

Bildung und Erziehung im Werk Friedrich Naumanns¹

Frank-Michael Kuhlemann

Friedrich Naumann gilt als ein innovativer Denker in der Zeit des Kaiserreichs und der frühen Weimarer Republik. Sein Werk ist von der Wissenschaft daher in immer wieder neuen Anläufen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, vor allem in politischer und ökonomischer, aber auch religiöser und kultureller Hinsicht analysiert worden. Es ist dabei auffällig, dass die einschlägige Forschung den Fragen von Bildung und Erziehung im Werk ihres Protagonisten nur ein eher randständiges Interesse entgegengebracht hat. Sofern man sich diesem Themenkomplex überhaupt zugewandt hat, konzentrierte man sich im Rahmen der von Theodor Heuss früh gesetzten Akzente auf das Konzept der staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung. Auch Ralf Dahrendorf und Hans-Joachim Schoeps haben den politischen Erzieher Friedrich Naumann in den Mittelpunkt gerückt.² Diese Schwerpunktsetzung zieht sich hin bis in neuere Veröffentlichungen, etwa diejenige von Norbert Friedrich, dessen Aufsatz aus dem Jahre 2000 über „Friedrich Naumann und die politische Bildung“ mit einer typischen Konzentration respektive Verengung der Quellenauswahl auf die bekannten Naumannschen „Vier Reden an junge Freunde“ (1918) zwanzig Jahre später fast unverändert noch einmal veröffentlicht wurde.³

Die einschlägigen Aufsätze Naumanns zur politischen Erziehung erschienen im Wesentlichen nach der Jahrhundertwende: während seiner Zeit als aktiver liberaler Politiker. Sie stehen nun aber in einer weiterreichenden, bisher kaum

-
- 1 Die folgenden, z.T. erweiterten und mit Anmerkungen versehenen Überlegungen fußen auf meinem Vortrag im Rahmen des Liberalismus-Kolloquiums in Berlin am 14./15.11.2024.
 - 2 Vgl. Theodor Heuss: Friedrich Naumann als politischer Pädagoge. In: Ernst Jäckh (Hrsg.): Politik als Wissenschaft. 10 Jahre Deutsche Hochschule für Politik. Berlin 1930, S. 121–133; Ralf Dahrendorf: Friedrich Naumann. Politik und politische Bildung. In: liberal. Vierteljahresschrift für Politik und Kultur 27 (1985), H. 2, S. 31–39; Hans-Joachim Schoeps: Friedrich Naumann als politischer Erzieher. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte XX (1968), S. 3–13.
 - 3 Norbert Friedrich: Friedrich Naumann und die politische Bildung. In: Rüdiger vom Bruch (Hrsg.): Friedrich Naumann in seiner Zeit. Berlin 2000, S. 345–360; ders.: Friedrich Naumann und die politische Bildung. In: Jürgen Frölich/Ewald Grothe/Wolther von Kieseritzky (Hrsg.): Fortschritt durch sozialen Liberalismus. Politik und Gesellschaft bei Friedrich Naumann. Baden-Baden 2021, S. 243–263.

beachteten Kontinuität, die sich von seinen frühen Studienerfahrungen bis zum Ende des Kaiserreichs und in die frühe Weimarer Republik erstreckt. Es ist daher meine Absicht, Naumanns Beiträge zum Themenkomplex in einen breiteren Rahmen zu stellen. Es soll die These entfaltet werden, dass sich seine Überlegungen nach eher indifferenten Anfängen je länger desto mehr als ein umfassendes Konzept von Erziehung und Bildung zu gesellschaftlicher Mündigkeit und politischer Emanzipation sowie als ein wichtiger Faktor für die soziale, politische und kulturelle Reform des Kaiserreichs bis hin zu seiner Überwindung interpretieren lassen. Ich rücke drei Aspekte in den Mittelpunkt: In einem ersten Schritt werden die frühen pädagogischen Erfahrungen Naumanns und sein zu dieser Zeit erwachendes Interesse an den Fragen von Jugend und Jugendbildung, Unterricht und Erziehung dargelegt. Es folgt ein Abschnitt, der Naumanns pädagogisches Denken nach seinen noch wenig reflektierten ersten Erfahrungen in einem größeren, von ihm selbst gesetzten moralphilosophischen und pädagogischen, politischen und historischen Rahmen analysiert. Erst in einem dritten Schritt geht es um die Fragen einer staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung, die ich als den folgerichtigen Abschluss eines lebenslangen pädagogischen und politischen Interesses deute. Ein letzter Abschnitt wird die entfalteten Aspekte knapp zusammenfassen.

Vorwegzuschicken ist die These, dass Naumanns Bildungs- und Erziehungsdanken für das Verständnis seines Werkes geradezu konstitutiv ist, selbst wenn er sich dazu nur in kleineren Schriften und Vorträgen oder auch Rezensionen äußerte. So verfolgte er die Absicht, außer seinen drei Hauptwerken „Demokratie und Kaisertum“ (1900), „Neudeutsche Wirtschaftspolitik“ (1902/1906) und „Mitteleuropa“ (1915) ein Buch über Schul- und Erziehungsfragen zu schreiben.⁴ Naumanns Vorstellungen sind mit unterschiedlichem Gewicht auch in die bildungsprogrammatischen Positionen der von ihm initiierten, mitbegründeten und vertretenen Organisationen und Parteien – vor allem des Nationalsozialen Vereins (NSV), des Nationalvereins für das liberale Deutschland, der Fortschrittlichen Volkspartei sowie der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) – eingeflossen. Sie standen zudem den Positionen der linksliberalen Lehrerschaft des Kaiserreichs nahe, die vom Deutschen Lehrerverein als maßgeblicher standespolitischer Organisation vertreten wurden.

4 Vgl. Theodor Heuss: Friedrich Naumann. Der Mann, das Werk, die Zeit. Stuttgart/Berlin 1937, S. 356, 3. Aufl. 1968, S. 297. Die drei genannten Hauptwerke finden sich in kritischer Kommentierung in: Friedrich Naumann: Werke. Bde. 1–6. Hrsg. von Theodor Schieder u.a. Köln/Opladen 1964, hier Bd. 2, S. 1–351, Bd. 3, S. 71–534, Bd. 4, S. 485–836.

I. Frühe pädagogische Erfahrungen und Reflexionen

Fragt man nach den ersten Anfängen, so ist es erstaunlich, dass sich für den späteren liberalen Politiker die Themen Bildung und Erziehung zunächst in einem konservativen und diakonischen Umfeld als Fragen nach der Betreuung oder auch Eingliederung von schwer erziehbaren Jugendlichen in die Gesellschaft stellten. Die Gelegenheit dazu bestand in der Tätigkeit des angehenden Pfarrers als eines „Oberhelfers“ im Hamburger „Rauhen Haus“, einer Einrichtung der Inneren Mission, die sich nach anfänglicher Konzentration auf die Arbeit mit Kleinkindern auch der Beschulung und Betreuung von „gefährdeten Jugendlichen“ (in der Regel schwer erziehbaren und „auffälligen“, z.T. gewalttätigen, bis hin zu suizidal gefährdeten Jugendlichen aus klein- und ‚gutbürgerlichen‘ Elternhäusern) widmete.⁵ Naumann arbeitete seit 1883 zunächst als Lehrer an der Internatsschule („Pensionat“) in den Klassenstufen von der Quarta bis zur Sekunda, in denen er die Fächer Geschichte, Religion, Mathematik und Deutsch, z.T. auch Zeichnen und vertretungsweise alte Sprachen unterrichtete. Darüber hinaus war er mit dem Religionsunterricht in der Seminarschule für die neu einzuweisenden Oberhelfer betraut. Wenig später übernahm er auch die Leitung einer Gruppe von Jugendlichen, die im Internat in „Familien“ respektive Wohngruppen zusammenlebten.⁶

Naumann sah sich angesichts dieser vielfältigen Aufgaben sehr früh schon mit *praktischen* und *theoretischen* Unterrichts- und Erziehungsfragen konfrontiert. Im Fach Mathematik, das er bereits während seiner Schulzeit liebte und vor seiner Entscheidung für die Theologie sogar studieren wollte, hat er sich einige Kenntnisse nachträglich aneignen müssen. Im Deutschunterricht waren es „ästhetische“ und „dramaturgische“ Gesichtspunkte, die ihn beschäftigten. Einen besonderen Genuss bereiteten ihm die Zeichenstunden, in denen er seine Erfahrungen während seiner Schulzeit auf der Meißener Fürstenschule Sankt Afra weitergeben konnte. Besondere Aufmerksamkeit hat Naumann sittlichen Problemstellungen geschenkt, die im Geschichts-, Deutsch- und Religionsunterricht aufgeworfen wurden, „zu deren ethischer Durcharbeitung“ ihm aber, wie er ausdrücklich betonte, „das Vorstudium“ fehlte und die „bekannten theologischen Ethiker“ kaum eine Hilfestellung bieten konnten.⁷

5 Vgl. Hans-Walter Schmuhl: Senfkorn und Sauerteig. Die Geschichte des Rauhen Hauses zu Hamburg von 1833–2008. Hamburg 2008, S. 135–145; sowie Margarete Naumann: Friedrich Naumanns Kindheit und Jugend. Gotha 1928, S. 90–119, Zitate ebd.

6 Vgl. ebd., S. 90–119, Zitate S. 102, 105.

7 Ebd., S. 103 f., Zitate ebd. Vgl. auch den Nachlass Friedrich Naumanns im Bundesarchiv (BArch) N 3001/98.

Über den Unterricht hinausgehende Herausforderungen drängten sich besonders durch eine angemessene *Erziehung* der Jugendlichen auf, denen der junge Theologe als Leiter einer Wohngruppe vorstand. Dies spiegelt sich in frühen Briefen an die Eltern anschaulich wider: In einem Brief aus den ersten Monaten seiner „Hausvater Tätigkeit“ schildert er das gesamte pädagogische Arsenal aus der Arbeit mit den Jugendlichen, das einen fein abgestuften Maßnahmenkatalog von Gesprächen und Ermahnungen über Nichtbeachtung und Freizeitentzug bis hin zu Schlägen und nächtlichen Karzeraufenthalten vorsah.⁸ Naumann reflektiert dies in einer Weise, die Unerfahrenheit, aber auch Überzeugtheit von den getroffenen Maßnahmen erkennen lassen. Insgesamt verdeutlichen seine Berichte an die Eltern jedenfalls erste, noch weitgehend erfahrungsgebundene Reflexionen, die kaum eine gründliche Durchdringung der Erziehungsfragen zu erkennen geben. Die Eindrücke im „Rauhen Haus“ boten gleichwohl den „Wurzelboden für alle weitere Lebensarbeit“, wie Naumanns Schwester Margarete später betonte.⁹

Die Fragen von Bildung und Erziehung beschäftigten Naumann wenig später in Vorträgen und ersten Veröffentlichungen nach Antritt seines Pfarramtes und im Rahmen eines sich vertiefenden Interesses an der Arbeit der Inneren Mission. Zunächst waren es jugendpädagogische Problemstellungen, die ihn in diesem Zusammenhang bewegten: Fragen etwa zur geistlichen Versorgung der Studenten auf den Universitäten, vor allem aber zur Lage der nicht studierenden, schulentlassenen, konfirmierten männlichen Jugend, mithin der Zeit zwischen Volksschule und Militär, Fortbildungsschule und Heiratsalter. Naumann gehörte damit zu jenen, die das Jugendalter als eigenständige Lebensphase nicht nur im Hinblick auf die bürgerliche Jugend – Studenten und Gymnasiasten, auch „höhere Töchter“ oder die städtischen Jugendlichen – thematisierten, sondern auch die nicht privilegierte, in der zeitgenössischen Debatte weithin vernachlässigte Unterschichtsjugend einbezogen.¹⁰

8 Vgl. ebd., S. 115, Zitat S. 108. Die Karzeraufenthalte konnten etwa bedeuten, dass man die Jugendlichen im Winter bei entsprechenden Temperaturen bewusst frieren ließ. Die von Schmuhl: Senfkorn und Sauerteig (wie Anm. 5), dargelegten „revolutionäre[n] Erziehungsprinzipien“ im „Rauhen Haus“ müssen angesichts solcher Aspekte deutlich relativiert werden. Schmuhl konzentriert sich auf die normative Ebene während der frühen Phase im „Rauhen Haus“ und erwähnt die militärische Disziplin im Internat nur am Rande (vgl. S. 53-145, Zitat S. 53).

