist wohl aus dem parteipolitischen Raum des Liberalismus in der Mitte des 19. Jahrhunderts die einzige Schrift, die ein dezidiertes Votum für eine liberale Arbeiterbildung vornimmt und lange vor der national-sozialen Bewegung Friedrich Naumanns den Liberalismus auf die Tendenzen der Industrialisierung und der damit verknüpften massenhaften Bildungsbedürftigkeit aufmerksam macht.

Eine derartige Position konnte sich indes nur im Rahmen des Linksliberalismus artikulieren; der rechtsgewandte Liberalismus, auf stabilisierende und gouvernementale Maßnahmen fixiert, hat sich eher dem Machtaristokratismus Treitschkes angeschlossen²⁶⁾. Wenn auch recht besehen Treitschke eher den Apologeten einer konservativen Staatsgesinnung zuzurechnen ist und die Gefolgschaft in der national-liberalen Partei wohl nur halbherzig vollzogen und mit einem Bruch später quittiert hat, so wird an seinen Auslassungen — werten wir sie als rechtsliberal — deutlich, daß der

²⁴⁾ Schulze-Delitzsch, Kapitel zu einem Arbeiterkatechismus 1863, zit. nach W. Mommsen, Deutsche Parteiprogramme, a. a. O., S. 138.

²⁵⁾ Ders., a. a. O., S. 139 f.

²⁶⁾ K. Klötzsch, a. a. O., S. 104 ff.; dort auch die diesbezügl. Literatur.

rechte Liberalismus²⁷⁾ überhaupt kein Verständnis für die Massenproblematik entwickelt hatte. Da mir Treitschkes anthropologisches Verständnis für einen Großteil des National-liberalismus symptomatisch zu sein scheint, darf ich aus einer früheren Darstellung von mir eine längere Passage wiedergeben, wobei ich zu bedenken geben möchte, daß die seinerzeitige Einfärbung meiner heutigen Auffassung nicht mehr voll entspricht; sie ist durch eine differenziertere Kenntnis inzwischen korrekturbedürftig²⁸⁾.

„Wir kommen zu der Erkenntnis, daß die Millionen ackern, schmieden und hobeln müssen, damit einige Tausend forschen, malen und dichten können.“²⁹⁾ Dieser Satz, die Quintessenz von Treitschkes Elitetheorie, ist die berüchtigtste, bekannteste und am meisten mißverstandene Formulierung aus seiner „Politik“. Vielfach falsch zitiert oder bewußt entstellt, hat man von diesem Satz her geglaubt, in Treitschke den Verfechter eines modernen Sklaventums und einer robusten, klirrend kalten Herrenmoral, eines nur absolutistischen Aristokratismus sehen zu können. Der Journalist und Sozialwissenschaftler Rudolf Craemer hat im Bemühen um ein rechtes Treitschke-Verständnis mit der nötigen Nüchternheit versucht, von dem nationalliberalen Gleichheitsgedanken ausgehend, die Gehalte dieser Elitetheorie zu ergründen. Er stellt fest, daß hinter dem zitierten Satz nichts weiter steht als das Grundgesetz der Gesellschaftsgliederung, und daß Treitschke nur zum Ausdruck bringen wollte, daß „keine Kultur ohne Dienstboten auskomme“ — es sei eine Elitetheorie, die auf den Bildungsschichten aufbaue³⁰⁾. So sollte Treitschkes Elitebild verstanden werden: aus dem unaufhebbaren Gegensatz von Masse und geschichtswirksamer Persönlichkeit. Schon 1866 hat der später nach links abschnenkende Hermann Baumgarten, der durch seine mahende liberale Selbstkritik einige Berühmtheit erlangte, für richtig gehalten: „Der Bürger ist geschaffen zur Arbeit, aber nicht zur Herrschaft“³¹⁾, womit er nichts anderes sagt als auch Treitschke. Was später in wissenschaft-

²⁷⁾ Heinrich v. Treitschke, Der Sozialismus und seine Gönner 1879, zit. nach W. Mommsen, a. a. O., S. 153 ff.

²⁸⁾ So in J. H. Knoll, Führungsauslese . . . , a. a. O., S. 98 ff.

²⁹⁾ H. v. Treitschke, Politik, Vorlesungen, gehalten an der Universität zu Berlin, hrsg. v. M. Cornicelius, 2 Bde, Leipzig 1897/98, I, S. 51.

³⁰⁾ R. Craemer, Der Kampf um die Volksordnung. Von der preußischen Sozialpolitik zum deutschen Sozialismus, Hamburg 1933, S. 116 f.

³¹⁾ H. Baumgarten, Der deutsche Liberalismus — Eine Selbstkritik. 1866, in: Historische und politische Aufsätze und Reden, Straßburg 1894, S. 96.

licher Terminologie von Michels dargestellt wurde, ist aus freilich anderer Sicht bei Treitschke schon ausgesprochen und anschaulich erklärt. Treitschkes Elitetheorie geht von der „ursprünglichen Ungleichheit der Menschen“ aus und kommt zu dem Grundgesetz, daß „alle bürgerliche Gesellschaft Klassenordnung“³²⁾ ist, daß „ein gegenseitiges Geben und Empfangen zwischen den höheren und den niederen Schichten“³³⁾ stattfindet. Selbst der Gedanke einer „fusion des élites“ (Michels) im Gegensatz zur „circulation des élites“ (Pareto) klingt bei Treitschke an, wenn er davon spricht, daß es nie ein „Auf und Ab ganzer Klassen“³⁴⁾ gebe, sondern daß die Veränderungen innerhalb der Aristokratie nur Schwerpunktverlagerungen seien, die durch neu aufsteigende Kräfte verursacht werden. Nur bedingt ist es der harmonische Mensch, der ihm als Ideal vorschwebt. Treitschke ist viel zu sehr Realist, um nicht zu wissen, daß ein solches Ideal liberale Utopie ist. Sein Ruf gilt daher den „starken, einseitigen Naturen“³⁵⁾. Wahrer Individualismus bestätigt sich für Treitschke in bewußter, eigentümlicher Einseitigkeit, Individualisten stehen als höhere Schicht den Konformisten, den mediokren Massen als unterer Schicht gegenüber. Das Mittelmaß wird ihm zum Signum seiner Zeit, die das Große, den Politisch-Starken herabzuziehen sucht, die nur Anpassung und Unaufälligkeit liebt³⁶⁾.

Es ist gewiß einsichtig, daß von derartigen Voreingenommenheiten gegenüber dem dritten und vierten Stand keine Fürsprache für eine Verbreiterung der Bildungsmöglichkeiten und -chancen erwartet werden konnte. Wenn sich auch der Rechtsliberalismus nicht insgesamt derartig eindeutig und einseitig darstellt, so nimmt es doch nicht Wunder, daß aus der rechtsliberalen Richtung kaum Anregungen für eine Bildungsreform angesichts einer sich verändernden Gesellschaft kamen. Bildungspolitik im Rechtsliberalismus ist nirgendwo mit Offenheit formuliert, sie fand nicht statt, weder ideengeschichtlich, noch institutionell. Unter den Trägern der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ findet sich kein rechtsliberales Naturell.

Schreiten wir in der geschichtlichen Abfolge des Liberalismus weiter voran, so wird zunächst einmal als auffällig zu registrieren sein, daß in den Parteiprogrammen — bis in die Wei-

marer Republik hinein — der Kultur- und Bildungspolitik kaum ein Sonderstatus zugewiesen wird. Bildungspolitische Äußerungen fallen allenfalls als Dekor ab oder sind in der parteipolitischen Publizistik anzutreffen. Außerdem wird der Jugendbildung mehr Aufmerksamkeit zuteil als der Erwachsenenbildung. Einzig in den linksliberalen Formierungen, die sich im Anschluß und im Umkreis Friedrich Naumanns darstellen, wird Bildungspolitik mit einiger Maßgeblichkeit versehen. Friedrich Naumann — um zunächst aufs Vordergründige zu sehen — hat u. a. die Lietzschens Landerziehungsheime mit Zustimmung bedacht; in ihnen hat sich liberale Bildungspolitik und liberale Menschenbildung am ehesten verwirklicht, wenn freilich auch erwähnt sein soll, daß der nationalistische Einschlag der Lietzschens Erziehungsphilosophie wohl kaum auf eine Unterstützung durch den Linksliberalismus rechnen konnte. Die linksliberalen Bestrebungen für eine politische Bildung der Erwachsenen — nur zum Teil durch die Initiativen Wilhelm Ohrs, durch die Begründung der Hochschule für Politik durch Ernst Jäckh in Berlin, durch die Diskussionen des Lauensteiner Kreises um Eugen Diederichs, Max Weber und Theodor Heuss angedeutet — habe ich an anderer Stelle dezidiert dargestellt³⁷⁾. All diese Aktivitäten in der Erwachsenenbildung waren von dem Gedanken getragen, den Bürger politisch auf jene Verhältnisse vorzubereiten, mit denen er sich nach dem Kriegsende konfrontiert sehen würde. Erwachsenenbildung war hier — und das macht einen Unterschied zu den Vorstellungen Schulze-Delitzsch' — immer als politische Bildung, als Vorbereitung und Einstellungsveränderung auf neue Situationen politischer und gesellschaftlicher Zustände verstanden. Selbst bei einem Erhalt der monarchischen Staatsverfassung wären, durch die Osterbotschaft von 1917 verbrieft, tiefgreifende Veränderungen zu erwarten gewesen. Erwachsenenbildung begreift sich demzufolge im Liberalismus am Beginn des 20. Jahrhunderts als Schule und Schulung für Demokratie.

Überblicken wir die Geschichte des Liberalismus seit der Mitte des 19. Jahrhunderts bis ins Kaiserreich, so artikuliert sie sich im Hinblick auf Erwachsenenbildung in den Namen von Schulze-Delitzsch, Naumann, Lietz, Wilhelm Ohr, Theodor Heuss, Johannes Tews, Max Weber und Ernst Jäckh; institutionell findet sie ihren Niederschlag in der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, in den „Sommerkursen“ von Wilhelm Ohr, im

³²⁾ H. v. Treitschke, Politik, a. a. O., I, S. 50.

³³⁾ Ders., a. a. O., S. 54.

³⁴⁾ Ders., a. a. O., S. 57.

³⁵⁾ H. v. Treitschke, Die Freiheit, Leipzig 1915, S. 45.

³⁶⁾ S. dazu insgesamt W. Bussmann, Treitschke als Politiker, in: HZ, 177, II, 1954.

³⁷⁾ J. H. Knoll, Führungsauslese ..., S. 126 ff., S. 149 ff., S. 184 ff., S. 188 ff.

Blick auf die Jugendbildung in den Landerziehungsheimen von Hermann Lietz und deren Abspaltungen und in der Hochschule für Politik.

