



FRIEDRICH NAUMANN
STIFTUNG Für die Freiheit.

Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung

37. Jahrgang 2025



Nomos

Redaktion: Birgit Bublies-Godau, Ewald Grothe, Wolther von Kieseritzky, Alexander Olenik, Svenja Schnepel, Alexander Lückel (Assistenz)

Manuskripte werden mittels Peer Review durch die Redaktion sowie von mindestens zwei Mitgliedern aus dem Herausgeberremium begutachtet. Vorschläge für Beiträge werden gern entgegengenommen.

Anschrift der Redaktion:
Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung
c/o Archiv des Liberalismus
Theodor-Heuss-Str. 26
D-51645 Gummersbach

ewald.grothe@freiheit.org



**FRIEDRICH NAUMANN
STIFTUNG** Für die Freiheit.

Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung

37. Jahrgang 2025

im Auftrag
der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit
herausgegeben von
Eckart Conze, Dominik Geppert, Ewald Grothe,
Wolther von Kieseritzky, Anne C. Nagel,
Joachim Scholtyseck und Elke Seefried



Nomos

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

1. Auflage 2025

© Die Autor:innen

Publiziert von

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden
www.nomos.de

Gesamtherstellung:

Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

ISBN (Print): 978-3-7560-3478-9

ISBN (ePDF): 978-3-7489-6512-1

DOI: <https://doi.org/10.5771/9783748965121>



Onlineversion
Nomos eLibrary



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.

Inhaltsverzeichnis

Themenschwerpunkt: „Liberalismus und Bildung“

Johannes Giesinger

Liberale Bildung: Kernideen und Konflikte 11

Michael Maurer

Bildungsreform zwischen Selbstentfaltung und Staatsaufbau. Wilhelm von Humboldts Reformziele und -bestrebungen in Preußen 29

Hans-Christof Kraus

Bildungspolitik und liberale Reformbestrebungen zwischen Vormärz und Reichsgründungszeit 41

Horst F. Rupp

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Entwurf einer liberalen Pädagogik im 19. Jahrhundert 53

Christiane Hoffrath

Bürgerliche Bildung im Hause Mevissen 71

Hans-Georg Fleck

Aufstieg durch Bildung? Volksbildungskonzepte im politischen und gesellschaftlichen Liberalismus des Deutschen Kaiserreichs 85

Mette Bartels

Gärtner als Bildungsprojekt um 1900. Elvira Castners Gartenbauschule für bürgerliche Frauen 107

Frank-Michael Kuhlemann

Bildung und Erziehung im Werk Friedrich Naumanns 123

Sabine Mangold-Will

Carl Heinrich Becker und die Krise des Liberalismus in der Bildungspolitik der Weimarer Demokratie 151

Inhaltsverzeichnis

Wolther von Kieseritzky

- „Bildung ist Bürgerrecht“ Die liberale Bildungsoffensive in den 1960er und frühen 70er Jahren 173

Weitere Beiträge

Klaus Richter

- Die „Unbedingten“: Eine radikale politische Oppositionsbewegung im frühen Vormärz (1814–1819) 199

Robin Simonow

- Nachgeben, konnivieren und vermitteln. Preußische Altliberale in der „Neuen Ära“ 219

Edith Hanke

- Marianne Weber als Politikerin: Ihr Kampf für die Gleichberechtigung der Frauen 241

Peter Tietze

- Ein Liberaler in Jerusalem. Der Begriffshistoriker Richard Koebner (1885–1958) 263

Felix Diekmann

- Kohl gegen Genscher. Der Streit über Führung und Ausrichtung der deutschen Außenpolitik in den Jahren 1987 bis 1990 289

Liberale Profile

Stephan Lawall

- Noch eine Chance für die Liberalen? Eine ideengeschichtliche Annäherung an Karl-Hermann Flach 313

Alexander Schwitteck

- Wolfgang Kersting (1946–2025). Zur *Wohlgeordneten Freiheit* ohne Umschweife 327

Thomas Volkmann

Bürgerliche Politik in Umbruchszeiten. Ein Nachruf auf Wolfgang

Gerhardt (1943–2024)

347

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

367

Themenschwerpunkt: „Liberalismus und Bildung“



Wilhelm von Humboldt, Marmorskulptur von Martin Paul Otto, 1882/83, Unter den Linden, Humboldt-Universität zu Berlin. Auf den Knien ein aufgeschlagener Foliant, am rechten Bein Schriftrollen der preußischen Bildungsreformen, Sockelreliefs mit Allegorien der Forschungsgebiete Humboldts (u.a. Archäologie, Rechtswissenschaft, Philosophie. (Fotografie: Ewald Grothe, Archiv des Liberalismus).

Liberale Bildung: Kernideen und Konflikte

Johannes Giesinger

1. Einleitung

Mit dem Begriff des Liberalismus wird eine Familie politisch-philosophischer Strömungen charakterisiert, die sich um den Wert der Freiheit bzw. den Respekt vor der Freiheit drehen. Der englische Philosoph John Locke, der oftmals als Begründer des Liberalismus genannt wird, sah den Menschen im ‚Naturzustand‘ in einem vollkommenen Zustand der Freiheit („a State of perfect Freedom“)¹. Der Mensch als Mensch verfügt also unabhängig von der rechtlichen und politischen Ordnung, in der er lebt, über Freiheit und grundlegende Rechte. Hinzu kommt nach Locke die natürliche Gleichheit der Menschen – „[a] State also of Equality“². Damit ist eine Gleichheit des Status aller Menschen gemeint, nicht soziale und ökonomische Gleichheit. Das Verlassen des Naturzustands – d.h. die Gründung des Staates – ist nach Locke nötig, um die natürlichen Rechte des Menschen zu schützen. Zentral ist dabei, dass der Staat selbst auf Eingriffe in individuelle Rechte und Freiheiten verzichtet, die nicht dem Schutz der Freiheit anderer dienen.

Vor diesem Hintergrund könnte man ein Prinzip der gleichen Freiheit als grundlegend für den Liberalismus ansehen, in den Worten aus Kants *Rechtslehre* (in der *Metaphysik der Sitten*): „Handle äußerlich so, dass der freie Gebrauch deiner Willkür mit der Freiheit von jedermann nach einem allgemeinen Gesetz zusammen bestehen“ kann³. Es ist wichtig zu sehen, dass Kant hier anders als in seiner Ethik von äußerer Freiheit oder Handlungsfreiheit (Freiheit der Willkür) spricht, nicht von transzendentaler Freiheit oder (moralischer) Autonomie. Der Staat soll nach Kants Vorstellung nicht dafür sorgen, die ‚innere‘ Freiheit und die Moralität der Bürgerinnen und Bürger zu fördern, sondern sich lediglich um die Sicherung der Handlungsfreiheit kümmern.

1 John Locke: *Two Treatises of Government* [1690]. Cambridge 1988, S. 269.

2 Ebd.

3 Immanuel Kant: *Die Metaphysik der Sitten* [1797]. In: Wilhelm Weischedel (Hrsg.): *Immanuel Kant. Werkausgabe*, Bd. 8. Frankfurt am Main 1977, S. 338.

Der amerikanische Philosoph John Rawls drückt den gleichen Grundgedanken in *A Theory of Justice* folgendermaßen aus: „[E]ach person is to have an equal right to the most extensive liberty compatible with a similar liberty for others.“⁴ Dabei handelt es sich um das erste von zwei Gerechtigkeitsprinzipien – das zweite befasst sich mit der Regelung sozialer und ökonomischer Ungleichheiten.

Ob alle, die sich in einem politischen Sinne als liberal bezeichnen, das Prinzip der größten gleichen Freiheit unterschreiben würden, ist unklar.⁵ Es gibt eine ganze Reihe weiterer Ideen, die sich mit dem Liberalismus verbinden (können), aber von deren Vertretern unterschiedlich gewichtet und interpretiert werden, insbesondere Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung, Wertpluralismus, staatliche Neutralität, Meritokratie sowie Vernunft- und Wissenschaftsorientierung, Autonomie, Individualismus und Bildung, zudem Demokratie, Parlamentarismus, Marktwirtschaft und Privateigentum.⁶

Beispielsweise werden liberale Parteien (in Deutschland oder der Schweiz) mit wirtschaftsliberalen Ideen assoziiert, die sich auf die beiden zuletzt genannten Begriffe beziehen. Demgegenüber drückt etwa das deutsche Grundgesetz eine basale Form von Liberalismus aus, die unter anderem die Ideen der Grund- und Menschenrechte, der Rechtsstaatlichkeit und des Wertpluralismus betont. Während die deutsche Verfassung liberale Ideen mit einer Konzeption von Demokratie verknüpft, ist die Verbindung von Liberalismus und Demokratie historisch nicht immer gegeben gewesen und systematisch unklar. Liberale Vordenker wie Locke und Wilhelm von Humboldt entwickelten ihre Freiheitskonzeptionen unabhängig von demokratischen Ideen. Umgekehrt bestehen Konzeptionen ‚radikaler‘ Demokratie, gemäß denen demokratische Entscheidungsprozesse nicht durch ein liberales System individueller Rechte eingehetzt werden sollen.⁷

Die unterschiedliche Gewichtung von Grundideen und -werten führt zu Konflikten innerhalb des liberalen Spektrums, zwischen Vertretern unterschiedlicher Liberalismen. Zugleich bringt die Abgrenzung des Liberalismus

4 John Rawls: *A Theory of Justice*. Cambridge MA 1971, S. 60.

5 Im Sinne Mills könnte man eher den Aspekt der Schädigung hervorheben: Die Freiheit des Individuums darf nur beschränkt werden, wenn eine Schädigung anderer droht; vgl. John S. Mill: *On Liberty* [1859]. In: Stefan Collini (Hrsg.): *John Stuart Mill. On Liberty with The Subjection of Women and Chapters on Socialism*. Cambridge 1989, S. 1–115.

6 Diese Ausführungen sind von (bislang nicht publizierten) Überlegungen Michael Festls inspiriert.

7 In diesem Sinne wird oftmals Jean-Jacques Rousseaus Theorie der Volkssouveränität interpretiert; vgl. Jean-Jacques Rousseau: *Du contrat social/Vom Gesellschaftsvertrag* [1762]. Hrsg. u. übers. v. Hans Brockard. Stuttgart 2010.

gegenüber unterschiedlichen nicht-liberalen Strömungen kontextspezifische Gewichtungen hervor: Beispielsweise gewinnen marktwirtschaftliche Ideen an Bedeutung, wenn es um die Unterscheidung des Liberalismus vom Sozialismus geht. In der Abgrenzung von autoritären oder faschistischen politischen Tendenzen wird man die verfassungsrechtlichen Grundlagen der liberalen Ordnung betonen.

Im Weiteren liegt der Fokus auf einem der genannten Aspekte, der Bedeutung von Bildung, in seinem Verhältnis zu anderen liberalen Kernideen. Auf der einen Seite scheint Bildung – bzw. eine spezifische Form liberaler Bildung – unabdingbar für den Aufbau und Erhalt einer liberalen gesellschaftlichen und politischen Ordnung, auf der anderen Seite kann argumentiert werden, dass bestimmte Formen von Bildung nur unter liberalen Bedingungen realisierbar sind.

Im Folgenden (2.) gehe ich zunächst in allgemeiner Weise auf die Frage des Zusammenhangs von Liberalismus und Bildung ein und arbeite zwei grundlegende Themen heraus – Chancengleichheit und Befähigung zur Freiheit –, die ich im Weiteren (3. und 4.) gesondert behandle. Anschließend (5.) diskutiere ich die Herausforderungen, denen liberale Bildung angesichts des Erstarkens nicht-liberaler politischer Strömungen ausgesetzt ist.

2. Liberalismus und Bildung: Grundlegende Themen

Historisch gesehen geht der Aufbau öffentlicher Bildungssysteme in Europa seit dem 18. Jahrhundert mit der zunehmenden Bedeutung liberaler und demokratischer Ideen einher. Aufklärerische Positionen und pädagogische Reformkonzeptionen (im Sinne Jean-Jacques Rousseaus, Johann Heinrich Pestalozzis oder Friedrich Fröbels) wurden teils aufgegriffen, ohne dass damit weitergehende politische Reformen (wie die Abschaffung der Monarchie oder die Einführung des demokratischen Wahlrechts) in den Blick kamen. Wie wir noch sehen werden, bestehen unter liberalen Theoretikern starke Vorbehalte gegenüber staatlichen Bildungsbemühungen.⁸

In systematischer Perspektive sind Bildung und (andere) liberale Grundelemente eng miteinander verknüpft: So scheint die Umsetzung einer freiheitlichen Ordnung (im Sinne des eingangs formulierten Grundprinzips) darauf angewiesen, dass Bürgerinnen und Bürger zur Freiheit ‚befähigt‘ werden. Sie

⁸ Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792]. In: Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. 1. Darmstadt 1980; sowie Mill: On Liberty (wie Anm. 5), S. 106.

sollen die ihnen verfügbaren Freiheiten angemessen nutzen können, und dazu brauchen sie unter anderem eine Form von Selbstbestimmungs- oder Autonomiefähigkeit: Diese könnte als Gegenstück zur ‚äußerer‘, ‚negativen‘ Freiheit gesehen werden, die durch die liberale politische Ordnung gewährleistet wird. Allerdings ist in der liberalen Tradition (etwa bei Humboldt und John Stuart Mill) in diesem Zusammenhang nicht nur von Autonomie die Rede, sondern auch von der Entwicklung der Individualität. Zudem stellt sich im liberalen Kontext die Frage, inwiefern liberale Bildung die Aufgabe hat, staatsbürgerliche Haltungen oder Fähigkeiten zu fördern.

Mit solchen Ideen ist bereits in grober Weise ausgedrückt, wie liberale Bildung inhaltlich auszurichten ist – als Förderung der Selbstbestimmungsfähigkeit, als Ermöglichung individueller Entfaltung oder als Einführung in staatsbürgerliches Handeln. Vor diesem Hintergrund ist ein weiterer Gedanke hervorzuheben: In der liberalen Bildung steht das Individuum als Person mit eigenständiger moralischer Bedeutung im Zentrum – es ist dessen Freiheit, die geschützt werden soll. Das bedeutet, dass aus liberaler Sicht jede Art von Bildung zurückzuweisen ist, die hauptsächlich auf kollektive (politische, religiöse oder ökonomische) Ziele ausgerichtet ist. Ist dies der Fall, wird man von einer Vereinnahmung oder Instrumentalisierung des Individuums durch den Staat oder andere Instanzen sprechen.

Hieraus ergeben sich Vorbehalte gegenüber staatsbürgerlicher Bildung: Mit Verweis auf Rousseau spricht Humboldt davon, dass Individuen ‚zu Menschen‘ – nicht ‚zu Bürgern‘ – gebildet werden sollen.⁹ Dies drückt zum einen die erwähnte Idee aus, wonach Personen nicht in erster Linie als Glieder eines staatlichen Kollektivs zu betrachten sind.

Zum anderen kann in diesem Zusammenhang auf einen weiteren Gedanken verwiesen werden, der für das liberale Denken prägend ist: Kinder und Jugendliche sollen sich unabhängig von ihrer sozialen Herkunft frei entwickeln können. Sie sollen nicht von vornherein auf eine bestimmte soziale Rolle oder berufliche Laufbahn festgelegt werden, sondern in ‚allgemeiner‘ Weise gebildet werden. Sie sollen, um einen Begriff aus der pädagogischen Tradition zu verwenden, als unbegrenzt bildungsfähig oder ‚bildsam‘ anerkannt werden.¹⁰ Diese Sichtweise verbindet sich mit einer Kritik der Auffassung, wonach

9 Humboldt: Ideen (wie Anm. 7).

10 Der Begriff der Bildsamkeit wird meist als Übersetzung von Rousseaus Begriff der *perfectibilité* gesehen – der Fähigkeit, immer neue Fähigkeiten zu entwickeln und sich damit zu vervollkommen (Jean-Jacques Rousseau: Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen/*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* [1755]. Hrsg. u. übers. v. Kurt Weigand Hamburg 1995, S. 106 und 108). Fichte benutzt in seiner *Grundlage des*

existierende soziale Ungleichheiten (z.B. ständische Strukturen) natur- oder gottgegeben sind und Individuen gewissermaßen von Geburt an für eine soziale Rolle bestimmt sind.

Zu ähnlichen Schlüssen gelangt man, wenn man von einem meritokratischen Ideal ausgeht, wie es bereits in Artikel 6 der Menschenrechtserklärung der Französischen Revolution angelegt ist: „Tous les citoyens [...] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents.“¹¹ Napoleon wird die Aussage zugeschrieben: „Les carrières sont ouverts aux talents“, die später etwa auch von Rawls in *A Theory of Justice* aufgegriffen wird. Soziale Positionen sollen von denjenigen besetzt werden, die dafür aufgrund ihrer Fähigkeiten und Leistungen am besten geeignet sind. Rawls verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der Chancengleichheit (*equality of opportunity*). Anhand seines Theorieentwurfs lässt sich aufzeigen, wie Bildung hier ins Spiel kommt: Demnach ist ‚formale‘ Chancengleichheit gewährleistet, wenn alle ungeachtet ihres sozialen Hintergrunds Zugang zu attraktiven Positionen haben.¹² Dies reicht aber nach Rawls nicht aus, um ‚echte‘ (bzw. ‚faire‘) Chancengleichheit sicherzustellen: Wenn nämlich formale Zugangshindernisse abgebaut werden, bleiben soziale Ungleichheiten bestehen, die beeinflussen, über welche Bildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten jemand verfügt. Angesichts solcher Hindernisse wird letztlich doch die soziale Herkunft bestimmen, für wen welche Laufbahnen offenstehen. Daraus ergibt sich die Forderung nach gleichen Bildungschancen – mit dem Ziel, Benachteiligungen der sozialen Herkunft abzubauen und ein wirklich meritokratisches System zu errichten.

Das meritokratische Ideal ist zu unterscheiden vom zuvor genannten Ideal der Menschenbildung: Meritokratie und Chancengleichheit stehen teils in der Kritik, weil sie den Leistungsbegriff ins Zentrum stellen und auf dieser Basis

Naturrechts den Begriff der Bildsamkeit (Johann Gottlieb Fichte: Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre [1796], hrsg. von Fritz Medicus. Hamburg 1960, S. 79 f.). Als Grundbegriff der Pädagogik wird er jedoch von Johann Friedrich Herbart etabliert, der ihn insbesondere in seiner Kritik der kantischen Transzentalphilosophie verwendet (Johann Friedrich Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen [1835]. In Karl Kehrbach/Otto Flügel (Hrsg.): Sämtliche Werke, Bd. 10. Aalen 1964, § 1–5). Im 20. Jahrhundert wurde dem Begriff insbesondere von Dietrich Benner eine zentrale Stellung im pädagogischen Denken eingeräumt (Dietrich Benner: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1987).

11 Vgl. etwa die Version auf der offiziellen Website des Elysée-Palastes (<<https://www.elysee.fr/la-presidence/la-declaration-des-droits-de-l-homme-et-du-citoyen>>).

12 Rawls: *A Theory of Justice* (wie Anm. 4), S. 60.

Ungleichheiten rechtfertigen – demgegenüber ist Menschenbildung egalitäratisch ausgerichtet: Alle Menschen sollen sich persönlich entfalten können. Spricht man vom Zugang zu attraktiven Positionen, geht es nicht primär um Selbstentfaltung, sondern um den Erwerb von Qualifikationen. So gesehen besteht eine Spannung zwischen Meritokratie und Menschenbildung, jedoch scheint es möglich, beides miteinander zu verbinden, also ein Bildungssystem zu entwickeln, das Heranwachsende ‚als Menschen‘ fördert *und* sie für gesellschaftliche Aufgaben qualifiziert oder ausbildet.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine liberale politische Ordnung auf zumindest zwei Arten von Bildung angewiesen scheint: erstens, um Individuen zur Freiheit zu befähigen, und zweitens, um ihnen die Lösung von ihrem sozialen Hintergrund zu ermöglichen und ihnen vielfältige Lebensoptionen und berufliche Laufbahnen zu eröffnen. Damit einhergehende Bildungsvorstellungen oder -ziele sind für ihre Umsetzung auf liberale Grundbedingungen angewiesen: So stehen autoritäre politische Formationen einer Förderung von Autonomie oder Individualität entgegen. In einer Gesellschaft, in der attraktive soziale Positionen nach sozialer Herkunft – nicht nach Leistung – vergeben werden, ergibt es wenig Sinn, Individuen unterschiedlicher Herkunft für solche Positionen zu qualifizieren.

3. Chancengleichheit und Bildung

Die Situation im deutschen Bildungssystem lässt sich mit Blick auf die empirische Datenlage folgendermaßen beschreiben:¹³ Erstens erreichen viele Schülerinnen und Schüler basale Kompetenzziele (z.B. im Lesen) nicht. Zweitens erbringen Schulkinder aus sozial benachteiligten Familien statistisch gesehen schlechtere Leistungen als sozial Privilegierte. Drittens haben gleich leistungs-

13 Vgl. dazu etwa die Resultate der PISA-Studie von 2022, die sich auf fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler bezieht (OECD [Hrsg.]: PISA 2022 Ergebnisse, Band I: Lernstände und Bildungsgerechtigkeit. Bielefeld 2023). In die gleiche Richtung gehen die Ergebnisse der neuesten IGLU-Studie, die die Lesekompetenz am Ende der Grundschule erfasst (Nele McElvany u.a. [Hrsg.]: IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster/New York 2023) sowie der IQB-Bildungstrend 2022 (Petra Stanat u.a. [Hrsg.]: IQB-Bildungstrend 2022. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Münster/New York 2023). Einen guten Überblick über die Situation in Deutschland – allerdings ohne Berücksichtigung der neuesten Resultate – geben Kai Maaz/Hanna Dumont: Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Olaf Köller u.a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potenziale. Bad Heilbrunn 2019, S. 299–332.

fähige Kinder aus unterschiedlichen Schichten nicht die gleichen Chancen auf gymnasiale und universitäre Bildung: Im gegliederten System werden Lernende mit ähnlichem Leistungsniveau oftmals unterschiedlichen Schulformen zugeteilt. Der entscheidende Faktor ist hier die soziale Herkunft. Im Anschluss an den französischen Bildungssoziologen Raymond Boudon spricht man in diesem Zusammenhang von ‚sekundären Herkunftseffekten‘, die mit den ‚primären Herkunftseffekten‘ – d.h. mit sozial bedingten Leistungsungleichheiten – zusammenwirken und so zu einer Übervertretung von Kindern aus sozial privilegierten Familien in der höheren Bildung führen.¹⁴

Die liberale Antwort auf diese Datenlage gibt es nicht – vielmehr ist ein ganzes Spektrum liberaler Antworten verfügbar. Die ‚konservative‘ liberale Reaktion besagt, dass im Bildungssystem durchaus eine Form von (formaler) Chancengleichheit realisiert ist, da niemand aufgrund von sozialer Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe und ähnlichen Merkmalen von Bildung ausgeschlossen ist. Ebenso bestehen in Deutschland (im Gegensatz etwa zu den Vereinigten Staaten und Großbritannien) keine nennenswerten finanziellen Hindernisse beim Zugang zu Bildung. Von diesem Prinzip formaler Bildungschancengleichheit ist ein Prinzip der Leistungsgerechtigkeit zu unterscheiden, nach dem Selektionsentscheidungen im gegliederten System auf Grundlage der Leistungsfähigkeit der Betroffenen zu fällen sind – damit sollen sekundäre Herkunftseffekte ausgeschlossen werden. Dieses Prinzip wird im deutschen Bildungssystem verletzt.

Ein meritokratisches Prinzip, wie es sich auf der Basis von Rawls‘ Prinzip fairer Chancengleichheit formulieren lässt, geht noch weiter. Harry Brighouse und Adam Swift skizzieren es wie folgt: „An individual’s prospects for educational achievement may be a function of that individual’s talent and effort, but it should not be influenced by her social class background.“¹⁵ Das heißt: Bildungsungleichheiten (im Sinne von ungleichen Aussichten auf schulischen Erfolg) sind akzeptabel, wenn sie auf unterschiedliche (natürliche) Begabung¹⁶

14 Raymond Boudon: *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York 1974.

15 Harry Brighouse/Adam Swift: Putting Educational Equality in Its Place. In: *Education Finance and Policy* 3 (2008), S. 444–466.

16 Der deutsche Diskurs um Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit war seit den 1960er-Jahren auch ein Diskurs um den Begabungsbegriff. Insbesondere wurde die Idee natürlicher und ‚statischer‘ Begabung kritisiert; vgl. insbesondere Heinrich Roth: *Begabung und Begaben. Über das Problem der Umwelt in der Begabtenförderung* [1952]. In: Theodor Ballauf/Hubert Hettwer (Hrsg.): *Begabtenförderung und Schule*. Darmstadt 1967, S. 18–36. Bisweilen wird in diesem Kontext auch wiederum auf den Begriff der Bildsamkeit Bezug genommen – Schülerinnen und Schüler sollen

oder Anstrengung zurückgehen, nicht aber, wenn sie ihre Ursache im sozialen Hintergrund von Personen haben.

Damit erscheinen sozial bedingte Leistungsunterschiede ebenso als ungerecht wie die Überrepräsentation privilegierter Schichten in der höheren Bildung. Das ist bereits eine sehr anspruchsvolle Konzeption von Bildungsgerichtigkeit: Sie gewährleistet, dass alle unabhängig von ihren sozialen Voraussetzungen die Qualifikationen erlangen können, die für den Zugang zu attraktiven sozialen Positionen notwendig sind. Zugleich rechtfertigt sie bestimmte Ungleichheiten in der Bildung.

Werden soziale Benachteiligungen behoben, so bleiben immer noch Ungleichheiten aufgrund unterschiedlicher natürlicher Anlagen (Begabungen). Im rawlsschen Denken sind diese genauso „unverdient“ wie soziale Benachteiligungen: Für beide Arten von Benachteiligung sind Personen nicht verantwortlich, beide sind „moralisch arbiträr“.

Man könnte also zu dem Schluss kommen, dass Bildungsungleichheiten nur gerechtfertigt sind, insofern sie auf persönlich verantworteten Entscheidungen beruhen. Diese Position wird in der Debatte als „luck egalitarian“ bezeichnet, da es darum geht, die Effekte von bloßem Glück und Pech („luck“) zu neutralisieren. Julian Culp und Johannes Drerup sprechen von einer „sozialistischen“ Konzeption –¹⁷ allerdings bin ich der Auffassung, dass sich diese Position innerhalb des liberalen Spektrums bewegt, insbesondere deshalb, weil Individuen als verantwortliche Personen in den Blick genommen werden, die für die Konsequenzen ihres Tuns geradestehen müssen.

Es ist auch möglich, hier noch einen weiteren Schritt zu gehen und strikte Leistungsgleichheit zu fordern.¹⁸ Dies bietet sich auch deshalb an, weil Bildung im Wettbewerb um soziale Positionen sogenannt positionalen Wert hat: Ihr Wert für den Einzelnen hängt davon ab, wie gut andere gebildet sind. Jede Bildungsungleichheit kann in diesem Zusammenhang von Bedeutung sein. Daraus könnte man schließen, dass Leistungsungleichheiten minimiert werden sollten, um allen gleiche Startchancen zu ermöglichen. Hier geht es um Gerechtigkeit – und um Verpflichtungen des Staates gegenüber Kindern und Jugendlichen: Alle skizzierten Positionen schreiben dem Staat umfassende Verpflichtungen im Bildungsbereich zu. Selbst die konservative Position, nach der die herrschenden Verhältnisse in der Bildung als gerecht zu sehen sind,

als bildsam – und nicht durch natürliche oder soziale Umstände determiniert – betrachtet werden (Benner: Allgemeine Pädagogik [wie Anm. 10]).

- 17 Julian Culp/Johannes Drerup: Equality of Educational Opportunity. In: Mitja Sardoč (Hrsg.): *Handbook of Equality of Opportunity*. Cham 2024, S. 521–545.
- 18 Tammy Ben-Shahar: Equality in Education – Why We Must Go All the Way. In: *Ethical Theory and Moral Practice* 19 (2016), S. 83–100.

setzt voraus, dass der Staat allen Kindern und Jugendlichen schulische Bildung ermöglicht. Liberale Kontroversen drehen sich darum, wie stark bestehende Benachteiligungen abzubauen sind. Allgemein gesagt, besteht innerhalb der Familie liberaler Positionen Einigkeit darin, dass Personen moralisch und politisch gleich sind und folglich über gleiche Freiheiten und Rechte verfügen sollen – Uneinigkeit besteht in der Frage sozialer und ökonomischer Ungleichheiten.

Allerdings hat die Bildungsdebatte in dieser Hinsicht einen speziellen Charakter: Auch wenn man die bestehende sozioökonomische Struktur nicht als ungerecht einstuft, kann man der Auffassung sein, dass der Staat alles dafür tun sollte, um soziale Benachteiligung im Bildungssystem abzubauen. Vor dem Hintergrund großer sozialer Ungleichheit lässt sich vertreten, dass zumindest alle die Chance haben sollten, ein hohes Einkommen bzw. einen hohen Sozialstatus zu erlangen. Man könnte sogar sagen: Je größer die sozialen Ungleichheiten, desto wichtiger ist es, den Wettbewerb um soziale Positionen fair zu gestalten.¹⁹

4. Befähigung zur Freiheit

Die Frage nach staatlichen Verpflichtungen im Bildungsbereich lässt sich nicht nur auf das Problem des Wettbewerbs um attraktive soziale Positionen (d.h. das Problem der Chancengleichheit) beziehen, sondern auch auf die Forderung, Heranwachsende zur Freiheit zu befähigen. Geht man davon aus, dass für die Nutzung der Freiheit bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen nötig sind, scheint es naheliegend, Individuen nicht in erster Linie im Vergleich zueinander zu betrachten, sondern in Hinblick darauf, ob sie die relevanten Fähigkeiten in ausreichender Weise entwickeln können. Dies führt zu einer sogenannten Angemessenheits-Konzeption, die eine Schwelle in der Entwicklung von Fähigkeiten definiert, welche möglichst von allen – ungeachtet ihrer natürlichen und sozialen Voraussetzungen – erreicht werden soll. Konzeptionen angemessener Bildung wurden als Alternative zu den im letzten Abschnitt dargestellten Gleichheits-Konzeptionen entwickelt. Man könnte also die Auffassung vertreten, dass alle in die Lage versetzt werden sollten, diejenigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu entwickeln, die für ein selbstbestimmtes Leben nötig sind.

19 Für eine ausführliche Diskussion unterschiedlicher normativer Konzeptionen von Bildungsgerechtigkeit vgl. Johannes Giesinger: Bildungsgerechtigkeit. Berlin 2025.

Alternativ oder ergänzend ist eine Angemessenheits-Konzeption in Betracht zu ziehen, die auf demokratische Teilhabe und die Fähigkeit zur Erfüllung staatsbürgerlicher Verpflichtungen zielt. Eine einflussreiche Theorie dieser Art stammt von Amy Gutmann.²⁰ Bereits in den 1960er-Jahren hatte es Ralf Dahrendorf folgendermaßen formuliert: „Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen.“²¹ In neuerer Zeit haben etwa Elizabeth Anderson und Debra Satz Schwellenkonzeptionen vorgeschlagen, die ebenfalls die demokratische, staatsbürgerliche Dimension der Bildung in den Vordergrund rücken.²² Allerdings ist mit Blick auf die liberale Tradition nicht klar, ob der Staat überhaupt berechtigt bzw. legitimiert ist, entsprechende Bildungsziele, die sich auf persönliche Autonomie und/oder staatsbürgerliche Teilhabe beziehen, durchzusetzen. Wenn keine Berechtigung vorhanden wäre, könnte auch nicht von einer staatlichen Verpflichtung die Rede sein.

Nach gängigen Interpretationen des zu Beginn formulierten Prinzips der größten gleichen Freiheit ist der Freiheitsbegriff in diesem Kontext negativ zu verstehen. In *Two Concepts of Liberty* umschreibt Isaiah Berlin den negativen Freiheitsbegriff folgendermaßen: „I am normally said to be free to the degree to which no man or body of men interferes with my activity. Political liberty in this sense is simply the area within which a man can act unobstructed by others.“²³ Dies ist nach Berlin die Freiheit, auf die es im Liberalismus ankommt. Autonomie – als Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen – ist in Berlins Vokabular eine Form von ‚positiver Freiheit‘ („Freiheit zu“ statt „Freiheit von“). Berlin kritisiert die Idee positiver Freiheit, weil sie nach seiner Darstellung verwendet werden kann, um Zwang und Unterdrückung bis hin zu totalitären Herrschaftsformen zu rechtfertigen. Dies ist möglich, insofern der Autonomiebegriff – wie beispielsweise bei Kant – mit der Idee vernünftiger Gesetzmäßigkeit verbunden wird. Personen dazu zu bringen, nach vernünftigen Gesetzen

20 Amy Gutmann: *Democratic Education*. Princeton 1987.

21 Ralf Dahrendorf: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg 1965, S. 23.

22 Elizabeth Anderson: *Fair Opportunity in Education. A Democratic Equality Perspective*. In: *Ethics* 117 (2007), S. 595–622; Debra Satz: *Equality, Adequacy, and Education for Citizenship*. In: *Ebd.*, S. 623–648.

23 Isaiah Berlin: *Two Concepts of Liberty* [1958]. In: Henry Hardy (Hrsg.): *Isaiah Berlin. Liberty*. 2. Auflage Oxford 2002, S. 166–217, hier S. 169.

zu handeln, stellt im kantischen Denken eine Befreiung dar – in Berlins Darstellung handelt es sich jedoch um eine Form von Fremdbestimmung.²⁴

John Christman schlägt in seiner Auseinandersetzung mit Berlins Kritik positiver Freiheit vor, den Autonomiebegriff zu ‚neutralisieren‘ – d.h. von inhaltlichen Vorgaben zu befreien.²⁵ Als autonom handelnd könnte demnach eine Person gelten, die fähig (‚kompetent‘) ist, nach eigenen (‚authentischen‘) Einstellungen zu handeln. Auch wenn man von einem Autonomiebegriff dieser Art ausgeht, ist aber klar, dass die Förderung von Autonomie bei Kindern und Jugendlichen mit Eingriffen in ihre negative Freiheit einhergehen kann: Dies betrifft zum einen die pädagogische Interaktion selbst, in der entsprechende Fähigkeiten womöglich gegen den Willen der Heranwachsenden gefördert werden. Zum anderen betrifft es die Ebene staatlichen Handelns: Ist der Staat berechtigt, die Entwicklung der Autonomiefähigkeit als verbindliches Bildungsziel vorzugeben und durchzusetzen?

In der liberalen Tradition bestehen starke Vorbehalte gegenüber einem staatlichen Eingreifen in den Bildungsbereich, nicht zuletzt bei Wilhelm von Humboldt. Humboldt skizziert ein politisches Modell, das libertäre Züge trägt, insofern es staatliches Wirken auf den Schutz negativer Freiheit beschränkt. Konsequenterweise kommt Humboldt in seiner Schrift *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*²⁶ zum Schluss, dass der Staat sich aus der Bildung heraushalten sollte: Staatliches Eingreifen behindert seiner Auffassung nach den Prozess der Bildung. Für Humboldt, so könnte man sagen, ist nicht Freiheit der zentrale Wert, sondern Bildung.²⁷ Freiheit sei instrumentell wertvoll in Hinblick auf die Ermöglichung von Bildung.

„Der wahre Zweck des Menschen“, so Humboldt, sei „die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu seinem Ganzen.“²⁸ Wichtig ist

24 Berlin befasst sich auch mit ‚education‘ als Mittel zur zwangswiseen Befreiung von Personen. An dieser Stelle verweist er hauptsächlich auf Fichte. Ebd., S. 195 f.

25 John Christman: Freedom in Times of Struggle. Positive Liberty, Again. In: Analyse & Kritik 37 (2015), S. 171–188.

26 Humboldt: Ideen (wie Anm. 8). Die Schrift stammt aus dem Jahre 1792, wurde aber erst nach Humboldts Tod veröffentlicht. Sie wurde also Jahre vor seiner Tätigkeit als preußischer Bildungsreformer verfasst.

27 Michael Festl: Zwischen Perfektionismus und Libertarianismus. Auf der Suche nach dem verlorenen Humboldt und einem neuen Liberalismus. In: Ders. (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts politische Philosophie. Beiträge zu ‚Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen‘ (1792). Darmstadt 2022, S. 99–116, hier S. 110.

28 Humboldt: Ideen (wie Anm. 8), S. 64.

dabei, dass der Mensch sich „aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit“²⁹ entwickeln kann. Demnach dürfen für den individuellen Bildungsprozess keine klaren normativen Vorgaben bestehen: Jeder Mensch soll sich aus sich heraus entfalten. Er ist, wie bisweilen gesagt wird, in seiner Entwicklung ‚unbestimmt‘ und soll nicht pädagogisch ‚bestimmt‘, sondern zur Selbstentfaltung angeregt werden.³⁰ Der Mensch hat keinen vorgegebenen ‚Zweck‘ zu erfüllen, auf den seine Erziehung auszurichten ist. Allerdings schreibt Humboldt dem Menschen durchaus einen Zweck zu, nämlich die freie Selbstentfaltung. Seine Position kann deshalb mit einem Begriff aus der aktuellen politischen Philosophie als ‚perfektionistisch‘ charakterisiert werden: Es wird ein Zweck, eine Bestimmung des Menschen, vorgeben, die von allen realisiert werden soll. Das Leben nach dieser (objektiven) Vorgabe macht den Kern des menschlichen Guten aus. Nach Humboldt soll der wahre Zweck des Menschen politisch realisiert werden – und zwar durch die Gewährung negativer Freiheit sowie durch „Mannigfaltigkeit der Situationen“³¹, die den individuellen Bildungsprozess – die Entfaltung der Individualität – anregen. Staatliches Eingreifen würde nach Humboldt demgegenüber zu „Einförmigkeit“³² führen und dazu, dass Individuen als „Werkzeuge“³³ des Staates oder sogar als „Maschinen“³⁴ gesehen werden.

Bei Humboldt verbinden sich also gewissermaßen libertäre mit perfektionistischen Theorieelementen.³⁵ Einerseits macht der perfektionistische Bildungsbegriff das Zentrum von Humboldts politischem Denken aus, andererseits ist unklar, ob es passend ist, Humboldt als ‚perfektionistischen Liberalen‘ zu bezeichnen, weil der perfektionistische Liberalismus, wie er heute verstanden wird, die staatliche Durchsetzung der liberalen Auffassung vom Guten auch gegen den Widerstand illiberaler Kräfte fordert. Nach Humboldt jedoch ist der Staat lediglich dazu angehalten, Bildung nicht zu verhindern.

Es ist fraglich, ob dieses Bildungsideal sich allgemein durchsetzen wird, wenn der Staat nicht aktiv eingreift. Bekanntlich gibt es in unseren Gesellschaften unterschiedliche Vorstellungen darüber, was eine gute Bildung ausmacht, und manche dieser Vorstellungen widersprechen dem perfektionisti-

29 Ebd., S. 69.

30 Benner: Allgemeine Pädagogik (wie Anm. 10).

31 Humboldt: Ideen (wie Anm. 8), S. 64.

32 Ebd., S. 71.

33 Ebd., S. 86.

34 Ebd., S. 71.

35 Festl: Zwischen Perfektionismus und Libertarianismus (wie Anm. 27); Johannes Giesinger: Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt zu Rawls. In: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hrsg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn 2016, S. 27–40.

schen Individualismus Humboldts. Dieser lässt zwar inhaltlich vieles offen, aber gerade damit wird er Widerstand bei denjenigen auslösen, die inhaltlich klar definierte (z.B. religiöse) Bildungsvorstellungen haben.

Dies führt zum nächsten Problem: Setzt der Staat das humboldtsche Bildungsideal durch, so legt er sich damit auf eine bestimmte – kontroverse – weltanschauliche Position fest: Er ist nicht neutral gegenüber unterschiedlichen Bildungsvorstellungen in der pluralistischen Gesellschaft, sondern stellt die liberale Weltanschauung (bzw. die liberale Konzeption des Guten) in den Mittelpunkt. Damit sind wir bei den Bedenken, die Rawls (in *Political Liberalism*) gegen den perfektionistischen Liberalismus (oder „comprehensive liberalism“) vorbringt.³⁶ Der politische Liberalismus rawlsscher Prägung baut nicht auf der liberalen Weltanschauung auf, sondern auf grundlegenden Regeln des Zusammenlebens, die für kooperationswillige, vernünftige („reasonable“) Personen akzeptabel sind. Damit soll Raum für unterschiedliche (private) Lebensweisen geschaffen werden, die auch illiberale Züge aufweisen können, solange sie mit politisch-liberalen Grundregeln vereinbar sind.

Rawls erläutert den Unterschied zwischen politischem und perfektionistischem Liberalismus mit Bezug auf das Problem der Bildung wie folgt:

„[V]arious religious groups oppose the culture of the modern world and wish to lead their common life apart from unwanted influences. A problem now arises about their children's education and the requirements the state can impose. The liberalisms of Kant and Mill may lead to requirements designed to foster the values of autonomy and individuality as ideals to govern much if not all of life. But political liberalism has a different aim and requires far less.”³⁷

Rawls spricht hier neben Kant und seinem Autonomiebegriff³⁸ auch Mill an, dessen Ideal von Individualität stark von Humboldt beeinflusst ist. Dieses soll der liberale Staat nach Rawls nicht durchsetzen, jedoch alle Heranwachsenden auf die Grundlagen des liberalen Zusammenlebens verpflichten und eine Form von ‚politischer Autonomie‘ fördern.³⁹ In diesem Modell wird also staatsbürgerliche Bildung (Bildung zum Bürger/zur Bürgerin) großgeschrieben, während die Förderung persönlicher Autonomie abgelehnt wird. Man könnte es auch so formulieren: Die staatliche Durchsetzung eines perfektio-

36 John Rawls: *Political Liberalism*. New York 1993.

37 Ebd., S. 199.

38 Wie in der Einleitung deutlich wurde, verteidigt Kant bezogen auf den politisch-rechtlichen Bereich eine Konzeption negativer Freiheit, in welcher der Autonomiebegriff keine Rolle spielt. Nach Kant ist es Aufgabe der Erziehung, Kinder zu moralischer Autonomie zu führen – inwiefern der Staat in diese Aufgabe zu involvieren ist, beantwortet er nicht.

39 Martha Nussbaum: *Perfectionist Liberalism and Political Liberalism*. In: *Philosophy and Public Affairs* 49 (2011), S. 3–45.

nistischen liberalen Bildungsideals verletzt die negative Freiheit derer, die eine damit unvereinbare weltanschauliche Ausrichtung haben. Legitim ist demgegenüber die Durchsetzung politisch-liberaler Prinzipien, auch wenn diese in unseren Gesellschaften faktisch nicht von allen akzeptiert werden.

Allerdings muss man hier folgende Frage stellen: Geht es um die negative Freiheit von Eltern, die über die Bildung ihrer Kinder bestimmen wollen – oder um die Freiheit der Kinder selbst? Ist Erstes der Fall, so unterwirft man die Kinder der Kontrolle ihrer Eltern, denen man folglich das Recht zugesteht, ihre Kinder in illiberaler Weise zu erziehen. Wenn liberale Theoretikerinnen und Theoretiker Vorbehalte gegenüber staatlicher Bildung anmelden, nehmen sie oftmals diese elternzentrierte Perspektive ein. Ist man hingegen um die Freiheit der Kinder besorgt, stellt sich die Lage anders dar: Werden diese nicht zur Freiheit befähigt, so bleiben sie dem Einfluss ihrer Familie oder der weltanschaulich-religiösen Gemeinschaft, in die sie hineinwachsen, ausgesetzt und werden Mühe haben, eine davon unabhängige Lebensperspektive zu entwickeln. Hieraus ergibt sich eine Rechtfertigung von Autonomiebildung, die sich nicht mit einem perfektionistischen Ideal verbindet, sondern mit der Auffassung, dass Menschen in ihren Wertvorstellungen und Überzeugungen nicht von anderen kontrolliert werden dürfen.⁴⁰ Die weitere Frage ist, was in diesem Kontext genau unter Autonomie bzw. Autonomiefähigkeit zu verstehen ist. Vor diesem Hintergrund scheint es etwa unabdingbar, Heranwachsende zu (selbst-)kritischem Denken zu befähigen, damit sie die Wertvorstellungen, die sie zunächst unkritisch aufgenommen haben, einer Prüfung unterziehen können.

In diesem Zusammenhang müssen wir also den *Gehalt* des Bildungsideals von den *Rechtfertigungsstrategien* unterscheiden, die verwendet werden: Rawls' politischer Liberalismus besagt, dass staatliches Handeln nicht mit Verweis auf kontroverse weltanschauliche Positionen *gerechtfertigt* werden darf. Es ist möglich, dass ein bestimmtes Ideal von Bildung sowohl perfektionistisch als auch nicht-perfektionistisch legitimiert werden kann. In jedem Fall wird die Durchsetzung von Bildungsvorstellungen, die auf die Befähigung zur Freiheit ausgerichtet sind, mit der negativen Freiheit bestimmter Individuen in Konflikt geraten.

⁴⁰ Johannes Giesinger: Kinder, Rechte und Autonomie. In: Zeitschrift für Menschenrechte 16 (2022), S. 10–26.

5. Herausforderungen für den Liberalismus

Liberale Bildung lässt sich als autonome Selbstentfaltung (perfektionistischer Liberalismus) und/oder als Förderung staatsbürgerlicher Einstellungen und Fähigkeiten (politischer Liberalismus) verstehen. Wie ist diese Debatte angesichts aktueller Herausforderungen der liberalen Demokratie zu sehen, die sich aufgrund des Erstarkens rechtspopulistischer und teils autoritärer, illiberaler und antidemokratischer Strömungen ergeben?

Politisch-liberale Bildung ist insofern auf diese Herausforderungen vorbereitet, als sie sich auf politische Grundprinzipien berufen kann, deren Vermittlung zur Stabilisierung der liberalen Demokratie beiträgt. Allerdings geht der politische Liberalismus Rawlsscher Prägung von einer im Grundsatz liberaldemokratischen politischen Kultur aus und rechnet nicht damit, dass relevante politische Kräfte diese gezielt aushöhlen oder gar umstürzen wollen. Ihm geht es in erster Linie darum, nach illiberalen Grundsätzen lebende Gruppierungen in das liberale Projekt zu integrieren. Diesen soll beispielsweise zugestanden werden, ihr ‚privates‘ Leben an rational oder wissenschaftlich nicht begründbaren Auffassungen auszurichten. So betont etwa Martha Nussbaum in ihrer Weiterentwicklung von Rawls‘ politischem Liberalismus, die öffentliche Schule solle rationalistische nicht vor religiösen Sichtweisen privilegieren.⁴¹ Nach Nussbaum stellt es eine Form von Missachtung von Schülerinnen und Schülern dar, ihre persönlichen Einstellungen, die womöglich epistemisch fragwürdig sind, kritisch zu besprechen. In jüngster Zeit ist jedoch vermehrt deutlich geworden, dass sich private kaum scharf von öffentlich relevanten Einstellungen abgrenzen lassen: Während der Corona-Pandemie zeigte sich etwa, dass es problematisch ist, persönliche medizinische Einstellungen jeglicher Kritik zu entziehen. Die politische Debatte in dieser Zeit machte deutlich, dass es im liberaldemokratischen Kontext unabdingbar ist, dass alle Bürgerinnen und Bürger minimale epistemische Standards anerkennen, auf deren Basis politische Problemlagen diskutiert werden können. Dieser politische Diskurs wird durch Formen von Falschinformation und Desinformation oder Propaganda, wie sie derzeit insbesondere von nicht-liberalen politischen Akteuren verbreitet werden, gestört. Auf die neuen Formen politischer Kommunikation, die insbesondere auch durch die sozialen Medien ermöglicht werden, ist der herkömmliche politische Liberalismus schlecht vorbereitet.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die perfektionistisch-liberale Bildung, so muss das humboldtsche Modell von aktuellen Formen des perfektionistischen Liberalismus unterschieden werden. Letztere sind ohne weiteres

41 Nussbaum: Perfectionist Liberalism (wie Anm. 39).

mit einer Erziehung zum Bürger oder zur Bürgerin und der Vermittlung politischer Prinzipien vereinbar. Sie verlangen aber darüber hinaus, dass in der Schule die liberale Weltanschauung vermittelt werden soll. Angesichts der aktuellen politischen Lage könnte hier ein Problem geortet werden: Die kulturelle Dominanz der liberalen Weltanschauung bietet den Gegnern des Liberalismus Angriffspunkte, die sich auf die Grundlagen der politischen Ordnung übertragen. So kommen etwa in der medialen (und eventuell auch der schulischen) Präsentation der Genderfrage oftmals zutiefst liberale Einstellungen zum Ausdruck: Alle sollen so leben können, wie sie wollen; es soll sogar möglich sein, sein Geschlecht selbst zu definieren. Die Ablehnung dieser weltanschaulichen Positionierung kann in einen Angriff auf das politische Projekt des Liberalismus umschlagen, der nicht nur die Demokratie untergräbt, sondern womöglich darauf zielt, eine ‚konservative‘ Weltanschauung als allgemein verbindlich vorzuschreiben. Dies könnte zu dem Bemühen führen, jene Personen, die traditionellen Gendernormen nicht entsprechen, zu diskriminieren oder zu marginalisieren. In diesem Fall würden die Grundprinzipien des *politischen* Liberalismus verletzt.

Das humboldtsche Modell ist diesem Problem nicht ausgesetzt, weil es keine staatliche Vermittlung liberaler Werte fordert. Angesichts autoritärer politischer Entwicklungen scheint das Modell interessant, insofern es das Individuum in seiner Entfaltung vor dem staatlichen Zugriff zu schützen sucht: Private Bildung statt öffentlicher Bildung. Allerdings dürfte es gerade in autoritären politischen Strukturen schwierig sein, sich selbst bzw. seine Kinder auf diese Weise dem staatlichen Einfluss zu entziehen. Autoritäre Herrschaft kann jedoch nicht nur durch schulische Indoktrination, sondern auch durch die Schwächung des Bildungssystems abgesichert werden. Weniger gebildete Bürgerinnen und Bürger sind möglicherweise leichter zu führen als gebildete. An dieser Stelle wird deutlich, dass liberale Bildung nicht nur die liberalen Grundstrukturen stabilisieren kann, sondern auch auf deren Stabilität angewiesen ist.

Das humboldtsche Bildungsideal, das in Deutschland nach wie vor viel Zuschlag erfährt, steht in einem Spannungsverhältnis zur Idee der Vermittlung liberaldemokratischer politischer Werte. Bis heute wird teils angenommen, dass die Vermittlung politischer Werte einer illegitimen Beeinflussung (oder Indoktrination) gleichkommt. Schließlich soll sich nach Humboldt jeder ‚aus sich selbst heraus‘ in seiner Individualität entfalten können und dabei nicht beeinflusst werden. Der Verdacht illegitimer Einflussnahme kann jedoch entkräftet werden, indem man in Rechnung stellt, dass die Vermittlung von politischen Werten diskursiv – durch Angabe von Gründen – geschehen kann. Diese Werte sollen den Heranwachsenden nicht ‚aufgezwungen‘ oder ‚einge-

pflanzt‘, sondern auf vernünftige Weise nahegebracht werden. Im liberaldemokratischen Kontext wird man es als legitim betrachten können, bestimmte Werte ‚direktiv‘⁴² zu vermitteln, aber man wird berücksichtigen müssen, dass diese von den Lernenden faktisch stets auch zurückgewiesen werden können.

6. Fazit

Liberale Bildung verlangt nach einem entschlossenen staatlichen Engagement: Nicht nur sollen alle eine echte Chance erhalten, eine attraktive soziale Position zu erlangen, sie sollen auch zur Freiheit befähigt werden. Damit sind verschiedene Aspekte liberaler Bildung angesprochen, erstens die Qualifikation oder Ausbildung für attraktive berufliche Laufbahnen und öffentliche Ämter, zweitens die Förderung von Autonomie und Individualität, drittens die staatsbürgerliche Bildung.

Dies umreißt die staatlichen *Verpflichtungen* im Bildungsbereich, die innerhalb des liberalen Paradigmas unterschiedlich spezifiziert werden können. Zugleich muss die Frage beantwortet werden, wozu der liberale Staat überhaupt *berechtigt* ist: Während es gemäß dem liberalen Perfektionismus Humboldts keine legitimen Eingriffe ins Bildungssystem geben kann, ergibt sich aus liberal-perfektionistischen Auffassungen, wie sie heute vertreten werden, die Berechtigung zur Durchsetzung der liberalen Weltanschauung.

Im Vergleich dazu ist der politische Liberalismus zurückhaltender. Im Gegensatz zu Humboldt verlangt er, dass Heranwachsende in erster Linie zu Bürgerinnen und Bürgern erzogen und weniger zu individueller Selbstentfaltung angeleitet werden. Es ist also innerhalb des Liberalismus weiter zu diskutieren, welche Bildungsziele legitim sind.

42 Die Debatte um das Problem direktiven Unterrichtens wird im Anschluss an die Überlegungen Michael Hands geführt (Michael Hand: What Should We Teach as Controversial? A Defence of the Epistemic Criterion. In: Educational Theory 58 [2008], S. 213–228); vgl. auch Johannes Giesinger: Vermitteln und Mitteilen. Die Meinung der Lehrperson in der Diskussion kontroverser Themen. In: Johannes Drerup/Miguel Zulaica y Mugica/Douglas Yacek (Hrsg.): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgechte. Stuttgart 2021, S. 19–30; Johannes Drerup: Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen. Stuttgart 2021. Direktiver Unterricht hat das Ziel, Lernende (mit Gründen) von einer bestimmten Auffassung zu überzeugen. Dem steht ein Unterricht gegenüber, der ein Thema der Kontroverse im Unterricht überlässt. Zu betonen ist allerdings, dass die direkive Vermittlung politischer Werte damit vereinbar ist, diese im Unterricht kontrovers zu diskutieren. Entscheidend ist, dass die Lehrperson angesichts dieser Kontroverse berechtigt (oder verpflichtet) ist, für bestimmte Werte einzustehen.

In diesem Kontext ist auch zu überlegen, inwiefern der Staat verpflichtet und berechtigt ist, das Bildungssystem auf die Erhaltung der liberalen und demokratischen Ordnung auszurichten. Angesichts aktueller Bedrohungen durch populistische und autoritäre politische Strömungen scheint die Orientierung der Bildung an liberaldemokratischen Werten vordringlich. Allerdings können diese Werte auch innerhalb der Schule – durch Schülerinnen und Schüler – infrage gestellt werden. Im schulischen Kontext besteht jedoch die Möglichkeit, auf unterschiedliche Meinungen zu reagieren und grundlegende Werte zu stärken. Es ist aber zu betonen, dass liberale Bildung dieser Art nur in einer liberaldemokratischen Ordnung gedeihen kann. Der Zerfall dieser Ordnung bedroht unmittelbar auch die liberale Bildung. Dies bedeutet, dass die Stabilisierung des liberalen politischen Systems durch Bildung – soweit sie möglich ist – letztlich selbst der Ermöglichung liberaler Bildung dient.

Bildungsreform zwischen Selbstentfaltung und Staatsaufbau. Wilhelm von Humboldts Reformziele und -bestrebungen in Preußen

Michael Maurer

I.

Wilhelm von Humboldt bildet den geeigneten Ausgangspunkt der Überlegungen, weil er beide Pole extrem ausgebildet hat: Bildung als Selbstentfaltung und Bildung als Staatsaufbau. Viele Missverständnisse, die sich im Anschluss an den „Mythos Humboldt“ entwickelt haben,¹ röhren genau aus dieser Problemspannung her. Humboldt ist einerseits der extremste Individualist, den man sich nur denken kann; einschlägige Formulierungen belegen dies ebenso wie seine Lebensführung.² Andererseits hat er in der Krise des preußischen Staates das höhere Bildungswesen strukturell neu eingerichtet und musste sich also fragen und fragen lassen, welche seiner theoretischen Einsichten sich denn im Hinblick auf eine politische Umsetzung für die Allgemeinheit eignen würden. Dabei steht fest, dass diese Bildungsreform idiosynkratische Züge trägt: Wenn ein anderer als Humboldt die entscheidenden Weichen hätte stellen dürfen, wäre ein anderes Ergebnis herausgekommen. Jedoch sollte sich auf längere Sicht zeigen, dass das preußische (deutsche) Bildungswesen sich mustergültig entwickelte, so dass auch andere Länder wie Großbritannien oder die

1 Mitchell G. Ash: *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität*. Wien 1999; Sylvia Paletschek: *Die Erfindung der Humboldtschen Universität. Die Konstruktion der deutschen Universitätsidee in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts*. In: *Historische Anthropologie* 10 (2002), S. 193–205; Dieter Langewiesche: *Die „Humboldtsche Universität“ als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universität im Kaiserreich und in der Weimarer Republik*. In: *Historische Zeitschrift* 290 (2010), S. 53–91; Michael Eichler: *Die Wahrheit des Mythos Humboldt*. In: *Historische Zeitschrift* 294 (2012), S. 59–78; Heinz-Elmar Tenorth: „Mythos Humboldt“ – Eine Notiz zu Funktion und Geltung der großen Erzählung über die Tradition der deutschen Universität. In: Ders.: *Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform*. Paderborn 2018, S. 87–96.

2 Vgl. Michael Maurer: *Wilhelm von Humboldt. Ein Leben als Werk*. Köln/Weimar/Wien 2016.

USA Impulse davon aufnahmen.³ Das bedeutet gleichzeitig eine Einschränkung und eine Erweiterung: Humboldts Bildungsreform muss sich demnach, trotz ihrer individuellen Besonderheit, an verallgemeinerbaren Prinzipien orientiert haben. Aber wir dürfen auch fragen, inwieweit die preußisch-deutsche Bildungsreform von der Persönlichkeit Humboldts abgelöst werden kann. Immerhin ist es unwahrscheinlich, dass ein Einzelner grundlegende Neuerungen allein durchsetzen, allein verantworten konnte.

Was sich hier als Leitstern anbietet, ist der Rekurs auf eine allgemeinere Bildungsideologie. Humboldt fühlte sich einem Begriff von ‚Bildung‘ verpflichtet, der zwar wesentlich von ihm geprägt worden war, aber in engem Gespräch mit den Jenaern und Weimarern, vor allem Schiller und Goethe, und mit der philosophischen Tradition überhaupt, insbesondere der deutschen, entstanden war.⁴ Wenn es uns gelingt, das Wesentliche dieses Bildungsbegriffes (oder dieser Bildungsideologie!) einzufangen, haben wir damit zugleich das über die Humboldt'schen Idiosynkrasien hinaus Vergleichbare, also gewissermaßen die Basis für die Strukturreformen im höheren Schulwesen und im Bereich der Universität.

Eine weitere Möglichkeit des Zugangs zu unserem Problem bietet eine Diagnose der Ausgangssituation. Denn um die Reformen zu verstehen, muss man sie nicht zuletzt als ausdrücklichen Gegenentwurf zum Vorhandenen erkennen.

3 Rainer C. Schwinges (Hrsg.): *Humboldt International. Der Export des deutschen Universitätsmodells im 19. und 20. Jahrhundert*. Basel 2001; Charles E. McClelland: *Berlin, the Mother of All Research Universities, 1860–1918*. Lexington/Lanham, Maryland 2016.

4 Zum Bildungsbegriff: Rudolf Vierhaus: *Bildung*. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 508–551; Thomas Nipperdey: *Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat*. München 1983, S. 451–484; Karl-Ernst Jeismann: *Zur Bedeutung von ‚Bildung‘ im 19. Jahrhundert*. In: Ders./Peter Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 1–21; Aleida Assmann: *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt a.M./New York/Paris 1993; Georg Bollenbeck: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M./Leipzig 1994; Michael Maurer: *Bildung. In: Hans-Werner Hahn/Dieter Hein (Hrsg.): Bürgerliche Werte um 1800. Entwurf – Vermittlung – Rezeption*. Köln/Weimar/Wien 2005, S. 227–237.

II.

Und wogegen richtete sich Humboldt? Er hatte in der Auseinandersetzung mit dem Aufgeklärten Absolutismus eine extreme Abneigung gegen die ‚Volksbeglückungsvorstellungen‘ der aufgeklärten Bürokratie entwickelt. Am Anfang steht seine „Sehnsucht nach Freiheit“⁵ Die Ursprünge seiner Bildungspolitik liegen also in einer Abwehrhaltung gegen den Staat, im liberalen Impuls, dem Staat seine Grenzen aufzuzeigen. Denn der auf Wohlfahrt zielende Staat des Aufgeklärten Absolutismus war zugleich ein Staat der Vorschriften und Einschränkungen. Der junge Humboldt erfuhr dies schmerzlich mit dem Wöllnerschen Religionsedikt.⁶ Als sich der preußische Staat in der Reaktionszeit mit den Karlsbader Beschlüssen des Jahres 1819 immer einschneidender gegen Meinungsfreiheit positionierte, war das nicht mehr „sein Staat“⁷ Am Anfang steht also für Humboldt der Gedanke der Selbstentfaltung des Individuums; Meinungs- und Religionsfreiheit wurden als selbstverständliche Rahmenbedingungen angesehen. Ein Staat, dessen doppelter Zweck nach Humboldt in nichts als der Gewährleistung innerer und äußerer Sicherheit bestehen sollte,⁸ verfügte eigentlich über keine Grundlage für eine Bildungspolitik.

Dass sich Humboldts Vorstellungen von einer Befürwortung rein privater Bildung zur Mitwirkung an der Neugestaltung des Bildungswesens in Preußen wandelten, bedeutet weniger eine Inkonsistenz des Denkens, sondern eher die Einsicht in die Veränderung der Rahmenbedingungen nach dem

5 Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792], zit. nach: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. Aufl. Darmstadt 1980 (im Folgenden zitiert als HS). Bd. 1, S. 56–233, hier S. 57 f.

6 Fritz Valjavec: Das Woellnersche Religionsedikt und seine geschichtliche Bedeutung. In: Historisches Jahrbuch 72 (1953), S. 386–400; Günther Birtsch: Religions- und Gewissensfreiheit in Preußen von 1780 bis 1817. In: Zeitschrift für Historische Forschung 11 (1984), S. 177–204; Dirk Kemper (Hrsg.): Mißbrauchte Aufklärung? Schriften zum preußischen Religionsedikt vom 9. Juli 1788. Hildesheim 1996 (Microfiches); ders.: Obskuralismus als Mittel der Politik. Johann Christoph von Woellners Politik der Gegenauklärung am Vorabend der Französischen Revolution. In: Christoph Weiss (Hrsg.): Von ‚Obscuranten‘ und ‚Eudämonisten‘. Gegenauklärerische, konservative und antirevolutionäre Publizisten im späten 18. Jahrhundert. St. Ingbert 1997, S. 193–220. Siehe auch: Wilhelm von Humboldt: Über Religion. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 1, S. 1–32.

7 Jürgen Wilke: 200 Jahre Karlsbader Beschlüsse. Zustandekommen, Inhalte, Folgen. Bremen 2019; Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800–1866 (wie Anm. 4), S. 282–285.

8 HS (wie Anm. 5), Bd. 1, S. 95.

Zusammenbruch des Staates.⁹ Nun ging es darum, das Friedrich Wilhelm III. zugeschriebene Wort anzuwenden: der Staat müsse, was ihm an physischen Kräften abgehe, durch geistige zu ersetzen suchen.¹⁰ Plötzlich waren nun Humboldt und Heinrich Friedrich Karl Freiherr vom und zum Stein Männer der Stunde. Während das Heer geschlagen und der Verwaltungsapparat teilweise zusammengebrochen war, konnte vorübergehend eine individualistische Bildungsiedeologie Raum greifen: die Stunde Humboldts.

Eine weitere Abstößung erfolgte von der Bildungspolitik der Französischen Revolution, vor allem Napoleons.¹¹ Hier wurden Vernunft und Nützlichkeit sehr stark in den Vordergrund gerückt; das höhere Bildungswesen richtete sich auf berufliche Fachschulen aus. Zufällig hatte Humboldts Vorgänger, der aufgrund von Vorwürfen der Kollaboration mit den Franzosen gescheiterte Julius von Massow, das napoleonische Bildungskonzept der Fachschulen propagiert; nun wurde mit dem Personalwechsel eine Umkehr möglich und plausibel.¹²

Humboldt hatte in jungen Jahren eine höchst individualistische Bildungsverständigung entwickelt, die in Sätzen gipfelte wie den folgenden: Es sei eine unumstößliche „Wahrheit, daß der Mensch immer insoviel Gutes schafft, als er in sich gut wird“.¹³ „Alles Wirken auf andre geht von dem Wirken auf uns selbst aus.“¹⁴ Als „letzte Aufgabe unsres Daseyns“ wird definiert:

„[...] dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen.“¹⁵

-
- 9 Zum Zusammenbruch des preußischen Staates: Clemens Menze: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover u.a. 1975, hier das Kap. „Die Bildungsreform als ein Element der Steinschen Reformen“, S. 67–73.
- 10 Friedrich Wilhelms III. Diktum wird vielfach zitiert, jedoch ohne präzisen Nachweis, z.B. bei: Eberhard Kessel: Wilhelm v. Humboldt. Idee und Wirklichkeit. Stuttgart 1967, S. 206.
- 11 Ulrich Herrmann/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim/Basel 1990; Christoph Markischies: Über das Humboldtsche Universitätsideal. In: Merkur 65 (2011), S. 735–741.
- 12 Menze: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts (wie Anm. 9), S. 141–143.
- 13 Brief Wilhelms an Caroline von Humboldt vom 22. Dezember 1790. In: Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen. Hrsg. von Anna von Sydow. 7 Bde. Berlin 1906–1916 (im Folgenden: WCB), hier Bd. 1, S. 344 f.
- 14 Brief Wilhelms an Caroline von Humboldt vom 6. November 1790. In: Ebd., S. 270 f.
- 15 Brief Wilhelm von Humboldts an Friedrich Thiersch vom 18. August 1828. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 5, S. 235.

Damit ist ein Wechselwirkungsverhältnis postuliert: Auf der einen Seite gibt es das Individuum, auf der anderen die Welt; es geht darum, zu wirken und etwas zu bewirken, was für Mitwelt und Nachwelt von Bedeutung sein kann. Das heißt nicht zuletzt, dass ein Rückzug des Ichs aus der Welt oder eine Konzentration bloß auf sich selbst diesen Zweck verfehlen würde. „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“ ist das „wahre Streben des menschlichen Geistes“.¹⁶ Und in persönlicher Wendung, auf sich selbst zurückbezogen:

„Jeder Mensch hat notwendig eine innere Bestimmung, wenn auch nicht jeder so glücklich ist, sie bald und immer zu finden. Die meinige ist nun, wie ich deutlich und immer gefühlt habe, durch sehr verschiedene Lagen zu gehen, tiefer und mannigfaltiger als andere, alles Menschliche zu kennen und zu empfinden und mit dieser inneren Einheit und Selbständigkeit mich vielem und verschiedenartigem Wirken anzubilden.“¹⁷

Humboldts Überzeugung von der Pflicht des Einzelnen, sich zur individuellen Persönlichkeit auszubilden, bürdete ihm die Last ständiger Selbstprüfung und Erprobung auf verschiedenen Gebieten auf. Er war durchdrungen von dem Gedanken, etwas für die Menschheit leisten zu müssen. Dazu aber müsse man dem Menschen einen weiten Spielraum zur Entwicklung seiner Persönlichkeit lassen. Je mehr er sich um die Erkenntnis und Ausbildung seiner Individualität bemühe, desto besser könne er schließlich, meinte er, seine eigene Aufgabe erfüllen. Der Weg, den er dabei ging, führte ihn dazu, dass Entscheidendes nicht durch ein Werk zu vollbringen sei, sondern durch die Entfaltung aller Kräfte in der Gestaltung seines eigenen Lebens. Als Vorbild für andere, aber nicht im Sinne der Nachahmung, sondern als Ermunterung zu jeweils eigener Ausbildung ihrer Persönlichkeit. In diesem Sinne intendierte er sein Leben als Werk.¹⁸

Humboldts Ideen von Selbstentfaltung und Selbstbildung verlangen wohl Studium und Reisen, also einen Kontakt mit der Welt,¹⁹ aber die Bedeutung von Büchern und Schule ist dabei relativiert durch eine starke Vorstellung von der Bedeutung der Persönlichkeit. In seiner Schiller-Charakteristik führte er dazu aus:

„Es giebt ein unmittelbares und volleres Wirken eines grossen Geistes, als das durch seine Werke. Diese zeigen nur einen Theil seines Wesens. In die lebendige Erscheinung strömt es rein und vollständig über. Auf eine Art, die sich einzeln

16 Wilhelm von Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, zit. nach ebd., Bd. 1, S. 234–240, hier S. 236.

17 Brief Wilhelms an Caroline von Humboldt. In: WCB (wie Anm. 13), Bd. 2, S. 446.

18 Vgl. den Untertitel meines Buches: Michael Maurer: Wilhelm von Humboldt. Ein Leben als Werk (wie Anm. 2).

19 Ebd., S. 130 f.

nicht nachweisen, nicht erforschen lässt, welcher selbst der Gedanke nicht zu folgen vermag, wird es aufgenommen von den Zeitgenossen und auf die folgenden Geschlechter vererbt. Dies stille und gleichsam magische Wirken grosser geistiger Naturen ist es vorzüglich, was den immer wachsenden Gedanken von Geschlecht zu Geschlecht, von Volk zu Volk immer mächtiger und ausgebreiter emporspriessen lässt.“²⁰

Soweit es darum ging, Selbstbildung aus Büchern und Reisen lernend zu erreichen, verwies Humboldt mit besonderer Akzentuierung immer wieder auf die Griechen.²¹ Was wir uns als nicht mehr graecophile Nachgeborene nur schwer vorstellen können, ist, welche Bedeutung die alten Griechen für ihn hatten. Sie gründet sich in einer Paradoxie: Einerseits sind die Griechen ein hochkultiviertes Volk, andererseits aber der Natur noch näher als die modernen Völker.²² Befassung mit den Griechen bedeutet nichts Historisches oder Antiquarisches, sondern dient grundsätzlich der universalen Bildung des Menschen.²³ Dieser Gedanke, der vielleicht im ersten Moment befremden mag, erreichte durch Humboldt später eine außerordentliche Wirkung und Bedeutung, weil er in die Konzeption des preußischen Gymnasiums einging. Die Griechen hatten nach dieser Auffassung die höchsten Möglichkeiten des Menschlichen verwirklicht; an ihnen galt es, sich zu orientieren, um im wahrsten Sinne Mensch zu werden. Sie waren dem Ideal des „ganzen Menschen“ insofern noch näher als die neuzeitlichen Menschen, als sie in dreierlei Hinsicht gleichmäßig entwickelt waren: intellektuell, moralisch und ästhetisch. Das bedeutet Humboldts berühmte Formulierung von der „höchste[n] und proportionirlichste[n] Ausbildung aller menschlichen Kräfte zu einem Ganzen“²⁴ Dazu studierte er die Griechen, und dazu sollte letztlich auch der Griechischunterricht dienen, den er im preußischen Gymnasium verankerte.²⁵

Eine überraschende Analogie schließt das Bücherwissen mit dem Menschheitswissen durch Vorbilder, wie es im Zitat zu Schillers Charakter aufschien, zusammen: Es kommt nicht nur darauf an, was man von den Griechen lernen kann, von ihren Gedanken und Werken, sondern entscheidend ist die Bemü-

20 Wilhelm von Humboldt: Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung [1830], zit. nach HS (wie Anm. 5), Bd. 2, S. 357–394, hier S. 359.