9 Vgl. Margarete Naumann: Friedrich Naumanns Kindheit und Jugend (wie Anm. 5), S. 105, Zitat S. 119; zu den Briefen an die Eltern auch BArch N 3001/101.

10 Vgl. Christa Berg: Familie, Kindheit, Jugend. In: Dies. u.a. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. IV: 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. München 1991, S. 91–145, hier S. 122, Zitat ebd.; sowie Petra Götte: Jugend. In: Gerhard Kluchert u.a. (Hrsg.): Historische Bildungsforschung.

In diesen Arbeiten, die sich noch von einem apologetischen Interesse an der Erhaltung des Christentums motiviert zeigen, geht es Naumann gleichwohl schon um Aspekte, die für sein späteres Nachdenken eine entscheidende Rolle spielen. Er unterscheidet sogenannte Jugendvereine für die 14- bis 17-jährigen von sogenannten Burschenvereinen für die 17- bis 20-jährigen.¹¹ Jüngere Jugendliche charakterisiert der junge Pfarrer noch ganz in ihren kindlichen Verhaltensweisen, geprägt von einer eher naiven, wenig reflektierenden Lebenssicht. Pädagogisch sei es daher sinnvoll, die Heranwachsenden in den Jugendvereinen mit Hilfe von Spielen und Singen, Geschichten und auch Wandern zu erreichen. Ein entscheidender Aspekt liege im Prinzip der Anschaulichkeit. Auch die Führung in den Jugendvereinen, die nach Naumann in der Regel dem Pfarrer zukomme, aber auch von anderen christlichen Persönlichkeiten wahrgenommen werden könne, sei noch unter dem Aspekt der Disziplin zu handhaben. Die Anweisungen des Leiters sollten das Zusammensein regeln. Pointiert formuliert bringt er seine Vorstellungen von *Führung* in den Jugendvereinen auf den Begriff eines „monarchischen Regiments“; auch von einem „aufgeklärten Despotismus“ ist die Rede.¹²

Für die Burschenvereine hingegen, die aus den Jugendvereinen hervorgehen sollten, konzipiert Naumann einen weithin anderen pädagogischen Ansatz. Schon der Begriff der „Burschen“ für die Jugendlichen, die in den Vereinen vornehmlich aus der Arbeiterschaft kommen, sollte die Nähe zu jenem unter der akademischen Jugend üblichen Begriff „Burschen“ anzeigen.¹³ In den Burschenvereinen sollte es vor allem auch um das Einüben einer angemessenen Diskussionskultur gehen. Die „Verfassung“ der Vereine hätte sich durch „Selbstregierung“ unter Begleitung eines Beirats auszuzeichnen. Statt eines „Bevormundungssystems“ habe eine „gemilderte parlamentarische Selbstverwaltung“ zu herrschen. Auch inhaltlich ging es Naumann bereits um die Behandlung zentraler politischer und gesellschaftlicher Fragen: Kommunalverfassung, Steuern, Krankenkassen, Gerichtsverfahren, Lebensversicherungen, Beruf und Arbeit sowie auch Armut und Reichtum waren die vorgeschlagenen

Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn 2021, S. 161–173, hier S. 161, 164, 168.

11 Vgl. Friedrich Naumann: Die Aufgaben der Kirche gegenüber der konfirmierten männlichen Jugend. Vortrag, gehalten auf der Versammlung der Meißner Kirchen- und Pastoralkonferenz in Zwickau am 22. Juni 1887. Zwickau 1887 (auch in: Ders.: Werke [wie Anm. 4], Bd. 1, S. 6–23).

12 Vgl. ebd., S. 11–20, Zitate S. 18.

13 Naumann lehnte auch den Begriff des „Lehrlingsverein[s]“ ab, weil er für die im „Fabrik- und Bergbauwesen“ arbeitenden Jugendlichen ganz ungeeignet sei, ebenso die nach „katholischem Muster“ bezeichneten „Gesellenvereine“ (ebd., S. 12).

Themen und sollten mit Blick auf die künftige Lebensrealität der Jugendlichen behandelt werden.¹⁴

Das dahinterstehende Konzept kann zum einen im Sinne eines abgestuften, am Alter der Kinder und Jugendlichen orientierten pädagogischen Programms gelesen werden, konkreter: als die sukzessive „Freilassung“ der Jugendlichen aus einem vorübergehenden „Gewaltverhältnis“ über Unmündige.¹⁵ Zum anderen klingen mit den pointierten Formulierungen der „Selbstregierung“ und einer „gemilderte[n] parlamentarische[n] Selbstverwaltung“ bereits politisch liberale Elemente an, die Einblicke in die sich ausbildenden pädagogischen und politischen Vorstellungen des jungen Pfarrers gewähren – lange vor seinem Wechsel ins Lager des politischen Liberalismus.

Auch die Erziehungsmaximen für die Studenten an den Universitäten sind von Naumann in einem bemerkenswert emanzipatorischen und aufklärerischen Ton gehalten. Einerseits ging es ihm auch hier zwar darum, angesichts der „geistliche[n] Not“ der Studenten diese für das Christentum und die Kirchen zurückzugewinnen. Dies könnte oder sollte durch die Institutionalisierung von neuen Formen der Seelsorge an den Universitäten in „evangelischen Studentengemeinden“ mit eigens für sie zuständigen Pfarrern geschehen.¹⁶ Andererseits stellte Naumann die an den Universitäten herrschende geistige Freiheit als geradezu notwendige Voraussetzung für die Entwicklung der Studenten heraus. Er pointierte seine Auffassung dadurch, dass er den für die Wissenschaft konstitutiven *Zweifel* auch für den Glauben als relevant, wenn nicht gar notwendig erklärte. Der „Zweifel“ stelle, wie er eindrücklich formulierte, geradezu „die Brücke der Wahrheit“ dar. Auch leite er die Studenten an, Autoritäten zu hinterfragen oder sich mit sehr unterschiedlichen Positionen von gläubigen wie ungläubigen Professoren auseinanderzusetzen.¹⁷

In diesen frühen Schriften aufkeimende Ansätze zu Fragen des fächerbezogenen kognitiven und ethischen Lernens, zu Führung als pädagogischem Problem, Zweifel als Voraussetzung von Erkenntnis, nicht zuletzt zu Inhalten politischer Bildung sowie Partizipation und Autoritätskritik sowie generell zu Schule und Bildung, Jugend und Erziehung finden sich, wie bereits angedeutet, in späteren Schriften und Vorträgen, Buchrezensionen und auch

14 Vgl. ebd., S. 11–23, Zitate S. 21 f.

15 Zur Erziehung als einem vorübergehend zu legitimierenden oder prinzipiell nicht legitimierbaren Gewaltverhältnis vgl. auch weiter hinten die Ausführungen zu Naumanns Rezeption der Pädagogik Johann Friedrich Herbart.

16 Vgl. Friedrich Naumann: Die geistliche Not unserer Universitäten. In: Deutsche Evangelische Kirchenzeitung 1 (1887), Nr. 41 (auch in: Ders.: Werke. Bd. 1 [wie Anm. 4], S. 27–34, Zitate S. 27, 34); ders.: Was tut die Kirche für die Studenten? In: Ders.: Werke. Bd. 1 (wie Anm. 4), S. 1–5.

17 Vgl. Naumann: Was tut die Kirche für die Studenten? (wie Anm. 16), Zitate S. 3 f.

ungedruckten Manuskripten, schließlich in Naumanns schulpolitischem und allgemeinpolitischem Engagement wieder. Darauf ist in den beiden folgenden Abschnitten näher einzugehen.

II. Schule und Lehrerschaft, Unterricht und Erziehung in moralphilosophischer und bildungstheoretischer, politischer und historischer Perspektive

Naumanns wachsendes pädagogisches Interesse ergab sich nicht nur durch seine Erfahrungen als Lehrer und Erzieher im „Rauhen Haus“ und im Rahmen seiner ersten Veröffentlichungen zur Arbeit der Inneren Mission, sondern bereits aus Kenntnissen, die er im Studium in Leipzig in Tuiskon Zillers Seminarschule, einem privaten Pädagogischen Seminar für die praktische Vorbereitung von Lehramtsstudenten, sowie aus der Beschäftigung mit der Pädagogik Johann Friedrich Herbarts erworben hatte.¹⁸ Beides ist in einen bisher unbekannten Text unter der Überschrift „Entwurf einer Sittenlehre für die Schule“ eingeflossen. In dieser leider nicht exakt datierbaren Arbeit, die sich an die Lehrerschaft wendet, bemüht sich Naumann um die Frage, wie es gelingen kann, Schüler und Schülerinnen zu sittlich verantwortlich handelnden Personen zu erziehen. Eines der zentralen pädagogischen Ziele liegt für ihn, wie schon für Herbart, in der Analyse von „Willensverhältnissen“, die auf der Basis elementarer ethischer Beurteilungen oder auch regulativer Ideen zur Charakterbildung des Individuums respektive der sittlich handelnden Persönlichkeit beitragen sollten.¹⁹

18 Vgl. Heuss: Friedrich Naumann (wie Anm. 4), S. 45, 298. Hinzu kommt vermutlich der Austausch mit seinem Bruder Johannes, der während seiner Kandidatenzeit für das Pfarramt im Friedrichstädter Lehrerseminar in Dresden arbeitete, später auch Artikel zur sächsischen Schulpolitik veröffentlichte. Vgl. zum Gesamtzusammenhang Frank-Michael Kuhlemann: Friedrich Naumann in Sachsen. Prägungen, Arbeitsfelder, Wirkungen. In: Neues Archiv für Sächsische Geschichte 94 (2023), S. 177–233, hier S. 187.