In den zwanziger Jahren hat der Liberalismus seinen secessionistischen Charakter keineswegs aufgegeben; linksliberale Positionen mit der ihnen eigenen Staatsdistanz bleiben ebenso erhalten, wie sich rechtsliberale Politik in die Weimarer Republik hineinverlängerte. Deutsche Demokratische Partei, Deutsche Volkspartei und Deutsche Staatspartei belegen diesen schon historischen Sachverhalt des liberalen Bruderzwistes. Wie in der Weimarer Reichsverfassung die Sorge um die demokratische Stabilisierung und Festigung der Weimarer Republik in den Schulartikeln mitschwang — insbesondere der Artikel 148 WRV —, so findet sich auch in den liberalen Parteiprogrammen eine eindeutige Hervorhebung der Bildungspolitik. Stabilität der neuen Staatlichkeit wurde maßgeblich von den Formen und Verfahren in Schule und Erwachsenenbildung abhängig gemacht. Die vormaligen, eher differenzierten Aussagen des Liberalismus zu Bildung und zur Bildungspolitik wurden in die Schublade verbannt; die Abhebungen von Freiheit und Gleichheit, in der Ideengeschichte des 18. und 19. Jahrhunderts angelegt und ausgetragen, werden so nicht erneuert; dem Gebildeten wird Auftrag und Verpflichtung für die Bildung der Massen auferlegt. So heißt es im Programm der Deutschen Demokratischen Partei vom Dezember 1919: „Auch darf niemand im neuen Deutschland im Bildungsdünkel sich abgesondert fühlen, denn die geistigen Güter sind Lehen aus dem Eigentum der Allgemeinheit. Gerade der Gebildete schuldet seinem Volke sein ganzes Können und Wissen, weil er der mühseligen Arbeit auch des Einfachen und Schlichten mit zu verdanken hat, was er ist, und was er zu wirken vermag.“³⁸⁾

Das ist die Antithese zu Treitschkes Liberalismus-Verständnis.

Spätere Parteiprogramme des Liberalismus in der Weimarer Republik fächern Grundeinsichten in speziellere Diskussionspunkte auf, so das Programm der dahinsiehenden Deutschen Staatspartei von 1930, wo der Einheitlichkeit und Durchlässigkeit des Bildungssystems zugesprochen wird: „Die einzelnen Schulformen müssen sinnvoll verbunden werden. Der Übergang von einer Stufe zur anderen muß begabten und aufstrebenden Menschen, unabhängig von Besitz und Stand, jederzeit möglich sein.“

³⁸⁾ Zit. nach W. Mommsen, Deutsche Parteiprogramme, a. a. O., S. 512.

Einer Überbewertung des Berechtigungswesens muß entgegengewirkt werden.“³⁹⁾ Freilich, 'blicken wir auf die Erwachsenenbildung, so werden wir feststellen können, daß sie selbst in die Weimarer Reichsverfassung nur dekorativ und unverbindlich einbezogen wird. Erstmals und einzig bleibt jene Formulierung der Deutschen Volkspartei vom Oktober 1919, wo es heißt: „Volkshochschulen und Hochschulkurse sind mit dem Ziel vertiefter Herzens- und Verstandesbildung auf der Grundlage deutscher Volks- und Stammesart einzurichten. Bildungs- und Unterhaltungseinrichtungen (Volksheime, Volksbüchereien, Sammlungen, Lichtbild, literarische und musikalische Darbietungen) sollen unter Verwendung öffentlicher Mittel mehr als bisher in den Dienst der Veredlung, der Erholung und der Geselligkeit gestellt werden.“⁴⁰⁾ Die Reduktion der Erwachsenenbildung auf die sprachlichen Klischees von „Herzens- und Verstandesbildung“ verdecken die politischen, sozialen und wirtschaftlichen Äußerungen zur Erwachsenenbildung im Liberalismus des Kaiserreichs, die demgegenüber als zeitgemäß klassifiziert werden müssen. Im Grunde kehrt der Liberalismus zu seinem Ausgang zurück, indem er Erwachsenenbildung als zweckfreie Aneignung geistiger Werte auf dem Hintergrund eines vermuteten bürgerlichen Bildungskonsensus ausweist. Daß Erwachsenenbildung angesichts der veränderten Sozial- und Gesellschaftsstrukturen einen unterprivilegierten Adressatenkreis ins Visier zu bringen habe, wird ebenso übersehen wie die Ergänzung von subjektiven durch objektive Bildungsbedürfnisse⁴¹⁾.

Blicken wir in diesem Zusammenhang auf die liberalen Positionen, wie sie sich in der Nachkriegsgeschichte der Bundesrepublik ausgeprägt haben, so kann einmal festgestellt werden, daß liberales Einverständnis über Bildungsbedürftigkeit, Bildungschancen, Chancengleichheit und Aufstiegsermöglichung in allen Parteien vorhanden ist. Eine spezifisch-liberale und sich der liberalen Tradition versichernde Bildungspolitik kann eigentlich nicht ausgemacht werden. Die Unterschiede sind nur an Einzelfragen festzumachen, so an der Forderung der Liberalen nach einer zentralen Verfassung und Ausführung der Bildungspoli-

³⁹⁾ Zit. nach W. Mommsen, Deutsche Parteiprogramme, a. a. O., S. 517.

⁴⁰⁾ Zit. nach W. Mommsen, Deutsche Parteiprogramme, a. a. O., S. 524.

⁴¹⁾ Über die im sozialistischen Sprachgebrauch übliche Abhebung von subjektiven und objektiven Bildungsbedürfnissen handelt im einzelnen H. Siebert, Erwachsenenbildung in der Erziehungsgesellschaft der DDR, Düsseldorf 1970, S. 193 ff.

tik — das Wahlprogramm der FDP von 1953⁴³⁾ spricht sich für ein Bundeskultusministerium aus, eine Forderung, die zumindest intentional zum Teil durch die Grundgesetz-Ergänzung in Artikel 91 vollzogen ist⁴³⁾ —, so auch in der Akzentuierung der Berufsbildung, über die es im gleichen Wahlprogramm heißt: „Deshalb fordert die FDP: Besondere Förderung des beruflichen Bildungswesens, das der werktätigen Jugend mit der betrieblichen Ausbildung eine Fortentwicklung in berufsbildenden Schulen gewährt und dem sozialen Aufstieg dient.“⁴⁴⁾ Schließlich werden in den Forderungskatalog — freilich mehr beiläufig — auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung mit einbezogen, wobei es vom liberalen Ausgangspunkt her verwundert, daß die Volkshochschulen so explizit bedacht werden: „Deshalb fordert die FDP: Daß Berufsschulen und Volkshochschulen, wie alle anderen Bildungsanstalten zu Pflegestätten echter Erziehung zum Staatsbürger werden.“ Liberale Tradition ist am ehesten noch dort vernehmbar, wo der Versuch gemacht wird, der totalen Vorsorge durch den Staat die eigene Initiative und die dezentralisierte Selbstverwaltung und Selbsttätigkeit entgegenzustellen, wie das etwa im Berliner Programm der FDP von 1957 betont wird. Man sollte wohl Grundsatzprogramme nicht über Gebühr auf ihr Traditionsreservoir und ihre geschichtliche Observanz hin befragen, aber an dieser Stelle scheint mir doch der Hinweis erlaubt, daß dieses Programm der Tradition des sich selbstregulierenden Munizipal Liberalismus folgt⁴⁵⁾.

Nach 1945 war die FDP mit Problemen befaßt, die die Liberalen durch die gesamte Parteigeschichte begleitet haben, zunächst mit dem Kampf der Richtungen und Positionen, zwischen dem linken und rechten Liberalismus; auch die FDP ist dem Geschick liberaler Parteipolitik, nämlich ihrer fortwährenden Sezessionen, ausgeliefert gewesen; und sodann befinden sich jenseits der parteipolitischen Abgrenzungen auch weiterhin die inhaltlichen Auseinandersetzungen im Widerstreit. Seit 1969, dem Zeitpunkt, da sich die Liberalen auf

eine Koalition mit der SPD einrichteten und damit der linksliberalen Ausrichtung einen nachdrücklichen Zuschlag erteilten, befinden sich die Liberalen in einer weitgehenden Übereinstimmung mit den bildungspolitischen Perspektiven der Sozialdemokratischen Partei. Einmal der Koalitionspragmatismus, aber auch die Verminderung ideologischer Grundbefindlichkeiten haben dazu geführt, daß sich im Konzept der sozial-liberalen Koalition die liberalen Positionen in der Bildungspolitik — allenfalls in der graduellen Abschattierung von Einzelmaßnahmen — nicht mehr eindeutig ausmachen lassen. Die unter den Zielvorstellungen der Bundesregierung aufgelisteten Modalitäten über eine Erneuerung des Bildungswesens — allgemein z. B. das Votum für ein offenes System⁴⁶⁾ oder im einzelnen die Teilperspektiven zur Weiterbildung, die im Anschluß an die Vorschläge des Bildungsrates formuliert sind⁴⁷⁾ — lassen eine Unterscheidung im SPD- oder FDP-Profil nicht zu.

Für die jüngste Zeit sind wir auf die „Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik (FDP) 1972“ verwiesen, wenn wir den Beweis führen wollten, daß jenseits allgemeiner Liberalität Sonderformen liberaler Bildungspolitik noch erkennbar seien. Viele der dort aufgeführten liberalen Grundsätze könnten in den Programmen anderer Parteien in gleicher Weise erscheinen. Wenn es etwa heißt, daß die FDP für eine durchgehende innere Demokratie des Bildungssystems eintritt, so ist damit eine Aussage vorgenommen, die in keiner Partei anders formuliert würde⁴⁸⁾. Auch die so eindeutige Absage an autoritäre und hierarchische Strukturen im Bildungswesen würde keine Kontroversdiskussionen hervorrufen. Vielleicht kann es als ideengeschichtliche Spitzfindigkeit ausgelegt werden, wenn man darauf hinweist, daß offensichtlich in der Gleichheitsfrage der Rückgriff auf das liberale Traditionsreservoir vollzogen wird: „Der Chancenausgleich darf jedoch nicht durch Behinderung der Entwicklung anderer Lernender erreicht werden. Das Recht auf freie Bildung und Entfaltung der Persönlichkeit darf durch keine erzwungene Nivellierung verletzt werden.“⁴⁹⁾

Vielleicht ist es an dieser Stelle erlaubt, darauf hinzuweisen, daß hier die vormaligen Aus-

⁴³⁾ Freie Demokratische Partei, Das Berliner Wahlprogramm 1957, abgedruckt in: W. Mommsen, a. a. O., S. 707 ff.

⁴⁴⁾ Hier ist besonders belangvoll Art 91 b, Zusammenwirken von Bund und Ländern aufgrund von Vereinbarungen. Bund und Länder können aufgrund von Vereinbarungen bei Bildungsplanung und bei Förderung von Einrichtungen und Vorhaben der wissenschaftlichen Forschung von überregionaler Bedeutung zusammenwirken. Die Aufteilung der Kosten wird in der Vereinbarung geregelt.

⁴⁵⁾ Zit. nach W. Mommsen, Deutsche Parteiprogramme, a. a. O., S. 702.

⁴⁶⁾ Wie vor, S. 707.

⁴⁶⁾ Hier wird Bezug genommen auf die Quellsammlung Job-Günter Klink, Hrsg., Aktuelle Bildungsprogramme, Bad Heilbrunn/Obb. 1972, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, S. 39.

⁴⁷⁾ Job-Günter Klink, Hrsg., a. a. O., S. 54—56.

⁴⁸⁾ Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik (FDP) 1972, abgedruckt in: Job-Günter Klink (Hrsg.), a. a. O., 106 ff., hier: S. 107.