21 Die entscheidenden Schriften Humboldts zu den Griechen sind abgedruckt in: Ebd., Bd. 2, S. 1–124.

22 Brief Wilhelm von Humboldts an Carl Gustaf von Brinkman vom Frühherbst 1792. In: Ebd., Bd. 5, S. 373 f.

23 Ebd., Bd. 5, S. 372 f.

24 Ebd., Bd. 1, S. 64.

25 Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart 1996. Zum Neuhumanismus überhaupt: Franz Schnabel: Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. Bd. 1: Die Grundlagen [1929]. Nachdruck München 1987, S. 204–234.

hung, mit der man dieses Studium betreibt, auf die Übung aller Kräfte, nicht ‚*ergori*‘, sondern ‚*energeia*‘.

„Der Auffassende muss sich immer dem auf gewisse Weise ähnlich machen, das er auffassen will. Daher entsteht also grössere Uebung, alle Kräfte gleichmässig anzuspannen, eine Uebung, die den Menschen so vorzüglich bildet: [...] so wird die höchste Menschlichkeit durch das tiefste Studium des Menschen gewirkt.“²⁶

Humboldt glaubte also, aus seiner eigenen Entwicklung und seiner persönlichen Bemühung um die Selbstentfaltung höchster Menschlichkeit ableiten zu können, was die Schule in Preußen bedürfe. Hier sind wir an der Stelle des Überschlags vom Individuellen ins Allgemeine. Dabei öffnet sich sogleich die Kluft: Kann man ein solches Menschheitswissen lehren, kann man es lernen?

III.

Alles, was Humboldt zur Neuorientierung des Schulwesens in Preußen getan hat, beruht auf dem Grundgedanken, dass Schule nicht etwa zur Wissensvermittlung und fachlichen Ausbildung da sei, sondern „allgemeines Wissen“ vermitteln müsse, im Sinne von „Allgemeinbildung“, wie es sein Kollege Friedrich Immanuel Niethammer auf den Begriff brachte.²⁷ Die allgemeine Bildung muss vorausgehen; die speziellere Bildung folgt nach. Humboldt vertritt eine rigorose Trennung, und zwar sowohl für das Schulwesen als auch für das Hochschulwesen. Er kämpft deshalb gegen Realschulen, Mittelschulen, Bürgerschulen und dergleichen, weil sie die beiden Bereiche vermischen bzw. der allgemeinen Bildung nicht entsprechend Raum geben.²⁸ Und er vertritt an den Universitäten (mit Kant und Fichte) den Vorrang der Philosophischen Fakultät insofern, als sie die allgemeine Fakultät für alle sein soll, während die spezielleren, berufsbildenden Fakultäten wie Theologie, Jura und Medizin erst danach folgen sollen.²⁹

26 Wilhelm von Humboldt: Über das Studium des Alterthums, und des griechischen insbesondere [1793]. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 2, S. 1–24, hier S. 7.

27 Friedrich Immanuel Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808.

28 Wilhelm von Humboldt: Der Königsberger und der Litauische Schulplan [1809]. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 168–195, hier S. 168.

29 Immanuel Kant: Der Streit der Fakultäten in drey Abschnitten [1798]. In: Ders.: Werke in sechs Bänden. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 6: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt a.M. 1964, S. 277–393; Johann Gottlieb Fichte: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften

Humboldts Idee der Allgemeinbildung enthält die Pointe einer demokratischen Egalisierung. Denn solange Tischler ihre Söhne nur im Tischlerhandwerk anleiten und Apotheker ihre Söhne nur zu Apothekern abrichten, zerfällt die Gesellschaft in Kompartimentalgesellschaften.³⁰ Wenn der Staat aber – das ist die Kompromissformel des eingefleischten Liberalen Humboldt – überhaupt ein Recht hat, das Bildungswesen zu gestalten, kann er nur auf eine allgemeine Bürgerschaft zielen, und diese wiederum bedarf einer allgemeinen Bildung als Grundlage und Verständigungsbasis. Humboldts Schule ist deshalb eine allgemeine, und sie muss es notwendig sein. Im *Königsberger und Lituaischen Schulplan* heißt es dazu:

„Jeder, auch der Aermste, erhielte eine vollständige Menschenbildung, jeder überhaupt eine vollständige, nur da, wo sie noch zu weiterer Entwicklung fortschreiten könnte, verschieden begrenzte Bildung, jede intellectuelle Individualität fände ihr Recht und ihren Platz, keiner brauchte seine Bestimmung früher als in seiner allmäßigen Entwicklung selbst zu suchen.“³¹

Grundlegend wird für den Humboldt der Freiheitskriege die Idee der Nation.³² Jedes Bildungskonzept zielt also auf eine *nationale* Menschenbildung, auf eine deutsche, nicht preußische. Humboldts praktische Arbeit in der Bildungspolitik wird wesentlich vom Gedanken der Vereinheitlichung angeleitet: Erziehung darf nicht mehr Standeserziehung sein (auch nicht im Adel!), und sie darf keine bloße Berufsausbildung sein.³³ Gleichermassen müssen auch die übrigen Partikularitäten überwunden werden, etwa die Unterschiede zwischen Stadt und Land oder zwischen einzelnen Provinzen. Humboldts Reformtätig-

stehe [1807]. In: Ernst Müller (Hrsg.): *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Leipzig 1990, S. 59–158.

30 Zum Begriff der ständischen Kompartimentalgesellschaft siehe: Michael Maurer: *Die Biographie des Bürgers. Lebensformen und Denkweisen in der formativen Phase des deutschen Bürgertums (1680–1815)*. Göttingen 1996, S. 577–588.

31 Humboldt: *Der Königsberger und der Lituaische Schulplan* (wie Anm. 28), S. 175.

32 Heinz-Elmar Tenorth: „Bildung der Nation“ – Bildungspolitik zwischen Staat und Zivilgesellschaft. In: Tenorth: *Humboldt* (wie Anm. 1), S. 143–156; Sven Haase: *Berliner Universität und Nationalgedanke 1800–1848. Genese einer politischen Idee*. Stuttgart 2012.

33 Das bedeutet zugleich, dass für die Bildungstheorie nicht der Begriff der Arbeit grundlegend sein kann, wie das die Philanthropen praktizierten, vgl. Hanno Schmitt: *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn 2007. Humboldts allgemeine Bildung enthält Elemente des Spieles, wie sie für Schillers „ästhetische Erziehung“ entscheidend waren. Humboldt spricht sich für eine grundlegende Trennung von allgemeiner Bildung und beruflicher Schullung aus, dazu: Wilhelm von Humboldt: *Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König*, Dezember 1809. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 210–238, hier S. 219.

keit beruht wesentlich darauf, dass er auf einer Akkreditierung der Schulen besteht.³⁴ Die Abschlussprüfung mit Universitätszugangsberechtigung dürfen nur noch solche Schulen erteilen, die als Gymnasien akkreditiert sind. Ein durchgreifendes Prüfungswesen sorgt für Angleichung der Maßstäbe und für die Anerkennung des Leistungsgesichtspunkts. Und der Hebel zur Durchsetzung vereinheitlichender Vorstellungen ist die Normierung der Lehrerausbildung.³⁵

Nur nebenbei: Traditionell waren große Teile des Schulwesens in kirchlicher Hand, im katholischen Deutschland vorzugsweise in der Jesuiten.³⁶ Humboldts allgemeine Schule zielt auch auf eine Überwindung des Konfessionellen. Und dieser Aspekt enthält eine Perspektive für die Akkulturation der Juden; Humboldt hat sich in einer eigenen Denkschrift für ihre Emanzipation stark gemacht.³⁷ Das universale Medium menschlicher Bildung sollte auch deshalb die griechische Sprache und die Beschäftigung mit den alten Griechen sein, weil die christliche Überlieferung für Humboldt nicht mehr die Tragfähigkeit allgemeiner Bildung hatte.³⁸

Humboldts Sorge um das Bildungswesen in seiner nur 16 Monate währenden Tätigkeit als „Chef der Sektion Kultus und Unterricht im Ministerium des Innern“ gilt erstaunlich wenig der Heranbildung fähiger Staatsdiener oder der Qualifizierung für wichtige Berufe. Aus seiner Idee der allgemeinen Menschenbildung als Grundlage lässt sich alles Übrige herleiten.

Das Gymnasium ist in erster Linie dazu da, zum „Lernen des Lernens“ anzuleiten.³⁹ Und die Universität ist für ihn eine *universitas* der Lehrenden und Lernenden, die sich nur dadurch unterscheiden, dass Studenten unter Anleitung forschen, Professoren dies aber frei tun.⁴⁰ Die entscheidende Form ist deshalb nicht die Vorlesung, sondern das Seminar. Humboldt propagierte

34 Franz-Michael Konrad: Theorie der Bildung und Bildungsreformen. In: Cord-Friedrich Berghahn (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart 2022, S. 149–177, hier S. 164 f.

35 HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 225 f.

36 Michael Maurer: Kirche, Staat und Gesellschaft im 17. und 18. Jahrhundert. München 1999, zu Konfession und Bildung S. 98–101, dort auch weitere Literaturhinweise.

37 Vgl. Humboldts Schrift mit dem Titel: Über den Entwurf zu einer neuen Konstitution für die Juden. In: HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 95–112.

38 Die Idee einer zweigleisigen Entwicklung im Abendland und die eines Gegenkanons findet sich besonders prägnant bei Manfred Fuhrmann: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002; ders.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. 3. Aufl. Frankfurt/Leipzig 2000.

39 HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 170.

40 Ebd., Bd. 4, S. 170 f.

auch die Anlegung solcher „Seminarien“ oder Pflanzschulen für Wissenschaftler in einem örtlichen Sinne:

„Das Collegienhören selbst ist eigentlich nur zufällig; das wesentlich Nothwendige ist, dass der junge Mann zwischen der Schule und dem Eintritt ins Leben eine Anzahl von Jahren ausschliessend dem wissenschaftlichen Nachdenken an einem Orte widme, der Viele, Lehrer und Lernende in sich vereinigt.“⁴¹

Man mag sich auch wundern, dass er sich wenig Gedanken gemacht hat um Fächer und Studententafeln.⁴² Viel wichtiger waren ihm die allgemeinen Bestimmungen, gewissermaßen die drei Achsen einer jeden Bildung: linguistisch – historisch – mathematisch.⁴³ Er akzentuiert damit jeweils die formale Denkschulung als wichtigstes Ziel der Allgemeinbildung. Mathematik nicht zur Heranziehung von Mathematikern, sondern zur logischen Schulung für jedermann. Sprachliche Bildung zur Erkenntnis der allgemeinen Strukturen des Denkens, die nach Humboldt von der jeweiligen Sprache angeleitet sind und deshalb notwendig die Befassung mit Fremdsprachen benötigen. „Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken[s]“,⁴⁴ lautet einer der Kernsätze seiner später entwickelten Sprachphilosophie.⁴⁵ Historische Bildung ist hier natürlich nicht in der verkommenen Form des Auswendiglernens von Geschichtszahlen und Tabellen gedacht, sondern als Erfahrung der Wandelbarkeit menschlicher Dinge und der Plastizität des Menschen, aber auch als Weltwissen allgemein.

Die erste Aufgabe des Schulunterrichts sei es nicht, wie er in einem Sektionsbericht schreibt, „dass dieses oder jenes gelernt, sondern in dem Lernen das Gedächtniss geübt, der Verstand geschärft, das Urtheil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werde“.⁴⁶

Humboldts Bemühung um die ihm aufgetragene Reform des Unterrichtswesens ist durchdrungen von seinem liberalen Staatsverständnis: Der Staat ist nur dazu da, die innere und äußere Sicherheit zu gewährleisten.⁴⁷ Auf das Bildungswesen bezogen, heißt das: Herstellung der Rahmenbedingungen für allgemeine Bildung, Vereinheitlichung durch Kampf gegen die Partikularisie-

41 Ebd., Bd. 4, S. 171.

42 Ebd., Bd. 4, S. 224 f.

43 Zu den Achsen linguistisch – mathematisch – historisch: Ebd., Bd. 4, S. 170.

44 Wilhelm von Humboldt: *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* [1830–1835]. In: Ebd., Bd. 3, S. 368–756, hier S. 391.

45 Jürgen Trabant: *Weltansichten. Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt*. München 2012; Michael Maurer: „Das Wechselverständnis fremdartiger Rede“ Wilhelm von Humboldts Weg zur Vernunft der Menschheit durch die Sprachen der Nationen. In: *Der Deutschunterricht* 70.2 (2018), S. 6–14.

46 HS (wie Anm. 5), Bd. 4, S. 217.

47 Ebd., Bd. 1, S. 90, 95 u. 145.

rung, Qualitätssicherung durch Akkreditierung der Schulen und Normierung der Lehrerbildung.

Sein Zielpunkt ist die möglichst vollkommene Bildung eines „ganzen Menschen“, eines Individuums.⁴⁸ Dass sein Zielpunkt nicht der Staat ist, wird gegenstandslos infolge seiner liberalen Harmonievorstellung: Der beste Staat ist derjenige, der den Individuen zu freier Entfaltung verhilft.

IV.

Der Bildungshistoriker Clemens Menze, der Humboldts Reform einer eingehenden Analyse unterzogen hat, spricht am Ende von ihrem Scheitern.⁴⁹ Natürlich: Eine reine Umsetzung der Lehre, der philosophischen Konzeption, in institutionelle Ergebnisse konnte nicht erreicht werden. Nach Humboldts Ausscheiden aus dem Amt griffen zum Teil sogar gegenläufige Tendenzen um sich. Die politischen Rahmenbedingungen verschlechterten sich.

Aber das Staunenswerte ist doch: Immer wieder bezog man sich später, vor allem im 20. Jahrhundert, auf Humboldts Prinzipien. Dies wurde gelegentlich denunziert als „Erfindung einer Tradition“,⁵⁰ aber der quellengestützte Rückbezug bezeugt doch gerade deren Wirkmächtigkeit.

Und wie sieht es mit der Anwendbarkeit heute aus? Wir leben in einem komplett anderen Staat als dem von Humboldt vorgefundenen: in einem demokratischen Wohlfahrtsstaat. Sein Zielpunkt ist zwar gleichgerichtet mit dem Humboldt'schen, soweit es um Chancengleichheit, Leistungsprinzip und Herstellung einer kommunikativ kompetenten Bürgergesellschaft geht (von ihm ‚Nation‘ genannt). Er unterscheidet sich aber in einem fundamental wichtigen Punkt von Humboldts Idee: Seine Aufgabe liegt nicht mehr in der Entwicklung der Persönlichkeit des Individuums. Mit Wirtschaft und Medien haben längst sachfremde Einflussgrößen die Herrschaft übernommen. Also doch zurück zu Humboldt!

48 Zu dem Ziel und Gedanken ‚Ganzer Mensch, vollständiger Mensch‘: Ebd., Bd. 1, S. 48 u. 238. Vgl. Maurer: Wilhelm von Humboldt (wie Anm. 2), S. 85–87.

49 Menze: Die Bildungsreform Wilhelms von Humboldts (wie Anm. 9), S. 335–479.

50 Paletschek: Die Erfindung der Humboldtschen Universität (wie Anm. 1). Dazu die Diskussion bei Tenorth: Bildungspolitik und Universitätsreform (wie Anm. 1), S. 15, 26 u. 87. Zur Aktualität vgl.: Christoph Marksches: Was von Humboldt zu lernen ist. Aus Anlass des zweihundertjährigen Geburtstags der preußischen Reformuniversität. Berlin 2010.

Bildungspolitik und liberale Reformbestrebungen zwischen Vormärz und Reichsgründungszeit

Hans-Christof Kraus

I.

Liberale Bildungsvorstellungen und -konzepte haben in Deutschland während des gesamten 19. Jahrhunderts, vor allem aber in der Formationsphase der Entwicklung eines neuen Bildungswesens während der Reformzeit nach 1810, einen nicht zu unterschätzenden – wenngleich oft in Frage gestellten – Einfluss ausüben können. Dieses Faktum ist als solches nicht zu bestreiten, und es wirft zugleich die Frage nach dem Stellenwert staatlicher Gestaltungsmöglichkeiten und gesellschaftlicher Einflüsse auf neue Formen der schulischen Bildung in Deutschland auf. Die unterschiedlichen Rollen, die hierbei das Bürgertum in seinen beiden Grundformen des *Bildungsbürgertums* auf der einen und des *Wirtschaftsbürgertums* auf der anderen Seite gespielt haben,¹ schließlich auch die Bedeutung der restaurativ-konservativen Gegenkräfte, die sich hier ebenfalls – und zeitweilig sehr wirksam – artikulieren konnten, müssen hierbei näher in den Blick genommen werden.

Betrachtet man in diesem Kontext das gesamte Schulwesen, das höhere ebenso wie das niedere, einmal gemeinsam, dann lassen sich die unterschiedlichen Konzepte und damit auch die Konfliktlinien in der Bildungsentwicklung dieser Zeit auf drei zentrale Grundformen reduzieren: *Erstens* auf das genuin liberale Konzept der humanistischen Bildung, *zweitens* auf das ebenfalls liberale, wenn auch aus einer anderen Perspektive entwickelte Konzept einer naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten und berufsorientierten Ausbildung und *drittens* auf das konservative Gegenmodell einer vornehmlich auf die Vermittlung religiös-biblischer und im Ganzen traditioneller Inhalte reduzierten Elementarschulbildung, das nach der Julirevolution von 1830 und

¹ Zu diesen beiden Grundformen siehe die jeweils sehr detail- und ertragreichen Beiträge in: Werner Conze/Jürgen Kocka (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*. Stuttgart 1985, sowie in: Karl Möckl (Hrsg.): *Wirtschaftsbürgertum in den deutschen Staaten im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Büdinger Forschungen zur Sozialgeschichte* 1987 und 1988. München 1996.

vor allem noch einmal nach 1849/50 in der Bildungspolitik kurzzeitig im Vordergrund stand – also das (um es mit Heinz-Elmar Tenorth zu sagen) „Programm einer von Religion dominierten Begrenzung der Bildungsprozesse, eine Abkehr von Erwartungen an Verwissenschaftlichung, wie sie in der 1848er-Bewegung formuliert worden waren“.²

Auf lange Sicht gesehen, haben sich die beiden im weitesten Sinne als liberal zu bezeichnenden Konzepte der humanistischen Bildung einerseits und der technisch-naturwissenschaftlichen Bildung andererseits gegen jenes dritte, zeitweilig aus klar erkennbaren politischen Motiven etablierte und im Kern rückwärtsgewandte Bildungsmodell durchgesetzt, doch die viele Jahre lang in Deutschland ausgetragenen Konflikte um neue Formen von Bildung und Erziehung, um Ansätze einer zeitgemäßen, den mannigfachen sozialen und ökonomischen Umbrüchen Rechnung tragenden Schulausbildung, ziehen sich fast durch das gesamte 19. Jahrhundert hindurch.

II.

Beginnen wir mit dem Konzept der humanistischen Bildung, das in Deutschland zuerst von einem der Gründerväter des spezifisch deutschen Liberalismus um 1800 auf den Begriff gebracht wurde: Wilhelm von Humboldt. Er definierte 1809 in seinen grundlegenden Texten zur Erneuerung der Schulbildung, dem Königsberger und dem Litauischen Schulplan, die „allgemeine Uebung der Hauptkräfte des Geistes“³ als den Hauptzweck aller schulischen Bemühungen, und schon aus diesem Grund lehnte er Spezialschulen und ebenfalls grundlegend verschiedene Schultypen strikt ab. „Alle Schulen“, stellte er hier fest,

-
- 2 Heinz-Elmar Tenorth: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 250–270, hier S. 265.
- 3 Wilhelm von Humboldt: Der Königsberger und der litauische Schulplan (1809). In: Ders.: Werke. Hrsg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel. Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1982, S. 168–195, hier S. 172. – Grundlegend zu Humboldts Bildungsideen noch immer Eduard Spranger: Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin 1910 sowie Clemens Menze: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts. Hannover 1975; sodann Dietrich Benner: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim 1995. Aus der neuesten Literatur wichtig: Michael Maurer: Wilhelm von Humboldt – Ein Leben als Werk. Köln/Weimar/Wien 2016, bes. S. 167–191.

„deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfniss des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein und man erhält weder vollständige Menschen, noch vollständige Bürger einzelner Klassen.“⁴

Um diese möglichst weit ausgreifende Entfaltung der geistigen Kräfte jedes einzelnen Schülers als Hauptziel aller schulischen Bemühungen zu erreichen, bedurfte es nach Humboldt der umfassenden Ausbildung in den Humaniora, also in den alten Sprachen Latein und Griechisch, die möglichst perfekt beherrscht werden sollten. Die alten Lateinschulen des 17. und 18. Jahrhunderts sollten durch höherwertige Gymnasien ersetzt werden, die sich Humboldt durchaus als *allgemeine* Schulen dachte; dies beweist etwa seine später vielzitierte Formulierung, ebenfalls aus dem Litauischen Schulplan: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“⁵ Das heißt: Die Kultur der Antike bildete in diesem Konzept also zugleich den äußeren Rahmen wie auch den inhaltlichen Wegweiser für eine umfassende Persönlichkeitsbildung jedes einzelnen Schülers.⁶

Das humanistische Bildungskonzept stellte in den Jahren der Reformzeit keine preußische Besonderheit dar, auch in Bayern begründete der einflussreiche liberale Bildungsreformer Friedrich Immanuel Niethammer in seiner 1808 erschienenen grundlegenden Schrift „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit“ die Notwendigkeit eines Übergangs zur humanistischen Bildung: Wenn das „wahre *Ideal der Bildung*“ darin bestehe, „die Individuen *in ihrer Art* zu vollenden“, dann müsse man hierin „die wahre Aufgabe auch des Erziehungsunterrichts“ erkennen. Und diese Art der humanistischen Bildung habe deshalb jeder Berufsausbildung im engeren Sinne voranzugehen. Denn nur so „bestimmt die *freie Bildung* den *künftigen Beruf* des Individuums, nicht umgekehrt: der *künftige Beruf* die *freie Bildung* desselben“.⁷

4 Humboldt: Der Königsberger und der litauische Schulplan (wie Anm. 3), S. 188.

5 Ebd., S. 189.

6 Grundlegend und ausführlich zum Konzept und zur Realität des humanistisch ausgerichteten Gymnasiums (neben der unten in Anm. 8 genannten neueren Studie von Jeismann) immer noch: Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Bd. 2, 3. erw. Aufl.. Berlin/Leipzig 1921, hier S. 191–692 u. passim.

7 Die Zitate: Friedrich Immanuel Niethammer: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808,

Die nachdrückliche Betonung des antiken Vorbilds, vor allem die starke normative Bedeutung der altgriechischen Kultur, rief freilich schon bald den politischen Gegner auf den Plan, denn aus den Schriften der alten Griechen konnte ohne Schwierigkeiten eine „unmittelbare Begeisterung für die Befreiung des Vaterlandes, die neue Gestaltung des Staates und der Gesellschaft abgeleitet“ werden. Insofern erwies sich die besondere Funktion, die hier dem Griechischunterricht zugeschrieben war, „als ein eminent politisches Element der gymnasialen Bildungsidee“⁸ und wurde dementsprechend von manchen Kultusbürokraten der damaligen Zeit mit unverhohlenem Misstrauen betrachtet. Denn das vermeintliche Vorbild der altgriechischen Polis konnte im gegebenen Fall berechtigte Zweifel an der damals allgemein dominierenden, jedoch keineswegs mehr überall unumstrittenen Form der monarchischen Verfassung hervorrufen. Und das antike „Heidentum“ konnte ebenfalls zur Kritik an den damals noch als unanfechtbar geltenden Wahrheiten und Werten der christlichen Religion herausfordern.⁹ Erinnert sei in diesem Kontext an das bekannte, früher vielzitierte autobiographische Bekenntnis Otto von Bismarcks, der am Anfang seiner Memoiren bemerkt, er habe im Jahr 1832 die von ihm besuchte Schule, das Berliner humanistische Gymnasium zum Grauen Kloster, „wenn nicht als Republikaner“, so doch „mit der Ueberzeugung“ verlassen, „daß die Republik die vernünftigste Staatsform sei, und mit Nachdenken über die Ursachen, welche Millionen von Menschen bestimmen könnten, Einem dauernd zu gehorchen“¹⁰

In seiner grundlegenden Studie „Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert“ hat Manfred Landfester die nach 1815 von den politisch herrschenden Schichten empfundenen Gefahren, die wenigstens mit bestimmten Aspekten der humanistischen Bildung verbunden zu sein schienen, deutlich herausgearbeitet. Während die Vertreter der akademischen Zunft schon wäh-

S. 206. Neudruck Weinheim/Berlin/Basel 1968, S. 292 (Hervorhebung im Original). Zu Niethammer und dessen Bildungsideen siehe auch die Einleitung von Werner Hillebrecht, in: Ebd., S. 7–45, sowie Gunther Wenz: Hegels Freund und Schillers Beistand: Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). Göttingen 2008; ders. (Hrsg.): Friedrich Immanuel Niethammer (1766–1848). Beiträge zu Biographie und Werkgeschichte (Abhandlungen der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Philosophisch-historische Klasse, N.F. 133). München 2009.

8 So sehr treffend: Karl-Ernst Jeismann: Das höhere Knabenschulwesen. In: Jeismann/Lundgreen: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (wie Anm. 2), Bd. III, S. 152–180, hier S. 164; grundlegend und ausführlich auch: Ders.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. 2 Bde. Stuttgart 1996, passim.

9 Vgl. Jeismann: Das höhere Knabenschulwesen (wie Anm. 8), S. 161.

10 Otto von Bismarck: Die gesammelten Werke. Neue Friedrichsruher Ausgabe, Abt. 4: Gedanken und Erinnerungen. Paderborn u.a. 2012, S. 5.

rend des Vormärz „in der politischen Wirklichkeit Athens weitgehend keine verführerische Sinngabe für die Gegenwart“ mehr erkennen konnten, gab es doch andererseits „eine Reihe radikaler, natürlich humanistisch gebildeter Liberaler, die die attische Demokratie als Verpflichtung für die Gegenwart“ und als politisches Ideal empfanden.¹¹ Und überhaupt stellte ein Bildungskonzept, das auf die Erziehung zur individuellen Selbstentfaltung der Persönlichkeit und damit auch auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung setzte, eine entschiedene (und auch so verstandene) „Kampfansage“ an damals noch weit verbreitete pädagogische Auffassungen dar, nach denen die Erziehung des Menschen bestimmt sein sollte „von seinen Zwecken bzw. seinen Rollen in Staat und Gesellschaft“.¹²

Den hiermit verbundenen ‚Gefahren‘ versuchte man schließlich durch eine strengere Auswahl der Unterrichtstexte und eine stärkere Konzentration auf vermeintlich unpolitische Aspekte der antiken Welt zu begegnen. Oder man war bestrebt, durch Umdeutungen politisch zentraler Vorgänge und historischer Figuren den Daseins- und Lebensformen des antiken Griechentums ihre vermeintliche oder wirkliche politische Brisanz zu nehmen. So unternahm etwa – um ein prägnantes Beispiel zu nennen – Ernst Curtius, Prinzenzieher am Berliner königlichen Hof und Verfasser einer in Deutschland damals vielgelesenen mehrbändigen „Griechischen Geschichte“¹³, den Versuch einer Umdeutung des Perikles zu einer monarchischen Persönlichkeit während der Blütezeit Athens, ja sogar „zum Vorläufer der zeitgenössischen Monarchen, besonders der preußischen Könige“.¹⁴ Auf diese und andere Weise wurde versucht, dem unbestreitbaren liberal-freiheitlichen Gehalt humanistischer Bildung gewissermaßen die Spitze abzubrechen.

-
- 11 Manfred Landfester: Humanismus und Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Untersuchungen zur politischen und gesellschaftlichen Bedeutung der humanistischen Bildung in Deutschland. Darmstadt 1988, S. 84.
 - 12 Ebd., S. 32. Es heißt weiter: „Diese alte Erziehung zielte als Erziehung zur Praxis auf die Erhöhung der Brauchbarkeit bzw. des Nutzens des Menschen für den obrigkeitslichen Staat und die feudal-korporative Gesellschaft; sie war daher auf die Erhaltung der alten staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung fixiert.“ Ebd., S. 32 f.
 - 13 Guter zusammenfassender Überblick bei: Karl Christ: Ernst Curtius: In: Ders.: Von Gibbon zu Rostovtzeff. Leben und Werk führender Althistoriker der Neuzeit. Darmstadt 1972, S. 68–83.
 - 14 Landfester: Humanismus und Gesellschaft (wie Anm. 11), S. 120, dort auch die weiteren Nachweise.

III.

Das zweite – vom ersten allerdings sehr deutlich zu unterscheidende – liberale Bildungskonzept des 19. Jahrhunderts kann man als das der ‚realistischen‘ Bildung bezeichnen, also eine an den sogenannten ‚Realien‘ orientierte Ausbildung mit der Betonung auf den mathematischen Naturwissenschaften und der Technik. Diese Art der Bildung sollte die Schüler in stärkerem Maße als die humanistisch ausgerichteten Bildungsinhalte auf die Realitäten des Lebens, vor allem auf eine künftige Berufstätigkeit im damals mächtig aufstrebenden technisch-wirtschaftlichen Bereich vorbereiten.

Hier allerdings sind zwei sehr verschiedene Ansätze und Motivationen zu unterscheiden: Zum einen das im engeren Sinne wirtschaftsliberale Konzept, das den Hauptzweck einer schulischen Ausbildung darin sah, die seitens der Wirtschaft immer dringender benötigten gut ausgebildeten Fachkräfte den vor allem im Bereich der modernen Technik tätigen Unternehmen zur Verfügung zu stellen, und zum anderen das aus eher linksliberaler Perspektive entwickelte und vorangetriebene Projekt der Ermöglichung des sozialen Aufstiegs und der gesellschaftlichen Emanzipation durch schulische Bildung. Diese sollten letzten Endes ebenfalls durch eine an den Realitäten des damaligen Lebens sich orientierende, berufsvorbereitende Ausbildung, die in starkem Maße die besonders nachgefragten naturwissenschaftlich-technischen Fächer, daneben aber auch die Neueren Sprachen berücksichtigte, gekennzeichnet sein. Die einseitige, auf die möglichst perfekte Beherrschung der Alten Sprachen gerichtete Ausrichtung der Gymnasien wurde übrigens in Preußen, vor allem in den neu erworbenen rheinischen Westprovinzen, schon früh kritisiert. Bereits in den 1820er Jahren wurden dort – vergeblich – Dispensationsregelungen für diejenigen Gymnasiasten eingefordert, die nach Absolvierung ihrer Schule kein Universitätsstudium aufnehmen wollten und deshalb das Erlernen des Griechischen nicht für notwendig ansahen.¹⁵

Als einen Prototypen der zuerst genannten wirtschaftsliberalen Richtung wird man Peter Christian Wilhelm Beuth bezeichnen können, der einflussreiche Leiter der Gewerbeabteilung zuerst im Berliner Finanz-, später im Handelsministerium,¹⁶ der schon während der späten 1820er Jahre in Preu-

15 Vgl. C[onrad] Varrentrapp: Johannes Schulze und das höhere preußische Unterrichtswesen in seiner Zeit. Leipzig 1889, S. 362 ff.; vgl. zu ähnlichen Bestrebungen in Schlesien und Baden auch die Hinweise bei: Landfester: Humanismus und Gesellschaft (wie Anm. 11), S. 67.

16 Grundlegend zu Beuths Tätigkeit: Ilja Mieck: Preußische Gewerbepolitik in Berlin 1806–1844. Staatshilfe und Privatinitiative zwischen Merkantilismus und Liberalismus. Berlin 1965, bes. S. 38 ff. u. *passim*, sowie Peter Lundgreen: Techniker in

ßen vorbereitende Konzepte zur Errichtung von „gewerblichen Lehrinstituten“ vorlegte, aus denen bald die neuen „Gewerbeschulen“ hervorgingen.¹⁷ In ihnen wurde hauptsächlich dasjenige gelehrt, „was man zu dieser Zeit unter einer [...] für jede spätere gewerbliche Tätigkeit verwertbaren und nützlichen Fachausbildung verstand: in erster Linie Zeichnen, dann aber Mathematik [...], Physik und Chemie“.

Hieraus ließen sich, wie treffend bemerkt wurde, tatsächlich indirekt Schlüsse ziehen auf die offensichtlich „mangelhaften Leistungen der höheren (lateinführenden) wie niederen allgemeinbildenden Schulen“,¹⁸ die also angesichts eines sich damals immer rasanter vollziehenden technischen, ökonomischen und sozialen Wandels als nicht mehr ausreichend angesehen wurden. Hinter der Forderung nach Erweiterung des Realschulwesens mit einem besonderen Akzent auf den neueren Sprachen und vor allem auf den Naturwissenschaften standen nicht zuletzt breite Kreise des gewerblich-städtischen Bürgertums, die im Hinblick auf die Bedürfnisse der sich entwickelnden Wirtschaft diese wichtige Ergänzung des Bildungsangebots von der Politik forderten und schließlich auch erreichen konnten.¹⁹

Wie weit sich allerdings die Vorstellungen eines Beuth von den Ideen eines Humboldt und seiner Mitarbeiter und Nachfolger wie Johann Wilhelm Süvern und Johannes Schulze entfernt hatten, lässt sich anschaulich aufzeigen anhand des von Beuth zu Ausbildungszwecken 1830 publizierten Handbuchs „Vorbilder für Fabrikanten und Handwerker“, in denen er auf Tafeln beigegebene Abbildungen antiker, besonders griechischer Kleinkunstwerke und Vasen als Vorbilder für die eigene Gestaltung von Gegenständen der Keramik- und Porzellanfabrikation empfahl: Der moderne Fabrikant und Handwerker solle, heißt es hier explizit, seine Produkte gerade *nicht* „aus dem inneren Leben des Künstlers“ heraus gestalten, „sondern sich lediglich darauf beschränken, diejenige Bildung und Fertigkeit zu erreichen, die erforderlich ist, den Geist der

Preußen während der frühen Industrialisierung. Ausbildung und Berufsfeld einer entstehenden sozialen Gruppe. Berlin 1975, bes. S. 41 ff. u. passim.

17 Vgl. Wolfgang Neugebauer: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: Otto Büsch (Hrsg.): Handbuch der Preußischen Geschichte. Bd. 2: Das 19. Jahrhundert und Große Themen der Geschichte Preußens. Berlin/New York 1992, S. 605–798, hier S. 702 ff.

18 Peter Lundgreen: Fachschulen. In: Jeismann/Lundgreen: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte (wie Anm. 2), Bd. III, S. 293–310, hier S. 300.

19 Vgl. zum bildungshistorischen Kontext ebenfalls: Oskar Simon: Die Fachbildung des preußischen Gewerbe- und Handelsstandes im 18. und 19. Jahrhundert nach den Bestimmungen des Gewerberechts und der Verfassung des gewerblichen Unterrichtswesens. Berlin 1902; Herwig Blankertz: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.

Vorbilder, die ihm gegeben werden, aufzufassen und sie auf's Beste nachzuhemen und auszuführen“²⁰ Der Gegensatz zum Konzept Humboldts erscheint hier unübersehbar: Zielt die humanistische Bildung darauf ab, die allseitige Entfaltung der Fähigkeiten des Individuums mittels intensiver Aneignung der antiken Geisteswelt zu bewirken, so sinkt bei Beuth das antike Erbe in Form seiner bildnerischen Hinterlassenschaften zum bloßen optischen Vorbild für die Gestaltung gewerblich verwertbarer Industrieprodukte herab.

Die Idee einer *sozialen* und damit letzten Endes auch *politischen* Emanzipation durch Bildung wurde vor allem von Adolph Diesterweg schon seit dem Vormärz in einer Fülle einschlägiger Publikationen vertreten und propagiert.²¹ „Die Selbstthätigkeit“ des Menschen besage, hob Diesterweg 1850 hervor, dass er

„nicht leidend und duldend, [...] sondern in Thätigkeit und Anstrengung seine Bestimmung anzustreben habe; sie spricht aus, daß der Mensch den Grund seines Strebens und Handelns in sich selbst zu suchen, aus sich heraus zu nehmen, daß er sich selbst zu bestimmen habe, d. h. das *Prinzip der freien Selbstbestimmung*, die *Freiheit*, ist damit gesetzt.“²²

Auch Diesterweg war bestrebt, der naturwissenschaftlichen Bildung, nicht zuletzt in den Elementarschulen, eine besondere Bedeutung zuzuweisen. Der „Unterricht in der Physik“, schreibt er in einem 1840 publizierten Aufsatz, sei von allergrößter Bedeutung, „sowohl in betreff seines Einflusses auf Geist und Charakter der Schüler, als in bezug auf ihre künftige Befähigung zum Eingreifen in höhere praktische Lebensrichtungen“²³.

Zusammenfassend bemerkt: In den beiden Anläufen zu einer im weiteren Sinne ‚realistischen‘, d. h. an den Realien orientierten Schulbildung, die mit den Namen Beuth und Diesterweg verbunden sind, zeigen sich gewissermaßen zwei weitere unterschiedliche Ausprägungen eines liberalen Bildungsverständnisses: erstens eine *wirtschaftsliberale Richtung*, die es vor allem auf gut ausgebildete Arbeitskräfte für die aufstrebenden, diese Kräfte dringend

20 [Peter Christian Wilhelm Beuth]: Vorbilder für Fabrikanten und Handwerker: Hrsg. v. d. Königlichen technischen Deputation für Gewerbe. Berlin 1863, S. III-VII (Vorwort von Beuth, datiert: Berlin, im Februar 1830), hier S. V.

21 Vgl. allgemein Ludwig Rudolph: Adolph Diesterweg, der Reformator des deutschen Volksschulwesens im 19. Jahrhundert. Berlin 1890; Horst F. Rupp: Fr. A. W. Diesterweg. Pädagogik und Politik. Göttingen/Zürich 1989; ders.: Diesterweg im Fokus. Bildungs- und schulgeschichtliche Beiträge. Würzburg 2017.

22 Adolph Diesterweg (Hrsg.): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bd. 1, 4. Aufl. Essen 1850, S. 6 (Hervorhebung im Original).

23 Adolph Diesterweg: Über den Unterricht in der Physik [1840]. In: E[rnst] von Sallwürk: Adolph Diesterweg. Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Bd. 1., 2. Aufl. Langensalza 1911, S. 340–345, hier S. 340 f.

benötigenden Wirtschaftsbetriebe abgesehen hat, und zweitens eine, wie man sie nennen könnte, *radikal-liberale Pädagogik*, deren Hauptaugenmerk auf die Förderung sozial-gesellschaftlicher Emanzipation besonders der unteren Bevölkerungsschichten und in der Folge auch auf eine stetige Erweiterung politischer Freiheiten gerichtet ist.

IV.

Es darf in diesem Zusammenhang nicht übersehen werden, dass diese sehr unterschiedlichen liberalen Bildungskonzepte, das humanistische ebenso wie das realistische in seiner doppelten Ausprägung, bereits früh den Verdacht der damals herrschenden politischen Kräfte weckten. Das durch das humanistische Gymnasium vermeintlich besonders geförderte, den christlichen Werten entgegengesetzte „Heidentum“ wurde dabei ebenso gerügt wie eine angebliche „Überbildung“ durch die Anforderungen eines realistischen Schulwesens. Im Falle des letzteren befürchtete man die Förderung vermeintlich „umstürzlerische[r] Tendenzen“.²⁴ Diese wollte man durch eine Beschränkung der „Unterrichtssphäre“ einhegen, um, wie es in einer preußischen Verfügung aus dem Jahr 1856 heißt, nicht durch „eine Mittheilung vereinzelter Bruchstücke des Wissens, die für den Schüler zu wirksamen Bildungselementen nicht werden können, [...] und [...] durch ein verwirrendes Vielerlei die Neigung zu oberflächlichen Urtheilen und den verderblichen Schein einer vermeintlich höheren Bildung bei der Jugend zu begünstigen“.²⁵

Als politisch erwünschtes Gegenmodell wurde während der Reaktionszeit der 1850er Jahre unter dem streng konservativen Kultusminister Karl Otto von Raumer vor allem im Bereich der Elementarschulen eine deutliche Aufwertung traditionell-christlicher Unterrichtsinhalte verfügt. Das dritte der sogenannten „Stiehlschen Regulativa“ des Berliner Kultusministeriums aus dem Jahr 1854 verlangte eine „Neugestaltung“ des Schulunterrichts „auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll“. Dies alles geschah mit dem obersten Ziel, „den Geist der

24 Jeismann: Das höhere Knabenschulwesen (wie Anm. 8), S. 161.

25 Der Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten: Circularverfügung: Anderweitige Organisation der Real- und höheren Bürgerschulen (1856). Abgedruckt in: Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen/Zürich 1993, S. 173–175, hier S. 175.

Demuth, des Gebets, der Liebe und der Gottesfurcht“²⁶ nach Möglichkeit zu fördern und zu stärken. Die Hauptaufgabe der Elementarschule bestand im Rahmen dieses Bildungskonzepts – nach einer treffenden Formulierung Friedrich Paulsens – vornehmlich darin, „die Jugend zur Treue gegen ihren himmlischen und irdischen König“²⁷ zu erziehen.

Nicht nur in Preußen, sondern auch in anderen Staaten des damaligen Deutschen Bundes, so etwa in Bayern, wurde wenigstens zeitweilig mit großem Engagement, wenn auch gegen viele Widerstände versucht, dieses ausgesprochen restriktive Bildungskonzept in die Wirklichkeit umzusetzen. Bereits seit den späten 1830er Jahren hatte der damals leitende Minister König Ludwigs I., Karl von Abel, dem Bereich von Unterricht und Bildung eine „Schlüsselrolle [...] für die Wiederverchristlichung und Konfessionalisierung“²⁸ des öffentlichen und politischen Lebens zugewiesen, und diese Tendenzen beherrschten auch die Münchner Bildungspolitik der Jahre nach 1848/49.²⁹

Der (ungenannte) Verfasser des Artikels „Bildung“ im konservativen „Staats- und Gesellschafts-Lexikon“ von Hermann Wagener rügte 1860 den „schränkenden Individualismus“ sowie die vermeintlich „materialistischen“ Tendenzen der zeitgenössischen Bildung: Die moderne Kultur, heißt es hier etwa, trage in ihrem Inneren bereits „die Keime einer neuen Barbarei, die sich in den revolutionären Zerstörungen, Rohheiten und Gräueln bereits hervorgethan haben und deren Entwicklung nur aufgehalten werden könnte durch eine neue Befruchtung der noch nicht entarteten Volkskraft vom christlichen Glauben“; eine solche wiederum müsse in der Form eines entschiedenen Gegenschlags „gegen die verweltlichte Bildung“ wenigstens vorbereitet werden.³⁰

26 Die Zitate: Der Minister der Geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten: Grundzüge betreffend Einrichtung und Unterricht der evangelischen einklassigen Elementarschule (Nr. 3 der „Stiehlschen Regulative“ 1854). In: Ebd., S. 169–173, hier S. 171 u. 173. Vgl. dazu auch: Bernhard Krüger: Stiehl und seine Regulative. Weinheim 1970; Heidemarie Kemnitz/Christian Ritzl (Hrsg.): Die preußische Regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte. Baltmannsweiler 2005.

27 Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts (wie Anm. 6), Bd. 2, S. 492.

28 Heinz Gollwitzer: Ein Staatsmann des Vormärz: Karl von Abel 1788–1859. Beamtenaristokratie – Monarchisches Prinzip – Politischer Katholizismus. Göttingen 1993, S. 387.

29 Hierzu die aufschlussreichen Dokumente in: Volksschulwesen und Kirche in Bayern. Sammlung allgemeiner Actenstücke zur Darstellung des Verhältnisses zwischen Volksschule, Staat und Kirche in den letzten zwanzig Jahren vom Jahre 1848 bis zum Schlusse des Jahres 1867. Regensburg 1868.

30 Die Zitate: [Anonym]: Bildung (Cultur). In: Hermann Wagener (Hrsg.): Staats- und Gesellschafts-Lexikon. In Verbindung mit deutschen Gelehrten und Staatsmännern. Bd. 4. Berlin 1860, S. 30–42, hier S. 41.

Diese – in ihrem Kern entschieden rückwärtsgewandten – Gegenkonzepte seitens der streng konservativen Apologeten des politischen und sozialen Status quo muss man stets im Blick behalten, um die Bestrebungen und die eigentlichen Ziele der diversen liberalen Bildungsreformbestrebungen in Deutschland im Zeitraum zwischen Wiener Kongress und Reichsgründung angemessen einschätzen und in ihrer Bedeutung entsprechend würdigen zu können. Es ging in jedem Fall um die Überwindung eines in der Ära der anbrechenden Moderne als veraltet und nicht mehr zeitgemäß aufgefassten Zustandes.

Die zuerst als allgemeine öffentliche Schule angelegte humanistische Lehranstalt sollte, wie es etwa in Johann Wilhelm Süverns – später allerdings gescheitertem – Gesetzentwurf für das preußische Schulwesen von 1817 heißt, „die allgemeine Bildung des Menschen an sich, und nicht seine unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten bezwecken“³¹ da sie sich zuerst die freie Entfaltung und Förderung der jeweiligen spezifischen Anlagen jedes Menschen zum Ziel gesetzt hatte.

Die Gründer der seit den ausgehenden 1820er Jahren errichteten Technik- und Gewerbeschulen beabsichtigten hingegen die intensive Förderung einer an den Erfordernissen der modernen technologisch-ökonomischen Entwicklung orientierten Berufsausbildung, gerade auch mit Blick auf die Bedürfnisse der sich damals im Zuge der Industrialisierung stürmisch entwickelnden deutschen Wirtschaft. Diese beklagte in zunehmendem Maße den Mangel an gut ausgebildeten Arbeitskräften und war deshalb bestrebt, das „neue Prinzip [...] Realbildung“³² so umfassend wie möglich in die Wirklichkeit umzusetzen, und zwar an den neuen Technik- und Gewerbeschulen ebenso wie an den seit den frühen 1830er Jahren verstärkt eingerichteten Realschulen.³³

Und die Förderung der naturwissenschaftlich-technischen Bildungsanteile an den damaligen für die unteren Bevölkerungsschichten bestimmten Elementarschulen, die zu den pädagogischen Leitkonzepten Adolph Diesterwegs und

31 Johann Wilhelm Süvern: Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate (1817–1819). In: Michael/Schepp: Die Schule in Staat und Gesellschaft (wie Anm. 25), S. 108–113, hier S. 109.

32 Lundgreen: Techniker in Preußen (wie Anm. 16), S. 10.

33 Vgl. hierzu auch: Karl-Ernst Jeismann: Das preußische Gymnasium in sozialgeschichtlicher Perspektive. In: Ders.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur Historischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Wolfgang Jacobmeyer/Bernd Schönenmann. Paderborn/München/Wien/Zürich 2000, S. 303–326, der anmerkt (ebd., S. 322): „Die Realschulen wurden in dem Moment eine attraktive Alternative zum Gymnasium, als sie einige der begehrten Berechtigungen zu bestimmten Laufbahnen unterhalb des Universitätsbesuchs erhielten“, wie etwa das „Recht zum Einjährig-Freiwilligen Militärdienst“.

seiner zahlreichen Anhänger und Mitstreiter gehörten, verfolgte in erster Linie das Ziel, den aus diesen sozial benachteiligten Klassen kommenden Schülern einen Weg zum sozialen Aufstieg zu ebnen und auf diese Weise ebenfalls – wenn auch erst nach längerer Frist – grundlegende politische Veränderungen in Staat und Gesellschaft zu bewirken.

Das Gemeinsame aller dieser – auf den ersten Blick so unterschiedlichen – Bestrebungen kann man darin sehen, dass sie die *Beförderung von Freiheit* als ihren Hauptzweck mit verschiedenen Zielrichtungen begriffen haben: *erstens* die Freiheit der einzelnen Persönlichkeit zu umfassender Bildung und Selbstbildung, *zweitens* die Freiheit zur Verbesserung der eigenen Lebenslage mittels materiellen Zugewinns infolge der Aneignung technischer Fertigkeiten, die im Wirtschaftsprozess nachgefragt und entsprechend honoriert werden, und *drittens* endlich die Freiheit, sich selbst durch Bildung den Weg zur sozialen und am Ende auch politischen Emanzipation zu bahnen – und dies in einer noch vielfach durch überkommene Strukturen und veraltete, vormoderne Daseinsformen geprägten und durch mannigfache Arten staatlicher Repression eingehegten Gesellschaftsordnung.

Und alle drei genannten liberalen Bildungskonzepte wurzelten letzten Endes im Erbe der deutschen Aufklärung, die von keiner anderen Persönlichkeit so umfassend geprägt und vertreten wurde wie von Immanuel Kant. Seine im Jahr 1785 formulierte Forderung – „*Sapere aude! Habe Muth dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!*“³⁴ darf man deshalb nicht nur als den Wahlspruch der Aufklärungsbewegung ansehen, sondern ebenfalls als das verborgene Motto der liberalen Bildungsreformbestrebungen des folgenden Jahrhunderts.

³⁴ Immanuel Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1885). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Akademie-Ausgabe, Bd. 8. Berlin 1912, S. 33–42, hier S. 35.

Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg – Entwurf einer liberalen Pädagogik im 19. Jahrhundert

Horst F. Rupp

Nachfolgend soll die Frage untersucht werden, inwiefern man Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866) als liberalen Pädagogen bzw. den vom ihm vertretenen pädagogischen Entwurf als liberale Pädagogik bezeichnen kann. Dabei geht es im Kern bei diesem Problem um die Frage nach dem Verhältnis von Staat und Individuum im Erziehungs- und Bildungsbereich. Diesterweg hat hier ein ganz bestimmtes Modell bzw. genauer: zu unterschiedlichen Zeiten auch unterschiedliche Modelle vertreten, die es nachfolgend im Detail herauszuarbeiten gilt. Hatte er sich zu Beginn seines pädagogischen Wirkens noch für ein stärkeres staatliches Eingreifen im Schulbereich ausgesprochen – insbesondere um etwa den kirchlichen Einfluss zurückzudrängen –, so trat er in späteren Jahren eher für ein Zurückdrängen dieses staatlichen Einflusses im Erziehungs- und Schulbereich und für eine Stärkung der Kompetenzen des einzelnen Bürgers im Kontext seiner kommunalen Verankerung ein, nachdem der Staat nach der bürgerlichen Revolution von 1848 aus der Sicht Diesterwegs in der Gefahr stand, sein Wirken im Schulbereich zu missbrauchen.

Wir werden dazu in einem ersten Durchgang Aspekte bzw. Stationen des Lebens von Diesterweg Revue passieren lassen, an denen sich wichtige Determinanten seiner Pädagogik festmachen lassen. In einem zweiten Abschnitt werden wir Eckpunkte von Diesterwegs liberalem pädagogischen Entwurf benennen, wie er sie insbesondere in seinem wichtigsten Werk, dem „Wegweiser für deutsche Lehrer“¹, entwickelt hat. Ein dritter Abschnitt setzt sich mit dem Gegenentwurf zu Diesterwegs Pädagogik auseinander: den „Stiehlschen Regulativen“, die ab 1854 in Preußen zur Staatspädagogik erhoben wurden und über einige Jahrzehnte das preußische (Elementar-)Schulwesen bestimmten.

¹ Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen, und methodisch-praktische Anweisung zur Führung des Lehramtes. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Lüben, Mädler und Schubart. Essen 1835. Drei Jahre später erschien die zweite Auflage unter dem Titel: Wegweiser für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann, Hentschel, Hill, Knebel, Knie, Lüben, Mager, Mädler und Prange. Neue Auflage in zwei Bänden. Essen 1838. 1844 legte Diesterweg eine dritte und 1850 eine vierte Auflage des Werks vor.

In einem Schlussabschnitt werden dann zusammenfassende und weiterführende Thesen zum liberalen pädagogischen Ansatz Diesterwegs formuliert.

1. Das Leben Diesterwegs² – und seine pädagogischen Impulse

Diesterweg wurde am 29. Oktober 1790 in Siegen geboren, im Jahr nach der Französischen Revolution, aber noch im Jahrhundert der Aufklärung. 1790 ist ja auch das Jahr, in dem Kants „Kritik der Urteilskraft“ erschienen ist. Das 18. Jahrhundert kann auch als das Säkulum der Pädagogik bezeichnet werden, zumal es auch pädagogische Genies wie den Schweizer Johann Heinrich Pestalozzi, den Genfer Jean Jacques Rousseau sowie die sogenannten Philanthropen hervorgebracht hat, die bisweilen als „Rousseau in Deutschland“ apostrophiert wurden. Beispielhaft wären als Vertreter des Philanthropismus in Deutschland etwa die Theologen und Pädagogen Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow oder auch Christian Gotthilf Salzmann zu nennen.

Diese hier nur schlaglichtartig angeführten Phänomene und Personen prägten auch Diesterwegs Leben und Schicksal entscheidend. Nach dem für ihn nicht sonderlich inspirierenden Schulbesuch in seiner Heimatstadt Siegen begann er ab 1808 ein Studium, zuerst an der Hohen Schule in Herborn, dann an den Universitäten Heidelberg und Tübingen, wo er seine Studien mit einer mathematischen Dissertation abschloss – die leider verschollen ist. Seine Studienfächer waren nach dem Grundstudium insgesamt sehr stark mathematisch-naturwissenschaftlich ausgerichtet. Ziel dieser universitären Ausbildung

2 Vgl. hierzu insbesondere Hugo G. Bloth: Adolph Diesterweg. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule. Heidelberg 1966. Horst F. Rupp: Fr. A. W. Diesterweg. Pädagogik und Politik. Göttingen/Zürich 1989. Horst F. Rupp: Diesterweg im Fokus. Bildungs- und schulgeschichtliche Beiträge. Würzburg 2017. Gert Geißler: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790–1866). Hohengehren 2002. Weitere wichtige Literatur zur Biographie und zum Werk Diesterwegs: Gert Geißler/Horst F. Rupp: Diesterweg – zwischen Forschung und Mythos. Texte und Dokumente zur Forschungsgeschichte. Neuwied und Berlin 1996; Gerd Hohendorf/Horst F. Rupp (Hrsg.): Diesterweg: Pädagogik – Lehrerbildung – Bildungspolitik. Weinheim 1990; Lotte Köhler: Der Reformpädagoge Adolph Diesterweg (1790–1866). Psychoanalytische Betrachtungen zu seiner Biographie. Hrsg. v. Horst F. Rupp. Gießen 2016; Albert Reble: Diesterweg, Friedrich Adolf Wilhelm. In: Neue Deutsche Biographie 3. Bd. Hrsg. von der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften. Berlin 1957, S. 666 f.; Horst F. Rupp: Adolph Diesterweg: Schulpädagoge. In: <<https://www.rheinische-geschichte.lvr.de/Persoenlichkeiten/adolph-diesterweg/DE-2086/lido/57c693f8891fb8.76837553>> (2016). Diesterwegs Werke sind zugänglich in: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: Sämtliche Werke. Bearb. v. Ruth Hohendorf u.a. 24 Bde. Berlin u.a. 1956–2014 (projektiert auf insgesamt 26 Bände).

sollte für ihn der Beruf eines Vermessungsingenieurs sein. Als er sich im Jahre 1811 auf den Weg nach Düsseldorf machte, um das entsprechende Examen abzulegen, kamen ihm Napoleons kriegerische Unternehmungen dazwischen, die einem Abschluss im Wege standen. Um sich eine Lebenssubsistenz zu sichern, erteilte Diesterweg schließlich in Mannheim und Worms Unterricht – und hatte dann mit diesem Umstieg in das Feld von Erziehung, Schule und Unterricht unverhoffterweise seinem Leben eine vollkommen neue Ausrichtung gegeben, die sein weiteres Schicksal entscheidend prägen sollte. Von 1813 bis 1818 war er als Lehrer an der sogenannten Musterschule in Frankfurt am Main tätig, einer pädagogischen Reformeinrichtung, die neue Wege in Unterricht und Erziehung gehen wollte, etwa durch die Aufnahme realistischer Unterrichtsstoffe oder auch durch die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden.



Abb. 1: *Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg (1790-1866), unbekannter Maler, um 1860 (Wikimedia commons).*

Die Mainmetropole war zur damaligen Zeit das Zentrum des politischen Lebens in Deutschland: Der Deutsche Bund hatte hier seine Zentrale, und die geistige Elite Deutschlands versammelte sich vor Ort, um den weiteren Weg zu einer Nation zu beraten und zu begleiten. So lernte Diesterweg etwa Friedrich Ludwig Jahn kennen, den so genannten „Turnvater Jahn“, und ließ sich von seinen Ideen inspirieren, ja begeistern, wie er auch in diesen Frankfurter Jahren insgesamt lernte, *Erziehung und Unterricht unter nationalen und politischen Vorzeichen* zu interpretieren. In seiner Frankfurter Zeit begegnete er auch dem im nahen Wiesbaden tätigen Johannes de Laspée, einem persönlichen Schüler von Pestalozzi – und ließ sich über de Laspée von den Ideen des Schweizers beeindrucken. Neben der pädagogischen Praxis an der Musterschule näherte

er sich so auch der pädagogischen Theorie seiner Zeit intensiv an, wovon erste einschlägige Publikationen aus diesen Jahren Zeugnis ablegen.

Neben seiner pädagogischen Tätigkeit entfaltete er in Frankfurt eine ganze Reihe weiterer Aktivitäten. So war er etwa Mitbegründer und aktives Mitglied der „Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und deren Hilfswissenschaften“, der späteren „Polytechnischen Gesellschaft“, in deren Zielsetzung soziale und humanitäre, nationale und ökonomische, pädagogische wie auch religiös-praktische Vorstellungen eine enge Verbindung eingegangen waren – womit uns auch ein erstes wichtiges Indiz für Diesterwegs *sozialpädagogische Interessen* vorliegt. Durch unentgeltlichen Unterricht in einer Sonntagsschule für Handwerker wollte er seinen Teil zur Bildung dieser einfachen Leute beitragen, um ihnen eine Teilhabe am nationalen, ökonomischen, kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen. Aufgrund einer unerfreulichen Auseinandersetzung mit dem Direktor der Schule musste Diesterweg jedoch im Jahre 1818 Frankfurt und die Musterschule wieder verlassen.³

Eine Anschlussstelle ergab sich für ihn als Konrektor einer im konfessionellen Sinne reformierten Lateinschule in Elberfeld, an der er die realistischen Inhalte des Lehrplans abdecken sollte. Diesterweg wurde jedoch in Wuppertal nicht glücklich. Seine Schule war die streng konfessionelle Einrichtung der dortigen reformierten Kirchengemeinde, deren Pfarrer der weithin bekannte Erweckungsprediger Gottfried Daniel Kummacher⁴ war. Dessen Theologie war von einer rigiden Sünden- und Prädestinationslehre geprägt. Schon bald stieß sich Diesterweg an der damit zwangsläufig verbundenen negativen Anthropologie, die sich für seine Pädagogik, die von einer optimistischen Sicht des Menschen und seiner Fähigkeit zur Verbesserung der Welt und seiner selbst lebte, als nicht kompatibel erwies. Seit seinen Erfahrungen in Elberfeld war für Diesterweg zudem klar, dass die Kirche mit ihrer Glaubenslehre in der Schule keinen Einfluss ausüben dürfe und auch eine geistliche Schulaufsicht dysfunktional für die pädagogischen Gesetzmäßigkeiten sei. Positive Anstöße in Elberfeld empfing Diesterweg von dem Rochow-Schüler Johann Friedrich Wilberg, der dort für die Schulen und das Armenwesen verantwortlich zeich-

3 So störte sich der Leiter der Schule an den von Diesterweg im Geiste Friedrich Ludwig Jahns mit den Schülern abgehaltenen Turnübungen.

4 Der ältere Bruder von Gottfried Daniel Kummacher, Friedrich Adolf Kummacher, war von gleichem Geist besetzt. Er publizierte im Jahr 1823 die Schrift „Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche“, in der er die Elementarschule gänzlich in der Verantwortung und unter Aufsicht der Kirche sah (vgl. Horst F. Rupp: „Schule als kirchliche Anstalt“ – Friedrich Adolf Kummacher (1767–1845) und seine Schrift „Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche“ (1823). In: Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann zum 65. Geburtstag. Hrsg. v. Horst F. Rupp/Reinhard Wunderlich/Manfred L. Pirner. Jena 2005, S. 163–180).

nete. Durch die frühe Industrialisierung der Region waren hier Phänomene wie Fabrikarbeit von Kindern, soziale Verwahrlosung und Ähnliches drängende Probleme. Wilberg lenkte Diesterwegs Blick auf diese tiefgreifenden sozialen Erscheinungen, die dieser in seine pädagogischen Überlegungen und Sichtweisen integrierte. Und noch etwas lernte Diesterweg in diesen wenigen Jahren in Elberfeld von seinem Mentor: Wilberg versammelte jeden Sonnabend die Elementarschullehrer der Gegend und vermittelte ihnen zum einen Allgemeinwissen wie dann auch eine spezifische pädagogisch-didaktische Expertise zur Ausübung ihres Berufes. So wurde Diesterwegs Blick auch auf die multiplikatorischen Möglichkeiten der Lehrer(fort)bildung gelenkt – ein Feld, das sein weiteres Leben grundlegend prägen sollte.

Aufgrund der Differenzen mit seinen kirchlichen Scholaren zog es Diesterweg aber schon bald wieder weg von Elberfeld. Er bewarb sich schließlich auf die Stelle des Direktors eines neu zu gründenden Seminars zur Bildung für Elementarschullehrer in der niederrheinischen Stadt Moers, die er letztlich zugesprochen bekam, wenn auch nur vorläufig, denn die endgültige Bestätigung des Seminars wie auch seines Direktors sollte noch etwa drei Jahre auf sich warten lassen. Dies hing mit der politischen „Großwetterlage“ in Preußen zusammen: Das Lehrerseminar als eine Einrichtung zur Hebung der Bildung des einfachen Volkes war noch zu einer Zeit beschlossen worden, als die Impulse der Preußischen Reformen und des Neuhumanismus das Land prägten. In der Zeit nach dem Wiener Kongress und den Karlsbader Beschlüssen waren diese Reformimpulse in Preußen, die mit Namen wie Freiherr vom Stein, Wilhelm von Humboldt, Johann Wilhelm Süvern, Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher⁵ und Georg Heinrich Ludwig Nicolovius verbunden waren, jedoch schon wieder im Abklingen. Personen wie der streng konservativ-restaurativ denkende Ludolph von Beckedorff, der ein ständisch gegliedertes Schulwesen sowie eine antirepublikanische Staatsauffassung vertrat und der 1827 zum Katholizismus übergetreten sollte, bestimmten in diesen Jahren die preußische Schul- und Bildungspolitik.⁶ Diesen konservativen Bestrebungen wären beinahe auch das Seminar in Moers und sein designierter Direktor zum

5 Diesterweg hatte nach seinem Wechsel nach Berlin im Jahr 1832 noch einige Vorlesungen Schleiermachers, des „Vaters der liberalen Theologie im 19. Jahrhundert“, kurz vor dessen Tod 1834 miterlebt. In einer Gedenkrede vor der Berliner „Pädagogischen Gesellschaft“, die 1834 publiziert wurde, spricht er in panegyrischen Worten von Schleiermacher: „[...] ein Stern ist untergegangen, und Jahrhunderte, vielleicht Jahrtausende, werden verfließen, ehe er wieder erscheint; denn seit Sokrates Tod hatte, so weit meine Kunde reicht, also seit 22 Jahrhunderten hatte die Welt nichts Ähnliches oder Gleicher mehr gesehen.“ (Zitiert nach Rupp: Diesterweg Pädagogik Politik (wie Anm. 1), S. 65).

6 In einer Denkschrift gegen die liberalen Ideen im Bildungsbereich, wie sie etwa vom Entwurf eines Schulgesetzes durch Nicolovius präsentiert wurden, polemisierte

Opfer gefallen. Einer Koalition einflussreicher Förderer gelang es schließlich doch, das Seminar vor der gänzlichen Eliminierung zu retten und auch die Bestätigung seines Direktors Diesterweg zu erreichen.

Nach der endgültigen Bestätigung wirkte Diesterweg jedoch in Moers als allseits anerkannter Seminar-Lehrer und -Direktor – er war angekommen in dem Metier, das sein weiteres Berufsleben bestimmen sollte. Hier verbrachte er bis 1832 seine erfülltesten Jahre. Neben der Anerkennung in seiner beruflichen Arbeit eröffnete er sich mit seinem ab dann intensiv einsetzenden publizistischen Wirken ein neues Betätigungsfeld. Sowohl als Verfasser pädagogisch-didaktischer Schriften wie auch als Herausgeber und Hauptbeiträger einer Zeitschrift (der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht“) erlangte er in diesen Jahren überregionale Bekanntheit und Anerkennung und war auf dem Weg, zur bewunderten Leitfigur der Elementarschullehrer in ganz Deutschland zu werden. Diese überregionale Anerkennung drängte ihn vermutlich Anfang der dreißiger Jahre dazu, sich auf eine bedeutendere Stelle als die Direktorenstelle in Moers zu bewerben.

Als 1832 in der preußischen Metropole Berlin die Stelle eines Direktors des neu gegründeten Seminars für Stadtschullehrer zur Besetzung anstand, gab er seine Bewerbung ab. Obwohl er nicht die allererste Wahl der restaurativ ausgerichteten Kultusverwaltung war, erhielt er schließlich nach einem persönlichen Gespräch mit dem preußischen Kultusminister Karl vom Stein zum Altenstein, den er wohl mit seiner geradlinigen Art von seiner pädagogischen Expertise zu überzeugen wusste, die Stelle übertragen. In seiner autobiographischen Darstellung (1851 „Wie es mir erging, oder: Geschichte meines amtlichen Schiffbruchs“) schildert Diesterweg, wie er sich praktisch seit seinem Amtsantritt in Berlin mit einer misstrauischen Kultusverwaltung konfrontiert sah, die ihn – sicherlich zu Recht – als liberalen Pädagogen und Schulmann einschätzte, der nicht das Ideal der damaligen tendenziell konservativ-restaurativen preußischen Kultusbürokratie verkörperte. Dennoch konnte er in Berlin über Jahre hinweg sowohl an seinem Seminar wie auch als Publizist mit sichtlichem Erfolg wirken. Die prekären Verhältnisse für Diesterweg verschärften sich nochmals im Jahr 1840 mit dem Thronwechsel zu dem streng gläubigen und

Ludolph von Beckedorff im Februar 1821 massiv, indem er die Vorstellungen von einer Gleichheit der Staatsbürger, der Anwendung des Leistungsprinzips in der Gesellschaft, des Zurückdrängens der Kirche(n) im Schulwesen und einer intendierten Verstaatlichung scharf zurückwies. All dies waren für ihn Zeichen einer liberalen, demokratischen und republikanischen Gesinnung, wie sie seiner Meinung nach für ein monarchisch-autokratisches Staats- und Bildungswesen keineswegs nahelagen (vgl. Franzjörg Baumgart: Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806–1859. Darmstadt 1990, S. 92–102).

konservativ-autoritär denkenden Friedrich Wilhelm IV. Ab diesem Zeitpunkt war absehbar, dass es zum Eklat und Bruch zwischen Diesterweg und den ihm vorgesetzten preußischen Kultusbehörden kommen würde.

1845 kulminierte die Situation, als Diesterwegs Kollegen und Schüler eine Feier anlässlich seines fünfundzwanzigjährigen Jubiläums als Seminardirektor veranstalteten. Bei dieser Feier war auch der Bruder des Historikers Leopold von Ranke anwesend, der Schuldirektor Karl Ferdinand Ranke. Mit ihm lieferte sich Diesterweg einen hitzigen Wortwechsel, der sich darum drehte, ob momentan in der preußischen und deutschen Gesellschaft eher Mut oder Demut erforderlich sei – wofür Diesterweg plädierte, das konnte nicht zweifelhaft sein. Der Disput schlug hohe Wellen im politischen Berlin, bis hin zu Friedrich Wilhelm IV., der in der Stellungnahme Diesterwegs einen direkten Angriff auf das politische System der preußischen Monarchie erkennen konnte und wollte. Fortan sah sich Diesterweg einer ständigen Drangsalierung seitens seiner vorgesetzten Dienstbehörde ausgesetzt, was schließlich im Jahr 1847 zur vorläufigen und 1850 zur endgültigen Entlassung aus seinem Amt führte.

Kurzzeitig sah es im Revolutionsjahr 1848 noch so aus, als ob sich für Diesterweg – der sich zwar nicht an den Barrikadenkämpfen beteiligte, jedoch mit dem revolutionären Gedankengut sympathisierte – und sein pädagogisches und politisches Denken und Handeln eine günstige Konstellation einstellen sollte, er vielleicht gar eine leitende Stellung im sich neu aufstellenden preußischen Kultusministerium übernehmen könnte. Doch sollten sich die Verhältnisse schon bald wieder grundlegend ändern: Mit der einsetzenden staatlichen Reaktion verloren die liberal-fortschrittlichen und demokratisch tendierenden Kräfte in Staat und Gesellschaft an Einfluss bzw. wurden gänzlich eliminiert.