19 Vgl. Friedrich Naumann: Entwurf einer Sittenlehre für die Schule (undatiertes Manuskript). In: Archiv des Liberalismus (ADL): Nachlass Friedrich Naumann N 46–23 (60), ohne Paginierung. Zur Pädagogik Herbarts nach wie vor grundlegend Dietrich Benner: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim 1986; vgl. auch: Johann Friedrich Herbart: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Johann Friedrich Herbarts Sämtliche Werke, Bd. 1. Hrsg. v. Gustav Hartenstien. Leipzig 1851, S. 292–309; gekürzt auch in: Florian Krückel/Maren Schüll/Ina Katharina Uphoff: Basistexte Pädagogik. Darmstadt 2018, S. 39–44.

Im Einzelnen sind es Aspekte wie die „Stärke des Willens“, die „Vielseitigkeit des Wollens“, die „Concentrirtheit“, der „Mangel an Concentration“, ein „mögliches Ziel“ haben, der „Genuß“, die „Pflicht“, das „Handeln nach Lust und Laune“, einen „Lebensberuf“ ergreifen, der „Selbstmord“, die „innere Wachsamkeit“ usw. – allesamt Aspekte einer „ästhetischen Ethik“, die ganz im Sinne der Herbartschen Überlegungen als entweder zu befördernde oder zu missbilligende Verhaltensweisen klassifiziert werden.²⁰

Von der „ästhetischen Ethik“ zu unterscheiden sei die „psychologische Ethik“. Während es in der „ästhetischen Ethik“ um das „Was“ des „Guten“ gehe, thematisiere die „psychologische Ethik“ das „Wie“, mithin den Weg zum „Guten“. Deren oberstes pädagogisches Prinzip bestand für Naumann, ebenso wie für Herbart, nicht in der autoritären Disziplinierung des Zöglings, auch nicht in „positiv“ normierenden heteronomen Zwecksetzungen von außen. Das Ziel dieser Pädagogik war es, auf der Basis kognitiver Entscheidungen die „Beseitigung hinderlicher Gedankenkreise“ im Sinne der Beförderung von Freiheit und Autonomie des Subjekts gezielt zu unterstützen. Naumann konzipierte diesen Prozess als die sukzessive „Stärkung des positiven Gedankenmaterials“ im „Gewissen“ des Jugendlichen. Und die damit verbundene Überzeugung lautete, dass es bei der „Charakterbildung“ um Reflexionsfähigkeit sowie die „Beseitigung von Naivität“ gehen müsse. „Reflexionslose [...] Menschen“ hingegen seien „keines sittlichen Handelns fähig“.²¹ Es handelt sich, wenn man so will, um die bereits angesprochene „Freilassung“ des Subjekts aus der vorübergehend notwendigen Ausübung eines „Gewaltverhältnisses“, in der Sprache Naumanns: um die Zurückdrängung der „*acta* pädagogischer Regierung“ über anfangs noch unmündige, zur Freiheit des Denkens gleichwohl fähiger Kinder und Jugendlicher.

Die durch das persönliche Verhalten sich stellenden ethischen Herausforderungen wurden von Naumann in seinem „Entwurf“ ansatzweise bereits unter dem Gesichtspunkt eines „Gesamtsubjects“ auch auf das gesellschaftliche und politische Leben bezogen – so etwa, wenn er mögliche Willensverhältnisse wie die „Selbstisolierung“ für sittlich verwerflich hält oder das „Wohllwollen [...] in Form der Organisation in nützlichen Vereinen und [im] Verwaltungssystem des Staates“ als lobenswert herausstellt. Auch die „Berücksichtigung des Rechts“ sowie die „Vergeltung“ stellen für Naumann zu unterstützende

20 Vgl. Naumann: Entwurf einer Sittenlehre (wie Anm. 19), Zitate ebd.

21 Vgl. ebd., Zitate ebd. Herbart und damit Naumann befinden sich mit dieser Konzeption in einer „mittlere[n] Stellung“ zwischen den von Rousseau und Kant entwickelten Vorstellungen (vgl. Benner: Die Pädagogik Herbarts [wie Anm. 19], S. 93–105, Zitat S. 99).

Willensartikulationen dar. Um im Falle der „Vergeltung“ jedoch nicht der Gefahr [individueller wie auch kollektiver, FMK] „Rachbegier“ zu erliegen und damit das „Wohlwollen“ zu negieren, plädiert er dafür, die „Vergeltung“ „in die Hand“ der „organisierten Gesellschaft des Wohlwollens“ zu geben, ohne dies näher auszuführen.²²

In den Begrifflichkeiten differenzierter als in diesen wenigen Andeutungen kamen die gesellschaftlichen und politischen Implikationen bei Naumann in einem wohl zur selben Zeit konzipierten Gliederungsentwurf unter dem Titel „Ethik“ zum Tragen, in dem der Autor für die Beschreibung adäquater sittlicher Willensverhältnisse im politisch-gesellschaftlichen Kontext „[d]ie beseelte Gesellschaft“, den „Rechtsstaat“, den „Verwaltungsstaat“ sowie die „Kulturwelt“ als Gliederungspunkte vorgesehen hat. Zwar expliziert Naumann die Begriffe nicht weiter, sie sind für seine späteren Vorstellungen eines verantwortlichen politischen Handelns in Politik und Gesellschaft sowie von weitreichenden politisch-gesellschaftlichen und kulturellen Reformen aber naheliegend.²³ Aufgrund der verwendeten Begrifflichkeiten wird einmal mehr deutlich, wie weitgehend Naumann sich dem Denken der Herbartschen praktischen Philosophie verpflichtet sah: In Herbarts System der ethischen Elementarurteile werden vergleichbare Kategorien wie „Beseelte Gesellschaft“, „Kultursystem“, „Verwaltungssystem“, „Lohnsystem“ sowie „Rechtssystem“ im Hinblick auf die „öffentliche politische Praxis“ entwickelt, die sich aus den für die „individuelle sittliche Praxis“ relevanten „Ideen“ „innere[r] Freiheit“, „Vollkommenheit“, „Wohlwollen“, „Recht“ und „Billigkeit“ ergeben.²⁴

Interessant am „Entwurf einer Sittenlehre für die Schule“ ist schließlich, wie Naumann am Schluss seiner Ausführungen Aspekte auch einer „theologischen Ethik“ ins Spiel bringt, die sich aus dem Denken Jesu, dem Dekalog sowie dem „mosaischen Volksgesetz“ ableiten lassen. Diese erscheinen ihm einerseits, ohne hier auf Einzelheiten eingehen zu können, auf der sozialen

22 Vgl. Naumann: Entwurf einer Sittenlehre (wie Anm. 19), Zitate ebd., Hervorhebung FMK.

23 Vgl. Gliederungsentwurf „Ethik“. In: ADL N 46–23 (53), undatiert.

24 Vgl. Benner: Die Pädagogik Herbarts (wie Anm. 19), S. 156–190, hier S. 156 f. (Hervorhebung FMK). Ob und inwieweit Naumann auch von der Ethik des Herbartianers Josef Wilhelm Nahlowsky (1812–1885) beeinflusst worden ist, muss hier zunächst offenbleiben. Naumann soll eine seiner Schriften bereits während der Zeit im „Rauhen Haus“ gelesen haben (vgl. Brief Naumanns in Margarethe Naumann: Kindheit und Jugend [wie Anm. 5], S. 90–119, 105). Es handelt sich vermutlich um Josef Wilhelm Nahlowsky: Allgemeine praktische Philosophie: (Ethik). Leipzig 1871, oder ders.: Allgemeine Ethik. Mit Bezugnahme auf die realen Lebensverhältnisse. Leipzig 1885. Zu Nahlowsky: Carl von Prantl: Nahlowsky, Joseph Wilhelm. In: Allgemeine Deutsche Biographie (ADB). Bd. 23. Leipzig 1886, S. 242.

und politischen Ebene (des „Gesamtsystems“) als außerordentlich gewichtig, etwa wenn es darum geht, die Bedeutung der neutestamentlichen Vorstellung vom „Reich Gottes“ im Sinne der regulativen ethischen Idee des „Wohllollens“ oder auch der Geltung eines „göttlichen Menschenrechts“, das auf die „Gleichheit der Menschen als Menschen“ ziele, zu konturieren. Alle inhaltlichen Forderungen einer theologischen Ethik verändern andererseits aber nicht die von der pädagogisch-philosophischen Ethik bereits beschriebenen grundlegenden Wege zum „Guten“ (also die Geltungsprinzipien der „psychologischen Ethik“). Der Religionsunterricht hat daher – entgegen einer vielfach „unverantwortlich[en]“ Rede von „Bekehrung“ oder auch von „Wiedergeburt“ einem Schüler gegenüber – darauf hinzuwirken, etwa den „Prozeß des Bekehrterwerdens“ zu reflektieren, mithin die „christlich-religiösen Gedanken und Gedankenreihen“ hinreichend miteinander zu „verknüpfen“ und zu „klären“, bis sie zu einer „Macht im Streite mit anderen zunächst religiös indifferenten Vorstellungsmassen“ werden.²⁵ Das ist ein auf kognitive Durcharbeitung setzendes (religions)pädagogisches Konzept, dessen Implikationen für Naumanns Vorstellungen von Individualität und Personwerdung, ebenso wie für verantwortliches politisches und gesellschaftliches Handeln nachgerade zentral sind.²⁶

Persönlichkeit und Persönlichkeitsbildung, nicht zuletzt die Ausbildung des individuellen und politischen Willens gelten Naumann nun allerdings in Anbetracht der industriewirtschaftlichen Entwicklung als immer stärker gefährdet. In einem anderen Text diskutierte er daher Aspekte wie die Aufgabe der Schule als „Rechtsvertreterin der Kinder“, so etwa in Anbetracht des Konflikts von Schulbesuch und Kinderarbeit. Diese stellte für die Durchsetzung des Schulbesuchs auf dem Lande – trotz der Kinderschutz- und Fabrikgesetzgebung in Preußen seit den späten 1830er Jahren – bis weit ins 20. Jahrhundert ein nicht unerhebliches Problem dar.²⁷ Auch die „Großbetriebsstruktur“ der Schulen, obwohl im Zeitalter der Massenbeschulung Naumann zufolge nicht mehr rückgängig zu machen, wird angesichts von Bürokratisie-

25 Vgl. Naumann: Entwurf einer Sittenlehre (wie Anm. 19), Zitate ebd. (Hervorhebung FMK).

26 Naumanns Vorstellungen erscheinen in dieser Hinsicht bis in heutige didaktische Debatten im Anschluss an den Beutelsbacher Konsens (von 1976) relevant, der als entscheidende Maxime das „Überwältigungsverbot“ formuliert hat. Vgl. u.a. Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts. 1995.