⁴⁹⁾ A. a. O., S. 108.

einandersetzungen um das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit wieder in Erinnerung eingebracht werden und daß sich die Liberalen eher zu einer extensiven Auslegung des Freiheitssatzes bekennen, die Gleichheit aber an die anthropologischen Ungleichheiten der Menschen binden. Das scheint mir auf eine kontinuierliche Argumentationsweise des Liberalismus hinzudeuten. Daß sich auch in diesem liberalen Dokument die Autoren für eine „Grundkompetenz des Bundes für das gesamte Bildungswesen“ aussprechen, könnte als Indiz dafür gewertet werden, daß sich die Liberalen ihrer vormaligen rechtsliberalen, gouvernemental-etatistischen Einstellung erinnern. Aber was nun die speziellen Aspekte unseres Themas, eben die liberale Erwachsenenbildungskonzeption, betrifft, so kann eine spezifisch liberale Festlegung weder hier noch in anderen Dokumenten, z. B. in dem Entwurf für ein Erwachsenenbildungsgesetz der FDP-Fraktion für Berlin, ausgemacht werden. Die Vermutung, daß die Liberalen versuchen, ein pluralistisches Konzept von Erwachsenenbildung durch die Betonung der kommunalen Einrichtungen abzuschwächen, könnte Anlaß sein, auf Unterschiede zum bildungspolitischen Verständnis der CDU abzuheben und die FDP auf eine Interessenidentität mit der SPD festzulegen. Hierbei würden allerdings aus einem bildungspolitischen Pragmatismus ideologische Rückbeziehungen gefolgert, die so vermutlich nicht bestehen.

Überblicken wir diesen Aspekt unseres Themas, so scheint sich wohl zu ergeben, daß:

1. die Erwachsenenbildung in der politischen Theorie der Liberalen keinen besonderen Stellenwert besitzt,
2. die Erwachsenenbildung in den liberalen Parteiprogrammen erstmals in der Weimarer Republik erscheint,
3. die Erwachsenenbildung als Möglichkeit zur Herstellung eines bürgerlichen Bildungsbewußtseins und als Stabilisierung einer bürgerlichen Gesellschaft verstanden wird,
4. Erwachsenenbildung als Vehikel dient, neue politische und gesellschaftliche Zustände zu etablieren oder zu introduzieren,
5. Erwachsenenbildung auf dem Hintergrund der sozialen Frage als ein Korrektivinstrument begriffen wird, mit dem sich wirtschaftliche und staatsbürgerliche Defizite korrigieren lassen; dabei ist Erwachsenenbildung aber nicht auf politische Klassensolidarisierung hin angelegt,
6. Erwachsenenbildung integraler Bestandteil eines offenen und durchlässigen Bildungssy-

stems interpretiert wird, der den Raum der Selbsttätigkeit gegenüber einer staatlichen Totalvorsorge garantieren möchte.

Darüber hinausgreifende Feststellungen können nur noch zeitspezifische Relevanz reklamieren. Besieht man sich diesen Ertrag unserer politischen Rundschau über den bildungspolitischen Zuschnitt der Liberalen, so wird man unschwer feststellen können, daß entgegen landläufiger Meinung der Beitrag der Liberalen zu Begründung und Entwicklung der Erwachsenenbildung nicht größer ist als in anderen politischen Konstellationen. Wir formulieren eindeutig: Der deutsche Liberalismus hat innerhalb des parteipolitischen Spektrums keinen maßgeblichen Anteil an der Entwicklung der Erwachsenenbildung. Das wirft fraglos die Schulbuchweisheit über den Haufen.

Stellt sich letztlich die Frage, ob dieses Urteil korrigiert werden kann, wenn man Begriff und Inhalt des Liberalismus über die parteipolitischen Grenzen hinaus erweitert.

Das lenkt unsere Betrachtung auf Personen, die vielfach dem Liberalismus zugeschlagen werden oder sich ihm zurechnen, ohne je den liberalen Parteien zuzugehören. Für die Zeit vor den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts ist diese Zuordnung vergleichsweise zweifelsfrei, da sich der Liberalismus parteipolitisch erst in der Phase der nachrevolutionären Restauration in Preußen parteipolitisch formierte. Auch die Liberalen des Südwestens sind zuvor über lose Agglomerationen nicht hinaus gekommen. Es mag vergleichsweise müßig und für einen Nichthistoriker obsolet erscheinen, ob nun Stein eine mehr liberale oder eine mehr konservative Position verfolgte. An Humboldt scheiden sich in dieser Beziehung die Geister nicht. Die Pädagogikgeschichte und die Historiographie schlagen ihn den Liberalen zu, wobei freilich nur der frühe Humboldt in Anspruch genommen wird und nicht der, der das für ihn Denkbare an dem Möglichen des preußischen Staates korrigierte⁶⁰⁾. Humboldt anrufen, heißt eben einmal den der „Ideen“ bemühen und sodann sich auch auf jenen zu berufen, der im Kontext der preußischen Reform der Nationalerziehung den Weg zu ebnen suchte. Wird Humboldt als Liberaler stilisiert, so richtet sich das Augenmerk auf den von der Französischen Aufklärung und der Französischen Revolution inspirierten Autor der „Ideen“, in denen sich jene klassisch gewordenen Sätze finden: „Der wahre Zweck des Menschen — nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unver-

⁶⁰⁾ Davon ist gehandelt in: J. H. Knoll, H. Siebert, Wilhelm v. Humboldt, a. a. O., S. 11 ff.

„Änderliche Vernunft ihm vorschreibt — ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“⁵¹⁾

Ohne daß im Umfeld dieses Frühliberalismus bereits pädagogische Maßnahmen für eine Bildung der Erwachsenen ausdrücklich formuliert werden, lassen allerdings die Äußerungen Humboldts, Süverns und Steins Deutungen zu, die in Richtung auf eine politische Nationalerziehung weisen. Das Thema der preußischen Reform, die sich im wesentlichen auf politische Teilhabemöglichkeiten und einen breiteren Freiraum bürgerlicher Betätigung beschränkte, war die Erwachsenenbildung gewiß nicht. Aber — und wir haben dies bereits kenntlich gemacht — die Verwirklichung der Reform konnte nur stattfinden, wenn das Bewußtsein und die Gebildetheit für die Ausfüllung neuer Rechtsräume hergestellt wurde. Solchermaßen kann davon ausgegangen werden, daß die Initiatoren der Reform eine Fortentwicklung des Bildungswesens in Richtung auf Erwachsenenbildung durchaus mitbedacht haben mögen. Allerdings fällt zufolge der expansiven Staatsdistanz Humboldts und seiner Nachfolger die Erwachsenenbildung wohl nicht in die Kompetenz eines staatlich regulierten Bildungswesens. Er hat ähnlich wie Küvern in seiner Frühschrift darauf abgehoben, daß Maßnahmen im Sektor der Erwachsenenbildung eher berufsständisch zu strukturieren seien und daß Erwachsenenbildung ihren Ausgang von der beruflichen Situation und Betroffenheit zu nehmen habe. Bei Süvern wird öffentliche Erziehung relativ eindeutig definiert als jene, die sich zweckfrei und demzufolge mehr in personaler Absicht darstellt: „Als öffentliche und allgemeine werden diejenigen Schulen und Erziehungsanstalten anerkannt, welche die allgemeine Bildung des Menschen an sich, und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besondern einzelnen Berufsarten bezwecken, aus öffentlichen oder von ihren Stiftern der öffentlichen Aufsicht und Verwaltung übergebenen Mitteln, entweder vom Staate unmittelbar, oder von öffentlichen Genossenschaften, Instituten oder einzelnen Personen gegründet sind und unterhalten werden, unter öffentlicher Aufsicht und Leitung, und jedem nach

⁵¹⁾ W. v. Humboldt, Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1. Fassung 1792), zit. nach B. Michael und H. H. Schepp, a. a. O., S. 203.

Bestimmten allgemeinen und besonderen Bedingungen zur Benutzung offen stehen.“⁵²⁾

Aber sowohl bei den preußischen Reformern wie auch bei jenen Bildungstheoretikern, die die preußische Reform in die vormärzliche Nationalerziehung verlängerten, finden sich eigentlich keine ausgesprochenen Hinweise auf die Erwachsenenbildung. Über allgemeine Formulierungen, daß die Reform den gebildeten Bürger voraussetze, greifen die Autoren nicht hinaus. Sie gehen vielmehr davon aus, daß eine bürgerliche Gesellschaft diese Gebildetheit dadurch sicherstellen würde, daß Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht — um begrifflich in der Nähe des Litauischen Schulplans zu bleiben — sich in einer sinnlogischen Abfolge und in einem aufsteigenden Qualitätsbewußtsein befinden. Massenhafte Bildung war im Frühliberalismus nicht vorgesehen. Der Hinweis auf die Gewerbefreiheit und die Bauernbefreiung — was eben nicht mehr als die Aufhebung der Leibeigenschaft bedeutet — vermögen den Eindruck nicht zu korrigieren, daß die Adressaten der Reform eben nur im Bürgertum zu suchen sind. Es scheint auf diesem Hintergrund richtig zu sein, daß der Liberalismus nur dort an Volksbildung dachte, wo in ihm das Bewußtsein für die sozialen Fragen des 19. Jahrhunderts vorhanden war. Lenkt man unter dieser Voraussetzung den Blick auf den Frühliberalismus, dann müssen zuvörderst Hansemann, Harkort und Diesterweg genannt werden. Bei Hansemann wird allerdings noch nicht von der Diagnose zur Therapie vorangeschritten. Wohl beklagt er die desolatte Verfassung des Bürgertums in Preußen, seine Ungebildetheit und geistige Stumpfheit, aber zur Abhilfe dieser Situation fällt ihm nicht mehr ein als der Rückzug auf die liberale Unterscheidung von Gleichheit und Freiheit⁵³⁾.

Diesterweg ist demgegenüber schon ein eher pragmatischer Sachverstand nachzusagen, wenn er die Abhilfe und die Fortentwicklung des Bürgertums darauf gründen möchte, politische Bildung mehr von der Basis her zu betreiben: „Das Prinzip der freien Konstituierung

⁵²⁾ J. W. Süvern, Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens in Preußen, zit. nach B. Michael und H. H. Schepp, a. a. O., S. 217.