Mit großer Desillusionierung, ja Verbitterung erlebte Diesterweg diese Jahre nach der Revolution von 1848. Mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln versuchte er seinen liberalen Vorstellungen Wirkung und Durchschlagskraft zu verleihen. Nachdem man ihm sein offizielles Amt genommen hatte, blieb ihm dazu nur noch der Kampf mit dem Wort. Und so intensivierte er in diesen Jahren seine publizistische Tätigkeit, veröffentlichte Bücher und Broschüren, nachdem er schon vor der Märzrevolution auch die „National-Zeitung“ mitbegründet hatte. Schließlich gründete er neben den „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht“ ein zweites Periodikum, mit dem er seinen Vorstellungen und Ideen eine breitere Aufmerksamkeit in der Gesellschaft verschaffen konnte und wollte, das „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde“ (ab 1851).

1854 gewann die konservativ-reaktionäre Elementarschul-Politik in Preußen eine eigene Gestalt, und zwar in Form der Preußischen Regulative, die nach ihrem Verfasser, dem Preußischen Geheimrat Ferdinand Stiehl, auch als die

Stiehlschen Regulative bezeichnet wurden. Für die Elementarschule, die Präparanden- und Seminarausbildung in Preußen wurde hier intentional-inhaltlich festgeschrieben, was für einige Jahrzehnte das Schulwesen in Preußen insgesamt prägen sollte: Ziel war nicht der selbsttätige und selbstständige Mensch und Staatsbürger, der sich selbstbewusst an der Gestaltung der *res publica* beteiligte – wie es vielleicht einer aufgeklärten Vorstellung von Mensch und Gesellschaft entsprochen hätte und wie Diesterweg es vertrat; sondern das Ziel dieser Art von Erziehung und „Bildung“ – wobei man sich fast scheut, diesen im 18. Jahrhundert so emphatisch aufgeladenen Begriff der „Bildung“ hier zu verwenden – war der obrigkeitshörige, unkritisch angepasste und naive, kirchlich-fromme Bürger, der die elementaren Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens sich nur soweit anzueignen hatte, wie dies für sein Funktionieren im autoritär gelenkten Staat vonnöten war. Die in der Präparanden- und Seminarschule zu instruierenden Lehrkräfte hatten sich unkritisch in den Dienst dieser gesellschaftlichen und pädagogischen Vorstellungen zu stellen.

In seinem publizistischen Wirken der fünfziger und sechziger Jahre setzte sich Diesterweg ausführlich und an vielen Stellen sicherlich auch polemisch mit dieser Art von schulischer Erziehung und Lehrerbildung auseinander.⁷ Um seinen gegen den konservativ-reaktionären Zeitgeist gerichteten Vorstellungen eine entsprechende Wirkung zu verschaffen, betrat er in diesen Jahren auch noch ein für ihn neues und bislang unbekanntes und ungewohntes Feld der Auseinandersetzung mit seinen Gegnern: Er wurde zum Politiker, der sich in seiner politischen Arbeit insbesondere natürlich mit den Fragen von Bildung und Erziehung beschäftigte. Von 1858 bis 1866 wirkte er als Abgeordneter der Deutschen „Fortschrittspartei“ im Preußischen Landtag, war dort Mitglied in den entsprechenden Ausschüssen und hielt in der preußischen und deutschen Gesellschaft vielbeachtete Parlamentsreden, denen er durch Abdruck in seinen Periodika zusätzliche Aufmerksamkeit verschaffte. Diesterweg musste jedoch in diesen Jahren auch miterleben, wie viele der Lehrer, die ihn ursprünglich verehrt, bewundert und unterstützt hatten, unter dem Druck der gegebenen politischen Verhältnisse in Preußen und Deutschland in opportunistischer Weise sich von ihm abwandten und in diesem konserva-

⁷ Vgl. etwa zentral seine drei Reden im Preußischen Landtag gegen die Regulative, die er 1855 publizierte (vgl. die Wiedergabe der drei Reden in: Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg: *Sämtliche Werke. II. Abteilung: Verstreute Beiträge und selbständige Schriften*. Bd. 20: Texte aus den Jahren 1842–1857. Bearb. v. Christa Breschke u. Sylvia Schütze. Hrsg. v. Ruth Hohendorf/Horst F. Rupp. Neuwied/Krifel 2000, S. 141–190, 191–258 und 259–339).

tiv-reaktionären System „mitspielten“ – aus Angst vor möglichen Nachteilen, Repressionen und Sanktionen.

So kündigte auch der eine oder andere Verleger Diesterweg die Zusammenarbeit auf. Da sein Sohn Moritz Diesterweg in dieser Zeit jedoch durch die Übernahme der vormaligen Hermann'schen Sortiments- und Kommissionsbuchhandlung in Frankfurt am Main in das Verlagsgeschäft einstieg und zumindest einen Teil seiner Publikationen verlegte, konnte er sich durchaus Ersatz und seiner Stimme in der Öffentlichkeit unverändert Gehör schaffen. Unter dem Strich bleibt jedoch festzuhalten, dass die Zeitläufte im Umfeld des „Reaktionsjahrzehnts“ Diesterweg und seinen pädagogischen und politischen Vorstellungen nicht eben freundlich gesinnt waren. Die Jahre bis zu seinem Tod 1866 hat er als einen Kampf gegen geradezu übermächtige Kräfte erlebt, die ihn ein ganzes Stück weit auch verbitterten und ihn nicht wenig an Lebensfreude kosteten.

2. Diesterwegs liberaler pädagogischer Entwurf

Diesterwegs pädagogischer Entwurf war von Anbeginn seiner Tätigkeit im Bereich von Erziehung und Unterricht liberal und tendenziell auch demokratisch geprägt. Dies gilt, auch wenn er derartige politisch „imprägnierte“ Begriffe in seinen mündlichen und schriftlichen Äußerungen nicht verwenden konnte. Denn sein Leben und sein berufliches Wirken in Deutschland und speziell in Preußen spielten sich unter einem monarchischen und autoritär strukturierten politischen Ordnungssystem ab, das zunehmend restriktiv auf liberale und demokratische Erscheinungen in der Gesellschaft reagierte. Diesterwegs pädagogischer Ansatz speiste sich aus den Quellen von Aufklärung und Preußischen Reformen. Ihm ging es um die Bildung des Individuums, das befähigt werden sollte, sich als bewusste und reflektierte Persönlichkeit in die Gesellschaft und ihre weitere Entwicklung einzubringen. Alles, was wir von Diesterweg wissen und an veröffentlichten Äußerungen vorliegen haben, ist von diesem Denken geprägt. Die vielleicht umfassendste und konsequenteste Umsetzung dieses pädagogischen Ansatzes liegt uns in seinem pädagogischen Bestseller „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“⁸ vor, der 1835 einbändig in erster Auflage erschien und der zu Diesterwegs Lebzeiten drei weitere Auflagen (1838, 1844, 1850) erlebte, und zwar schon ab der zweiten Auflage 1838 in zwei Bänden, wobei Diesterweg im ersten Band die Grundlagen seiner Pädagogik entwickelte, während im zweiten Band die Didaktiken der einzelnen Unterrichtsfächer durch von ihm zur Mitarbeit eingeladene Autoren verfasst wurden.

8 Vgl. Anm. 1.

Wir wollen nachfolgend einige von ihm aufgestellte pädagogische Grundsätze festmachen, die in den Ohren von uns Heutigen, die wir seitdem fast zweihundert Jahre intensiver und differenzierter pädagogischer Reflexion „absolviert“ haben, in mancher Hinsicht vielleicht trivial und unterkomplex klingen mögen. Die Unterlassung einer historischen Kontextualisierung verführt den einen oder anderen heutigen Pädagogen auch dazu, Diesterwegs pädagogisches Denken als „Schulmännerklugheit“⁹ abzuqualifizieren. Eine solch überhebliche Annäherung an Diesterweg verkennt jedoch ganz fundamental das geradezu revolutionäre Moment seiner Pädagogik, das ihn in eine Reihe mit Jan Amos Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi und Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher stellt. Dies wird besonders deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, in welchem Zustand sich die (schul)pädagogische Wissenschaft im 19. Jahrhundert befand und wie etwa auch die pädagogischen Entwürfe der Gegner Diesterwegs sich in seiner Zeit präsentierten. Wir haben oben bereits auf Ferdinand Stiehl und seine „preußische Staatspädagogik“ hingewiesen, wie er sie in seinen Regulativen entwickelt hat und auf die wir unten noch etwas genauer eingehen werden.

Zuerst seien hier jedoch einige Grundzüge von Diesterwegs Pädagogik präsentiert, wie er sie in seinem „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“ entworfen hat. Wir bieten nachfolgend die „Regeln für den Unterricht in Betreff des Schülers, des Subjekts“ nach seinem „Wegweiser“¹⁰:

- Unterrichte naturgemäß.
- Richte dich bei dem Unterrichte nach den natürlichen Entwicklungsstufen des heranwachsenden Menschen.
- Beginne den Unterricht auf dem Standpunkt des Schülers, führe ihn von da aus stetig, ohne Unterbrechung, lückenlos und gründlich fort.
- Lehre nichts, was dem Schüler dann, wann er es lernt, noch nichts ist, und lehre nichts, was dem Schüler später nichts mehr ist.
- Unterrichte anschaulich.

9 Vgl. etwa die entsprechende Charakterisierung in einem ansonsten ganz vorzüglichen Standardwerk zur Geschichte der Pädagogik: Karl-Ernst Jeismann/Peter Lundgreen (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band III: 1800–1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. München 1987, S. 92.

10 Wir zitieren hier nach einer populären Ausgabe von Diesterwegs „Wegweiser“ aus dem Jahr 1921: Adolf Diesterwegs Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bearbeitet und mit einer Einleitung versehen von Dr. K. Wacker, Seminardirektor in Koblenz. 7. Aufl. Paderborn 1921. Hier bietet der Autor auf den Seiten 97–144 die genannten „Regeln für den Unterricht“ samt ausführlichen Erläuterungen.

- Schreite vom Nahen zum Entfernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fort.
- Unterrichte nicht wissenschaftlich, sondern elementarisch.
- Befolge überall den formalen Zweck oder den formalen und materialen zugleich, errege den Schüler durch denselben Gegenstand möglichst vielseitig, verbinde namentlich das Wissen mit dem Können und übe das Erlernte so lange, bis es dem untern Gedankenlauf übergeben ist.
- Lehre nie etwas, was der Schüler noch nicht fasst.
- Sorge dafür, dass die Schüler alles behalten, was sie gelernt haben.
- Nicht abrichten, nicht ad hoc erziehen und bilden, sondern die allgemeine Grundlage zur Menschen-, Bürger- und Nationalbildung legen.
- Gewöhne den Schüler ans Arbeiten, mache es ihm nicht nur lieb, sondern zur andern Natur.
- Berücksichtige die Individualität deiner Schüler.

Diese Art von Pädagogik traute dem Schüler als dem zukünftigen Staatsbürger und als dem verantwortlichen Partizipanten an Gesellschaft, Kultur und auch Ökonomie etwas zu, wollte seine individuellen Fähigkeiten zur Entfaltung bringen, setzte eben auf seine „Bildung“ im emphatischen Sinne, wie sie sich in der Geistes- und Kulturgeschichte Europas in den vorangehenden Jahrhunderten herauskristallisiert hatte.

Diesem im engeren Sinne pädagogischen Entwurf sollte auch die Form des (Elementar-)Schulsystems entsprechen. Federführend hatte Diesterweg dafür zusammen mit einigen anderen im Frühjahr 1848 Vorschläge für die Ausformulierung von Schulparagrafen einer neuen Preußischen Verfassung entworfen, die bestimmte Defizite des bisherigen Schulsystems beheben wollten, wie die Verantwortung der Kirchen für die Schule, also etwa die „geistliche Schulaufsicht“ und die Überführung der Schule in eine rein staatliche Verantwortung.

In sieben knappen Paragrafen präsentierte sich dieser „Vorschlag“¹¹:

„§ 1 Die Schule ist Staatsanstalt; sie ist von der Kirche unabhängig.

§ 2 Der Staat gewährleistet dem Kinde jedes Preußen den zur allgemeinen Menschen-, Bürger- und Nationalbildung erforderlichen Unterricht.

§ 3 Dieser Unterricht wird auf den verschiedenen Stufen der Volksschule unentgeltlich erteilt. Auch in allen höheren Bildungsanstalten empfangen Unbelehrte unter dem im Gesetze näher zu bestimmenden Bedingungen freien Unterricht.

¹¹ Zitiert nach Horst F. Rupp: Religion und ihre Didaktik bei Fr. A. W. Diesterweg. Ein Kapitel einer Geschichte der Religionsdidaktik im 19. Jahrhundert. Weinheim und Basel 1987, S. 307 bzw. Rupp: Diesterweg Fokus (wie Anm. 1), S. 318.

§ 4 Der Unterricht ist allen Konfessionen gemeinschaftlich. Der allgemeine Religionsunterricht verbleibt der Schule, der konfessionelle ist von derselben ausgeschlossen.

§ 5 Jeder kann Unterricht erteilen und Bildungsanstalten errichten, der die gesetzlichen Bestimmungen erfüllt, an welche diese Berechtigung geknüpft ist.

§ 6 Der Staat überwacht alle Erziehungs- und Unterrichtsanstalten ohne Ausnahme.

§ 7 Das Unterrichtsgesetz regelt die Ausführung der vorstehenden Bestimmungen.“

3. Die Stiehlschen Regulative – der zur preußischen Staatspädagogik erhobene Gegenentwurf zur liberalen Pädagogik Diesterwegs

Mit dem Sieg der staatlichen Reaktion nach 1849 in Preußen und in Deutschland geriet verstärkt auch Diesterwegs pädagogische und Lehrerbildungskonzeption ins gesellschaftliche Abseits. Endgültig festgeschrieben wurde dieser Sachverhalt in Form der Stiehlschen Regulative von 1854, die sich explizit – nach Feststellung ihres Autors Ferdinand Stiehl – in prinzipiellem Gegensatz zu Diesterwegs Konzeption verstanden.¹² Mit der von den Regulativen festgeschriebenen Form der Lehrerbildung wurden großenteils die Fortschritte eliminiert, die ursprünglich mit dem Konzept der Seminarbildung verbunden waren; so beispielsweise

- die Rezeption und Integration von pädagogischer und didaktischer Theorie im Seminarrahmen. Die Regulative dekretierten: „Was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik und Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie usw. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lectionsplan zu entfernen und ist statt dessen für jeden Kursus in wöchentlich zwei Stunden ‚Schulkunde‘ anzusetzen“¹³. An pädagogischer Theorie sollte genügen „eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heiligen Schrift enthaltenen hierher gehörenden Grundsätze. [...] Die Lehre von der Sünde, menschlichen Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer

12 Vgl. Ferdinand Stiehl: Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständnis der drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854. Berlin 1855, S. 5.

13 Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert von F. Stiehl. Berlin 1854. ⁵1855. ⁶1858, S. 12.

Anwendung für den Elementarlehrer nur weniger Hülffsätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf“¹⁴;

- eine fundierte Einführung in die den Schulfächern zugeordneten Fachdisziplinen. Der für die Seminaristen bestimmte Umfang des Wissens orientierte sich engstens an den für die einklassige Landschule vorgesehenen Inhalten¹⁵, was etwa eine radikale Reduzierung des mathematischen Wissens und Könnens, des realistischen Lehrstoffs usw. bedeutete;
- eine tendenziell formal ausgerichtete Bildung, die sich abwandte von einem material orientierten, auf Anhäufung oft unverstandener Wissensbestände abzielenden Bildungsideal. Die Forderung formaler Bildung, wie sie etwa von Aufklärung und Neuhumanismus erhoben worden war und wie sie Diesterweg unter der Bezeichnung einer „allgemeinen Menschenbildung“ fasste, hatte das selbständige, mündige Subjekt im Blick, dem damit die Möglichkeit zu autonomer, an seinen individuellen Anlagen orientierter Entwicklung eröffnet werden sollte. Stattdessen forderten die Regulativen von den Seminaristen insbesondere das Memorieren immenser religiös-dogmatischer Stoffmassen (Lieder, Katechismus- und Bibelverse);
- die Forderung einer fachkompetenten Schulaufsicht. Die geistliche Schulaufsicht wurde bestätigt. Das „ganze Leben im Seminar“ sollte „eine evangelisch-christliche Lebensgemeinschaft“¹⁶ verkörpern. Ungeniert sprachen die Regulativen vom „Kirchendienst des Schullehrers“ und seiner „Aufgabe des künftigen Organisten“¹⁷; die Seminarzöglinge wurden „als künftige Diener des Staats und der Kirche“¹⁸ gesehen;
- das Bildungsideal des kritischen, selbsttätigen und zur Selbstbestimmung zu befähigenden Seminaristen – und damit letztlich auch Schülers und Staatsbürgers. Seminar und Schule hatten in den Regulativen dahingehend zu wirken, dass „die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend“¹⁹.

Es ist hier nicht möglich, alle Punkte im Detail aufzuführen, an denen die Regulativen hinter den schon erreichten Fortschritt in der Lehrerbildung zurückfielen²⁰; die oben aufgewiesenen Aspekte mögen an dieser Stelle zur Illus-

14 Ebd., S. 14.

15 Ebd., S. 6 et passim.

16 Ebd., S. 24.

17 Ebd., S. 44.

18 Ebd., S. 13.

19 Ebd., S. 8.

20 Vgl. dazu Reble: Diesterweg (wie Anm. 2), S. 666 f., und Rupp: Religion Didaktik (wie Anm. 11), S. 342–372.

tration genügen. Deutlich ist aber, dass sich mit Diesterwegs Konzeption der Lehrerbildung und derjenigen der Regulative zwei konträre Modelle gegenüberstanden: zum einen das vom Zielpunkt einer normativen Einpassung des Seminaristen – und damit natürlich auch des Schülers – in das obrigkeitstaatlich-reaktionär und kirchlich-dogmatisch geprägte Weltbild, und zum anderen die Orientierung am Bildungsideal des kritischen und dialogfähigen, auf breiter Wissensbasis gebildeten, zu autonomem Handeln zu befähigenden Individuum, womit gleichsam das neuhumanistische Bildungsideal etwa eines Wilhelm von Humboldt auch auf das Seminar und die Elementarschule appliziert und damit seiner ursprünglichen Intention nach demokratisiert wurde, wie es Humboldt z.B. in seinem Litauischen Schulplan gefordert hatte²¹. Durch den politischen Sieg der Reaktion bestimmte aber nicht etwa Diesterwegs Konzeption der Lehrerbildung die nächsten Jahrzehnte der preußischen Entwicklung, sondern die Stiehlschen Regulative, die – mit einigen moderaten Änderungen – bis 1872 in Geltung standen und dann von den „Allgemeinen Bestimmungen“ betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen“ abgelöst wurden. Aber weder diese „Allgemeinen Bestimmungen“ noch die 1901 im Wilhelminischen Preußen-Deutschland diese ersetzenen neuen „Lehrpläne für Präparandenanstalten und Lehrerseminare“ brachten eine prinzipielle Richtungsänderung. Helmuth Kittel stellt wohl zu Recht fest: Sie bedeuten eine „geradlinige Fortführung des einmal eingeschlagenen Weges [...]“ der Regulative²². Die politische „Okkupation der Schule“ im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts hat Christa Berg recht klar mit ihrer Untersuchung belegt²³. Diesterwegs umfassende aufklärerisch-neuhumanistisch, liberal und demokratisch geprägten Bildungsvorstellungen hatten im obrigkeitstaatlichen und monarchisch-autokratischen Preußen-Deutschland keine Realisierungschancen. Allenfalls den „schulpraktischen“ Diesterweg rezipierte man etwa in der Lehrerbildung. Seine empirisch-deskriptiv basierte und pragmatisch-realistisch orientierte Unterrichtstechnik und -methodik, wie er sie in seine Schulbücher und insbesondere in seinen „Wegweiser“ hatte einfließen lassen, wurden nach wie vor als unübertroffen in die Seminararbeit integriert. Diesterweg erlitt auf seine Art damit ein ähnliches Schicksal wie sein Zeitgenosse Johann Friedrich

-
- 21 Wilhelm von Humboldt: *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*. Frankfurt am Main 1984, S. 76–82. Vgl. auch Rupp: Diesterweg Pädagogik Politik (wie Anm. 2), S. 110 ff.
- 22 Helmuth Kittel: *Die Entwicklung der Pädagogischen Hochschulen 1926–1932. Eine zeitgeschichtliche Studie über das Verhältnis von Staat und Kultur*. Berlin/Hannover/Darmstadt 1957, S. 25.
- 23 Christa Berg: *Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872–1900)*. Heidelberg 1973.

Herbart, der – von den Herbartianern trivialisiert und auf simple Strukturen reduziert – gleichsam als „Vater der Formalstufen“ rezipiert wurde und in Erinnerung blieb, ohne dass für viele seine komplexe, philosophisch fundierte Pädagogik in den Blick geriet. Auch in Bezug auf Diesterweg gilt es unseres Erachtens, die auf selektiver Wahrnehmung beruhende restringierte Rezeption zu überwinden und wieder den „ganzen“ Diesterweg zu sehen, dessen Pädagogik und Lehrerbildungsentwurf in eine umfassende Bildungstheorie und einen demokratisch, sozial und liberal orientierten Gesellschaftsentwurf eingebettet waren. In seiner Konzeption der Lehrerbildung hatte er darüber hinaus ein Modell inauguriert, das eine in seiner Zeit praktikable Lösung des für uns heute wieder offenen Theorie-Praxis-Vermittlungsproblems bot. Eine abqualifizierende Charakterisierung von Diesterwegs Pädagogik, Didaktik und Lehrerbildung als „Schulmännerklugheit“ – wie sie in einem im Übrigen sicherlich wichtigen, ja vorzüglichen „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“²⁴ zum Ausdruck gebracht wird – würde, soweit ich sehe, einer genaueren Kenntnisnahme und Analyse seines Werkes wohl nicht standhalten.

4. Weiterführende Thesen zu Diesterwegs liberaler Pädagogik

1. Diesterwegs primäres Interesse als *Pädagoge* galt dem Individuum und dessen *Bildung*. Ganz bewusst griff er diesen Terminus aufklärerisch-neuhumanistischen Denkens auf, der von der Bildungsfähigkeit und auch dem Recht auf Bildung eines jeden menschlichen Individuums ausgeht. Mündigkeit, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung waren die intentional-inhaltlichen Äquivalente des Bildungsbegriffs. Damit sollte aber keiner individualistischen Verengung pädagogischer Theorie und Praxis das Wort geredet werden.
2. In dem sich zu seiner Zeit formierenden gesellschaftlichen Subsystem (Elementar-)Schule galt es, Versuche verschiedener weltanschaulich-politischer Richtungen abzuwehren, öffentliche Erziehung in ihrem Sinne zu instrumentalisieren: Zum einen waren die Erziehungsoptimisten bzw. -utopisten versucht, die Schule als Hebel zur Veränderung der Gesellschaft einzusetzen. Diesterweg wehrte dies klar ab, auch wenn er vielleicht bisweilen gewünscht hätte, dass eine Veränderung der Gesellschaft auf diesem Wege möglich gewesen wäre. Aber er war Realist genug, die Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens zu sehen und – unter pädagogisch-ethischen Aspekten betrachtet – auch die „Anrüchigkeit“ eines solchen Instrumentali-

24 Jeismann/Lundgreen: Handbuch (wie Anm. 9), S. 92.

sierungsversuches von öffentlicher Erziehung und damit auch des Individuums abzuweisen. Zum zweiten – und dies sah er realistischerweise in der gegebenen historischen Situation als die größere Gefahr – gab es massive Versuche von Seiten der herrschenden Mächte, sprich des restaurativen bzw. reaktionären Staates und der orthodoxen tendierenden Kirche, die Schule in ihrem Sinne zum Erhalt des gesellschaftlichen Status quo zu instrumentalisieren und sozusagen den Obrigkeitshörigen, frommen Untertanen mit Hilfe der Schule zu sozialisieren. In den drei Preußischen Regulativen von 1854 kulminierte diese Entwicklung. In ihnen wird der Elementarschule die Aufgabe zugewiesen, „die Jugend [...] in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend“²⁵ zu erziehen. Diesterweg hat sich ganz klar und in aller Schärfe gegen diese Art der Staatspädagogik gewandt, die sich im Bunde mit der Staatskirche befand.

3. Aufgrund dieser Erfahrungen hat er in den fünfziger Jahren ein neues institutionelles Modell von Schule vertreten. Nachdem er jahrelang für eine konsequente Verstaatlichung der Schule gekämpft hatte, sprach er sich nun für eine stärkere Beteiligung der Bürger über ihre Kommunen an der Schulorganisation aus.
4. Diesterweg hatte schon sehr früh die Dimension der Gesellschaft in seine pädagogische Theorie integriert. Er unterschied vier Lebens- und Erziehungskreise, die unterschiedlich starken Einfluss auf das Individuum nähmen: Familie, Staat, Schule und Kirche. In Relativierung eines aufklärerischen Erziehungsoptimismus billigte er den Kreisen Familie und Staat, da sie näher am Leben angesiedelt seien, einen sehr viel größeren Einfluss auf Erziehung und Sozialisation der Individuen zu. Auch aus diesem Grunde müsse eine Veränderung der Gesellschaft im gesellschaftlichen und politischen Bereich, und nicht im pädagogischen ansetzen.
5. Für die Schule selbst forderte Diesterweg einen Freiraum, eine *Autonomie in Theorie und Praxis*, die den pädagogisch Verantwortlichen die Möglichkeit belasse, in ihrem Handlungsfeld primär nach pädagogischen Kategorien und Normen zu entscheiden und alle sachfremden Instrumentalisierungen abzuweisen.
6. Schule hatte also nicht die Aufgabe, für eine politische Richtung, für eine bestimmte Religion, Konfession bzw. Kirche oder auf einen bestimmten Beruf hin zu erziehen – „Erziehung ad hoc“ zu betreiben, wie Diesterweg dies immer wieder bezeichnete –, sondern „allgemeine Menschenbildung“ hatte ihre Intention und Funktion zu sein. In dieser „allgemeinen Menschenbildung“ war aber selbstverständlich die Dimension der Gesellschaft mitge-

25 Preußische Regulative (wie Anm. 13), S. 8.

dacht. Der Mensch war in Diesterwegs dialektisch geschulter Sicht eben nicht nur Individuum, isoliertes Subjekt, sondern auch ein Gesellschaftsgeist. Er musste deshalb in der öffentlichen Schule auch vorbereitet werden auf eine verantwortliche und demokratische Teilhabe und Teilnahme an der Gesellschaft. Daran war nun aber die konservativ-reaktionäre preußische Staatspädagogik überhaupt nicht interessiert.

7. Diesterweg war hiermit ganz klar über das Konzept einer ständisch strukturierten Klassengesellschaft hinausgegangen und vorgedrungen zum – in seiner Zeit noch uneingelösten – Ideal eines auf der Partizipation aller Bürger beruhenden liberalen und demokratischen Staatswesens. Das große, im 19. Jahrhundert erst angedachte, aber auch heute noch umstrittene Problem war, wie diese Partizipation der Bürger am Staatswesen zu organisieren sei. Diesterweg präferierte an verschiedenen Stellen seines Werkes eine korporative, berufsständische Organisation. Diese lag ihm wohl vor allem aufgrund seiner Tätigkeit im Bereich des Lehrerbildungswesens nahe. Hier hatte er dieses Modell etwa in Form von Lehrervereinen mit demokratischen Entscheidungsstrukturen propagiert und auch praktiziert. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen setzte er sich dafür ein, aufbauend auf der gesellschaftlichen Struktur der modernen neuzeitlichen Berufe die demokratische Organisation der Gesellschaft insgesamt zu betreiben. Dies ist unseres Erachtens als eine Art „Suchbewegung“ nach möglichen Modellen der demokratischen Formierung der Gesellschaft zu interpretieren, da ja erprobte andere Modelle, die man hätte übernehmen können, überhaupt noch nicht vorhanden waren.
8. Von dem aufgewiesenen prinzipiell demokratischen Denkansatz Diesterwegs sind nahezu alle seine Äußerungen geprägt, so etwa, wenn er auf die „allgemeine Menschenbildung“ aufklärerisch-neuhumanistischer Provenienz rekurriert. Dies schlug sich auch in der Struktur seiner Pädagogik und Didaktik nieder. So interpretierte er das Verhältnis von Lehrer und Schüler von der Kategorie des Dialogs her. Der Schüler war nicht mehr der passive Rezipient vorgegebener Stoffe – und damit auch einer für ihn nicht verfügbaren Weltsicht –, sondern er war über die Kritikfähigkeit zur Selbsttätigkeit und Mündigkeit zu bilden. Oder: Es sollte für die Elementarschule keinerlei inhaltliche Bildungsbegrenzung mehr geben, wie dies die ständisch-reaktionäre Staatspädagogik vertrat.

Bürgerliche Bildung im Hause Mevissen

Christiane Hoffrath

Gustav von Mevissen (1815–1899) war ein liberaler Politiker und prägender Kopf des Kölner Wirtschaftsbürgertums im 19. Jahrhundert. Neben dem Betrieb seiner Textilfabrik war er im Transportgewerbe (Eisenbahn und Schifffahrt) und in der Montanindustrie aktiv, agierte im Versicherungs- und Bankgewerbe, gründete und beteiligte sich an Aktiengesellschaften. Stark an Schulwesen und -reformen interessiert, stellte er gegen Ende seines Lebens unter anderem die finanziellen Mittel zur Verfügung, damit in Köln 1901 eine Handelshochschule eröffnet werden konnte. Es war die erste in Deutschland.

Mevissen hatte fünf Töchter. Drei von ihnen heirateten standesgemäß, die anderen beiden, Mathilde und Melanie, blieben ledig und wohnten zeitlebens in seinem Haus. Deren Bildungschancen im großbürgerlichen Hause sollen im Folgenden betrachtet werden. Dazu können zwei Quellen herangezogen und ausgewertet werden: die Büchersammlungen der Schwestern und ihre handschriftlichen Erinnerungen an den Vater.¹ Durch die Rekonstruktion der Bibliotheken von Gustav, Mathilde und Melanie von Mevissen bietet die Universitäts- und Stadtbibliothek Köln die Möglichkeit an, tiefer in den Lebens- und Bildungskosmos dieser großbürgerlichen Unternehmerfamilie und im Falle Mathildes in die Welt einer frühen bürgerlichen Frauenrechtlerin einzutauchen.²

1 Erinnerungen der Töchter des Gustav von Mevissen an ihren Vater. Handschrift. Historisches Archiv mit Rheinischem Bildarchiv (HAStK), Bestand 1068, A 73/5.

2 Seit mehr als hundert Jahren befinden sich die Büchersammlungen der Familie von Mevissen in der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln (USB). Gustav hatte vor seinem Tod bestimmt, dass seine Bibliothek der Kölner Stadtbibliothek übergeben werde. Nach Mathildes Ableben 1924 war die Stadtbibliothek bereits seit 1920 in der USB aufgegangen, so dass ihre Bücher und die ihrer einige Monate zuvor verstorbenen Schwester dieser Institution vermacht wurden. Bis auf wenige Bände stellte man die Bücher dort nicht gemeinsam auf, sondern sortierte sie in die jeweiligen Fachgruppen der Universitätsbibliothek ein. Im Rahmen der Provenienzforschung werden diese Buchbestände seit einigen Jahren im Bestand identifiziert und die Exemplare untersucht. Anhand der Besitzvermerke in den Büchern können sie den einstigen Besitzern und Besitzerinnen wieder zugewiesen werden. Gustav von Mevissens Bibliothek wurden bislang 11.301 Titel wieder zugeordnet, Mathildes Bibliothek 614 und Melanies Bibliothek bis dato 473 Bände. Die Bücher sind neben den nachgelassenen „Erinnerun-

Bei dem heute geläufig als Erinnerungen bezeichneten Text (die Originalhandschrift trägt keinen Titel) ist nicht klar, ob er je für die Öffentlichkeit bestimmt war. Darin beschreiben die Frauen nach Mevissens Tod den Vater und das Leben mit ihm. Das Manuskript gelangte in den 1940er Jahren mit dem Nachlass der Familie Mallinckrodt ins Historische Archiv der Stadt Köln.³ Ans Licht der Öffentlichkeit geholt, erlaubt es uns einen seltenen Einblick in die Welt der sogenannten höheren Töchter in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.⁴

1. Es hatte sich nichts wirklich verändert

Vergleichen wir die rasanten Entwicklungen, die ins Zeitalter der politischen Mitbestimmung und der Industrialisierung führten, mit den Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten, die Mädchen und Frauen betrafen, so hatte sich in den einhundert Jahren vor diesen Revolutionen im Hinblick auf den weiblichen Teil der Gesellschaft nahezu nichts verändert.

Dazu ein Beispiel: Carl von Linné (Carl Linnaeus, 1707–1778) hatte vier Töchter und einen Sohn. Dieser sollte in die Fußstapfen des berühmten Vaters als Botaniker und Systematiker von Flora und Fauna treten und dessen Professur an der Universität von Uppsala übernehmen. Trotz der ihm gegebenen Bildungschancen, der Vater hatte keine Mühen und Kosten gescheut, fehlte es dem jüngeren Carl an Begabung und Interesse. Auch wenn er es tapfer versuchte, insgesamt enttäuschte er den Vater. Noch viel mehr aber war der Professor von seiner ältesten Tochter Elisabeth Christine enttäuscht. Das hochbegabte Mädchen lernte auf sich allein gestellt im botanischen Garten. Linnaeus, einst selbst ein weitgehend durch autodidaktisch vorgenommene Forschung geschulter Gelehrter, hatte seinen Töchtern „in einem selbst nach den ohnehin frauenfeindlichen Maßstäben jener Zeit ungewöhnlichem Ausmaß“ den Schulbesuch verboten.⁵ Das Erlernen der französischen Sprache und gute Umgangsformen sollten genügen, um dereinst einen Haushalt führen zu können. Elisabeth Christine genügte das nicht, sie forschte heimlich und

gen“ eine wichtige Quelle für die Rekonstruktion der damaligen Lebensverhältnisse der Frauen.

3 Historisches Archiv mit Rheinischem Bildarchiv. Bestand 1068, A73/5.

4 Erinnerungen von Mathilde und Melanie von Mevissen an ihren Vater. Jahrgabe der Kölnischen Bibliotheksgesellschaft. Köln 2024.

5 Jason Roberts: Die Entdeckung allen Lebens. Carl von Linné, Georges-Louis Buffon und der abenteuerliche Wettstreit zur Erforschung der Natur im 18. Jahrhundert. München 2024, S. 225–226.

notierte ihre Erkenntnisse. Eine Schrift der Neunzehnjährigen über Kapuzinerkresse gelangte in die Hände eines Mannes, der den besonderen Wert ihrer Beobachtung würdigen konnte. Er schickte den Text an die Königliche Akademie der Wissenschaften, die den Beitrag veröffentlichte. Anstelle von Lob und Anerkennung erntete die erste Botanikerin Schwedens von ihrem Vater lediglich Zorn und Ärger. Die „aktive Behinderung der geistigen Erziehung“ seiner Tochter hatte zwar bereits ein Zeitgenosse von Linné kritisch angemerkt,⁶ sie entsprach jedoch durchaus den üblichen und Jahrhunderte alten Gepflogenheiten. Ausnahmen davon, die es selbstredend gab, müssen als solche betrachtet werden. Margret Roper (1505–1544), die hochgebildete und intellektuell vom Vater geförderte Tochter von Thomas Moore oder die in Köln geborene Gelehrte Anna Maria von Schürmann (1607–1678) sollen als Beispiele dieser Ausnahmen genügen. Mevissen gehörte zu den Vätern, die wie der berühmte Naturforscher solcherart Förderung ablehnte: „Seine Erziehungsmethode beruhte auf allgemeinen Gesichtspunkten, ohne Berücksichtigung der Individualität.“⁷

2. Bildungswege eines Autodidakten, Bildungsvorstellungen eines Familienoberhaupts

Knapp hundert Jahre nach dem schwedischen Naturforscher wurde 1815 in Dülken am Niederrhein, heute ein Stadtteil von Viersen, Gustav Mevissen geboren.⁸ Seine Eltern betrieben dort eine Ölmühle sowie die Herstellung und den Handel mit Garn. Der junge Unternehmersohn besuchte zunächst öffentliche Schulen in seiner Heimatstadt. Später erhielt er Privatunterricht. Ab 1820 war er Schüler des evangelischen Karmeliter-Gymnasiums (später Friedrich-Wilhelm-Gymnasium) in Köln. 1828 wechselte er gleichenorts auf das katholische Marzellen-Gymnasium (später Dreikönigsgymnasium), im Jahr darauf auf die neu gegründete Bürgerschule (heute Gymnasium Kreuzgasse). Letztere war eine stärker auf Technik und Gewerbe ausgerichtete Anstalt, in der er bis 1830 blieb. Die mehrfachen Schulwechsel werden zwar nicht zu einem stringenten Lernerfolg beigetragen haben, förderten aber die vielfachen Interessen Mevissens. Wissenshungrig kaufte er bereits in seiner kurzen Kölner Schulzeit Bücher, wozu ihm sein Vater Kredit eingeräumt hatte. Zurück in Dülken tauchte er in die Geschäftswelt des väterlichen Betriebs ein und

6 Ebd., S. 225, Anm. 280.

7 Mevissen: Erinnerungen (wie Anm. 1), Bl. 14.

8 Joseph Hansen: Gustav von Mevissen. Ein rheinisches Lebensbild 1815–1899. 2 Bde. Berlin 1906, hier Bd. 1, S. 1. Dies ist die bislang umfangreichste Biographie.

baute seine Bibliothek aus. Seinen intellektuellen Neigungen entsprechend erstand er in erster Linie Bücher zur Geschichte, Ökonomie, Philosophie, Literatur und Kunst. Er erwarb neue und antiquarische Bände, hatte Interesse an weiteren Themenbereichen und an alten Drucken. Von seinen vielen Reisen nach Frankreich, England, Italien und in die Schweiz kehrte er mit neu erworbenen Büchern zurück. Weitgehend autodidaktisch vorgehend, erlangte er ein umfassendes Wissen. Anhand von Einbänden lässt sich erkennen, dass er ganze Reihen belletristischer Werke in Antiquariaten oder auf Auktionen erstand. Schließlich stand Mevissen, der im Laufe seines Lebens selbst Texte zu wirtschafts-, sozial- und bildungspolitischen Themen und Abhandlungen über Literatur und Kunst verfasste, mit seiner fachlich breit aufgestellten Büchersammlung ein profundes Arbeitsinstrument zur Verfügung.

1841 kehrte er nach Köln zurück. Hier begann sein steiler Aufstieg als Unternehmer. Bald schon gehörte der Selfmade-Millionär zu den Honoratioren der Stadt. Neben seinen wirtschaftlichen Erfolgen war Mevissen politisch aktiv. Als liberaler Politiker engagierte und förderte er 1842 die „Rheinische Zeitung“, deren Redakteur Karl Marx war. 1847 gehörte er dem Vereinigten preußischen Landtag an, 1848 war er Abgeordneter der Nationalversammlung in der Frankfurter Paulskirche. Später war Mevissen Mitglied im Preußischen Herrenhaus. In der Kölner Kommunalpolitik engagierte er sich als vom Stadtrat gewählter Beigeordneter. 1884 wurde Kommerzienrat Mevissen in den preußischen Adel erhoben. Fortan war dem Familiennamen das Adelsprädikat hinzugefügt.⁹

Auch sein Privatleben hatte sich auf das Beste gefügt. 1846 heiratete der Dreißigjährige seine erste Frau Elisabeth, genannt Elise. Ihr Vater war Damian Leiden, Inhaber eines Weingroßhandels in Köln und Geschäftsfreund von Gustav und seinem Vater. Mit Elise hatte er die fünf Töchter. Die zweitälteste war die am 30. Juli 1848 geborene Mathilde, die zweitjüngste war Melanie, geboren am 26. Februar 1853.¹⁰

9 Albrecht von Houwald: Brandenburg-Preußische Standeserhebungen und Gnadenakte für die Zeit 1873–1918. Görlitz 1939, S. 39.

10 Arne Schiffler: Die Bibliotheken von Mathilde und Melanie von Mevissen in der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln. Rekonstruktion und Analyse eines Konvoluts. Masterarbeit an der TH Köln. Köln 2023, S. 53. Online: <https://ub.uni-koeln.de/sites/UB/user_upload/Masterarbeit_Arne_Schiffler.pdf> (11.7.2025).

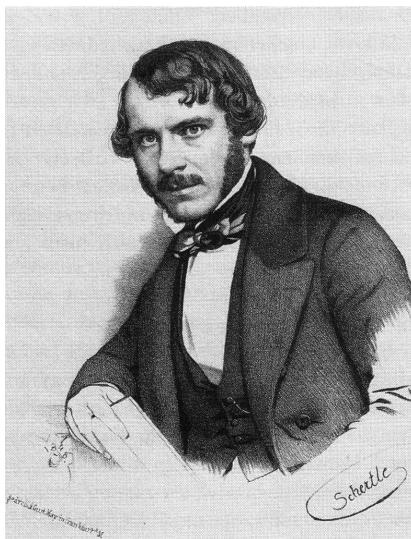


Abb. 1: *Gustav Mevissen, 1848, im Jahr der Geburt seiner Tochter Mathilde.* Lithografie nach einer Zeichnung von Valentin Schertle (wikipedia commons).

Gustav Mevissen war in seinem Privatleben umringt von Frauen, die vollkommen seinem Willen unterworfen waren: „In seinem Haus herrschte seine Persönlichkeit unbedingt vor und bannte Alle [sic!]“, so berichteten es später seine Töchter Mathilde und Melanie.¹¹ Als Elise 1857 kurz nach der Geburt der jüngsten Tochter starb, kümmerte sich seine Schwester Wilhelmine um Haushalt und Kinder, bis der Witwer drei Jahre später Therese, die jüngere Schwester seiner verstorbenen Frau, ehelichte. Die strengen Regeln, die der Patriarch in seinem Haus vorgab, blieben weiterhin unverändert bestehen. War der Vater abwesend, waren die Mutter, die Tante und schließlich die Stiefmutter instruiert, den Haushalt in seinem Sinne zu führen. Wir „mussten unausgesetzt für die Wünsche der Mutter und die Pflichten im Hause zur Verfügung bleiben“, erinnerten sich die Töchter.¹² Eine für die Mädchen besonders einschneidende Regelung betraf ihre Ausbildung, denn er verbot ihnen den Schulbesuch. Gouvernanten, die ihnen Privatunterricht erteilten, sollten die Töchter auf ihre Rolle in der Kölner Gesellschaft vorbereiten. Dazu wurden die besten Lehrmittel und keine Kosten gescheut. Gute Manieren, Musizieren, die Befähigung zur leichten Konversation und das Führen des Haushalts galten dem Vater einzig als erstrebenswerte Ausbildung. Der Erzieherin wurde gleich mitgeteilt, dass der Herr des Hauses nur selten das Schulzimmer betre-

11 Mevissen: Erinnerungen (wie Anm. 1), Bl. 12.

12 Ebd., Bl. 17.

ten würde. Bei Tisch jedoch, wo die Mädchen nie fehlen durften, werde er den Unterricht fortsetzen und die Erziehung „weiterleiten“. Er selbst wollte „gebildete Frauen erziehen. Seine Hauptansicht vom Wesen der Frau war die von ihrem Wirken freudige, hingebende, sorgende Liebe.“¹³ Dazu gehörte auch, den Töchtern nur sehr beschränkt zu erlauben, das Haus zu verlassen, um mit Menschen außerhalb der Familie zu verkehren.¹⁴

Bemerkenswert ist, dass der junge Mevissen 1843 noch eine ganz andere Überzeugung vertrat. So zitiert ihn sein Biograf Joseph Hansen in einem Brief an seine Schwester Maria:

„Alles Schlechte, alles Widerwärtige im Leben ist nichts wie Mangel an Bildung, Mangel an Erkennen, und das Unglück trifft nie mit seiner ganzen Schwere den Erkennenden, sondern den, dem das Erkennen fehlt.“¹⁵ Offensichtlich postulierte er diese Überzeugung, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, dass demnach Mädchen und Frauen diesem Widerwärtigen im Leben aufgrund nicht zugestandener Bildung ausgesetzt waren. Leider wissen wir nicht, wie seine Schwester dazu stand. Dabei wäre es durchaus möglich gewesen, dem Wunsch seiner Töchter zu entsprechen, und ihnen den Schulbesuch zu erlauben. Seit dem späten Mittelalter gab es in Köln Pfarr- und Klosterschulen, die von Jungen und Mädchen ab dem Alter von sechs Jahren besucht wurden. Diese Kinder kamen jedoch zumeist aus der Mittelschicht, zu der die Mevissens längst nicht (mehr) zählten.¹⁶ Es gab den Orden der Gesellschaft der Heiligen Ursula, der seit 1639 in Köln ansässig war und sich der schulischen Ausbildung widmete. In einer „inwendigen Schule mit angegliedertem Pensionat“ wurden auch die Töchter vornehmer Familien unterrichtet.¹⁷ Obwohl Mevissen einer katholischen Familie entstammte, spielten möglicherweise auch religiöse Vorbehalte gegen den Ursulinenorden eine Rolle. „Die Kirche griff er an, auch in Gegenwart der Kinder, mit dem Christenthum aber hatte er nicht gebrochen [...]“¹⁸

Staatliche höhere Schulen für Mädchen gab es in Preußen nicht, wohl aber private höhere Töchterschulen. Der Besuch einer solchen Schule hätte für die Töchter einen wichtigen sozialen Nutzen gehabt. Sie hätten das Haus verlassen können, um zusammen mit anderen Mädchen zu lernen und Kontakte zu knüpfen. Was die Unterrichtsinhalte anging, so lernten die Schülerinnen in den Privatschulen freilich nicht viel anderes als das, was der Vater von den

13 Ebd., Bl. 15.

14 Ebd., Bl. 17.

15 Hansen: Mevissen (wie Anm. 8), Bd. 2, S. 179.

16 Gisela Wagner (Bearb.): Frauen in Köln. 200 Jahre Stadtgeschichte. Köln 1990, S. 21.

17 Ebd., S. 23.

18 Mevissen: Erinnerungen (wie Anm. 1), Bl. II.

ins Haus kommenden Erzieherinnen erwartete: eine auf die Rolle als Dame der Gesellschaft ausgerichtete Bildung.¹⁹ In den privaten Schulen erwarben die Mädchen keine Qualifikationen, die sie befähigt hätten, einen Beruf auszuüben oder gar die Hochschulreife zu erlangen. Die Immatrikulation an einer Universität war Frauen überhaupt verwehrt.

1848, im Revolutions- und Geburtsjahr von Mathilde von Mevissen, forderten die später sogenannten Frauenrechtlerinnen vehement bessere Lebensbedingungen für Frauen, wozu eine bessere Mädchenbildung eine Grundvoraussetzung war. Bereits zuvor waren Bücher und Artikel von Autorinnen erschienen, in denen die Missstände im Verhältnis zu den Bildungschancen der männlichen Bevölkerung angeprangert wurden.²⁰ Es bewegte sich jedoch wenig. Erst zwei Jahre später eröffnete ein erster Frauenbildungsverein in Hamburg eine „Hochschule für das weibliche Geschlecht“. Sie bot „jungen Mädchen die Möglichkeit, sich wissenschaftlich, pädagogisch und hauswirtschaftlich weiterzubilden, um später als Erzieherinnen oder Kindergärtnerinnen zu arbeiten [...].“²¹

Obwohl Köln eine der Städte war, in denen längst liberale und demokratische Ideen ventilert, publiziert und umgesetzt wurden, gab es von den Entscheidungsträgern keinerlei Bemühungen, Mädchen und Frauen durch verbesserte Bildungschancen zu fördern oder sie gar an politischen Prozessen teilhaben zu lassen. Davon war und blieb man(n) weit entfernt. Es sollte Mathilde Mevissen sein, die sich Ende der 1880er Jahre als eine der ersten Damen aus der bürgerlichen Gesellschaft Kölns für Mädchenbildung und Frauenrechte einsetzte. Wie einst der Vater für seine Unternehmungen, so brauchte auch Mathilde dazu geistiges Rüstzeug.

3. Bücherwissen

„Echter geistiger Bildung entbehrten wir schmerzlich“, resümierte Mathilde 1901 in einem Brief an einen Bekannten.²² Im Rahmen ihrer begrenzten Möglichkeiten strebten die Schwestern zeitlebens danach, mittels Lektüre die fehlende Schulbildung nachzuholen und sich Wissen und Sachverstand selbstständig anzueignen. Insbesondere Mathilde benötigte für ihr Engagement in

19 Wagner: Frauen in Köln (wie Anm. 16), S. 38.

20 Ute Frevert: Frauen-Geschichte. Zwischen Bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit. Frankfurt am Main 1986, S. 73.

21 Ebd.

22 Schreiben von Mathilde von Mevissen an Josef Hansen 1901, HASTK Bestand 1067 774, Bl. 10.



Abb. 2: *Mathilde von Mevissen*, Zeichnung von Andrea Odametey nach einer Fotografie (Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Rheinisches Bildarchiv Köln, rba 630749).

Sachen Mädchenbildung und Frauenrechte geistige Anregungen. Bücher dazu gab es reichlich im Hause Mevissen: Zunächst bewohnte die Familie ein Haus in der Sternengasse. Die schmale Straße liegt im Zentrum der Stadt. 1872 zog man in eine herrschaftliche vierstöckige Villa in der Zeughausstraße 2a. Das Haus befand sich in direkter Nachbarschaft zum Gebäude des Oberpräsidenten der preußischen Rheinprovinz.²³ Dort war in der zweiten Etage viel Platz für die große Bibliothek des Vaters. In einem vollständig mit Regalen ausgestatteten abschließbaren Raum, letzteres war ihm besonders wichtig, verbrachte der Unternehmer seine Mußestunden. Es gab im Haus noch zwei angebaute Kabinette und eine Galerie, erreichbar über eine Wendeltreppe im dritten Obergeschoss, in der weitere Bücher aufgestellt waren. Viele Bände standen auch in der Sommerresidenz der Familie in Bad Godesberg.²⁴ Mevissens Büchersammlung soll bei seinem Tod 25.000 Bände umfasst haben.²⁵ Der Zutritt zu seiner Bibliothek war den Töchtern jedoch verboten. Diese besaßen selbst Bücher, jedoch nur solche, deren Anschaffung der Vater geprüft und gestattet

23 Das Haus ist im Zweiten Weltkrieg zerstört worden. Nur ein kleiner Teil des Gebäudes blieb erhalten.

24 Gunter Quarg: Gustav von Mevissen und seine Bibliothek. Köln 1999, S. 50.

25 Hansen: Mevissen (wie Anm. 8), Bd. 1, S. 822; Clemens Löffler: Kölnische Bibliotheksgeschichte im Umriß. Köln 1923, S. 51.

hatte. Den ihnen erlaubten Buchbesitz verwahrten Mathilde und Melanie in ihren Räumen auf.

Eine Büchersammlung sagt viel über die Biografie ihrer Vorbesitzer und Vorbesitzerinnen aus. Der damalige Leser und die beiden Leserinnen sind zwar schon lange tot, trotzdem tragen ihre Bücher heute noch zum Verständnis dieser Persönlichkeiten bei. Vom Vater übernahmen Mathilde und Melanie die Vorgehensweise, ihre Bücher als eigenen Besitz zu kennzeichnen. So war in die Bände der väterlichen Sammlung ein großer Stempel eingebracht, der das Familienwappen zeigte. Das Wappen war überschrieben mit „G. Mevissen in Köln.“, unterhalb des Wappens stand das Bibelzitat „Es werde Licht!“. Die Töchter kennzeichneten ihre Bücher durch das Einkleben eines individuellen, in seiner Aussage jedoch ähnlich gestalteten Exlibris. So stellte Mathilde einen leuchtenden Stern (die Sonne?) ins Zentrum des Bildes. Sein Licht durchbricht das Dickicht einer Hecke und beleuchtet einen Fluss. Melanies Exlibris stellt eine Frau dar, die unter einem Baum (der Erkenntnis?) auf einer blühenden Wiese steht und von den Früchten nimmt. Die gewählten Motive ähneln sich in ihrer Aussagekraft, indem sie die unerfüllten Wünsche der Frauen nach Wissensvermehrung verdeutlichen. Wahrscheinlich sollte das Einkleben des Besitzkennzeichens aber auch verhindern, dass Bücher unerlaubterweise zur Schwester wanderten.



Abb. 3: Exlibris von Melanie von Mevissen (Universitäts- und Stadtbibliothek Köln).

Um sich den Personen über ihre Bücher anzunähern, ist nicht allein ausschlaggebend, ob die Werke tatsächlich gelesen wurden. Wichtig ist, sie wurden erworben und gehörten somit zum jeweils selbst geschaffenen Wissens-, Bil-

dungs- und Interessenuniversum. Dabei ist es unerheblich, ob es sich um wenige Bände handelt oder um eine große Bibliothek, wie sie Gustav von Mevissen zusammenstellte. Was schaffte man an, in der Absicht es zu lesen? Was finden wir heute vor, weil es des Erhaltens wert war? Erste Tiefenrecherchen in Gustav Mevissens Bibliothek förderten Erstaunliches zutage. Außer den oben genannten Fächern und zusätzlich zu seinen Büchern über Wirtschaft, Technik und (Sozial-) Politik besaß er viele belletristische Werke. Beachtenswert ist, dass er über etliche Bücher von zeitgenössischen Autorinnen verfügte. So standen unter anderem Werke von Ida Hahn-Hahn, Fanny Lewald, George Sand und den Frauenrechtlerinnen Mary Wollstonecraft und Louise Otto-Peters in seinen Regalen. Letztere war so weit gegangen, 1848 die „Teilhabe der Frauen am Staatsleben“ zu fordern.²⁶ Das war ein für Mevissen undenkbares Ansinnen. Trotzdem interessierte er sich offensichtlich für die Publikationen der Frauen, denn er schaffte sie an, auch wenn wir nicht wissen, ob er sie tatsächlich alle gelesen hat. Hat er womöglich insbesondere diese Werke als nicht geeignet für seine Kinder angesehen? Den Zugang dazu hat er ihnen jedenfalls verweigert. Im Beisein seiner Kinder hat er sich überdies mehrfach abwertend und wohl auch derb über Frauen geäußert. Er konnte „eigenthümliche Äußerungen vorbringen und zu anderweitigen schnodderigen Bemerkungen stillschweigen“, so schildern es Mathilde und Melanie.²⁷

Gustav Mevissen kontrollierte streng die Anschaffung der Lektüre seiner Töchter, selbst dann noch, als diese längst erwachsen waren. Das Gleiche galt für die Korrespondenz, die Mathilde und Melanie bis zu ihrem dreißigsten Lebensjahr vorab vorzulegen hatten.

„Selbst durch die Strömung der Zeit, an ziemlich lockere Lebensführung in engeren und weiteren Kreisen gewöhnt, forderte er für seine Töchter strenge sittliche Führung. Sein Misstrauen in die leicht bewegliche Frauennatur war sehr groß, weshalb er von frühester Jugend an, eine unausgesetzt strenge Überwachung und eine dauernde Controlle jedes Briefwechsels, auch noch als die Töchter erwachsen waren, verfügte.“²⁸

In diesem Zusammenhang beinahe nicht der Erwähnung wert ist, dass die im Hause lebenden Töchter lange Jahre kein eigenes Geld besaßen. Erst nach und nach verschaffte sich vor allem Mathilde Freiheiten. Jahrzehntelang litt sie „stille Qualen“, war „grenzenlos einsam und zur Untätigkeit verbannt“.²⁹ Erst 1882, als sie zur rechten Hand des Patriarchen avancierte, ließen Kontrolle und

26 Frevert: Frauen-Geschichte (wie Anm. 20), S. 73.

27 Mevissen: Erinnerungen (wie Anm. 1), Bl. 10.

28 Ebd., Bl. 15.

29 Li Eckert: Mathilde von Mevissen Gedächtnisrede, 1924, zit. nach Elisabeth Ameling: Mathilde von Mevissen 1848–1924. In: Kölner Frauengeschichtsverein (Hrsg.):

Verbote spürbar nach. Bis dahin wurden Mathilde und Melanie derart streng behütet, dass man mit Fug und Recht von Freiheitsberaubung sprechen kann.

Der Wunsch nach Bildung und Selbststudium während ihrer hausarrestähnlichen Lebenswirklichkeit war groß, und das heimliche Herausholen von Büchern aus Vaters Bibliothek, wenn der Zugang einmal unbewacht oder offen war, war zu verlockend, um nicht umgesetzt zu werden. Gelang der Coup, so versteckte Mathilde Bücher „unter der Matratze und las Nächte hindurch alles Mögliche, was sie nur erwischen konnte. Hauptsächlich waren es religiöse und philosophische Schriften, denen sie sich mit Eifer hingab“, so die Freundin Li Eckert in ihrer Gedächtnisrede für Mathilde von Mevissen im Oktober 1924 im Kölner Gürzenich.³⁰ Beide Töchter lasen bzw. besaßen Bücher in französischer, englischer und italienischer Sprache. Viel später und nach dem Tod des Vaters, kamen politische und agitatorische Schriften hinzu.

In den 1880er Jahren war es womöglich eine heimlich gelesene Schrift, die Mathildes Interesse und Engagement für Frauenrechtsfragen weckte. Die Lektüre des 1881 erschienenen Buches „Common sense about women“ des US-amerikanischen Schriftstellers Thomas Wentworth Higginson war sicherlich ein Erweckungserlebnis. Higginson plädiert darin für das Recht der Frauen auf Bildung und Beschäftigung, fordert Wahlrecht und Gleichstellung. Ein Exemplar der 1895 erschienenen deutschen Übersetzung „Die Frauenfrage und der gesunde Menschenverstand“ befindet sich heute in der USB Köln. Es stammt aus Mathildes Bibliothek.

Das Verbot, sich Bücher aus Vaters Bibliothek zu holen, haben die Schwestern nachweislich mehrmals übertreten. Nach Mevissens Tod überprüften sie die einst verbotenen Schätze intensiv und behielten sich sogar vor, einige Bände erst später an die Stadtbibliothek zu übergeben. In diese Bücher, die sie nun unbeschwert studieren konnten, klebten sie – wie zum Trotz – ihre eigenen Exlibris neben den Besitzstempel des Vaters ein. So nahm sich Melanie unter anderem Kommersbücher mit studentischen Gesängen aus der väterlichen Bibliothek. Es ist noch herauszufinden, was sie vorerst im Haus behielten, und es ist sicherlich ein lohnendes Unternehmen für die Frauengeschichtsforschung, die Bibliotheken der Schwestern als Teil ihrer Biografie und ihres Werdegangs noch intensiver zu untersuchen. In ihren Büchersammlungen finden sich neben den üblichen belletristischen Titeln und der wahrscheinlich verordneten Erbauungsliteratur viele wissenschaftliche, juristische und politische Schriften. So schrieb Melanie ihren Namen in großen Buchstaben auf das Vorsatzblatt

10 Uhr pünktlich Gürzenich. Hundert Jahre bewegte Frauen in Köln. Münster 1995, S. 49–51, hier S. 49.

30 Ebd.

des Buches „Das Rheinische Zivilrecht in seiner heutigen Geltung“ von Cornelius Cretschmar, das 1883 erschienen war – noch zu einer Zeit als sie nicht über ihre Exlibris-Etiketten verfügte. In Mathildes Bibliothek fand sich das Lehrbuch „Deutsche Rechtsgeschichte“ von Heinrich Siegel aus dem Jahr 1886. Beide Frauen interessierten sich demnach längst nicht nur für schöngestigte, religiöse und philosophische Literatur. Als der Vater 1899 starb, lösten sich die Fesseln, und Mathilde avancierte zur aktiven Frauenrechtlerin. Den Beweis dafür liefert der umfangreiche Bestand an Kleinschriften und Flugblättern der Frauenbewegung um 1900, der sich in ihrem Nachlass befindet.

4. Die Erinnerungen der Töchter

In den Erinnerungen treten Mathilde und Melanie dem vermeintlichen Eindruck entgegen, dass Gustav von Mevissen als ein Kind seiner Zeit nur das Beste für seine Töchter wollte. Doch ihr Rückblick auf seine Zeit mit dem Wissen um den Stand der Mädchenerziehung evozierte kein verständnisvolles Wohlwollen. Im Gegenteil: Die Erinnerungen sind eine Abrechnung mit dem Vater. Denn wie bitter muss für die Töchter vor allem der Ausschluss von Schulbildung gewesen sein, zumal ihnen nicht verborgen blieb, dass sich der Vater bereits seit den 1830er Jahren für Schul- und Bildungsreformen sowie die Neugründung von Schulen einsetzte. Auch das Wissen darum, dass seine Schwestern in Köln die Schule besucht hatten, wird dazu geführt haben, dass sie den eigenen Verzicht als besonders ungerecht empfunden haben. Seine Schwester Wilhelmine hatte er einst sogar in die Geschäftsführung des elterlichen Betriebes aufgenommen.

Eine mögliche Erklärung für Gustav von Mevissens Auffassung, über Bildung und Leben seiner Töchter zu bestimmen, mag die sein, die Christoph Franke für die mit den Mevissens befreundete Familie von Mallinckrodt anbietet: Die mit dem erblichen Titel ausgezeichneten Kommerzienräte stellten so etwas wie den Adel der stadtkölnischen Gesellschaft dar. Zusätzlich verfestigte die angenommene „Nachahmung adliger Verhaltensweisen die längst vorhandene tiefe Verankerung in der Kölner (Groß-) Bürgerschaft“.³¹ Zu diesen Verhaltensweisen gehörte auch die Beschränkung der Töchter auf den privaten Lebensbereich des Vaters. War dies ein Grund für Mevissens strenges Regiment, dass die beiden im Hause verbleibenden Töchter bis weit ins Erwachsenenalter erdulden mussten? Interessant ist, dass sie mit der Entscheidung un-

³¹ Christoph Francke: Wirtschaft und Politik als Herausforderung. Die liberalen Unternehmern (von) Mallinckrodt im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1995, S. 347.

verheiratet zu bleiben, den nachgeeiferten Verhaltensweisen zu widerhandelten. Hier musste sich der Vater dem Willen der Tochter letztlich gebeugt haben, denn auch die im Hause verbliebenen Frauen zu verehelichen, wäre keinesfalls problematisch gewesen. Im Gegenteil, die jungen Frauen in standesgemäße oder in noch bessere Familien einheiraten zu lassen, lag im absoluten Familieninteresse und entsprach Mevissens Auffassung der eigentlichen Bestimmung der Frau.

Im Fall von Mathilde von Mevissen führte das intensive autodidaktische Studium dazu, dass sie sich in die Öffentlichkeit wagte und für Mädchenbildung und Frauenrechte stritt. Ihrem unermüdlichen Einsatz ist es unter anderem zu verdanken, dass zu Ostern 1903 in Köln das erste Gymnasium für Mädchen in Preußen den Schulbetrieb aufnahm. Dazu hatte sie 1898 den „Verein Mädchengymnasium“ gegründet. Als tätiges Mitglied der bürgerlichen Frauenbewegung hatte sie zuvor bereits den „Wissenschaftlichen Verein“, den „Kölner Frauen-Fortbildungsverein“ und die „Kaufmännische Fortbildungsschule für Mädchen“ initiiert.³² Später gründete sie den „Kölner Verein Frauenstudium“ und eine Rechtsschutzstelle für Frauen. „Als leidenschaftliche Verfechterin des aktiven und passiven Wahlrechts für Frauen rief sie die Kölner Frauenstimmrechtsgruppe ins Leben. Auch in der Frauengruppe des Nationalliberalen Vereins Köln war sie aktiv.“³³

Zu all dem war es von Nöten gewesen, sich Wissen über ungewohntes Terrain zu verschaffen, um der nachfolgenden Generation das zu ermöglichen, was einem selbst verwehrt geblieben war. Als Mäzeninnen spendeten Mathilde und Melanie Mevissen einen großen Teil ihres Vermögens. Außer für die Belange der Frauenbewegung und Mädchenbildung gaben sie Geld für karitative, soziale und bildungsfördernde Zwecke. So profitierte auch die noch junge, 1919 gegründete Universität Köln von ihrer Großzügigkeit. Zu ihrem 75. Geburtstag gratulierte der Rektor der „Ehrenbürgerin“ schriftlich. Allerdings werden die Ehrenbürger der Universität in den offiziellen Annalen erst ab 1925 genannt. Ein knappes Jahr zuvor starb Mathilde von Mevissen am 19. März 1924. Nicht lange darauf, aber für eine sehr lange Zeit war sie vergessen. Ein Jahr nach ihrem 100. Todestag soll dieser kleine Beitrag an sie erinnern.

32 Wagner: Frauen in Köln (wie Anm. 16), S. 39.

33 Ebd.

Aufstieg durch Bildung? Volksbildungskonzepte im politischen und gesellschaftlichen Liberalismus des Deutschen Kaiserreichs

Hans-Georg Fleck

1. Bildung und Liberalismus – eine symbiotische Beziehung

Bildung und Liberalismus – das sind Begriffe von geradezu symbiotischem Charakter. Das neuzeitliche Bildungsverständnis wie auch die liberale politische Theorie haben ihre Ursprünge im aufklärerischen Denken bürgerlicher Reformer des 18. Jahrhunderts. Für diese war die Vervollkommnung des Individuums, seine „bürgerliche Verbesserung“, das Pendant zu der von ihnen postulierten politischen Ordnung, in der die Respektierung der Freiheit und der Würde des Individuums die oberste Maxime staatlichen Handelns bilden sollte. Bildung war der „Schlüsselbegriff aus dem Vokabular der Bürgerlichkeit“¹, den der Liberalismus als politische und gesellschaftliche Reformbewegung auf seine Fahnen geschrieben hatte.

Für Wilhelm von Humboldt war zum einen Freiheit „die erste und unerlässliche Bedingung“ für die Bildung des Menschen.² Erst Bildung schuf wiederum durch die Entfaltung und moralische Vervollkommnung der dem Menschen innewohnenden Fähigkeiten die Voraussetzungen für den rechten Gebrauch der Freiheit. Für die bürgerlichen Aufklärer des 18. Jahrhunderts hatte Bildung in individueller wie in gesellschaftlicher Hinsicht einen emanzipatorischen Grundzug. Das sittlich-autonome, „verbesserte“ bzw. gebildete Individuum stand gegen die ständischen Privilegien etablierter Eliten und die Fesseln der überkommenen Sozial- und Wirtschaftsordnung.

Im Bildungsverständnis der Liberalen der Zeit bedeuteten Bildung und Fortschritt Prozesse von Emanzipation und Integration, mit den Worten James Sheehans: „das Durchbrechen alter Schranken und die Schaffung einer neuen, rationalen, kulturellen, sozialen und politischen Ordnung“³. Bildung war die Grundlage des freiheitlichen Staates, Freiheit jedoch „Mutter und

1 James J. Sheehan: Wie bürgerlich war der deutsche Liberalismus? In: Dieter Langewiesche (Hrsg.): Liberalismus im 19. Jahrhundert. Göttingen 1988, S. 28–44, hier S. 32.

2 Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. Breslau 1851, S. 9.

3 Sheehan: Bürgerlich (wie Anm. 1).

zugleich Tochter menschlicher Bildung“ (so der 1848er Revolutionär Friedrich Kapp).⁴ Orientiert am Leitbild einer „harmonischen Gesellschaft gleichberechtigter, durch Marktbeziehungen zugleich verbundener und geschiedener, selbständiger und gebildeter Bürger“⁵ propagierte der Liberalismus Bildung als Befreiung des Individuums unter der Devise „Bildung macht frei“ oder kämpferischer: „Volksbildung ist Volksbefreiung“ (so der deutsch-schweizerische Pädagoge und liberale Politiker Johann Heinrich Daniel Zschokke).⁶

„Volksbildung“ wurde im Verständnis mancher Liberaler mit „Volkswohlfahrt“ identifiziert (Friedrich Harkort) – und war dann eine zeitgenössische liberale Antwort auf den vormärzlichen Pauperismus, auf die sich mit Macht stellenden neuen „sozialen Fragen“. Für Teile des Liberalismus wurde „sittliche Bildung“ zunehmend zur alles entscheidenden Voraussetzung einer Lösung der gesellschaftlichen Probleme. Indem sittliche Bildung des Individuums aber zur „Conditio sine qua non staatsbürgerlicher Mündigkeit“⁷ stilisiert wurde, nahm man ihr den emanzipatorischen Impetus und machte Bildungserwerb zur Voraussetzung von Integration – Integration in die bürgerliche Gesellschaft.

Eine zweite integrative Komponente des liberalen Bildungsverständnisses stellte die Prävention gegen ‚reaktionäre Indoktrination‘ der gesellschaftlichen Unterschichten dar. Die mangelnde Bildung der Unterschichten machte diese aus Sicht der Liberalen sowohl zum potentiellen Instrument eines finsternen, reaktionären Beeinflussungsgespinstes aus Obrigkeitstaat, Adel und kirchlichen Autoritäten, aber eben auch zum Werkzeug neuer, gesellschaftsverändernder, antiliberaler Kräfte, die die gesellschaftliche Integration der Unterschichten verweigerten, ja diese zur antibürgerlichen Speerspitze einer neuen Gesellschaftsordnung auseinander hatten.

Die Liberalen des 19. Jahrhunderts waren sich über den Weg, den die Volksbildung zu gehen habe, um Bildung zum Rüstzeug für Emanzipation und Integration zu machen, keinesfalls einig. Viele waren sich zwar darüber

4 Zitat aus Kapps „Aufruf zur Umgestaltung der deutschen Nationalerziehung“ von 1848, zit. nach: Rudolf Vierhaus: Bildung. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1976, S. 508–551, hier S. 538.

5 Walter Euchner: Demokratietheoretische Aspekte der politischen Ideengeschichte. In: Gisela Kress/Dieter Senghaas (Hrsg.): Politikwissenschaft. Frankfurt/Main 1972, S. 37–61, hier S. 55.

6 Zit. nach: Franz Schnabel: Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert. Bd. 4. 2. Aufl. Freiburg i. Br. 1951, S. 372.