27 Friedrich Naumann: Volksschule und industrielle Entwicklung. Festvortrag (Pestalozzifeier des Leipziger Lehrervereins). Berlin-Schöneberg 1903, Zitate S. 6. Zur Schulbesuchsdurchsetzung im Konflikt mit der Kinderarbeit vgl. ausführlich Frank-Michael Kuhlemann: Modernisierung und Disziplinierung. Zur Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794 bis 1872. Göttingen 1991, S. 113–127.

rung und Normierung als Gefahr thematisiert. Die Aufgabe der Lehrer sei es daher, begrenzte Freiräume für die ihnen anvertrauten Kinder zu schaffen. Die Lehrer seien, nicht zuletzt deshalb, an der Schulleitung zu beteiligen. Kollegiale Schulleitung, in der Sprache Naumanns: die Verwirklichung eines „parlamentarisch-kollegialen Charakter[s]“ der Schule – ganz ähnlich seinen Konzeptionen für die Teilhabe und Mitverantwortung von *Staatsbürgern* und Beschäftigten im „Großbetrieb“ des Staates und im „Großbetrieb“ der Industrie – sind das schulpolitische Verfassungsideal, das dem inzwischen liberalen Politiker für die Wahrung von Persönlichkeit und Persönlichkeitsrechten in der Schule vorschwebte.²⁸ Der Schule komme die gewissermaßen „[p]ropädeutische“ Funktion zu, das „Persönlichkeitsproblem“ der modernen Gesellschaft „in die Mitte ihrer Tätigkeit“ zu stellen. Besonders Religions- und Geschichtsunterricht müssten dazu beitragen, die Schüler für das Problem *des Verlusts* von Individualität in den industriellen Großstrukturen der modernen Gesellschaft zu sensibilisieren.²⁹

Grundfragen der Geschichte wie auch der Geschichts*darstellung*, ob im Geschichtsunterricht oder anhand der Lektüre ausgewählter Arbeiten von Historikern, haben Naumann darüber hinaus im Hinblick auf seine politischen und ökonomischen, religiösen und kulturellen Auffassungen stets beschäftigt.³⁰ Auf der Fürstenschule Sankt Afra in Meißen hatte er bereits durch seinen Lehrer Heinrich Theodor Flathe einen sowohl methodisch wie auch theoretisch reflektierten Geschichtsunterricht kennengelernt, in dem die Namen von Historikern wie Mommsen und Niebuhr, Ranke und Treitschke wie selbstverständlich vorkamen. Naumann reflektiert das später in einem schönen Artikel, indem er „drei Grundformen des Geschichtsunterrichts“ anhand der von ihm erlebten Lehrer knapp skizziert: erstens einen vornehmlich erzählenden, zweitens einen z.T. an Quellen orientierten, wenn auch etwas überladenen sowie drittens eben jenen tief in der Fachwissenschaft wurzelnden Unterricht seines Lehrers Flathe, der seinen Schülern eine „räsonnierende Geschichtsdar-

28 Vgl. Friedrich Naumann: Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebs. Rede gehalten am 26. Februar 1904 im Berliner Lehrerverein. Berlin-Schöneberg (2. Aufl.) 1904, passim, Zitate S. 9, 17. Der in diesem Text intensiv diskutierte Zusammenhang von den „geschichtlich unvermeidlichen Großbetriebsformen“ (S. 17) in Staat, Schule und Gesellschaft stellt für die schul- und bildungsgeschichtliche Forschung eine bisher wenig oder gar nicht rezipierte Interpretation dar.

29 Vgl. Naumann: Die Erziehung zur Persönlichkeit (wie Anm. 28), Zitate S. 16.

30 Vgl. Frank-Michael Kuhlemann: Friedrich Naumann und die Kultur des Politischen. In: Frölich/Grothe/von Kieseritzky: Fortschritt durch sozialen Liberalismus (wie Anm. 3), S. 15–35, hier S. 17–20. Vgl. dazu auch weiter hinten, S. 138 f. u. 143 f.

stellung“ auf hohem Niveau und zugleich eine an liberalen Prinzipien ausgerichtete „politische Erziehung“ bot.³¹

Schulpolitisch relevant war seit der Zeit um die Jahrhundertwende vor allem das Schulprogramm des von Naumann mitbegründeten NSV, das der Jenaer Pädagoge und Herbartianer Wilhelm Rein, zugleich Vertrauter und Parteigänger Naumanns, maßgeblich mit formuliert hatte.³² Die Nationalsozialen forderten die Oberaufsicht des Staates über die Schule – bei Wahrung von Eltern- und Gemeinderechten. Entscheidend für die Unterschichten war die Forderung einer gemeinsamen Grundschule von vier Jahren (manche forderten gar fünf, Rein sogar sechs Jahre), in jedem Fall die Abschaffung der gymnasialen Vorschulen und damit der Trennung der Schüler von früher Kindheit an. Auch die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel, Fortbildungsschulen, ebenso Privatschulen gehörten zum schulpolitischen Programm der Nationalsozialen. Nicht zuletzt ging es um den Einsatz für die Interessen der Volksschullehrer: eine angemessene höhere Bildung, universitäre Fortbildungen, Mitgliedschaft im Schulvorstand sowie ihre „finanzielle und soziale Gleichstellung mit den mittleren Staatsbeamten“. Für die höheren Lehrer forderte man die Gleichstellung mit den Richtern als sozialer Referenzgruppe.³³

Die wesentlichen Programmpunkte knüpften damit an viele der liberalen Schulforderungen der Lehrerschaft bereits des Vormärzes und der 1848er Revolution an und standen in enger Verbindung mit den Forderungen der linksliberalen Lehrerschaft im Kaiserreich sowie der Programmatik linksliberaler Parteien.³⁴ Das Einigungsprogramm der Fortschrittlichen Volkspartei

31 Vgl. Friedrich Naumann: Der Geschichtsunterricht. In: Die Hilfe. Wochenschrift für Politik, Literatur und Kunst 15 (1909), Nr. 43, S. 681 f., Zitate ebd. Heinrich Theodor Flathe war, wie Naumann berichtet, „Alt-48er“. Die beiden ersten Varianten des Geschichtsunterrichts beziehen sich auf Naumanns Geschichtslehrer auf der Lichtensteiner Stadtschule und dem Nicolaigymnasium in Leipzig.

32 Vgl. Karl Holl: Das nationalsoziale Schulprogramm – eine Schuldebatte aus den Jahren 1896 und 1897. In: Pädagogische Rundschau 23 (1969), S. 434–441.

33 Vgl. ebd., S. 440. Zur Aufwertung der Volksschullehrer siehe insbesondere auch Wilhelm Reins Aufsatz „Universität und Volksschullehrer“, in dem sich der Autor für Fortbildungsveranstaltungen von Volksschullehrern an der Universität aussprach, ohne damit die Seminausbildung abschaffen zu wollen. Vgl. Patria. Jahrbuch der „Hilfe“ 3 (1903). Hrsg. von Friedrich Naumann, Pfarrer a. D. Herausgeber der Wochenschriften „Die Zeit“ und „Die Hilfe“. Berlin-Schöneberg 1902, S. 118–122.

34 Vgl. Hellmut Becker/Gerhard Kluchert: Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart 1993, S. 93 f., 424; darüber hinaus die einschlägigen Programmtexte und Erklärungen in: Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft,

von 1910 hatte von den schulpolitisch-sozialen Forderungen der Nationalsozialen allerdings nur die „Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts“ aufgenommen, betonte darüber hinaus aber – wenngleich unpräzise – die „zeitgemäße Entwicklung aller Lehranstalten unter *Beseitigung veralteter Formen und Einrichtungen*“.³⁵

Am ausführlichsten finden sich Naumanns Vorstellungen 1919 in der schulpolitischen Programmatik der DDP wieder, die diese im Rahmen eines weit gefassten Kulturkonzepts verankerte. Die Schule erschien darin als „der Eckpfeiler des Kulturstaates“, die außer der Vermittlung von „lebens- und staatsnotwendigen Kenntnissen[,] zur Sitten- und Charakterbildung und zur körperlichen Tüchtigkeit“ beitragen sollte. Gefordert wurde eine „Erziehung, die [den] Fähigkeiten und [dem] Bildungswillen“ jedes Einzelnen entspreche. Das Schulprogramm der DDP richtete sich auch explizit gegen jede Form der Disziplinierung durch „Drill und Abrichtung“ und akzentuierte die „Ehrfurcht“ vor der „Überzeugung“ jedes Einzelnen. Charakteristisch ist zudem, dass neben der bereits vom NSV formulierten Forderung, die „Grundschule“ als verpflichtende Grundlage für den Besuch aller weiterführenden Schulen festzulegen, die Lehrerbildung als „ein ausschließliches Recht des Staates“ angesehen und „alle Privatschulen, welche die Kinder nach Stand, Vermögen oder Bekenntnis der Eltern“ separierten, abgelehnt wurden.³⁶ Bis in diese Programmpunkte hinein lassen sich wichtige bildungspolitische Aspekte des von Naumann im Kaiserreich bereits propagierten Konzepts eines sozialen Liberalismus unter Integration der Arbeiterschaft – jenes Bündnisses „von Bebel bis Bassermann“ – ausmachen. Im Unterschied zu den linksliberalen Vorstellungen hatten die Nationalliberalen in ihrer Berliner Erklärung von 1898 die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts, auch das passive Wahlrecht, sprich: die Mitgliedschaft der Volksschullehrer im Schulvorstand sowie de-

Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. 2 Bde. Frankfurt am Main 1973–1974. Bd. 1, passim, bes. S. 340–351, 382–385, 437–446, 506–521; Bd. 2, S. 107–111, 147–150.

35 Vgl. Michael/Schepp: Politik und Schule (wie Anm. 34), S. 443–446, Zitate S. 444 (Hervorhebung FMK). Die schulpolitischen Bestimmungen im „Einigungsprogramm“ der Fortschrittlichen Volkspartei bieten insgesamt nicht mehr als wenige Stichworte.