⁵³⁾ S. dazu u. a. H. Meisser, Demokratie und Liberalismus in ihrem Verhältnis zueinander, Aarau 1941; s. ferner die ausgezeichnete Arbeit v. Th. Wilhelm, Die englische Verfassung und der vormärzliche deutsche Liberalismus. Eine Darstellung und Kritik des Verfassungsbildes der liberalen Führer, Stuttgart 1928. Im Hinblick auf den Municipalliberalismus bes. H. Heffter, Die deutsche Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert. Geschichte der Ideen und Institutionen, Stuttgart 1950.

und Organisierung muß alle Lebenskreise durchdringen, jeder muß ein lebendiges Glied sein in seinem Organisations- und Lebenskreise. Daraus folgt, daß jeder zur Herbeischaffung und Einführung dieser Lebenskreise tätig sein müsse. Die freie Volksvertretung geht von unten aus, von der breitesten Basis aus. So muß auch die Lehrerorganisation von unten ausgehen. . . " ⁵⁴⁾

Einzig Harkort sieht den Zusammenhang von Elementarbildung und Massenbildung für Erwachsene, wenn er formuliert: „Jene gefürchtete Masse der untern Stände verlangt nicht allein nach Brod und Schauspielen, nein, sie hat auch geistige Bedürfnisse, und indem man diese befriedigt, wird der Weg zum täglichen Brode sicherer gebahnt wie durch Schranken, Gebet und Frohn! ‚Raum für alle hat die Erde‘, wenn nur die Individuen durch Erziehung und Unterricht befähigt werden, die geeignete Stelle zu suchen und auszufüllen. Deshalb sind gute Schulen die Haupthebel der Humanität, dafür sprechen die Erfahrungen aller Zeiten; sie bilden die Institution, aus der stets neues und kräftigeres Leben entspringt, die nicht altert, weil sie ringend sich selbst verjüngt. Wer es also wohl meint mit dem Vaterlande und der Zukunft seines Volkes, der trage nach Kräften sein Scherflein dazu bei, daß guter Unterricht, stets wachsend, sich durch alle Klassen verbreite und durch ihn die Liebe zu Gott, Achtung vor den Gesetzen und die Erwerbsfähigkeit sich mehren. Dem Manne von Kenntnissen gehört die Welt, nur der Unwissende ist an die Scholle und den Mangel gefesselt und der Gesetzübertretung am nächsten.“ ⁵⁵⁾

Auffällig ist bei denen, die die Bildung der Erwachsenen im Liberalismus überhaupt bedenken, daß sie weniger auf die Abhilfe akuter Notstände sehen und demgegenüber mehr auf eine kontinuierliche Reform des Schulwesens setzen. Erwachsenenbildung wird auf Elementarbildung rückprojiziert; es wird angenommen, daß sich die geistige Verfassung der Erwachsenen am ehesten dadurch bessern ließe, wenn zunächst das Elementarschulwesen reformiert werde und dadurch in den kommenden Generationen eine bessere Bildungsbasis vorhanden sei. An der Bildung der Erwachsenen wird allenfalls Kritik geübt; eine Verbesserung wird in der Zukunft erhofft. In der Dokumentensammlung von B. Michael und H. H. Schepp wird für die Zeit des klassischen Liberalismus

⁵⁴⁾ F. A. Diesterweg, Was fordert die Zeit? (1848), zit. nach B. Michael und H. H. Schepp, a. a. O., S. 344.

⁵⁵⁾ Friedrich Harkort, Bemerkungen über die preussische Volksschule und ihre Lehrer, zit. wie vor. S. 347 f.

zwar mancher Beleg der Nationalliberalen und Fortschrittlichen für eine ihnen gemäß erscheinende Erwachsenenbildung herangezogen, aber auch in diesen Belegen spricht sich mehr eine allgemein neuhumanistisch-bürgerliche Bildungsvorstellung aus, als das konzise Pläne oder Übertragungen der Bildungstheorie auf die Erwachsenenbildung formuliert würden. Aus der Einleitung zu diesem Band, die ich historiographisch wegen ihrer Vermengung von gegenwärtigem Sprachgebrauch und historischen Befunden für bedenklich halte, wird deutlich, daß im Liberalismus die Erwachsenenbildung entgegen üblicher Meinungen kaum nennenswerte Befürworter hatte. Dieser Eindruck wird auch nicht korrigiert durch den Hinweis auf ‚nationalliberale‘ oder ‚fortschrittliche‘ Aktivitäten im Bereich des Fortbildungswesens, die immer nur ökonomisch oder rein fachlich fundiert scheinen ⁵⁶⁾.

Versuchen wir auch hier zusammenzufassen: Wie in der parteipolitischen Theorie, so lassen sich auch im weiteren Umfeld liberaler Ideen keine eindeutigen Stellungnahmen zur Erwachsenenbildung angeben; jedenfalls steht das Thema im 19. Jahrhundert nicht im Zentrum liberaler Bildungspolitik.

Zunächst bleibt der Blick und das Interesse auf eine Verbreiterung der Elementarbildung gerichtet, von der man sich über einen längeren Zeitraum gesehen eine Wirkung auch auf die Erwachsenenbildung verspricht. Also wird Erwachsenenbildung nur indirekt über die Elementar- und Schulbildung thematisiert. Sofern Erwachsenenbildung zum Gegenstand gemacht wird, so wird sie zunächst nicht im Sinne von Massenbildung gesehen. Freilich, linksliberale Positionen sind unter dieser Einschätzung nur bedingt zu fassen. Alle geistes- und ideengeschichtlichen Arbeiten (ich denke hier auch an meine eigenen Arbeiten zur Elitebildung im Liberalismus des 19. Jahrhunderts), auch die politologischen und soziologischen (Klotzbach, Dreitzel, Fürstenberg usw.), interpretieren den Liberalismus als eine bürgerliche Honoratiorenpartei, deren Führungsbildung an Besitz und Bildung gebunden ist; die Betonung von Leistungsgesichtspunkten als Kriterium der Führungsbildung wird erst nach der Jahrhundertwende aktuell. Klotzbach hat vom politikwissenschaftlichen Ort her diesen Sachverhalt in die Feststellung eingebunden: „In der Regel sah der Liberalismus nur den Gegensatz zwischen Gleichheit und Elitebegriff, nicht die Möglichkeit einer Verbindung. Tocqueville, Gneist und Treitschke, um nur einige bedeutende Liberale zu nennen, stellten

⁵⁶⁾ B. Michael und H. H. Schepp, a. a. O., S. 442, 445.

das aristokratische Prinzip der Demokratisierungstendenz entgegen. Ansätze zu einer Verbindung finden sich bei Bluntschli. Naumann erkannte zwar das Problem einer Führungsauslese auf massendemokratischer Grundlage, überschätzte jedoch in seinen Lösungsvorschlägen die politischen Möglichkeiten einer Verbindung von ‚Demokratie und Kaisertum‘. Im übrigen scheiterte er an der politischen Indolenz des deutschen Bildungsbürgertums. Auf einsamer Höhe steht John St. Mill, der seine politische Theorie unter die Leitidee einer durch den Elitebegriff modifizierten Gleichheit, einer Verbindung von Liberalismus und Demokratie stellte. Der deutsche Liberalismus versäumte es, rechtzeitig praktische Folgerungen aus massendemokratischen Entwicklungstendenzen zu ziehen, das Verhältnis von Elite und Masse von einer neuen, demokratischen Grundlage her zu durchdenken.“⁵⁷⁾

Wendet man diesen Sachverhalt auf die liberale Bildungstheorie an, so kann behauptet werden, daß ihr ein exklusiver, auf den dritten Stand gerichteter Charakter eigen ist. Bildung, sofern sie massenhaft verfaßt ist, bleibt auf Elementarbildung begrenzt; Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb des Bildungssystems sind weitgehend schichtenspezifisch determiniert. Anderes läßt sich auch aus der Humboldtschen Bildungstheorie und -praxis kaum herauslesen.

Kommt hinzu, daß die Inhalte so verfaßter liberaler Bildung politische Fragestellungen ebenso ausschließen wie die einer Berufspragmatik. Schulze-Delitzsch, dessen Erwachsenenbildung auf genossenschaftlicher Grundlage gerade die beruflich-wirtschaftliche Bildung ins Zentrum rangierte, fällt recht besehen aus der liberalen Bildungstradition heraus. Der Adressatenkreis der Bildung und die Inhalte der Bildung bleiben im Verlauf des 19. Jahrhunderts weitgehend konstant, selbst in der Weimarer Republik ist die Tradition nur zu einem Teil in der Praxis verändert worden. Zwar haben die Naumann-Nachfolger ihr soziales Demokratieverständnis für Erwachsenenbildung fruchtbar gemacht, aber in der Bildungspraxis ist ihnen ein größerer Erfolg nicht beschieden gewesen, und zudem bleibt auch hier Erwachsenenbildung im wesentlichen Bildung des mittleren Bürgertums. Eine Verlängerung der liberalen Erwachsenenbildung in die Arbeiterschaft ist nicht gelungen, konnte wohl aber auch nicht, da die sozialistische Arbeiterbildung die Arbeiterschaft stärker an sich band und auf politische Klassensolidarisierung abhob.

⁵⁷⁾ K. Klotzbach, a. a. O., S. 120.

Und heute wird sich eine liberale Erwachsenenbildung als theoretisches und praktisches System von den Vorschlägen und Vorgehensweisen anderer politischer Schattierungen nicht deutlich abheben können. Unterschiede beziehen sich allenfalls auf Details des Weiterbildungssystems, wie es durch Strukturplan und Bildungsgesamtplan geschaffen werden soll; allenfalls sind Unterschiede in der je unterschiedlichen Betonung der kommunalen und pluralistischen Erwachsenenbildung festzustellen.

Es sei noch einmal deutlich ausgesprochen, daß Erwachsenenbildung im Liberalismus nur dann stattfindet, wenn ihm die, soziale Frage bewußt ist. Bleibt sie ausgeschlossen, so ist der Liberalismus ganz auf ein bürgerliches Selbstverständnis und das relativ geschlossene System humboldtscher Bildungspraxis festgelegt. Die Antinomie von Links- und Rechtsliberalismus kann unter unserer Perspektive nur zum Teil auf die von Elitebildung und Volksbildung ausgeweitet werden.

Unter dieser Perspektive hat Dräger den Liberalismus untersucht und stellt für die Frühphase ein eindeutiges Votum für die Elitebildung und gegen die Volksbildung fest. Man darf auch trotz mancher Versuche von Rudolf Haym, öffentliche Vorlesungen in Halle als Formen von Erwachsenenbildung zu realisieren, behaupten, daß sie die elitäre Grundtendenz nach 1848 nur noch gefestigt hat⁵⁸⁾. Vielleicht ist es richtig, mit Dräger zu konstatieren, daß sich liberale Volksbildung am stärksten im Jahrzehnt zwischen 1860 und 1870 profiliert hat. Diese Blütezeit — der Ausdruck mag zu hoch angesetzt sein — ist aber keineswegs eine Erscheinung, die auf den Liberalismus allein zutrifft. Auch im Konservatismus wird die soziale Frage und damit die der Volksbildung aktuell. Man denke hier nur an das „soziale Gewissen“ des Kreuzzeitungsredakteurs Hermann Wagener und des Hallenser Historikers Heinrich Leo. In diese Tradition ist später nachdrücklich der Freiherr von Fechenbach-Laudenbach aus dem Fränkischen eingetreten. Seine Bedeutung ist uns durch Hans-Joachim Schoeps wieder nahegebracht worden. Daneben ist die Blütezeit wohl auch dadurch begünstigt worden, daß der Sozialismus noch nicht über jene Geschlossenheit und Gefolgschaft verfügte, die die späteren Bemühungen des Liberalismus, auf die Arbeiterschaft Einfluß zu nehmen — wie das etwa Naumann versuchte —, dann weithin zum Scheitern verurteilt.