7 Ulrich Engelhardt: „Nur vereinigt sind wir stark“. Die Anfänge der deutschen Gewerkschaftsbewegung 1862/63–1869/70. 2 Bde. Stuttgart 1977, hier Bd. 1, S. 551.

im Klaren, dass die weitreichenden politischen Forderungen nach Freiheits- und Menschenrechten, Verfassung und Gewaltenteilung „ein hohes Maß von Bildung, auch politischer Bildung, im Volke voraussetzen“⁸. Entsprechend hätte man bei den volksbildnerischen Aktivitäten aus dem liberalen Bürger- tum, wie sie sich seit den 1830er Jahren vor allem in Handwerker- und Arbeiterbildungsvereinen entfalteten, eigentlich mit Priorität auch Grundfor- men politischer Bildung erwarten können, ja erwarten müssen – also eine Bildungsarbeit, die das liberale Ideal vom ökonomisch unabhängigen, allseits gebildeten Bürger durch die Befähigung zu rationalem politischen Handeln erst zu komplettieren vermochte.

Doch dem war nicht so: Bildungsangebote und Fächerkanon der zeitgenössischen Handwerker- und Arbeiterbildungsvereine weisen eindeutig kompen- satorische Bildungsangebote, sowohl solche der Elementar- wie der Fachbil- dung, als vorrangig aus. Diesen faktischen Ausgleich von Unzulänglichkeiten des bestehenden Bildungswesens kann man als pragmatische Reaktion auf das zu konstatierende Bildungsniveau, z.B. den noch unzureichenden Alphabeti- sierungsgrad oder den Mangel an qualifizierten Institutionen fachlicher Bil- dung, interpretieren, so wie es unter der Ägide der „Feiertagsschulen“ und vor Schaffung des obligatorischen Fortbildungsschulwesens durchweg herrschte.

Dass das in vielen Handwerker- und Bildungsvereinen praktizierte Bil- dungsverständnis zunehmend individualisierende und sozialquietistische Zü- ge aufwies und der emanzipatorische Impetus der Bildung auf der Strecke zu bleiben drohte, ist auch Liberalen bewusst gewesen. So kritisierte Max Hirsch, der langjährige Vorkämpfer der Arbeiterbildungsvereinsbewegung und Mitgründer der Hirsch-Dunckerschen Gewerkvereine, im Jahre 1871 die Ent- wicklung vieler Arbeiterbildungsvereine scharf.⁹ Ihr Niedergang in den letzten Jahren – so Hirsch – sei darauf zurückzuführen, dass „sie sich abgesondert haben von der großen Tagesbewegung und sich versteckten unter dem Schilde der sogenannten allgemeinen Bildung“. Die bloße Erwähnung der „sozialen Frage“ sei in manchen Vereinen als „Ketzerei“ betrachtet worden. Die Reso- nanz der Ideen Ferdinand Lassalles sei daher „nur ein naturnotwendiger Pen- delrückschlag“ gewesen.

Hirsch formulierte seine Kritik an den Arbeiterbildungsvereinen der späten 1860er und frühen 1870er Jahre zwei Jahrzehnte später noch pointierter:¹⁰ Die

8 Vierhaus: Bildung (wie Anm. 4), S. 538.

9 Der Gewerkverein 22, 29.5.1870, S. 91f., Max Hirsch: „Die Gewerkvereine und die Politik“ und: Protokoll des 1. o. Verbandstages des Verbandes der Deutschen Gewerk- vereine (Hirsch-Duncker), Berlin August 1871, S. 27.

10 Max Hirsch: Die Arbeiterbewegung und Organisation in Deutschland. Berlin 1892, S. 9.

„Vorträge über allerlei Wissenswertes der Natur und Geschichte“ hätten vielen Mitgliedern schlicht nicht mehr genügt. „Man verlangte Aufklärung über die Fragen, die das Wohl und Wehe der Arbeiter berühren und in notwendiger Konsequenz auch die Anbahnung der Abhilfe.“ Diese Entwicklung sei nicht das Werk „gewissenloser oder tendenziöser Agitatoren“ gewesen, sondern „die unausbleibliche Folge der Umstände“. Der Versuch, Bildung und Reflexion der eigenen sozialen Lage an einem bestimmten Punkt abzubrechen, habe scheitern müssen, denn: „Das Bildungsstreben selbst, wenn ernst genommen, führte unvermeidlich zur Lüpfung des Vorhangs [...]. Die Bildungsvereine führten über sich selbst hinaus zur Inangriffnahme praktischer Arbeiterreform.“ Und diese sah Hirsch – wie andere Vertreter des zeitgenössischen sozial orientierten Liberalismus – wiederum in der gewerkschaftlichen Selbstorganisation, in der kollektiven, dem Selbsthilfprinzip verpflichteten Interessenvertretung. Das Prinzip „durch Solidarität zur individuellen Freiheit“ sollte in gleichem Maße für die volksbildnerischen Aktivitäten gelten, auch und gerade derer, die sich dem Liberalismus verbunden fühlten.

Im Folgenden soll gezeigt werden, ob und wie Liberale der Zeit in ihrem politischen und gesellschaftlichen Handeln das hier aufgezeigte Problem einer Balance zwischen Emanzipation und Integration in ihrer Bildungspolitik adressiert haben und im Weiteren, wie und mit welchen Ergebnissen Volksbildung in gesellschaftlichen Organisationen des Liberalismus aufgefasst und praktiziert worden ist. Als Untersuchungsobjekte wurden zwei von ihrer Struktur her unterschiedliche, aber jeweils auf ihre Art als volksbildnerische Akteure tätige Organisationen ausgewählt: der – seiner Intention nach – Dachverband der bürgerlich-liberalen Bildungsvereine, die 1871 gegründete „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, und die Berliner „Humboldt-Akademie“ respektive ihr Trägerverein, der „Wissenschaftliche Centralverein“.

Zunächst aber soll ein analysierender Blick auf den Aspekt „Bildung“ in den programmatischen Aussagen liberaler Parteien zwischen 1860 und 1900 geworfen werden.

2. Bildung und liberale Parteiprogrammatik

Hermann Schulze-Delitzsch, der in der Hochzeit der bundesdeutschen Historiographie zur Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung auch salopp als „eine Art Chefpropagandist der Fortschrittspartei unter den Arbeitern“ abqualifi-

ziert worden ist,¹¹ blieb bis zu seinem Tode 1883 ein strikter und konsequenter Vertreter des liberalen Selbsthilfe-Prinzips als politischem und gesellschaftlichem Regulativ. Schulze-Delitzsch setzte allein auf die gesellschaftsverändernde Kraft einer vielgliedrigen Genossenschaftsbewegung und vermehrte Bildungsanstrengungen unter strikter Ablehnung jeglicher Form eines staatlichen Sozialinterventionismus.

Aber für Schulze-Delitzsch war es unzweifelhaft, dass der Staat einen Bildungsauftrag für alle seine Bürger habe. Neben der Forderung nach „Gleichheit vor dem Gesetze“ und einem „Verfassungsstaat“, der eine „möglichst gleichmäßige, gerechte und möglichst wenig drückende Verteilung der Staatslasten“ vornehmen sollte unter „Schonung der wirtschaftlichen, der Arbeitskräfte (sic!) der Nation“ und neben der Absage an einen „Militärstaat, in dem das Soldatenhalten [...] zum eigentlichen Staatszweck“ verkomme, stand die Forderung nach „Hebung der Volksschule als der Hauptpflanzstätte der Bildung für den Arbeiter“¹². Die Volksschule solle „Erziehung zur Selbständigkeit“ leisten. Für Schulze-Delitzsch war das „Recht auf Erziehung“ das erste aller Grundrechte des Menschen. Daraus ergab sich für ihn die pragmatische Forderung nach „Schulzwang und die Obsorge des Staates für die Schule als ein politisches Recht und eine politische Pflicht“¹³. Die „Hebung der Volkschule“ war für Schulze-Delitzsch die Grundvoraussetzung für eine „Hebung des Standes“. Dieser liberale Grundsatz, der Aufstieg an Bildung und neue Formen der gesellschaftlichen Organisation band, findet sich dann allerdings kaum profiliert in den politischen Programmen liberaler Parteien seit 1861.

Das Gründungsprogramm der Deutschen Fortschrittspartei (DFP) vom Juni 1861 deutet an, wie liberale Programmatiker – auch der folgenden Jahrzehnte – Bildung wahrnahmen und ansprachen.¹⁴ Es geht ausschließlich um die institutionelle Bereitstellung von Grundlagen für die Elementar- oder (später) die fachliche Bildung. Der politische und gesellschaftliche Rahmen für eine aktive und erfolgreiche Volksbildung durch gesellschaftliche Initiativen, wie sie sich ja in Vielzahl und Varietät im Umfeld des Liberalismus gebildet hatten, wird hingegen nirgends problematisiert.

11 Toni Offermann: Arbeiterbewegung und liberales Bürgertum in Deutschland 1850–1863. Bonn 1979, S. 233.

12 So Schulze-Delitzsch in seiner berühmten Vortragsreihe von 1862/63 vor dem Berliner Arbeiterverein, die 1863 – unter dem Rahmentitel „Capitel zu einem deutschen Arbeiterkatechismus. Sechs Vorträge vor dem Berliner Arbeiterverein“ zusammengefasst – publiziert wurde. Schulze-Delitzsch formulierte dabei u.a. „Vernünftige Anforderungen an den Staat vom Standpunkte der Arbeiterfrage“ (ebd., S. 96–101).

13 Ebd., S. 116.

14 Vgl. Wolfgang Treue: Deutsche Parteiprogramme seit 1861. 4. Aufl. Göttingen 1968, S. 62 f.

In den 1860er und 1870er Jahren geht es den liberalen Parteien vor allem um die Eindämmung des kirchlichen Einflusses auf das Bildungssystem und auf Lehrer und Schüler. Lediglich im Programm der demokratisch-liberalen, süddeutschen Volkspartei von 1868 finden sich konkrete Forderungen, die über die Einlösung bestehender Verfassungsgarantien hinausweisen.¹⁵ Es werden hier zwar auch – kultukämpferisch – „Trennung von Staat und Kirche“ sowie „Trennung von Staats- und Kirchenverwaltung“ mit Blick auf das Bildungswesen gefordert oder schlicht die „Befreiung der Schule von der Kirche“. Aber es ist auch konkret von der „fachmännischen“ (gemeint ist: nichtkirchlichen) Aufsicht über die Schule die Rede. Vor allem aber werden „die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel an allen Volks- und Mittelschulen“ sowie die „allgemeine Einführung gewerblicher Fortbildungs- und Fachschulen“ gefordert.

Zur preußischen Abgeordnetenhauswahl im Herbst 1873 erklärte die DFP, sie werde in Anbetracht der zahlreichen anderen politischen Petita „nie vergessen“, dass es „die höchste Aufgabe des Staates“ sei, seinen Bürgern „dasjenige Maß individueller Freiheit und diejenigen Mittel der Bildung zu sichern, welche es ihnen möglich macht, an der allgemeinen Kulturbewegung der Menschen teilzunehmen“¹⁶. Lediglich im – nicht-parteioffiziellen – Wahlauftruf des sozialliberal akzentuierten sogenannten „Sozialpolitischen Wahlcomitees“ der DFP zur Reichstagswahl 1874 finden sich konkretere bildungspolitische Forderungen.¹⁷

Es fällt auf, Welch' geringe, ja randständige Bedeutung die Führer der liberalen Parteien – von der Fortschrittspartei der 1860er Jahre bis zu den beiden freisinnigen „Spaltungsprodukten“ des Jahres 1893 – dem gesamten Komplex „Bildung“ in ihren Programmen zugemessen haben. Der Nationalliberalismus wiederum blieb noch dahinter zurück: Werden Fragen der Bildung in den Programmen der 1860er bis 1880er Jahre zumeist gar nicht angesprochen, so wird der Komplex Kultur-Bildung-Schule auch im Wahlauftruf zur Reichstagswahl 1898 lediglich im Kontext der – stets wohlfeilen – Kampfansage an Sozialdemokratie und Ultramontanismus problematisiert.¹⁸

15 Vgl. Felix Salomon: Die deutschen Parteiprogramme. Leipzig 1907 ff., H. 1, S. 88–92.

16 Ebd., H. 2, S. 11 ff.

17 Ebd., H. 2, S. 14 f. Zu Zielsetzung und Wirkung des „Sozialpolitischen Wahlcomitees“: Hans-Georg Fleck: Wider die „Zügellosigkeit des sozialen Faustrechts“. Gewerkschaftlicher Sozialliberalismus und Deutsche Fortschrittspartei. In: Detlef Lehnert (Hrsg.): Sozialliberalismus in Europa. Wien u.a. 2012, S. 83–107, hier S. 100 ff.

18 Vgl. den nationalliberalen Wahlauftruf vom 1.5.1898 bei: Salomon (wie Anm. 15), S. 96–100.

Es bleibt der – in Kenntnis ihrer überragenden Bedeutung für die Entfaltung einer liberalen politischen und gesellschaftlichen Ordnung – ernüchtern-de Befund: Die Bildung und damit auch die im liberalen Sinne gestaltende Volksbildung rangierte für die liberalen Programmatiker der Zeit allenfalls unter ferner liegen. Es fehlt in der reichen Liberalismus-Literatur eine Untersuchung, die diesen hier konstatierten Widerspruch zum Forschungsgegenstand macht.

3. Mittler liberaler Volksbildung

3.1 Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung (GVV)

Die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ (GVV; seit 1915: „Gesellschaft für Volksbildung“) als zentrales Scharnier volksbildnerischer Initiativen aus dem gesellschaftlichen Liberalismus in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (und bis zu ihrer Auflösung 1935) hat in der bildungshistorischen Forschung der letzten Jahrzehnte kaum vermehrte Aufmerksamkeit gefunden – und wenn, dann mit eher negativer Konnotation.¹⁹

Umso bemerkenswerter ist es, dass die GVV in jüngerer Vergangenheit – beim Festakt zum 100-jährigen Jubiläum des Deutschen Volkshochschulverbandes in der Frankfurter Paulskirche – durch den Festredner Andreas Voßkuhle – freundlich-kritische Berücksichtigung gefunden hat.²⁰ Und dies ist nicht nur deshalb bemerkenswert, weil der (damalige) Präsident des Bundesverfassungsgerichts die GVV quasi in eine Traditionslinie stellt, in die sie – streng genommen – gar nicht gehört, nämlich die der deutschen Volkshochschulen. Voßkuhle würdigte auf diese Weise jedoch die Leistung der GVV für jene Bildungsbemühungen der „Erwachsenen- und Weiterbildung“, die man zeitgenössisch unter dem Terminus „Volksbildung“ subsumierte. Und hier gehört die GVV hin – als die wohl wichtigste und innovativste Dachorganisation erwachsenen- respektive volksbildnerischer Aktivitäten im deutschen Kaiserreich.

19 Hier beispielhaft und prägend: Josef Olbrich: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen 2001. Illustrativ auch die Sentenz des österreichischen Bibliothekshistorikers Peter Vodosek, der die GVV schlicht als „Bildungsfeldzug gegen die Arbeiterbewegung“ charakterisiert hat (zit. nach: Peter Vodosek: Arbeiterbibliothek und Öffentliche Bibliothek. Berlin 1975, S. 8). Zur Rezeption der Geschichte und Bildungsarbeit der GVV weiterhin unverzichtbar: Horst Dräger: Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Stuttgart 1975.

20 Andreas Voßkuhle: Der Bildungsauftrag des Grundgesetzes. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 16–17/2019, S. 49–54, hier S. 52.

Anfang 1871 publizierte der ehemalige Elberfelder Realgymnasiallehrer Franz Leibing in der Wochenschrift „Die Grenzboten“ einen Beitrag zur Lage des „freiwilligen Bildungswesens“ in Deutschland.²¹ Darin beschreibt er dessen Lage als problematisch: Es sei eingeengt zwischen dem Widerstand und der Ablehnung durch staatliche Institutionen einerseits, der „sozialistischen Bewegung“ andererseits als einem neuen, gefährlicheren Gegner. Die sozialistische Bewegung – und Leibing spricht hier konkret deren lassalleianischen Flügel an – habe der Bildungsvereinsbewegung eine „tiefere Wunde“ zugefügt „als irgendetwas anderes“. Sie habe die Bildungsvereine gespalten und ihnen „gerade die unterste Schicht ihrer Teilnehmer entzogen, die der Pflege und Förderung am bedürftigsten waren“. Leibing anerkennt aber die Berechtigung einer sehr grundlegenden Kritik an den Bildungsvereinen, dass sie nämlich „nicht bis in diejenigen Schichten der armen, gedrückten, unwissenden Bevölkerung hinab zu dringen vermöchten, für deren Befreiung, Aufklärung und Erhebung sie bestimmt“ seien. Leibing spricht hier zwei Grundprobleme liberaler Volksbildungarbeit vor wie nach der Reichsgründung an: Sie war mit mächtigen, staatlichen und gesellschaftlichen Gegnern konfrontiert, denen gegenüber sie sich genauso nur bedingt gewachsen erwies wie angesichts der Herausforderungen durch immer klarer zutage tretende, fundamentale gesellschaftliche Interessenkonflikte. Leibing ist sich dessen bewusst, dass die Bildungsvereinsbewegung vor diesem Hintergrund in dem sich abzeichnenden neuen deutschen Nationalstaat intensive Anstrengungen von bisher ungekannter organisatorischer und pädagogischer Wirkung werde entfalten müssen, um ihren deklarierten hohen Anspruch „Befreiung, Aufklärung und Erhebung“ einzulösen.

Im Vorfeld der GVV-Gründung waren Leibing und sein Sponsor, der Wiesbadener Chemie-Industrielle Fritz Kalle, bemüht, den zeitgenössisch renommiertesten liberalen Sozialreformer, Hermann Schulze-Delitzsch, für den Vorsitz der neuen Organisation zu gewinnen. Dieser äußerte zunächst große Bedenken, da die bisherigen Vorbereitungsarbeiten zur Organisationsgründung ohne Einbeziehung der bestehenden Bildungsvereinsstrukturen erfolgt seien und „höhere Gesellschaftsschichten“ allzu sehr im Gründerkreis dominierten.²² Auch die Vielzahl nationalliberaler Honoratioren aus Wirtschaft und

21 Franz Leibing: Das freiwillige Bildungswesen Deutschlands in seinem gegenwärtigen Zustand. In: *Die Grenzboten*, H. 1/1871, S. 25–31, nachgedruckt in: Horst Dräger (Hrsg.): *Volksbildung in Deutschland im 19. Jahrhundert*. Bd. 1. Braunschweig 1979, S. 378–384.

22 Der bei Friedrich Thorwart: Hermann Schulze-Delitzsch. Leben und Wirken. Berlin 1913, S. 322 f. zitierte Brief zeigt Schulze-Delitzschs Vorbehalte gegen die GVV-Gründung und – wohl auch – die GVV-Gründungsinitiatoren.

Politik im Gründerkreis respektive unter den Unterzeichnern des im April 1871 publizierten Gründungsaufrufes ließen Schulze-Delitzsch zögern, die ihm zugedachte Führungsrolle wahrzunehmen. Letztlich ließ er sich jedoch überzeugen und übernahm – wenn auch wohl eher symbolisch – auf der offiziellen Gründungsveranstaltung am 13. Juni 1871 in Berlin den Vorsitz der GVV, den er dann für ein Jahrzehnt innehaben sollte.²³

Die Bedenken Schulze-Delitzschs weisen auf zwei Grundprobleme der neuen Organisation hin, die ihr auch weiterhin anhaften sollten. Sie wurde in ihrer Gründungsphase vor allem von nationalliberalen Kreisen geprägt, was ihr – dauerhaft und bis in die Gegenwart fortwirkend – die Kategorisierung als „nationalliberal“ eingetragen hat. Und dies, obwohl die Führungspersönlichkeiten seit den 1880er Jahren – wie der langjährige Vorsitzende Heinrich Rickert oder dessen Nachfolger, Heinrich Prinz zu Schoenach-Carolath und Hermann Pachnicke – allenfalls am linken Rand des Nationalliberalismus angesiedelt waren oder dem Linkoliberalismus zuzurechnen sind (so auch der langjährige GVV-Geschäftsführer Johannes Tews).²⁴ Weit gravierender war die exklusiv bürgerliche Ausrichtung des Gründerkreises, in dem – sieht man von Max Hirsch oder Eduard Pfeiffer ab – kaum jemand vertreten war, der im engen Kontakt zu den bestehenden Bildungsvereinen stand – eine bleibende Hypothek für die GVV.

Der GVV-Gründungsaufruf beschwore die Dringlichkeit einer grundlegenden „Reorganisation“ des deutschen Bildungssystems, in der der Volksbildung größte Bedeutung zukomme. Die Einführung des allgemeinen und direkten Wahlrechts im deutschen Kaiserreich habe „die Freiheitsfrage zu einer Frage der Bildung der Massen“ werden lassen. Daher gelte es, die wichtige, aber teil-

23 Dem ersten GVV-Vorstand gehörten – neben Schulze-Delitzsch – u.a. (als Stellvertreter) der damalige nationalliberale Reichstagsabgeordnete und spätere preußische Finanzminister Johannes Miquel sowie der Berliner Rechtsanwalt und Notar Hermann Makower, Vorsitzender der Repräsentanten-Versammlung der jüdischen Gemeinde Berlins, an. Der Verleger der Berliner „Volks-Zeitung“ und fortschrittliche Reichstagsabgeordnete Franz Duncker amtierte als Schatzmeister, während Franz Leibing als „Generalsekretär“ der Organisation fungierte (bis zu seinem Tode 1875).

24 Der katholische Psychologe und Pädagoge Josef Spieler kategorisierte Tews im (von Spieler edierten) „Lexikon der Pädagogik der Gegenwart“ als dem „Kreise der gemäßigt liberalen Politiker (Rickert, Barth, Schrader, Naumann)“ zugehörig, bei „denen lebhafte Anerkennung sozialer Nöte und Forderungen bestand“; Josef Spieler: Johannes Tews. In: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart. Bd. 2. Freiburg i. Br. 1932, S. 1092 ff. Zu Tews‘ Wirken zuletzt: Andreas Pehnke (Hrsg.): Johannes Tews (1860–1937). Vom 15-jährigen Dorfchullehrer zum Repräsentanten des Deutschen Lehrer-vereins. Studien über den liberalen Bildungspolitiker, Sozialpädagogen, Erwachsenenbildner und Kämpfer gegen Antisemitismus. Beucha 2011.

weise zum Erliegen gekommene Arbeit der bestehenden „Bildungs-, Arbeiter-, Handwerker-, Bezirks – und Gewerbevereine“ auf eine neue institutionelle Ebene zu heben. Als primäre Ziele der GVV nennt der Gründungsauftrag²⁵: 1) die systematische Ausdehnung des Bildungsvereinsnetzwerkes, speziell auch im ländlichen Raum; 2) die Formierung eines Gesamtverbandes der Bildungsvereine zur gemeinsamen Interessenvertretung nach außen sowie zur Unterstützung und Intensivierung der Arbeit nach innen; 3) die Schaffung eines Verbandsorgans, in dem u.a. auch die „Frage der Frauenbildung und die soziale Frage“ aufgegriffen werden sollten; 4) den Einsatz von „Wanderlehrern“ zur Vortragstätigkeit „über wichtige Angelegenheiten des öffentlichen Lebens“; und 5) die Verbreitung von „Volks- und Flugschriften“.

Der zu bildende 36-köpfige Zentralvorstand sollte sich besonders der Neugründung von Bildungsvereinen, der verbesserten und verbilligten Buchbeschaffung für „Volksbibliotheken“, aber auch der Bildung lokaler „Vereine für Arbeiterinnen“ widmen. Klar formulierte der Gründungsauftrag an das „freigesinnte Deutschland“: Man erwarte die „entschiedene Unterstützung der Organisationsziele durch Fabrikbesitzer und Arbeitgeber“, ja sogar durch die deutschen Auswanderer nach Übersee. Das Bild der „Feinde im Innern“ – wie es Leibing 1872 definierte – war unzweideutig: Die „klerikalen und sozialdemokratischen Volksverführer“, die die „geistige Umnachtung der Massen“ ausnützten, um auf den Trümmern von „moderne[r] Kultur, der Wissenschaft, des Rechtes und des Besitzes [...] die alleinige Despotie der Kirche oder die große Maschine des Wirtschaftsstaates zu errichten“²⁶.

Der Gründungsauftrag versuchte ein Themenfeld dringlicher gesellschaftlicher Veränderung im neuen Deutschen Reich zu beschreiben. Die Volksbildung sollte in der neuen staatlichen Struktur und im Bewusstsein der Bürger – endlich – die ihr gebührende Bedeutung erhalten. Den Gründungsauftrag retrospektiv als „ein Dokument der Loyalität mit dem undemokratischen Kaiserreich als notwendigen paternalistischen und fürsorglichen (sic!) Rahmen“ zu denunzieren, wird weder den Intentionen der handelnden Akteure noch gar dem zeitgenössischen Diskussionsstand gerecht.²⁷

25 Hier zit. nach: Aufforderung zur Gründung einer „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“. In: Der Arbeiterfreund 9/1871, S. 80–84, nachgedruckt in: Dräger: Volksbildung (wie Anm. 21), S. 50–55.

26 Zit. nach: Franz Leibing: Die deutsche Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. In: Die Gartenlaube, Heft 37/1872, S. 602 f.

27 So die Einführung von Klaus Heuer in den Gründungsauftrag auf der Website des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung: <<https://www.die-bonn.de/zeitzeichen/aufrufgv>> (27.10.2024).

Die GVV akzeptierte sowohl Individual- wie Korporativmitgliedschaften; im Laufe des Gründungsjahres konnte sie so 1.425 persönliche und 158 korporative Mitglieder gewinnen. Dabei war zu berücksichtigen, dass einzelne Korporativmitglieder, wie z.B. der Krefelder Handwerker- und Bildungsverein mit seinen 2.500 Mitgliedern, auf eine deutlich stärkere Verankerung der Organisation in der Bevölkerung hindeuten. Ein zeitgenössischer Akteur schätzte die Zahl der mit der GVV „unmittelbar und mittelbar in Verbindung stehenden Personen“ Mitte der 1870er Jahre auf 200.000.²⁸ Nach Jahren der Stagnation lag die Mitgliederzahl 1901 bei 2.660 Individual- und 2.853 Korporativmitgliedern und im März 1918 – trotz kriegsbedingter Rückschläge – bei 5.122 Einzelmitgliedern und 6.894 Mitgliedsvereinen. Den geographischen Schwerpunkt der Organisation bildete Preußen und hier insbesondere die neupreußischen Landesteile im Westen (Rheinland, Westfalen, Hessen-Nassau) und die Provinz Brandenburg, während die Organisation in Süddeutschland eher schwach vertreten war.²⁹

Die GVV entfaltete ihre Tätigkeit in den folgenden Jahrzehnten auf verschiedenen Themenfeldern, die sowohl die grundlegende Reform des Bildungswesens insgesamt als auch die praktische Tätigkeit der angeschlossenen Mitgliedsvereine umfasste. In den 1870er Jahren bildete die Lobbyarbeit für den Aufbau eines allgemeinen obligatorischen Fortbildungsschulwesens einen besonderen Arbeitsschwerpunkt. Die GVV zeigte damit, dass sie keineswegs lediglich an der „sittlichen Hebung“ der „unteren Schichten“ interessiert war, sondern sie erkannte gerade in der verpflichtenden Weiterbildung nach der staatlichen Elementarbildung einen wesentlichen Aspekt der individuellen und gesellschaftlichen Stärkung der unterbürgerlichen Schichten. Die allgemeine Fortbildungsschule wurde als „das notwendige Mittelglied“ zwischen Elementarbildung und freiem, außerschulischem Bildungswesen betrachtet.³⁰ Schon 1872 konnte die GVV hier erste Erfolge vermelden: Das preußische

-
- 28 So der nationalliberale Bonner Philosophieprofessor Jürgen Bona Meyer, der seit 1872 dem Zentralvorstand der GVV angehörte und 1872–1876 zugleich als Vorsitzender des Verbandes der Bildungsvereine Rheinlands und Westfalens fungierte. Siehe Jürgen Bona Meyer: Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. In: Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft im Deutschen Reich. Jg. 1/1877, S. 327–337, hier S. 329. Die Mitgliederzahl der GVV stieg im kommenden Jahrfünft auf 4.761 Einzel- respektive 704 Korporativmitglieder.
- 29 Siehe hierzu die auf das Königreich Württemberg bezogenen Zahlen bei Elke Brünle: Bibliotheken von Arbeiterbildungsvereinen im Königreich Württemberg. Wiesbaden 2010, spez. S. 272, Anm. 340.
- 30 Dräger: Gesellschaft (wie Anm.19), S. 89 f. Dräger folgt hier der Formulierung des Direktors der Leipziger Buchhändler-Lehranstalt, Justus Adolf Bräutigam (1833–1910), auf der 10. GVV-Generalversammlung 1880 in Leipzig.

Unterrichtsministerium nahm eine Petition der GVV in dieser Angelegenheit zum Anlass für eine ministerielle Erhebung; eine gleichgerichtete Petition an den Berliner Magistrat hatte sogar eine „weitgehende Reorganisation der städtischen Fortbildungsschule“ zur Folge.³¹

Ein auf die Arbeit der Gliedorganisationen gerichtetes Arbeitsfeld war der Aufbau von Volksbibliotheken. Um diese nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ zu entwickeln, entwarf die Bibliothekskommission des Zentralvorstandes Anleitungen zum Bibliotheksaufbau sowie Musterkataloge für die Beschaffungspolitik der Bibliotheken der Mitgliedsverbände. Diese wurden bei Anschaffungen durch Vereinbarungen der GVV mit Verlagen zur Rabattgewährung unterstützt. Die Bibliothekstätigkeit der GVV hatte in der Folgezeit eine erhebliche Bedeutung bei der Entwicklung der sogenannten „Bücherhallenbewegung“ in Deutschland. Deren Initiator Constantin Nörrenberg, der der Einrichtung moderner öffentlicher Leihbibliotheken in Deutschland erst den Weg gebahnt hatte, hielt seinen bahnbrechenden Vortrag zum Thema „Die Volksbibliothek, ihre Aufgaben und Reformen“ nicht von ungefähr auf dem Hamburger GVV-Jahreskongress 1895.³²

Mit großen strukturellen Problemen hatte seit GVV-Gründung der Aufbau eines überregionalen Netzwerkes sogenannter „Wanderlehrer“ zu kämpfen, die die GVV ihren Mitgliedsorganisationen als Vortragsredner anbot. Sowohl die Qualifikation der Dozenten als auch die rezipientenorientierte Themenwahl und -präsentation machten notorisch Probleme.³³ Auch die im Gründungsauf- ruf intendierte Verbreitung von Volks- und Flugschriften kam zunächst nicht über die Publikation von Jahreskalendern („Reichskalender“ 1873, „Volkskalender“ Leipzig) hinaus. Der Plan, eine Reihe „neuer deutscher Volksbücher“ zu publizieren, scheiterte mangels geeigneten redaktionellen Personals.

Mehr Erfolg war dem Verbandsorgan „Der Bildungsverein“ (ab 1905: „Volksbildung“) beschieden; anfänglich als Monatsblatt, erschien es seit Oktober

31 Ebd., S. 88. 1875/76 beteiligten sich 68 GVV-Mitgliedsvereine unmittelbar an der Entwicklung des Fortbildungsschulwesens, indem sie eigene Schulen finanzierten. Vgl. Meyer: Gesellschaft (wie Anm. 28), S. 331.

32 Vgl. hierzu: Martha Friedenthal-Haase/Elisabeth Meilhammer: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland – bis 1918, <<https://wb-erwachsenenbildung.net/download/geschichte-der-erwachsenenbildung-in-deutschland-bis-1918/>> (20.10.2024).

33 Hierzu bereits Meyer: Gesellschaft (wie Anm. 28), S. 336 f. Zum zeitgenössischen Wirken von Wanderlehrern in den Organisationen der Volksbildung jetzt zusammenfassend: Susanne Barth: Wanderlehrer, Redner, Vortragende. Mobile Lehrkräfte und ihre Vorträge in der Volksbildung im 19. Jahrhundert. Wiesbaden 2020, spez. S. 361–488. Zum praktischen Wirken eines GVV-Wanderlehrers: Astrid Tönnies: Julius Lipper. Teil I: Leben und Wirken in den Jahren 1839 bis 1885. Marburg 1988, S. 223–230.

1873 wöchentlich, redigiert jeweils vom amtierenden Generalsekretär der GVV. Dies war seit Leibings Tod zunächst der deutschböhmische Pädagoge und spätere Reichsratsabgeordnete Julius Lippert³⁴; ihm folgte (von 1885 bis 1890) der Historiker und Schriftsteller Paul Gustav Wislicenus³⁵. 1891 übernahm dann der aus dem hinterpommerschen Dramburg stammende Johannes Tews für Jahrzehnte die (zunächst) ehrenamtliche, später hauptamtliche Geschäftsführung der GVV.³⁶ Lippert, Wislicenus und Tews waren vor ihrer Geschäftsführertätigkeit auch als Wanderlehrer des GVV im Einsatz.

Die Spannweite der Themen, die die GVV in ihrer Volksbildungssarbeit beeinflusste, fasste Julius Lippert 1879 unter den Begriffen „Erd- und Menschenkunde“ zusammen. „Erdkunde“ meinte dabei Astronomie, Physik, Geologie, Geographie und Ethnologie. „Menschenkunde“ umfasste Aspekte der Ethnologie, Kulturgeschichte, Volkswirtschaft, Gesundheit und Hygiene, Geschichte und Literatur, aber auch „Gesetzes- und Verfassungskunde“ sowie „Erziehungslehre“. Eine andere praxisnahe Systematik unterschied Themen, die das „materielle Wohl“ der Mitglieder betrafen, von solchen, die ihr „geistiges Wohl“ berührten.³⁷

Vortrag und Buch wurden im Laufe von Jahrzehnten der GVV-Tätigkeit durch die sogenannten „Volksunterhaltungsabende“, Wandertheater³⁸ und Wanderbüchereien sowie neue mediale Formen wie Lichtbild- und Filmvorführungen ergänzt. In ihrer pädagogischen Ausrichtung blieb die Gesellschaft konsistent: Sie strebte vor allem Wissensvermittlung an, um ihre Rezipienten zur gleichberechtigten Teilhabe an den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu befähigen.

34 Zum Wirken Lipperts ist nach wie vor maßgeblich die Teilbiographie von Tönnies: Julius Lippert (wie Anm. 33).

35 Wislicenus (1847–1917) war der jüngste Sohn des lutherischen Theologen, später freireligiösen Predigers Gustav Adolf Wislicenus (1803–1875), der im Frühjahr 1848 als Abgeordneter des Vorparlaments der Frankfurter Nationalversammlung auch politisch in Erscheinung getreten war.

36 Vgl. hierzu: Pehnke: Tews (wie Anm. 24), sowie Horst Dräger: Verdienst und Scheitern des Volkslehrers Johannes Tews. In: Johannes Tews: Geistespflege in der Volksgemeinschaft. Stuttgart 1981 (Nachdruck der Ausgabe Berlin 1932), S. 6–82.

37 Vgl. die bei Dräger: Gesellschaft (wie Anm. 19), S. 147 f., genannte Diskussion zur Vortragssystematik im „Bildungsverein“, Jg. 1879, H. 26 u. 28.

38 Unter den regional agierenden Wandertheatern der Zeit ist vor allem das seit 1908 tätige „Märkische Wandertheater“ zu nennen, an dem (später bedeutende) Theaterregisseure und Schauspieler erste Berufserfahrungen gesammelt haben. Zu nennen sind hier u.a. Emil Geyer (1908–1912 Direktor des Theaters), Fritz Wisten, Max Ehrlich und Friedrich Schütze. Eine theatergeschichtliche Einordnung des von der GVV getragenen Wandertheaters liegt nicht vor. Zur kritischen Bewertung bei Dräger: Gesellschaft (wie Anm. 19), S. 213 ff.

Direkte politische und gesellschaftliche Fragen wurden dabei aber in der Regel vermieden. Politische, vor allem parteipolitische Neutralität wurde gera- dezu zum Markenzeichen der GVV – und dies umso mehr, je stärker Volks- bildungsinstitutionen an Aufmerksamkeit gewannen, die – als religiös gebun- dene oder sozialistische Organisationen – explizit den Interessen bestimmter Gruppen der Gesellschaft Ausdruck geben wollten. Über diese Konfliktkon- stellation wurde die GVV zudem zur „Inkarnation“ der „Alten Richtung“ der Erwachsenenbildung, in der eine „Neue Richtung“, die weit stärker an theoretischen Fragen der Pädagogik und Didaktik interessiert und geschult war, geradezu ihr Feindbild schlechthin sah.³⁹ Statt um wahlloses und unsyste- matisches „Verteilen von Bildungsgütern“⁴⁰ mit bürgerlich-patriarchalischem Gehabe – so die Kritik – sollte es nun um „Volkbildung statt Volksbildung“ und die Schaffung einer neuen Bildungselite gehen. Liberale Volksbildung ge- riet so dorthin, wo der politische Liberalismus nach Gründung der Weimarer Republik rasch angesiedelt war: ins politische und gesellschaftliche Abseits.

3.2. Die Humboldt-Akademie Berlin

Im Juni 1878 verfasste Max Hirsch eine Denkschrift unter dem Titel „Plan zur Gründung einer Anstalt für populär-wissenschaftliche Vortragszyklen“⁴¹. Nur wenige Monate später wurde die Humboldt-Akademie (HA) gegründet. Max Hirsch war nicht nur profilierter Sozialpolitiker und Gewerkschaftsgründer, sondern auch ein erfahrener Praktiker der Volksbildung. Bereits 1861 hatte er als Referent im Großen Berliner Handwerkerverein gewirkt. Als Co-Vorsit- zender des Magdeburger Arbeiterbildungsvereins (neben dem freireligiösen Prediger Leberecht Uhlich) hatte Hirsch bereits auf dem Leipziger II. Vereins- tag der Arbeitervereine im Oktober 1864 für einen gemeinsamen Lehrplan aller Arbeiterbildungsvereine plädiert und sich gegen die bis dahin in den

39 Vgl. Edith Glaser: Was ist das Neue an der „Neuen Richtung“? Zur Erwachsenenbil- dung nach dem Ersten Weltkrieg. In: 1919 bis 1994 – 75 Jahre Volkshochschule Jena. Rudolstadt/Jena 1994, S. 117–136.

40 So Hermann Herrigel: Der Stand der Volksbildungsfrage. In: Blätter der Volkshoch- schule Thüringen. H. 5 (1923/24), S. 45–48, hier S. 45. Schon im Weltkrieg hatte der Journalist Herrigel den „ungeistigen liberalen Voraussetzungen der Volksbildungstä- tigkeit“ den Kampf angesagt (zit. nach: Ders.: Volksbildung und Volksbibliothek. Eine Abrechnung. Jena 1916, S. 1f.).

41 Max Hirsch: Wissenschaftlicher Centralverein. Humboldt-Akademie. Skizze ihrer Tätigkeit und Entwicklung 1878–1896. Ein Beitrag zur Volkshochschul-Frage. Berlin 1896.

Bildungsvereinen üblichen, thematisch zusammenhanglosen Einzelvorträge ausgesprochen.⁴² Mit seiner Denkschrift ging Hirsch einen neuen Weg, der über die bisherigen Bemühungen der Volks- und Arbeiterbildung entscheidend hinausführte: eine neue mittlere Bildungsebene zwischen traditioneller Volksbildung (à la GVV) und der universitären Lehre.

Die HA ist zweifellos als Produkt jener europäischen „Universitätsausdehnungsbewegung“ anzusehen, die seit den 1870er Jahren mit konkreten institutionellen Strukturen und ersten praktischen Erfahrungswerten, vor allem aus Großbritannien, speziell der Universität Cambridge, auch nach Deutschland „hinüberschwappte“.⁴³ Die Anfänge dieser Bewegung liegen, was Deutschland anbelangt, allerdings bereits bei den Universitätsreformern des frühen 19. Jahrhunderts. Genannt seien hier Friedrich Schleiermachers Forderung, den Zugang zur Universität nicht ausschließlich an formale Kriterien zu binden, oder Johann Gottlieb Fichtes Vorlesungen über Nationalerziehung, die die Grundlage seiner im Folgejahr publizierten „Reden an die deutsche Nation“ bildeten. In Anlehnung an Fichte hatten sich in den folgenden Jahrzehnten anerkannte Hochschulprofessoren mit populärwissenschaftlichen Vorträgen an ein größeres Publikum gewandt, unter ihnen auch und besonders profiliert Alexander von Humboldt. Dem anfänglichen Engagement von Einzelpersönlichkeiten folgten ab den 1840er Jahren eine Vielzahl von Vereinsgründungen in diesem Geiste, so der Berliner „Wissenschaftliche Verein“ von 1841, Vereinigungen in Wien, Prag, Frankfurt am Main und schließlich die GVV, die allerdings nur bedingt in diese Traditionslinie einzureihen ist.

Zur Zielsetzung der Universitätsausdehnungsbewegung ist zu sagen, dass „der Impetus, allgemein verständliche Vorträge für die interessierte Öffentlichkeit anzubieten, [...] sich vornehmlich aus humanitären, nationalen und aufklärerischen Quellen“ speiste. Eine „generelle Öffnung der Hochschule“ war damit nicht intendiert – nicht in Großbritannien und schon gar nicht in Deutschland.⁴⁴ Ganz sicher liegen hier auch Wurzeln der Volkshochschulbewegung in Deutschland, in deren Kontext ja nicht ohne Grund – neben den pädagogischen und institutionellen Vorbildern der Grundtvig’schen „folkehøjskole“ aus Dänemark – gelegentlich auch die HA genannt wird, auch wenn ihr Bild zweifellos über die Zeitläufe verblasst ist, nicht zuletzt durch ihre Einordnung in die Schublade bürgerlicher, als emanzipationsfeindlich und interessengeleitet perzipierter Bildungsanstrengungen.

42 Vgl. Karl Birker: Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840–1870. Berlin 1973, S. 60.

43 Zur Bedeutung der Universitätsausdehnungsbewegung siehe Erich Schäfer: Die Universitätsausdehnungsbewegung als Vorläufer der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB). Jg. 2020/1, S. 12–21.

44 Ebd., S. 12.

Offizieller Träger der HA war der im November 1878 gegründete „Wissenschaftliche Centralverein“, der aus einem (männlichen) Kreis Berliner Honoratioren aus Politik, Wirtschaft, Staats- und Kommunalverwaltung bestand. Unter ihnen befand sich der Sprachwissenschaftler und Philosoph Chajim Heymann Steinthal⁴⁵, Dozent an der nur wenige Jahre zuvor begründeten „Hochschule für die Wissenschaft vom Judentum“, der zunächst den Vereinsvorsitz übernahm. Weitere Vorstandsmitglieder waren der damalige Berliner Stadtrat und spätere linksliberale Reichstagsabgeordnete Eduard Eberty, der Nationalökonom, damalige Mitarbeiter und spätere Leiter des Kaiserlichen Statistischen Amtes, Hans von Scheel, der Verleger Leonhard Simion⁴⁶, der ehemalige Berliner Stadtrat Julius Goldschmidt und mit Oskar Goldschmidt ein Vorstandsmitglied des Berliner „Vereins der jungen Kaufleute“, der über viele Jahre die Funktion des Schatzmeisters des Centralvereins innehaben sollte.

Treibende Kraft hinter der Vereins- und damit auch der Akademiegründung war jedoch der Publizist, Gewerkschaftsgründer und Sozialpolitiker Max Hirsch.⁴⁷ Dieser war 1877 zum zweiten Mal in den Reichstag gewählt worden, unterlag aber bei seiner erneuten Bewerbung für das Mandat im I. Berliner Reichstagswahlkreis seinem Konkurrenten, dem Unternehmer Ludwig Loewe. Hirsch, der unermüdlich tätige Anwalt des „Verbandes der deutschen Gewerksvereine“ (VDG), hatte also Kapazitäten für neue Initiativen frei. Hirsch wurde der erste Geschäftsführer (respektive „Generalsekretär“) der Akademie und hatte diese Funktion bis zu seinem Tode im Juni 1905 inne. Es ist zweifellos kein Zufall, dass – neben Hirsch – unter den engagierten Vereinsgründern eine große Anzahl von Vertretern des liberalen Berliner Judentums zu finden ist.

45 Das Werk des Editors der sprachwissenschaftlichen Werke Wilhelm von Humboldts hat in dem Sammelband: Hartwig Wiedebach/Annette Winkelmann (Hrsg.): Chajim H. Steinthal. Sprachwissenschaftler und Philosoph im 19. Jahrhundert (= Chajim H. Steinthal. Linguist and Philosopher in the 19th Century). Leiden/Boston/Köln 2002, nach vielen Jahrzehnten des Ignorierens eine umfassende wissenschaftliche Würdigung erfahren.

46 Wolf Siegfried Leonhard Simion (1842–1902) wurde vor allem als langjähriger Verleger des „Arbeiterfreundes“ (Verbandsorgan des „Centralvereins für das Wohl der arbeitenden Klassen“) bekannt. Er war 1874–1882 auch Mit-Eigentümer des berühmten Berliner Antiquariats A. Asher & Co. In Simions Verlag erschienen über Jahrzehnte zudem die Publikationen des „Vereins zur Beförderung des Gewerbefleißes in Preußen“.

47 Den überfälligen Versuch einer biographischen Würdigung Hirschs hat bisher (ansatzweise) lediglich Wolfgang Ayaß unternommen: Ders.: Max Hirsch. Sozialliberaler Gewerkschaftsführer und Pionier der Volkshochschulen. Berlin 2013.

Als Vorsitzender der HA fungierte dann ab 1879 (bis zu seinem Tode 1902) ein renommierter Vertreter des Nationalliberalismus und der späteren „Sezession“, der Danziger Verleger und Reichstagsabgeordnete Heinrich Rickert, seit 1882 zugleich Vorsitzender der GVV. Zudem trat er als Mitgründer und (seit 1895) Erster Vorsitzender des „Vereins zur Abwehr des Antisemitismus“ in Erscheinung.

Der Wissenschaftliche Centralverein gewann rasch einige hundert Mitglieder, darunter von Beginn an neben Individual- auch Korporativmitglieder. Mit deren Mitgliedsbeiträgen und den zu erwartenden Kursbeiträgen der Hörer, mit Zuschüssen der Berliner Kaufmannschaft sowie mit „geldwerten“ Leistungen der Stadt Berlin konnte die Kurstätigkeit im Januar 1879 aufgenommen werden.⁴⁸ Die Tätigkeit der HA in ihrer ursprünglichen institutionellen Form endete mit dem Jahre 1915, als sich die Akademie mit der „Freien Hochschule Berlin“ zur „Humboldt-Akademie, Volkshochschule Groß-Berlin“ zusammenschloss.⁴⁹

Das Ziel der HA-Gründung habe – so erklärte Max Hirsch im Jahre 1896 rückblickend – in der Schaffung einer „von Staat, Kirche, Partei und jeglichem Formalismus“ freien „Lehranstalt“ bestanden. Die Akademie sollte „das für eine harmonische höhere Bildung sowie für das öffentliche Wirken erforderliche Wissen allen genügend vorgebildeten Kreisen zugänglich u. wahrhaft fruchtbar machen“. Die Akademie verstehe sich weder als Konkurrenz zu den Hochschulen noch zu den traditionellen Bildungsvereinen. Sie wolle vielmehr eine neue „notwendige Entwicklungsstufe im modernen Bildungssystem“ schaffen, eine „mittlere Bildungsebene“. Sie verstehe sich als „freie Bürger-Akademie“, in der die Idee der genossenschaftlichen Selbsthilfe auch

-
- 48 Die Stadt stellte Schulräume im Friedrich-Werderschen Gymnasium, seit 1882 im Dorotheenstädtischen Real-Gymnasium zur Verfügung. In späteren Jahren bedauerte Generalsekretär Hirsch, dass die wohlhabende Stadt Frankfurt am Main in die Kultureinrichtung des „Freien Deutschen Hochstifts“ 40.000 Mark pro Jahr investiere, die Stadt Berlin hingegen lediglich 3.000 Mark in die „wichtige Arbeit“ der HA. Max Hirsch: Wissenschaftlicher Centralverein und Humboldt-Akademie. Skizze ihrer Thätigkeit und Entwicklung 1878–1896. Ein Beitrag zur Volkshochschul-Frage. Berlin 1896, S. 41. Eine erste wissenschaftliche Einordnung der HA findet sich bei Konrad Hirsch: Die Humboldt-Hochschule. Freie Volkshochschule Groß-Berlins und die Volkshochschulfrage. Diss. phil. Gießen 1926. Konrad Hirsch war ein Enkel Max Hirschs.
- 49 In der modernen Traditionspflege der deutschen Volkshochschulen wird die „Freie Hochschule Berlin“, die 1901/02 unter der maßgeblichen Einflussnahme der beiden Freidenker Bruno Wille und Wilhelm Bölsche, die sich zum Teil seit den 1880er Jahren im Umfeld der linksliberal-demokratischen, dann der sozialdemokratischen Bewegung bewegt hatten, gegründet worden war, immer wieder fälschlich als „die erste Volkshochschule in Deutschland“ bezeichnet.

auf den Bereich der höheren Bildung angewendet werde.⁵⁰ Als vornehmliche Zielgruppen der Akademie nennt Hirsch die in der Wirtschaft und den neuformierten Selbstverwaltungsorganen Tätigen; an anderer Stelle spricht er vom „höheren Mittelstand“.⁵¹ Die fünf „Grundsätze“ der Akademie lauteten:⁵²

- I. Der Grundsatz der „Lehr- u. Lernfreiheit“: Jeder Interessierte konnte ohne formale Eingangsvoraussetzungen an den Veranstaltungen teilnehmen, (Abschluss-) Prüfungen wurden nur fakultativ durchgeführt. Es winke „weder Diplom noch Titel“. Gemäß den Ideen Humboldts sollte Wissen frei und unabhängig sein, ohne einem unmittelbar praktischen oder beruflichen Zweck dienen zu müssen.
- II. Der Grundsatz der „Offenheit der Lehranstalt für beide Geschlechter“: In für diese Zeit eher ungewöhnlicher Weise erfolgte der Unterricht ohne jegliche Geschlechtertrennung.
- III. Der Grundsatz der „Entgeltlichkeit der Veranstaltungen“: Die Hörer/Klienten hatten prinzipiell Teilnehmergebühren zu zahlen, die bei Bedürftigkeit individuell abgesenkt oder gar gestrichen werden konnten.
- IV. „Anschaulichkeit“ der pädagogischen Arbeit bildete den vierten Grundsatz: Je nach Fachrichtung sollten naturwissenschaftliche Experimente, Exkursionen, Museumsbesuche, Besuche gewerblicher und kommunaler Betriebe oder Genossenschaften die Bildungsarbeit vor reiner Theorielastigkeit bewahren.
- V. Und zuletzt: die „Anregung der Selbttätigkeit der Hörer“: Gemeint war damit sowohl die aktive Beteiligung an den Vortragszyklen (z.B. durch Rückfragen oder Teilnahme an der Vertiefung dienenden „Wissenschaftlichen Abenden“), aber auch die eigenständige Fortbildung.

Thematische Schwerpunkte der Akademiearbeit bildeten die Disziplinen angewandte Naturwissenschaften, Nationalökonomie, Philosophie, Politik-, Kunst- und Literaturgeschichte, Rechtswissenschaften sowie alte und moderne Sprachen.

Die HA folgte in ihrem pädagogischen Konzept weitgehend den Überlegungen der Universitätsausdehnungsbewegung. Deren Kritik an der traditionellen

50 Hirsch: Centralverein (wie Anm. 48), S. 6. Vgl. auch: Die Humboldt-Akademie in Berlin. In: Die Gartenlaube, H. 14/1882, S. 239: „Der kühne Gedanke, die genossenschaftliche Selbsthilfe auch auf die höhere wissenschaftliche Bildung anzuwenden und ohne Subvention von oben, ohne jede Ausschließlichkeit und Beeinflussung von Partei oder Richtung, eine freie Bürger-Akademie zu errichten und zu leiten, war verwirklicht.“

51 Hirsch: Centralverein (wie Anm. 48), S. 10.

52 Zum folgenden vgl. ebd., S. 9 f.

Praxis der Volksbildungsvereine richtete sich vor allem gegen die dort gepflegten thematischen Einzelvorträge, denen ein zeitgenössischer Kritiker bescheinigte, lediglich „zusammenhanglose, lückenhafte Kenntnisse und Anschauungen“ zu vermitteln.⁵³ Für den zeitweilig im Umfeld von Friedrich Naumann agierenden Pädagogen Wilhelm Rein dienten derartige Einzelvorträge „mehr der Unterhaltung als der Belehrung“. Eine solide Vermittlung von Kenntnissen könne – so Rein – nur in „gründlichen, anregenden und zusammenhängenden Kursen“ gewährleistet werden.⁵⁴

Die HA veranstaltete so 10–12-stündige, spätnachmittägliche oder abendliche Vortragszyklen, deren inhaltliche Gestaltung in erster Linie der Dozentenschaft überlassen wurde, die sich aber – und sei es nur aus materiellen Gründen (die Dozenten und Dozentinnen wurden anteilig aufgrund der Hörgabegebühr jedes ihrer Studenten honoriert) – auch an den Interessen ihrer Hörer orientieren sollten.

Auch wenn die HA prinzipiell den Anspruch erhob, eine Bildungsanstalt für alle Schichten des Volkes zu sein, so bewegte sich die Sozial- und Bildungsstruktur der Rezipienten im Lauf der Jahre immer mehr auf den bereits genannten „höheren Mittelstand“ zu. Die vom Wissenschaftlichen Centralverein minutiös geführten Statistiken über die Sozial- und Altersstruktur der Hörer zeigen, dass die Hörerschaft vornehmlich den Gruppen der „Kaufleute“, Staats- und Kommunalbeamten, der Lehrer und Lehrerinnen sowie der Rentner entstammte. Hinzu kam eine nennenswerte Zahl „junger Frauen“ ohne Berufsangabe, denen damals zwar noch viele Berufe, vor allem aber das Universitätsstudium vorenthalten wurde, denen die Akademie aber Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnete. Der Frauenanteil schwankte wie auch die Gewichtungen der einzelnen Berufsgruppen; er lag in den frühen Jahren bereits bei zwei Fünftel der Hörer. Die Hörerzahl entwickelte sich von 1.380 1884/85 auf mehr als 10.000 zu Beginn des 20. Jahrhunderts.⁵⁵

Die Dozentenschaft umfasste in der Gründungsphase bereits 19 Personen. Diese wurden vom Vorstand des Centralvereins, ab den 1880er Jahren dann in Abstimmung des Vorstandes mit dem Lehrpersonal ausgewählt. Im Zeitraum von 1879 bis 1896 waren 156 Dozenten an der Akademie tätig, darunter seit

53 Zit. nach W. Bode: Was können Universitäten und technische Hochschulen für Volksbildung und Arbeiterwohl leisten? In: *Der Arbeiterfreund* 26/1888, S. 49–55, hier S. 51.

54 Zit. nach Wilhelm Rein: Volkshochschulen. In: *Die Gegenwart*, 51, H.4/1897, S. 51 ff., hier S. 52.

55 Max Hirsch: Volkshochschulen. Ihre Ziele, Organisation, Entwicklung, Propaganda. Berlin 1901, S. 7. Vgl. auch: Arnulf Zehl: Emanzipation durch Bildung, Selbsthilfe und Assoziation. Max Hirsch und die liberale Sozialreform. In: *Mitteilungen des Vereins für die Geschichte Berlins* 109 (2013), H. 3, S. 225–234.

1894 (mit der promovierten Gynäkologin und späteren „Rassenforscherin“ Agnes Bluhm als erster Dozentin) auch weibliche Lehrkräfte. Elf ausländische Dozenten und Dozentinnen unterrichteten z.T. in ihrer Muttersprache. Unter dem Lehrpersonal wurden 48 als „Privatgelehrte und Schriftsteller“ klassifiziert, 27 als Gymnasiallehrer, 22 als Privatdozenten. Hinzu kamen Reichs- und Staatsbeamte, Kommunalbeamte, Ärzte und Wirtschaftsvertreter (vor allem aus den Sektoren Versicherungs- und Eisenbahnwesen).

Zweifellos bildete die Akademietätigkeit eine probate Einkommensquelle für junge Wissenschaftler und Lehrer, denen der Einstieg in eine akademische Karriere (noch) nicht gelungen war oder denen er aus anderweitigen Gründen vorenthalten wurde.⁵⁶ Als beispielhaft für den ersteren Fall sei hier der klassische Archäologe und Philologe Adolf Trendelenburg genannt, der seit den 1870er Jahren als Lehrer, Gymnasialprofessor und zuletzt (seit 1902) als Direktor des renommierten Berliner Friedrichs-Gymnasiums tätig war. Trendelenburg wirkte über mehrere Jahrzehnte als Dozent der HA. Als Beispiel für die zweite Variante kann der Bromberger Rabbinersohn Alfred Christlieb Kalischer dienen, der zeitweilig als von den Mit-Dozenten und -Dozentinnen gewählter Sprecher der HA-Dozentenschaft fungierte. Kalischer war als Schriftsteller, Musikkritiker, Redakteur und Musikwissenschaftler tätig; eine akademische Laufbahn blieb dem promovierten Philologen jedoch versagt.

Mit der HA wurde ein neues, weit über die Elementar- oder Fachbildung hinausreichendes Bildungskonzept für Erwachsene anvisiert, durch das sich Interessierte aus sehr unterschiedlichen sozialen Kontexten begegnen und damit tendenziell auch austauschen konnten. Es sollte eine Bildungseinrichtung geschaffen werden, die insbesondere auch dem Fortbildungsbedarf in Teilen der Wirtschaft (Handel und Gewerbe, Versicherungs- und Eisenbahnwesen), in der öffentlichen Verwaltung (staatliche und vor allem kommunale Verwaltung) und in den Selbstverwaltungsorganen der Genossenschaften und Gewerkschaften Rechnung trug. Mit diesem Ansatz entsprach die Akademie ganz den Vorstellungen liberaler Sozialreformer aus Politik, Genossenschafts- und Gewerkschaftsbewegung. Hinzu kam die Öffnung der Bildung für Frauen ohne jegliche Einschränkung und zudem ein Lehrangebot für Senioren – gleichsam im Vorgriff auf Konzepte des „lebenslangen Lernens“. Die Realität der Akademiearbeit, wie sie Max Hirschs Resümee von 1896 beschreibt, konnte diese Zielsetzungen nur sehr bedingt einlösen. Die Akademie wurde – wie die Hörerstruktur belegt – eher zu einer Fortbildungsstätte des „höheren Mittelstandes“.

56 Zu den – zumeist nebenberuflichen – Dozenten gehörten in späteren Jahren wohl auch so renommierte Wissenschaftler wie der Physiologe und Physiker Hermann von Helmholtz und der Philosoph und Soziologe Georg Simmel.

Insgesamt verfolgte die HA ein inklusives Bildungsideal. Insofern kann die Bewertung Josef Olbrichs, der der HA „an den Interessen des Bildungsbürgertums ausgerichtete Lehrpläne“⁵⁷ unterstellt, nur auf dem Hintergrund einer spezifischen, ideologischen Sicht auf die Anstrengungen der Erwachsenenbildung der Wilhelminischen Ära verstanden werden. Aus dieser Perspektive wird jegliche Volksbildungswerk, die im Zusammenhang mit bürgerlichen Akteuren steht, als „Bildung durch das Bürgertum für das Bürgertum“⁵⁸ karikiert. Es ist sicher kein Zufall, wenn diese „Ideologiekritik“ weitgehend undifferenziert mit der zeitgenössischen Kritik „bürgerlicher“ Volksbildungswerk durch die sozialistische Arbeiterbewegung zusammenfällt.

4. Zusammenfassung

Liberale Denker, auch in Deutschland, waren sich der Interdependenz zwischen Freiheit und Bildung stets bewusst. Daher traten sie für eine alle Schichten der Gesellschaft ergreifende Stärkung der schulischen und außerschulischen Bildung ein. Die Erwachsenen- oder Volksbildung war hier eine wichtige Grundlage, um die Bürger auf eine freiheitliche Gesellschaft vorzubereiten.

Diese Erkenntnis manifestierte sich jedoch durchweg nicht in den Programmen der liberalen Parteien seit den 1860er Jahren. Es wurde weder der freiheitliche Rahmen angesprochen, den das Individuum zur Entfaltung seiner Kräfte benötigt, noch die Bildungsvoraussetzungen, über die das Individuum als gleichberechtigtes Glied einer freiheitlichen Gesellschaft verfügen muss. Der aus liberaler Sicht grundlegende Zusammenhang von Bildung und Freiheit wurde nicht problematisiert. Aufstiegserwartungen oder Aufstiegshoffnungen in der sich rasch diversifizierenden Gesellschaft blieben unberücksichtigt oder wurden nur unzureichend angesprochen.

Die Akteure der liberalen Volksbildungswerk blieben in der erwachsenenbildnerischen Praxis durchweg deutlich hinter den hohen, selbstdefinierten Zielsetzungen zurück. Insbesondere die Scheu, Volksbildung als essentiellen Teil eines liberalen gesellschaftlichen Reformweges zu verstehen und zu deklarieren, bot sowohl den Raum, die andere, konkurrierende, antiliberalen Gesellschaftsmodelle propagierten, als auch der einseitigen Diffamierung der liberalen Volksbildung als antiemanzipatorisch und sozialquietistisch.

Liberale Volksbildung, wie sie von der GVV oder der HA praktiziert wurde, geriet so dauerhaft in eine gesellschaftliche Defensivrolle, aus der sie sich –

57 Olbrich: Geschichte (wie Anm. 19), S. 149.

58 Ebd., S. 169.

auch unter den eher günstigen Rahmenbedingungen der Weimarer Republik – letztlich nicht befreien konnte. Ähnlich dem Wirken liberaler Genossenschafts- oder Gewerkschaftsmitglieder jener Zeit ist die liberale Volksbildungsarbeit des 19. und frühen 20. Jahrhunderts so weitgehend dem Vergessen anheimgefallen. Ihre innergesellschaftlichen Gegner unterschiedlichster Couleur obsiegten – und bestimmten damit auch weitgehend die retrospektive Perzeption liberaler Volksbildungsarbeit bis in Detailbewertungen. Das liberale Bürgertum verkannte oder ignorierte mutwillig die emanzipatorischen Potentiale liberaler Volksbildung für die Herausbildung und Prägung eines „liberalen Milieus“.

Gärtner als Bildungsprojekt um 1900. Elvira Castners Gartenbauschule für bürgerliche Frauen

Mette Bartels

Gärtner als Bildungsprojekt der bürgerlich-liberalen Frauenbewegung um 1900 – so lautet der Titel dieses Beitrags. Aber was hat Gärtner eigentlich mit frauenbewegten Bildungskonzepten zu tun? Wie lässt sich diese Verflechtung fassen und verstehen? Um diese Fragen zu beantworten, gilt es, zunächst auf die 1880er Jahre des Deutschen Kaiserreichs zurückzublicken und zu zeigen, welche Bildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen bestanden und wie die bürgerliche Frauenbewegung die Mädchenbildungsfrage zu einem ihrer wichtigsten Anliegen machte. Welche Bedeutung dieses frühe Engagement für die weibliche Berufstätigkeit hatte, soll am Beispiel des Gärtnerinnenberufs – eines neuen Erwerbsfeldes für bürgerliche Frauen – veranschaulicht werden.

Für die bürgerlich-liberale Frauenbewegung, die im Kaiserreich um 1900 zu einer starken gesellschaftlichen Kraft avancierte, war es ein maßgebliches Anliegen, weibliche Handlungsräume in unterschiedlichen Aktionsfeldern zu erweitern. Hierzu zählte insbesondere die Schaffung neuer Berufsmöglichkeiten für Frauen aus dem Bürgertum, wobei Fragen wirtschaftlicher Unabhängigkeit mit dem Wunsch nach genereller weiblicher Selbstbestimmung verknüpft wurden. Im Fokus standen besonders Berufsfelder, die bis dato für Frauen verschlossen waren und gemäß gesellschaftlicher Normvorstellungen als „männliche“ Arbeitsbereiche galten. Aufgrund fehlender Ausbildungs- und Zugangsmöglichkeiten, um in der männlich-konnotierten und männlich-dominierten Berufslandschaft Fuß fassen zu können, entwickelten die Akteurinnen vielfältige Strategien und Maßnahmen, um eine weibliche Berufsetablierung voranzutreiben.

Im vorliegenden Beitrag soll am Beispiel des durch die Frauenbewegung neugeschaffenen Berufs der Gärtnerin erstens analysiert werden, wie sich diese Strategien in der Praxis gestalteten. Zweitens sollen die von der Frauenbewegung genutzten Argumentationsmuster untersucht werden, mittels derer die berufliche Tätigkeit von Frauen im Gartenbau bekräftigt wurde. Drittens gilt es zu zeigen, dass mit den Debatten um weibliche Berufstätigkeit nicht nur Geschlechterfragen verhandelt, sondern ebenso virulent Klassenzugehörigkeiten ausgelotet wurden. Welche ökonomischen und bildungsrelevanten Voraussetzungen mussten erfüllt werden? Wer setzte diese fest? Wie bestimm-

ten Inklusion und Exklusion das Sozialfeld des Gärtnerinnenberufs? Kurzum, wer konnte eigentlich um 1900 Gärtnerin werden, und wie liberal war dieses Berufskonzept am Ende wirklich?

1. Der Ausgangspunkt: Helene Lange und die Reform der Mädchenbildung

Das 19. Jahrhundert war das Jahrhundert, in dem das Bildungssystem in Deutschland umfänglich ausgebaut wurde. Die allgemeine sechs- bis achtjährige Schulpflicht hatte sich mehrheitlich in allen Landesteilen durchgesetzt, es entstanden flächendeckend Volksschulen, und die Lehrpläne der Gymnasien wurden weitgehend vereinheitlicht. Dennoch konnten Mädchen von diesen Errungenschaften wenig profitieren, denn ihre Schulzeit endete in der Regel mit dem 14. Lebensjahr; eine daran anschließende gymnasiale Schulbildung wurde ihnen aufgrund ihres Geschlechts verwehrt. Mädchen aus bäuerlichen Schichten und aus der Arbeiterklasse gingen von da an ganztagig einer Erwerbsarbeit nach, um zum Familienbudget beizutragen. Bürgerliche Töchter hatten zwar die Möglichkeit, eine höhere Mädchenschule zu besuchen oder Privatunterricht zu nehmen, allerdings stellte dieser Bildungsweg nichts weiter als eine schulische Vorbereitungszeit auf die zukünftige Rolle als Ehegattin, Hausfrau und Mutter dar. Denn mit Religion, Konversation, Musizieren, Malen und Handarbeiten sowie etwas Französisch und Englisch waren die Unterrichtsinhalte genau darauf ausgerichtet.¹ Diese begrenzten Bildungsmöglichkeiten wurden zwar bereits in der Vergangenheit von aufklärerischen Stimmen kritisch zur Sprache gebracht,² aber erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts kam es zu gezielten Forderungen nach einer Reform der Mädchenbildung. Insbesondere die sich immer stärker formierende bürgerlich-liberale Frauenbewegung schrieb sich den Kampf für die Verbesserung der Mädchenbildung auf ihre Fahnen. Eine der wichtigsten und einflussreichsten Frauen, die sich für eine grundlegende Reform einsetzte, war die Lehrerin und Frauenrechtlerin Helene Lange.³

1 Siehe im Überblick: Juliane Jacobi: Mädchen- und Frauenbildung in Europa. Von 1500 bis zur Gegenwart. Frankfurt am Main/New York 2013.

2 Wie zum Beispiel von Theodor Gottlieb von Hippel, der in seiner Schrift „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber“ (Berlin 1792) für eine Gleichberechtigung der Geschlechter eintrat.

3 Zu Helene Lange siehe im Überblick: Kerstin Wolff: Helene Lange. Eine Lehrerin als Pionierin der bürgerlichen Frauenbewegung. In: Irmgard Schwaetzer (Hrsg.): Die liberale Frauenbewegung. Lebensbilder. Berlin 2007, S. 29–42; Angelika Schaser: Helene Lange und Gertrud Bäumer. Eine politische Lebensgemeinschaft. Köln 2010.

Im Oktober 1887 verfasste Lange zusammen mit fünf weiteren Frauen aus dem liberalen Bürgertum eine an den preußischen Unterrichtsminister und das preußische Abgeordnetenhaus gerichtete Petition, in der eine Verbesserung der Mädchenschulbildung und eine wissenschaftliche Lehrerinnenausbildung gefordert wurden. Dem Dokument war eine umfangreiche, von Lange verfasste Begleitschrift beigefügt, die aufgrund der Farbe ihres Einbandes als Gelbe Broschüre bekannt wurde. Lange zielte insbesondere auf eine Reform der Lehrerinnenausbildung. Um der Erziehungsaufgabe in der Schule gerecht zu werden, so ihre Kritik, reiche die bisherige Schul- und Ausbildung der angehenden Lehrerinnen nicht aus; sie gebe den Frauen nicht die Möglichkeit, auf dem gleichen pädagogischen Niveau wie Männer zu unterrichten. In der Begleitschrift begründete Helene Lange ihre Forderungen damit, dass Frauen qua ihres Geschlechts für den Lehrerinnenberuf an Mädchenschulen bestens geeignet seien, da sie die Gabe hätten, bestmöglich auf die Schülerinnen einzuwirken. Des Weiteren könnten Mädchen ausschließlich durch Frauen zu Menschlichkeit und Weiblichkeit erzogen werden. Helene Lange erschien es nur logisch, dass die Frau, die bereits in der häuslichen Erziehung den führenden Part übernehme, auch in der schulischen Bildung aktiv werden müsse. Um möglichen Kritikern den Wind aus den Segeln zu nehmen, legte sie in ihrer Schrift Wert auf Ausgeglichenheit der Geschlechter im Unterricht. Sie wünschte sich zwar mehr Lehrerinnen in der Mädchenschule, diese sollten die männlichen Lehrer allerdings nicht gänzlich ablösen. Die Betonung der Geschlechterdifferenz wurde hier zur Waffe im Kampf um die Etablierung eines standesgemäßen Berufs für ledige Frauen des Bürgertums. Die Petition selbst hatte keine direkte Wirkung im Ministerium. So wurde das Anliegen nicht einmal unter den Abgeordneten besprochen. Jedoch stieß die Schrift auf großes öffentliches Interesse. Die Presse berichtete, und auf diese Weise wurde eine breite Diskussion angeregt. Letztendlich kann die Gelbe Broschüre als Ausgangspunkt der Preußischen Mädchenschulreform gelten, die 1908 endlich erreicht wurde.⁴

Wie sehr die gesamte Frauenbildungs- und Frauenberufsfrage durch Helene Langes Bildungskonzept beeinflusst und befruchtet wurde, soll im folgenden Abschnitt am Beispiel des Gärtnerinnenberufs analysiert werden.