36 Vgl. ebd., S. 107–109, Zitate ebd.; als Hintergrund auch Friedrich Naumanns Rede, die er auf dem 1. Parteitag der DDP am 21. Juli 1919 in Berlin bezeichnenderweise über „Kulturelle Fragen“ gehalten hat. Vgl. Bericht über die Verhandlungen des 1. Parteitags der Deutschen Demokratischen Partei, abgehalten in Berlin vom 19. bis 22. Juli 1919 / Bericht über die Tagung der Demokratischen Frauen in Berlin, den 18. und 19. Juli 1919 / Bericht über die Tagung des Reichsbundes Deutscher demokratischer Jugendvereine am 18. und 19. Juli 1919 in Berlin. Hrsg. von der Reichsgeschäftsstelle der Deutschen Demokratischen Partei. Berlin 1919, S. 182–195.

ren Gleichstellung mit den mittleren Staatsbeamten abgelehnt. Die Deutsche Volkspartei (DVP) verteidigte in ihrem Programm von 1919 – trotz mancher Übereinstimmungen mit der DDP – die freie Betätigung der Privatschulen.³⁷

Das Schulprogramm der Nationalsozialen hatte auch die konfessionelle Frage der Schulorganisation, besonders die Forderung nach Abschaffung der geistlichen Ortsschulaufsicht, thematisiert. Naumann widmete sich später ausführlicher den konfessionellen Fragen besonders im Hinblick auf die Debatten um die Simultanschulen – im Zusammenhang des sogenannten Preußischen Schulkompromisses von 1904/06, aber auch später im Rahmen der Weimarer Verfassungsberatungen. Er argumentierte in diesen Kontexten in Anbetracht der Dominanz der Konfessionsschule pragmatisch, in der Sache aber entschieden für die Simultanschule. Naumann stellte sich damit gegen viele liberale Stimmen – wie Adolph von Harnack, Hans Delbrück oder Friedrich Paulsen sowie die von Martin Rade herausgegebene „Christliche Welt“ –, die in der Hoffnung auf eine freiere Entwicklung des Protestantismus die Möglichkeit „einheitlicher“ Erziehungsprinzipien in den Konfessionsschulen der protestantischen Gebiete sahen. Naumann lehnte diese Sichtweise kategorisch ab, weil es eine solche „Einheit“ *innerhalb* der Konfessionen nicht geben könne. Im Falle des preußischen Schulgesetzentwurfs von 1904 attackierte er vehement – unter Bezug auf die seit einem Jahrhundert vertretenen liberalen Grundüberzeugungen – auch die Nationalliberalen, die im Preußischen Abgeordnetenhaus aus pragmatisch-politischen Gründen mit den Konservativen den Erhalt der Konfessionsschule verteidigten.³⁸ In den Verfassungsberatungen der Weimarer Nationalversammlung 1919 waren es die Positionen der DDP und namentlich Naumanns, die die verfassungsrechtliche Vorrangstellung der „christlichen Gemeinschaftsschule“ (respektive „simultanen Einheitsschule“) gegen massive Widerstände vor allem des Zentrums, aber auch der Deutschnationalen und DVP verteidigten.³⁹ Man wird festhalten dürfen, dass Naumann seine schulpolitischen Überzeugungen im Kaiserreich und darüber

37 Vgl. Michael/Schepp: Politik und Schule (wie Anm. 34), Bd. 1, S. 440–443; Bd. 2, S. 109–III. Dort auch zu weiteren Unterschieden und Gemeinsamkeiten von Nationalliberalen und DVP.

38 Vgl. Friedrich Naumann: Der Streit der Konfessionen um die Schule. Berlin-Schöneberg 1904, passim; ders.: Hinter der Schulvorlage. In: Die Hilfe 12 (1906), S. 2 f.; auch Heuss: Friedrich Naumann (wie Anm. 4), S. 297–306.

39 Vgl. Günther Grünthal: Reichsschulgesetz und Zentrumsparterie in der Weimarer Republik. Düsseldorf 1968, S. 40 ff., 44, 51, 64–67. Zur „simultanen Einheitsschule“ im Parteiprogramm der DDP: Michael/Schepp: Politik und Schule (wie Anm. 34), Bd. 2, S. 109; zu den konfessionspolitischen Positionen der anderen Parteien im Detail ebd.; zum kultur- und schulpolitischen Programm der DDP auch Gottfried Mehnert: Evangelische Kirche und Politik 1917–1919. Düsseldorf 1959, S. 151–164.

hinaus im Kampf gegen eine „klerikale“ und „agrarisches Aristokratie“, sprich Zentrumshegemonie und Konservatismus vertreten hat, die er in seinem Buch „Demokratie und Kaisertum“ als die entscheidenden politisch-sozialen Kräfte beschrieben hatte, die grundlegende Reformen und den gesellschaftlichen Fortschritt verhinderten.⁴⁰ Die Wirksamkeit dieses Kampfes blieb, wie manches andere, relativ erfolglos: Die Konfessionsschule war und blieb schon aufgrund der faktischen, gesetzlich fixierten Schulverhältnisse in den großen Flächenstaaten wie Preußen und des in der Verfassung zwar in Aussicht gestellten, aber nie verabschiedeten „Reichsschulgesetzes“ die dominierende Form der Volksschule.⁴¹

Die Überwindung des konfessionellen „Klein-Kleins“ implizierte für Naumann im Übrigen eine eindeutige Option für den Staat sowie für die städtischen und ländlichen Gemeinden als diejenigen Akteure, die immer mehr die Finanzierungslasten der Schule zu tragen hatten. Der staatliche Zuschuss zu den Schulkosten betrug zu Beginn der 1890er Jahre in Preußen auf dem Lande allerdings nur vierzig Prozent; in den Städten waren es sogar nur knapp zwölf Prozent, was sich „aufgrund vielfältigen gesellschaftlichen Drucks“ erst nach dem Schulunterhaltungsgesetz von 1906 sukzessive änderte.⁴² Auch die Gemeinden agierten in der Schulfinanzierungsfrage zum Teil äußerst restriktiv. Naumann sparte in diesem Zusammenhang nicht mit Kritik, wenn er außer „klerikale[n]“ Widerständen auf die nur zögerliche Politik „liberaler Stadtverwaltungen“ verwies, die sich erst auf Drängen der „Staatsbehörden“ bereitfanden, für eine angemessene Finanzierung der Volksschulen zu sorgen. Gemeindliche Zuständigkeiten ebenso wie die Wahrung von Elternrechten spielten daher in Naumanns schulpolitischen Konzeptionen durchaus eine Rolle, und er befand sich damit nicht zuletzt in Übereinstimmung mit Ansätzen wie denjenigen von Friedrich Wilhelm Dörpfeld oder auch von Wilhelm Rein sowie der in Preußen geltenden Rechtslage durch das Allgemeine Land-

40 Vgl. Naumann: Demokratie und Kaisertum (wie Anm. 4), Bd. 2, S. 1–351, hier S. 147–174, 190–208, Zitate ebd. In seiner Schrift von 1904 über den ‚Streit der Konfessionen um die Schule‘ pointierte er seine Auffassung, indem er die Schulfrage unauflöslich „in den Kampf zwischen Priesterstaat und Nationalstaat verflochten“ sah, so dass es um die Alternative gehe, ob man zum „Handlanger des Zentrums“ oder aber „zur neudeutschen Linken gehören“ wolle (wie Anm. 38), S. 58.

41 Hinzu kommt, dass Artikel 146, Absatz 2 der Weimarer Reichsverfassung die Möglichkeit vorsah, auf Antrag der Erziehungsberechtigten Schulen auch des eigenen „Bekenntnisses“ sowie der eigenen „Weltanschauung“ einzurichten. Vgl. Grünthal: Reichsschulgesetz (wie Anm. 39), passim; sowie Becker/Kluchert: Die Bildung der Nation (wie Anm. 34), S. 159–183.

42 Vgl. Frank-Michael Kuhlemann: Niedere Schulen. In: Berg u.a.: Handbuch (wie Anm. 10), S. 181 f., Zitat ebd.

recht von 1794.⁴³ Die im liberalen Denken hier und da formulierte Vorstellung einer weitreichenden finanziellen Zurückdrängung staatlicher Einflussnahme wie etwa in Großbritannien war für Naumann nicht nachvollziehbar.⁴⁴

Im Grunde folgerichtig verband Naumann das Interesse an schulpolitischen Fragen – dies sei hier noch hervorgehoben – mit weitreichenden historischen Analysen, in denen er – ganz im Sinne seines bereits angeführten grundlegenden Interesses an Geschichte – die Schulentwicklung unterschiedlicher Länder vergleichend in den Blick nahm. Er diskutierte das Problem von historischen Vorreitern und Nachzüglern. Und er wandte sich explizit gegen rein materialistische Interpretationen, die die Schulentwicklung vom jeweiligen Industrialisierungsgrad einzelner Länder abhängig machen wollten. Hierbei erschien ihm Preußen als das Paradebeispiel für eine Politik der Schulmodernisierung, weit vor England etwa als dem Mutterland der Industrialisierung. Andererseits relativierte Naumann die am Beispiel Preußens nicht erkennbare Abhängigkeit der Schaffung moderner Schulen von ökonomischen Entwicklungen, indem er Stufenfolgen der Industrialisierung mit jeweils spezifischen schulpolitischen Erfordernissen unterschied.⁴⁵

Während frühe, vornehmlich auf die Rohstoffgewinnung konzentrierte Industrien wie die Textilindustrie und der Bergbau keine Schule zur Vermittlung von weiterreichenden Kenntnissen für den Arbeitsprozess benötigten, änderte sich das mit zunehmender Spezialisierung und dem Einsatz von Maschinen. Weniger noch für die Produktion von Halbfertigwaren, vor allem dann aber für die Fertigwarenherstellung erhöhten sich die Bildungsanforderungen im Sinne von größerer Flexibilität und Einsichtsfähigkeit der Arbeiter. Nicht zuletzt aufgrund der Befürchtung einer Ökonomisierung von Bildung und reiner Nützlichkeitsabwägungen verteidigte Naumann seinen ideellen, maß-

43 Vgl. Naumann: Der Streit der Konfessionen um die Schule (wie Anm. 38), S. 38; ders.: Schulfinanzen. In: Süddeutsche Monatshefte 3 (1906), H. 2, S. 521–525; sowie ders.: Volksbildung und Politik. In: Ebd. 4 (1907), H. 1, S. 1–6, Zitate S. 1.

44 Vgl. für Großbritannien im 19. Jahrhundert etwa Edward Baines: Education best promoted by perfect freedom, not by state endowments; ders.: An Alarm to the Nation, on the unjust, unconstitutional and dangerous measure of state education proposed by the government (1847). Daran anknüpfend, geradezu euphorisch James Bartholomew: Schulbildung ohne den Staat – Privat- und Armenschulen im Großbritannien des 19. Jahrhunderts und danach. Vortrag anlässlich der Konferenz „Liberal Education“ des Liberalen Instituts. Friedrich-Naumann-Stiftung, Potsdam, 2.–4. September 2005. Zu unterschiedlichen Positionen liberaler Bildungspolitik, nicht zuletzt unter dem Aspekt des Staatseinflusses: Kleines Lesebuch der liberalen Bildungspolitik. Ausgewählt, eingeleitet und kommentiert von Stefan Melnik und Sascha Tamm. Berlin 2007.

45 Vgl. Naumann: Volksschule und industrielle Entwicklung (wie Anm. 27), passim.

geblich von der Aufklärungsepoche geprägten (ethischen) Bildungsbegriff jedoch noch einmal in aller Deutlichkeit: „Individualität“ und „Ichbewusstsein“, „Wahrheitsliebe“ und „Tapferkeit“ – allesamt „Personaltugenden“ – sind es, die als „aktive Eigenschaften im Menschen“ gegen jede „Uniformierung“ zu fördern seien. Namentlich für die Volksschule als die von der Masse der Bevölkerung besuchte Schulform brauche es vor allem „einen Hintergrund von Menschen, die noch an die Kraft der Bildung glauben, nicht Leute, die sagen: Bildung ist etwas, was ich mir kaufe, wenn ich es gerade brauche!“⁴⁶ Dies ist insgesamt eine hochdifferenzierte, im Einzelnen diskutierbare Analyse, die Naumann nicht nur als ethisch reflektierenden und bildungstheoretisch orientierten, sondern auch historisch fundiert argumentierenden schulpolitischen Akteur ausweist.