Trotz dieser Einschränkungen bleibt doch gewiß, daß aus der Blütezeit liberaler „Volks-

⁵⁸⁾ H. Dräger, a. a. O., S. 48.

bildung" in den sechziger Jahren die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung hervorgegangen ist. Die Männer, die diese Gesellschaft gegründet und geleitet haben, sind cum grano salis dem Linksliberalismus zuzurechnen. Das gilt für Schulze-Delitzsch, Leibing, Tews und im weiteren Sinne auch für Friedrich Albert Lange. Die Zweckbeschreibung der Gesellschaft liegt ebenfalls auf der Linie des linksliberalen Bildungsverständnisses: "... die Gesellschaft sucht ihren Zweck zu erreichen durch:

1. Besprechung von Fragen der freien Volksbildung in öffentlichen Versammlungen der Gesellschaft.
2. Förderung und Unterstützung der bestehenden Bildungs- und ähnlichen Vereine bei Gründung von Fortbildungsschulen, von Büchersammlungen, Lesezimmern und dergleichen, bei Beschaffung von Lehrkräften, Vermittlung von Vorträgen bei Allem, was sonst zur Erreichung der Vereinszwecke wünschenswerth ist.
3. Belebung des Interesses für die Aufgaben der Volksschule und des Sinnes für eine zeitgemäße Reform derselben.
4. Anregung und Unterstützung zur Vereinsbildung in solchen Orten, wo es bis jetzt an Fortbildungsvereinen fehlt.
5. Hinwirkung auf eine Verbindung solcher Vereine, welche sich die Hebung der Volksbildung zur Aufgabe gestellt haben.

6. Gründung eines periodisch erscheinenden Vereinsorgans.

7. Abfassung und Verbreitung von Flugschriften, welche geeignet sind, die geistige und sittliche Entwicklung unseres Volkes zu fördern.

8. Aussendung von Wanderlehrern.⁵⁹⁾

Wir wissen heute, wie sich die Gesellschaft ausgebreitet, welche sichtbare Wirkung sie erreicht hat und wie sie sich in die Weimarer Republik hinein verlängert hat; auch in ihre Spätphase ist sie einer linksliberalen Position verpflichtet geblieben, aber massenhafte Volksbildung ist ihr gerade in dieser Spätphase nur noch schwer gelungen.

Es wäre gewiß falsch, wollten wir die Beziehung Liberalismus—Erwachsenenbildung auf diesen Realisierungsversuch beschränken, wir haben auf andere Aktivitäten auch verwiesen und dabei Namen wie Ohr, Jäckh, Heuss, Naumann, Weber, Troeltsch in den Blick gebracht, auch an Lietz war mit Nachdruck erinnert. Aber es bleibt, daß der Beitrag des Liberalismus zur Erwachsenenbildung vergleichsweise gering war, daß der Volksbildung die Elitebildung entgegenstand und daß Erwachsenenbildung theoretisch aus der Schulbildung her begründet wurde als eine bürgerliche, neuhumanistischen Gedanken verpflichtete Bildungsveranstaltung.

⁵⁹⁾ Zit. nach H. Dräger, a. a. O., S. 448.

Kurzschluß in der Bildungsreform

Zwei Konzeptionen der pädagogischen Reformbewegung

I.

Der Streit um die Bildungsreform, über den Minister stürzen, Parteien in Krisen geraten, Straßendemonstrationen stattfinden, ist angesichts des beschleunigten Gesellschaftswandel nicht verwunderlich. Was ihn aber gefährlich macht, das ist die *Polarisierung*, in die sich die streitenden Gruppen offensichtlich hineinmanövrieren: ein Gegeneinander, in dem es keinen Austausch von Argumenten mehr gibt, sondern nur noch festgelegte Feindbilder, starre Fronten. Den „fortschrittlichen“ Pädagogen und Bildungspolitikern, denen das Neue um seiner Neuheit willen gerechtfertigt scheint oder von einer Ideologie vorgeschrieben wird, stehen die „Reaktionäre“ gegenüber, die jede Reform ablehnen. Welche Bildungskonzeption sich durchsetzen soll, ist keine Frage ihrer besseren Eignung oder nachprüfbarer Erfolge mehr, sondern eine Frage der Macht und der Weltanschauung. Wenn ein Streit aber in diesem Stadium angelangt ist, dann bleibt das Streitobjekt regelmäßig auf der Strecke: im vorliegenden Fall das Bildungswesen und die darin zu bildende Jugend.

In einer solchen Situation gibt es nur eine Rettung. Sie liegt darin, daß eine Gruppe von Beteiligten die nächsthöhere Ebene gewinnt, um von dort aus die Fronten zu überblicken, die Motive und Hintergründe beider streitenden Parteien herauszuarbeiten und in jeder von ihnen den Wahrheitskern, ihr berechtigtes Anliegen zu entdecken. Es muß versucht werden, hinter dem bildungspolitischen Gefechtslärm des Augenblicks den Sinn der großen Reformbewegung zu klären, die nun schon fast unser ganzes zwanzigstes Jahrhundert erfüllt, und in der unser Streit um Gesamtschule und Rahmenrichtlinien nur eine Episode darstellt.

Die ganze Reform und der Streit um sie rührt daher, daß es kein absolut richtiges und allzeit gültiges Bildungsideal gibt, dem nur ein bestimmter Aufbau des Bildungswesens entspräche, sondern daß alles, was eine Gesellschaft an Bildung betreibt, von der jeweiligen Lage und den Bedürfnissen dieser Gesellschaft, ja von ihren Wertvorstellungen und

Ideologien bestimmt ist. Wie und wozu erzogen werden soll, was ein Mensch wissen und können muß, um dem Leben in seiner Welt gewachsen zu sein und als gebildet anerkannt zu werden, das ist kein ewiges göttliches Gesetz, sondern eine Sache der gesellschaftlichen Übereinkunft. Da sich aber jede menschliche Gesellschaft ständig wandelt, muß sich auch das, was sie für bildungswichtig hält und zum Bildungsziel erhebt, ständig verändern. Damit zugleich aber auch die Einrichtungen, in denen und durch die sich Bildung vollzieht, die Schulen und insgesamt das Bildungswesen.

So sind auch die uns überlieferten und lange Zeit hindurch gewiß bewährten Schulformen und Bildungsverfahren in einer bestimmten Epoche und Gesellschaft nach deren Bedürfnissen geschaffen worden und tragen den Stempel ihrer Entstehungszeit an sich. Das Gymnasium zum Beispiel, das uns so teuer ist, sich jahrzehntelang bewährt hat und weit über die deutschen Grenzen hinaus Vorbild war, ist in seiner bis heute gültigen Grundform um 1800 aus dem Bedürfnis entstanden, die überlieferte Führungsschicht in Staat und Gesellschaft, nämlich den grundbesitzenden Adel, durch eine neue Führungsschicht aus dem Bürgertum zu ersetzen und zu ergänzen, die man den Adel oder die Partei der Gebildeten nannte und die sich durch eine nicht jedermann zugängliche Bildung aus der Masse des Volkes erhob; eine Elite also, die sich nicht durch berufspraktische Verwendbarkeit, sondern durch harmonische Bildung der Persönlichkeit auszeichnen sollte. Die Vorbilder dieser harmonischen Persönlichkeit sah man damals in der Antike. Daher die uns gar nicht mehr verständliche Bedeutung, die das Gymnasium den alten Sprachen und Kulturen beimaß, denen gegenüber sich die deutsche Sprache und Dichtung, die eigene Geschichte und die moderne Geographie erst allmählich durchsetzten. In dieses Gymnasium drangen die Naturwissenschaften erst später ein, lange Zeit ein wenig gering geachtet. Die Technik hat darin — wie wichtig sie auch geworden ist und wie sehr sie die Jugend interessiert —

immer noch keinen Platz, und die Wirtschaft wird bis heute geflissentlich ignoriert; sie gilt bei vielen Gebildeten der alten Art als banausisches Erwerbsstreben und bleibt Autodidakten überlassen. Politische Bildung ist in den gymnasialen Bildungskanon immer nur nach politischen Katastrophen eingedrungen, nach dem Ersten und nach dem Zweiten Weltkrieg, oft gegen den heftigen Widerstand der berufenen Hüter der allein würdigen klassischen Bildung. Ubrigens hatten es ja auch die Frauen schwer, in das Gymnasium und gar in die Universität einzudringen.

Der Sinn des Gymnasiums war also — nach der französischen Revolution und der napoleonischen Ära doppelt fühlbar — die Ablösung des Adels durch eine nicht durch Grundbesitz, sondern durch Bildung qualifizierte Führungsschicht für den sich formenden bürgerlichen Nationalstaat. Man muß gestehen: es hat diese Mission erfüllt, sogar in einem durchaus demokratischen Sinn, wie das Frankfurter Professorenparlament von 1848 zeigt.

Die Tragik dieses Gymnasiums und der es stützenden Ideologie aber lag — wie Theodor Litt in einer berühmten Studie nachgewiesen hat — darin, daß sie genau am Vorabend der industriellen Revolution entworfen worden waren. Diese Industrialisierung hat der klassischen Bildungsidee in kurzer Zeit alle ihre Voraussetzungen entzogen. Einmal erforderte sie eine viel breitere Schicht von technisch und wirtschaftlich Gebildeten, ein Bedarf, der erst allmählich durch die Aufnahme von „Realien“ in das gymnasiale Bildungsprogramm, dann aber durch die Schaffung neuer Schultypen, des Realgymnasiums und der Realschule, gedeckt werden konnte. Dazu mußte aber auch die breite Masse, die man in vorindustriellen Epochen dem Analphabetentum überlassen hatte, eine Art von Bildung erfahren, die sogenannten Kulturtechniken und praktisches Wissen und Können erlernen. Dafür entwickelte man prompt eine entsprechende Bildungsideologie, die Lehre von der sogenannten volkstümlichen Bildung, einen Mythos der Volksschule mit deutschkundlichen, heimatkundlichen und berufspraktischen Inhalten, die später zum Ausbau eines beruflichen Schulwesens führten.

So aber sind von zwei verschiedenen, historisch und soziologisch bedingten Ausgangspunkten her zwei verschiedene Bildungskonzepte entstanden und allmählich auf einander zugewachsen, jede von ihnen mit einer eigenen Ideologie unterbaut, gegen einander abgegrenzt und mit dem entsprechenden Dünkel, aber auch mit Minderwertigkeitskomplexen auf einander reagierend. Als mit der fort-

schreitenden Industrialisierung und Verstärkung nicht nur neue Unterrichtsstoffe sondern auch neue Menschenmassen ins Gymnasium drängten, konnte von einer Gelehrten- oder Eliteschule bald keine Rede mehr sein. Auf der anderen Seite wuchsen durch Technisierung, Kommerzialisierung und Bürokratisierung die Anforderungen auch an die Volksschule, die eine das Gymnasium imitierende Mittelschule, später Realschule, aus sich hervortrieb und die Grundschule als Kinderschule isoliert zurückließ. Angesichts dieses Durcheinanders an veränderten Funktionen mußte die ganze Konstruktion des Bildungswesens neu durchdacht werden. Ein Neuentwurf aus einem Guß wurde fällig, nicht nur aus sozialem Ressentiment aufsteigender Schichten, sondern auch um der Funktionstüchtigkeit dieses Bildungswesens willen.