⁴ Vgl. Schaser: Helene Lange (wie Anm. 3), S. 63–66.

2. Bildungsprojekt im Garten: Der Gärtnerinnenberuf

Als die bürgerliche Frauenbewegung im ausgehenden 19. Jahrhundert den Gartenbau als ein mögliches Erwerbsfeld für Frauen entdeckte, fokussierte sie auf einen Beruf, der seit Jahrhunderten eine klassische Männerdomäne war.⁵ Durch das reiche Spektrum an unterschiedlichen Tätigkeiten innerhalb des Gartenbaus bot dieser vielfältige Berufspositionen. Waren zunächst meist Männer aus der Arbeiterschaft oder dem Kleinbürgertum als ausgebildete Gärtner angestellt, wurde der Beruf im Rahmen der Akademisierung des Gartenbaus nunmehr auch für Männer aus bildungsbürgerlichen Schichten attraktiv, die sich als Gartendirektoren, Fach-, Handels- und Stadtgärtner eine angesehene Stellung erarbeiten konnten. Für Frauen hingegen blieben diese Berufswege verschlossen, bis die Frauenrechtlerin Elvira Castner (1844–1923) am 1. Oktober 1894 in Berlin-Friedenau die erste Gartenbauschule für gebildete Mädchen und Frauen eröffnete.



Abb. 1: *Elvira Castner, 1914, anlässlich ihres 70. Geburtstages. In: Gartenflora. Zeitschrift für Garten- und Blumenkunde 63 (1914), S. 109 (wikimedia commons).*

Castner war eigentlich Lehrerin, konnte ihren Beruf aber aufgrund eines Halsleidens nicht weiter ausführen und entschloss sich – finanziell durch eine Rente abgesichert – Mitte der 1870er Jahre in die Vereinigten Staaten zu gehen, um dort Zahnmedizin zu studieren. Nach ihrer Rückkehr eröffnete sie als promovierte Zahnärztin in Berlin eine Praxis für weibliche Patienten, die

5 Für diesen Abschnitt siehe im Überblick: Mette Bartels: Garten, Gefängnis, Fotoatelier. Emanzipationsstrategien der bürgerlichen Frauenbewegung im Deutschen Kaiserreich. Frankfurt am Main 2024, S. 85–199.

bis 1899 existierte. Während ihrer Zeit als Zahnärztin beschäftigte sich Castner immer wieder mit gartenbaulichen Themen. Die Impulse hierfür hatte sie während ihres Aufenthalts in den USA erhalten: „[...] ich wünschte damals schon, beitragen zu können, [die] deutschen Frauen so dafür zu inspirieren [...] den heimischen Obstbau zu fördern.“⁶ In den Vereinigten Staaten war die Anstellung von Frauen im Obst- und Gartenbau – auch in geschäftsleitenden Positionen – zu dieser Zeit keine Seltenheit mehr. Mit ihren Überlegungen knüpfte Castner an ein bereits bestehendes Konzept von Hedwig Heyl, einer Akteurin der bürgerlich-liberalen Frauenbewegung, an, die auf dem Fabrikgelände ihres Mannes Gartenbaukurse anbot, um bürgerliche Frauen für das Gärtner im eigenen Hausgarten zu schulen. Eine weibliche Erwerbstätigkeit zu fördern, stand für Heyl allerdings nicht zur Debatte. Anders dagegen die Pläne von Elvira Castner, die darauf zielten, „Frauen und Mädchen mit guter Schulbildung durch theoretischen Unterricht und praktische Arbeiten so auszubilden, daß sie im Stande sind, als Berufsgärtnerinnen Stellungen zu bekleiden, oder die gewonnenen Kenntnisse nutzbringend auf eigenem Grund und Boden zu verwerten.“⁷

Gemäß diesem Anspruch waren die Lehrinhalte der zweijährigen Ausbildung recht komplex und umfassten unter anderem Obst-, Wein- und Gemüseanbau, Blumen- und Bienenzucht, Pflanzenphysiologie, Anatomie, Morphologie, Krankheits- und Schädlingsbekämpfung, organische und anorganische Chemie, Geometrie und Vermessungskunde, Boden- und Düngekunde sowie Buchführung, Korrespondenz und Gesetzeskunde. Castners Schulkonzept bewährte sich: Zählte die Schule anfänglich sieben Schülerinnen, konnte sich die Zahl bereits nach einem Jahr mehr als verdoppeln und stieg weiterhin an: 1899 verzeichnete die Schule 102 Absolventinnen, und bis zum Ende des Ersten Weltkriegs ließen sich mehr als 1.000 Schülerinnen in Castners Gartenbauschule ausbilden. Aufgrund der stetig steigenden Schülerinnenzahl boten die Gebäude und Grünflächen in Friedenau bereits nach kurzer Zeit nicht mehr ausreichend Platz. Castner kaufte daraufhin in Marienfelde, ebenfalls bei Berlin gelegen, ein drei Hektar großes Stück Land und ließ dort ein Wohn- und Schulgebäude errichten, das für die Aufnahme von vierzig internen und zwanzig auswärtigen Schülerinnen großräumig konzipiert war. Die Umsiedlung erfolgte 1899. Castners Gartenbauschule genoss weit über die deutschen Landesgrenzen hinaus einen guten Ruf, so dass sich auch Schülerinnen des europäischen Auslands in Berlin ausbilden ließen.

6 Elvira Castner: Die Gärtnerin in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Die Gartenflora 66 (1917), S. 88 f., hier S. 88.

7 Elvira Castner: Projekt der Obst- und Gartenbauschule für Frauen in Friedenau bei Berlin. In: Frauenwohl 2 (1894), S. 142–144, hier S. 142.



Abb. 2: Gebäude der Gartenbauschule von Dr. Elvira Castner in Marienfelde bei Berlin, 1910, online-Archiv „Arbeitskreis Historisches Marienfelde“ (www.mein-marienfelde.de).

Der Erfolg der Schule fußte auf dem Angebot breiter Berufsmöglichkeiten. Mit dem durch eine staatliche Prüfungskommission abgenommenen Berufsexamen konnten Frauen eine eigene Gärtnerei eröffnen, weitere Gartenbauschulen gründen, als Gärtnerinnen bei Privatleuten, in staatlichen Parkanlagen, in Sanatorien und Erziehungsheimen angestellt werden oder als Gartenbaulehrerinnen in Haushaltungsschulen arbeiten. Diese berufliche Vielfalt hatte zugleich jedoch eine recht große Verdienstspanne zur Folge, so dass Gehälter einer Gärtnerin je nach Anforderung, Leistung und Arbeitsstätte zwischen 400 und 1.000 Mark pro Jahr differierten. Auf diesen Umstand wiesen bereits zeitgenössische Berufsratgeber hin und stellten klar, dass die untere Gehaltsstufe „durchaus keine glänzende“ sei und die potentiellen Gärtnerinnen bestrebt sein sollten, innerhalb des Gartenbaus besser bezahlte Stellungen anzustreben.⁸ Mit den höher dotierten Stellen (800 bis 1.000 Mark pro Jahr) entsprach der Verdienst in etwa den unteren Gehaltsklassen von Volksschullehrerinnen. Lehrerinnen an Höheren Mädchenschulen konnten bis zu 3.500 Mark und Schulvorsteherinnen gar 5.200 Mark verdienen.⁹ Der Gärtnerinnenberuf war aus einer ökonomischen Perspektive also nicht unmittelbar ein attraktives Be-

8 Anna Luise Wächtler: Der Gärtnerinnenberuf. Halle (Saale) 1913, S. 17.

9 Vgl. die Angaben in den zeitgenössischen Berufsratgebern: Elfriede Liebrecht: Das Buch der Frau. Frauenberufe. Berlin 1909, S. 33 f.; Eliza Ichenhäuser: Erwerbsmöglichkeiten für Frauen. Praktischer Ratgeber für erwerbssuchende Frauen in allen Angelegenheiten der Vorbildung, der Anstellung und der sozialen Selbstständigkeit. Nebst Nachweis von Wohlfahrtseinrichtungen. Berlin 1897, S. 101 f. Siehe auch Brigitte

rufsfeld. Doch war die Alternative, der Beruf der Lehrerin, stark nachgefragt, und das Lehrerinnenzölibat bedeutete eine zusätzliche Hürde, da Lehrerinnen im Falle einer Heirat ihre Stellen verloren. Und, auch dieser Faktor darf nicht außer Acht gelassen werden, nicht jede Frau hatte Interesse, als Lehrerin tätig zu sein. In dieser Hinsicht brachte der Gärtnerinnenberuf zusätzlich zu erweiterten Berufswahlmöglichkeiten auch ein höheres Potential weiblicher Selbstbestimmung und persönlicher Unabhängigkeit mit sich.

Somit werden hier zwei Aspekte eines Liberalisierungsprozesses sichtbar: Zum einen lässt sich die Etablierung des Gärtnerinnenberufs als Transformations- und Liberalisierungsprozess verstehen, da Frauen nunmehr eine weitere Berufsoption geboten wurde, was als Ausdruck einer selbstgewählten Lebensgestaltung bürgerlicher Frauen um 1900 zu werten ist. Zum anderen fand durch das Eindringen weiblicher Gärtnerinnen in ein vormals traditionelles, männliches Berufsfeld ein Wandel innerberuflicher Strukturen statt: Im Gegensatz zum Ausbildungskonzept männlicher Gärtner, das eine dreijährige Lehre sowie eine anschließende zweijährige Gesellentätigkeit vorschrieb, traten Frauen, die das Gärtnerinnenexamen ablegten, bereits nach zwei Ausbildungsjahren auf den Berufsmarkt. Dass diese Diskrepanz dem Gärtnerinnenberuf den Vorwurf einer vermeintlich oberflächlichen Ausbildung einbrachte, änderte allerdings nichts am kontinuierlichen Anwachsen weiblicher Gartenbauschulen. Entkräftet wurde der Vorwurf zudem durch die Legitimation männlicher Fachexperten des Gartenbaus, welche die staatlichen Gärtnerinnenexamina abnahmen und dem Konzept der weiblichen Gartenbauschulen somit eine fachliche Existenzberechtigung attestierte.

3. Liberalisierung der Geschlechterzuschreibungen?

Obgleich die Etablierung des Gärtnerinnenberufs zu einer Erweiterung weiblicher Handlungsräume führte, war dem Beruf die Vorstellung des traditionellen, bürgerlichen Geschlechterkonzepts zu eigen, welches der Frau die Rolle als Ehegattin, Hausfrau und Mutter zuwies. Dies beruhte auf einem bürgerlichen Selbstverständnis der Geschlechterrollen und scheint zunächst auf einen Widerspruch hinzuweisen. Doch dieses Selbstverständnis nur als Hemmnis weiblicher Emanzipation zu betrachten, greift zu kurz und verkennt die Tatsache, dass die weiblichen Rollenzuschreibungen gezielt genutzt wurden, um die Tätigkeit von Frauen im Gartenbau zu legitimieren, sogar als unabdingbar zu definieren.

Kerchner: Beruf und Geschlecht. Frauenberufsverbände in Deutschland 1848–1908. Göttingen 1992, S. 116.

Vor diesem Hintergrund betonte die Frauenbewegung die Vorzüge des Gärtnerinnenberufs für die psychische und physische Konstitution des weiblichen Körpers sowie für die spätere Mutterschaft: „Ein nicht zu unterschätzender Vorteil ist die Genesung und Stählung des Körpers durch die geregelte Thätigkeit und den Aufenthalt im Freien [...]. Was aber ist wichtiger für die künftige Mutter, als ein Körper, in dem ein reicher Fond von Kraft und Gesundheit aufgespeichert ist?“¹⁰ Durch das Gärtnern werde zudem „der mütterlich sorgende Sinn, der jedem echten Weibe innewohnt“, gefestigt, da „die Heranzucht der Pflanzen ein hohes Maß von zarter Behutsamkeit, liebevoller Sorgfalt und duldsamer Pflege erfordert“, so dass die Frau dadurch „den bedeutendsten und günstigsten Einfluß auf die Erziehung ihrer Kinder gewinnen wird.“¹¹



Abb. 3: *Gartenbauschule Marienfelde, 1907. Fotografin: Marta Wolff. In: Berliner Leben. Zeitschrift für Schönheit und Kunst X (1907), Oktober, S. 12.*

10 Sophie Hartmann: Der Beruf der Gärtnerin. In: *Die Frauenbewegung* 2 (1896), S. 87 f., hier S. 88.

11 Luise Niemer: *Die Gärtnerin*. Berlin 1921, S. 14.

Anknüpfend an den Mütterlichkeitstypos brachten die Vertreterinnen der Frauenbewegung Argumente vor, die sich zudem auf genuin weibliche Charaktereigenschaften beziehen, welche Frauen für die Tätigkeit besonders prädestinieren würden. So „kommen in dem Beruf der Gärtnerin alle dem weiblichen Geschlecht als Vorteile angerechneten Eigenschaften zur Geltung: das Achten auf das Kleine, das liebevolle Vertiefen in die Bedürfnisse anderer, die Fürsorge für die Schwachen und nicht zum mindesten der Sinn für Ordnung, Sauberkeit und Akkuratesse“, wie Anna Blum, die Schriftführerin des badischen Frauenvereins, 1896 konstatierte.¹² An der Auflistung dieser Eigenschaften zeigt sich deutlich die Orientierung an dem traditionellen Geschlechterbild der bürgerlichen Frau. Da der Gärtnerinnenberuf anscheinend genau diese Eigenschaften voraussetzt, „ist dem weiblichen Geschlecht ein Erwerb eröffnet, dem nicht der Vorwurf gemacht werden kann, daß er die Frauen ihrem natürlichen Beruf entfremde“,¹³ sondern gerade „eine Fülle von behutsamer Sorgfalt [...], liebevoller Pflege“ und „manueller Geschicklichkeit für die feineren Obliegenheiten verlangt“, die mit der „weiblichen Anlage in glücklichster Weise übereinstimmt.“¹⁴ Aufgrund dieser essentiellen Zuschreibungskriterien schien sich eine berufliche Tätigkeit von bürgerlichen Frauen im Gartenbau nahezu ideal in die Berufskämpfe der Frauenbewegung einzufügen, denn die Frauenbewegung versuchte, den Gärtnerinnenberuf mit jenen bürgerlich-normativen Weiblichkeitvorstellungen in Einklang zu bringen, um eine weibliche Erwerbsarbeit generell zu legitimieren. In diesem Sinne wurde wiederholt auf die enge Verbindung von weiblichem Gärtner und Erziehungsarbeit verwiesen. Neben der Tätigkeit in Sanatorien, Heilanstalten und Fürsorgeeinrichtungen, in denen Gärtnerinnen während der gemeinsamen Gartenarbeit mit den Patienten durch ein „intuitives, echt weibliches Taktgefühl, starke Energie und viel liebevoller Geduld“¹⁵ in vorzüglicher Weise auf diese wirken konnten, galt die Anstellung im Schulgarten aufgrund der „natürlichen Veranlagung der Frau als Erzieherin der Kinder“ als ein ideales, mit den vermeintlich weiblichen Eigenschaften kompatibles Erwerbsfeld.¹⁶

Mit dieser Argumentationslinie rekurrierte die bürgerliche Frauenbewegung unverkennbar auf das Konzept der „Geistigen Mütterlichkeit“. Das Konzept der „Geistigen Mütterlichkeit“ wurde von der Frauenbewegung entwickelt, wobei die beiden Komponenten Mütterlichkeit und Weiblichkeit miteinander

12 Anna Blum: Der Obst- und Gartenbau als Frauenerwerb. In: *Die Frau* 4 (1896), S. 119–122, hier S. 119.

13 Ebd.

14 Wächtler: Gärtnerinnenberuf (wie Anm. 8), S. 9.

15 Ebd., S. 42.

16 Ebd., S. 35.

gleichgesetzt wurden. Konkret wurde hierfür Mütterlichkeit von ihrer biologischen Seite entkoppelt und allen Frauen, ob kinderlos oder kinderreich, genuin vorhandene mütterlich-weibliche Eigenschaften attestiert.¹⁷ Die Bedeutung der Geschlechterdifferenz bedeutete in den Berufskämpfen der Frauenbewegung jedoch keine Rückschrittlichkeit. Die Polarisierung und Dichotomisierung der Geschlechter diente den frauenbewegten Aktivistinnen hingegen dazu, die Relevanz weiblicher Berufsbefähigungen für die „Zivilisierung“ der Gesellschaft zu betonen und damit die Handlungsräume von Frauen zu erweitern.

4. Gärtnerinnen und Klasse

Das Engagement der bürgerlichen Frauenbewegung richtete sich ausschließlich an Frauen der eigenen Gesellschaftsschicht – an das Bildungs- und Wirtschaftsbürgertum. Dies zeigt sich insbesondere an der immer wiederkehrenden Abgrenzung zur einfachen, den proletarischen Schichten entstammenden Gartenarbeiterin. So betonte Elvira Castner, dass das Konzept des Gärtnerinnenberufs „Damen [...] zur Gärtnerin [und] nicht zur Gartenarbeiterin“ ausbilde.¹⁸ Auf die Frage, ob die Tätigkeiten einer Gärtnerin für eine „gebildete Frau“ zu schwer seien, antwortete sie im Rahmen eines Vortrags bewusst klassendifferenzierend: „Die so denken, denken dabei an Gartenarbeiterinnen, denen es obliegt, alle groben Handarbeiten im Garten zu verrichten. Das soll die Gärtnerin freilich nicht, sie braucht es auch nicht; sie soll und muß aber die Arbeiterinnen anweisen können, wie eine Arbeit ausgeführt werden muß.“¹⁹ Diese Abgrenzung beruhte auf zwei Punkten: Erstens wollte man das bürgerliche Selbstverständnis wahren und hielt an Klassengrenzen fest; zweitens galt es, Lohndrückerei und Konkurrenzrängelei zu unterbinden. In der Praxis bedeutete dies, rigorose finanzielle und bildungsbezogene Aufnahme- und Ausbildungskriterien festzusetzen.

17 Christoph Sachße: Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit. Sozialreform und Frauenbewegung 1871–1929. Opladen 1994; Iris Schröder: Arbeiten für eine bessere Welt. Frauenbewegung und Sozialreform 1890–1914. Frankfurt am Main 2001.

18 Elvira Castner: Der Gartenbau, ein Arbeitsfeld für die gebildete Frau. In: Elly Saul/Hildegard Oberist-Jenische (Hrsg.): Jahrbuch für die deutsche Frauenwelt. Stuttgart 1899, S. 137–144, hier S. 143.

19 Elvira Castner: Vortrag gehalten im Frauenverein Stettin am 21. September 1894. In: Dies.: Zwei Vorträge über Obst- und Gartenbau. Ein Erwerbszeug für gebildete Frauen. Berlin 1895, S. 15–22, hier S. 17.

Die Kosten der zweijährigen Ausbildung an den Gartenbauschulen beliefen sich durchschnittlich auf 3.000 Mark. Zudem waren diverse Gerätschaften, wie verschiedene Gartenscheren und -messer, Baumsägen sowie funktionelle Kleidung auf eigene Kosten anzuschaffen. Kamen Schülerinnen von außerhalb, mussten noch Unterbringungs- und Verpflegungsausgaben hinzurechnet werden.²⁰ Ein finanzielles Unterfangen also, das sich Töchter und Frauen selbst aus bessergestellten Arbeiterfamilien nicht leisten konnten. Zum Vergleich: Berliner Dienstmädchen – dort waren die Lohnsätze am höchsten – verdienten um 1900 bei freier Logis und Kost zwischen 150 und 200 Mark jährlich. Die Löhne der Fabrikarbeiterinnen lagen mit durchschnittlich 500 Mark pro Jahr zwar höher, allerdings mussten von diesem Verdienst die gesamten Lebenshaltungskosten bestritten werden.²¹ Auch den geforderten Bildungsanspruch, der die Absolvierung einer Höheren Töchterschule als Aufnahmekriterium voraussetzte, konnten in der Regel nur bürgerliche Frauen und Mädchen erfüllen. Diese bildungsorientierte Prämisse war vor allem im Kontext der erzieherischen Komponente des Gärtnerinnenberufs essentiell, „denn zum Gärtnerinnenberuf, wie wir ihn auffassen, seiner sozialen Geltung und ethisch-erzieherischen Wirksamkeit gehört das Fundament einer gründlichen höheren Schul- und Allgemeinbildung“, wie in einem Berufsratgeber der Frauenbewegung festgestellt wurde.²² Herauslesen lassen sich hier Formen einer – um mit Ute Gerhard zu sprechen – antiproletarischen Familienideologie des Bürgertums, nach welcher Frauen der Arbeiterklasse nicht zuletzt aufgrund einer angeblich sittenlosen Lebensweise ein Defizit an erzieherischen und sozialen Werten attestiert wurde.²³

Gleichzeitig offenbaren sich hier gegensätzliche Entwürfe von bürgerlicher und proletarischer Weiblichkeit. Diese Gegensätzlichkeit zeigte sich im Gärtnerinnenberuf durch klassendefinierte Zuständigkeitsbereiche innerhalb des Gartenbaus. So wurden den proletarischen Gartenarbeiterinnen die groben Handlangerarbeiten, wie unter anderem Mistdünger auf die Beete bringen, Unkraut jäten, Wege kehren und dergleichen zugeteilt, wohingegen der eigentliche Gartenbau, sprich säen, pflanzen, pflegen und ernten, bürgerlichen Gärtnerinnen vorbehalten sein sollte. Hierdurch schufen die Akteurinnen der Frauenbewegung ein hierarchisches Verhältnis zwischen bürgerlichen Gärtne-

20 Vgl. Blum: Obst- und Gartenbau (wie Anm. 12), S. 21.

21 Ute Frevert: Frauen-Geschichte zwischen bürgerlicher Verbesserung und Neuer Weiblichkeit. Frankfurt am Main 1986, S. 84 f.

22 Niemer: Gärtnerin (wie Anm. 11), S. 19.

23 Vgl. Ute Gerhard: Verhältnisse und Verhinderungen. Frauenarbeit, Familie und Rechte der Frauen im 19. Jahrhundert. Mit Dokumenten. Frankfurt am Main 1978, S. 139–143.

rinnen und proletarischen Gartenarbeiterinnen. Dies entsprach den Klassenverhältnissen im bürgerlichen Haushalt – also in dem bürgerlichen Frauen zugeschriebenen Refugium: der Beziehung zwischen delegierender Hausherrin und ausführenden Dienstboten. Dieses hierarchische Verhältnis war essentiell für das bürgerliche Selbstverständnis, wurde doch durch die Zahl der im bürgerlichen Haushalt beschäftigten Dienstboten nicht zuletzt der gesellschaftliche Status der Hausherrin und der gesamten bürgerlichen Familie bestimmt. Vor diesem Hintergrund diente die Anstellung von Dienstpersonal nicht nur arbeitsentlastenden Zwecken, sondern in bedeutendem Maße auch der bürgerlichen Selbstdarstellung.²⁴ Umso erschreckender war es, wenn die neu gewonnenen beruflichen Möglichkeiten für bürgerliche Frauen charakteristische Züge des „Dienens“ aufwiesen – so auch im Falle des Gärtnerinnenberufs. Beispielsweise mokierte sich eine Gärtnerin darüber, während ihres Beschäftigungsverhältnisses in einem Villengarten auch zu anderen, nicht gärtnerischen Tätigkeiten herangezogen zu werden, die jenseits des bürgerlich legitimen Aufgabenbereichs lagen: „Ich war in einem Villengarten. [...] Es fehlte eine Stütze der Hausfrau. [...] Ich sollte vollständig als Stütze fungieren und den Garten daneben erledigen [...], also der eigentliche Beruf als Nebenamt.“²⁵ Zur Wahrung des bürgerlichen Klassenbewusstseins war die Kündigung dieser Stelle die logische Konsequenz. Wenn es um das bürgerliche Selbstverständnis ging, stieß auch eine weibliche Geschlechtersolidarität an ihre Grenzen.

Aber nicht nur zwischen bürgerlichen Gärtnerinnen und proletarischen Gartenarbeiterinnen taten sich Klassengräben auf. Gärtner, die zumeist ebenfalls der Arbeiterklasse und dem unteren Bürgertum entstammten, erblickten in den bürgerlichen Gärtnerinnen eine Gefahr für ihre berufliche Position. Aufgrund dessen versuchten sie vehement, die Nichteignung von bürgerlichen Frauen für den Gärtnerberuf zu bekräftigen, und rekurrerten in ihrer Argumentationsführung ebenfalls auf vermeintlich geschlechtsspezifische Charaktereigenschaften, die nun aber dazu dienten, Frauen ihre beruflichen Fähigkeiten abzusprechen: So sei dem männlichen Gärtner von frühester Jugend an Zucht und Gehorsam in Fleisch und Blut übergegangen und er dadurch in der Lage, Tadel nicht nachtragend ertragen zu können, hingegen existiere bei der Gärtnerin ein ausgeprägtes Defizit an Unterordnung und Kritikfähigkeit. Bei jeglicher noch so kleinen Kritik sei sie eine „gekränkte Leberwurst [und] schmollt acht Tage lang [...]. Ja, viele werden sogar widerhaarig und frech und der Schluß ist, daß sie es nicht nötig haben“, wie Berufsgärtner Arthur Janson

24 Siehe Dorothee Wierling: Mädchen für alles. Arbeitsalltag und Lebensgeschichte städtischer Dienstmädchen um die Jahrhundertwende. Berlin 1987.

25 El. We.: Auch über die Gärtnerin. In: Die Gartenwelt 20 (1916), S. 405 f., hier S. 405.

lamentierte.²⁶ Auch „Möller’s deutsche Gärtner-Zeitung“, welche durch die kontinuierliche Veröffentlichung antifeministischer Artikel mit entsprechend zugehörigen Karikaturen hervorstach, monierte in nahezu ähnlicher Weise die Nichteignung bürgerlicher Frauen für den Gärtnerberuf. Diese seien gegenüber der einfachen Gartenarbeiterin aufgrund ihres klassenspezifischen Habitus’, welcher sich in weiblicher Pingeligkeit sowie einem Mangel an körperlicher Belastungsfähigkeit zeige, a priori für handfeste Gartenarbeiten gänzlich ungeeignet. Deutlich wird hier ein dichtes Geflecht von Konkurrenzangst, Klassenabgrenzung und Geschlechterkampf: Männliche Gärtner der Arbeiterklasse fürchteten die Konkurrenz bildungsbürgerlicher Gärtnerinnen; diese waren wiederum stets darauf bedacht, sich von den „einfachen“, sprich proletarischen Gartenarbeiterinnen abzugrenzen.

Die Transformationsprozesse, die durch die Etablierung des Gärtnerinnenberufs einsetzten, bedeuteten also keinesfalls eine Erweiterung der Handlungsräume aller Frauen, sondern beschränkten sich ausschließlich auf die Lebens- und Arbeitswelt bürgerlicher Frauen. Durch die gezielte Exklusion proletarischer Frauen aus diesem Berufsfeld verminderten sich gleichzeitig ihre Partizipationsmöglichkeiten. Und auch männliche Gärtner, die sich zuvor ihrer beruflichen Stellung sicher sein konnten, mussten sich neben der eigenen männlichen Konkurrenz nunmehr auch gegenüber weiblichen Berufsgärtnerinnen behaupten. Hier offenbaren sich nicht minder Strukturen, die den Clash von Klasse und Geschlecht im Machtraum des Gartens demonstrieren.

5. Gärtnerinnen arbeiten für das „Volkswohl“

Neben Elvira Castners Intention, Frauen eine Lebens- und Berufsperspektive zu eröffnen, hatte ihr Plan überdies eine volkswirtschaftliche Ausrichtung. Als sie während ihrer Studienzeit in den USA erlebte, dass in der Hafenstadt Baltimore ganze Schiffsladungen mit frischem Obst nach Deutschland verschifft wurden, überlegte sie, wie es möglich sei, „die Einfuhr fremder Früchte zu vermindern“.²⁷ Den heimischen Obstbau zusätzlich durch Frauenhand zu fördern, schien die Lösung zu sein.²⁸ Wie ernst Castner dieses Anliegen war, zeigen ihre Publikationen und Vorträge, mit denen sie für den Gärtnerinnenberuf

26 Arthur Janson: Die Gärtnerinnenfrage. In: Die Gartenwelt 19 (1915), S. 350 f., hier S. 350.

27 Castner: Die Gärtnerin (wie Anm. 6), S. 88.

28 Zum Lebenslauf Elvira Castners vgl.: Brandenburgisches Landeshauptarchiv, Rep. 34 Provinzialschulkollegium, Nr. 3526: Obst- und Gartenbauschule in Berlin-Marienfelde.

warb. Hier betonte sie, untermauert mit umfangreichem statistischem Zahlenmaterial, die Funktion des Gartenbaus als Wirtschaftsfaktor und prangerte den massenhaften Import von Obst und Gemüse aus europäischen Nachbarländern und den USA an. Den Grund hierfür sah Castner darin, dass der Staat auf die Verwendung und Verwertung heimischer gärtnerischer Erzeugnisse zu wenig Wert lege. „Sache der Frauen“ sei es nunmehr, „mitzuhelfen, daß hier Wandel geschaffen wird.“ Erstens dadurch, dass die Frauen „im Haushalt nur einheimische Produkte verwerten“, und zweitens dass sie erwerbsmäßig in den Gartenbau eingebunden werden. Denn, „wo immer „Frauentätigkeit und Frauenkraft dem Einzelnen und der Gesamtheit Nutzen bringen können, da sollten wir nicht die Hände in den Schoß legen. [...] Obst soll nicht ein Genußmittel sein, es muß ein Nahrungsmittel werden. Ohne die Hilfe der Frauen wird dies noch lange ein frommer Wunsch bleiben.“ Es sei eine „dringende Notwendigkeit, daß zur Hebung des Obst- und Gartenbaues [...] die Frauen sich an der Lösung dieser Aufgabe beteiligen.“²⁹ Aber auch für den Export sollten gärtnernde Frauenhände eine förderliche Rolle spielen. So läge es nunmehr an der Unterstützung der Frauen, den „Export von Obst- und Gemüseprodukten zu steigern, [...] um durch den Obstbau dem Vaterlande große Summen Geldes zu erhalten.“³⁰ Und Castner ging noch weiter, indem sie die „gebildete Frau“ als Retterin des „vaterländischen Obstbaus“ stilisierte, denn – so ihre These, die gleichzeitig zur Legitimation ihres Gartenbauschulkonzepts fungierte – „wenn Männer allein die Aufgabe hätten lösen können, so würden wir heute nicht gezwungen sein, eine solche Menge fremdländischen Obstes bei uns einzuführen“.³¹

Mit der Propagierung ökonomischer Gründe für den Gärtnerinnenberuf begab sich Elvira Castner gezielt auf das politisch-öffentliche Feld und verband Emanzipationspotentiale für Frauen mit aktuellen wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Fragen des Kaiserreichs. Somit bewegte sich Castner in einem männlich konnotierten öffentlichen Raum, der ihr als bürgerlicher Frau nicht zuerkannt wurde. Die Überschreitung dieser Geschlechtergrenzen ist auch Ausdruck eines gesellschaftlichen Liberalisierungsprozesses.

29 Alle Zitate aus: Elvira Castner: Obst- und Gartenbau, ein Erwerbszweig für gebildete Frauen. In: *Frauen-Reich* 28 (1894), S. 327 f., hier S. 328.

30 Elvira Castner: Die Frau als Gärtnerin. In: Hermann Hillger (Hrsg.): *Hillgers Illustriertes Frauen-Jahrbuch. Kalender, Merk- und Nachschlagebuch für die Frauenwelt*. Berlin/Eisenach/Leipzig 1904/05, S. 420–434, hier S. 425.

31 Ebd., S. 424.

6. Abschließende Überlegungen

Am Beispiel des Gärtnerinnenberufs lässt sich zeigen, dass frauenbewegte Aktivistinnen in ihren Berufskämpfen systematisch die Strategie des Differenzansatzes vertraten. Dieses Konzept betonte weniger die Geschlechtergleichheit, sondern bekräftigte spezifisch „weibliche Fähigkeiten“, um – so waren die hier erwähnten Frauen überzeugt – zu einer zivilisierten Gesellschaftsentwicklung beizutragen. Durch diese weibliche Ermächtigung, die sich gezielt in der Schaffung von neuen Berufsfeldern für Frauen niederschlug, partizipierte die bürgerliche Frauenbewegung gleichsam in bedeutsamen Maße an Umbruchprozessen des Kaiserreichs: Frauen erkämpften sich neue berufliche Möglichkeiten jenseits der unentgeltlichen Tätigkeiten, die ihnen nach bürgerlichen Normvorstellungen ausschließlich im Innerhäuslichen zugewiesen worden waren, und erweiterten somit ihre Handlungs- und Partizipationsräume. Damit einhergehend traten sie vermehrt aus der häuslichen Sphäre in die männlich konnotierte außerhäusliche Öffentlichkeit und verschafften sich dort Stimme und Gehör. Überdies ergaben sich neue weibliche Lebensperspektiven und -entwürfe: Durch die Schaffung neuer Berufsmöglichkeiten konnten bürgerliche Frauen nunmehr Berufe ergreifen, die individuellen Vorlieben entsprachen und nicht einzig und allein auf die traditionelle Lehrerinnentätigkeit beschränkt waren. Und für zeitlebens ledige Frauen oder auch (junge) Witwen, die häufig als mehr oder weniger geduldete Tanten oder Töchter in den Haushalten der Brüder bzw. Eltern lebten, boten die neuen Berufe einen Zuwachs an Alternativen für ein eigenverantwortliches und ökonomisch unabhängiges Leben.

Mit diesen weiblichen Emanzipationskonzepten einhergehend war es ein zentrales Anliegen der Frauenbewegung, ihre erkämpften Partizipationsräume als ausschließlich bürgerlich-weibliche Handlungsfelder zu verorten. Das führte unweigerlich dazu, dass die Frauenbewegung zwar die Lebensperspektiven und Berufschancen von Frauen ihrer eigenen Klasse positiv beeinflusste, andere Personen(-gruppen) dadurch jedoch beeinträchtigt wurden: Kleinbürgerliche Männer mussten sich in ihren beruflichen Positionen neu behaupten und trafen neben der eigenen männlichen Konkurrenz nun zusätzlich auf Frauen, die eine fundierte Ausbildung vorweisen konnten. Und Frauen der Arbeiterklasse wurden durch die auf bürgerlichen Maßstäben beruhende Professionalisierung der Berufe eine Tätigkeit in diesen schier vorenthalten. Wurde in der Spezifität des Weiblichen der Schlüssel für weibliche Partizipationsmöglichkeiten gesehen, war dieser bürgerlich-weibliche Emanzipationsweg von einem ausgeprägt bürgerlichen Habitus getragen und stützte sich gezielt auf klassenspezifische Exklusionsprozesse. Kurzum: Die Inklusion bürgerlicher Frauen

auf Grundlage ihrer spezifisch „bürgerlich-weiblichen Fähigkeiten“ in die Berufswelt hatte unmittelbar die Exklusion proletarischer Frauen sowie eine zusätzliche Lohnkonkurrenz für kleinbürgerliche Männer zur Folge. Besonders durch die zielgerichtete Exklusion proletarischer Frauen aus den neugewonnenen Berufsfeldern verstärkten die bürgerlichen Akteurinnen den schon ohnehin bestehenden Außenseiterstatus der Arbeiterinnen und schränkten deren berufliche Partizipationsmöglichkeiten um ein Weiteres ein.³²

Die von der Frauenbewegung initiierten bürgerlich-weiblichen Emanzipationsbestrebungen waren demzufolge auch durch klassenspezifischen Ausschluss getragen. Das bedeutet *erstens*, das Handeln der bürgerlichen Frauenbewegung fortan deutlicher zu differenzieren und eben nicht als Aufbruchs- und Emanzipationsgeschichte *aller* Frauen zu begreifen, sondern dezidiert als eine Erweiterung *bürgerlich-weiblicher* Handlungsräume. Für das Verständnis des deutschen Kaiserreichs bedeutet dies *zweitens*, die Beteiligung bürgerlicher Frauen an der Prägung der wilhelminischen Klassengesellschaft fortan stärker zu betonen: Durch das Erstarken und das Handeln der bürgerlichen Frauenbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts war Klasse nicht mehr nur durch männlichen Besitz und Bildung definiert, sondern ebenso maßgeblich durch einen bürgerlich-weiblichen Aktionismus. *Drittens* müssen auch die Begriffe der Transformation und der Liberalisierung stets differenziert betrachtet und kontextualisiert werden: Nicht immer und nicht für jede gesellschaftliche Gruppe führten Umbrüche und Transformationsprozesse zu einem Hinzugewinn von Handlungsräumen und Partizipationsmöglichkeiten. Transformationsprozesse und Liberalisierung waren eben auch geprägt von Inklusion und Exklusion.

32 Bartels: Garten, Gefängnis, Fotoatelier (wie Anm. 5), S. 395 f.

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 Fröhlich/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 Erziehungsdenken 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 „Rauen 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 Rauen 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 „Hausvateraktivität“ 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 vor-sah.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 „Rauen 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 Jugentalter 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 „Rauen Haus“ müssen angesichts solcher Aspekte deutlich relativiert werden. Schmuhl konzentriert sich auf die normative Ebene während der frühen Phase im „Rauen 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. 21f.

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 Herbarts.

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. 3f.

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 „Rauen 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 Hartenstein. 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 „Wohlwollen [...] 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 „Rauen 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 „Gesamtsubjects“) als außerordentlich gewichtig, etwa wenn es darum geht, die Bedeutung der neutestamentlichen Vorstellung vom „Reich Gottes“ im Sinne der regulativen ethischen Idee des „Wohlwollens“ 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 industrietypischen 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 Miterantwortung 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 *Geschichtsdarstellung*, 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: Fröhlich/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 Seminarausbildung 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. 109–111. 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. 2f.; auch Heuss: Friedrich Naumann (wie Anm. 4), S. 297–306.

39 Vgl. Günther Grünthal: Reichsschulgesetz und Zentrumspartei 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 „agrarische Aristokratie“, sprich Zentrumsherrschaft und Konservativismus 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 Nützlichkeitserwägungen 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 Armschulen 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 Aufklärungsepoke 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 Erkenntniselementen[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 geschuldeten 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 Gründungsauftruf 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 kon sensfähigen „freiheitlichen“ und sozialen Zielsetzungen. Von der Absicht, die „liberalen Vereine“ zusammenzuführen, blieb im Grunde nur übrig, das Eini gungsprojekt in Form der angestrebten Bildungsarbeit weiterzuführen. Das fand in der Durchführung von liberalen Kongressen, Ausbildungskursen und einer regen Publizistik seinen Niederschlag. An zahlreichen deutschen Hoch schulen fanden Schulungs- und Ausbildungskurse statt, die aber mangels eige ner Kapazitäten vor allem von dem 1907 ebenfalls gegründeten „Deutsch-Aka demischen Freibund“, einer liberalen Jungakademiker-Organisation, durch geführt wurden. Der „Deutsch-Akademische Freibund“ konnte, wie Werner Link anmerkt, mehr oder weniger als „eine akademische Ortsgruppe des Nationalvereins angesprochen werden“. Andere korporativ angeschlossene Grup pen 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 Vierteljahrsschrift 5 (1964), S. 422–444, hier S. 423–429, Zitate ebd.

55 Vgl. Marie Kerschensteiner: Georg Kerschensteiner. Der Lebensweg eines Schulre formers. München/Berlin 1939, 3. erw. Aufl. München 1954; Philipp Gonon: Ker schensteiner 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 fehlt.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 Partiewesen“ 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 Zirlewagen: Wilhelm Heile. In: Biographisch-Bibliographisches Kirchenlexikon (BBKL), Bd. 24 (2005), Sp. 776–781; Ludwig Luckemeyer: Wilhelm Heile. 1881–1981. Föderativer 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 ziellenden 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 Stregnste 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 diente 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. Bezuweckt 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 Parteinachwuchses fungieren, sondern offen 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 Erziehungsdenken Friedrich Naumanns ist in einem komplexen, aber mehr oder weniger folgerichtigen Entwicklungsprozess zu betrachten. Herausgefordert durch die Arbeit mit gefährdeten Jugendlichen im „Rauen 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 ziellenden Vorstellungen verbanden. Ein bestimmender Hintergrund seines weiteren bildungs- und erziehungspolitischen Denkens bestand in einer philosophisch ethischen Grundierung in Anlehnung an die Pädagogik Johann Friedrich Herbarts. 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 zieler

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.

Carl Heinrich Becker und die Krise des Liberalismus in der Bildungspolitik der Weimarer Demokratie

Sabine Mangold-Will

„man soll in jedem Augenblick das eine tun und das andere nicht lassen“¹

Nachdem der Jurist Erich Wende in den frühen fünfziger Jahren des 20. Jahrhunderts sein letztes Amt als politischer Beamter im Bundesinnenministerium niedergelegt hatte, kehrte er geistig zu den Anfängen seiner Karriere in der Bildungspolitik der Weimarer Republik zurück²: Dankbar erinnerte er sich an seinen Mentor, den Islamwissenschaftler und Kulturpolitiker Carl Heinrich Becker, dessen bis heute einzige und umfangreichste Biographie er 1959 veröffentlichte.³ In ihr nahm Wende eine politische Klassifizierung Beckers vor, die sich seither im kollektiven Gedächtnis der Becker-Forschung festgesetzt hat: Auf ihn geht zum einen der Vergleich des Kulturpolitikers Becker mit Wilhelm von Humboldt zurück;⁴ zum anderen war es Wende, der Becker eine Nähe zum parteipolitischen Liberalismus der Weimarer Republik unterstellt. Im Kapitel zu den „Politischen Anfängen“ findet sich die Formulierung, Becker habe stets „den deutschen Südwesten mit seinem liberalen Gewicht als seine politische Heimat bezeichnet“ und eine „seinem liberalen Empfinden“

1 Hans Heinrich Schaeder: Zum Entwurf einer orientalischen Kulturgeschichte. In: *Weltpolitische Bildungsarbeit an Preußischen Hochschulen. Festschrift aus Anlaß des 50. Geburtstags des Preußischen Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Herrn Professors Dr. C. H. Becker*. Berlin 1926, S. 100–114, hier S. 114.

2 Zu dem politisch wendigen Erich Wende (1884–1966) fehlt bisher jegliche Forschung. Dabei ist er durch seine erfolgreiche Karriere zwischen Weimarer Republik, NS-Staat und Bundesrepublik Deutschland einer der vielen unterschätzten Männer der zweiten Reihe, die prägend für die politische Kultur der zweiten Nachkriegszeit und frühen Bundesrepublik waren. Für die Wahrnehmung Beckers in der frühen Bundesrepublik ist Wende jedenfalls kaum zu unterschätzen. Vgl. vorläufig zu ihm <https://de.wikipedia.org/wiki/Erich_Wende> (12.1.2025). Becker selbst hatte Wende 1919 öffentlich als „Mitarbeiter“ und „Freund“ bezeichnet. Vgl. die Widmung in: Carl Heinrich Becker: *Gedanken zur Hochschulreform*. Leipzig 1919.

3 Erich Wende: *C. H. Becker. Mensch und Politiker. Ein biographischer Beitrag zur Kulturgeschichte der Weimarer Republik*. Stuttgart 1959.

4 Ebd., S. 8.

entsprechende Entwicklung gesucht.⁵ Ausdrücklich nannte er ihn an gleicher Stelle einen „Liberalen“ und „Individualisten“: Becker sei

„zur Demokratie nicht aus dem Lager des Sozialismus gekommen, sondern vom Liberalismus. Als Liberaler bekannte er sich nun auch politisch zu den Ideen der geistigen Freiheit und des Humanismus. [...] In ihr konnte der Individualist die Sicherung der geistigen Freiheit und die Förderung des Humanen in Erziehung und Bildung am besten geborgen glauben.“⁶

Diese Zuordnung gipfelte schließlich in der Formulierung: „Die ihm innerlich nächste Partei war die der Demokraten.“ Ja, Wende behauptete schließlich sogar, Becker habe 1925, als es „darum ging, seine zweite Ministerschaft auf die wieder an die Regierung gelangte Weimarer Koalition einzustellen [sic!]“, daran gedacht, „der demokratischen Partei beizutreten“⁷.

2007 stellten Stefan Melnik und Sascha Tamm im Namen der FDP-nahen Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit eine Anthologie mit Texten liberaler Bildungstheoretiker und Bildungspolitiker zusammen. Doch in diesem „Lesebuch der liberalen Bildungspolitik“ sucht man Carl Heinrich Becker vergeblich.⁸ Selbst Beckers jüngster Sohn, der 1913 geborene, in der Bonner Bundesrepublik als Bildungsforscher bekannte Hellmut Becker⁹, verhinderte es, seinen Vater nach 1945 als liberalen Vorzeigepolitiker auf dem Gebiet der Bildungspolitik zu inszenieren. Stattdessen wies er auf die Widersprüche in Beckers Liberalität hin.¹⁰ In einem retrospektiven Interview über seine eigene geistige Entwicklung und Karriere bezeichnete er ihn schließlich nur noch

5 Ebd., S. 73.

6 Ebd., S. 74.

7 Ebd., S. 182. Gemeint ist die 1918 gegründete Deutsche Demokratische Partei (DDP), die Partei des politischen Linksliberalismus.

8 Stefan Melnik/Sascha Tamm (Hrsg.): Lesebuch der liberalen Bildungspolitik. Berlin 2007.

9 Vgl. Ulf Morgenstern: „Bildungsbecker“ und „Liberaler Feuerkopf“. Hellmut Becker (1913–1993). In: Ders./Kristina Michaelis (Hrsg.): Kaufleute, Kosmopoliten, Kunstmäzene. Die Gelnhäuser Großbürgerfamilien Becker und Schöffer. Hamburg 2013, S. 106–113.

10 Vgl. Hellmut Becker: Portrait eines Kultusministers. Zum 100. Geburtstag von Carl Heinrich Becker (12. April 1976). In: Merkur 30 (1976), H. 4, S. 365–376. In diesem älteren Aufsatz bezeichnete Hellmut Becker seinen Vater noch wiederholt als liberal, jedoch nie ohne ironische Brechung. Vgl. ebd., S. 369, wo er ihn einen „liberalen Politiker“ und „liberalen Professor“ nannte, aber auch auf Beckers Mittel des staatlichen „Oktroi“ hinwies. Ebd., S. 374 charakterisierte er ihn wiederum als „liberal, aber nicht ungebunden“ und mit einem „ausgeprägten Sinn für die Machtmittel des Staates“.

als einen „Neutralen, also einen Fachmann“, der stets Distanz zu den Parteien gewahrt habe.¹¹

Wer über Liberalismus und Bildung, über liberale Bildungspolitik in der Demokratie der Weimarer Republik nachzudenken beginnt, kommt zweifellos nicht umhin, sich mit Carl Heinrich Becker zu beschäftigen.¹² Angesichts der einleitenden Beobachtung divergierender Zuschreibungen stellt sich aber die Frage, inwiefern Beckers Vorstellungen von Bildung und vor allem seine Bildungspolitik als preußischer Kultusminister in den mittleren Jahren der Weimarer Republik von 1925 bis 1930 konkret als liberal markiert werden können. Wo wiesen Beckers bildungspolitische Überlegungen und Entscheidungen inmitten einer allgemeinen „Krise des Liberalismus zwischen den Weltkriegen“¹³ liberale Züge auf oder wurden von liberalen Grundsätzen geprägt? Spiegeln sie wirklich die Position des politischen Liberalismus seiner Zeit, und welchen Widerhall fanden seine Positionen langfristig im Partei-Liberalismus? Taugt Becker gar als Ideengeber des gegenwärtigen Liberalismus, der in seiner parteipolitischen Variante in der Bundestagswahl 2025 in einer Wiederentdeckung des Individualismus plakatierte: „Vater Staat ist nicht Dein Erziehungsberechtigter“?

Zu Carl Heinrich Becker ist in den letzten drei Jahrzehnten viel geforscht worden. In Ergänzung der Wende-Biographie, der als Zeitzeuge den Kulturpolitiker der Weimarer Republik in den Mittelpunkt gestellt hatte, fand zunächst der Islamwissenschaftler Becker erhebliche Aufmerksamkeit. Im Gefolge von Edward Saids „Orientalism“ sind zahlreiche Untersuchungen erschienen, die den Orientalisten Becker im Zeitalter des Kolonialismus immer wieder neu akzentuierten.¹⁴ Einen Ausschnitt Beckerscher Kulturpolitik, in der der Pro-

11 Hellmut Becker: Aufklärung als Beruf. Gespräche über Bildung und Politik. Hrsg. von Frithjof Hager. München 1992, S. 55, 57 und 58 f. Vgl. auch Becker: Portrait (wie Ann. 10), S. 374.

12 Zu denken gibt in diesem Zusammenhang, dass der Sammelband von Andreas Braune/Sebastian Elsbach/Ronny Noack (Hrsg.): Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik. Stuttgart 2022 Carl Heinrich Becker kaum und wenn, dann nur sehr nebenbei erwähnt.

13 So der Titel des Buches von Rudolf von Thadden (Hrsg.): Die Krise des Liberalismus zwischen den Weltkriegen. Göttingen 1978. Auch dieser Band kommt ohne Carl Heinrich Becker aus; weder als Liberaler, noch als Beleg für die Krise des Liberalismus in der Zwischenkriegszeit wird er erwähnt.

14 Vgl. die Bemerkungen zu Becker bei Sabine Mangold: Eine „weltbürgerliche Wissenschaft“. Die deutsche Orientalistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart 2004. Suzanne L. Marchand: German Orientalism in the Age of Empire. Religion, Race, and Scholarship. Cambridge 2009. Lisa Medrow: Moderne Tradition und religiöse Wissenschaft. Islam, Wissenschaft und Moderne bei I. Goldziher, C. Snouck Hurgronje und C. H. Becker. Paderborn 2018 – dort auch die umfangreiche jeweils ältere Aufsatzzliteratur.

fessor für Orientalische Philologie Fachkompetenz und politische Zukunfts-gestaltung eng verknüpfen konnte, nämlich seine Wissenschafts- und Hochschulpolitik seit dem Kaiserreich, hat Guido Müller in den Blick genommen.¹⁵ Beckers kulturpolitisches Wirken in der Republik von Weimar als „Vernunftrepublikaner“ rückte 2012 auch das in Deutschland viel zu wenig rezipierte Buch von Béatrice Bonniot in den Mittelpunkt.¹⁶ Was aber trotz dieser intensiven Becker-Forschung noch immer fehlt, ist eine Untersuchung zu Becker als Ideengeber in der politischen Bildungsdebatte nach 1945; nicht einmal in den Studien zu seinem Sohn, dem Bildungspolitiker Hellmut Becker, spielt die Frage nach dem Vater als Inspiration bundesrepublikanischer Bildungspolitik eine vertiefte Rolle. Die Debatte um Pädophilie und Kindesmissbrauch in der Odenwaldschule hat in dieser Hinsicht immerhin deutlicher auf C.H. Beckers bildungspolitisches Engagement jenseits von Wissenschaft und Universitäten hingewiesen. Was in der unmittelbaren Nachkriegszeit der späten vierziger Jahre noch bekannt war – Beckers Einsatz für Volkshochschulen, Landschulheime und seine Verortung in der platonischen Tradition des pädagogischen Eros – muss(te) erst wiederentdeckt werden.¹⁷

Den Kulturhistoriker Becker präsentierte Giovanni Morrone: *Incontro di Civiltà. L'Islamwissenschaft di Carl Heinrich Becker*. Napoli 2006.

- 15 Guido Müller: *Weltpolitische Bildung und akademische Reform. Carl Heinrich Beckers Wissenschafts- und Hochschulpolitik 1908–1930*. Köln/Wien 1991. Eine Verbindung zwischen dem Islamwissenschaftler und dem Kulturpolitiker stellen auch her: Cornelia Essner/Gerd Winkelhane: *Carl Heinrich Becker (1876–1933). Orientalist und Kulturpolitiker*. In: *Die Welt des Islams* 28 (1988), S. 154–177. Als öffentlichen Intellektuellen charakterisiert ihn Ulf Morgenstern: *Zwischen Kolonialexpansion und Bildungsreform. Der öffentliche Intellektuelle Carl Heinrich Becker – eine Skizze*. In: Martin Göllnitz/Kim Krämer (Hrsg.): *Hochschulen im öffentlichen Raum*. Göttingen 2020, S. 295–318.
- 16 Vgl. Béatrice Bonniot: *Homme de culture et républicain des raisons. Carl Heinrich Becker, serviteur de l'Etat sous la République de Weimar (1918–1933)*. Frankfurt a. M. 2012. Ich verweise im Laufe meines Textes nur auf Passagen aus der Zusammenfassung in deutscher Sprache, in: ebd., S. 405–444. Französischsprachende Leser können die entsprechenden, jeweils ausführlicheren Passagen des Buches zu Rate ziehen. Bonniots Buch wurde nicht allein aus sprachlichen Gründen wenig rezipiert; es liegt auch an ihrer kritischen Sicht auf Becker, der bei ihr als viel politisch schillernder und insgesamt deutlich konservativer dargestellt wird, als in der Biographie von Wende. Vgl. zum Buch von Bonniot auch die wohlwollend-kritische Rezension von Ulf Morgenstern in: *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung* 2013 – Online-Rezensionen <<https://www.freiheit.org/sites/default/files/2019-10/onlinel-13morgenstern-bonniot.pdf>> (12.1.2025).
- 17 Vgl. die Beiträge in: Hans Heinrich Schaeder (Hrsg.): *Carl Heinrich Becker. Ein Gedenkbuch*. Göttingen 1950 sowie neuerdings Jens Brachmann: *Reformpädagogik zwischen Re-Education, Bildungsexpansion und Missbrauchsskandal. Die Geschich-*

Umfangreich, wenn auch für eine tiefergehende Untersuchung nicht ausreichend, ist auch das publizierte Quellenmaterial zu Becker als Kultusminister, auf das dieser Aufsatz zurückgreifen kann.¹⁸ Im Zentrum werden im Folgenden vor allem die kleineren bildungspolitischen Beiträge Beckers stehen, die zwischen 1918 und 1933 erschienen sind. Denn aus ihnen lässt sich Beckers Selbstverortung am unmittelbarsten herauslesen. Sie enthalten indirekt auch die Positionen, gegen die Becker sich in der Weimarer Republik abgrenzte.

Aus ihnen geht zudem hervor, so meine These, dass der Bildungspolitiker Becker eine Entwicklung durchmachte, die mit den politischen Phasen der Weimarer Republik korrespondierte. Während Becker sein bildungspolitisches Engagement bei Kriegsende und in der revolutionären Nachkriegsphase noch eher mit kathedersozialistischen wie völkisch-kollektivistischen Parolen verband, traten seit der Mitte der Zwanziger Jahre (wieder) deutlicher als liberal zu kennzeichnende bildungspolitische Initiativen zutage, die sich aus seiner Kritik an der sich radikalisierenden, immer illiberaler werdenden deutschen Gesellschaft ergaben. Je mehr seine grundsätzlich freiheitlichen Ideen vom „aristokratischen Ich“¹⁹ im Laufe der Weimarer Republik in Bedrängnis gerieten, umso deutlicher formulierte Becker seine Ablehnung kollektivistischer Erziehungsansätze.

Um den Zusammenhang zwischen Bildung und Liberalismus in der Weimarer Demokratie aus der Sicht Beckers auszuloten, gliedert sich dieser Aufsatz in vier Abschnitte:

1. Welchen Weg beschritt Becker in die Kulturpolitik und wie gestaltete sich sein Verhältnis zum Partei-Liberalismus?
2. Welche Position nahm Becker insgesamt zur Bildungspolitik ein? Welches Ziel sollte Bildungspolitik aus seiner Sicht haben? Gab es bei Becker Grenzen der Bildungspolitik, die auf einen staatskritischen liberalen Ansatz hinweisen?

te der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime 1947–2012. Bad Heilbrunn 2015, zu Hellmut Becker und seiner Beeinflussung durch den Vater bes. ebd., S. 164–206.

- 18 Guido Müller (Hrsg.): Internationale Wissenschaft und nationale Bildung. Ausgewählte Schriften. Köln 1997; Acta Borussica – Neue Folge. 2. Reihe: Preußen als Kulturstaat. Abteilung I: Das Preußische Kultusministerium als Staatsbehörde und gesellschaftliche Agentur (1817–1934), 3 Bände (jeweils Darstellung bzw. Fallstudien und Dokumente). Eine Auswahl der kaum überschaubaren Korrespondenz Beckers, die in seinem Nachlass und anderen Archiven zu finden ist, bietet <www.carl-heinrich-becker.de> (12.1.2025).
- 19 Der Begriff aus: Carl Heinrich Becker: Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart. Leipzig 1930, zitiert nach dem Wiederabdruck bei: Müller: Internationale Wissenschaft (wie Anm. 18), S. 406–422, hier S. 422.

3. Wie definierte Becker konkret sein Verhältnis zur Weimarer Republik und zur Bildungspolitik in der demokratischen Republik?
4. Der letzte Teil widmet sich einer bildungspolitisch bedeutsamen Entscheidung Beckers, die das Dilemma liberaler Bildungspolitik in der Demokratie augenfällig werden lässt: Beckers Umgang mit den Studentenschaften. An diesem Fall, der nicht unwesentlich zu seinem erzwungenen Rücktritt beitrug, lässt sich besonders gut ausloten, worin die Liberalität von Beckers Ideen bestand.

Ein systematischer Abgleich mit bildungspolitischen Äußerungen der Parteliberalen der Weimarer Republik, in deren Nähe Becker gewöhnlich gerückt wird,²⁰ wie mit Reaktionen anderer Parteien auf Becker, ohne den im Grunde nicht abschließend zu sagen ist, ob Becker den Zeitgenossen als liberal galt und wie er auf den politischen Liberalismus wirkte, kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags, der lediglich einen ersten Versuch, eine zu revidierende Momentaufnahme darstellt, nicht geleistet werden. Wenn Ulf Morgenstern in seiner Rezension zu Bonniots Buch über Becker bemerkte, der Kultusminister sei von Sozialdemokraten wie Konservativen gleichermaßen kritisiert worden²¹, steckt vielleicht genau in dieser Stellung Beckers zwischen den politischen Lagern der fundierteste (wenn auch erst zu konkretisierende) Beleg für die Liberalität Beckers, dem es weiter nachzuspüren gilt.

1. Beckers Weg in die Kulturpolitik und sein parteipolitisches Bekenntnis in der Weimarer Republik

Über Beckers Weg in die Kulturpolitik existiert einschlägige Literatur, sodass an dieser Stelle eine grobe Skizze seines Wechsels aus der Wissenschaft in die Politik reicht: Nach einem Studium der Theologie und Orientalischen Philologie wurde Carl Heinrich Becker 1902 Privatdozent in Heidelberg, wo er u.a. mit Max und Alfred Weber sowie Ernst Troeltsch – die beiden letzteren nach 1918 Mitbegründer der liberalen Deutschen Demokratischen Partei (DDP)²² – in engerem

20 Zur Geschichte der DDP vgl. Werner Stephan: Aufstieg und Verfall des Linksliberalismus 1918–1933. Geschichte der Deutschen Demokratischen Partei. Göttingen/Zürich 1973 (im Register kommt Becker nicht vor); Larry Eugene Jones: German Liberalism and the Dissolution of the Weimar Party System 1918–1933. Chapel Hill 1988; und mit dem Fokus auf Preußen: Joachim Stang: Die Deutsche Demokratische Partei in Preußen 1918–1933. Düsseldorf 1994.

21 Morgenstern: Rezension zu Bonniot, Homme de culture (wie Anm. 16).

22 Wie wenig Ernst Troeltsch und Alfred Weber Beckers politische Position jenseits der Parteien goutierten, wird aus einem Gespräch der beiden im Jahr 1920 deutlich. Vgl.

Kontakt stand, und auch den dortigen George-Kreis kennenernte.²³ Schon im Vorfeld seiner Berufung nach Hamburg war er in die bildungspolitischen Debatten um eine zeitgemäße Hochschulgründung involviert. Nicht zufällig war er es, unter sämtlichen deutschen Orientalisten, der sich als passend für das schließlich gegründete Hamburger Kolonialinstitut erwies und dort eine gegenwartsbezogene, anwendungsorientierte und soziologisch inspirierte Islamwissenschaft etablierte.²⁴ Dennoch lockte Becker schließlich die Berufung auf einen traditionellen Universitätslehrstuhl 1913 nach Bonn. Da die einzige inhaltlich mit Hamburg vergleichbare Position in Preußen, die an das Berliner Ordinariat für Semitische Philologie gekoppelte Geschäftsführung des Seminars für Orientalische Sprachen, nicht vakant war, konnte der Ministerialdirektor der Unterrichtsabteilung (und Nachfolger des „allmächtigen“ Friedrich Althoff), Friedrich Schmidt-Ott, den wissenschafts- und hochschulpolitisch ambitionierten und versierten Islamwissenschaftler Becker nur für die Hauptstadt gewinnen, indem er ihn 1916 dem amtierenden Kultusminister August von Trott zu Solz als Personalreferenten der preußischen Universitäten vorschlug.²⁵

Zu diesem Zeitpunkt herrschte schon seit zwei Jahren Krieg: ein Weltkrieg, in dem sich Carl Heinrich Becker von Anfang an politisch exponiert hatte²⁶, indem er in der Debatte um die Ausrufung des Dschihads durch das Osmanische Reich klar Stellung bezog: Uneingeschränkt verteidigte Becker nicht nur das politische und militärische Bündnis mit der islamischen Vormacht und

Gangolf Hübinger: Gelehrte, Politik und Öffentlichkeit. Eine Intellektuellengeschichte. Göttingen 2006, S. 191 f.

- 23 Zu Heidelberg vgl. Wende: C. H. Becker (wie Anm. 3), S. 17–24; Müller: Weltpolitische Bildung (wie Anm. 15), S. 37–59. Zu Beckers Verbindungen zum George-Kreis vgl. Ulrich Raulff: Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben. München 2010, bes. S. 436–458, sowie Carola Groppe: Neubeginn durch einen dritten Humanismus? Der preußische Kultusminister C. H. Becker und der George-Kreis in der Weimarer Republik. In: *Castrum Peregrini* 49 (2000), S. 41–61.
- 24 Zu Hamburg vgl. Wende: C.H. Becker (wie Anm. 3), S. 25–35; Müller: Weltpolitische Bildung (wie Anm. 15), S. 60–81. Zum Kolonialinstitut vgl. Jens Ruppenthal: Kolonialismus als „Wissenschaft und Technik“. Das Hamburgische Kolonialinstitut 1908 bis 1919. Stuttgart 2007.
- 25 Zur Berufung ins Preußische Kultusministerium 1916 vgl. Wende: C. H. Becker (wie Anm. 3), S. 40–42. Müller: Weltpolitische Bildung (wie Anm. 15), S. 135–141. Vgl. auch Friedrich Schmidt-Ott: Erlebtes und Erstrebtes. 1860–1950. Wiesbaden 1952, S. 145 f.
- 26 Wende geht über Beckers Stellung zum Weltkrieg bezeichnenderweise fast wortlos hinweg; in den wenigen Sätzen, die er dazu schreibt, lässt er ihn als einen vorausschauenden Kritiker von Kriegsführung und Kriegszielen erscheinen. Vgl. Wende: C. H. Becker (wie Anm. 3), S. 39 f. Vgl. dagegen zu Beckers „Kriegseinsatz“: Müller: Weltpolitische Bildung (wie Anm. 15), S. 104–134, sowie Bonniot: Homme de culture (wie Anm. 16), S. 410–413.

die Ausrufung des „Heiligen Kriegs“ gegen die Alliierten, sondern setzte sich zugleich für eine über den Krieg hinausweisende aktive deutsche Kulturpolitik im Osmanischen Reich ein, die sich besonders gegen Frankreich richtete.²⁷

Beckers Loyalität zu Kaiser und Reich kann gar nicht deutlich genug betont werden.²⁸ Der Krieg und die Möglichkeiten, die er für Becker eröffnete, vertieften seine Bindung an das politische System ebenso wie die Integration in die gesellschaftliche Elite des monarchischen deutschen Kaiserreichs. Die einschneidende Erfahrung in Beckers Leben war nicht der Krieg selbst, sondern erst die Kriegsniederlage. Das unabewisbare Faktum, dass das Kaiserreich, in dem er groß und einflussreich geworden war, den Krieg verloren hatte, bedurfte einer Erklärung, die die Vergangenheit nicht restlos entwertete, aber auch nicht ohne Kritik an ihr auskam. Wenn damit zugleich eine erfolgreiche Transformation in das neue Deutschland unter revolutionären und sozialistischen, demokratischen und republikanischen Vorzeichen möglich sein würde – umso besser. Becker gelang das Ungewöhnliche: Er wurde zu einem Kritiker der kaiserzeitlichen Kultur-, Wissenschafts-, Hochschul- und Schulpolitik, ohne sich dezidiert vom Kaiserreich zu distanzieren. Vielmehr hielt er bei aller Reformbereitschaft ebenso deutlich Distanz zu einem wesentlichen Kennzeichen jeder parlamentarischen Demokratie: zu den Parteien als Ordnungsformen und Institutionen politischer Willensbildung. Becker trat nie einer der Parteien der Weimarer Republik bei. Sein Sohn formulierte rückblickend sogar: „Meinem Vater war im Grunde die Parteienwelt sehr fremd“²⁹ Auch aus Sicht

27 Zu Becker in der internationalen Debatte zum Dschihad vgl. immer noch Peter Heine: C. Snouck Hurgronje versus C. H. Becker. Ein Beitrag zur Geschichte der angewandten Orientalistik. In: *Die Welt des Islam* 23/24 (1984), S. 378–387. Zur allgemeinen Einordnung des Dschihad-Aufrufs vgl. Erik-Jan Zürcher (Hrsg.): *Jihad and Islam in World War I. Studies on the Ottoman Jihad on the Centenary of Snouck Hurgronje's „Holy War Made in Germany“*. Leiden 2016. Zu Beckers proosmanischem und protürkischem Engagement während des Krieges wie in der Zwi-

schenkriegszeit vgl. Müller: *Weltpolitische Bildung* (wie Anm. 15), S. 104–112, sowie Sabine Mangold-Will: *Begrenzte Freundschaft. Deutschland und die Türkei 1918–1933*. Göttingen 2013, bes. S. 262–264.

28 „.... man kann doch von uns, die wir alle früher überzeugte Monarchisten waren, weil die Monarchie uns groß gemacht hat, nicht erwarten, daß wir uns für die Notlösung nach dem Zusammenbruch begeistern.“ Privatarchiv Michael Becker (Berlin), Becker an Wende, 15.3.1925, zitiert nach: Morgenstern: *Zwischen Kolonialexansion und Bildungsreform* (wie Anm. 15), S. 297.

29 Becker: *Aufklärung als Beruf* (wie Anm. 11), S. 57. In der Literatur wird diese Haltung am deutlichsten markiert bei Ronald Lambrecht: Exkurs: Carl Heinrich Becker als Kultuspolitiker in der Weimarer Republik. In: Morgenstern/Michaelis: *Kaufleute* (wie Anm. 9), S. 82–85, bes. 83. Ähnlich kritisch auch Bonnot: *Homme de culture* (wie Anm. 16), S. 426–429.

der preußischen DDP konnte Becker daher „als demokratischer Minister nicht anerkannt werden“. Man achtete ihn als liberal Gesinnten, und registrierte seinen Rücktritt 1930 deswegen durchaus als liberale Niederlage; aber in der Koalitionsarithmetik zählte er, wenn es um Verhandlungen mit SPD und Zentrum ging, nicht als Liberaler.³⁰

Becker kaschierte seine Skepsis gegenüber den Parteien, indem er sich in seine vielleicht berühmteste Formulierung flüchtete: Er stehe zur „Partei der Bildung“³¹. Der preußische Kultusminister zog sich also auf die Position des parteilos und in diesem Sinne neutralen, sachbezogenen Experten zurück. Einer Wahl durch den Souverän – das Volk – stellte sich Becker zeitlebens nie. Darin enthalten war eine – auch bei Becker nicht zu übersehende – Kritik an der vermeintlichen Unsachlichkeit der Parteidiskussion in der parlamentarischen Demokratie. Indem Becker indes – soweit ersichtlich – seine politische Gesprächsbereitschaft bis 1930 nur auf die preußischen Regierungsparteien SPD, Zentrum, DDP und Deutsche Volkspartei (DVP) ausdehnte, vermied er es, mit offen systemkritischen, antirepublikanischen Parteien zusammenzuarbeiten. Sein Wort von der „Partei der Bildung“ entsprach Beckers Vorbehalt gegen eine parteipolitische Markierung von Bildung – sowohl Bildungsinhalten wie bildungspolitischen Entscheidungen; es bot ihm zugleich die Möglichkeit, seinem Willen zur Synthese³² auch auf dem Gebiet der Bildung nachzugehen und sozialistischen, liberalen, nationalen wie konservativen Erwartungen zu entsprechen. In diesem Sinne kann der Einwurf seines Sohnes verstanden werden, die „stark rechtslastige Richertsche Schulreform“ von 1924/25 habe Beckers Zustimmung gefunden, gerade „weil sie eine merkwürdige Mischung aus konservativer und liberaler Reform war“³³.

30 Vgl. dazu Stang: Die Deutsche Demokratische Partei (wie Anm. 20), S. 272–276 zur Situation 1921 und S. 313–321 zur Verdrängung Beckers aus dem Ministeramt. Das vorstehende Zitat ist entnommen: Protokoll der DDP-Fraktionssitzung v. 31.10.1921, in: Bundesarchiv Koblenz, R 45/III 64, Bl. 148–150, zitiert nach: ebd., S. 274.