Bildungstheoretische und bildungshistorische, nicht zuletzt soziologische und religiöse Überlegungen gewannen schließlich nach der Jahrhundertwende und besonders vor dem Ersten Weltkrieg in Naumanns Denken noch einmal ein stärkeres Gewicht, so vor allem in einer großen Rede 1912 auf dem 23. Evangelisch-sozialen Kongress in Essen zum Thema „Religion und Bildung“. Naumann entfaltet in dieser Rede einen Bildungsbegriff, den er generell als die „Erweiterung und Ausweitung des menschlichen Erkennens“ zu fassen sucht. Dessen Pointe liegt allerdings darin, dass er für das Individuum (den „Einzelmenschen“) nur noch die Möglichkeit sieht, sich aus der Menge der nicht mehr fassbaren Vermehrung des Wissens und den „zufällig gesammelten vielfachen Erkenntniselemente[n]“ durch „Verarbeiten, Durchdenken“ und „Systematisieren“ eine „Weltanschauung“ respektive „Gesamtmeinung über das Menschenleben und sein Woher und Wohin“ zu „konstruieren“. Dies ist ein in hohem Maße subjektiver, den modernen gesellschaftlichen und kulturellen Transformationen geschuldeter Bildungsbegriff. Er impliziert jedoch die in Naumanns frühen Schriften im Anschluss an Herbart entwickelte Auffassung, dass es möglich sei, durch systematische Gedankenarbeit und Reflexion (in

46 Vgl. ebd., Zitate S. 13 f. Die Frage nach dem auch ökonomischen Nutzen von Bildung wird von Naumann freilich nicht grundsätzlich verneint. Der ökonomische Nutzen wird als politisches Argument für die Notwendigkeit, mehr Geld für Schulen auszugeben, durchaus ins Feld geführt (vgl. ders.: Schulfinanzen [wie Anm. 43], S. 521–525). Von einem „eher materiellen pragmatischen Bildungsbegriff“ bei ihm auszugehen, wie Norbert Friedrich: Naumann und die politische Bildung (wie Anm. 3), S. 350, annimmt, scheint mir aber nach allem bisher Gesagten nicht angemessen zu sein. Auch die Einschätzung von Margarete Naumann: Naumanns Kindheit und Jugend (wie Anm. 5), S. 104, ihr Bruder sei der Ansicht gewesen, die „intellektuelle Ausbildung“ der Volksschüler habe „mit der Schulung in Handfertigkeit Hand in Hand [zu] gehen“, bedarf in ihrer Allgemeinheit einer Korrektur.

„innerer Arbeit“) zu einer „Gesamtmeinung“ zu gelangen. Der hier formulierte Bildungsbegriff bedeutete im Übrigen für seinen Autor, dass insbesondere die „gebildeten Christen“ sich auf der Basis ihrer spezifischen Wissensgebiete (und nicht in „pietistischer Abgeschlossenheit“) in die „Vorgänge des allgemeinen Erkennens“, seien es die „Allgemein- und Menschheitsideen“, ebenso wie die „Gottes- und Frömmigkeitsideen“ in Beruf und Lebensarbeit einbringen sollten.⁴⁷

III. Zur Staatsbürgerlichen Bildung und Erziehung

Die bisherigen Ausführungen bleiben unvollständig, wenn man sie nur auf die zuvor geschilderten Aspekte unter Berücksichtigung vor allem von Schul- und Jugendfragen, Unterricht und Lehrerschaft reduziert. Naumanns Erziehungs- und Bildungskonzept enthält eine erweiterte politische und gesamtgesellschaftliche Perspektive. Gemeint ist, wie bereits angedeutet, der Gedanke einer staatsbürgerlichen Bildung, der sich prinzipiell an alle Bürger wendet, speziell aber auch die Liberalen und Gebildeten seiner Zeit im Blick hat.

Ausgangspunkt für dieses Denken ist Naumanns Analyse, dass das Bürgertum und der Liberalismus ein Verhalten etabliert hätten, das für jede sinnvolle politische Veränderung dysfunktional sei. Das Problem des politischen Liberalismus besteht nach Naumann – anders als etwa im politischen Katholizismus und der Sozialdemokratie – in seiner nur mangelhaften Organisationsfähigkeit und seiner politischen Zerstrittenheit. Beklagt wird die Unfähigkeit zum politischen Kompromiss und die damit verbundene Unfähigkeit, Mehrheiten zu organisieren. Kritisiert werden darüber hinaus ein mangelndes Engagement in den Wahlkämpfen, den Vereinen und politischen Körperschaften (von der kommunalen bis auf die nationale Ebene). Es fehle insgesamt ein „Pflichtgefühl [...] gegenüber dem Staat“, auch eine bis ins Finanzielle hineingehende Opferbereitschaft, um eine angemessene politische Arbeit zu gewährleisten.⁴⁸

47 Die zugrunde gelegte Maxime Naumanns lautete, dass es „kein Gebiet des menschlichen Wissens“ gebe, „daß nicht ebenso gut mit Gott als ohne Gott betrieben werden“ könne. Vgl. Friedrich Naumann: Religion und Bildung. Die Verhandlungen des 23. Evangelisch-sozialen Kongresses abgehalten in Essen am 28.–30. Mai 1912. Göttingen 1912, S. 62–80, Zitate ebd.

48 Vgl. die einschlägigen Aufsätze in Naumann: Werke (wie Anm. 4), Bd. 5, S. 655–739 (unter der Rubrik „Schriften zur politischen Erziehung“), Zitat S. 657 f.; darüber hinaus auch die im Folgenden zitierten Schriften.

Naumann kritisierte die unpolitischen ästhetischen Interessen des Bildungsbürgertums, eine „Mattigkeit der Gebildeten“, wie er es nennt.⁴⁹ Diese werde durch das System der höheren Schulen befördert. Und die Gebildeten sollten sich, so eine eindrückliche Formulierung, darüber im Klaren sein, dass sich die von ihnen repräsentierte Hochkultur nur unter den Bedingungen einer „versklavten“ Unterschicht realisieren ließe – vergleichbar derjenigen „unter den Pflanzern in den Südstaaten [...] Nordamerika[s]“.⁵⁰ Die Rolle der gebildeten Bürger wird auch insofern problematisiert und zugleich ironisiert, als er ihre Bildung und ihr vermeintliches „Klugsein“ mit der in der Arbeiterschaft viel stärker ausgebildeten „Wertschätzung“ des „Staatsbürgertums“ kontrastiert. Die Gebildeten würden aufgrund ihres fehlenden „Willen[s] zur Macht“ zudem nur ihren „eigenen Krankheitsprozeß [...] studieren“.⁵¹ Die Krise machte Naumann schließlich daran fest, dass der Liberalismus, anders als im Vormärz, unter der Jugend keine Anhänger mehr finde.⁵²

Die Schlussfolgerungen, die sich aus dieser Kritik ergeben, hat Naumann in mehreren Hinsichten artikuliert und sich entsprechend engagiert: Verwiesen sei zunächst auf seinen Anteil bei der Gründung des „Nationalvereins für das liberale Deutschland“, dessen Zielsetzung Naumann mit einer Vielzahl von Artikeln in der „Hilfe“ 1906 programmatisch vorbereitet hat.⁵³ Der Nationalverein bemühte sich darum, die zerstrittenen Lager innerhalb des Liberalismus unter Berücksichtigung auch der „liberalen Arbeiter“ im Rahmen des von Naumann propagierten „Gesamtliberalismus“ zu vereinigen. Außer „nationalen“, „freiheitlichen“ und „sozialen“ Zielsetzungen wurden im Gründungsauftrag auch eine „freie und volkstümliche Erziehung aller Staatsangehörigen, vor allem der heranwachsenden Jugend zu den nationalen, staatsbürgerlichen, sozialen und wirtschaftlichen Aufgaben der Gegenwart“ gefordert. Die maßgeblichen Akteure des Nationalvereins kamen aus allen Lagern des politischen Liberalismus, wobei vor allem süddeutschen Vereinen und Per-

49 Vgl. ders.: Die politische Mattigkeit der Gebildeten (1904). In: Ders.: Werke (wie Anm. 4), Bd. 4, S. 202–208.

50 Vgl. ders.: Die deutschen Parteien. Liberalismus, Zentrum und Sozialdemokratie (1903/1904). In: Ders.: Werke (wie Anm. 4), Bd. 4, S. 1–32, hier S. 28.

51 Vgl. ders.: Staatsbürger! Eine politische Fastenpredigt (1904). In: Ders.: Werke (wie Anm. 4), Bd. 5, S. 657–660, Zitate S. 659; ders.: Die Stellung der Gebildeten im politischen Leben. In: Patria 7 (1907), S. 81–94 (auch: Berlin-Schöneberg 1910).

52 Vgl. ders.: Der Liberalismus und die gebildete Jugend (1903). In: Ders.: Werke (wie Anm. 4), Bd. 4, S. 241–246.

53 Vgl. Die Hilfe 12 (1906), passim; darüber hinaus Theodor Barth und Friedrich Naumann: Die Erneuerung des Liberalismus. Ein politischer Weckruf. Berlin-Schöneberg 1906.

sonen ein besonderes Gewicht zufiel.⁵⁴ Zu den Initiatoren zählte u.a. der Münchner Stadtschulrat Georg Kerschensteiner, der 1901 mit einer Preisschrift zur „Staatsbürgerlichen Erziehung“ hervorgetreten war. Kerschensteiner war von 1912 bis 1918 Reichstagsabgeordneter für die Fortschrittliche Volkspartei, danach auch für die DDP.⁵⁵ Als Generalsekretär fungierte der noch junge Historiker Wilhelm Ohr, Dozent für Geschichte zunächst in Tübingen, seit 1913 Privatdozent in Frankfurt am Main. Ohr war dadurch ausgewiesen, dass er seit 1906 bereits auch erster Vorsitzender des stark anwachsenden württembergischen liberalen Landesverbandes war.⁵⁶

Die angestrebte Einigung der Liberalen scheiterte aber an den kaum konsensfähigen „freiheitlichen“ und sozialen Zielsetzungen. Von der Absicht, die „liberalen Vereine“ zusammenzuführen, blieb im Grunde nur übrig, das Einigungsprojekt in Form der angestrebten Bildungsarbeit weiterzuführen. Das fand in der Durchführung von liberalen Kongressen, Ausbildungskursen und einer regen Publizistik seinen Niederschlag. An zahlreichen deutschen Hochschulen fanden Schulungs- und Ausbildungskurse statt, die aber mangels eigener Kapazitäten vor allem von dem 1907 ebenfalls gegründeten „Deutsch-Akademischen Freibund“, einer liberalen Jungakademiker-Organisation, durchgeführt wurden. Der „Deutsch-Akademische Freibund“ konnte, wie Werner Link anmerkt, mehr oder weniger als „eine akademische Ortsgruppe des Nationalvereins angesprochen werden“. Andere korporativ angeschlossene Gruppen waren u.a. der bayerische Landesverband der liberalen Arbeitervereine sowie der Reichsverein liberaler Arbeiter und Angestellter. Wilhelm Ohr hatte bereits seit den ersten Kursen auch eine politische Akademie geplant, an der „liberale Berufspolitiker, Parteisekretäre, Redakteure und Vertrauensleute“ ausgebildet werden sollten.⁵⁷ Die Umsetzung seines Planes seit 1913/14 endete abrupt aufgrund seines Todes als Soldat im Ersten Weltkrieg.⁵⁸

54 Vgl. Werner Link: Der Nationalverein für das liberale Deutschland 1907–1918. In: Politische Vierteljahresschrift 5 (1964), S. 422–444, hier S. 423–429, Zitate ebd.