Seit Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts bemühen sich die besten Pädagogen um diesen Neuentwurf: um ein Schulwesen, das nicht auf zwei einander sozial und ideologisch fremd gegenüberstehenden Bildungsklassen beruht, das die Kinder nicht schon in frühem Alter in verschiedenen Säulen nach oben führt, zwischen denen es keine Übergänge gibt, so daß Schicksal und gesellschaftlicher Rang der Schüler schon mit zehn Jahren festgelegt werden. Nach Stufen statt in Säulen soll dieses Schulwesen aufgebaut sein, Übergänge von einem zum anderen Typ auch in späterem Alter, nach Begabung und Leistungswillen, nicht nach Sozialschicht gestattend. In den zwanziger Jahren ging es deshalb um die Einheitsschule, die schon aus terminologischen Gründen scheiterte. Heute ist es die Gesamtschule, die dieses Problem lösen soll. Auch sie wird von ihren Vorkämpfern wie vom Publikum oft als sozialistische Einrichtung für Gleichmacherei und Niveaulenkung mißverstanden und erweckt in der Tat dort, wo sie hastig und unter Klassenkampfpapieren verwirklicht wird, einen solchen Eindruck. Aber sie ist, vernünftig und in Zusammenarbeit von Schule und Familie entwickelt, eine notwendige Konsequenz aus der die Klassengegensätze auf natürliche Weise überwindenden und differenzierenden Gesellschaftsentwicklung.

Auch die Bildungsinhalte können nicht unbezogen aus den Fächer- und Stoffkatalogen des 19. Jahrhunderts übernommen werden. Inzwischen haben sich auch die Universitätsdisziplinen, auf denen der gymnasiale Bildungskanon beruht, weiterentwickelt: neue Forschungsaufgaben sind dazugekommen, zwischen den Wissenschaften haben sich inter-

disziplinäre Fachgebiete ergeben, die Biochemie zum Beispiel, die soziologisch gesehene Geschichte und Geographie. So bedurfte es auch nicht erst der Rahmenrichtlinien, um die gemeinsame Bildungsaufgabe etwa der Geschichte, Geographie und Sozialkunde zu entdecken. Von den Bildungszielen her mußten die überlieferten Unterrichtsfächer neu durchdacht werden, wollte man sie nicht aus bloßer Tradition, um ihrer selbst willen, wie im Leerlauf weiterbetreiben. Ein solches Umdenken haben schon frühere Bildungspläne — z. B. gerade die hessischen Vorläufer der Rahmenrichtlinien — eingeleitet.

Einen entscheidenden Wandel hat die Bildungsreform allerdings in der Grundeinstellung zum Kind und zum Jugendlichen gebracht. Schon zu Beginn dieses Jahrhunderts, das man — voller Illusionen — das Jahrhundert des Kindes genannt hat, ist immerhin Eigenart und Eigenwert des Kindes und des Jugendlichen erkannt worden, die keine bloßen Vorstufen des Erwachsenen mehr bleiben sollten. Gruppenunterricht, Selbsttätigkeit des Kindes, freie Schulen, musische Betätigung und Bewegung, helle Räume, Verbindung von theoretischer und handwerklicher Ausbildung etwa in Landerziehungsheimen, Schulversuche aller Art: das alles hat den Stil des Bildungswesens — wenn auch nicht überall mit dem gleichen Erfolg — von Grund auf geändert, zumindest das pädagogische und bildungspolitische Gewissen der Öffentlichkeit geweckt. Das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern hat sich grundlegend gewandelt — nicht ohne Krisen natürlich, aber in Richtung auf Kameradschaft und Verständnis an Stelle starrer Autorität. Daß es heute vielfach — etwa in manchen Erscheinungen der sogenannten antiautoritären Erziehung — ad absurdum geführt wird, sollte den Blick für das Wesentliche dieses Stilwandels nicht verstellen.

Das Prinzip aber, an dem sich die ganze, hier nur an einigen Symptomen skizzierte Bildungsrevolution des 20. Jahrhunderts orientiert, ihr ideologischer Kern, liegt in der Gesellschaft. An ihr und an ihrem Bedarf an Gebildeten und Ausgebildeten orientiert sich alles, was

an Bildung eingerichtet, vorgenommen und geplant wird. Das ist ein großer Unterschied zum klassischen Glauben an ein vorgegebenes, ewig gültiges Bildungsideal, wie er jene erste Epoche unseres Bildungswesens vom 19. Jahrhundert bis in den Zweiten Weltkrieg hinein bestimmt hat. Mit diesem Bedarf der Gesellschaft als Maßstab bekam erst eine pädagogische Tatsachenforschung statt idealistischer Deklamationen ihren Sinn, eine Soziologie, eine Ökonomie des Bildungswesens, eine Planung — auch wenn uns alle diese Disziplinen schwere Fehleinschätzungen zunächst nicht erspart haben. In den Augen der klassischen Bildungsidealisten freilich waren und sind solche Ökonomie und Planung ein Sakrileg. Die moderne Industriegesellschaft aber kann ohne sie nicht auskommen.

Mit dieser Skizze ist vielleicht deutlich geworden, daß ein Verzicht auf Reformen, eine Rückkehr zu „bewährten“ Einrichtungen und Verfahren, ein Stillstand im Bildungswesen weder möglich noch sinnvoll ist. Das sollten sich jene vergegenwärtigen, die in dem Glauben, gewisse Neuerungen und Experimente der letzten Jahre abwehren zu müssen, auch dieser großen Bildungsreformbewegung des 20. Jahrhunderts in den Arm fallen möchten. Sie sollten jene erste Welle der Reform von der heutigen zweiten unterscheiden. Nicht Fortschritt und Beharren, Reformwille und Reformfeindschaft stehen einander gegenüber, sondern zwei verschiedene Konzeptionen von der seit Beginn des 20. Jahrhunderts im Gang befindlichen, notwendigen und garnicht mehr rückgängig zu machenden Reform des Bildungswesens.

Das erfordert einen Versuch, nun auch jene zweite Reformkonzeption zu analysieren, die uns seit einigen Jahren im Schulwesen und in der Lehrerschaft gegenübertritt und nun auch in die Schulbehörden eingedrungen ist, nicht ohne maßgebenden Einfluß auf Teile der Reform und auf die Entwicklung neuer Lehrpläne — eben der Rahmenrichtlinien — zu gewinnen: eine fest unrisse Ideologie, in Dogmen formuliert und leidenschaftlich geglaubt, ihre Gläubigen zu rücksichtslosem Einsatz bewegend.

II.

Wenn man einer Bewegung oder Gruppe, einer bestimmten Ideologie oder Glaubensrichtung gegenübersteht, dann tut man gut daran, sich nicht — wie allerdings weithin üblich — auf ihre Fehler und Schwächen zu konzentrieren, um sie leichter bekämpfen zu können,

sondern im Gegenteil: das Wertvollste und Beste an ihr aufzusuchen, ihren Wahrheitskern und die Ursache, also auch die Rechtfertigung ihres Auftretens. Auch die neomarxistische Pädagogik, jene zweite Welle unserer Bildungsrevolution, hat ihren Wahrheitskern,

ist aus einer bestimmten Situation entstanden und rechtfertigt sich daraus. Schon daß sie einen beträchtlichen Teil der Jugend, Junglehrer und Lehrstudenten fasziniert und mit einem missionarischen Elan erfüllt, wie er sich etwa in den Rahmenrichtlinien äußert, verrät die quasireligiöse Funktion dieser Pädagogik ebenso wie ihre Entstehungsgeschichte.

Auf die ideologische Überbeanspruchung der Deutschen, insbesondere der deutschen Jugend, durch den Nationalsozialismus reagierten die Pädagogen der Nachkriegszeit mit dem Versuch einer totalen Entideologisierung: Nie wieder sollte die deutsche Jugend in den Bann einer nationalistischen Ideologie, ja überhaupt einer Ideologie geraten. Der Erfolg dieser Entideologisierung war jene „skeptische Generation“, deren Ideologie es war, keine Ideologie zu haben, sich für nichts zu engagieren, nur dem kritisch geprüften Eigeninteresse zu folgen. Weder diese Jugend noch ihre Erzieher waren sich der anthropologischen Grundtatsache bewußt, daß keine Gesellschaft ein Vakuum an Ideologie ertragen kann, daß ein solches Vakuum automatisch eine neue Ideologie ‚ansaugt‘. Schon gegen Ende der fünfziger Jahre konnte man diesen Pädagogen der Entideologisierung voraussagen, daß ihnen die Jugend — und gerade nicht ihr schlechtester Teil — in das Lager derer davonlaufen werde, die ihr eine Ideologie anbieten, nämlich die Vision einer besseren Zukunft und Gesellschaft, für die es sich zu kämpfen und zu opfern lohnt, in deren Dienst ein neuer Sinn des Lebens zu finden ist.

Und in der Tat: Mitte der sechziger Jahre war die neue ‚Religion‘ da: eine ausgesprochene Erlösungslehre, die die gegenwärtige Gesellschaft als im Elend befindlich, als erlösungsbedürftig zeigte, eine Erlösungstat in Gestalt einer radikalen Veränderung verkündete, dem einzelnen nicht nur Befreiung aus gesellschaftlichen Zwängen versprach, sondern von ihm auch Hingabe und Opfer verlangte: den riskanten Widerstand gegen die etablierten Gewalten, aber auch selbstlosen Dienst an den Benachteiligten dieser Gesellschaft, an Asozialen und Kindern. Es verdient allen Respekt, was da von jungen Menschen für die — nach ihrer Meinung — „Erniedrigten und Beleidigten“ getan wird; und selbst das, was sie für deren politische Revolutionierung tun, ist in ihren Augen Dienst, Hilfe, Mission. Wenn die dem gleichen Glauben anheimgefallenen Autoren der Rahmenrichtlinien die gleiche Missionstätigkeit in die Schule hineintragen, dann machen sie auch diese zum Instrument einer Glaubensverkündigung, und es ist

gar nicht unrichtig, wenn diese Schule der Rahmenrichtlinien als die neue Konfessionschule bezeichnet wird. Auch darin gleicht die neue Lehre einer Religion, daß ihr Lebensprinzip der Wille zum Glauben ist, der sich durch entgegenstehende Realitäten nicht beirren läßt.

Welches ist nun diese neue Konfession oder Religion, die sich in einen tiefen Gegensatz zur etablierten Welt der Erwachsenen bringt die die Gesellschaft nach ihrem Bild vom Sein Sollenden verändern will und das gesamte Bildungswesen in ihren Dienst zu nehmen sucht? Wenn man die Vereinfachung in Kauf nimmt, ohne die sich diese Religion nicht auf einen Nenner bringen läßt, dann definiert man sie am besten als eine merkwürdige — weil in beiden Teilen gar nicht angelegte — Synthese der Lehren von Karl Marx und Sigmund Freud. Die zentrale Gottheit dieser Religion ist — so könnte man pointiert sagen — eine heilige Zweifaltigkeit von Marx und Freud, und Herbert Marcuse ist ihr Prophet; daneben natürlich noch eine ganze Reihe kleinerer Propheten und Kirchenväter. Das ganze stellt ein widerspruchsvolles System dar, von Intellektuellen, besonders aus dem Umkreis der sogenannten Frankfurter Schule, entwickelt und vom orthodoxen Marxismus-Leninismus der Sowjetunion logischerweise erbittert abgelehnt.

Es ist hier weder möglich noch beabsichtigt, die ganze Dogmatik dieser Religion auszuweiten. Darum seien nur einige ihrer Grundzüge angedeutet, vor allem, soweit sie in der neomarxistischen Pädagogik als Bildungs- oder Lernziele auftreten und die Rahmenrichtlinien bestimmen.