31 Zum Schlagwort vgl. Leopold Schwarzschild: Die Partei der Bildung und Preußens Kultusminister. In: Das Tagebuch 10 (1929), H. 23, S. 934–938. Becker nahm den Begriff nach seinem Rücktritt bei einem Auftritt in Davos, während der Davoser Hochschulkurse von 1931, wieder auf. Vgl. Adolf Reichwein: C. H. Becker. Siegelbewahrer des Humanen. In: Der Lesezirkel. Blätter für Literatur Jg. 18, Zürich 1931, S. 97–102, Wiederabdruck in: Schaefer: Gedenkbuch (wie Anm. 17), S. 5–17, hier S. 7.

32 Zu Beckers synthetischem Denken in der Wissenschaft vgl. Mangold: Eine weltbürgerliche Wissenschaft (wie Anm. 14), S. 255 f. Becker selbst spricht davon, der „Wille zur Synthese“ müsse „wieder erwachen“. Vgl. Becker: Gedanken zur Hochschulreform (wie Anm. 2), S. 8.

33 Becker: Aufklärung als Beruf (wie Anm. 11), S. 55. Hans Richert (1869–1940), Mitglied in der DVP, war seit 1923 Ministerialrat im Preußischen Kultusministerium. Die von ihm inspirierte preußische Schulreform von 1924/25 – Minister war zu dieser

2. Becker und die Legitimierung staatlicher Bildungspolitik

Um zu verstehen, warum Carl Heinrich Becker seine Arbeit im preußischen Kultusministerium über das Ende des Kaiserreiches hinweg fortsetzte und sich vehement für bildungspolitische Änderungen in der neuen Republik einsetzte, muss noch einmal ein vertiefter Blick auf seine Umbruchserfahrung in den Monaten der Revolution geworfen werden. Der Verlust des Krieges und der Zusammenbruch der Monarchie wurde für Becker, wie für die meisten Deutschen seiner Generation, zu einer erschütternden Erfahrung. Bürgerliche Herkunft, preußisches Amt und national-liberale Einstellung machten es ihm unmöglich, sich der Revolution anzuschließen. Ja, er fürchtete geradezu deren Einseitigkeit. Da das monarchische Kaiserreich sich indes ausweislich des Kriegsausgangs als funktionsunfähig erwiesen hatte, suchte Becker selbstkritisch nach Fehlern, die es nunmehr zu korrigieren galt. Wie es für Beckers synthetisches Denken charakteristisch war, lehnte er den revolutionären Bruch ab, war aber für konkrete Reformen, z. B. der Universitätsstrukturen, von denen er bisher selbst profitiert hatte, offen.³⁴ Das ermöglichte ihm, an den Grundzügen preußischer Bildungspolitik festzuhalten, die er seit 1916 mitgestaltet hatte, und dennoch Veränderungen einzufordern.

Für Becker bedurfte es keiner ausdrücklichen prinzipiellen Legitimierung von Bildungspolitik. Für den verbeamteten preußischen Universitätsprofessor für Islamwissenschaft und Hochschulreferenten im preußischen Kultusministerium war Preußen der Staat, der „von Anfang an ein großes Erziehungsinstitut gewesen“³⁵ sei. Zweifel an der Erziehungsberechtigung des Staates findet sich bei ihm also gerade nicht. Für den Preußen Becker war der Staat in der Tradition der preußischen Reformer, zumal Wilhelm von Humboldts, gar nicht anders denkbar denn als ein starker, aber zugleich neutral-liberaler Staat,

Zeit Otto Boelitz (DVP), Becker war Staatssekretär – bewirkte die Gründung sogenannter „Deutscher Oberschulen“, die zum Abitur führten, aber gegenüber dem humanistischen Gymnasium weniger Wert auf altsprachliche Bildung legten. Aus diesen Oberschulen gingen vor allem die späteren Studenten von Beckers Pädagogischen Akademien hervor. Zudem teilten Becker und Richert die Idee einer grundständigen Einheitsschule. Inwiefern C. H. Becker selbst die Richertsche Schulreform wirklich als „stark rechtslastig“ wahrgenommen hat, muss offenbleiben. Mir scheint diese Bewertung allein eine retrospektive Zuschreibung durch Beckers Sohn zu sein.

34 So ist – jedenfalls in meiner Lesart – das Motto zu verstehen, das diesem Artikel vorangestellt ist, auch wenn es nicht nachweislich von Becker stammte, sondern ihm von seinem orientalistischen Meisterschüler Hans Heinrich Schaefer – der kein Liberaler war – in den Mund gelegt worden ist.

35 Carl Heinrich Becker: Die Pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. Leipzig 1926, S. 9.

der selbst nicht durch seine Bildungspolitik zur Gefährdung von Bildungsräumen und Bildungsinhalten werden könnte. Dabei erahnte Becker als Zeitgenosse der Revolution sehr wohl die Möglichkeit eines Abgleitens des Staates in die Diktatur: Die erfolgreiche sozialistische Revolte hätte aus seiner Sicht genau diese Auslieferung des Staates an eine einzige weltanschaulich illiberale Partei bedeutet, die er fürchtete und die es – nicht zuletzt durch eine die Massen bildende Bildungspolitik – zu verhindern galt. Insofern bewegte sich Becker unverändert in der Idee des idealen preußischen Bildungsstaates, der nicht nur durch überkonfessionelle und überparteiliche Bildungspolitik das Abgleiten des neutral gedachten Staates in eine Partei-Diktatur verhinderte, sondern der genau deswegen auch Bildungspolitik betreiben durfte, ja musste, um zu bleiben, was er war. Nicht ob der Staat weiterhin Bildung zu steuern habe, sondern wie und zu welchem Zweck er das tun solle, war demnach für den Bildungspolitiker Becker im Übergang vom Kaiserreich zur Republik wie im Laufe der Republik die Frage.

2.1 Ziel Beckerscher Bildungspolitik: deutsche Einheitskultur für ein deutsches Einheitsvolk

Ausgehend von seiner staatsbejahenden Grundhaltung hatte Becker während des Krieges zu keiner Zeit an der Legitimität des deutschen Nationalstaates, seiner Großmachtstellung und seiner Kriegsziele gezweifelt. Der militärisch, wirtschaftlich und kulturell einflussreiche, in seinen Worten „starke“ Nationalstaat, der sich im internationalen Kontext als konkurrenzfähig erwies, blieb auch nach 1918 seine Maxime. Ja mehr noch: Wie Anne Nagel bereits 2012 pointiert festgestellt hat, war Becker während des Krieges, „wie viele Intellektuelle seiner Zeit vom Erlebnis der Volksgemeinschaft“ enthusiastisiert, was sein Denken in den folgenden Jahren nachdrücklich beeinflussen sollte.³⁶ Die Krise des Liberalismus in der Zwischenkriegszeit nahm hier ihren Ausgangspunkt; oder vielleicht muss man es ganz anders formulieren: Für einen Nationalliberalen oder Liberalkonservativen des Kaiserreichs – wie Becker einer war³⁷ – offenbarte sich erst in der parlamentarischen Parteien-Demokratie das wahre Dilemma zwischen Individuum und Masse.

36 Anne C. Nagel: Hitlers Bildungsreformer. Das Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung 1934–1945. Frankfurt a. M. 2012, S. 28.

37 Vgl. Müller: Weltpolitische Bildung (wie Anm. 15), S. 14, wo er die Frage formuliert, ob Becker ähnlich wie Thomas Mann „in die Kategorie des liberal-konservativen „unpolitischen Deutschen“ fiel, sowie ebd., S. 50, wo er Becker für 1911 als „Vertreter

Da die junge Republik der Nachkriegszeit weder über militärische, noch wirtschaftliche Macht mehr verfügte, setzte Becker auf die Köpfe der Deutschen, deren „geistige Kräfte“ ersetzen sollten, was der Staat an physischen verloren hatte.³⁸ Die geistigen Werte der Deutschen im territorial verkleinerten Staat galten ihm – darin wusste er sich mit einem breiten politischen (Partei-)Spektrum von Sozialdemokraten bis Konservativen, von Republikanern bis Republikgegnern einig – als die einzige national wie international noch relevante Ressource zum politischen Wiederaufstieg. Bildungspolitische Entscheidungen blieben damit argumentativ jedoch auch bei Becker, darin eher Fichte folgend, zuerst auf Volk und Staat, und eben nicht, wie bei Humboldt, auf das Individuum bezogen.

Das ist umso bemerkenswerter, weil sich Beckers Entdeckung der Volksgemeinschaft mit einer aus heutiger Sicht durchaus überraschenden Kritik am Kaiserreich verband: Um Beckers Einverständnis mit den volkspädagogischen und staatstragenden Ansätzen sozialistischer wie konservativer Bildungspolitik zu verstehen, bedarf es eines Blicks auf seine selbstvergewissernde Analyse der kaiserzeitlichen Bildungspolitik. Im Rückblick, nämlich inmitten der revolutionären Gefährdung Deutschlands, erschien Becker – in ironischem Gegensatz zum heute verbreiteten Bild eines autoritären Kaiserreichs – ausgerechnet ein Übermaß an Selbstentfaltungsmöglichkeiten und zwar des Einzelnen wie der Länder die Ursache für die Niederlage im Krieg zu sein. Der „Ultra-Individualismus unseres Volkscharakters“³⁹ und der daraus abgeleitete „Stammespatriarkismus“⁴⁰ waren für ihn die negativen Kennzeichen der Deutschen des Kaiserreiches und die Gründe für den Zusammenbruch dieses „gewaltige(n), historische(n) Gebilde(s)“⁴¹. In seinen beiden Grundsatztexten von 1919, „Kulturpolitische Aufgaben des Reiches“ und „Gedanken zur Hochschulreform“, wimmelt es von Formulierungen, die Beckers nachträgliche Skepsis gegenüber dem bürgerlichen Individualismus und dem föderalen Partikularismus des Kaiserreichs aufscheinen lassen. Der von Anne Nagel diagnostizierte Enthusiasmus für die Volksgemeinschaft des Krieges veranlasste Becker zu

einer nationalliberalen, idealistischen und machtpolitisch orientierten äußeren Kulturpolitik“ bezeichnetet.

38 „Der Staat muss durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat“, soll der preußische König Friedrich Wilhelm III. 1807 angesichts der Niederlage gegen Napoleon und der Idee einer neuen Landesuniversität in Berlin gesagt haben. Vgl. Adolf Bardeleben: Rede zur Gedächtnis-Feier der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin gehalten am 3. August 1877. Berlin 1877, S. 10.

39 Carl Heinrich Becker: Kulturpolitische Aufgaben des Reiches. Leipzig 1919, S. 5.

40 Ebd.

41 Ebd.

dem Aphorismus: „Partikularismus ist ja nichts anderes als auf das Gemeinschaftsleben übertragener Individualismus. Der Deutsche ist Individualist mit allen Licht- und Schattenseiten dieser Anlage. Originale und Querköpfe sind bei uns mehr Regel als Ausnahmen. Wir haben eine wahre Angst vor allem Überindividuellen.“⁴² Den „neue(n) deutsche(n) Mensch(en)“ der Nachkriegszeit imaginierte er deswegen als „Gemeinschaftsmensch“, in dem die Sehnsucht nach „Bindung lebendig ist, in dem eine starke Religiosität pulsiert“, kurz als einen „junge(en) Mensch(en) sozialer Gesinnung!“⁴³

Aus einem angeblichen Übermaß an Individualismus während des Kaiserreiches zog Becker demnach die Konsequenz, der „neue Mensch“ habe sich gerade in der Demokratie im Opfersinn für das Kollektiv des neuen Staates zu bewähren. Das ist die Fortsetzung der Frontgemeinschaft als Volksgemeinschaft; und es erinnert zudem an die kathedersozialistischen Ideen Oswald Spenglers, wie er sie in seinem Grundsatzwerk „Preußentum und Sozialismus“ zu Beginn der Weimarer Republik formuliert hatte.⁴⁴

Geradezu ironisch ist es angesichts dieser Anpassungsleistung an die neuen politischen Gegebenheiten, dass ausgerechnet Beckers Nachfolger im Ministeramt, der Sozialdemokrat Adolf Grimme, Becker kurz vor seinem Rücktritt 1930 scharf abwertend just als „letzte(n) Repräsentant(en) einer individualistischen Geisteshaltung auf der politischen Bühne“⁴⁵ bezeichnete. Das verweist darauf, wie sehr Beckers Sprechen einerseits strategisch darauf angelegt war, sich im neuen Deutschland zurechtzufinden; andererseits kann es aber als

42 Becker: Gedanken zur Hochschulreform (wie Anm. 2), S. 2.

43 Carl Heinrich Becker: Preußisch-deutsche Kulturpolitik seit der Staatsumwälzung (1928). In: Müller: Internationale Wissenschaft (wie Anm. 18), S. 367–383, hier S. 374. Weitere Gedanken zu Beckers Menschenbild, seinem Sprechen vom gotischen Menschen, seine Begeisterung für Goethes Faust, seine Forderung nach Religion und der Würdigung des Irrationalen können hier nicht folgen. Beckers Sinn für den abgründigen Menschen muss indes immer mitgedacht werden.

44 Vgl. Oswald Spengler: Preußentum und Sozialismus. München 1919. Soweit ich die Becker-Literatur überblicke, gibt es keine besondere Untersuchung zum Verhältnis Becker/Spengler. Als Autorin des Aufsatzes: Carl Heinrich Becker und seine These vom orientalisch-abendländischen Kulturkreis. Ein Orientalist und die Grenzen Europas. In: Sabine Penth u.a. (Hrsg.): Europas Grenzen. St. Ingbert 2006, S. 157–170 ist mir aber wenigstens ein Aufsatz Beckers über Spengler in Erinnerung: Carl Heinrich Becker: Spenglers Magische Kultur. Ein Vortrag. In: Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft 77 (1923), S. 255–271. Becker hat demnach Spengler intensiv rezipiert und war, wenn auch nicht ausnahmslos zustimmend, sehr wohl von ihm beeinflusst. Zu Beckers Rezeption von Spengler vgl. auch seinen Brief an Harro Siegel aus Gelnhausen v. 27.7.1922; Nr. 162 unter <www.carl-heinrich-becker.de> (12.1.2025).

45 Zitiert nach Müller: Weltpolitische Bildung (wie Anm. 15), S. 14, wo Müller nicht nur die Herkunft des Zitats genau aufschlüsselt, sondern auch historisch kontextualisiert.

Beleg für seine Liberalität gelesen werden, wenn ihm ausgerechnet von links attestiert wurde, in der individualistischen Tradition zu stehen, die er selbst öffentlich kritisierte. Becker hatte sich – so darf man schließen – persönlich nicht von einem liberalen Menschenbild entfernt, meinte aber, die Kritik daran in der Republik vertreten zu müssen. Damit verstärkte er dennoch diskursiv die Abwertung des urliberalen Strebens nach Selbstentfaltung des Individuums auf der Suche nach Glück jenseits irgendeines Kollektivs.

Da er in seiner liberal-konservativen Skepsis gegen den Demos der Selbstbestimmungsfähigkeit der Masse nicht recht traute, formulierte er nach 1918 ein festes überindividuelles Ziel seiner Bildungspolitik, deren Zweck nicht in der Entfaltung und Selbstbestimmung des Einzelnen, sondern im politischen Wiederaufstieg Deutschlands lag. Beckers Bildungsideal war die „deutsche Einheitskultur“⁴⁶, der er alles andere nachordnete: „Unser ganzes Erziehungs- und Bildungsproblem muss unter diesen Gedanken gestellt werden. Alle die Faktoren, die dem Einheitsgedanken des Volkes dienen, müssen betont und gepflegt werden.“⁴⁷ Daraus leitete er konsequent die Forderung nach „Einheitsbildung“⁴⁸ in den Schulen der Weimarer Republik ab – und damit waren eben gerade nicht primär einheitliche Wissensstandards, sondern nationales, ja völkisches Zusammengehörigkeitsgefühl als Bildungsziel gemeint. Denn Becker dachte dabei nicht nur an die Staatsbürger der Deutschen Republik, sondern darüber hinaus an die ganze deutsche Kulturnation – also auch an die Deutschen, die nicht mehr oder noch nicht Teil des Deutschen Reiches waren.

Dazu passt, dass Becker noch lieber als der preußische, der deutsche Kultusminister geworden wäre. Vehement setzte Becker sich für eine Zentralisierung der Kultur- und Bildungspolitik im Reich ein, wobei er die konkrete Organisation in einem Reichskulturministerium oder einem Reichskulturamt strategisch offenließ.⁴⁹ Mit Verve polemisierte er 1919 gegen die „Stammespartikularismen“ im Reich, als wären die Bayern, Mecklenburger oder Sachsen nichts

46 Vgl. Kapitel 4 „Wege zur deutschen Einheitskultur“. In: Becker: Kulturpolitische Aufgabe des Reiches (wie Anm. 39), S. 45–58. Beckers Sehnsucht nach „Einheitskultur“ des deutschen Kulturvolkes war nach außen nicht revisionistisch gemeint; nach innen allerdings zielte sie auf eine höchst problematische politische Homogenisierung ab. Retrospektiv gespenstig liest sich der Satz „So führt die Pflege des Volksgedankens zur Überbrückung innerpolitischer Gegensätze.“ Ebd., S. 48.

47 Vgl. das Kapitel „Die Notwendigkeit einer deutschen Einheitsbildung“. In: Becker: Die Pädagogische Akademie (wie Anm. 35), S. 9–12. Ähnlich auch die Darstellung bei Bonniot: Homme de culture (wie Anm. 16), S. 419 f. sowie S. 424 f., wo zusätzlich auf Beckers Haltung zum politischen „Führer“ eingegangen wird.

48 Becker: Kulturpolitische Aufgabe des Reiches (wie Anm. 39), S. 5.

49 Zu Beckers Denkschrift „Kulturpolitische Aufgaben des Reiches“ und der Reaktion darauf vgl. „Ein Reichskulturamt“. In: Gangolf Hübinger (Hrsg.): Ernst Troeltsch.

Anderes als einer der arabischen Stämme des Hedschaz, über die Becker als Semitischer Philologe und Islamwissenschaftler bestens informiert war. Indes stand diese Orientierung auf die Reichseinheit durchaus in der Tradition des vormärzlichen Liberalismus, auch wenn sie sich in ihrem Vokabular kaum vom nationalistischen Frust des abgedankten Kaisers Wilhelm II. im Doorner Exil unterschied.⁵⁰

2.2 Beckers bildungspolitische Skepsis

Becker war sich allerdings der Illusionen und Gefahren, die sich nicht nur mit seiner, sondern mit jeder Bildungspolitik verbanden, sehr bewusst – zumal, wenn sie so dezidiert wie seine auf die Erziehung des Volkes zum „Bewußtsein unserer selbst als Volk“⁵¹ abzielte. Offenkundig wurde Beckers Liberalität nicht in seinen Zielen, sondern in seinen Methoden, mit denen er die Ziele zu erreichen suchte. Dabei machte er sehr wohl einen Lernprozess durch, den es wenigstens kurz zu skizzieren gilt.

Im Moment höchster Anspannung, im Umfeld der Verfassungsdebatten, hatte Becker sich 1919 zu dem Satz hinreißen lassen, es reiche nicht, Ideale zu haben, sondern es käme in der aktuellen Situation darauf an, diese Ideale – gemeint waren seine Ideen einer „höheren Einheit“ des „zerrissenen Volkes“ – „mit dem kulturpolitischen vielgestaltigen Apparat bewußt dem deutschen Volke als Lebensideale einzuhämmern“⁵² Doch schon in diesen Anfall volkspädagogischer Radikalität mischte sich Beckers Skepsis: „Ein Kulturkampf aber muß unter allen Umständen vermieden werden.“⁵³ Grundsätzlich habe man sich mit der „Fortdauer der alten Mannigfaltigkeit“ sowie dem Fortbe-

Kritische Gesamtausgabe, Bd. 15: Schriften zur Politik und Kulturphilosophie 1918–1923. Berlin 2002, S. 101–107.

50 Ausweislich des Tagebuchs seines Leibarztes im niederländischen Exil klagte Wilhelm II., ein „Einheitsstaat“ sei bis 1918 „nicht möglich gewesen. Der Deutsche sei in erster Linie immer Sachse, Bayer, Württemberger gewesen, erst in zweiter Linie Deutscher.“ In dieser Hinsicht gelang es Wilhelm II. sogar, „dem jetzigen Umsturz“ etwas Gutes abzugewinnen: Vielleicht würde es nun zu einem „Einheitsstaat“ kommen und „der Gedanke, in erster Linie Deutscher zu sein, dem Volks- und Bürgertum aufgehen“. Vgl. Sabine Mangold-Will (Hrsg.): Wilhelm II. im Exil. Das „Holländische Tagebuch“ des Leibarztes der Hohenzollern Dr. Alfred Haehner 1919–1924. Berlin 2024, Eintrag vom 12.II.1919, S. 84.

51 Becker: Kulturpolitische Aufgaben des Reiches (wie Anm. 39), S. 46.

52 Ebd., S. 58.

53 Ebd., S. 36.

stehen unterschiedlicher „Weltanschauung und Parteidoktrin“ „abzufinden“.⁵⁴ Insbesondere gegenüber den einzelstaatlichen Einheiten mahnte er in der politischen Praxis ein konsensuales Vorgehen an: Ausdrücklich setzte er nicht auf „Gesetzgebung, sondern Vereinbarung“: Für die nächsten Jahre und Jahrzehnte, so schrieb er 1919, „wirke man aber nicht durch gesetzgeberische Maßnahmen mit der dabei häufig unvermeidlichen Majorisierung, sondern durch gütliche Überredung“.⁵⁵ Diese Einsicht reifte auch im Hinblick auf pädagogische wie staatsbürgerliche Erziehungsmethoden. 1930 mahnte er, sich gegenüber 1919 geradezu selbst korrigierend:

„Ideale sind überhaupt nicht in den Menschen hineinzuformen und hineinzubilden, sondern aus ihm herauszuentwickeln. Der charakteristische Unterschied zwischen der alten und der neuen Pädagogik ist ja gerade der, daß wir den jugendlichen Menschen nicht formen und gestalten nach einem uns vorschwebenden Bilde, und möge es noch so hoch und herrlich erscheinen.“⁵⁶

Entsprechend skeptisch blieb Becker auch gegenüber einer staatsbürgerlichen Gesinnungspolitik jeglicher Couleur. Erich Wende zitierte Becker, er lehne es ab, „republikanische Gesinnungsmacherei mit drakonischen Methoden zu betreiben“. Es müsse nicht immer „die Weimarer Verfassung verherrlicht werden – das ist ein pädagogischer Unsinn –, sondern die Erziehung zur Selbstverantwortung. Der republikanische Gedanke darf nicht von außen, vom Zwang der Verfassung her, sondern er muss von innen her, vom neuen Zeitgeist der Jugend nahe gebracht werden.“⁵⁷

Je länger Becker politisch aktiv blieb, umso deutlicher wurde ihm die Gefahr, die in seinem Sprechen vom Volk, dazu noch vom Kulturvolk, lag: Die „Bewußtwerdung des Volkstums“, schrieb er selbstkritisch 1926, „barg neben dem großen Gewinn der Entdeckung des Auslandsdeutschstums die Gefahr in sich, die jeder ‚völkischen‘ Ideologie mit ihrer Kampfstellung gegen das Nichtvölkische, mit ihrem nur zu leicht sektiererischen Rassenpurismus naturgemäß innenwohnt.“⁵⁸ Zu diesem Zeitpunkt kämpfte der preußische Kultusminister Becker gerade gegen die antisemitischen preußischen Studentenschaften und hatte bitter gelernt, wie sehr sein integrativ gemeintes Ziel eines „Einheitsvolkes“ missverstanden, ja missbraucht werden konnte, um ganz kon-

54 Ebd.

55 Ebd., S. 31 f.

56 Carl Heinrich Becker: Das Problem der Bildung in der Kulturkrise der Gegenwart (1930). In: Müller: Internationale Wissenschaft (wie Anm. 18), S. 421.

57 Erich Wende: Der Kulturpolitiker (1933/1947). In: Schaefer: Gedenkbuch (wie Anm. 17), S. 18–63, hier S. 20 f.

58 Becker: Die Pädagogische Akademien (wie Anm. 35), S. 10.

kret die Deutschen jüdischen Glaubens aus der Nation auszuschließen.⁵⁹ Oder anders formuliert: Beckers Einsicht in das aus seiner Sicht Notwendige teilten die Studenten nicht; der „Zeitgeist der Jugend“ wies ganz woanders hin.

3. Becker und die Republik

Erst der Kampf mit den Studentenschaften machte Becker richtig bewusst, dass der Erhalt des „aristokratischen Ichs“ und „aristokratischer Wissenschaft“ – also letztlich seine eigene persönliche Existenz – in der Massengesellschaft der Demokratie nur zu erhalten war, wenn jeder Einzelne an Deutschland nicht nur als abstrakter, sondern auch gelebter Staatsidee festhielt. Während Becker 1919 noch davon ausging, er könne seine Loyalität zu „Deutschland“ gewissermaßen neutralisieren, indem er sie an keinen bestimmten Staatsbegriff band,⁶⁰ wuchs seit Mitte der zwanziger Jahre, also parallel zu seiner Ämterverantwortung, seine Bereitschaft immer stärker, seine „undrakonische“ Volkspädagogik dezidiert in den Dienst des *konkreten* deutschen Staates, also des demokratischen Preußens und der Weimarer Republik insgesamt, zu stellen. Eine „richtig verstandene Pflege des republikanischen Staatsgedankens“ habe Becker vorbehaltlos als „Aufgabe eines republikanischen Bildungsministers“ anerkannt, so urteilt Wende.⁶¹

Damit verbunden war just im Moment der bereits skizzierten Skepsis gegen autoritäre Erziehungsmethoden Beckers Bereitschaft zum praktischen Durchgreifen zugunsten der republikanischen Gesinnung. Ironischerweise zeichnete ihn in der Demokratie, der es an Demokraten mangelte, genau diese Bereitschaft eben doch zum *Kulturkampf* rückblickend als liberal aus. 1930 entschloss sich Becker zu einer politischen Grundsatzentscheidung im Sinne der Weimarer Verfassung. Nach einem langen Ringen mit den preußischen Studentenschaften hob er ihre staatliche Anerkennung auf, weil sie darauf bestanden, keine Juden in ihren Reihen zuzulassen; weiter bestehen durften sie aber.

Auch in den Momenten, in denen Becker sich unter Inkaufnahme eigener Unpopularität zu Schwarz-Rot-Gold bekannte, hatte er politisch das Überleben und Wiedererstarken des deutschen Staates im internationalen Vergleich im Auge. Wohl war er, wie so viele bildungsbürgerliche Protagonisten der Weimarer Republik, ursprünglich kein Herzensrepublikaner gewesen. Auch er sei,

59 Siehe dazu unten Kap. 4.

60 Becker: Kulturpolitische Aufgaben des Reiches (wie Anm. 39), S. 46.

61 Wende: Der Kulturpolitiker (wie Anm. 57), S. 21.

so zitiert Erich Wende ihn in einem frühen biographischen Versuch, „kein Republikaner aus Leidenschaft, sondern aus Vernunft“⁶² Aber Becker sah doch die Notwendigkeit, die „Notlösung“⁶³ einen Erfolg werden zu lassen; schon allein, weil ihm die Existenz des Einzelnen, die von ihm als „aristokratisch“ tituliert wurde, in der existierenden Demokratie von Weimar vergleichsweise am besten gesichert schien. Insofern wurde Beckers Bekenntnis zur Verfassung von Weimar tatsächlich immer grundsätzlicher: Je deutlicher er das „Martyrium“ der Verteidiger der Republik, insbesondere der seiner Aufsicht unterstehenden republikanischen Lehrer und Hochschullehrer beobachtete (zu denen er selbst gehörte), desto deutlicher fiel auch seine Bereitschaft zu einer inneren Wehrhaftigkeit aus.

Es wäre indes eine Überzeichnung, Becker deswegen als radikaldemokratisch wahrzunehmen. Denn er beklagte nicht nur immer wieder den politischen Massenmarkt, sondern wusste auch um die Gefahr demokratischer Nivellierung gerade in der Bildungspolitik. In einer Rede von 1928 verpflichtete er vielmehr den Einzelnen und die Demokratie wechselseitig aufeinander: Es gebe – rief er dem Individuum zu – eine „intranaturale Verantwortlichkeit des Einzelnen vor sich selber, wie vor der Gemeinschaft“. Die Demokratie wiederum wisse, „so gut wie alle Ideologien, daß es einen Unterschied gibt in den Begabungen und einen Unterschied in den Ausbildungen. Sie werden nie verschwinden, so lange es Menschen gibt.“ Echt republikanischer Geist sei es daher, „in der Theorie und der Willensbildung“ auf das Verschwinden des „Unterschieds zwischen den Klassen und den Zufälligkeiten der Geburt“ hinzuarbeiten. Also nicht gleiche, womöglich auch noch vereinfachte Bildung für alle, sondern Ermöglichung höherer Bildung für so viele Begabte wie möglich.⁶⁴

4. Das Dilemma des Liberalismus: Becker und die Studentenschaften

Eine umfängliche Darstellung hätte an dieser Stelle die Frage zu beantworten, wie Becker genau diese Ermöglichung von Bildung für so viele Begabte wie möglich umsetzen wollte. Diese Beschreibung muss einer anderen Arbeit vorbehalten bleiben.⁶⁵ An dieser Stelle geht es abschließend darum, den bereits er-

62 Ebd., S. 20.

63 Ebd.

64 Becker: Preußisch-deutsche Kulturpolitik (wie Anm. 43), S. 369.

65 Soweit ich es überblickte, fehlt insgesamt eine systematische Untersuchung der bildungspolitischen Entscheidungen Beckers jenseits seiner Wissenschafts- und Hochschulpolitik abgesehen von Wende: C. H. Becker (wie Anm. 3). Entweder muss man seine konkreten Entscheidungen in allgemeinen Darstellungen, z. B. der Schulpolitik

wähnten Konflikt mit den Studentenschaften etwas genauer nachzuzeichnen, der zeitgenössisch Beckers Ruf als Liberaler unterstrich, aber zugleich das Dilemma des Liberalismus in der Krise der Demokratie deutlich offenbarte. Es war zudem gerade diese Entscheidung, die letztlich auch zu Beckers Entlassung beitrug und rückblickend den eher skeptischen Blick der Sozialdemokraten und Liberalen auf Becker begründete.

Teil der Universitätsreform Weimars war die Anerkennung der Studentenschaften als selbständige Korporationen. Mit der preußischen Studentenverordnung vom 18. September 1920 wurden die organisierten Studentenschaften erstmals an der akademischen Selbstverwaltung beteiligt. Indes war bereits seit dem Würzburger Studententag 1922 absehbar, dass die organisierten Studenten das Prinzip ablehnten, wonach nur, aber eben auch alle deutschen Staatsangehörigen als Mitglieder zugelassen wurden. Denn dem „Zeitgeist der Jugend“ entsprach es, auch Auslandsdeutsche aufzunehmen, deutsche Juden aber auszuschließen. Becker ließ diesen eigentlich verfassungs- und statutenwidrigen Zustand im Vertrauen auf eine organische Entwicklung bestehen. Im Frühjahr 1926 forderte eine parlamentarische Mehrheit unter Führung der SPD den Kultusminister jedoch auf, diese Situation zu beenden und das Staatsangehörigkeitsprinzips durchzusetzen, sprich: die Aufnahme jüdischer Studenten zu erzwingen. Becker zögerte fast ein Jahr mit seiner Reaktion. Am Heiligen Abend des Jahres 1926 sandte er den preußischen Studentenschaften unter dem Druck der Parteien der Weimarer Koalition im Preußischen Landtag – also auch der DDP – einen Brief, in dem er sie vor die Wahl stellte, „alle auslandsdeutschen Studentenschaften und nicht nur wie bisher die arischen in die Koalition eintreten“ zu lassen, oder aber „nur noch mit reichsdeutschen Studentenschaften“ zu koalieren. Den nun ausbrechenden Konflikt mit den organisierten Studenten hoffte er zu befrieden, indem er den Studentenschaften die staatliche Anerkennung entzog, aber für den Fall wieder in Aussicht stellte, dass sie die an der Reichsverfassung orientierten Statuten freiwillig in einer Urabstimmung annähmen. Die Abstimmung wurde indes zu einem Desaster für Becker wie für die gesamte Republik: Im November 1927 lehnten alle preußischen Studenten-

der Weimarer Republik, suchen, oder es werden ihm (teilweise bereits zeitgenössisch) Entscheidungen zugeschrieben, die er nur begleitete oder sogar nur übernahm. Deutlich wird das z. B. in der Festschrift für Becker anlässlich seines 50. Geburtstags. Rekurriert wird darin auf Beckers Denkschrift von 1917 „über Förderung der Auslandsstudien“, die ihn auf dem Feld der Auslandskunde als Impulsgeber ausweisen. Aber welche der Institute und welche ihrer Richtungsentscheidungen nun wirklich auf den Kulturpolitiker oder gar den Kultusminister Becker konkret zurückgehen, wird nicht deutlich. Das ließe sich nur durch eine detaillierte intensive Untersuchung kenntlich machen.

schaften bis auf eine (eine katholische Studentenschaft) die Statuten des Kultusministers ab. Sie blieben als Freie Studentenschaften bestehen, erhielten aber keine staatliche Unterstützung mehr.⁶⁶

Wenn es nach Becker gegangen wäre, hätte er den politischen Schwebezustand von 1927 belassen; unter dem Druck öffentlicher Kritik wie persönlicher Überzeugung entschloss er sich schließlich doch, das Prinzip der Staatsangehörigkeit auch für die staatlich unterstützten Studentenschaften in Kraft treten zu lassen. Das war im Sinne der Republik, auch im Sinne aufgeklärter Emanzipation. Liberal gedacht war auch der Ansatz, die Studenten selbst über ihre Statuten entscheiden zu lassen. Zudem wurden sie nach der Ablehnung der Beckerschen Verordnung nicht aufgelöst, sondern konnten weiterbestehen und waren nun erst recht frei, ihre antisemitischen Grundsätze zu leben. Aus Sicht der Mehrheit der Studentenschaften brachte der gewählte Weg Becker dennoch in Widerspruch zu seiner werbenden Verständigungs rhetorik und seinem Enthusiasmus für die Volksgemeinschaft einschließlich der Auslandsdeutschen, wie er sie in seinen frühen Texten von 1919 verewigt hatte.⁶⁷ Sein langes Zuwarten über die Jahre 1926/27 aber hatte – das wurde 1930 bei seinem Rücktritt sichtbar – bei den Koalitionsparteien DDP und SPD das Misstrauen gegen die übergroße Liberalität des Parteilosen geweckt und den Verdacht konservativer Neigungen⁶⁸ des Fachministers gestärkt. 1930 ließ sich der sozialdemokratische Druck, das Bildungsministerium in die Hände eines Parteiministers zu legen, schließlich

66 Vgl. Lambrecht: Exkurs (wie Anm. 29) sowie ders: Studenten in Sachsen 1918–1945. Studien zur studentischen Selbstverwaltung, sozialen und wirtschaftlichen Lage sowie zum politischen Verhalten der sächsischen Studentenschaft in Republik und Diktatur. Leipzig 2011, S. 290–296, das Zitat aus Beckers „Weihnachtsbrief“ ebd., S. 294 f. Zu Becker und den Studentenschaften vgl. auch Müller: Weltpolitische Bildung (wie Anm. 15), S. 315–324.

67 Vgl. zur Beurteilung Beckers im Umgang mit den Studentenschaften auch Bonniot: Homme de culture (wie Anm. 16), S. 432 f.

68 Becker war zu keiner Zeit verdächtig, den Antisemitismus der Völkischen zu teilen; aber ihm wurde zumindest eine monarchische Nostalgie unterstellt. Vgl. dazu die Karikatur aus dem *Simplicissimus* aus dem Jahr 1929, abgedruckt in: Lambrecht: Exkurs (wie Anm. 29), S. 84: Hinter dem „Weißen Raben“ Becker hängt das Bild eines die Axt schwingenden Holzhauers. An wen mochte der Zeichner Thomas Theodor Heine dabei wohl gedacht haben, wenn nicht an den berühmtesten Holzschnäpper unter Beckers Zeitgenossen – den in Doorn exilierten Kaiser Wilhelm II.? Zu Beckers Offenheit für autoritäre Lösungen, aber seine ebenso klare Absage an den Nationalsozialismus vgl. Bonniot: Homme de culture (wie Anm. 16), S. 440–443.

nicht mehr abwehren. Becker musste zurücktreten. Sein Amt übernahm der Sozialdemokrat Adolf Grimme.⁶⁹

5. Fazit

Dieser Beitrag kann nur andeuten, wohin Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Liberalismus in der Demokratie von Weimar gehen können. Becker in den größeren Kontext der Bildungsdebatte der Liberalen einzuordnen, konnte hier nicht geleistet werden. Auch die Reaktionen aus den anderen politischen Lagern kamen nur am Rande zur Sprache. Vielmehr ging es um eine Neuüberprüfung eingefahrener Zuschreibungen. Becker und seine Bildungspolitik waren von einem liberalen Geist der Mitte und des Ausgleichs getrieben. Seine verunftrepublikanische Einstellung, sein Beharren auf der Verschiedenheit der Individuen, auch und gerade sein Kampf gegen die völkisch-antisemitische Einstellung der organisierten Studentenschaften, seine Bildungsoffensive jenseits der üblichen Adressaten (nämlich auch für Erwachsene jenseits des Bildungs- und Wirtschaftsbürgertums) machten ihn in einem Meer von klassen- oder rassenfixierten Kollektivisten zu einer Insel der Liberalität. In dieser Begrifflichkeit sucht auch Erich Wende am Ende seine Becker-Biographie die Lösung für das Dilemma Becker: Er sprach von dessen „geistige(r) Liberalität“.⁷⁰ Damit knüpfte er an das Urteil derjenigen an, die gegen Ende der Weimarer Republik Becker nachtrauerten, obwohl sie als Parteipolitiker nicht mit ihm übereinstimmten. Spätestens bei Beckers Tod im Februar 1933, aber teilweise schon bei seinem Rücktritt als preußischer Kultusminister 1930, offenbarte sich

69 Zum Rücktritt Beckers vgl. die kompakte Darstellung bei Bonniot: *Homme de culture* (wie Anm. 16), S. 433–435. Sie präsentiert auch die Reaktionen auf Beckers Rücktritt. Vgl. ebd., S. 436–438.

70 Wende: C. H. Becker (wie Anm. 3), S. 329. Den „allgemeinen Liberalismus“ sieht Wende bezeichnenderweise in den Professoren lebendig, die sich der wissenschaftlichen Einzelforschung widmen und daher „notwendig Individualisten“ bleiben, „ohne Rückicht auf die neue Zeit“. Vgl. ebd., S. 100 f. In einem zeitgenössischen Nachruf von 1933 wurde Becker als „freier und bedeutender Geist Deutschlands“ bezeichnet. Vgl. Robert Ulich: Ehrung des Verstorbenen. In: Schaefer: *Gedenkbuch* (wie Anm. 17), S. 13–17, hier S. 13. Beckers Nachfolger im Ministeramt Adolf Grimme sprach posthum vom „Botschafter des deutschen Geistes“. Vgl. Adolf Grimme: Der Botschafter des deutschen Geistes. In: ebd., S. 63–71. Ähnlich auch der DDP-Unterrichtsminister von Baden Willy Hellpach: Der Minister des Geistes. In: *Vossische Zeitung*, 19.2.1933, Morgenauausgabe, S. 1 f.

Becker – im Vergleich zu seiner sich radikalisierenden Umwelt – als „Siegelbewahrer des Humanen“⁷¹ und „Typus des Liberalismus“⁷².

Teil des politischen Liberalismus war Becker aber nie, genauso wenig, wie er in der Nachfolge Humboldts nach den Grenzen des Staates fragte. Auch die Idee, die Studentenschaften vom Staat finanziert zu lassen, sprach eher für ein ständisch-korporatives Denken denn für eine Vorstellung von freien Vereinigungen. Der verlorene Krieg verführte ihn vielmehr, an eine nationale Volksgemeinschaft zu glauben und das Individuum auf das Opfer im Dienst der Gemeinschaft zu verpflichten: In Beckers Wahrnehmung existierte eine eklatante Spannung zwischen „aristokratischem Ich und demokratischer Masse“, die es genauso auszuhalten galt, wie sie durch den „Dienst an der Gemeinschaft entspannt“ werden sollte.⁷³ Sein Vokabular kann als strategisches Integrationsangebot nach links und rechts gedeutet werden. Methodisch entsprang es seiner analytisch gewonnenen Forderung nach Synthese widerstreitender Erscheinungen in Wissenschaft und Gesellschaft; genau diese Liberalität machte ihn aber auch anfällig für rechte wie linke Gemeinschaftsangebote⁷⁴, die letztlich weder ihn, noch Deutschland retten konnten.

71 So lautet der Titel eines Beitrags über den frisch zurückgetretenen Kultusminister Becker aus der Feder seines persönlichen Referenten, des Sozialdemokraten Adolf Reichwein. Vgl. Reichwein: C. H. Becker (wie Anm. 31). Da Reichwein 1944 durch die Nationalsozialisten ermordet wurde, fiel sein Licht nach 1945 auch auf die Wahrnehmung des 1933 gestorbenen Beckers.

72 Vgl. den Nachruf auf Becker von Ulich: Ehrung des Verstorbenen (wie Anm. 70). Ulich stellte Becker in eine Reihe mit den verstorbenen Liberalen Friedrich Naumann, Max Weber, Ernst Troeltsch und Walther Rathenau und nannte ihn den „beste(n) Typus des Liberalismus“. Vgl. ebd., S. 13 und S. 15. Auch Ulich gehörte zu den Opfern des Nationalsozialismus, doch gelang ihm rechtzeitig die Flucht in die USA.

73 Wende: Der Kulturpolitiker (wie Anm. 57), S. 22.

74 Vgl. die Kritik an Becker aus Sicht des Parteoliberalen Hellpach, er hätte „beinahe wie Leibniz von sich sagen dürfen, daß er fast alles billige, was er lese“. Hellpach: Der Minister des Geistes (wie Anm. 70), S. 2. Eine Untersuchung zur Kritik des süddeutschen DDP-Mannes Hellpach an Becker fehlt; das gilt auch für die Kritik Helmuth Plessners an Becker, die genauer untersucht werden müsste. Vgl. bisher Tim Zumhof: „Erziehung zur praktischen Politik“. Helmuth Plessners Vorschlag zu einer Schule für politisches Denken, Staatskunst und Diplomatie im Kontext seiner frühen Schriften der 1920er und -30er Jahre. In: Braune/Elsbach/Noak: Bildung und Demokratie (wie Anm. 12), S. 149–164, bes. S. 154.

„Bildung ist Bürgerrecht“. Die liberale Bildungsoffensive in den 1960er und frühen 70er Jahren¹

Wolther von Kieseritzky

„Das Ziel ist die Erziehung eines kritischen, urteilsfähigen Bürgers, der imstande ist, durch einen permanenten Lernprozeß die Bedingungen seiner sozialen Existenz zu erkennen und sich ihnen entsprechend zu verhalten. Die Schule der Nation ist die Schule.“²

Dieser umfassende, auf die gesamte Lebenswelt ziellende bildungspolitische Impetus, den die neue sozial-liberale Koalition 1969 zum Regierungsprogramm erhab, steht am Ende eines Jahrzehnts des gravierenden politischen und gesellschaftlichen Wandels der Bundesrepublik. Dieser ist historiographisch inzwischen vielfach beschrieben, allerdings mit unterschiedlichen Begriffen bedacht, die von Liberalisierung und Demokratisierung bis zur globalen Perspektive der Annäherung an die Werte des Westens reichen.³ Weitgehende Einigkeit besteht aber im Befund einer grundlegenden kulturellen und gesellschaftspolitischen Öffnung des westdeutschen Teilstaates, zu der auch eine intensive und kontroverse Debatte über den Zustand des Bildungssystems sowie den erforderlichen Qualifizierungsbedarf gehörte.

-
- 1 Beim Beitrag handelt es sich um den leicht erweiterten Vortrag auf der Tagung „Liberalismus und Bildung“ des Archivs des Liberalismus der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit in Berlin am 15.11.2024. Der Vortragstil wurde weitgehend beibehalten.
 - 2 Regierungserklärung von Willy Brandt für die sozial-liberale Koalition, 28.10.1969. Zit. nach Wolther von Kieseritzky (Bearb.): *Mehr Demokratie wagen. Innen- und Gesellschaftspolitik 1966–1974* (Willy Brandt. Berliner Ausgabe, Bd. 7). Bonn 2001, S. 222. Das Ministerium für Bildung und Forschung, das für diesen Teil der Erklärung verantwortlich war, wurde vom parteilosen Hans Leussink geführt, Staatssekretärin war Hildegard Hamm-Brücher (FDP).
 - 3 Als thesenreiche Zusammenfassung s. Andreas Rödder: *Wertewandel und Postmoderne. Gesellschaft und Kultur der Bundesrepublik Deutschland 1965–1990*. Stuttgart 2004; grundlegend Heinrich A. Winkler: *Der lange Weg nach Westen*. Bd. 2. München 2000; Ulrich Herbert: *Liberalisierung als Lernprozeß. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte – eine Skizze*. In: Ders. (Hrsg.): *Wandlungsprozesse in Westdeutschland. Belastung – Integration – Liberalisierung 1945–1980*. Göttingen 2002, S. 7–49; Anselm Doering-Manteuffel: *Westernisierung. Politisch-ideeller und gesellschaftlicher Wandel in der Bundesrepublik bis zum Ende der 60er Jahre*. In: Axel Schildt/Detlef Siegfried/Karl Christian Lammers (Hrsg.): *Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften*. Hamburg 2000, S. 311–341.

Bildungspolitik wurde in diesem Jahrzehnt eines der zentralen Themen der Liberalen – sowohl programmatisch als auch in der politischen Praxis. Dabei standen zwei Protagonisten im Vordergrund, die zeitweise auch Führungspositionen in der Freien Demokratischen Partei (FDP) einnahmen – Hildegard Hamm-Brücher und Ralf Dahrendorf. Beiden Liberalen gelang der Aufstieg in die bundesdeutsche Politik über das Thema Bildung – Dahrendorf zunächst als Wissenschaftler und Intellektueller, Hamm-Brücher über die bayerische Schulpolitik. In der zweiten Hälfte der 1960er Jahre prägten beide, wenn auch in sehr unterschiedlicher Herangehensweise, wesentlich den bildungspolitischen Kurs der FDP. Dieser beeinflusste in erheblichem Maß den öffentlichen Streit um die Bildungsziele und die Zielbestimmung einer Reform von Schule und Hochschule; die Ergebnisse stellten neben der Deutschland- und Ostpolitik dann eines der Fundamente der sozial-liberalen Koalition dar. Dies gilt, auch wenn beim Antritt der neuen Regierung im Herbst 1969 der Reformaufbruch im Bildungssystem bereits in vollem Gang war, sowohl hinsichtlich ideeller und qualitativer Fragen der Schulbildung, als auch der – zum Teil bereits umgesetzten – Planungen für die quantitative Expansion der Hochschulen. Bemerkenswert ist das Selbstbewusstsein, das aus dem eingangs zitierten emphatischen Votum der bildungspolitischen Absichten spricht: die Überzeugung zu wissen, wie Bildung „funktioniert“, wie der Erziehungsprozess gesteuert und Bildungserfolg geplant werden könnte.

Im Folgenden geht es weniger um die pädagogische und bildungshistorische Perspektive des damals explosionsartig wachsenden Interesses an Bildungsfragen; im Fokus steht vielmehr die politische Dimension: Was ließ die Liberalen und damit die FDP als Träger bildungspolitischer – und darüber hinaus gesellschaftlicher – Modernität erscheinen? In die breite Öffentlichkeit wurde die bundesdeutsche Bildungsfrage erstmals 1964 gerückt – mit einer dramatisch aufgemachten Serie von Artikeln des Altphilologen und Philosophen Georg Picht.⁴ Worauf dies zielte und welchen Hintergrund die von Picht beklagte „Bildungskatastrophe“ hatte, steht am Anfang meiner Überlegungen (I). Pichts Weckruf war nicht die einzige Intervention am Anfang der 1960er Jahre, vielmehr ist dies als symptomatisch für den Versuch einer Art Bestandsaufnahme der deutschen Lage nach der Zeit des Wiederaufbaus anzusehen (II). Im dritten Abschnitt geht es um die Rolle der Bildungspolitik bei den Liberalen, insbesondere um den zentralen Ansatz, den die Hauptprotagonisten, Ralf Dahrendorf

4 Georg Picht: *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten/Freiburg i. Br. 1964. Zuvor erschienen in der Wochenzeitung „Christ und Welt“. Zur Entstehung s. Teresa Löwe: „...es geht um den Menschen und um die Wahrheit“. Zur Vorgeschichte von Georg Pichts Notstandsszenario *Die deutsche Bildungskatastrophe*. In: vorgänge, Heft 3/2003, S. 67–75.

und Hildegard Hamm-Brücher, verfolgten (III). Mit dem Regierungsantritt der sozial-liberalen Koalition wurde einerseits der Höhepunkt des politischen Spielraums für Reformen erreicht; tatsächlich aber erwies sich dies andererseits als Kippunkt der Reformmöglichkeiten, die mit der Tendenzwende nach 1973 nochmals enger wurden. Der Impuls des Aufbruchs verlor sich (IV). Abschließend wird nach der Rolle der Liberalen für den bundesdeutschen Bildungsaufbruch gefragt (V).

1. Die Ökonomisierung: Bildung als Strategie im Wettbewerb der Systeme

Es begann mit einem Paukenschlag im Januar 1964: „Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand“, prophezeite Georg Picht im ersten Satz seiner Artikelserie zur Lage des deutschen Bildungswesens.⁵ Mit extrapolierten Zahlenwerten zur Lehrer-Schüler-Relation, zu Klassenstärken, Absolventen und der Entwicklung von Schulen und Hochschulen konstatierte er eine „Bildungskatastrophe“, die ein künftiges „Notstandsprogramm“ erfordere, um überhaupt den dringendsten Bedarf an Fachkräften zu befriedigen. Der Befund traf offenbar den Nerv der Zeit, die Schlagworte gingen viral, Picht hatte erfolgreich durch Zuspritzung und Polemik popularisiert, was in der Fachwelt und den politischen Beratungsgremien bereits gängige Münze war. In knappen und für einen humanistisch geprägten Altphilologen und Bildungsreformer bemerkenswert dezidierten Sätzen, die wie Hammerschläge in der Öffentlichkeit nachhallten, verkündete er die Misere:

„Jedes Volk hat das Bildungssystem, das es verdient. Noch ist es möglich, zu verhindern, daß die Bildungskatastrophe in ihrer vollen Gewalt über uns hereinbricht. Deutschland kann als Kulturstaat noch erhalten bleiben. Dazu bedarf es aber einer entschiedenen Wendung. Das Volk muß bereit sein, die Versäumnisse der letzten Jahrzehnte durch finanzielle Opfer zu bezahlen. Die Regierungen und Parlamente aber müssen jetzt handeln. Tun sie es nicht, so steht schon heute fest, wer für den dritten großen Zusammenbruch der deutschen Geschichte in diesem Jahrhundert verantwortlich ist.“⁶

5 Der erste Artikel von Pichts Serie „Die deutsche Bildungskatastrophe“ trug den Titel: *Zwei Millionen Schüler mehr – Woher sollen die Lehrer kommen?* In: Christ und Welt, 31.I.1964. Zitate s. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe (wie Anm. 4), S. 17 u. 43. Zu Pichts professionellem Umgang mit der Öffentlichkeit s. Nicolai Hanning: Georg Picht. Strategien eines Medienintellektuellen in der westdeutschen Öffentlichkeit. In: Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte 66 (2018), S. 617–644.

6 Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe (wie Anm. 4), S. 87.

Damit rückte Picht die Bildungsfrage auf eine Stufe mit den Katastrophen des Ersten und Zweiten Weltkrieges, wenn nicht gar – den Bezug ließ er offen – mit dem ethischen Bankrott von Nationalsozialismus und Shoa. Gefüttert wurde dies mit Daten über den wirtschaftlichen Niedergang der Nation aufgrund defizitärer Bildungsstrukturen, mangelnder Qualität und unzureichender Quantität; zum Dreh- und Angelpunkt wurden die Abiturienten, deren Zahl innerhalb von zehn Jahren zu verdoppeln sei, um der „Katastrophe“ zu entgehen. Denn nicht von der „Zahl der Divisionen“ hänge die „Selbstbehauptung eines Staates“ ab, sondern „allein von der Fähigkeit [...], in jenem Leistungswettbewerb nicht zurückzubleiben, der das Gesicht der heutigen Welt bestimmt“.⁷ Dieses von Picht 1964 entworfene Notstandsszenario kommentierte sein Freund Hellmut Becker, Sohn des preußischen Kultusministers in der Weimarer Republik, Carl Heinrich Becker, als „Mischung von Journalismus und apokalyptischer Prophezeiung unter gelegentlicher Verwendung wissenschaftlicher Kategorien“⁸

Angesichts des Picht'schen Alarmismus war Spott billig zu haben. Er verdeckte aber, wie ernst die Debatte in Politik, Öffentlichkeit und Fachwelt genommen wurde, denn der Hinweis auf den Wettbewerb der Systeme kam nicht zufällig: Fast zeitgleich forderte im anderen Teil Deutschlands der Geellschaftswissenschaftler Johannes Hörnig ebenfalls die Effektivierung und Modernisierung des Bildungswesens. Die ideologische Motivation betraf hier zwar den „umfassenden Aufbau des Sozialismus“, die Begründung aber war ähnlich: Der Rückstand in wissenschaftlich-technischer Hinsicht sollte aufgeholt werden.⁹ Anders als Picht standen Hörnig allerdings mehr Möglichkeiten zur praktischen Einflussnahme zur Verfügung: Als Leiter der Abteilung Wissenschaften des Zentralkomitees der SED von 1955 bis 1989 war er in den nächsten Jahrzehnten einer der Mitgestalter des Bildungssystems der DDR.

Georg Picht dagegen war zwar seit vielen Jahren Mitglied zahlreicher Gremien, die sich mit Bildungsfragen befassten, beispielsweise seit 1953 im Sachverständigenrat, dem Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, auch galt er zweifellos als Experte, er besaß aber zu keinem

7 Ebd., S. 28.

8 Hellmut Becker an Picht, 19.1.1965, zit. nach Teresa Löwe: Georg Picht. Vom Birklehof zur Bildungsoffensive. In: Neue Sammlung 44 (2004), S. 517–528, hier S. 528.

9 Johannes Hörnig: Zu einigen Problemen im Hochschulwesen beim umfassenden Aufbau des Sozialismus in der DDR. Berlin [Ost] 1965. Zur Parallelität der beiden deutschen Debatten s. Wolfgang Lambrecht: Deutsch-deutsche Reformdebatten vor „Bologna“. Die „Bildungskatastrophe“ der 1960er Jahre. In: Zeithistorische Forschungen 4 (2007), S. 472–477; Wolfgang Bergsdorf/Uwe Göbel: Bildungs- und Wissenschaftspolitik im geteilten Deutschland. München 1980, S. 45–73.

Zeitpunkt exekutive Funktionen. Mithin musste er sich mit der Ebene der Beratung zufriedengeben und fühlte sich mit seinen Ideen auch nur unzulänglich wahrgenommen.¹⁰ Sein Ansatz, der Sorge um nationale Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftliche Leistung einerseits mit einer quantitativen Ausweitung des Bildungssektors zu begegnen (Stichwort: höhere Abiturientenquote), dies andererseits mit einem Ideal der am humanistischen Gymnasium orientierten Elitenbildung zu verknüpfen, traf bei intellektuellen Kollegen und in der Bildungsforschung eher auf Skepsis. Diese Zurückhaltung verstärkte sich noch, da Pichts reformpädagogisches Projekt einer zwischen Gymnasium und Universität vermittelnden ganzheitlichen *Studienschule* (mit angegliederter Platon-Forschungsstelle) im Schwarzwald-Internat Birklehof letztlich in der Praxis scheiterte.¹¹ Der Soziologe Helmut Schelsky sprach abschätzig vom „alten Humanistenhochmut“ und der junge Jürgen Habermas, 1959 gerade einmal dreißig Jahre alt, ironisch vom „imaginären Sieg der philologischen über die mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildungswerte“, dabei habe sich inzwischen „der Weltgeist deutlich auf die Seite der Naturwissenschaften geschlagen“.¹²

2. Bundesdeutsche Bestandsaufnahme: Bildung und Gesellschaft nach der Phase des Wiederaufbaus

Der Bildungs-Weckruf von Picht kann als Teil eines Prozesses der Selbstverständigung über den Standort Deutschlands im Umbruch der 1960er Jahre begriffen werden. Nach mehr als einem Jahrzehnt zügigen Wiederaufbaus des zerrütteten Landes erging sich die bundesdeutsche Gesellschaft Ende der 1950er und in den frühen 1960er Jahren in einer Art intellektueller Bestandsaufnahme, die alle Bereiche von Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Technik und Kultur umfasste. Das im Einzelnen auszuführen, würde hier zu weit führen.¹³

10 Vgl. Sören Messinger: Katastrophe und Reform. Georg Pichts bildungspolitische Interventionen. In: Robert Lorenz/Franz Walter (Hrsg.): 1964 – das Jahr, mit dem „68“ begann. Bielefeld 2014, S. 247–258.

11 Zum Reformprojekt und zu Picht generell sehr instruktiv Löwe: Georg Picht (wie Anm. 8).

12 Zit. nach ebd., S. 527.

13 Exemplarisch aus der umfänglichen Literatur: Axel Schildt: Materieller Wohlstand – pragmatische Politik – kulturelle Umbrüche. Die 60er Jahre in der Bundesrepublik. In: Schildt/Siegfried/Lammers: Dynamische Zeiten (wie Anm. 3), S. 21–53; Moritz Scheibe: Auf der Suche nach der demokratischen Gesellschaft. In: Herbert: Wandlungsprozesse (wie Anm. 2), S. 245–277.

Beispielhaft für diese Standortbestimmung sei das Projekt des Gründers der Gruppe 47, Hans Werner Richter, genannt. Dieser versammelte 1962 zahlreiche Wissenschaftler, Publizisten und Intellektuelle zur intensiven Nabelschau unter dem Leitmotiv: „Wir Deutschen können in der Weltgeschichte leicht zu den Provinzlern des kommenden ‚planetarischen‘ Zeitalters werden, können unsere Zeit wiederum versäumen und sind auf dem besten Weg dorthin. Das zeigt sich besonders deutlich auf dem Gebiet der Pädagogik.“ Der Rückstand in der Bildung, so Richters Warnung, sei „eine Gefahr, die größer ist als jede unmittelbar militärisch-politische Bedrohung. Sie wird uns in den kommenden Jahren zu schaffen machen.“¹⁴

Der Begriff „planetarisch“ fand hier nicht zufällig Erwähnung, vielmehr gehörte die Perspektive auf die gleichsam interstellarischen Wirkungen der politischen Lage seit dem – in der westlichen Welt heftige Konvulsionen auslösenden – sowjetischen Sputnik-Erfolg 1957 zur zeitgenössischen Debatte. Die Entsendung des ersten künstlichen Erdsatelliten in den Orbit hatte das Überlegenheitsgefühl des Westens und den Glauben an den technologischen und naturwissenschaftlichen Vorsprung grundlegend erschüttert. Insbesondere in der noch nicht einmal zehn Jahre alten Bundesrepublik löste das Ereignis Ängste aus, auf die im Systemwettbewerb des Kalten Kriegs nun nicht nur mit militärischer Aufrüstung, sondern vor allem mit der Expansion und Modernisierung des Bildungswesens reagiert werden sollte. Bildung schien eine der entscheidenden Ressourcen für die notwendige Sicherung des wissenschaftlichen und technologischen Fortschritts. Anfang der 1960er Jahre verschärfte sich die Lage noch: Mit der endgültigen Grenzschiebung und dem Bau der Mauer im August 1961 versiegte der Strom der häufig gut ausgebildeten Flüchtlinge aus der DDR; in Westdeutschland drohte der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften anzuwachsen, was durch die stärkere Migration aus Südeuropa aufgrund der geringeren Qualifikation dieser Zuwanderer nicht aufgefangen werden konnte.

Was bedeutete dies für die Bildungslandschaft konkret? Die Bundesrepublik – so die Einschätzung – schien in den meisten Kategorien weit abgeschlagen: Man hatte die größten Schulklassen, einen ungünstigen Betreuungsschlüssel von Erziehern und Kindern in der fröheren Bildung, zu wenig Lehrkräfte auf allen schulischen Ebenen und eine im Verhältnis zur Bevölkerungszahl geringe Abiturientenquote. Überdies war der Bildungserfolg noch in besonderem Maß von der sozialen Herkunft und den Bildungsabschlüssen der Eltern abhängig. In der Öffentlichkeit wurde das bundesdeutsche Bildungsniveau deshalb nicht

14 Hans Werner Richter: Bilanz. In: Ders. (Hrsg.): Bestandsaufnahme. Eine deutsche Bilanz 1962. Sechsunddreißig Beiträge deutscher Wissenschaftler, Schriftsteller und Publizisten. München u.a. 1962, S. 563 f.

selten mit demjenigen von Uganda verglichen – was in abschätziger Weise den besonders dürftigen Zustand des deutschen Systems unterstreichen sollte.¹⁵

Den von Georg Picht dramatisch intonierten Befund konkretisierte die bildungspolitische Frontfrau der FDP, Hildegard Hamm-Brücher, in ebenfalls eindrücklicher Weise. Ihre ab 1964 begonnenen so genannten Bildungsreisen, die Schul- und Unterrichtsbesuche sowie Gespräche mit den Betroffenen – Lehrern, Schülern, Eltern – in den Bundesländern umfassten, erlaubten jenseits der abstrakten Zahlen ein anschauliches Bild der tatsächlichen Lage. Die Schulbesuche wurden medientechnisch professionell begleitet und die Befunde öffentlichkeitswirksam publiziert.¹⁶ Die Reaktionen waren vielfältig und zogen sich durch alle politischen Lager. Einig war man sich, dass die Strukturen des Bildungssystems grundlegend reformiert werden müssten, durchaus uneinig, in welcher Form dies geschehen sollte.

So betrachtete nicht erst die sozial-liberale Regierung 1969 „Bildung“ als Schicksalsfrage der Nation. Schon die Koalition der FDP mit der Union unter Bundeskanzler Ludwig Erhard hatte die Zeichen der Zeit erkannt; die Bildungsfrage, so hieß es 1963 in der Regierungserklärung des neuen Kanzlers, sei in ihrer Dimension nur mit der Sozialen Frage des 19. Jahrhunderts vergleichbar.¹⁷ Die Antwort darauf deckte sich mit derjenigen von Georg Picht: Bildungsexpansion und größere Chancengleichheit, um die „Begabungsreserven“ der nachwachsenden Generation ausschöpfen zu können. Diesem Reformvorhaben verschrieben sich in den nächsten Jahren Politik und Bildungsexperten, wobei die Vereinbarkeit von Exzellenz und Egalität das Kernproblem bildete, wie es der Bildungsreformer Hellmut Becker umschrieb. Dieser forderte zugleich einen „New Deal in education“ und erinnerte damit bewusst an das gewaltige Reformprojekt, mit dem die USA in den 1930er Jahren die Krise von Kapitalismus und Demokratie bewältigten.¹⁸

15 Für Daten zur quantitativen Entwicklung des Bildungswesens s. Klaus von Dohnanyi/ Jörg Aufermann (Hrsg.): *Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten – Forderungen – Folgen*. Düsseldorf/Wien 1971, bes. S. 485–498; Bergsdorf/Göbel: *Bildungs- und Wissenschaftspolitik* (wie Anm. 9), S. 386–432.

16 Hildegard Hamm-Brücher: *Auf Kosten unserer Kinder? Wer tut was für unsere Schulen – Reise durch die pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik und Berlin*. Bramsche/ Osnabrück 1965. Siehe auch Anm. 43.

17 Ludwig Erhard: *Regierungserklärung*, 18.10.1963, 90. Sitzung des Deutschen Bundestages, S. 4201. Online <<https://dserver.bundestag.de/btp/04/04090.pdf>> (10.6.2025).

18 Hellmut Becker: „Can we be equal and excellent too?“ In: Theodor Eschenburg u.a. (Hrsg.): *Festgabe für Carlo Schmid*. Tübingen 1962, S. 33–44, hier S. 42. Die eigentliche Aufgabe laute: „Ist hervorragende Qualität in der Massenausbildung bei gleicher Bildungschance möglich?“ (S. 33). Zum amerikanischen „New Deal“ zusammenfassend

Bildungsforschung und Bildungsplanung begründeten in den kommenden Jahren eine von den Bundesländern ausgehende Politik der Expansion in vielen Sektoren des Bildungswesens. Dies betraf die Schulen auf dem Lande, die Erhöhung der Abiturientenzahl, die Ausbildung von Lehrkräften und ebenso die institutionelle Erweiterung durch die Gründung neuer Schulen und Hochschulen.¹⁹ Aus Sicht der planungsbegeisterten Bildungspolitiker und -reformer blieben allerdings wesentliche strukturelle Probleme ungelöst, die eine Neuordnung grundsätzlich erschweren:²⁰ Dazu gehörte der Föderalismus, insbesondere die grundgesetzlich festgelegte Zuständigkeit der Länder für die meisten bildungspolitischen Bereiche. Auch Fragen des Konfessionsschulwesens, der Verteilung der Ressourcen zwischen Stadt und Land sowie weitere Hürden für die Chancengleichheit, etwa die – wie es Hildegard Hamm-Brücher auf den Punkt brachte – „Kilometerfrage“ der Bildung: Je weiter die Entfernung zur Höheren Schule, desto höher der Anteil von Akademikerkindern. Und jenseits dieser Faktoren der Bildungsreform blieb noch die eigentlich zentrale Frage zu beantworten: Welchen Zielen sollte die Bildung und die Reform des Bildungssystems der Bundesrepublik vorrangig dienen – der Wettbewerbsfähigkeit und wirtschaftlichen Stärke oder ethischer und staatsbürgerlicher Wertebildung?

3. Liberaler Neuansatz: Bildung als Erziehung zur Demokratie

Neben dem effizienzorientierten Reformansatz in der Bildungspolitik setzte sich in den 1960er Jahren auch eine spezifisch persönlichkeits- und werteorientierte Auffassung durch: Nicht nur Kompetenzen und Fertigkeiten sollten geschult, sondern Menschen zu demokratischen, konfliktfähigen und selbständigen Persönlichkeiten herangebildet werden. Damit rückten Partizipation und Emanzipation ins Zentrum der schulischen Bildung, eine Auffassung, die in der FDP

Kiran Klaus Patel: Improvisierend durch die Krise. Der New Deal. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 3–4 (2022), S. 11–17.

- 19 Als Beispiel der Expansion s. die „Abiturientenquote“: Diese stieg von im internationalen Maßstab äußerst niedrigen 5 % eines Jahrgangs 1960 bis auf 18 % im Jahr 1972. Im Hochschulbereich erhöhte sich die Zahl der Professuren zwischen 1960 und 1968 um 63 %, die des Mittelbaus um 330 %. S. Reimut Jochimsen/Peter Treuner: Staatliche Planung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Richard Löwenthal/Hans-Peter Schwarz (Hrsg.): Die zweite Republik. 25 Jahre Bundesrepublik Deutschland – eine Bilanz. Stuttgart 1974, S. 843–864, hier S. 848.
- 20 Das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit wissenschaftlich basierter Steuerung und Planbarkeit im Bildungsbereich spricht noch aus dem Rückblick von Reimut Jochimsen, dem Leiter der Planungsabteilung im Bundeskanzleramt (1970–1973) und ab 1973 Staatssekretär im Bundesbildungsministerium (s. ebd.).

zunehmend an Einfluss gewann. Dies drückte sich in der Programmatik der Partei aus, aber auch personell, denn mit Ralf Dahrendorf und Hildegard Hamm-Brücher gelang es zumindest zwei bildungspolitischen Akteuren, in die Führungsspitze der FDP aufzusteigen. Nur in dieser Zeit – und seitdem nicht wieder – konnte man sich bei den Liberalen mit Bildungsexpertise für politische Karrieren empfehlen.

Das stärkere Gewicht der Bildungspolitik in der Themenpalette des organisierten Liberalismus spiegelte den Wandel der Partei, ihrer Mitgliederstruktur und der Führungsgremien wider. Die FDP zielte auf eine offene, wandlungsbereite Gesellschaft; der von ihr vertretene Liberalismus sollte als reformorientiert und fortschrittlich wahrgenommen werden. Noch im Berliner Programm der Partei von 1957 hatte die Bildungspolitik nur eine untergeordnete Rolle gespielt: Als Teil der Kulturpolitik sei es das Ziel des „öffentlichen Bildungswesens“, „die Jugend des Volkes [zu] befähigen, die Kultur der Väter ehrfürchtig zu übernehmen und verantwortlich zu entwickeln“. Die Schule, verstanden als Gemeinschaftsschule, habe die „christlichen Grundlagen geistig-sittlicher Bildung [zu] pflegen“. Für diese Ziele biete die „Dreiteilung“ in Volksschule, Realschule und Gymnasium „die beste Gewähr für eine solide Bildung“.²¹ Im Kern lief dies auf eine Absage der gerade beginnenden Diskussion über die Reformbedürftigkeit des bundesdeutschen Bildungssystems hinaus.

Kaum zehn Jahre später war von diesen traditionellen Grundsätzen nichts mehr übrig: Im Aktionsprogramm der FDP „Ziele des Fortschritts“ beschlossen auf dem Bundesparteitag im April 1967 in Hannover, hatten sich sowohl die Ziele als auch die Strukturvorstellungen für ein modernes Schul- und Bildungswesen gravierend verändert. Liberale Bildungspolitik, hieß es nun, gründe sich auf die Prinzipien der Freiheit, Menschenwürde und Demokratie; Bildung sei ein Recht aller Bürger; übersetzt wurde dies in zahlreiche konkrete Forderungen und Gesetzesvorhaben – vom Ausbildungsförderungsgesetz und wissenschaftlicher Bildungsplanung bis zur Einrichtung schulpsychologischer Dienste und Tele-Kollegs. Die Demokratie brauche „kritische, selbstverantwortlich handelnde Staatsbürger“.²²

Den Höhepunkt dieses Bildungsideals bedeuteten in programmatischer Hinsicht die im März 1972 vom FDP-Bundeshauptausschuss verabschiedeten

21 Berliner Programm der Freien Demokratischen Partei, 1957, online <https://www.freihheit.org/sites/default/files/2019-10/1957berlinerprogramm_0.pdf> (10.6.2025).