55 Vgl. Marie Kerschensteiner: Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulreformers. München/Berlin 1939, 3. erw. Aufl. München 1954; Philipp Gonon: Kerschensteiner and Education. In: Torsten Husén/T. Neville Postlethwaite (Hrsg.): The international Encyclopedia of Education. Bd. 6, 2. Aufl. Oxford 1994, Sp. 3133–3138; sowie Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisschrift von Dr. Georg Kerschensteiner, Stadtschulrat und kgl. Schulkommissar von München. Erfurt 1901.

56 Vgl. Link: Nationalverein (wie Anm. 54), S. 425 f.

57 Vgl. ebd., S. 427–429, 443 f., Zitate ebd.

58 Vgl. Ein Gedenkblatt Naumanns. In: Wilhelm Ohr zum Gedächtnis. Gotha 1918, S. 29 f.; auch Leonard Nelson: Wilhelm Ohr als politischer Erzieher. In: Ders.

Auch die Verbreitung der Schriften in den liberalen Vereinen und Organisationen erfolgte nur sehr unzureichend. Der Nationalverein war daher – so Theodor Heuss – wohl nicht viel mehr als „eine Art von politisch-pädagogischem Wanderbetrieb“, dem eine feste institutionelle Struktur fehlte.⁵⁹ Andererseits lassen sich anhand der Vielfalt der thematischen Perspektiven und Publikationsformate durchaus die Konturen eines in den Ansätzen gelungenen Konzepts liberaler Bildungsarbeit erkennen. Die veröffentlichten Texte deckten ein breites, nach Bildungsgrad und Adressaten unterschiedenes Feld „staatlich-gesellschaftspolitischer Problemkreise“ ab, die als „Volksschriften“ und „Politische Handbücher“ sowie in einer Reihe über das „Politische Parteiwesen“ erschienen. Obwohl die Arbeit hauptsächlich auf Gegenwartsfragen konzentriert war, gab es darüber hinaus das Bemühen, sich auch der *historischen* Grundlagen des Liberalismus zu vergewissern. Zwischen 1910 und 1913 erschienen 38 Texthefte, die „Flugschriften, Reden und kleine Abhandlungen von Kant, Fichte, Humboldt, Fries, Pfizer, Rotteck, Grimm, Heine und den Liberalen der Paulskirche“ enthielten. Dies entsprach ganz der Auffassung Naumanns, der betonte, dass der Liberalismus „wieder anständige Ahnen bekommen“ müsse.⁶⁰

Die historische Dimension des Naumannschen Denkens, die hier ein weiteres Mal akzentuiert wird, spiegelt sich auch in seiner eigenen Publizistik stetig wider. Die „Erkenntnisse der Historiker“ seien es, wie er es 1915 in seinem viel gelesenen Buch „Mitteleuropa“ formulierte, die auf vielen Vermittlungswegen (in Form von Zeitungen, Reden, Schulen) „bis zur Hütte des Staatsbürgers und Wählers“ fließen müssten. Die „Verantwortung“ der Historiker wachse im Übrigen „mit der demokratischen Beteiligung der Völker am Staat“.⁶¹ Ausdruck dieser Überzeugung war es, wenn Naumann prominente Fachvertreter, wie den Kulturhistoriker Karl Lamprecht, in dem von ihm herausgegebenen Jahrbuch der „Hilfe“ („Patria“) für Veröffentlichungen zu Themen wie der Entstehung der politischen Parteien gewinnen konnte, in der der Leipziger Historiker, ganz auf der Argumentationslinie Naumanns, die „seelische Bil-

(Hrsg.): Die Reformation der Gesinnung durch Erziehung zum Selbstvertrauen. Leipzig 1917. 2. Aufl. 1922.

59 Zit. nach Link: Nationalverein (wie Anm. 54), S. 424, Anm. 9.

60 Vgl. ebd., S. 434–437, Hervorhebung und Zitate ebd.

61 Vgl. Friedrich Naumann: *Mitteleuropa*. Berlin 1915, S. 36–40 (auch in: Ders.: *Werke* [wie Anm. 4], Bd. 4, S. 527–531, Zitate S. 527). Grundsätzlicher noch heißt es im selben Text: „Die Geschichtsschreiber sind [...] schließlich die Erzieher der Völker“ (ebd.).

„dung“ als eine notwendige Voraussetzung des staatsbürgerlichen Handelns herausstellte.⁶²

Im Hinblick auf die prinzipielle Frage und das ethische Postulat, sich als „Staatsbürger“ politisch zu engagieren, trug Naumann seine eigenen Schlussfolgerungen aus der diagnostizierten Krisenlage, wie bereits erwähnt, vor allem in verschiedenen kleinen Texten seit der Jahrhundertwende, am prägnantesten aber wohl in seinem Artikel „Erziehung zur Politik“ aus dem Jahre 1914 vor: Der Kern aller politischen Erziehung liege in der Willensbildung.⁶³ Der Wille repräsentiert für ihn – um mit Pierre Bourdieu zu sprechen – ein letztlich im Personalen und weiteren gesellschaftlichen Bedingungen wurzelndes Erzeugungsprinzip des politischen Handelns.⁶⁴ Politische Bildung und Erziehung reduziert sich daher auch in diesem Text nicht auf den Willensaspekt allein, sondern es geht konkret um die Vermittlung von politischen Kenntnissen: einer Bürgerkunde in Volks- und Fortbildungsschulen sowie politischen Jugendvereinen – nunmehr aber ohne Unterschied von Männern und Frauen. Die Frauen seien, auch wenn die Verfassung es ihnen nicht zugestehe, Staatsbürgerinnen, wie sie es in der politischen Frauenbewegung unter Beweis gestellt hätten. Die oberste Aufgabe der Männer sah Naumann hingegen in der Organisation des Volkswillens, vor allem im konfliktträchtigen Kampf um die Erringung parlamentarischer Mehrheiten. Am Ende betonte er nochmals die Notwendigkeit – besonders mit Blick auf die liberalen Parteien – „politische Opfer“ zu bringen.⁶⁵

62 Vgl. Karl Lamprecht: Über die Anfänge der deutschen Parteibildung im 18. und 19. Jahrhundert. In: *Patria* 3 (1903), S. 9–26, bes. S. 14–20. Zum Gesamtzusammenhang, insbesondere auch der seelischen Bedeutung für politisches Handeln Kuhlemann: Naumann und die Kultur des Politischen (wie Anm. 30), S. 20–23.

63 Vgl. Friedrich Naumann: *Erziehung zur Politik* (1914). In: Ders.: *Werke* (wie Anm. 4), Bd. 5, S. 706–709; auch bereits ders.: *Der Wille in der Politik* (1905). In: Ebd., S. 368–372.

64 Vgl. Pierre Bourdieu/Loic Wacquant: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main 2006. Das Personale und damit verbunden die Möglichkeit der freien Willensentscheidung des Subjekts im Sinne einer „gebietenden Vernunft“ werden bei Bourdieu im Rahmen eines komplizierten Verhältnisses von struktureller Determiniertheit und „systematischer Aufklärungsarbeit“ konturiert (vgl. S. 147–175, Zitate S. 159, 171).

65 Naumann: *Erziehung zur Politik* (wie Anm. 63), S. 706–709. Was die Fortbildungsschulen wie überhaupt das Konzept der staatsbürgerlichen Erziehung angeht, lohnt ein Vergleich von Naumanns Vorstellungen mit den viel diskutierten Ausführungen Georg Kerschensteiners. Dessen schulpädagogische Zielsetzung erweist sich trotz ihres formal liberalen Zuschnitts zumindest im Hinblick auf die Fortbildungsschule als eine wohl eher disziplinierende, an Nützlichkeitskriterien und Industrieinteressen orientierte Konzeption. Vgl. dazu Kerschensteiners Preisschrift (wie in Anm. 55).

Die spezifischen bildungspolitischen Aufgaben des Liberalismus sah Naumann, wie schon Wilhelm Ohr, in der Gründung einer eigenständigen liberalen Bildungsstätte. Gemeint ist die unter entscheidender konzeptioneller Mitwirkung von Wilhelm Heile Ende 1918 ins Leben getretene Staatsbürgerschule in Berlin.⁶⁶ Die darauf bezogenen Überlegungen finden sich zunächst in jenen von der Forschung viel diskutierten „Vier Reden an junge Freunde“ aus dem Jahre 1918.⁶⁷ Diese Reden, die sich explizit an die Heimkehrer aus dem Krieg richten, greifen viele der bereits benannten Aspekte noch einmal auf,⁶⁸ bieten aber insofern auch etwas Neues, als sie die Beförderung von politischer Bildung didaktisch akzentuieren. Benannt werden unterschiedliche Formen und Inhalte des Lernens: ein Lernen anhand von Vorbildern, ein Lernen in Theorie und Praxis sowie auch ein lebenslanges Lernen. Inhaltlich sollen besonders die politische Rede und Organisationsfähigkeit eingeübt werden. Mit der Bedeutung der politischen Rede hatte sich Naumann bereits einige Jahre zuvor in einem umfangreichen Text beschäftigt, der unterschiedliche Redetypen auf diversen gesellschaftlichen Feldern (Wissenschaft, Religion, Erinnerung, Bildung usw.) und anhand unterschiedlicher Positionierungen (Reden von Regierungsvertretern oder Oppositionellen, aus der englischen Frauenbewegung usw.) eingehend analysiert.⁶⁹

66 Zu Heile: Marc Zirlowagen: Wilhelm Heile. In: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon (BBKL), Bd. 24 (2005), Sp. 776–781; Ludwig Luckemeyer: Wilhelm Heile. 1881–1981. Förderativer liberaler Rebell in DDP und FDP und erster liberaler Vorkämpfer Europas in Deutschland. Politisch-zeitgeschichtliche Festschrift aus Anlaß des 100. Geburtstags des engsten Mitarbeiters Friedrich Naumanns und Präsidenten der FDP am 18. Dezember 1981. Wiesbaden 1981.

67 Friedrich Naumann: Vier Reden an junge Freunde (1918). In: Ders.: Werke (wie Anm. 4), Bd. 5, S. 709–735.

68 So erscheint der „Wille“ in den „Reden“ als ein gewissermaßen innerer „Trieb“, eine Mentalität oder auch Disposition „zur Gestaltung menschlicher Gemeinschaft“. Wie sehr die Willensfrage Naumann in einer ethischen Perspektive nach wie vor beschäftigt, lässt sich daran ablesen, dass er „Geschäftemacher“, auch die „Ästhetischen“ und „Phantastischen“, die „Begriffsspalter“ und die „Eigenbrötler“ für die politische Arbeit für ungeeignet hält (ebd., S. 711–713).