Von Marx stammt die Vorstellung, daß die Geschichte der Menschheit mit all ihren Konflikten aus Klassenkämpfen bestehe und daraus zu erklären, aber auch aus diesem einen Punkte zu kurieren sei. Schuld an ihnen sei — ebenso monokausal — das Privateigentum an Produktionsmitteln, das die Klasse der Ausbeuter begründet habe. Seine Aufhebung würde diese Klasse beseitigen und die klassenlose Gesellschaft herbeiführen, in der kein Mensch den andern ausbeuten und jeder die von allen gemeinsam hergestellten Produkte nach seinen Bedürfnissen erhalten würde. Damit hat der Marxismus alles, was zu einer Erlösungslehre gehört: das Feinbild in Gestalt der herrschenden Kapitalistenklasse, den Sündenfall als Aneignung der Arbeitsergebnisse durch den Klassenfeind, den Kampfauftrag zur Vernichtung der Ausbeuterklasse mittels Klassenkampf und eine Eschatologie, die für

das Endzeitalter die klassenlose Gesellschaft verheißt. Das sind genau jene Motive, die den Erlösungsreligionen ihre faszinierende Wirkung verleihen: die Fähigkeit, ihren Gläubigen das Elend zu erklären, unter dem sie leiden, ihnen den bösen Feind zu zeigen, der an allem schuld ist, zugleich aber die Hoffnung auf Erlösung und die Verheißung eines glücklichen und gerechten Endzeitalters zu verkünden, nicht zuletzt aber den Menschen die Möglichkeit und den Auftrag zu vermitteln, an dieser Erlösung selbst mitzuwirken und ihrem Leben damit einen Sinn zu geben. Auch das Christentum arbeitet im Grunde mit den gleichen Motiven.

Während so Marx alle Schuld der Gesellschaft zuschiebt und das Heil von einer Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse erwartet, sieht Freud nur das Individuum und erwartet dessen Befreiung von der Erhellung seines Unbewußten, vom Abbau dadurch bedingter Zwänge und — so wenigstens verstehen es seine neomarxistischen Schüler — vom Lustgewinn, den die Institutionen mit ihren Tabus nur verhindern. Es liegt auf der Hand, daß diese grundverschiedenen Weltklärungen und Zielsetzungen eine Synthese von Marx und Freud durch Jahrzehnte verhindert und bei ihren Schülern viel Geist und einige Rabulistik erfordert haben. Der gemeinsame Nenner der beiden Lehrsysteme steckt freilich gerade in dem, was ihre heutigen Anhänger vor allem interessiert: in der Freiheit von jeder Herrschaft, in der Selbstbestimmung des Individuums und in der zum Zentralbegriff der Pädagogik erhobenen Emanzipation.

Es liegt eine gewisse Logik darin, daß ausgerechnet diese widersprüchliche, in vielem schon widerlegte, in der Praxis — etwa des Sowjetsystems — vielfältig korrumpierte Großideologie ganze Generationen in ihren Bann geschlagen hat. Einmal haben nationalistische Ideologien, unter dem Sammelbegriff Faschismus zusammengefaßt, nicht nur durch ihre Kriegskatastrophe sondern auch durch die alles Nationale entwertende Großraumstruktur der modernen Technik, Wirtschaft, Politik bei den Industrienationen ihren Kredit verloren. Das Heil der Welt scheint vielen in der entgegengesetzten Richtung zu liegen: in einer weltweiten Emanzipation der sozialen Unterschichten, der Frauen, der unterentwickelten Länder, Völker und Rassen. Der Marxismus, der im 19. Jahrhundert eine dieser Emanzipationsbewegungen stimuliert und begleitet hat, bietet sich auch heute wieder als Ideologie dafür an — nicht ohne dabei im Nationalismus der Entwicklungsländer Kon-

kurrenz und Unterstützung zugleich zu erhalten.

Zum andern erzeugen Unübersichtlichkeit und Leistungsdruck der modernen Industriegesellschaft vor allem bei jungen Menschen ein Gefühl des Ungenügens und der Angst, eine Sehnsucht nach Befreiung aus den Zwängen der Gesellschaft, einen Haß gegen ihre Institutionen und die sie verwaltenden Menschen. Etwas Geschlossenes, Unbegreifliches, Feindseliges steht ihnen darin — das ist ihr Eindruck — gegenüber. Auch dafür aber liefert der Marxismus — und mancher Zug aus der Lehre Freuds — eine erhellende Theorie, mag diese auch ursprünglich auf wesentlich andere, nämlich frühindustrielle Zustände abgestimmt gewesen sein. Für alle übrigen Nöte, für die menschlichen, beruflichen und sexuellen, scheinen ebenfalls Marx und Freud Befreiungsimpulse, zumindest Rechtfertigungen einer Enttabuisierung bereitzuhalten — auch wo zu diesem Zweck sowohl Marx als auch Freud gründlich verfremdet werden müssen.

Zu diesen Gründen, gerade in einem durch Freud verfremdeten Marxismus die zeitgemäße Heilslehre zu erblicken, kommen noch einige andere, besonders erziehungsbedeutsame hinzu. Die gesamte, vorhin skizzierte Bildungsreform der letzten Jahrzehnte mit ihrer Tendenz zur Überwindung sozialer Stände und Schranken, zur Stufenschule für alle, zur freien Erziehung „vom Kinde aus“ und zur Erziehung des „mündigen Menschen“ scheint in der neomarxistischen Pädagogik auf den ersten Blick ihre radikale Verwirklichung zu finden. Chancengleichheit, Emanzipation, Erziehung zu kritischem Denken statt des Einlernens überlieferten Sachwissens, Lernen durch Selbsttun statt passiven Hinhörens, freies Auftreten statt ängstlichen Gehorsams vor fremder Autorität, alles Ziele der Schulreform schon der Zwanziger Jahre: hier scheinen begeisterte Pädagogen damit endlich Ernst zu machen. Allein, gerade diese radikale Verwirklichung jahrzehntelang erstrebter Reformen erweist sich als der dialektische Umschlag, als Aufhebung, ja als Preisgabe ihres eigentlichen Sinns. Was hier vor sich geht, ist wie ein Kurzschluß in der Bildungsreform. An einigen Leitmotiven der neomarxistischen Pädagogik mag das deutlich werden:

Da ist zunächst ihr laut verkündetes oberstes Lernziel, die *Emanzipation*. War noch vor wenigen Jahren der mündige Mensch das Ziel politischer und gesellschaftlicher Bildung, ein klarer, juristisch definierter Begriff, der die Fähigkeit bezeichnet, sich auf Grund sachli-

cher Informationen und Vergleiche für dieses oder jenes Verhalten zu entscheiden, so fehlt dem Begriff der Emanzipation das Ziel. In den Köpfen der zu Emanzipierenden kann er sich in die „große Verweigerung“ verwandeln, wie sie Herbert Marcuse als Antwort auf die Zwänge der Gesellschaft, auf ihren Leistungsdruck und auf ihre Tabus verkündet. So emanzipieren sich die Betroffenen auch von dem nur mühsam und zunächst ohne Einsicht in seinen Zweck zu erwerbenden Sachwissen, das die Voraussetzung für Vergleiche, selbständiges Urteil und freie Entscheidung darstellt. Das Lernziel, etwa in den Rahmenrichtlinien als fertiges Urteil formuliert, wird so zum Bekenntnis. Das Ergebnis eines solchen Lernprozesses ist — was immer man von Kritik und Selbstbestimmung deklamieren mag — ein urteilsloser, unkritischer, zu Selbstdisziplin unfähiger, auf eine bestimmte Gesinnung verpflichteter, eben manipulierter und manipulierbarer Schüler. Emanzipation ist in Manipulation umgeschlagen.

Eine der auf solche Art vorgeschriebenen Einsichten ist die vom *Klassencharakter der Gesellschaft*. Ihn überall zu durchschauen, darauf ist der Unterricht nach den Rahmenrichtlinien angelegt. Geschichte und Gesellschaftslehre schrumpfen zu einer Sammlung von Beispielen und Beweisen für diesen Klassencharakter der Gesellschaft und für den allgegenwärtigen Klassenkampf. Unter diesem Leitmotiv erscheinen alle Institutionen, die das Zusammenleben der Menschen organisieren und erleichtern sollen, als Instrumente der herrschenden Klasse zur Unterdrückung und Ausbeutung der Beherrschten: Ehe und Familie, Schule und Betrieb, Wirtschaft und Staat. Eltern, Lehrer, Vorgesetzte und Helfer aller Art geraten in die Rolle von Klassenfeinden, von deren Herrschaftsanspruch sich zu emanzipieren ein wichtiges Lernziel ist. Die derart nur als Feind erlebbare und bei Erfolg solcher Erziehung ausgeschaltete Autorität verschwindet aber nicht ersatzlos. Das lehrt die Geschichte aller großen Gesellschaftsveränderungen. Eine andere Autorität, in der Regel unerbittlicher und inhumaner, tritt an ihre Stelle. Da sie im Namen der revolutionären Ideologie ausgeübt wird, wächst sie zum Gesinnungsterror. Das ist der Sinn jener These von der Verschärfung des Klassenkampfes im revolutionären Stadium. Die Diktaturen, in die die Revolutionen nach ihrem Durchbruch regelmäßig umschlagen, illustrieren sie zur Genüge.

Ein weiteres Dogma der neomarxistischen Pädagogik betrifft die *klassengemäße Erziehung der Arbeiterkinder*. Chancengleichheit

für Kinder aller Sozialschichten, wie sie die Reformbewegung seit den zwanziger Jahren durch Einheits- oder Gesamtschule erstrebt, durch Schulgeld- und Lernmittelfreiheit zum Teil erreicht hat, genügt ihr nicht. Kompensatorische Erziehung, die das unleugbare Handicap unterschiedlicher Herkunft überwinden sollte, lehnt sie ab, weil dadurch die Arbeiterkinder ihrer Schicht entfremdet würden. Nicht Aufstieg in die Mittelklasse, sondern Stärkung ihres proletarischen Klassenbewußtseins sei notwendig. Daß diesen Kindern damit die Möglichkeit vorenthalten wird, der eigenen Klasse wirklich zu helfen, ficht solche Eiferer nicht an, weil ihnen die Geschichte der Arbeiterbewegung offenbar unbekannt ist. Wie Menschen den Klassenkampf führen sollen, die aus lauter Klassen-solidarität daran gehindert wurden, die Hochsprache der Mittelschicht zu lernen, das wird wohl das Geheimnis dieser Kurzschlußpädagogen bleiben.