22 Aktionsprogramm der FDP, 1967, online <https://www.freihheit.org/sites/default/files/2019-10/1967aktionsprogramm_0.pdf> (10.6.2025). Ähnlich wurde im Programm zur Bundestagswahl 1969, der „Nürnberger Wahlplattform“, ein „offenes Bildungssystem“ und lebenslanges Lernen propagiert, online <https://www.freihheit.org/sites/default/files/2019-10/1969bundestagswahlprogramm_0.pdf> (10.6.2025).

„Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik“²³ Weder vorher noch danach hat es wieder einen derart ausformulierten und präzisen Katalog der Liberalen zur Rolle der Bildung im modernen Staat gegeben.²⁴ Die Forderung nach einem „offenen Bildungswesen“ stand den gesellschaftspolitisch orientierten „Freiburger Thesen“ von 1971 an politischer Brisanz in nichts nach. Ausgehend vom Bürgerrecht auf Bildung konzipierte die Partei nunmehr ein komplettes Programm, das von der frühkindlichen Bildung und Elementarerziehung bis zu Bildungsforschung und Bildungsplanung reichte. Das Bildungssystem sollte die drei Ziele Selbstbestimmung, demokratisches Handeln und Leistungsentfaltung miteinander verbinden und zugleich jedem Einzelnen gerecht werden: „Das gesamte Bildungswesen – vom Kindergarten bis zu den Einrichtungen der Weiterbildung – muß vielmehr durch Integration so offen und differenziert sein, daß für jeden ein optimales Lernen möglich wird.“²⁵ Verbunden mit dem „Programm zur Gleichberechtigung der Frau“, mit dem die FDP auch auf diesem Gebiet eine eigenständige Position einnahm, den „Leitlinien liberaler Medienpolitik“ (1973) und den Thesen zur „Freien Kirche im freien Staat“ (1974) hatten sich die Liberalen bis zur Mitte der 1970er Jahre ein gesamtgesellschaftliches Programm der Modernität gegeben.²⁶ Zu den politischen Protagonisten der Erneuerung und insbesondere des Bildungsaufbruchs zählten in führender Funktion Hildegard Hamm-Brücher und Ralf Dahrendorf.

3.1. Bildungspolitik als Gesellschaftspolitik. Dahrendorfs Formel der „Bildung als Bürgerrecht“

Für Ralf Dahrendorf wurde die Diskussion um Pichts „Bildungskatastrophe“ ein hilfreicher Türöffner zur öffentlichen Anerkennung als einer der bedeutenden

23 Stuttgarter Leitlinien einer liberalen Bildungspolitik, 18. März 1972, online <<https://www.freiheit.org/sites/default/files/2019-10/1972stuttgarterleitlinien.pdf>> (10.6.2025). Flankiert wurden diese durch die zwei Jahre später vom Bundesvorstand beschlossenen Grundsätze zur „Beruflichen Bildung im Baukastensystem“ (1974). In: Heino Kaack: Zur Geschichte und Programmatik der Freien Demokratischen Partei. Grundriß und Materialien. Meisenheim am Glan 1976, S. 212–218.

24 Vergleichbar wären bestenfalls das 1988 verabschiedete bildungspolitische Programm und der Kongress „Bildung und Wissenschaft – Investition für die Zukunft“ auf Initiative des Bundesbildungsministers Jürgen Möllemann. Dokumentiert in: Bildungspolitik. Hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung. Königswinter 1989.

25 Stuttgarter Leitlinien (wie Anm. 23).

26 Die genannten Programme sind abgedruckt in Kaack: Geschichte und Programmatik (wie Anm. 23).

bundesdeutschen Intellektuellen und Bildungsexperten seit Mitte der 1960er Jahre. Dabei kam er als Wissenschaftler nicht aus der Bildungsforschung, sondern erwarb seine Reputation als Soziologe und Gesellschaftsanalytiker. Diese Expertise nutzte er, um seit Beginn der 1960er Jahre in zahlreichen Artikeln die anschwellende Diskussion über das Bildungswesen selbst publizistisch zu befeuern.²⁷ Mit drei markanten Begriffen wurde er aber dann nicht nur zum Wortführer, sondern weitete den Fokus der deutschen Bildungsdebatte erheblich aus: Seine unter dem griffigen Schlagwort „Bildung ist Bürgerrecht“ zusammengefassten Beiträge zur Bildungspolitik – die seit November 1965 in der Wochenzeitung *Die Zeit* veröffentlicht wurden – bezeichnete er selbst als eine „Mischung von Theorie, Argument und Programm“²⁸ Die entscheidenden, auf drei Formeln gebrachten Leitgedanken lauteten:

1. Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen.
2. Jeder Mensch hat ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung.
3. Es ist die Pflicht der staatlichen Instanzen, dafür Sorge zu tragen, daß diese Rechte ausgeübt werden können.²⁹

„Bildung als Bürgerrecht“ verband zwei liberale Grundideen. Zum einen das Ziel, jedem Menschen die volle Ausschöpfung seines individuellen Potenzials zu ermöglichen, insbesondere den vom bisherigen Bildungssystem Benachteiligten. Seine ebenfalls sehr wirkungsmächtige Formel von der „katholischen Arbeiter-tochter vom Land“ fasste verschiedene Ursachen für Bildungsungleichheit zusammen und adressierte das mehrfache Bildungsgefälle in der Bundesrepublik: zwischen Stadt und Land, Jungen und Mädchen, Protestantinnen und Katholiken, Kindern aus Akademiker- und Arbeiterhaushalten. Dahrendorf unterstrich damit den liberalen Anspruch, die Bildungspolitik als ein progressives, sozialpolitisches Projekt aufzufassen. Seine soziologischen Analysen wurden beim Wort genommen: Um die festgestellten Mehrfachbenachteiligungen abzubauen, wurde etwa bei der Landbevölkerung für längere und höhere Schulbil-

-
- 27 Ein Beispiel von vielen 1964: Ralf Dahrendorf: Expansion oder Reform? Wollen wir andere Universitäten oder größere Universitäten – oder beides?. In: *Die Zeit*, 2.10.1964. Bereits 1962 hatte er in der gleichen Zeitung eine für den liberalen Bildungsaufbruch zentrale Frage gestellt: „Sollen die neuen Universitäten einfach Kopien der alten sein?“, 21.12.1962, zit. nach Klaus Weber: Der Linksliberalismus in der Bundesrepublik um 1969. Konjunktur und Profile. Frankfurt u.a. 2012, S. 127.
- 28 Ralf Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Bramsche/Osnabrück 1965, S. 8. Zu Dahrendorf generell s. Franziska Meifort: Ralf Dahrendorf. Eine Biographie. München 2017; Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 27).
- 29 Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht (wie Anm. 28), S. 23.

dung geworben. 1965 bildeten sich Initiativen „Student aufs Land“, und in den Semesterferien schwärmt dann Studentinnen und Studenten in die so genannten „Bildungsnotstandsgebiete“ aus – konkrete Sozialarbeit der soziologischen Universitätsinstitute.³⁰

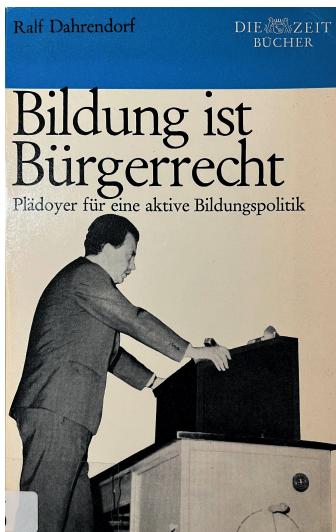


Abb. 1: Ein Titel, der Furore machte:
Ralf Dahrendorfs Buch „Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik“, Bramsche/Osnabrück 1965.

Dahrendorf hatte die deutsche Gesellschaft ursprünglich als Wissenschaftler in den Blick genommen, wechselte aber nach dem durchschlagenden öffentlichen Erfolg seiner Thesen Mitte der 1960er Jahre von der Forschung in die Praxis der Bildungsplanung. Der von ihm federführend miterstellte baden-württembergische Hochschulgesamtplan 1966/67 firmierte nicht zufällig unter dem Kürzel „Dahrendorf-Plan“; er beschränkte sich nicht auf die quantitative Erweiterung der Bildungseinrichtungen, sondern konzipierte einen neuen Ansatz von Forschung und Lehre in einer „offenen Hochschule“. Daraus resultierten neue Reformuniversitäten, wie etwa in Konstanz, an der Dahrendorf auch selbst tätig wurde.

Den Ausgangspunkt der geplanten Neugestaltung der Bildungslandschaft bildeten seine „Verfassungartikel“ des Bürgerrechts auf Bildung. Sie gaben der Bildungspolitik eine auf den Staatsbürger bezogene Vision, die nur noch wenig mit dem ökonomischen Movens der frühen 1960er Jahre zu tun hatte. „Wenn

³⁰ Vgl. dazu die Erinnerungen von Tilman Allert: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Stopfen der Pfeife. In: Ulrich Bröckling u.a. (Hrsg.): Fünfzig Jahre Institut für Soziologie Freiburg. Freiburg i. Br. 2014, S. 214–240.

Bildungspolitik in erster Linie weder dem Bedarf der Wirtschaft noch den zusätzlichen Wünschen der Menschen, sondern dem Fundament der Freiheit für den einzelnen und seine Gesellschaft gilt, dann kommt es zunächst darauf an, die Schulen für alle zu gestalten.“³¹ Bei der Umsetzung scheute sich der Soziologieprofessor nicht, deutliche Kritik an den Lehrkräften zu üben, was mitunter zu heftigen Reaktionen führte. Überliefert ist ein Aufruhr im Beirat für Bildungsplanung im Februar 1966 in Anwesenheit von Dahrendorf und dem baden-württembergischen Kultusminister Wilhelm Hahn (CDU). Die Vertreter der in der täglichen Schulpraxis stehenden Gymnasiallehrer empörten sich: „Wir lassen uns von den Soziologen nicht den Judenstern für das Versagen der Hinterbänkler am Gymnasium anheften!“³²

Verständlich wird Dahrendorfs Impetus, blickt man auf seine Auffassung von Staatsbürgerlichkeit. Diese Ziviltugend sei in Deutschland bisher zu wenig verankert, so die Quintessenz seiner Analyse von *Gesellschaft und Demokratie*, eine historisch angelegte Abhandlung, die 1965 erschienen war.³³ Der Mangel an Freiheit und Selbstbestimmung in Deutschland, so Dahrendorf, gehe auf ein Defizit konfliktorientierter demokratischer Praxis zurück, die Scheu vor Konflikten habe autoritäre Lösungen erleichtert. Die deutsche Gesellschaft vor 1933 versäumte wichtige Entwicklungsstadien zivilgesellschaftlichen Selbstbewusstseins – die Durchsetzung bürgerlicher Gleichheitsrechte, Anerkennung der Vielfalt sozialer Interessen und der rationalen Regelung von Konflikten, vor allem aber die Ausbildung öffentlicher Tugenden, um nur einiges zu nennen. Notwendig sei daher ein endgültiger Bruch mit den aus dem Kaiserreich stammenden autoritären Überhängen.

Hier ist nicht der Ort, Dahrendorfs Deutung der deutschen Geschichte zu diskutieren, weder seine einseitige Darstellung der politischen Entwicklung des Kaiserreichs noch seine kontroverse und mit guten Gründen bestrittene These einer gesellschaftlichen Modernisierung durch die Zerstörung traditionaler Strukturen in der nationalsozialistischen Zeit. In diesem Zusammenhang ist nur der Hinweis wichtig, dass Dahrendorf daraus seinen Impuls für die notwendige Neufassung der Ziele und Strukturen des Bildungssystems ableitete.

Die bisherige Bildungsdebatte hatte sich in der Hoffnung auf qualitative Verbesserungen insbesondere auf quantitative Faktoren fokussiert, den perso-

31 Zum so genannten „Dahrendorf-Plan“ s. Meifort: Dahrendorf (wie Anm. 28), S. 141–145.

32 Zit. nach ebd., S. 367.

33 Ralf Dahrendorf: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München 1965. Ausführlich dazu Meifort: Dahrendorf (wie Anm. 28), S. 118–125; Scheibe: Auf der Suche (wie Anm. 13), S. 249–253.

nellen und institutionellen Ausbau – mehr Lehrkräfte und Studienplätze, mehr Schulen und Hochschulen. Das alles sei nicht grundsätzlich falsch, bemerkte Dahrendorf, aber es gehe am eigentlichen Problem vorbei. „Das Bauwerk der freien deutschen Gesellschaft hat auch darum noch kein Fundament, weil diese Gesellschaft noch keine Bildungspolitik hervorgebracht hat.“ „Aktive Bildungspolitik“ war für ihn mehr als die Forderung nach „abstrakter Chancengleichheit“. Sie müsse ganz konkret Menschen aus ihren „zugeschriebenen Bindungen“ lösen und zur „eigenen Entscheidung“ befähigen.³⁴ Der wichtigste Bezugspunkt seines bildungspolitischen Denkens waren mithin nicht die Zahlen der Bildungsforscher, die er gleichwohl sorgfältig wahrnahm und im Rahmen von empirischen Studien an der Universität Tübingen auch selbst erzeugt hatte, sondern der Geist der *civil rights*. Bildung sei deshalb Bürgerrecht, weil es „den Fußboden absteckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muß, um als solcher tätig zu werden“.³⁵

Dahrendorfs wachsende Popularität als in der Öffentlichkeit agierender Wissenschaftler und Debatteninitiator sowie seine pointierten, zeitgemäß wirkenden Leitworte bestärkten den Perspektivwandel in der Bildungspolitik. Die Erziehung zur Selbständigkeit, demokratischen Partizipation und Ausbildung eigener Urteilskraft sollte in den Fokus der Gestaltung des Bildungssystems rücken. Als neu zu gewichtende, miteinander eng verzahnte Instrumente der Reform galt die Trias von empirischer Bildungsforschung, effektiver Bildungsplanung und zukunftsweisender Bildungspolitik. Für Dahrendorf war selbstverständlich, dass dies eine effektive Verbindung von Wissenschaft und Politik erforderte, die er selbst mit dem Schritt in die politische Praxis vollzog.

Dahrendorfs Einstieg in die Politik erfolgte zunächst 1967 in Baden-Württemberg, 1968 zog er in den Landtag ein und wurde bildungspolitischer Sprecher der FDP-Fraktion. Im Januar 1968 schloss sich auf dem Freiburger Parteitag mit der Wahl in den Bundesvorstand der FDP der Schritt auf die Bundesebene an. Dies gelang Dahrendorf mühelos, denn die FDP – während der Großen Koalition 1966 bis 1969 in der Opposition – hatte Bedarf an unverbrauchten Politikern, insbesondere charismatischen Persönlichkeiten mit Star-Appeal und Prominenten-Status, die Rückhalt im neuen Wählerklientel der Liberalen versprachen. Dahrendorf war geradezu prädestiniert, den liberalen Häutungsprozess vom traditionellen nationalliberalen Profil zur modernen reformorientierten und fortschrittlich auftretenden Partei zu verkörpern. Kaum

34 Zitate s. Dahrendorf: Bildung ist Bürgerrecht (wie Anm. 28), S. 11, 25.

35 Ebd., S. 23.

jemand vermochte besser zu verbürgen, dass es an der Zeit sei, die „alten Zöpfe abzuschneiden“, wie der Wahlslogan der FDP 1969 lautete.³⁶

3.2. Wider den „Untertanengeist“: Hildegard Hamm-Brüchers Ideal der demokratischen Bildung

Dahrendorfs Weg zur Bildungspolitik begann in der Wissenschaft und soziologischen Erfassung der bundesdeutschen Gesellschaftsstrukturen und führte ihn über Fragen der Chancengleichheit und verkrusteten Bildungsstrukturen schließlich als Quereinsteiger in die praktische Parteipolitik. Der von Hildegard Hamm-Brücher eingeschlagene Weg war gänzlich anders. Sie hatte zentrale Fragen der Bildungsbeteiligung und Rückständigkeit der Schulstrukturen, die seit den 60er Jahren allfällig diskutiert wurden, in Bayern bereits viele Jahre zuvor thematisiert. Ihre Beharrlichkeit mag der breiten öffentlichen Bildungsdebatte eher zum Durchbruch verholfen haben als – so die Einschätzung von Klaus Weber – die Zeitungsartikel von Georg Picht.³⁷

Hamm-Brücher gehörte in Bayern schon zum politischen Urgestein, bevor sie bundesweit und über die Partegrenzen hinaus bekannt wurde. Auch sie nutzte die Medien, öffentliche Wortmeldungen und unablässiges Publizieren; bereits kurz nach Kriegsende schrieb sie ihre ersten Artikel zur Situation in den Schulen, zu Bildung und Wissenschaft – immer mit Blick auf die praktische Gestaltung der Einrichtungen und deren Wirkungen auf Kinder und Jugendliche. Die bildungspolitische Arbeit kannte sie von der Pike auf als Stadträtin in München und Abgeordnete im Bayerischen Landtag; unter dem Leitmotiv „gleiche Chancen für alle“ hatte sie bereits 1947 erste Schulreformen gefordert.³⁸ Hinzu kam ihr Kampf gegen die konfessionelle Trennung der Schulklassen sowie gegen Lehrpläne und Schulbücher, die ihr in Geschlechterfragen und Demokratieförderung veraltet erschienen.³⁹

36 Zur Wandlung der FDP in den 60er Jahren s. Arnulf Baring: Machtwechsel. Die Ära Brandt-Scheel. Stuttgart 1982; Ulrich Wildermuth: Von der FDP zur F.D.P. In: Wolfgang Mischnick (Hrsg.): Verantwortung für die Freiheit. 40 Jahre F.D.P. Stuttgart 1989, S. 194–214; Jürgen Dittberner: Die FDP. Geschichte, Personen, Organisation, Perspektiven. 2. Aufl. Wiesbaden 2010; Daniel Koerfer: Die FDP in der Identitätskrise. Die Jahre 1966–1969 im Spiegel der Zeitschrift „liberal“. Stuttgart 1981.

37 Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 27), S. 139.

38 Ebd., S. 117.

39 Zu Hildegard Hamm-Brücher s. Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 27); auch Jacob S. Eder: Eine linksliberale „Ikone“. Hildegard Hamm-Brücher und der Wandel des Liberalismus im späten 20. Jahrhundert. In: Frank Bösch/Thomas Hertfelder/Gabriele

Während sich Dahrendorf mit dem gesellschaftlichen Habitus autoritärer Gesinnung analytisch befasste, stand für Hamm-Brücher die individuelle Befähigung zur Zivilcourage im Zentrum – basierend auf ihren persönlichen Erfahrungen im Nationalsozialismus. Dem Widerstand im Kreis um die Geschwister Scholl war sie nahegekommen, aber nicht unmittelbar involviert gewesen – für sie zeitlebens eine Mahnung, nun aktiv für eine Erziehung zur Demokratie und kritikfähigen Persönlichkeit einzutreten. Die Einübung demokratischer Spielregeln in der Schule sei das beste Mittel zur Immunisierung gegenüber jeglicher Form von Radikalismus. „Ich habe mir gesagt: Wir sind ein Volk von Nazis gewesen, und das werden wir aus den betroffenen Generationen gar nicht mehr herausbringen. Die einzige Chance zu einer demokratischen Gesellschaft zu werden, geht über die Schule, die Erziehung.“⁴⁰ Ihr bildungspolitisches Movens lässt sich in der Formel „Demokratie als Lebensform“ zusammenfassen. Liberale Bildungspolitik verstand sie als Teil der gesellschaftlichen Emanzipationsbewegung, die auf die Kompetenz aller Bürger zur verantwortlichen und selbständigen Mitgestaltung von Gesellschaft und Staat ziele. „Wer eine Schule betritt, sollte sogleich merken, hier werden junge Menschen zur Demokratie befähigt.“⁴¹

Hamm-Brüchers kraftvolles und ethisch begründetes Engagement in der Schul- und Bildungspolitik hatte die eigenständige Liberale jenseits von Bayern in der ganzen Bundesrepublik bekannt gemacht. Dazu trugen ihre programmatischen und keine Kritik scheuenden Stellungnahmen in der Öffentlichkeit bei,⁴² vor allem aber die noch heftiger diskutierten, bereits erwähnten, „Erkundungsreisen durch die Pädagogischen Provinzen der Bundesrepublik“.⁴³ Aufsehen erregte sie mit ihren Ergebnissen besonders durch den umfassenden Vergleich, denn die jeweiligen Bildungsbedingungen vor Ort erkundete sie zwischen Oktober 1964 und April 1967 auch in der DDR, den Ostblockstaaten sowie in ferner Ländern. Ihre Berichte aus dem In- und Ausland – von der Wochenzeitung *Die Zeit* finanziell unterstützt und dort auch publiziert – ergaben ein

Metzler (Hrsg.): Grenzen des Neoliberalismus. Der Wandel des Liberalismus im späten 20. Jahrhundert. Stuttgart 2018, S. 295–317.

40 Hildegard Hamm-Brücher: Freiheit ist mehr als ein Wort. Eine Lebensbilanz 1921–1996. Köln 1996, S. 190.

41 Ebd., S. 192.

42 Als Beispiele s. Hamm-Brücher: Auf Kosten unserer Kinder (wie Anm. 16); dies.: Der Weg zur demokratischen Bildungsgesellschaft. In: *Die Zeit*, 2.4.1965.

43 Die Informationsreisen zu den Schulen und verschiedenen Bildungssystemen umfassten neben dem Besuch der elf Bundesländer u.a. Reisen in den Ostblock (UdSSR, Polen, DDR), in die skandinavischen Länder, nach Frankreich, England und in die USA. Die Berichte erschienen auch als Buch: Hildegard Hamm-Brücher: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern. Reinbek 1967.

eindrucksvolles Protokoll der Bildungsmisere im eigenen Land und fanden erhebliche Resonanz.⁴⁴ Der Bundesrepublik, so fasste Hamm-Brücher ihre Eindrücke zusammen, falle es schwerer als anderen Staaten, „den Bruch mit hartnäckig verteidigten Traditionen und Denkgewohnheiten“ zu vollziehen.⁴⁵



Abb. 2: Hildegard Hamm-Brücher beim Besuch einer Volksschule in Hessen während des Bundestagswahlkampfes 1961 (Archiv des Liberalismus, Fotosammlung, F2-216).

Hamm-Brüchers Erfolge in Bayern blieben auch der FDP auf Bundesebene nicht verborgen. Seit 1964 gehörte die leidenschaftliche, um deutliche Worte nicht verlegene Politikerin – als einzige Frau neben der Ehrenpräsidentin Marie-Elisabeth Lüders – dem Bundesvorstand an. Hier machte sie die Bildungspolitik zu ihrer Agenda und konzipierte noch im gleichen Jahr eine Bestandsaufnahme, die Analyse und Forderungskatalog zugleich war.⁴⁶ Frei-

44 Dazu Weber: Linkoliberalismus (wie Anm. 27), S. 145.

45 Hamm-Brücher: Aufbruch (wie Anm. 43), S. 144.

46 Hildegarde Hamm-Brücher: Liberale Bildungspolitik 1964. In: liberal, Sonderheft 4, Juli 1964, S. 5–15. Die Ausgabe war der Bildungsfrage gewidmet und erschien unter dem Titel: „Bildung bestimmt unsere Zukunft“.

heitliche Bildungspolitik, so markierte Hamm-Brücher ihren Anspruch, sei „wie die Feuerprobe des modernen politischen Liberalismus“⁴⁷

1967 nahm sie das Angebot des hessischen Kultusministers Ernst Schütte (SPD) an, Staatssekretärin zu werden – eine ungewohnte Position für die bayerische Bildungspolitikerin, die damit erstmals die Opposition verließ und Regierungsverantwortung übernahm. Ungewöhnlich war die Konstellation auch in anderer Hinsicht, denn Hessens sozialdemokratischer Ministerpräsident Georg August Zinn regierte mit absoluter Mehrheit, benötigte also keinen politischen Kompromiss mit einer anderen Partei. Die weithin anerkannte liberale Bildungsexpertin mochte aber zusätzliche Kompetenz und Breitenwirkung versprechen. In der Reform der Bildungsstrukturen, die generell in der Zuständigkeit der Länder lag, galt Hessen als Vorreiter. Hier konnte Hamm-Brücher ansetzen und zumindest konzeptionell die Leitlinien der hessischen Bildungsreform ihren Vorstellungen entsprechend gestalten: offene Strukturen in Schulen und Hochschulen, Chancengerechtigkeit, Entfaltung individueller Begabungen sowie die Praxis demokratischer Tugenden und Praktiken.⁴⁸ Denn „die Bildung des einzelnen“, so verkündete sie 1965 ihr Credo, „entscheidet über die Zukunft aller“⁴⁹

Die von Hamm-Brücher – anstelle der unerwünschten hierarchischen Schulgliederung – propagierten neuen Kooperationsmodelle reichten von ersten Gesamtschulversuchen, der inhaltlichen Neufassung der Lehrpläne und der Stärkung der Mitbestimmung von Eltern und Schülern bis zur größeren Vielfalt der Bildungseinrichtungen und lebenslangem Lernen. Dabei scheute sie auch nicht vor „Heiligen Kühen“ zurück, wie etwa der Forderung nach ganztägiger Präsenzpflicht der Lehrkräfte an den Gesamtschulen, womit sie allerdings bei den Betroffenen geballte Entrüstung auslöste.⁵⁰ Im Herbst 1969, vor den Bundestagswahlen, zog sie für sich insgesamt eine positive Bilanz ihrer hessischen Amtszeit. Nicht alle Vorhaben Hamm-Brüchers trafen auf ungeteilte Zustimmung ihrer Partei, aber ähnlich wie Dahrendorfs Pläne galten sie als Aushängeschild einer liberalen Bildungsoffensive und zukunftsorientierten FDP.

47 Ebd., S. 5 f.

48 „Bildungsreform aus einem Guß“ versprach sie für Hessen, s. Hildegard Hamm-Brücher: Perspektiven der hessischen Schulreform. In: Die Schule in der veränderten Welt. Zur Begründung der großen Schulreform. Wiesbaden 1968, S. 17–26.

49 Rede auf dem 16. Bundesparteitag der FDP in Frankfurt a. M., 21.-23.3.1965. Abgedr. in: Hildegard Hamm-Brücher: Bildung des Einzelnen entscheidet die Zukunft aller. Rede am 22. März 1965 auf dem F.D.P.-Bundesparteitag in Frankfurt. In: Wolfram Dorn (Hrsg.): Mehrheitsmacher oder mehr? 30 Jahre liberale Politik in der Bundesrepublik Deutschland, Essen 1979, S. 76–89.

50 Weber: Linkoliberalismus (wie Anm. 27), S. 185 f.

4. Vom Aufbruch zur Tendenzwende: Bildungsreform im Übergang zur sozialliberalen Koalition

Die Bundestagswahl im Herbst 1969 und die anschließende Koalitionsbildung von SPD und FDP sollten für Hamm-Brücher und Dahrendorf zur politischen Zäsur werden. Während die bereits zitierte Regierungserklärung von Bundeskanzler Willy Brandt die Bildungspolitik auf dem Höhepunkt wähnte, war in Wirklichkeit aus der Perspektive der beiden liberalen Bildungspolitiker der Wendepunkt erreicht. Zwar schien zumindest Hildegard Hamm-Brücher zunächst erfolgreicher denn je: 1970 wurde sie mit der höchsten Stimmenzahl aller Bewerber wieder in den Bundesvorstand der FDP gewählt und 1972 neben Hans-Dietrich Genscher und Wolfgang Mischnick sogar zur stellvertretenden Parteivorsitzenden (was sie bis 1976 blieb). Und mit der Regierungsbildung 1969 wurde sie im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Staatssekretärin, konnte also auf exekutiver Ebene die „Verwirklichung liberaler Bildungspolitik“⁵¹ für Deutschland besorgen. Ob diese Position gegenüber der von ihr zuvor ausgeübten gleichen Funktion in Hessen tatsächlich einen politischen Aufstieg bedeutete, darüber lässt sich allerdings trefflich streiten. Denn in der Bildungspolitik war sie auf Bundesebene zwar mit weitreichenden Konzepten und Planungen befasst, benötigte für deren Realisierung aber die Zustimmung der Länder, die zudem Kultus- und Schulpolitik allein verantworteten. Hinzu kam, dass die Führungsspitze der FDP in den Koalitionsverhandlungen aus innerparteilichen Gründen mehr Wert auf die Besetzung des Landwirtschaftsministeriums mit dem aus Bayern stammenden Josef Ertl legte als auf das Bildungsministerium. Da half es wenig, dass noch im Wahlprogramm die Bildungspolitik als „Kernstück der liberalen Gesellschaftspolitik“ hervorgehoben worden war.⁵² Dass der Zenit bildungspolitischen Engagements in der FDP überschritten war, spürte auch Dahrendorf, der zunächst ins Auswärtige Amt, dann als Kommissar für Außenhandel zur Europäischen Gemeinschaft nach Brüssel wechselte und sich somit von weiteren Reformen im Bildungswesen gänzlich verabschiedete.

Allen Zweifeln zum Trotz startete Hamm-Brücher im Bildungsministerium mit großem Elan. Der weitgehend von ihr geprägte „Bildungsbericht '70“ der Bundesregierung bezeugt ihre Idee einer gesamtstaatlichen Bildungsoffensive,

51 So das Motto ihrer Rede auf dem FDP-Bundesparteitag am 24.6.1970 in Bonn. Abgedruckt in: Aktuelle Beiträge zur politischen Bildung, Friedrich-Naumann-Stiftung, Juli 1970.

52 Nürnberger Wahlplattform (wie Anm. 22); zum Personaltableau der Koalition vgl. Baring: Machtwechsel (wie Anm. 36), S. 178–183; Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 27), S. 189–195.

die ein offenes, chancengerechtes und demokratisches Bildungssystem vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung ermöglichen sollte. Die Verwirklichung dieses ambitionierten Vorhabens hätte ein hohes Maß an kontinuierlicher Bildungsforschung und -planung erfordert; entscheidend für diesen liberalen Ansatz, der sich deutlich von der gesteuerten sozialdemokratischen „Gesamtschule“ unterschied, waren die „offene Schule“ und das selbstbestimmte Lernen auch jenseits von Schule und Hochschule. „Bildung“, so Hamm-Brücher, „soll den Menschen befähigen, sein Leben selbst zu gestalten. Sie soll durch Lernen und Erleben demokratischer Werte eine dauerhafte Grundlage für freiheitliches Zusammenleben schaffen und Freude an selbständiger schöpferischer Arbeit wecken.“⁵³ Die „offene Schule“ sollte umfassende Durchlässigkeit ermöglichen, das Bildungsgefälle und Benachteiligungen aufgrund der Herkunft mindern und die jeweiligen Begabungspotentiale entwickeln.

Der „Bildungsbericht '70“ wies auf den von der *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* zusammen mit dem Bildungsministerium seit 1971 erarbeiteten „Bildungsgesamtplan“ voraus – ein Höhepunkt staatlicher Planungsabsichten. Dieses sehr weitreichende Konzept zur Neugestaltung des Bildungswesens, ein Herzensprojekt von Hamm-Brücher, scheiterte letztlich an der mangelnden Finanzierbarkeit. Die Bundesregierung war 1973 für diese Reform weder zu einer Steuererhöhung noch zur Nutzung der Planreserve bereit. In der Koalition überwogen mittlerweile die Sparappelle, und selbst Bundeskanzler Brandt lehnte weitere Bildungsausgaben mit dem etwas nebulösen Hinweis auf die „Ölpreisseigerung, aber auch sonst schwer überschaubare weltwirtschaftliche Entwicklungen“ ab.⁵⁴ Die Zeit der mit Elan begonnenen Bildungsoffensive endete nach einem Jahrzehnt, die Tendenzwende war auch auf diesem Feld nicht mehr aufzuhalten.⁵⁵

Schon zuvor war die Staatssekretärin Hamm-Brücher ernüchtert über ihre geringen Spielräume und die zahlreichen Hürden für eine durchgreifende Reform; im Mai 1972 gab sie das Amt auf und kehrte nach Bayern zurück, in der Hoffnung, auf Länderebene mehr für ein demokratisches Bildungs-

53 Hildegard Hamm-Brücher: Bericht der Bundesregierung zur Bildungs- und Wissenschaftspolitik (Bildungsbericht '70), 29. Kabinettssitzung, 4.6.1970. Online <<https://abinettsprotokolle.bundesarchiv.de/resources/pdf/b2996748-a413-408e-8a4d-25dfffa0f50.pdf>> (10.6.2025).

54 Willy Brandt, Debatte über den Bildungsgesamtplan, 15.3.1974, 86. Sitzung, Deutscher Bundestag, Stenographischer Bericht, S. 5610. Online <<https://dserver.bundestag.de/btp/07/07086.pdf>> (10.6.2025).

55 Zur Tendenzwende Wolther von Kieseritzky: Tendenzwende(n). Legitimationsprobleme der Demokratie in der Bundesrepublik der 1960er und 70er Jahre. In: Ewald Grothe/Ulrich Sieg (Hrsg.): Liberalismus als Feindbild. Göttingen 2014, S. 217–237.

wesen ausrichten zu können. Dabei hatte sie noch im März 1972 mit der Durchsetzung der „Stuttgarter Leitlinien zur liberalen Bildungspolitik“⁵⁶ innerparteilich einen ihrer größten programmatischen Erfolge errungen. Nach ihrem Rücktritt suchte sie fortan unermüdlich mit vielfältigen publizistischen Beiträgen den Weg in die Öffentlichkeit, um auf diese Weise den Druck für eine Bildungsreform aufrechtzuerhalten. Die deutsche Politik, meinte Hamm-Brücher, sei unfähig zur Bildungsreform, da sie eine Gesellschaftsreform verweigere. Und kurz vor der Bundestagswahl im November 1972 verschärfte sie die Kritik noch: Der Bildungsexpansion würden die Ziele fehlen, dabei sei Bildungspolitik „für die Existenz einer Demokratie [...] wichtiger als Verteidigungspolitik“.⁵⁷ Damit hatte sie das aus ihrer Sicht entscheidende Manko der bisher realisierten Reformschritte in den Blick gerückt: Die quantitative Ausdehnung des Bildungssystems war weitgehend erfolgt, was Hamm-Brücher aber fehlte, war die qualitative Systemreform zum offenen Bildungswesen mit realer Chancengleichheit. So mahnte sie die „Reform der Reform“ an.⁵⁸ Die Appelle fruchten nur wenig: Der Stellenwert der Bildungspolitik hatte in der FDP seit Beginn der 1970er Jahre abgenommen, während etwa die Ost- und Deutschlandpolitik inzwischen als wichtiger für die Profilierung der Partei galt.

Noch auf dem Bundesparteitag der FDP im Oktober 1971, der mit der Annahme der „Freiburger Thesen“ zur Gesellschaftsreform in die Annalen liberaler Selbstverständigung eingegangen ist,⁵⁹ hielt Hamm-Brücher eine damals in den Medien wenig beachtete Grundsatzrede. In dieser Rede, einem Kontrapunkt zu den „Freiburger Thesen“, die über Bildung kaum ein Wort verloren, bestimmte sie die Rolle der Bildung für die bundesdeutsche Demokratie. Ohne Bildungsreform gelinge keine Gesellschaftsreform, warnte sie die Delegierten in ihrem eindringlichen Mahnruf, der auch zentrale Gedanken Dahrendorfs mit aufnahm:

56 Vgl. Anm. 23.

57 Hildegarde Hamm-Brücher: Unfähig zur Reform? Kritik und Initiativen zur Bildungspolitik. München 1972 (zuerst in: Die Zeit, 3.11.1972). Die zahlreichen Publikationen waren energische Plädoyers gegen die Resignation in der Bildungspolitik; vgl. auch dies.: Bildung ist kein Luxus. München 1976.

58 Hildegarde Hamm-Brücher/Friedrich Edding: Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken. Köln 1973.

59 Karl-Hermann Flach/Werner Maihofer/Walter Scheel: Die Freiburger Thesen der Liberalen. Reinbek 1972. Zur Bedeutung s. Theo Schiller: Der kurze Sommer des sozialen Liberalismus. Ein Rückblick auf die Freiburger Thesen. In: vorgänge, Heft 1/2010, S. 69–77.

„Das ceterum censeo einer liberalen Gesellschaftspolitik [ist] immer wieder die Forderung nach Chancenausgleich, nach Chancengerechtigkeit, nach Mündigkeit, nach Verantwortlichkeit, nach Selbstbestimmung und Mitbestimmung. [...] Schule allein kann die Gesellschaft gewiß nicht verändern; aber ohne Bildungsreform wird es keine Gesellschaftsreform im gewünschten Sinne geben. [...] Wenn Bildung ein Bürgerrecht ist, dann müssen alle Bildungseinrichtungen auf Offenheit und Chancengleichheit für Mädchen und Jungen, für Stadt- und Landkinder, unabhängig von ihrer sozialen, kulturellen oder landsmannschaftlichen Herkunft angelegt werden. Dann müssen auch verpaßte Lebenschancen lebenslang korrigierbar sein und müssen Hochbegabte in allen Bereichen besonders gefördert werden. Dann müssen alle Einrichtungen demokratische Strukturen und alle Beteiligten und Betroffenen Mitwirkungsrechte erhalten.“⁶⁰

5. Fazit: Ein kurzer Frühling für den liberalen Bildungsaufbruch

Bildungsfragen waren in den 1960er Jahren „modisch“, sie drückten Progressivität aus, Abkehr von konservativen, überholten, schlimmstenfalls sogar antidemokratischen Geisteshaltungen. Mit „Bildung“ ließ sich Politik machen, konnten „alte Zöpfe abgeschnitten“ werden. Dies war wie gemacht für eine neue Generation von liberalen Politikern und Politikerinnen in der FDP, die die Partei zu transformieren suchten, von einem liberal-konservativen Profil zu einer Anwältin gesellschaftlicher und kultureller Modernisierung. Der programmatische Wandel wurde in der Erneuerung des politischen Personals sichtbar: Anfang 1968 übernahm Wolfgang Mischnick den Vorsitz der Bundestagsfraktion, Walter Scheel den der Partei; zum Bundesvorstand gehörten nun auch Hans-Dietrich Genscher und Hans Wolfgang Rubin.⁶¹

In dieser Hinsicht war besonders die Zeit der Großen Koalition für die Liberalen in bildungspolitischer Hinsicht günstig. Aus der – angesichts von fünfzig Abgeordneten gegenüber 468 der Regierungskoalition – praktisch machtlosen Opposition heraus vertrat die FDP eine populäre bildungspolitische Reformprogrammatik, die eine Reorganisation des Bildungssystems nach liberalen Perspektiven ergeben hätte. In den frühen 1960er Jahren war die FDP noch den verbreiteten Mustern einer Bildungsreform gefolgt, die sich an der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit orientierte und vor allem auf die quantitative Expansion setzte. Dies änderte sich mit den Erkenntnissen der

60 Hildegard Hamm-Brücher, Rede auf dem FDP-Bundesparteitag, Freiburg, 25.-27.10.1971. Teilweise abgedr. in: Dies.: Freiheit ist mehr als ein Wort (wie Anm. 40), S. 512.

61 Siehe im einzelnen dazu Ewald Grothe: Der „Machtwechsel“ von 1969 als demokratisch-liberaler Wendepunkt. In: Ders.: Freiheitliche Ideen. Der schwierige Weg zur liberalen Demokratie. Hamburg 2023, S. 253–264.

Bildungsforschung und unter dem Einfluss der öffentlichen Debatte, in der engagierte Liberale wie Hildegard Hamm-Brücher und Ralf Dahrendorf herausragten. Beide verfolgten – bei allen Unterschieden im konzeptionellen und theoretischen Zugriff – einen deutlich wertebasierten Ansatz in der Bildungspolitik, der staatsbürgerliche und demokratische Bildung zum Ziel staatlicher Schulen und Hochschulen erklärte und die Minderung des strukturellen Bildungsgefälles durch praktische Chancengleichheit zu erreichen suchte.

Erleichtert wurde die liberale Bildungsoffensive – wie beispielsweise auch die Ost- und Deutschlandpolitik – seit Mitte der 1960er Jahre durch eine inhaltliche Nähe zwischen Teilen der Medien und den linksliberalen Reformkräften.⁶² Diese partielle Übereinstimmung mit dem publizistischen Zeitgeist stärkte den liberalen Einfluss in manchen Bereichen der Politik trotz der parlamentarischen Schwäche der FDP bis Ende des Jahrzehnts.

Zwar war die Bildungsfrage für die Partei bedeutend, zugleich aber – zum Leidwesen von Hamm-Brücher und Dahrendorf – doch nur eines der politischen Felder, mit denen die Führungsspitze um Walter Scheel den Machtwechsel innerhalb der Partei und die Erneuerung des Liberalismus bewirken wollte. So erlahmte der Reformwille der FDP, aber auch der sozial-liberalen Koalition insgesamt, in vielen Bereichen der Innen- und Gesellschaftspolitik Mitte der 1970er Jahre. Dies trifft auch für die Bildungspolitik zu, der Paradigmenwechsel zeigte sich bereits deutlich bei den Schwierigkeiten, auf die der „Bildungsgesamtplan“ Hamm-Brüchers traf. Ihr Rückzug nach Bayern und Dahrendorfs Abschied von der Bildungspolitik machten die Tendenzwende deutlich, auch wenn es vordergründig nur um zwei Personen ging. Karrieren in der Bundespolitik ließen sich seitdem mit der Bildungspolitik kaum mehr erfolgreich begründen – dies gilt für die FDP, vermutlich aber ebenso für andere Parteien.

Versucht man, das spezifisch liberale Profil in der Bildungspolitik zu fassen, fällt vor allem die Offenheit und Vielfalt der beabsichtigten Strukturen auf: Liberale erkannten die Notwendigkeit einer strukturellen Bildungsreform, zähmten aber das Mammutprojekt durch einen pluralistischen Ansatz. Wo liberale Politik die Federführung für das Bildungswesen erhielt, ging es, vor allem seit den 1970er Jahren, beispielsweise weniger um den Ersatz des dreigliedrigen Schulsystems durch eine Einheitsschule, sondern eher um die Möglichkeit, unter verschiedenen Optionen zu wählen. Liberale Vielfalt sollte größtmögliche Effizienz erzeugen – und zugleich die auch sehr unterschiedlichen Auffassungen in der FDP integrieren.

⁶² Vgl. Christina von Hodenberg: Konsens und Krise. Eine Geschichte der westdeutschen Medienöffentlichkeit 1945–1973. Göttingen 2006, S. 361–396.

Der liberal intonierte Bildungsaufbruch in den 1960er Jahren währte zwar nur einen kurzen Frühling, prägte aber Debatten und Konzepte, die bis heute nachwirken. Er vermochte auf vielen Gebieten die Bildungssituation in der Bundesrepublik dauerhaft zu verändern – Absolventenzahlen, Schulbau, institutionelle Neugründungen, aber auch in der fröhkindlichen Bildung und im Anspruch lebenslanger Weiterbildung. Kaum verändert haben sich allerdings die Diskussionen über die aktuelle Bildungslage: Sie rufen mitunter nicht weniger dramatische Bilder auf, als zu Zeiten der von Georg Picht verkündeten „Bildungskatastrophe“ vor über sechzig Jahren.

Weitere Beiträge

Die „Unbedingten“: Eine radikale politische Oppositionsbewegung im frühen Vormärz (1814–1819)¹

Klaus Richter

1. Einleitung und Fragestellung

„Sieg! unendlicher Sieg! Aus eigener Überzeugung, in eigener Art leben wollen, mit unbedingtem Willen, außer welchem in der Welt vor Gott mir nichts eigen ist [...].“²

So rühmte der Theologiestudent Carl Ludwig Sand in seiner Tagebucheintragung vom 2. November 1818 enthusiastisch den unbedingten Willen als seine oberste Handlungsmaxime, als er sich offenbar zum Mord an dem Schriftsteller und Diplomaten August von Kotzebue entschieden hatte, den er kaum fünf Monate später auch ausführen sollte. Dieser Mord gilt als das erste politisch motivierte Attentat der jüngeren deutschen Geschichte.³ Kotzebue hatte sich den Hass der Studenten zugezogen, weil er sich abfällig über die freiheitlichen und nationalen Ideen der Studenten geäußert hatte und zugleich dem russischen Zaren nahestand, der den Studenten als Verkörperung von Legitimismus und Despotie galt. Sand war Anfang des Jahres 1818 an die Universität Jena gekommen, zum Kreis der „Unbedingten“ gestoßen und hatte dort dessen Führungsfigur Karl Follen kennengelernt, der als Privatdozent der Rechtswissenschaft von der Universität Gießen nach Jena gewechselt war. „Unbedingte“ nannte sich eine kleine Studentengruppe innerhalb der studentischen Reformbewegungen nach 1814, die an der Universität Gießen entstanden war, aber auch an anderen Universitäten Anhänger fand. Sie entwickelte eine national und freiheitlich bestimmte politische Programmatik, agitierte gegen die bestehenden politischen Verhältnisse und legte in ihren Schriften eine rigorose, „unbedingte“ und gewaltbereite Überzeugungstreue an den Tag.

1 Als Überblick: Willi Schröder: Burschenturner im Kampf um Einheit und Freiheit. Jena 1967, S. 221–277, und Klaus Richter: Die „Unbedingten“. Hintergründe, Ursachen und Merkmale studentischer Radikalisierung an der Universität Gießen 1814–1819. Weilerswist-Metternich 2025.

2 Zitiert nach Robert Wesselhöft: Carl Ludwig Sand, dargestellt durch seine Tagebücher und Briefe von einigen seiner Freunde. Altenburg 1821, S. 170.

3 Harro Zimmermann: Ein deutscher Gotteskrieger? Der Attentäter Carl Ludwig Sand. Die Geschichte einer Radikalisierung. Paderborn 2020, S. XI.

Auch wenn die Strafverfolgungsbehörden keine direkte Verwicklung Karl Follens in das Attentat auf Kotzebue nachweisen konnten und die Forschungsmeinungen dazu immer noch geteilt sind, ist aufgrund von Sands erwiesenen Kontakten zu den Unbedingten und des oben wiedergegebenen Zitats doch davon auszugehen, dass Sand den Mord als Überzeugungstat im Geiste dieser Studentengruppe beging. Das Attentat nahmen die reaktionären Kräfte in Deutschland, an ihrer Spitze der leitende Minister des Kaiserreichs Österreich, Clemens Fürst von Metternich, zum Anlass, in Karlsbad im September 1819pressive staatliche Maßnahmen zu beschließen, allen voran eine massive Beschränkung der Presse- und Meinungsfreiheit durch eine verschärzte Zensur, die die Aktivitäten liberal und national gesinnter Oppositionsbewegungen, so auch die der Unbedingten, fürs Erste zum Erliegen brachte.

Die vorliegende Studie gliedert sich in drei Teile: Zunächst wird die Entstehungsgeschichte dieser spezifischen Studentengruppierung der Unbedingten in groben Zügen nachgezeichnet und die wesentlichen Einflussfaktoren für ihre Politisierung erläutert. Der zweite Teil befasst sich mit der Mentalität und dem Selbstbild der Unbedingten und versucht, ihre entwicklungspsychologischen und ideengeschichtlichen Wurzeln zu ermitteln. Der dritte Teil behandelt anhand von zwei ausgewählten Quellen die politischen Ideen und Ziele der Gruppierung und stellt die Frage nach deren Modernität. Abschließend versucht ein Resümee, Antworten auf die Frage zu geben, welche Bedeutung den Unbedingten und ihrer Programmatik für die Demokratisierung Deutschlands nach 1819 zukommt.

2. Die Anfänge der Unbedingten

Die Entstehungsgeschichte der Unbedingten, die ihren Ausgangspunkt an der Universität Gießen hatte, reicht zurück bis in die Anfangszeit der gegen die traditionellen Landsmannschaften gerichteten burschenschaftlichen Reformbewegung und der mit ihr verknüpften Politisierung der deutschen Studentenschaft zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Dieser Politisierungsprozess war über die Idee der bürgerlichen Bildung und studentischen Zivilisierung hinaus durch drei Faktoren bestimmt: die Teilnahme an den antinapoleonischen Befreiungskriegen und die dadurch erzeugte nationale Aufbruchstimmung, die Enttäuschung über die Ergebnisse des Wiener Kongresses, der nicht zur erhofften Einheit Deutschlands geführt hatte, sowie der Einfluss liberal denkender Mentoren an den Universitäten. Auf dem Wartburgfest im Oktober 1817 erreichte der Politisierungsprozess der Studenten seinen Höhepunkt, indem sie die zeitgenössischen politischen Verhältnisse offen kritisierten und ihre nationalen und freiheitlichen Vorstellungen konkretisierten und publizierten.

Auch der Politisierungsprozess der Studenten in Gießen weist die genannten Einflussfaktoren auf: Zahlreiche Gießener Studenten hatten sich nach dem Oktober 1813 in euphorisch-patriotischer, zum Teil auch nationaler Stimmung als Freiwillige einem hessischen Jägerkorps angeschlossen. Die Enttäuschung über die Ergebnisse des Wiener Kongresses war unter den Gießener Studenten jedoch noch stärker ausgeprägt als an anderen deutschen Universitäten. So hatte das Großherzogtum Hessen-Darmstadt zum einen als Mitglied des Rheinbunds stark unter den französischen Repressalien gelitten, zum anderen verweigerte der Landesherr dort entgegen der Bestimmung des Artikels 13 der Deutschen Bundesakte bis 1820 eine Verfassung. Dies verstärkte die oppositionellen Strömungen unter den Studenten. Als Folge entstanden zwischen 1814 und 1817 auch unter dem Einfluss national orientierter „Deutscher Gesellschaften“ im Rhein-Main-Gebiet und der Ideen des liberal gesinnten Professors Friedrich Gottlieb Welcker an der Universität Gießen eine Reihe kleiner, politisch gesinnter studentischer Gemeinschaften, deren Mitglieder man aufgrund des demonstrativen Tragens der altdeutschen Tracht als „Schwarze“ bezeichnete.

Die Gießener „Schwarzen“ hatten sich die Einheit ihres Vaterlandes und eine freiheitliche Verfassung zum Ziel gesetzt. Sie gerieten ab 1816 unter den Einfluss von Karl Follen, den seine Anhänger als eine charismatische Person von scharfem Verstand, großer Rednergabe und energischer, authentischer Überzeugungskraft beschrieben.⁴ Unter seiner Leitung entstand in Gießen Anfang 1818 mit dem „engeren Verein“ eine neue, locker organisierte politische Gesinnungsgruppe innerhalb der „Schwarzen“, die im Frühjahr 1818 erstmals unter dem Namen „Unbedingte“ in Erscheinung trat. Diese bekannte sich zu einem „Grundsatz“ von Karl Follen, wonach die innere Überzeugung absolut gesetzt, zum alleinigen Maßstab für das eigene Handeln erhoben und damit jede Tat gerechtfertigt werden sollte. Die Überzeugungstat war für ihn Ausdruck und Beleg einer kompromisslosen und unbedingten Realisierung der rechten Überzeugung und galt daher als moralische Pflicht, was auch die Anwendung von Gewalt nicht ausschloss.⁵ Mit Follens Wechsel an die Universität Jena geriet der dortige politisch orientierte „engere Verein“, der nach dem Vorbild von Gießen gegründet worden war und von dem Philosophen Jakob Friedrich Fries geleitet wurde, unter seinen Einfluss. Follen musste sein Ziel, diesen „engeren Verein“ in seinem Sinne zu einer politischen Organisation mit eigenständiger Programmatik, regelmäßigen Versammlungen und einer Zeitschrift

4 Friedrich Münch: Erinnerungen an Deutschlands trübste Zeit. Dargestellt in den Lebensbildern von Karl Follen, Paul Follen & Friedr(ich) Münch. St. Louis 1873, S. 9.

5 Dies wird insbesondere in der Lyrik Follens deutlich (s. Beispiel in Kap. 3).

für agitatorische Zwecke auszubauen, nach dem Attentat von Carl Ludwig Sand jedoch aufgeben, da er nach Frankreich floh, um sich der gegen ihn eingeleiteten strafrechtlichen Verfolgung zu entziehen.

3. Entwicklungspsychologische und ideengeschichtliche Wurzeln

Das Gedankengut der Unbedingten verband politische Überzeugungen mit einer rigorosen Gesinnungsethik und wies Merkmale von politischem und zugleich religiös fundiertem Fanatismus auf. Sie traten in Gedanken und Worten für einen gewaltsamen politischen Umsturz ein und waren zudem von einem ausgeprägten Elite- und Sendungsbewusstsein erfüllt, das die Idee des Märtyrertums einschloss. Während sie ihre theoretischen Schriften selbst nicht publizierten, war es vor allem ihre religiös-pathetische und revolutionäre Lyrik, die sie in Flugschriften verbreiteten und in denen sich ihre Ideen und ihr Selbstbild widerspiegeln. Für diese propagandistisch eingesetzte Lyrik steht vor allem „Das große Lied“, als dessen Autor Karl Follen gilt. Es stellt eine Synthese aus einem Aufruf zum gewaltsamen Kampf gegen Unterdrückung und Willkür und dem feierlichen Gelübde einer verschworenen Gemeinschaft dar, den Märtyrertod auf sich zu nehmen, um die Freiheit zu erlangen. Nicht zuletzt ist es eine Prophezeiung und Verherrlichung des bevorstehenden Freiheitskampfes des deutschen Volkes. Für den radikalen Grundton, der das „Große Lied“ durchgehend auszeichnet, stehen exemplarisch folgende Verse:

„Schlagt Eure Plager todt
Rettet das Land
[...]
Wenn du Gewehr und Axt,
Schlachtbeil und Sense packst,
Zwingherrn den Kopf abhackst,
Brenn', alter Muth!“⁶

Die offene Gewaltbereitschaft der Unbedingten kommt auch in einem Zitat Karl Follens zum Ausdruck, in dem er Attentate als probates politisches Mittel, als „Krieg Einzelner gegen Einzelne“⁷ definiert.

Die Gesinnung der Unbedingten beruhte einerseits auf entwicklungspsychologischen Faktoren und speiste sich andererseits aus zeitgenössischen philosophischen Quellen. Bei den entwicklungspsychologischen Faktoren ist das

⁶ Zitiert nach Johannes Wit: Fragmente aus meinem Leben und meiner Zeit. Dritter Band, Erste Abtheilung. Leipzig 1828, S. 435.

⁷ Ebd., S. 195.

Streben des jungen Menschen nach Sinnstiftung und eigener Identität zu nennen, wie es Erik H. Erikson in seiner Identifikationstheorie beschrieben hat.⁸ Vereinfacht gesagt, geht dieser davon aus, dass gerade die Phase der Adoleszenz, in der der junge Mensch die Familie verlässt und sich auf den Weg in die Gesellschaft macht, für die Ausbildung einer stabilen, verlässlichen Identität bedeutsam ist. In ihr entscheide sich der Jugendliche für neue Bezugspersonen, überprüfe alte Identifikationen, löse den Konflikt zwischen Identität und drohender Identitätsdiffusion und bestimme letztlich, wer er ist und wer er auf keinen Fall sein will.⁹ Für Erikson sind junge Menschen in dieser Phase ihrer Identitätsbildung gegenüber Ideologien daher besonders aufgeschlossen. Sie testen an ihnen Rollen und Identitäten aus und benötigen darüber hinaus weltanschauliche Alternativen, um zugleich Hingabe und Kritik auszuüben. Am Ende der Adoleszenz liegen für Erikson daher auch politische Einstellungen, eigene Weltanschauungen und Werte weitgehend verfestigt vor und determinieren das weitere Leben.

Für die um 1795 geborenen Studenten, zu denen die Unbedingten gehörten, fiel die Phase der jugendlichen Identitätsfindung mit einer Zeit signifikanter politischer Umbrüche und neuartiger Ideen zusammen: Das Bildungsbürgertum mit seinem Ideal des selbstbestimmten Individuums trat als politisch-gesellschaftliche Elite in den Vordergrund, die Französische Revolution hatte die Idee der Menschenrechte machtvoll in die Welt gesetzt und den Gedanken der Volkssouveränität gegen den feudalen Staat und die absolutistische Herrschaft in Stellung gebracht. Das Heilige Römische Reich Deutscher Nation gab es seit seiner formellen Auflösung 1806 nicht mehr; Napoleon hatte die politische Landschaft in Deutschland dramatisch verändert und die gegen ihn entfachten Befreiungskriege nahmen schon früh den Charakter und Mythos eines Nationalbildungskrieges der Deutschen an. Die um ihre Identität ringenden studentischen Jugendlichen dürften diese Zeit des beschleunigten Wandels als Phase der Unsicherheit mit Blick auf ihre Zukunft und als Orientierungslosigkeit erlebt haben. Zugleich bot sich ihnen eine Auswahl von Ideen und Sinnstiftungen, die sie verinnerlichen oder gegen die sie sich abgrenzen konnten. Dabei dürften politische Mentoren als neue, außefamiliäre Bezugspersonen sowie das Freiwilligenerlebnis in den Befreiungskriegen eine wichtige Rolle gespielt haben. So fiel das Ringen um ein in sich geschlossenes, stabiles Ich, um die eigene Sinnstiftung in eine Zeit der Suche nach einer neuen politischen Ordnung in Deutschland, der viele Studenten einen zentralen Platz in ihrem Handeln und in ihrem eigenen Lebensentwurf einräumten. Das

8 Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main 1973.

9 Erik H. Erikson: Der junge Mann Luther. Frankfurt am Main 1976, S. 45.

formte sie zu einer Generation¹⁰ und schuf ein starkes Gemeinschaftsgefühl. Man empfand sich als politische Avantgarde und Hoffnungsträger, was Macht und Größe suggerierte, und die Begeisterung entfachte, sich einem moralischen oder politischen Wert vorbehaltlos zu verschreiben.¹¹ Diese Begeisterung spitzte sich bei den Unbedingten zu einer uneingeschränkten Verpflichtung für die eigene Sache zu.

Die grundlegende Auffassung der Unbedingten, dass kein objektives Urteil über eine Handlung möglich sei, sondern dass das menschliche Handeln nur subjektiv bewertet werden könne und dass zudem die innere, selbsttätige Überzeugung als das wertvollste Kennzeichen der menschlichen Autonomie eine Handlung bedingungslos rechtfertige, kann als Ausdruck eines moralischen Subjektivismus gedeutet werden. Dieser geht davon aus, dass das Subjekt und sein freier Wille der zentrale Aspekt jedes Denkens und Urteilens sind. Man kann hinter dieser Vorstellung die Absolutsetzung des autonomen Ichs sehen, den subjektiven Idealismus, wie ihn Johann Gottlieb Fichte in seiner „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre“ entwickelt hatte.¹² Das Ich ist für Fichte das Selbstbewusstsein, der Ursprung von allem, es setzt sich und die Welt. Mit diesem Verständnis des Selbstbewusstseins verbindet Fichte die absolute Freiheit, die mit dem menschlichen Wesen unzertrennlich verbunden ist. Der Mensch gilt Fichte kraft seiner Einbildungskraft als Gestalter der Welt, er ist autonom, mündig und frei. Die absolute Freiheit realisiert sich für ihn im menschlichen Handeln. Der Mensch verwirklicht sich nur im Handeln, wobei der Akzent nicht auf dessen Inhalt liegt, sondern allein auf dessen Faktizität. Der Maßstab des Handelns liegt im individuellen Gewissen, das in seiner Entscheidung nur auf sich gestellt ist.¹³

Ein weiterer Aspekt der Philosophie Fichtes scheint für das Gedankengut der Unbedingten von noch größerer Bedeutung zu sein: die Überzeugung. Dieser Begriff hatte im 18. Jahrhundert einen grundlegenden Wandel erfahren.

-
- 10 Nach der maßgeblichen Theorie von Karl Mannheim kann man von einer Generation sprechen, wenn zwei Kriterien erfüllt sind: Die Mitglieder sind etwa gleichen Alters, und sie verbindet ein gemeinsamer Erfahrungsschatz. Dazu Karl Mannheim: Das Problem der Generation. In: Ders.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Hrsg. v. Kurt Wolff. Neuwied 1962, S. 509–565.
 - 11 Wolfgang Hardtwig: Studentische Mentalität – Politische Jugendbewegung – Nationalismus. Die Anfänge der deutschen Burschenschaft. In: Historische Zeitschrift 242, H. 3 (1986), S. 581–628, hier S. 607.
 - 12 Johann Gottlieb Fichte: Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre. In: Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke. II Bde. Hrsg. von Immanuel Hermann Fichte. Bonn/Berlin 1834–1846, Reprint Berlin 1971. Bd. 1.
 - 13 Manfred Kühn: Johann Gottlieb Fichte. Ein deutscher Philosoph 1762–1814. München 2012, S. 224–242.

War er im Mittelalter zunächst juristisch konnotiert – er bedeutete, jemanden durch Zeugenaussagen einer Straftat zu überführen –, so wurde er im Pietismus religiös aufgeladen im Sinne einer auf göttliche Inspiration basierenden sicheren Gewissheit. Im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts erhielt er dann die heute geläufige Bedeutung, mit der „die innere, reflektierte Selbstgewissheit des Individuums“¹⁴ gemeint ist, verbunden mit den moralischen Momenten des Überzeugungshandelns und der Überzeugungstreue.¹⁵ Diese wurden zu zentralen Themen der Ethik Kants und Fichtes. Fichte beschäftigte sich mit ihm in seiner Wissenschaftslehre und verkündete dort einen Satz, der für den „Grundsatz“ der Unbedingten paradigmatischen Charakter hat: „Ueberzeugung vom Irrthum ist schlechterdings unmöglich.“¹⁶ Seine Moralphilosophie fasste er in dem programmatischen Diktum zusammen: „Handle stets nach bester Überzeugung von deiner Pflicht; oder handle nach deinem Gewissen.“¹⁷ Der Fichte-Schüler Jakob Friedrich Fries, der den studentischen Reformbewegungen sehr nahe stand, übernahm von ihm den moralischen Imperativ des Überzeugungshandelns und radikalierte diesen, indem er ihn zum Gebot des individuellen Handelns machte.¹⁸ Sein Leitsatz in der „Neuen oder anthropologischen Kritik der Vernunft“ lautet: „Handle so, wie du überzeugt bist, daß du handeln musst.“¹⁹ Hier deutet sich an, dass Karl Follen, der mit Fries persönlich in Kontakt stand und dessen Werke kannte, für seinen „Grundsatz“ die Fries'sche Überzeugungsethik rezipiert hatte. Nirgendwo sonst kommt dies deutlicher zum Ausdruck als an der folgenden Stelle in Follens Schrift „Über die Bestimmung des Menschen“. Dort schreibt er:

„Die Anstrengung des Willens zur Erkenntnis der Wahrheit nennen wir: Denken. Sonach ist die Ueberzeugungspflicht nicht blos [sic] Gefühlspflicht, sondern zu gleich Denk- und Thatpflicht. Die Thatpflicht besteht in der Verwirklichung alles dessen, was die Ueberzeugung fordert: Denken, Wort und Hand-

14 Gerald Hubmann: Ethische Überzeugung und politisches Handeln. Jakob Friedrich Fries und die deutsche Tradition der Gesinnungsethik. Heidelberg 1997, S. 104.

15 Dazu auch: Ernst-Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd. 1: Reform und Restauration 1789 bis 1830. Stuttgart 1990 (rev. Nachdruck der 2. verbesserten Aufl.), hier S. 711 f.

16 Zitiert nach Kühn: Fichte (wie Anm. 13), S. 355.

17 Johann Gottlieb Fichte: System der Sittenlehre nach den Prinzipien der Wissenschaftslehre. In: Fichte's sämmtliche Werke (wie Anm. 12), Bd. 4, S. 156.

18 Hubmann: Ethische Überzeugung (wie Anm. 14), S. 112.

19 Jakob Friedrich Fries: Neue oder anthropologische Kritik der Vernunft. Heidelberg 1831, S. 152.

lung. Der einmal gefassten Ueberzeugung soll der Mensch unbedingt folgen [...].²⁰

4. Die politische Programmatik

Ihre politische Programmatik formulierten die Unbedingten in der Schrift mit dem Titel „Grundzüge für eine künftige deutsche Reichsverfassung“. Sie entstand im Winter 1817/18 in Gießen²¹ und war das Ergebnis der politischen Diskussionen innerhalb des dortigen „engeren Vereins“.²² Anlass für die Debatte dürfte der Artikel 13 der Deutschen Bundesakte gewesen sein, der festlegte, dass „in allen Bundesstaaten eine landständische Verfassung stattfinden [wird]“.²³ So war die Schrift als Verfassungsentwurf eines zukünftigen deutschen Staates gedacht. Zugleich dürfte sie aber auch eine Reaktion der Unbedingten auf das nach dem Wartburgfest ausformulierte politische Programm der Studenten mit dem Titel „Grundsätze und Beschlüsse vom 18. Oktober“ gewesen sein, das fast zeitgleich entstand.²⁴ Man könnte also fast von einem Konkurrenzprogramm der Unbedingten sprechen.

Die „Grundzüge“, deren handschriftliches Original nicht mehr vorhanden ist, gelangten nach dem Attentat Sands in die Hände der staatlichen Ermittlungsbehörde, die sie in ihren Bericht vom 30. November 1821 aufnahmen. 1827 wurden sie in die „Anlagen zur Total=Übersicht von Lit. A bis JJ“ der Mainzer Zentraluntersuchungskommission aufgenommen. Erstmals veröffentlicht wurden die „Grundzüge“ vom konservativen Publizisten Karl Ernst Jarcke in seinem Buch „C. L. Sand und sein, an dem kaiserlich-russischen Staatsrat von Kotzebue verübter Mord. Eine psychologisch-kriminalistische Erörterung“, das 1831 in Berlin erschien.

Der Verfasser der „Grundzüge“ war Adolph, der ältere Bruder Karl Follen.²⁵ Karl Follen redigierte die Schrift dort, „wo ich“ – so Adolph Follen –

-
- 20 Karl Follen: Über die Bestimmung des Menschen. In: Frank Mehring: Between Natives and Foreigners. Selected Writings of Karl/Charles Follen (1796–1840). New York 2007, S. 99–143, hier S. 103.
- 21 Bundesarchiv Berlin (BArch), DB 7/10, Hauptbericht, § 267.
- 22 Herman Haupt: Karl Follen. In: Ders./Paul Wentzcke: Hundert Jahre deutsche Burschenschaft. Heidelberg 1921, S. 30.
- 23 Artikel 13 der Deutschen Bundesakte vom 8. Juni 1815. In: Quellen zur Geschichte des Deutschen Bundes, Abt. I, Bd. 1. Bearb. v. Eckhardt Treichel. München 2000, S. 1513.
- 24 Der Wortlaut der „Grundsätze und Beschlüsse“ bei Hans Ehrentreich: Heinrich Luden und sein Einfluß auf die Burschenschaft. [o.O.] 1913, S. 113 ff.
- 25 BArch, DB 7/10, Hauptbericht, § 267.

„den Sinn der Ergebnisse der gemeinsamen Untersuchungen nicht gehörig gefaßt zu haben schien“²⁶ Seine Änderungen dokumentierte Karl Follen in mehreren Randglossen und einem „Nachtrag“ am Ende des Dokuments.

Die „Grundzüge“ sind in 34 Paragraphen unterteilt und beschreiben die wesentlichen Elemente eines politischen Ordnungsmodells. Die ersten drei Paragraphen sind dem Gedanken der staatlichen Einheit gewidmet. So wird zunächst definiert, wer die Deutschen sind und wer einem zukünftigen „deutschen Reich“ angehören soll. Das deutsche Volk wird ethnisch-kulturell und nicht politisch als Staatsvolk, als Gemeinschaft von Staatsbürgern definiert. So erklärt der erste Paragraph, dass die Deutschen ein Volk mit gleicher Abstammung, Sprache, Geschichte und gleichem Glauben seien. Folglich werden auch Elsässer, „Friesen“ und Schweizer zum deutschen Volk gezählt. Das anzustrebende „deutsche Reich“ soll eine Vereinigung aller Deutschen sein. In ihm werden die deutschen ‚Stämme‘ ‚zur Erhaltung und steten Ausbildung jener volksthümlichen Gleichartigkeit [...] auf ewige Zeit in ein großes Ganzes vereinigt“²⁷ Das Ziel der deutschen Einigung soll offenbar primär die Bewahrung und Pflege der Tradition und Homogenität deutscher Kultur sein. Damit die ethnischen Eigenheiten, wie Mundarten und Stammesgeschichte in einem geeinten Deutschland jedoch nicht verloren gehen, wird ein nach deutschen ‚Stämmen‘ in Reichslande gegliederter und somit föderaler Bundesstaat angestrebt. Die Neugestaltung Deutschlands wird hier nicht als politischer Akt, als ein Ergebnis politischer Willensbildung und kollektiver Selbstbestimmung, eben als Handlung einer souveränen Nation verstanden, sondern als Schöpfung eines integrierten, homogenen deutschen Abstammungs- und Kulturaums, einer Volks- und Kulturnation. Diese nennt man „Reich“, womit offenbar die Anschlussfähigkeit zum untergegangenen Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation und seiner Geschichte hergestellt werden soll.

Im vierten und fünften Paragraphen finden wir einige zentrale Aussagen zum zukünftigen politischen System. Hier wird von der Rechtsgleichheit aller Deutschen gesprochen und zugleich festgelegt, dass allein das Volk die gesetzgebende Gewalt durch von ihm gewählte Vertreter ausüben soll. Die Volksvertretung ist ein Ein-Kammer-Parlament, das die Gesamtvertretung des Volkes darstellt. Es wird zwischen passivem und aktivem Wahlrecht unterschieden. Ersteres haben alle Staatsangehörigen, die „unbescholten“ und „wahrhaft“ sind.

26 Zitiert nach: Richard Preziger: Die politischen Ideen des Karl Follen. Ein Beitrag zur Geschichte des Radikalismus in Deutschland. Tübingen 1912, S. 86.