69 Vgl. Friedrich Naumann: Die Kunst der Rede (1914). In: Ders.: Werke (wie Anm. 4), Bd. 5, S. 660–706. Auch in einem seiner ersten Texte zur politischen Verantwortung als Staatsbürger hatte Naumann alles „seichte Geschwätz“ und „oberflächliche Politisieren“ in „allen Zeitungen“ und anderswo bereits scharf kritisiert. Vgl. ders.: Die Politik als Pflicht (1902). In: Ders.: Werke (wie Anm. 4), Bd. 5, S. 655 f. Der Publizistikwissenschaftler Emil Dovifat hatte in den 1960er Jahren übrigens empfohlen, Naumanns Schrift über die Kunst der Rede als „volkstümliche Einzelausgabe“ zur Verbesserung der „gegenwärtigen, so verwilderten Redegebräuche“ erneut zu veröffentlichen. Vgl. Frederick Bacher: Friedrich Naumann und sein Kreis. Stuttgart 2017, S. 77.

Die „Reden an junge Freunde“ weisen im Übrigen – das ist hier noch besonders hervorzuheben – deutliche autoritätskritische Töne auf. Während in Naumanns früheren Schriften stärker die zwar reformerischen, aber auf Integration ins politische System zielenden Aspekte überwogen, ging es ihm in der Phase des Übergangs vom Kaiserreich zur Republik um eine radikale Autoritätskritik. Er artikuliert das als Aufforderung an die jungen Heimkehrer aus dem Krieg, durchaus respektlos zu urteilen und alles Dagewesene in Zweifel zu ziehen. Geradezu nietzscheanisch klingt es, wenn er die sich darin ausdrückende Haltung als eine „Lust zum Verneinen“ bezeichnet. Der „Wille zur Neuschöpfung“ und der Glaube „an das Kommende“ sind es gleichwohl, die Naumann auf die „Jungen“ und deren politische Arbeit vertrauen lassen.⁷⁰ Die hier gesetzten Akzente korrespondieren mit der 1919 zugespitzten politischen Pflichtauffassung, auch republikanische Führer (die „Geschäftsführer“ der Regierung) aufs Strengste zu kontrollieren, um jeden Machtmissbrauch auszuschließen.⁷¹

Was die Staatsbürgerschule selbst angeht, hatte Naumann diese in seiner vierten Rede in ihren Grundzügen bereits konzipiert. Die Schule sollte als eine freie, vom Staat unabhängige Institution – eine Art politischer Volkshochschule, als eine „freie deutsche Hochschule für Politik“ – geschaffen werden. Ihre Aufgabe sollte auch darin bestehen, den bereits in der politischen Arbeit Stehenden „ein Rüstzeug zur Erweiterung und Vertiefung“ ihrer Aktivitäten zu liefern. Die Schule diene hauptsächlich aber zur „Heranbildung und Fortbildung“ von „Parteisekretären, Redakteuren“, Berufsverbandssekretären und dergleichen. In der Begründung von Wilhelm Heile wird in dieser Hinsicht das gesamte Spektrum eines Bedarfs an liberaler Bildungsarbeit in Parteien, Verbänden, Berufsgenossenschaften, Konsumvereinen, Gewerkschaften, Zeitungsredaktionen usw. aufgelistet. Bezweckt wurde die Professionalisierung und Effektivierung der politischen Arbeit – weg von der Honoratiorenpolitik, hin zu „politischen Berufsarbeitern“. Auch ging es um die Schaffung einer wirkungsvollen Konkurrenz zur Bildungsarbeit des politischen Katholizismus, des Bundes der Landwirte wie auch der Sozialdemokratie.⁷²

Die Schule sollte freilich nicht als Kaderschmiede eines nur linksliberalen Parteienwachstums fungieren, sondern offen sein für Angehörige verschiede-

70 Vgl. Naumann: Reden an junge Freunde (wie Anm. 67), S. 728–735, Zitate S. 729.

71 Vgl. ders.: Politische Pflicht (1919). In: Ders.: Werke (wie Anm. 4), Bd. 5, S. 735–739, Zitat S. 737.

72 Vgl. Wilhelm Heile: Nutzen und Notwendigkeit einer politischen Volkshochschule. In: Friedrich Naumann und Wilhelm Heile: Erziehung zur Politik. Berlin 1918, S. 29–37, auch abgedruckt in: Antonio Missiroli: Die Deutsche Hochschule für Politik. Sankt Augustin 1988, S. 113–120, Zitate ebd.

ner politischer Richtungen – außer der Fortschrittlichen Volkspartei auch für Nationalliberale und „gesinnungsverwandte Sozialdemokraten“.⁷³ Sie richtete sich an Lehrer, Studenten und Beamte. Die Dozenten kamen aus den Kreisen des linksliberalen Bildungsbürgertums und der Intellektuellen. Die ersten Kurse behandelten eine breite Palette von sozial-, wirtschafts-, finanz-, verfassungs-, partei-, innen- und außenpolitischen, auch historischen Themen. Finanziell getragen wurde das Projekt durch eine Stiftung, die von dem Stuttgarter Industriellen Robert Bosch zur Verfügung gestellt wurde. Bosch und Naumann trafen sich, wie Theodor Heuss darlegt, in einer gemeinsamen, sowohl sozial- und industriepolitischen als auch an Erziehungsfragen interessierten Grundhaltung. Die Entwicklung der Schule kam zu Lebzeiten Naumanns aber über erste Anfänge nicht mehr hinaus.⁷⁴

Als ihre Nachfolgerin trat im Jahr 1920 die „Deutsche Hochschule für Politik“ ins Leben, die unter Beteiligung vieler liberaler Zeitgenossen, u.a. Max Webers, Friedrich Meineckes, Hugo Preuss', Ernst Jäckhs sowie Carl Heinrich Beckers, und mit staatlicher Unterstützung in Berlin gegründet wurde. Ihre Geschichte ist bereits monographisch dargestellt worden und nicht mehr Teil dieses Beitrags. Verwiesen sei dennoch auf einige Studienleiter und Dozenten – Walter Goetz etwa, Gertrud Bäumer, Gerhart von Schulze-Gaevernitz, Paul Rohrbach oder Theodor Heuss, die als ehemalige politische Begleiter Naumanns sein politisches Erbe im neuen Staat antraten.⁷⁵

IV. Resümee

Das Bildungs- und Erziehungsd Denken Friedrich Naumanns ist in einem komplexen, aber mehr oder weniger folgerichtigen Entwicklungsprozess zu betrachten. Herausgefordert durch die Arbeit mit gefährdeten Jugendlichen im „Rauhen Haus“ in Hamburg, hat sich Naumann bereits frühzeitig mit pädagogischen Problemstellungen im schulischen und jugendpädagogischen Bereich beschäftigt. Die noch gänzlich erfahrungsgebundenen Einsichten der frühen Jahre wichen im Rahmen seiner ersten sachbezogenen Veröffentlichun-

73 Vgl. Naumann: Reden an junge Freunde (wie Anm. 67), S. 732.

74 Vgl. Missiroli: Die Deutsche Hochschule für Politik (wie Anm. 72), S. 21–27, 172–175; sowie Heuss: Friedrich Naumann (wie Anm. 4), S. 439–442; auch Theodor Heuss: Robert Bosch. Leben und Leistung (Stuttgart/Tübingen 1946). Stuttgart 2002; zuletzt Peter Theiner: Robert Bosch. Unternehmer im Zeitalter der Extreme. Eine Biographie. München 2017.

75 Vgl. Missiroli: Die Deutsche Hochschule für Politik (wie Anm. 72), passim, bes. S. 21–27; auch Jäckh: Politik als Wissenschaft (wie Anm. 2), passim.

gen stärker reflektierten Überlegungen, die das Problem der gesellschaftlichen Integration von Jugendlichen im Rahmen eines vornehmlich apologetischen christlichen Interesses mit bemerkenswert emanzipatorischen, auf soziale und politische Teilhabe zielenden Vorstellungen verbanden. Ein bestimmender Hintergrund seines weiteren bildungs- und erziehungspolitischen Denkens bestand in einer philosophisch ethischen Grundierung in Anlehnung an die Pädagogik Johann Friedrich Herbart. Schulpolitisch kamen Naumanns liberale Überzeugungen vor allem in dem von ihm maßgeblich gegründeten NSV, den linksliberalen Parteien des Kaiserreichs sowie der DDP zu Beginn der Weimarer Republik zum Tragen.

Der in der Naumann-Forschung diskutierte Zeitpunkt, wann Naumann eigentlich zum Liberalen wurde, ist vor dem Hintergrund seines pädagogischen Denkens daher schon weitaus früher anzusetzen – deutlich vor der Jahrhundertwende und nicht erst 1903 mit dem gemeinhin üblichen Verweis auf den offiziellen politischen Wechsel in die Freisinnige Vereinigung.⁷⁶

Die maßgeblichen Punkte von Naumanns Erziehungsdenken lassen sich, wenn man es auf eine Formel bringen will, stetig wachsend in einer durch Bildung und Erziehung zu befördernden politischen Emanzipation frei denkender, autonomer Subjekte zusammenfassen. Diese in der Tradition der Aufklärung und des frühen Liberalismus stehende Auffassung ist für den liberalen Politiker Naumann im Hinblick auf die notwendige pädagogische Unterstützung bei der Ausbildung staatsbürgerlicher politischer Verantwortung geradezu zentral. Sie ist für ihn zugleich nicht mehr denkbar ohne eine hinreichende Integration auch der Unterschichten. Dass sich die Kluft zwischen Bürgertum und Arbeiterschaft mittels schulpolitischer Reformen freilich nur ansatzweise überwinden lässt, war Naumann sehr bewusst. Er konnte, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der auch innerhalb der Schulen selbst erkennbaren Tendenzen zum „Großbetrieb“, fragen, ob Kants Ideal der Selbstzwecksetzung des Menschen als mündiger Persönlichkeit möglicherweise nur ein vorübergehendes Ideal gewesen sein könnte, sofern die große Mehrheit aller Menschen nach ihrem Volksschulbesuch in neue soziale und ökonomische Abhängigkeiten gelangte.⁷⁷ Bildungs- und Schulreformen stehen bei Naumann deshalb im Kontext weitreichender, auf Teilhabe und Emanzipation zielender

76 Vgl. zu dieser Frage zuletzt Jürgen Frölich: *Muster England? Friedrich Naumann und der „organisierte Liberalismus“*. In: Ders./Grothe/von Kieseritzky: *Fortschritt durch sozialen Liberalismus* (wie Anm. 3), S. 201–219. Frölich betont, nicht zuletzt im Hinblick auf Naumanns Emanzipation aus der „ursprüngliche[n] kulturpolitische[n] Sozialisation im orthodoxen Luthertum“, dass sein „Weg zum Liberalismus nicht unbedingt gradlinig war“ (S. 201).

77 Vgl. Naumann: *Die Erziehung zur Persönlichkeit* (wie Anm. 28), *passim*.

Reformen, sowohl in Politik und Wirtschaft als auch auf dem Felde der Kultur. Im Hinblick auf die innere und äußere Reformbedürftigkeit des politischen Liberalismus ging es ihm dabei, möglicherweise zu spät, um die Effektivierung der politischen Arbeit mit Hilfe institutionalisierter Bildungsanstrengungen wie der Staatsbürgerschule.