Den gleichen Effekt zum Schaden der eigenen Sache muß auch der *Kampf gegen das Leistungsprinzip* haben, zu dem das berechtigte Streben der ursprünglichen Reform nach Überwindung der Stoffhuberei in der alten Paukschule ausgeartet ist. Wer sich vor lauter Ablehnung der bestehenden Gesellschaft, ihrer Technik und Kultur weigert, das in ihr notwendige Wissen und Können zu erwerben, der verzichtet auf die Möglichkeit, diese Gesellschaft zu verändern. Die Vorkämpfer der großen Bildungsreform, die doch die Gesellschaft, zumindest ihr Bildungswesen, ebenfalls verändern wollten, wußten sehr wohl, daß ein gewisser Grad von Selbstidentifizierung mit dieser Gesellschaft, aber auch die Beherrschung ihrer Techniken und das Wissen um ihre Traditionen Voraussetzung für solche Veränderung sind. Die von neomarxistischen Pädagogen und Wissenschaftlern mehrfach geäußerte Furcht, solche Fähigkeiten und Leistungen würden nur zur Erhaltung des bestehenden Systems ausgenützt, selbst die auf Verbesserungen abzielende Erforschung seiner Probleme würde nur „systemstabilisierend“ wirken, hat etwas Groteskes an sich. Mit derart absichtlicher Ignoranz hat noch nie jemand eine Gesellschaft verändert; er hat damit höchstens dem Fanatismus und dem Gesinnungsterror Tür und Tor geöffnet. Manchmal scheint es, als wäre gerade dies die unausgesprochene Absicht derer, die gegen den Leistungsdruck zu Felde ziehen.

Wenn die Pädagogen der Marx-Freudschen Heilslehre die Gesellschaft schon nicht verändern können, so verändern sie wenigstens das Weltbild ihrer Schüler. Sie verengen seinen

Horizont und sie konkretisieren es auf die Innenpolitik, genauer: auf eines ihrer möglichen Probleme. Das Weltbild der kommenden Generation droht *monokausal und introvertiert* zu werden. Wenn zum Beispiel, den Rahmenrichtlinien zufolge, Geschichte und Geographie in das Fach Gesellschaftslehre integriert werden, dann ist zunächst zwar — trotz der Proteste der Fachhistoriker — ein notwendiges, schon in den Saarbrücker Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz wie in einzelnen Bildungsplänen angestrebtes Reformziel verwirklicht, die Geschichte aus ihrer *l'art-pour-l'art*-Rolle befreit und zum Element politischer Bildung gemacht. Zugleich aber ist sie, auf das einzige Motiv der sozialen Auseinandersetzungen — sprich Klassenkampf — hin abgesucht, zur bloßen Sammlung von Argumenten für den Neomarxismus degeneriert. Die Geographie vermittelt — mit polemischer Wendung gegen die Landeskunde — kein Bild von der Welt mehr, von ihren Menschen, Völkern und Kulturen, weil diese alle nur soweit interessant sind, wie sie Beweise für das Zentraldogma des neuen Glaubens hergeben. Von Außenpolitik und Weltkunde, vom Kräftespiel der Staaten und Mächte ist kaum die Rede mehr — es sei denn unter dem Gesichtspunkt des antiimperialistischen Kampfes der Entwicklungsländer, und das streng nach der Sprachregelung des Marxismus-Leninismus. Das Merkwürdige aber ist: gerade das System der sozialistischen Staaten bleibt unbekannt, seine Wirklichkeit wird verdrängt, dem Vergleich und der Kritik entzogen. Glaube und Gesinnung sind offenbar auch hier wichtiger als Wissen und eigenes Urteil.

Der Blindheit für andere als soziale Kategorien, denen gegenüber Außenpolitik, Auslandskunde, internationale Machtphysik, aber auch das Verständnis für fremde Kulturen und Ideologien völlig zurücktreten, entspricht eine ähnliche *Blindheit für die Institutionen*. Sie ist als Reaktion auf die in der früheren Sozialkunde übliche, mechanische und langweilige Institutionenkunde verständlich, schützt aber insofern das Kind mit dem Bade aus, als sie dem Schüler ein ideologisch verzeichnetes Weltbild vermittelt, in dem es statt Institutionen nur noch Prozesse gibt. Das fördert die im Jugendlichen ohnehin vorhandene Neigung, an die Institutionen mit moralischen Kategorien heranzugehen und ihre Funktion zu verkennen. Genau hier aber wurzelt das jugendspezifische Unverständnis für die De-

mokratie mit ihren *checks and balances*, ihrem Auffangen der menschlichen Unzulänglichkeiten und ihren Kompromissen. So kann sich auch das Mißverständnis ausbreiten, Demokratie bedeute Freiheit von Herrschaft, während sie doch eine Herrschaftsform darstellt — nur eben die mit soviel Freiheit, als unter Menschen möglich ist.

An den meisten der hier charakterisierten Thesen der Marx-Freudschen Heils- und Glaubenslehre sind die Grundgedanken und Ansätze der großen Bildungsreform unseres Jahrhunderts unverkennbar. In vieler Hinsicht fühlen sich die Jünger des neuen Glaubens jenen Zielen verbunden, denen auch frühere Generationen, eben die der Schulreformer von Bertold Otto bis Eduard Spranger, dienten: freie Entfaltung des jungen Menschen — heute Emanzipation genannt, Förderung des Talents ohne Rücksicht auf soziale Herkunft — heute als Chancengleichheit propagiert, Überwindung des Untertanengeistes — heute als antiautoritäre Erziehung mißverstanden, Selbsttätigkeit und Kritikfähigkeit — heute ebenso erstrebt wie in der früheren Reformbewegung, wenn auch ohne die Selbsttäuschung zu merken, die ihren Umschlag in die Manipulation verschleiert.

Es ist die Tragik dieser zweiten Welle der großen Bildungsreform, daß sie die Ziele der ersten aufgenommen und radikalisiert, damit aber auch — einem Gesetz der Dialektik zufolge — in ihr Gegenteil verkehrt, dem Scheitern ausgesetzt, ja die Gefahr heraufbeschworen hat, mit ihnen zugleich die mühsam erkämpfte demokratische und rechtsstaatliche Struktur unserer Gesellschaft zu zerstören.

Die davon betroffene Gesellschaft reagiert verständlicherweise mit der Ablehnung aller Reformen, auch der seit Jahrzehnten erstrebten, durch den säkularen Gesellschaftswandel notwendig gewordenen Veränderungen des Bildungswesens. Wie in solchen Situationen üblich, steigern sich die Extreme gegenseitig ins Irrationale. Aber solche Polarisierung ist kein unabwendbares Schicksal. Es kommt nur darauf an, die Ausbildung falscher Fronten zu vermeiden: nicht fortschrittliche Schulpolitik und Ablehnung aller Reformen stehen einander gegenüber, sondern die erste, aus der demokratischen Bewegung aufsteigende Welle der Schulreformen und die zweite, vom Neomarxismus inspirierte, die ursprüngliche Reformbewegung radikalisierende, damit aber auch aufs Spiel setzende Welle der pädagogischen Revolution unseres Jahrhunderts.

Der Beitrag verfolgt die Geschichte des Liberalismus im 19. und 20. Jahrhundert und stellt die Begründung und Veränderung des liberalen Bildungsbewußtseins dar. Die Thematik wird sodann auf den speziellen Aspekt liberaler Erwachsenenbildung eingegrenzt. Die Positionen des Rechts- und Linksliberalismus — der rechte Liberalismus schlug eine Brücke zum Konservativismus, der linke zu Formen eines prärevisionistischen Sozialismus — lassen sich in der liberalen Bildungstheorie und -praxis voneinander abheben. Im 19. Jahrhundert ist der Liberalismus maßgeblich an der Gründung der „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung“ beteiligt gewesen — ein liberales Verständnis von Arbeiterbildung verstand sich als eine Alternative zum klassensolidarisierenden Programm sozialistischer Arbeiterbildung. Wesentlich für die liberale Bildungskonzeption ist einmal der Versuch, Milieu und genetische Faktoren als gleichermaßen für die Bildung bedingend anzusehen — beide Positionen also in eine Balance zu bringen und sodann bei der Abwägung von Freiheit und Gleichheit der Gleichheit die Freiheit vorzuordnen. In einer Überschau läßt sich allgemein festhalten, daß die Erwachsenenbildung in der politischen Theorie der Liberalen — und das gilt rückblickend wie gegenwärtig — keinen sonderlichen Stellenwert besitzt, daß die Erwachsenenbildung als Möglichkeit zur Herstellung eines bürgerlichen Bildungsbewußtseins und zur Stabilisierung einer bürgerlichen Gesellschaft verstanden wird und daß liberale Elemente heute in das Bildungsverständnis anderer politischer Positionen integriert sind. Weiterführend werden die Sachverhalte in einer personalisierten Betrachtungsweise wiederum belegt, wobei vor allem die sog. liberalen Bildungstheoretiker vorgestellt werden. Auch dabei läßt sich der Nachweis führen, daß Erwachsenenbildung im Liberalismus nur dann stattfindet, wenn ihm die soziale Frage bewußt ist. Bleibt sie ausgeschlossen, so ist der Liberalismus ganz auf ein bürgerliches Selbstverständnis und das relativ geschlossene System humboldtscher Bildungspraxis festgelegt.

Eugen Lemberg: Kurzscluß In der Bildungsreform. Zwei Konzeptionen der pädagogischen Reformbewegung

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 24/75, S. 17—23

Der Streit um die Bildungsreform und die Solidarisierung, die er zwischen radikalen Reformern und Reformgegnern hervorruft, droht den Sinn der großen, nun schon das ganze 20. Jahrhundert erfüllenden pädagogischen Reformbewegung zu verdunkeln und diese selbst zu gefährden. Deshalb ist ein Blick über diese Bewegung und die Unterscheidung zwischen ihrem pädagogischen Kern und ihrer ideologischen Verfremdung notwendig.

Das deutsche Bildungswesen ist, so wie es bis über den Zweiten Weltkrieg hinaus bestand, noch vor dem Einsatz der Industrialisierung konzipiert worden: eine Bildungselite sollte den Adel als Führungsschicht ersetzen. So entstand das Nebeneinander zweier Bildungsschichten, das den Bedürfnissen einer modernen Industriegesellschaft immer weniger entsprach. Ein Neuentwurf war nötig, der neue Schichten an die höhere Bildung heranführte, die frühe Festlegung der Bildungs- und Sozialchancen überwand und die Bildungsprogramme den Erfordernissen des technischen Zeitalters anpaßte. Dies und ein neues Verhältnis zur Jugend wie zur Gesellschaft wurde Gegenstand der Reformbewegung des 20. Jahrhunderts. Der Nationalsozialismus und die auf ihn folgende Restauration des vorher gültigen Bildungsdualismus hat sie um Jahrzehnte zurückgeworfen. Versuche, die Nachkriegsgenerationen zu entideologisieren, bewirkten einen ideologischen Stau, der sich Ende der sechziger Jahre durch den Einbruch einer neuen Ideologie, diesmal des Neomarxismus, entlud.

Dieser nahm in vieler Hinsicht die Ideen und Impulse der pädagogischen Reformbewegung auf, ja er schien mit ihnen endlich Ernst zu machen und gewann eine breite Schicht junger Pädagogen für sich: Ihre Tendenz zur Überwindung sozialer Bildungsbarrieren wurde jetzt als Chancengleichheit propagiert; die freie Erziehung „vom Kinde aus“ erschien jetzt als antiautoritäre Erziehung; das Streben, den Untertanengeist zu überwinden und mündige Menschen zu erziehen, wurde zum alles beherrschenden Lernziel „Emanzipation“; Selbsttätigkeit und Kritikfähigkeit, zur „großen Verweigerung“ verfremdet, drohten in Manipulation und Gesinnungspädagogik umzuschlagen. Die davon betroffene Gesellschaft reagiert z. T. mit der Ablehnung aller, auch notwendiger Reformen. So kann die zweite Welle der Reform die pädagogische Revolution unseres Jahrhunderts aufs Spiel setzen.