27 Karl Ernst Jarcke: C. L. Sand und sein, an dem kaiserlich-russischen Staatsrat von Kotzebue verübter Mord. Eine psychologisch-kriminalistische Erörterung. Berlin 1831, S. 88–114, hier S. 88.

„Wahlmann“ kann aber nur derjenige sein, der darüber hinaus ein „unabhängige[s] Hauswesen“ besitzt.²⁸ Karl Follen ging in seiner Überarbeitung noch einen Schritt weiter, indem er die indirekte Wahl abschaffte und das passive Wahlrecht vom Besitz unabhängig machte. So bestimmte er, dass jeder Deutsche das aktive und passive Wahlrecht besitzt, der aufgrund seiner „Leibes- und Geistesbeschaffenheit, nach dem Urtheil der Aerzte und Lehrer zum selbstständigen Bürger ausgebildet [wurde]²⁹, zum Wehrdienst fähig ist und das Abendmahl empfangen darf. Frauen besaßen nach diesen Festlegungen somit grundsätzlich kein Wahlrecht.

In den „Grundzügen“ wird der Grundsatz der Gewaltenteilung vertreten. So existiert neben der Legislative eine „richterliche und vollziehende Gewalt“³⁰. Sie wird von Richtern bzw. Beamten aus dem Volk ausgeübt, die gegenüber den Volksvertretungen rechenschaftspflichtig sind. Im Gerichtswesen gibt es ein reichseinheitliches Straf- und Zivilrecht, öffentliche Prozesse und einen geordneten Instanzenzug. Qualifikation, Auswahl und Ernennung von Beamten und Richtern sind präzise geregelt, wobei Öffentlichkeit und Leistungsprinzip zur Anwendung kommen sollen.

Breiten Raum nimmt die Beschreibung des Schulwesens ein, das Bildungsprivilegien aufgrund sozialer Herkunft abschaffen und die persönliche Entwicklung fördern soll. So wird eine allgemeine Schulpflicht ab dem achten Lebensjahr, ein verbindlicher Fächerkanon und eine berufliche Qualifizierung von Lehrern verlangt. Ferner wird eine einheitliche „christlich-teutsche Kirche“ gefordert, in der „die Glaubenslehre Christi [...] zur Glaubenslehre des Reichs aufgenommen [wird]“³¹. Andere Bekenntnisse – und hier explizit das Judentum – werden ausgeschlossen, weil es „den Zwecken der Menschheit zu wider“³² ist. In Paragraph 18 wird die Meinungs- und Pressefreiheit ausgesprochen. Die nachfolgenden Paragraphen sind dem Aufbau des Staates gewidmet, der sich in „Haus, Gemeine, Amt- oder Gausprengel, Reichsgau und Reich“³³ gliedert, wobei die Reichsgaue ein Reichsland und deren Vertreter einen Landtag bilden. Die Gemeinde verwaltet sich selbst. Der Landesfürst ist ein von Landtagsorganen gewählter Beamter, der an der Spitze der Verwaltung – also der Exekutive – eines Reichslandes steht und dem Landtag verantwortlich ist. Der Reichstag setzt sich aus den gewählten Vertretern der Landtage zusam-

28 Ebd.

29 Ebd., S. 90.

30 Ebd.

31 Ebd., S. 92.

32 Ebd.

33 Ebd., S. 99.

men. Er ist der „Mund des Volkes; dessen Stimme ist Gesetz im Reich“.³⁴ Er entscheidet demnach über neue Gesetze, über Krieg und Frieden und hat das Begnadigungsrecht. Wie der Fürst auf Landesebene, so ist der König höchster Repräsentant der Verwaltung im Reich und wird von Reichstagsorganen gewählt. Seine Macht ist beschränkt, von einer souveränen monarchischen Gewalt kann keine Rede mehr sein. So hat er „an Rechtsprechung, Gesetzgebung, Kriegs- und Friedensschlüssen, keinen größeren Anteil als jeder andere Bürger“.³⁵ Zudem ist er bei Fehlverhalten absetzbar.

Der Paragraph 15 bestimmt die allgemeine Wehrpflicht, die mit dem 18. Lebensjahr beginnt und bis ins „Greisenalter“ andauert. Hinsichtlich der Besteuerung wird festgehalten, dass „zur Befreiung aller Kosten im Staate jeder nach Kräften, und nach durchaus gleichem Maaßstabe [sic] [beiträgt]“.³⁶

In einem „Nachtrag“ nahm Karl Follen gravierende Veränderungen des Konzepts vor. Den föderativen Bundesstaat wandelte er in einen Zentralstaat um, der in Gauen als Verwaltungseinheiten eingeteilt ist. Den Landtagen entzog er die Gesetzgebungskompetenz und übertrug sie auf den Reichstag als alleinige Legislative, der zudem die Aufsicht über die Exekutive wahrnehmen sollte. Die Bezeichnung „König“ strich Follen aus dem Konzept und ersetzte sie durch den Begriff des „Geschäftsfürsten“. Mit dieser nüchternen Bezeichnung machte er deutlich, dass es in seiner Verfassung keinen Platz mehr für das monarchische Prinzip gab. Der Monarch wird vom souveränen Träger der Staatsgewalt zum gewählten Oberhaupt der Verwaltung herabgesetzt, dem die einzige Aufgabe zugeschrieben wird, die vom Volk beschlossenen Gesetze unter dessen Aufsicht zu vollziehen.

Aus der Zeit direkt nach den Karlsbader Beschlüsse stammen auch mehrere politische Aufsätze der Unbedingten, deren Verfasser mutmaßlich Karl Follen ist. Diese Einschränkung muss hier gemacht werden, da die Original-Manuskripte nicht mehr vorhanden sind. Zudem wurden die Aufsätze nicht von ihm selbst veröffentlicht, sondern zumeist nachträglich von seinen Anhängern in den Jahren zwischen 1814 und 1819. Hier ist in erster Linie der ehemalige Unbedingte Johannes Wit zu nennen, der in seinen Memoiren drei Aufsätze erwähnt, die die Forschung Karl Follen zuschreibt.³⁷ Hier erscheint insbesondere ein Aufsatz Follens als sehr aussagekräftig, den Wit als „Anhang D“ zum vierten Kapitel des dritten Bandes seiner Memoiren veröffentlichte, weil Follen dort seine Staatstheorie entwickelte und darauf aufbauend seine

34 Ebd., S. 102.

35 Ebd., S. 106.

36 Ebd., S. 98.

37 Preziger: Die politischen Ideen (wie Anm. 26), S. 92–96.

politischen Ziele und Methoden rechtfertigte. Die Schrift leitet er mit Ausführungen zum Prozess der Staatsbildung ein, der für ihn zweistufig abläuft. So schließen sich die Menschen aus Gründen der Vernunft und der Moral sowie aus freier Entscheidung zunächst zur bürgerlichen Gesellschaft zusammen, da sie erkannt haben, nur in der Gemeinschaft der Bestimmung des Menschen gerecht werden zu können, die in der „Ausbildung und Entwicklung seiner Geisteskräfte, seines Wesens“³⁸ gründet. Die bürgerliche Gesellschaft wird von Follen somit ganz im Sinne der Aufklärung als ein Zielbegriff, als das Ergebnis eines Bildungs- und Zivilisierungsprozesses verstanden, der auf dem Prinzip der Geselligkeit beruht. Die bürgerliche Gesellschaft wird für Follen zum Staat, indem sich ihre Mitglieder „unter eine bestimmte Direction begeben, eine Regierungsform schaffen“³⁹. Daher beruhe die Existenz eines Staates auf dem freien Willen und der Überzeugung seiner Bürger. Daraus folgert er, „daß der Staat für Alle dasselbe sei, Allen Pflichten, d.h. Beschränkung der Willkür auflege, also Allen auch Rechte, d.h. Garantie ihrer Freiheit gebe“⁴⁰. Hier wird deutlich, dass Follen für das Prinzip der Volkssouveränität und für die Gleichheit als bürgerliches Grundrecht eintritt, was er mit folgendem Vergleich veranschaulicht:

„[...] der Staat soll nicht die Apanage des Einzelnen sein [...] sondern das Allgemeingut Aller; jeder Bürger ist Haupt des Staates, denn der gerechte Staat ist wie eine vollkommene Kugel, wo es kein Oben noch Unten giebt [sic], weil jeder Punkt Spitze sein kann und ist.“⁴¹

Follen kommt weiter zu dem Schluss, dass die „Uebereinstimmung in den Ansichten von Zweck und Mittel, die Gleichheit der Einzelnen [...] die Grundbedingung eines solchen vernunftmäßigen Staates ausmacht“⁴². Im Umkehrschluss zu obigen Gedanken hält er fest, dass einem Staat, der auf äußeren Zwang beruhe, die Legitimität fehle. Dieser stelle infolgedessen ein Unrecht dar und gerate damit in den Revolutionszustand. Deshalb sei er als aufgelöst zu betrachten, so dass seine Bürger wieder zu Individuen werden würden und sich dann im Zustand der Notwehr befänden.

Im weiteren Verlauf kommt Follen erneut auf den „rechtmäßig organisierten Staat“ zurück und erklärt, dass dieser einen „zeitlichen“ und einen „ewigen“ Zweck habe. Ersterer Zweck bestehe in seinen Aufgaben und Funktionen. Zu ihnen zählt Follen die Gesetzgebung, die Entscheidung über Krieg und

38 Wit: Fragmente (wie Anm. 6), S. 331.

39 Ebd., S. 332.

40 Ebd., S. 334.

41 Ebd.

42 Ebd., S. 344.

Frieden, die Bildungseinrichtungen, die Kirche, die Beamtenbesoldung und die Diplomatie. Letztere Funktion des Staates sei gleichbedeutend mit dem Anrecht der Menschheit auf Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Dieses Anrecht sei schon vor der Existenz eines Staates vorhanden und stelle somit ein angeborenes Menschenrecht dar. Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung sind für Follen Ausdruck der Freiheit. Insofern ergibt sich für ihn folgender Zweck des Staates:

„Der Staat ist da, um die allgemeine Freiheit Aller gegen die Willkür des Einzelnen zu schützen. Dieser Zweck nun ist die Grundidee aller Staaten, aller Zeiten, aller Verhältnisse, kurz unveränderlich.“⁴³

Was die Verantwortung für den Staat betrifft, könne der „ewige Zweck“ im Gegensatz zum „zeitlichen Zweck“ an niemanden delegiert werden, sondern müsse vielmehr von jedem Bürger sichergestellt werden. Dennoch steht Follen einer direkten Demokratie skeptisch gegenüber. So solle der „zeitliche Zweck“ nicht zu einer „neue[n] Demokratie führen [...], wo das Volk unmittelbar die Gesetze giebt [sic] und erquiert [sic]“.⁴⁴ Vielmehr müsse das Volk die Gesetzgebung Männern ihres Vertrauens übertragen.

Weiter hält er fest, dass der rechtmäßige Staat auf einem Vertrag des Volkes mit der von ihm geschaffenen Regierung beruhe. Der Staat verdanke seine Existenz den Individuen, die ihn in der Absicht gründeten, dass er ihre Freiheit sichere. Dementsprechend werde der Vertrag verletzt, wenn eine Regierung „die Willkür des Einzelnen gegen die allgemeine Freiheit unterstützt, mit sich selbst also in directen Widerspruch tritt“.⁴⁵ Dieses Verhalten missbilligt Follen als Hochverrat, der zur Folge habe, dass jeder Bürger von seinen Pflichten gegenüber dem Staat entbunden werde und er seine „Urrechte“ wieder zurückerhalte. Follen geht aber noch einen Schritt weiter: Der Bürger habe in diesem Fall sogar die Pflicht, den unrechtmäßigen Staat aufzulösen.⁴⁶

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für Follen Freiheit und Gleichheit die entscheidenden Legitimationsressourcen für den Staat sind. Freiheit scheint er zunächst als ein Recht auf Individualität und Selbstverwirklichung zu verstehen, also als positive Freiheit. Im weiteren Verlauf seiner

43 Ebd., S. 333.

44 Ebd.

45 Ebd., S. 335.

46 Follen hat sich hier vermutlich am Artikel 35 der Französischen Verfassung von 1793 orientiert, der dieselbe Forderung ausspricht. So heißt es dort: „Wenn die Regierung die Rechte des Volkes verletzt, ist für das Volk und jeden Teil des Volkes der Aufstand das heiligste seiner Rechte und die unerlässlichste seiner Pflichten.“ In: <<https://www.verfassungen.eu/f/verf93-i.htm>> (11.6.2025).

Ausführungen radikaliert Follen jedoch seinen Freiheitsbegriff, wenn er schreibt: „Die Freiheit treibt uns an, gewaltsam alles zu zerstören, was uns beschränken will.“⁴⁷ Das klingt eher nach einer Apotheose der negativen Freiheit, und zwar nach der Befreiung von jeglichem inneren und äußeren Zwang. Follen muss aber eingestehen, dass es einen idealen Staat mit schrankenloser Freiheit nicht geben könne, da dieser Gesetze benötige, um seine Aufgaben und Funktionen zu erfüllen. Die Gesetze würden jedoch zu Beschränkungen der Freiheit führen, welche „im gerechten Staate nicht als etwas an sich Gutes, sondern nur als ein kleineres Uebel zur Vermeidung eines größeren angesehen werden können“⁴⁸ Die Bürger eines Staates müssten die daraus resultierenden Unannehmlichkeiten hinnehmen, da sie den Staat benötigen, um ihre Bestimmung als Mensch verwirklichen zu können. Ob Follen mit dieser Argumentation sein radikales Freiheitsverständnis wirklich verteidigt, kann hier nicht näher erörtert werden. Jedenfalls ist es zweifelhaft, ob das, was er unter Freiheit verstand, überhaupt mit irgendeiner Staatsidee zu vereinbaren ist.

In den folgenden Abschnitten geht Follen auf die zeitgenössischen politischen Verhältnisse ein und versucht, seine Revolutionstheorie aus seinem Staatsverständnis abzuleiten und zu rechtfertigen. Gleich zu Beginn bringt er seine Absichten in einer elitär klingenden Weise auf den Punkt:

„Wir wollen das allgemeine Wohl Aller, selbst mit Aufopferung unserer selbst; allein wir halten uns überzeugt, daß dasselbe nur im rechtmäßigen Staate gedeihen könnte; es ist daher nicht um unserer, sondern um der Menschheit willen, daß wir den Staat zerstören wollen, der die Menschheit in seiner Entwicklung stört, die allgemeine Freiheit durch die Willkür des Einzelnen unterdrückt.“⁴⁹

Die Unbedingten stellt er so als Retter der Freiheit und Menschheitsentwicklung dar: Daraus ergibt sich für Follen das Recht und die Pflicht zum Handeln. Ein Staat, der die Freiheit durch die Willkür eines Einzelnen unterdrückt, müsse zwangsläufig beseitigt werden, wobei aus seiner Sicht alle Mittel erlaubt sind:

„Wir sind keineswegs Revolutionäre, sondern nur Conterrevolutionäre, indem wir uns aus allen Kräften den revolutionären Maßregeln der Regierung widersetzen; Alles ist erlaubt gegen die Mörder unserer Freiheit.“⁵⁰

47 Wit: Fragmente (wie Anm. 6), S. 338.

48 Ebd., S. 337.

49 Ebd., S. 339.

50 Ebd., S. 344.

Die Rollen sind vertauscht: Die Revolution geht nicht vom Volk aus, sondern von der Regierung und ihren „revolutionären Maßregeln“, gegen die sich das Volk ganz legitim zur Wehr setzen muss und damit in Notwehr handelt.

Nachfolgend argumentiert Follen gegen das monarchische Prinzip. So hätten die Bürger aus dem Bedürfnis heraus, dem Staat eine „gewisse Einheit nach außen zu geben“⁵¹, den Fürsten „erfunden“, ohne vorherzusehen, welches Unheil sie damit anrichten würden. Follen hält das Herrschen eines Einzelnen über Viele grundsätzlich für einen „Unsinn“, denn

„an sich ist es ganz gleichgültig, ob ein gescheiter oder dummer, ein schlechter oder guter Fürst herrsche; nicht in der Art und Weise, wie er herrscht, sondern daß er herrscht, darin liegt ja die Ungerechtigkeit.“⁵²

Auch die konstitutionelle Monarchie lehnt er ab, weil das Volk seines Erachtens auf diese Weise nur „den Despoten Waffen gegen sich selbst in die Hände geben [würde]“.⁵³

Wie lässt sich das politische Konzept der Unbedingten auf der Grundlage der beiden wiedergegebenen Schriften zusammenfassen? Das zentrale Ziel ist die Bildung eines geeinten, zunächst noch föderal gedachten deutschen Nationalstaats in Gestalt eines deutschen Abstammungs- und Kulturrasums. Weiter vertreten die Unbedingten das Prinzip der Volkssovereinheit. Alle Gewalt soll vom Volke ausgehen. Daher obliegt ihm auch die Gesetzgebung, die durch ein Ein-Kammer-Parlament ausgeübt werden soll, dessen Mitglieder wiederum auf der Grundlage eines direkten und allgemeinen Wahlrechts bestimmt werden; allerdings wird das Wahlrecht auf männliche Wähler ohne persönliche und charakterliche Schwächen beschränkt. Das Parlament vertritt das gesamte Volk, trifft seine Entscheidungen nach dem Mehrheitsprinzip und kontrolliert die Regierung. Zugleich herrscht die Vorstellung einer strikten Gewaltenteilung mit unabhängiger, öffentlicher Justiz und einer Exekutive, die von einem gewählten König respektive einem „Geschäftsfürst“ quasi als Kopf einer Regierung geleitet wird. Berücksichtigt man überdies noch Follens ausgesprochene Ablehnung des monarchischen Prinzips und sein Ideal eines Zentralstaates, so kann man feststellen, dass die Unbedingten unter Follens Führung die Vision eines national geeinten, streng gewaltenteiligen, demokratisch-republikanisch orientierten und mit einem Präsidialsystem ausgestatteten Staates verfolgten.

Follen zeigte sich in seiner Staatslehre als Anhänger der Vertragstheorie: Die Bürger gründen den Staat aus freiem Willen und Überzeugung und schließen mit dessen Regierung einen Vertrag, mit dem die Freiheit garantiert werden

51 Ebd., S. 340.

52 Ebd., S. 341.

53 Ebd., S. 335.

soll. Staatliche Autorität ist somit für ihn nur mit Zustimmung des Volkes legitim. Neben der Sicherung der Freiheit müsse der Staat alle Staatsbürger gleich behandeln, da er seine Existenz auch der Gesamtheit aller Bürger verdanke. Die Abstammungs- und Kulturnation, die er in seinen „Grundzüge[n]“ entwickelt hatte, wandelt Karl Follen nun zur Staatsnation um, und das Volk als ethnische Einheit wird zum Staatsvolk. Follens Gedanken zur Staatsbildung stehen der Theorie des Kontraktualismus nahe, wie sie der englische Philosoph John Locke in seiner „Zweiten Abhandlung über die Regierung“ 1689 formuliert hatte:⁵⁴ Die Menschen sind aus Vernunftgründen freiwillig dazu bereit, den freien, aber unsicheren Naturzustand zu verlassen, indem sie untereinander einen Gesellschaftsvertrag schließen, mit dem sie sich einerseits einer staatlichen Autorität und deren Regeln unterwerfen, mit dem sie aber andererseits die Intention verfolgen, dass eben diese Autorität ihre Freiheit und Sicherheit bewahrt und ihr Eigentum schützt.

Wenn man annimmt, dass neben John Lockes staatstheoretischen Überlegungen auch die Verfassung der Französischen Republik von 1793 den Unbedingten als Vorbild gedient hat, dann vermisst man in ihrem Verfassungsentwurf eine vollständige Auflistung der Bürger- und Menschenrechte. So werden lediglich die Meinungs- und Pressefreiheit und die Gleichheit vor dem Gesetz erwähnt. Zudem passen die fehlende Trennung von Staat und Kirche und die Einschränkung der Glaubensfreiheit in Gestalt eines religiös begründeten Antisemitismus nicht in das ansonsten so progressiv gezeichnete Bild. Dennoch sind die politischen Vorstellungen der Unbedingten fortschrittlicher einzustufen als die zwischen 1815 und 1820 gewährten landständischen Verfassungen in den ehemaligen Rheinbundstaaten und als die „Grundsätze und Beschlüsse“ des Wartburgfestes, da sie mehrere Ideen des modernen, westlichen liberaldemokratischen Verfassungsstaats vorwegnehmen. Dazu gehören der geeinte Nationalstaat als Hüter der individuellen Freiheit, ein ausgeprägter Egalitarismus, die strikte Umsetzung des Prinzips der Volkssovveränität in Gestalt eines direkt gewählten Ein-Kammer-Parlaments als uneingeschränkt gesetzgebendes Organ, die Gewaltenteilung in Legislative, Exekutive und Jurisdiktion und die Rechenschaftspflicht der Exekutive vor der Volksvertretung. Zudem werden bereits Merkmale eines modernen Nationalstaats genannt, wie die allgemeine Schul-, Wehr- und Steuerpflicht, ein einheitliches Rechtssystem und eine geregelte und öffentliche Ernennung von Richtern, Beamten und Lehrern nach dem meritokratischen Prinzip.

⁵⁴ John Locke: Zweite Abhandlung über die Regierung. Kommentar von Ludwig Siep. Frankfurt am Main 2018.

Die Unbedingten, allen voran Karl Follen, verstanden sich aber nicht nur als politische Theoretiker und Agitatoren, sondern auch als Avantgarde einer aus ihrer Sicht notwendigen Revolution, zumindest in ihren Schriften. Hierfür steht ein Zitat Follens: „Heute müssen wir die Revolution machen, in zwanzig Jahren macht sie sich selbst!“⁵⁵ So verknüpften sie ihre gewaltbereite Überzeugungsethik und ihr libertäres Freiheitsverständnis mit ihren politischen Zielen und sahen folglich in einem gewalttätigen Umsturz ihr Recht und ihre Pflicht sowie die einzige Möglichkeit, das ungerechte monarchische System zu beseitigen und in Deutschland eine demokratische Republik nach ihren Vorstellungen zu errichten. Dabei diente die Französische Revolution von 1789 als Leitbild. So schrieb Follen: „Unsere neue Revolution wird auch nicht ohne Blutvergießen abgehen können, wenn schon in geringerem Grade als die erste.“⁵⁶

5. Resümee: Die Unbedingten im Lichte der demokratischen Entwicklung Deutschlands

Wie sieht das Urteil der Zeitgenossen und der Nachwelt über die deutsche burschenschaftliche Bewegung des beginnenden 19. Jahrhunderts und über die Unbedingten aus? Georg Wilhelm Friedrich Hegel, der akademische Konkurrent von Jakob Friedrich Fries aus seinen Jenaer Zeiten, nannte jenen in der Vorrede der „Grundlinien der Philosophie des Rechts“ wegen dessen Rede am Wartburgfest einen „Heerführer dieser Seichtigkeit“ und kritisierte darin scharf dessen Überzeugungsethik. Er sah in ihr eine Absolutsetzung von Gefühl und Intuition und die Verachtung von Gesetz und Vernunft, die zur Zerstörung von öffentlicher Ordnung und Staatsgesetzen führe:

„Aber die Seichtigkeit führt von selbst in Rücksicht des Sittlichen, des Rechts und der Pflicht überhaupt, auf diejenigen Grundsätze, welche in dieser Sphäre das Seichte ausmachen, auf die Prinzipien der Sophisten [...], — die Prinzipien, welche das, was Recht ist, auf die subjektiven Zwecke und Meinungen, auf das subjektive Gefühl und die partikuläre Überzeugung stellen, — Prinzipien, aus welchen die Zerstörung ebenso der inneren Sittlichkeit und des rechtschaffenen Gewissens, der Liebe und des Rechts unter den Privatpersonen, als die Zerstörung der öffentlichen Ordnung und der Staatsgesetze folgt.“⁵⁷

55 BArch, DB 7/10, Hauptbericht, § 309.

56 Wit: Fragmente (wie Anm. 6), S. 343.

57 Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Frankfurt am Main 1964, Vorrede, S. 21.

Aufgrund seiner harschen Kritik an der Überzeugungsethik stand Hegel wahrscheinlich auch den Unbedingten und ihren Ideen eher ablehnend gegenüber.

Der Historiker Heinrich von Treitschke fällte 1882 ein schroffes, geradezu vernichtend klingendes Urteil über die Unbedingten:

„Dergestalt hieß das Evangelium vom Umsturz aller sittlichen und politischen Ordnung zum ersten male [sic] in Deutschland seinen Einzug, jene furchtbare Lehre, die in mannigfacher Verkleidung wiederkehrend das Jahrhundert stets von Neuen beunruhigen und schließlich in der Doktrin der russischen Nihilisten ihre höchste Ausbildung empfangen sollte.“⁵⁸

Der Philosoph Herbert Marcuse urteilte 1941 ideologisch konträr und recht pauschal. So sah er in allen burschenschaftlichen Bewegungen grundsätzlich nur die Ohnmacht des Kleinbürgertums und ihres „Ressentiments“, wertete ihre Programmatik als „pseudodemokratische Ideologie“⁵⁹ ab und meinte, in ihr die Vorstufe zur „Ideologie der faschistischen Volksgemeinschaft“ zu erkennen. Die Auffassung Marcuses scheint einseitig zu sein. Sicherlich, auch wenn man den Unbedingten „Deutschtümeli“ vorwerfen kann und manche Passagen in ihren Schriften auf einen religiös motivierten Antisemitismus hinweisen, vertraten sie doch kein ausgesprochen völkisches oder rassistisches Gedankengut, das dem des Nationalsozialismus nahekäme. Ernst Rudolf Hubers Urteil über die Unbedingten fällt da schon etwas ausgewogener aus:

„Doch war der große umstürzende Übergang vom Untertanenstaat zum Bürgerstaat ohne die Bereitschaft der Einzelnen zum äußersten Einsatz und zum äußersten Opfer nicht denkbar, [...] die radikale Nationalbewegung [...] war [...] von dem Bewußtsein bestimmt, daß es gelte, sich für das als wahr und notwendig erkannte in freier Tat, in Selbstverantwortung und auf das höchste Wagnis einzusetzen.“⁶⁰

Wahrscheinlich kann das Urteil über die Unbedingten nicht anders als ambivalent ausfallen. So erkannte Max Weber, dass jede Gesinnungsethik am Problem der Heiligung der Mittel scheitern muss⁶¹. Dem Diktum Webers ist aber hinzuzufügen: Die „Unbedingtheit“ und das von Follen vertretene radikale Freiheitsideal führten zu Rigorismus, Intoleranz und Unbarmherzigkeit und rechtfertigten auch eine verbrecherische Tat.

58 Heinrich von Treitschke: Deutsche Geschichte im neunzehnten Jahrhundert. 2. Teil. Leipzig 1882, S. 439.

59 Dieses und das nächste Zitat: Herbert Marcuse: Schriften. Bd. 4: Vernunft und Revolution. Hegel und die Entstehung der Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main 1962, S. 162 f.

60 Ernst-Rudolf Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte (wie Anm. 15), Bd. 1, S. 698.

61 Max Weber: Politik als Beruf. München/Leipzig 1919, Nachdruck Ditzingen/Stuttgart 1992, S. 72.

Man kann die Geschichte der Unbedingten auch aus einem anderen Blickwinkel betrachten und sie nicht nur als die Geschichte der Ursachen und Merkmale politischer Radikalisierung junger Menschen verstehen. Vielmehr kann sie auch als ein Strang des bildungsbürgerlich geführten politischen Emanzipationsprozesses verstanden werden, der zu einer entschlossenen bürgerlichen Opposition gegen den nach 1815 wieder erstarkten Partikularismus führte, die sich ihrerseits zum Ziel gesetzt hatte, die nationale Einheit in Verbindung mit Freiheits- und politischen Partizipationsrechten in ganz Deutschland zu erlangen. Huber stellt in diesem Zusammenhang die hypothetische Frage, was in Deutschland geschehen wäre, hätte Sand sein Attentat nicht verübt, das den Regierungen ja den willkommenen Anlass zu repressiven Maßnahmen gab. Seine Antwort lautet: „Vermutlich wäre in kontinuierlicher Entwicklung innerhalb des nächsten Jahrzehnts eine mächtige oppositionelle Partei freiheitlich-nationalen Charakters in Deutschland hervorgetreten.“⁶² Auch wenn man diese Vermutung nicht teilt, stellt sich doch die Frage, welche Bedeutung die Unbedingten für die Ausbildung einer radikaleren Strömung innerhalb des Liberalismus und die Entwicklung der gesamten republikanisch-demokratischen Bewegung in Deutschland hatten, die 1848/49 schließlich ihren ersten Höhepunkt erlebte. Der Historiker Peter Wende sieht die Wirkung des studentischen Radikalismus darin, dass „ein großer Teil der geistigen Elite der Nation hier lernte, in der Erringung und Gestaltung von Freiheit und Einheit die politischen Aufgaben der Zeit zu erkennen“, registriert aber keine „ungebrochene Kontinuität“ von den Unbedingten zu den Revolutionären späterer Jahre.⁶³ Dagegen kann man aber auch die These aufstellen, dass es eine weltanschaulich-ideenhistorische Kontinuität gegeben hat, die von den Unbedingten über das Hambacher Fest, den Frankfurter Wachensturm, das „Junge Deutschland“ und den politischen Vormärz bis hin zu den Demokraten und Republikanern der Jahre 1848/49 reichte. Folgt man dieser These, dann liegt es nicht fern, die Unbedingten als Wegbereiter für eine republikanisch-demokratische Bewegung zu bezeichnen, an deren spätere Protagonisten wie Louise Otto-Peters, Gustav Struve, Robert Blum, Friedrich Hecker und Carl Schurz man heute durchaus zu Recht als mutige Vorkämpfer und „Wegbereiter“ der deutschen Demokratie erinnert.⁶⁴

62 Huber: Deutsche Verfassungsgeschichte (wie Anm. 15), Bd. 1, S. 731.

63 Peter Wende: Radikalismus im Vormärz. Untersuchungen zur politischen Theorie der frühen deutschen Demokratie. Wiesbaden 1975, S. 21–23.

64 Frank-Walter Steinmeier: Wegbereiter der deutschen Demokratie. 30 Mutige Frauen und Männer 1789–1918. München 2021.

Nachgeben, konnivieren und vermitteln. Preußische Altliberale in der „Neuen Ära“¹

Robin Simonow

„Liberale sind keine Revolutionäre“, hat Dieter Langewiesche im letzten Band dieses Jahrbuchs mit Blick auf die Bedeutung von 1848 für die Geschichte des deutschen Liberalismus betont.² Für kaum eine andere Gruppe dürfte dieser Satz mehr passen als für die Altliberalen des preußischen Abgeordnetenhauses der „Neuen Ära“ – jene gemäßigten oder auch konstitutionellen Liberalen, die sich im Nachgang der Revolution in Gotha darauf verständigt hatten, die Erfurter Unionsverfassung en bloc anzunehmen und das Dreiklassenwahlrecht zu akzeptieren, danach im preußischen Landtag gegen Widerstände mit kleinsten Schritten parlamentarische Prozesse und Verfassung zu festigen versuchten und mit wenigen Ausnahmen von politischen Vereinen nichts wissen wollten. Sie setzten auf das Vereinbarungsprinzip, Kompromisse und im Zweifel Konzessionen, um Einfluss beim Monarchen zu gewinnen und zu bewahren. Unter ihnen waren mitunter heute noch bekannte, doch überwiegend vergessene herausragende Persönlichkeiten wie Max Duncker, Ludwig Samuel Kühne, Karl August Milde, Robert von Patow, Maximilian von Schwerin, Eduard Simson, Georg von Vincke und sein Vetter Karl von Vincke-Olbendorf.

Die Geschichtswissenschaft hat ihr Urteil über die Altliberalen zumeist im engen Zusammenhang mit der „Neuen Ära“ von 1858 bis 1862 gesprochen, als einige Politiker dieser Gruppierung in die Regierung berufen wurden.³ Im

-
- 1 Dieser Beitrag greift Gedanken aus meiner Dissertation zur Geschichte der Deutschen Fortschrittspartei auf, die 2024 mit dem Preis der Wolf-Erich-Kellner-Gedächtnisstiftung ausgezeichnet wurde und bei der Kommission für Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien erscheinen wird. Vgl. Robin Simonow: *Verkannte Pioniere der Demokratie. Die Deutsche Fortschrittspartei im preußischen Verfassungskonflikt*. Düsseldorf [erscheint 2025].
 - 2 Dieter Langewiesche: Das Erbe der Revolution. Was bedeutet 1848 in der Geschichte des deutschen Liberalismus? In: *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung* 36 (2024), S. 9–28, hier S. 15.
 - 3 Zur „Neuen Ära“ vgl. statt vieler Titel, mit weiterführender Literatur und dem Schwerpunkt auf der Schlüsselrolle des Herrenhauses: Hartwin Spenkuch: *Das Preußische Herrenhaus. Adel und Bürgertum in der Ersten Kammer des Landtages 1854–1918*. Düsseldorf 1998, S. 58–84, sowie Rainer Paetau: *Die regierenden Altliberalen und der „Ausbau“ der Verfassung Preußens in der Neuen Ära (1858–1862)*. Reformpotenzial

Fokus der Forschung standen dabei die Handlungsspielräume und Potenziale der „Neuen Ära“ insgesamt sowie die Rolle der altliberalen Minister, weniger die Parlamentarier im Abgeordnetenhaus samt ihrem engeren Umfeld.⁴ Auf diese soll aber im Folgenden geblickt werden, um drei Aspekte der Geschichte der preußischen Altliberalen näher zu beleuchten: ihre Selbstbeschränkung im Parlament (I), ihr bewusst hingenommener Glaubwürdigkeitsverlust (II) und ihre Stärken als Vermittler anhand vor allem Max Dunckers eher unbeachtetem Wirken im September 1862 (III).

I. Von der Tolerierungspolitik zur Selbstdemontage

Als im Oktober 1858 Prinz Wilhelm die Regentschaft Preußens übernahm, nachdem er bereits für etwa ein Jahr seinen kranken Bruder Friedrich Wilhelm IV. vertreten hatte, schien vielen Zeitgenossen der Aufbruch in eine „Neue Ära“ zu beginnen. Auf das Ministerium Manteuffel-Westphalen folgte ein aus moderaten Konservativen und gemäßigten Liberalen zusammengestelltes Kabinett unter der faktischen Leitung von Rudolf von Auerswald und mit politischen Schwergewichten wie Robert von Patow und Maximilian von Schwerin (ab Juli 1859), die während der „Reaktionszeit“ liberale Prinzipien im Abgeordnetenhaus verfochten hatten. Die mehrdeutigen Regierungsrichtlinien Wilhelms boten genügend Interpretationsspielraum für allerhand progressive Projektionen im freiheitlich-nationalistischen Lager von Liberalen bis Demokraten. Auch die Repression gegen die Presse wurde gelockert und die Wahlbeeinflussung heruntergefahren, so dass bei den Wahlen im November 1858 knapp 150 Liberale ins Abgeordnetenhaus gelangten, was die Hoffnungen auf den Anbruch einer ersehnten liberalen Ära zu bestätigen schien. „Brauchen wir jetzt noch Beweise daß die früheren Wahlen geknechtet waren?“, jubelte

– Handlungsspielraum – Blockade. In: Bärbel Holtz/Hartwin Spenckuch (Hrsg.): Preußens Weg in die politische Moderne. Verfassung – Verwaltung – politische Kultur zwischen Reform und Reformblockade. Berlin 2001, S. 169–191.

4 Eine Ausnahme ist die nach wie vor wertvolle Studie von: Siegfried Bahne: Vor dem Konflikt. Die Altliberalen in der Regentschaftsperiode der Neuen Ära. In: Ulrich Engelhardt (Hrsg.): Soziale Bewegung und politische Verfassung. Beiträge zur Geschichte der modernen Welt. Stuttgart 1978, S. 154–196. Einen groben, aber überholten Überblick mit teils drastischer Kritik bietet: Gerd Fesser: Altliberale (Al) 1849–1876. In: Dieter Fricke u.a. (Hrsg.): Lexikon zur Parteiengeschichte. Bd. 1. Leipzig 1983, S. 59–65. Ein Ausschnitt des Netzwerks der deutschen Altliberalen ist mit einem kulturgeschichtlichen Blickwinkel neuerdings untersucht worden von: Michael Weaver: Political Friendship. Liberal Notables, Networks, and the Pursuit of the German Nation State, 1848–1866. New York/Oxford 2024.

August von Saucken-Julienfelde über den deutlichen Wahlsieg.⁵ Nicht einmal „die Democratie“ störe den Aufbruch, lobte Karl von Vincke-Olbendorf, da ihre Anhänger sich „sehr vernünftig“ verhalten und für altiliberale Kandidaten gestimmt hätten, als absehbar wurde, dass der Prinzregent von möglichen demokratischen Kandidaturen beunruhigt werden würde, und überhaupt seien auch die Beiträge in der *Volkszeitung* und der *Nationalzeitung* „wirklich vortrefflich“.⁶ Der Historiker Shlomo Na‘aman hat diesen zeitgenössischen Blick auf den Regierungswechsel einmal sehr pointiert, aber durchaus treffend festgehalten mit den Worten: „Man glaubte an die neue Ära, weil man sie wollte.“⁷

Mit dem bei seiner Regentschaftsübernahme 61 Jahre alten, nie für die Thronfolge erzogenen „Berufssoldaten“ Wilhelm, der unverändert an den überkommenen Prärogativen der Krone festhielt, war an eine Ära der Reform und des Aufbruchs jedoch nicht zu denken.⁸ Bis auf eine Reform der Grundsteuer scheiterten alle wesentlichen und von der liberalen Öffentlichkeit erwarteten Reform- und Gesetzesvorhaben, etwa zum Eherecht, zur Ministerverantwortlichkeit, zur Oberrechnungskammer, zur Städte- und Kreisordnung sowie zum Schutz vor Verwaltungsübergriffen.⁹ Erschwerend hinzu kam noch die Heeresreform, Wilhelms Herzensprojekt, mit ihrem Festhalten an der unpopulären dreijährigen Dienstzeit samt dem Streit um die gesetzliche Mit-

5 August von Saucken-Julienfelde an Eduard Simson, 25.11.1858, Bundesarchiv (im Folgenden: BArch), N 1763/4, Bl. 43.

6 Karl von Vincke-Olbendorf an Theodor von Bernhardi, 24.11.1858, BArch, N 2021/25, Bl. 64.

7 Shlomo Na‘aman: Der Deutsche Nationalverein. Die politische Konstituierung des deutschen Bürgertums 1859–1867. Düsseldorf 1987, S. 43.

8 Vgl. Karl Heinz Börner: Kaiser Wilhelm I. 1797–1888. Deutscher Kaiser und König von Preußen. Eine Biographie. Köln 1984, insb. S. 126–199; Dierk Walter: Der Berufssoldat auf dem Thron. Wilhelm I. (1797–1888). In: Stig Förster/Ders./Markus Pöhlmann (Hrsg.): Kriegsherren der Weltgeschichte. 22 historische Porträts. München 2006, S. 217–233; Robert-Tarek Fischer: Wilhelm I. Vom preußischen König zum ersten Deutschen Kaiser. Wien u.a. 2020, insb. S. 137–227. Einseitig und zudem aufgrund methodischer Mängel nur mit äußerster Vorsicht zu benutzen, ist die Arbeit von: Jan Markert: Wilhelm I. Vom „Kartätschenprinz“ zum Reichsgründer. Berlin 2025. Vgl. dazu meine Rezension <<https://www.freiheit.org/sites/default/files/2025-06/05-online-25-1-markert-simonow.pdf>> (10.7.2025).

9 Paetau: Altiliberale (wie Anm. 3), S. 181–189; Wolfram Pyta: Liberale Regierungspolitik im Preußen der „Neuen Ära“ vor dem Heereskonflikt: Die preußische Grundsteuerreform von 1861. In: Forschungen zur Brandenburgischen und Preußischen Geschichte, Neue Folge 2 (1992), S. 179–247.

wirkung des Landtags.¹⁰ Ohne ein reformwilliges Staatsoberhaupt konnte die Blockadehaltung des Herrenhauses nicht überwunden werden, das laut Verfassung Gesetze gemeinsam mit dem Abgeordnetenhaus und dem Monarchen verabschieden musste und so als „Verfassungsinstitution und [...] Sammlungspunkt des konservativen Adels“ entscheidend zum Scheitern der „Neuen Ära“ beitrug.¹¹

Als sich die Euphorie unter den führenden altliberalen Parlamentariern ein wenig gelegt und mehr Nüchternheit Einzug gehalten hatte, versuchten sie, mit einer rücksichtsvollen Tolerierungspolitik und der Parole „Nur nicht drängen!“ die überhöhten Erwartungen wieder einzufangen und dem Ministerium den Rücken zu stärken.¹² „Die Kammer ist ruhig, gesetzlich, patriotisch“, schrieb Vincke-Olbendorf deshalb erleichtert nach den ersten Plenarwochen im Februar 1859, „kein Bild von 1848, kein Drängen“. Nun komme „alles darauf an, nach oben zu beruhigen, dort Vertrauen zu erwerben und zu gewinnen; dadurch das Ministerium zu befestigen, und erst, wenn das geschehen, eine besonnene Entwicklung nach vorwärts zu erstreben“. Deswegen habe die liberale Fraktion vereinbart, dem Ministerium „Zeit zu lassen die Initiative der Gesetzgebung selbst zu ergreifen“, selbst hingegen keine Anträge zu stellen, sondern nur Petitionen wahrzunehmen, „um die Beschwerden des Landes anzuerkennen und zur Abhülfe zu empfehlen“.¹³

Nicht allen in der Fraktion war das genug. Früh formierte sich um die parlamentarischen Neulinge Leopold von Hoverbeck, Max von Forckenbeck und ein wenig später dem erfahreneren Heinrich Theodor Behrend eine Gruppe von Abgeordneten, die als „Entschiedene“ bezeichnet wurden und mit dem Kurs der altliberalen Führung nicht einverstanden waren.¹⁴ Beflügelt von der Gründung des Deutschen Nationalvereins im September 1859 und dessen klarer programmatischer Ausrichtung zugunsten der Schaffung eines deutschen Bundes- und Verfassungsstaats samt Nationalparlament unter preußischer Führung kritisierten sie wiederholt die Tolerierungspolitik ihrer

10 Dierk Walter: Preußische Heeresreformen 1807–1870. Militärische Innovationen und der Mythos der „Roonschen Reform“. Paderborn 2003; ders.: Roonsche Reform oder militärische Revolution? Wandlungsprozesse im preußischen Heerwesen vor den Einigungskriegen. In: Karl-Heinz Lutz/Martin Rink/Marcus von Salisch (Hrsg.): Reform, Reorganisation, Transformation. Zum Wandel in den deutschen Streitkräften von den preußischen Heeresreformen bis zur Transformation der Bundeswehr. München 2010, S. 181–198.

11 Spenkuch: Herrenhaus (wie Anm. 3), S. 550.

12 Bahne: Konflikt (wie Anm. 4), S. 163 f.

13 Karl von Vincke-Olbendorf an Theodor von Bernhardi, 11.2.1859, BArch, N 2021/25, Bl. 74–74v. Vgl. Bahne: Konflikt (wie Anm. 4), S. 170–173.

14 Vgl. zum Folgenden ausführlich: Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1), Kap. I.

Fraktion.¹⁵ Die Entschiedenen drängten darauf, die Ziele des Nationalvereins zu übernehmen, im Parlament aktiver aufzutreten und zumindest eigene politische Vorstellungen zu artikulieren. Der richtungslosen Politik ihrer Fraktion und der grassierenden „Schlaffheit“, „Bequemlichkeit“ und „Gleichgültigkeit“ waren sie zunehmend überdrüssig. „Als Abgeordneter habe ich nicht Lust, ängstlich Rücksichten auf das gegenwärtige Ministerium oder die bisher leitenden Gothaer zu nehmen“, schrieb etwa Forckenbeck, als er Hoverbeck bat, dem Nationalverein beizutreten.¹⁶ Von den Altliberalen konnten sich indessen nur wenige mit dem Nationalverein anfreunden, darunter Moritz Veit, Carl Braemer und Carl von Saenger, die sich allerdings auch nur vorübergehend engagierten und spürbar fremd fühlten.¹⁷ Veit zufolge störten sich die meisten Altliberalen an der „Allgemeinheit und Unbestimmtheit des Vereinszweckes“ – was überhaupt erst die gewollte Integration von Demokraten und Liberalen erlaubte – und deshalb an den schwer abzuschätzenden Folgen eines Beitritts.¹⁸

Dass sich die liberale Fraktion des Abgeordnetenhauses so sehr gegen die Kritik der Entschiedenen sperrte, lag an dem Fraktionschef Georg von Vincke, der die Fraktion weitgehend im Griff hatte.¹⁹ „Er brauchte im Grunde nur allein hier zu sein“, klagte Heinrich Beitzke nach Annahme der ersten provisorischen Finanzierung der Heeresreform, da „jeder ohne Ausnahme seine Meinung vor ihm beugt“.²⁰ Auch Hoverbeck räumte ein, er habe sich nicht ausschließlich, aber auch aufgrund von Vinckes Autorität zur Zustimmung verleiten lassen.²¹ Da waren einerseits Vinckes autoritäre Fraktionsführung,

15 Zum Nationalverein als Kopf und Herzstück der nationalen Verfassungsbewegung vgl.: Andreas Biefang: Politisches Bürgertum in Deutschland 1857–1868. Nationale Organisationen und Eliten. Düsseldorf 1994; Jürgen Frölich: „Lager des ‚gothaisch-liberalen Philistertums“ (F. Engels) oder „Geistig-politische Wiederaufnahme der Ideen von 1849“ (E. Marcks)? Der Deutsche Nationalverein in der deutschsprachigen Historiographie seit dem späten 19. Jahrhundert. In: Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung 16 (2004), S. 151–171.

16 Max von Forckenbeck an Leopold von Hoverbeck, 21.8.1859. In: Ludolf Parisius: Leopold Freiherr von Hoverbeck. Ein Beitrag zur vaterländischen Geschichte. Bd. 1. Berlin 1897, S. 164 f.

17 Biefang: Bürgertum (wie Anm. 15), S. 130 f.

18 Moritz Veit an Rudolf von Bennigsen, 2.12.1859, BArch, N 2350/366, Bl. 4–4v.

19 Zu Vincke vgl.: Hans-Joachim Behr: „Recht muß doch Recht bleiben“. Das Leben des Freiherrn Georg von Vincke (1811–1875). Paderborn 2009.

20 Heinrich Beitzke an seine Frau, o. D. [Mitte Mai 1860]. In: Horst Conrad (Hrsg.): Ein Gegner Bismarcks. Dokumente zur Neuen Ära und zum preußischen Verfassungskonflikt aus dem Nachlass des Abgeordneten Heinrich Beitzke (1798–1867). Münster 1994, S. 188.

21 Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Preußischen Hauses der Abgeordneten. 7. Legislaturperiode. 1. Session 1862. Bd. 1, S. 200.

seine gelegentlichen verbalen Entgleisungen und mitunter eitlen Charakterzüge, andererseits sein Charisma, seine herausragenden geistigen und rhetorischen Fähigkeiten, die ihm inner- und außerhalb des Parlaments zu Bezeichnungen wie „Alleinherrscher“, „Kammerkönig“, „Diktator“²², „Tyrann“²³ und „Cäsar“²⁴ verhalfen, in denen häufig sowohl Ablehnung als auch Anerkennung zum Ausdruck kamen. Einige gerieten sogar ins Schwärmen, wie Simson, der schrieb, dass seine Seele „nicht bloß voll Bewunderung, sondern voll Verehrung vor dem unvergleichlichen Menschen“ sei.²⁵ Vincke stand bis zum Ende der „Neuen Ära“ stets im Mittelpunkt der Kritik an den Altliberalen, trat während des Verfassungskonflikts oft als Einzelkämpfer auf und isolierte sich zusehends von seinen Mitstreitern, etwa von Saucken-Julienfelde, von Schwerin, sogar von Eduard Simson, die anders als er allesamt den Schwenk zu den Nationalliberalen vollzogen.²⁶

Seit Konstituierung der liberalen Fraktion im Januar 1859 kuratierten und besänftigten allen voran Vincke und Simson zwei Jahre lang die internen Kritiker, wenn sie Anträge zu liberalen Reformen oder zur Unterstützung der Politik des Nationalvereins vorlegen wollten, die autoritären Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse in der Fraktion kritisierten oder diese über ein politisches Programm abstimmen lassen wollten. Die politischen Entwicklungen gaben den Entschiedenen allerdings Recht: Der offensichtliche Stillstand bei innenpolitischen Reformen und die mangelnden Fortschritte in der deutschen Frage verliehen ihrer Kritik zusehends den nötigen Rückenwind, so dass sich die Fraktion Vincke im Februar 1861 doch noch in der deutschen Frage bewegte.²⁷

Bei den Vorbereitungen zu einer Adresse an den König wurde in der Fraktion beschlossen, im Abgeordnetenhaus zwei Amendements zur Anerkennung Italiens und zur Deutschlandpolitik zu verabschieden, wofür im Gegenzug die Entschiedenen um Hoverbeck, Forckenbeck und Behrend ein drittes Amendement zurückgezogen hatten, das angesichts zutage getretener Verwaltungsskandale zur Entlassung reaktionärer Beamter aufforderte. Das Amendement

22 Zit. nach: Bahne: Konflikt (wie Anm. 4), S. 171.

23 Hans Viktor von Unruh: Erinnerungen. Hrsg. v. Heinrich von Poschinger. Stuttgart 1895, S. 109.

24 Heinrich Rickert an Johann Jacoby, 21.12.1860. In: Edmund Silberner (Hrsg.): Johann Jacoby. Briefwechsel 1850–1877. Bonn 1978, S. 171.

25 Aus einem Brief Simsons, April 1859. Zit. nach: Bernhard von Simson: Eduard von Simson. Erinnerungen aus seinem Leben. Leipzig 1900, S. 328.

26 Behr: Vincke (wie Anm. 19), S. 326 u. 328 f.; August von Saucken-Julienfelde an Eduard Simson, 15.12.1866, BArch, N 1763/4, Bl. 67–67v.

27 Das Folgende nach: Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1), Kap. I, 4.

zur deutschen Frage firmierte unter dem Namen seines Antragstellers Friedrich Stavenhagen und entsprach in verklausulierter Formulierung den Zielen des Nationalvereins. Es verlangte, darauf hinzuwirken, dass die militärische und diplomatische Oberhoheit Deutschlands an Preußen übertragen und schließlich ein deutscher Bundesstaat samt Nationalparlament mit Preußen an seiner Spitze geschaffen werde. Vincke stand nicht nur inhaltlich hinter beiden Amendements (trotz seiner Aversion gegenüber dem Nationalverein), sondern wollte auch, statt auf dem heiklen Feld der Innenpolitik, lieber in der Außenpolitik dem verbreiteten Wunsch, mehr zu drängen, nachgeben, zumal mittlerweile mit Karl August Milde auch ein arrivierter Altliberaler zu mehr Initiative des Fraktionsvorsitzenden aufrief.²⁸ Einstimmig votierte die Fraktion in ihrer letzten Sitzung vor der Plenardebatte für die beiden außenpolitischen Amendements.

Am 6. Februar 1861 gelang es Vincke, das Amendement zur Italienfrage mit knapper Mehrheit von 159 zu 146 Stimmen im Plenum durchzubringen – nicht nur zum Unmut der Minister und gegen den ausdrücklichen Wunsch und Rat des Außenministers Alexander von Schleinitz, sondern auch gegen den Widerspruch altliberaler Fraktionskollegen und Freunde, darunter Georg Beseler, Ignatz Bürgers, Max Duncker, Simson und Saucken-Julienfelde. Tags darauf verteidigte in erster Linie Vincke das Amendement Stavenhagen gegen Kritik von verschiedenen Seiten. Einzig und allein in dem Fall, versicherte er, wenn Schleinitz in Kenntnis „seine[r] Akten und Depeschen“ unmissverständlich erkläre, es entstünde durch die Annahme des Antrags eine „Gefahr für den Staat“, würde er „in der elften Stunde“ noch von dem in seinen Augen vollkommen berechtigten Antrag zurücktreten. Daraufhin erbat der Außenminister das Wort und räumte ein, dass die Annahme des Amendements dem Ministerium „im höchsten Grade unerwünscht sein würde; daß aber eine Gefahr damit verbunden sein könnte, will ich nicht behaupten“²⁹ Vinckes Fallhöhe war damit immens geworden. Abseits des Rednerpults wirkten unter anderem die altliberalen Minister Schwerin und Patow auf führende Mitglieder der Fraktion ein, Stavenhagen zur Rücknahme des Antrags zu drängen, da ansonsten Schleinitz und weitere Minister zurücktreten würden.

Nun fiel auch Vincke um. Er vollzog schlagartig eine Kehrtwende und überzeugte Stavenhagen, das Amendement zurückzuziehen. Damit wollte es Hoverbeck indes nicht bewenden lassen, der Forckenbecks Schilderung zufol-

28 Bahne: Konflikt (wie Anm. 4), S. 173.

29 Stenographische Berichte (wie Anm. 21), 5. Legislaturperiode. 3. Session 1861. Bd. 1, S. 145.

ge aufschrie: „Ich nehme es wieder auf!“³⁰ Allerdings stimmten letztlich nur 41 von 151 Fraktionsmitgliedern getreu ihrer Überzeugung bzw. der Vereinbarung in der Fraktion für das Amendement Stavenhagen. Nun war endgültig offenkundig geworden, dass den Altliberalen im Parlament mit der fehlenden Bereitschaft zur Übernahme von Risiken und Konsequenzen die Schlüsseleigenschaft abging, um ihre politischen Positionen und Ziele im Abgeordnetenhaus überhaupt nur artikulieren zu können. Wenn die Minister durch Rücktrittsdrohungen jeden Fraktionsbeschluss rückgängig machen und Gefolgschaft erzwingen konnten, war an ein autonomes Agieren der liberalen Fraktion, um bei den zentralen Fragen voranzukommen, nicht mehr zu denken.

Hoverbeck, Forckenbeck, Behrend und elf weitere Abgeordnete traten deshalb nach der Adressdebatte aus der Fraktion Vincke aus und gründeten einen losen parlamentarischen Verein, dem sich wenig später auch die erst kürzlich durch Ersatzwahlen ins Abgeordnetenhaus eingetretenen 1848er Benedikt Waldeck und Hermann Schulze-Delitzsch anschlossen. Im Juni 1861 gründeten sie dann mit Gleichgesinnten außerhalb des Parlaments die strömungsübergreifende Deutsche Fortschrittspartei, die sich in ihrem Programm die Forderungen nach deutscher Einheit im Sinne des Nationalvereins, der Umsetzung zahlreicher liberaler Gesetze und Reformen sowie der Einführung einer zweijährigen Dienstzeit bei der Infanterie auf die Fahnen schrieb. Um diese Positionen im Parlament vertreten zu können, riefen die Parteigründer für die kommenden Wahlen ganz bewusst dazu auf, nunmehr ausschließlich Kandidaten für das Abgeordnetenhaus zu nominieren, die über die Fähigkeit verfügten und die Bereitschaft zeigten, die Grundsätze des Programms auch bei Widerspruch aufrechtzuerhalten. Eine prinzipielle Opposition hatte dies, wie die Altliberalen behaupteten, indes nicht zur Folge.³¹

II. Königstreu wider besseres Wissen

Die altliberalen Parlamentarier waren nicht naiv. Viele von ihnen wussten bestens Bescheid über die ständigen Konflikte im Ministerium und den schwierigen Umgang mit dem König, der die notwendigen Reformen blockierte. Es handelte sich vielmehr um ein fehlgeleitetes Verständnis staatspolitischer Verantwortung, sich schützend vor den König zu stellen, gleichwohl er es ihnen

30 Max von Forckenbeck an seine Frau Marie, 7.2.1861, Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (im Folgenden: GStA PK), VI. HA, NL Max von Forckenbeck, Nr. 36, n. f.

31 Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1), Kap. II.

mit Ausnahme gnädiger Audienzen in keiner Weise dankte und die Altliberalen politisch offenkundig schwächte. Vincke-Olbendorf antwortete einem kritischen Theodor von Bernhardi im August 1861, dass er „vollkommen“ damit übereinstimme, was Bernhardi „über die Mängel und die Schwäche und Halbheit“ der Regierung schreibe, „nur fragt es sich ob wir den eigentlichen Sitz des Uebels an derselben Stelle sehen“. Denn „unser guter König hat alle die trefflichen Eigenschaften seines Vaters, aber wie diesem fehlt ihm auch Manches gerade von dem, was eigentlich erst einen großen Fürsten macht“. Unglücklicherweise sei „bei minder befähigten Fürsten auf dem Throne die großartige Selbsterkenntnis und Resignation, andere frei und energisch für sich wirken zu lassen“, selten vorzufinden, „zumal wenn jene in absolutistischen Ideen erzogen und aufgewachsen sind, und Mißtrauen, die Besorgniß sich etwas zu vergeben, auf der Wache steht“.³²

Solche Äußerungen blieben aus naheliegenden Gründen privat, aber auch politische Konsequenzen wurden aus ihnen nicht gezogen. Vincke-Olbendorf bemühte sich sogar, Äußerungen König Wilhelms immer wieder vor seinen Abgeordnetenkollegen zu verheimlichen oder herunterzuspielen.³³ Einen anderen Weg ging Milde. Er hatte mit dem Monarchen im Februar 1860 über die Heeresreform korrespondiert, in der dieser unverblümt seine Starrsinnigkeit und Unzugänglichkeit für sachliche Einwände, besonders von „Theoretiker[n] der Tribüne“³⁴, offenbart hatte. Die Korrespondenz zeigte Milde Fraktionsgenossen einschließlich einiger Entschiedener, doch halfen auch diese Einblicke in den schwierigen Umgang mit dem König nicht, die Altliberalen in der Regierung zu stützen oder die Vorgehensweise der Fraktion Vincke zu verändern.³⁵ Dass politische Gegner in der Öffentlichkeit deshalb leichtes Spiel hatten, die Altliberalen zu diskreditieren, nahm etwa Vincke-Olbendorf billigend in Kauf, „weil man mit der ganzen Wahrheit nicht hinausrücken darf und kann; – denn die Krone selbst können und dürfen wir nicht in die öffentliche Debatte der Zeitungen ziehen“.³⁶ Auch Schwerin sah sich gezwungen, nach seiner Demission als Minister im März 1862 die ungerechtfertigte Kritik an

32 Karl von Vincke-Olbendorf an Theodor von Bernhardi, 5.8.1861, BArch, N 2021/25, Bl. 106–106v.

33 Friedrich von Bernhardi (Hrsg.): *Aus dem Leben Theodor von Bernhardis*. Bd. 3: *Die Anfänge der neuen Aera*. Leipzig 1894, S. 272 f.

34 Wilhelm an Karl August Milde, 14.2.1860. In: Johannes Schultze (Bearb.): *Die Briefe Kaiser Wilhelms I. Briefe an Politiker und Staatsmänner*. Bd. 2: 1854–1869. Berlin/Leipzig 1931, S. 146.

35 Vgl. hierzu ausführlich: Simonow: *Fortschrittspartei* (wie Anm. 1), Kap. I, 3.2.

36 Karl von Vincke-Olbendorf an Theodor von Bernhardi, 5.8.1861, BArch, N 2021/25, Bl. 107.

seiner Person hinzunehmen, „weil er, aus Rücksicht auf den König, nicht die ganze Wahrheit sagen könne“³⁷ Diese Nachsicht und sich deshalb dem Ministerium zu beugen, wenn es „versichere nicht weiter gehen zu können“, und „die Schuld dann – ächt constitutionell – auf ihre Achseln [zu] nehmen“, kennzeichnete Vincke-Olbendorf zufolge die Altliberalen und markierte den wesentlichen Unterschied zu den Demokraten.³⁸

Der Öffentlichkeit blieben solche Einsichten (weitgehend) verborgen, mit denen die alles andere als einfache Lage der Altliberalen im Parlament und in der Regierung hätte fairer bewertet werden können. Umso schwerer wurde ihre Stellung mit Gründung der Deutschen Fortschrittspartei am 5. Juni 1861. Die Fortschrittspartei war dank eines Zentralwahlkomitees und vor allem dank der Kooperation mit dem Nationalverein fast ad hoc wesentlich besser imstande, Wahlkämpfe zu führen, als die unorganisierten Altliberalen. Sie konnte auf Unterstützer in den Wahlkreisen setzen, koordinierte zentral ihre Öffentlichkeitsarbeit, verbreitete ihr Programm sowie Wahlaufrufe auf Flugblättern und wusste auflagenstarke, überregionale Zeitungen auf ihrer Seite.³⁹ Dahingehend fragte Saucken-Julienfelde stellvertretend für seine altliberalen Mitstreiter im September 1861 vorsichtig bei Veit an, „ob unsere Partei vor den Wahlen ein Lebenszeichen von sich geben“ wolle.⁴⁰ Dieses „Lebenszeichen“ war dann ein elaborierter, fast neunzigseitiger Rechenschaftsbericht der Fraktion Vincke über die abgelaufene Legislaturperiode, erschienen in den Preußischen Jahrbüchern und als Sonderdruck, mit dem „praktisch-politischen Zweck“, wie der Historiker Hans Rosenberg angesichts des Misserfolgs lakonisch formulierte, „der Deutschen Fortschrittspartei bei den bevorstehenden Wahlen den Wind aus den Segeln zu nehmen“⁴¹ Hierzu rühmte Veit die Fraktion als „große und imponirende Regierungspartei“, allerdings ohne je „ministeriell“ gewesen zu sein, und betonte berechtigterweise, dass die

37 Karl von Vincke-Olbendorf an Georg von Vincke, 23.3.1862, Niedersächsisches Landesarchiv Osnabrück, Dep. 45b, Nr. 702, n. f.

38 Karl von Vincke-Olbendorf an Theodor von Bernhardi, 5.8.1861, BArch, N 2021/25, Bl. 106v-107.

39 Das Wesentliche zu dieser Kooperation bei: Biefang: Bürgertum (wie Anm. 15), S. 196–200; ders.: National-preußisch oder deutsch-national? Die Deutsche Fortschrittspartei in Preußen 1861–1867. In: Geschichte und Gesellschaft 23 (1997), S. 360–383, hier S. 374–376. Zum Zentralwahlkomitee vgl.: Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1), Kap. III, 1.2.

40 August von Saucken-Julienfelde an Moritz Veit, 14.9.1861, Goethe- und Schiller-Archiv Weimar (im Folgenden: GSA), 151/334, Bl. 3.

41 Hans Rosenberg: Die nationalpolitische Publizistik Deutschlands. Vom Eintritt der Neuen Ära in Preußen bis zum Ausbruch des Deutschen Krieges. Eine kritische Bibliographie. Bd. 1. München/Berlin 1935, S. 185 f.

„aufgestellten Forderungen“ der Fortschrittspartei „im Wesentlichen keine andern sind, als diejenigen, welche die constitutionelle Partei“ seit dem Ersten Vereinigten Landtag 1847 stets vertreten habe. Den liberalen Rechts- und Verfassungsstaat verwirkliche man nur, „indem man das feindliche Gebiet schrittweise erkämpft und jeden Schritt [...] von Neuem befestigt“, um „dauerhafte[n] Fortschritt“ zu erreichen, nicht jedoch, wie die Fortschrittspartei angeblich beabsichtige, grundlos „im Sturme“, was nur die politischen Gegner stärke. Ließe sich darüber jedoch noch trefflich streiten, sei es hingegen eine „Unsitte“, andere Liberale aufgrund ihrer Auffassungen „moralisch“ zu verdächtigen und „Entschiedenheit und Willenskraft nur in der rücksichtslosen Verwirklichung politischer Grundsätze“ finden zu wollen.⁴² Ob die Fraktion Vincke „ihrer Aufgabe sich gewachsen gezeigt hat“, werde schließlich „das Land“ mit seinem „entscheidende[n] Votum“ beurteilen.⁴³

Die Altliberalen fielen daraufhin bei den Wahlen zum Abgeordnetenhaus im Winter 1861 von 151 auf 91 und bei den Wahlen im Mai 1862 auf 41 Mandate zurück. Obendrein spalteten sie sich nunmehr in zwei Fraktionen: eine unter Georg von Vincke, eine andere unter Ludwig von Rönne, die der Fortschrittspartei mehr zugeneigt war. Einzelne Altliberale fanden ihren Weg auch in das Linke Zentrum, das mit der Fortschrittspartei zusammenarbeitete. Nach den Wahlen im Oktober 1863 schrumpften die Altliberalen weiter und blieben „Wilde“ im Parlament, da die Konstituierung als Fraktion bei weniger als 15 Abgeordneten keinen Sinn mache.⁴⁴ Anders als Veit geschrieben – oder wohl eher gehofft – hatte, war die Frage nach der Glaubwürdigkeit, inwiefern die Altliberalen ihre Positionen auch im Parlament vertreten könnten und wollten, sehr wohl zu einem zentralen Wahlkampfthema geworden, bei dem sie leicht ins Hintertreffen gerieten. Eine Zusammenstellung ausgewählter namentlicher Abstimmungen wurde bereits kurz nach Schluss der abgelaufenen Legislaturperiode publiziert und erwies sich als effektives Mittel, um die Mitglieder der Fraktion Vincke in die Bredouille zu bringen.⁴⁵ Bei der Kandidatenvorstellung auf einer Berliner Wahlversammlung im November 1861 wurde Adolf Friedrich Johann Riedel befragt, wieso er denn im Februar nicht für das

42 [Moritz Veit:] Die Legislaturperiode des Hauses der Abgeordneten 1859–1861. In: Preußische Jahrbücher 8 (1862), S. 315–402, hier S. 318–324.

43 Ebd., S. 402.

44 Zu den Wahlergebnissen samt Wahlkreiskarten vgl. Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1), Kap. III, 2.

45 Günther Grünthal: Wahlkampfführung der Konservativen im preußischen Verfassungskonflikt. In: Gerhard A. Ritter (Hrsg.): Wahlen und Wahlkämpfe in Deutschland. Von den Anfängen im 19. Jahrhundert bis zur Bundesrepublik. Düsseldorf 1997, S. 63–78, hier S. 69.

Amendment Stavenhagen zur Deutschlandpolitik votiert habe. Er erklärte, nur deshalb seine Zustimmung verweigert zu haben, weil es nun einmal „nicht Brauch im Hause“ sei, wenn ein „junges unerfahrenes Mitglied“ wie Hoverbeck einen von einem älteren Mitglied zurückgezogenen Antrag wieder aufnehme: „Da höre alle Disciplin auf.“ Riedel wurde daraufhin nicht wieder aufgestellt, sondern musste Platz machen für Kandidaten der Fortschrittspartei.⁴⁶

Opfer des Stimmungswechsels wurde auch Simson, der die Wahl in seiner Geburtsstadt Königsberg deutlich gegen Schulze-Delitzsch verlor, „den fremden Menschen, den schwerlich $\frac{1}{4}$ der Wahlmänner jemals auch nur gesehen haben mag“. Er empfand die Niederlage als „persönliche Kränkung [...] und in seiner Wirkung als ein zweites und schmerzhafteres Wegziehen aus der Vaterstadt“.⁴⁷ Einen Beitrag zur verlorenen Wahl Simsons und anderer Altliberaler leistete auch der erneute Vormarsch der pejorativen Verwendung der Bezeichnung „Gothaer“. Insbesondere Anhänger der Volkssouveränität nutzten sie, um die im „Gothaer Nachparlament“ im Juni 1849 zusammengekommenen gemäßigten Liberalen erbkaiserlicher Richtung für ihre Gefügigkeit und die Preisgabe wesentlicher Errungenschaften der Frankfurter Reichsverfassung zugunsten der nationalstaatlichen Einheit zu brandmarken.⁴⁸ Saucken-Julienfelde beschwerte sich über den „schändliche[n] Mißbrauch“ des Begriffs, „als wäre er gleichbedeutend mit ‚Feigling und Verräther‘“. Redner verwendeten die Bezeichnung ohne Kenntnisse darüber, „was in Gotha bezweckt wurde [...] und die herbei geholten Dummköpfe – die nicht einmal wissen was Gotha ist – brüllen ihr Bravo“.⁴⁹ Wiederholt schimpfte Saucken-Julienfelde über die „sogenannte FortschrittsPartei“. Sie „verdreht boshaft und hämisch Alles was unsere Partei gethan und gesprochen hat“ und schreckte auch nicht vor „niedrigen Verläumdungen“ zurück.⁵⁰

Bei den vorgezogenen Neuwahlen im Mai 1862 waren Saucken-Julienfelde und einige seiner Mitstreiter dann sogar darauf angewiesen, das Zentralwahl-

46 Nationalzeitung, Nr. 550, 25.11.1861.

47 Eduard Simson an einen seiner Söhne, 12.12.1861. In: Simson: Erinnerungen (wie Anm. 25), S. 345 f.

48 Vgl. Christian Jansen: Einheit, Macht und Freiheit. Die Paulskirchenlinke und die deutsche Politik in der nachrevolutionären Epoche 1849–1867. Düsseldorf 2000, S. 36.

49 August von Saucken-Julienfelde an Max Duncker, 12.11.1861, GStA PK, VI. HA, NL Max Duncker, Nr. 117, Bl. 32. Vgl. auch: Ders. an Eduard Simson, 8.11.1863. In: Julius Heyderhoff (Bearb.): Deutscher Liberalismus im Zeitalter Bismarcks. Eine politische Briefsammlung. Bd. 1: Die Sturmjahre der preußisch-deutschen Einigung 1859–1870. Bonn 1925, S. 178 f.

50 August von Saucken-Julienfelde an Moritz Veit, 18.11.1861, GSA, 151/334, Bl. 5.

komitee der Fortschrittspartei um Hilfe zu ersuchen, damit er und andere in ihren angestammten Wahlbezirken überhaupt noch Chancen auf den Gewinn eines Mandats besaßen. Wilhelm Adolf Lette bat geradezu um Nachsicht beim Zentralwahlkomitee, es möge doch „nicht gegen die altbewährten, langjährigen Männer der konstitutionellen Partei und deren Wahl“ agitieren.⁵¹ Trotz Fürsprache aus den Reihen des Zentralwahlkomitees war hingegen selbst ein verdienter Altliberaler wie Ludwig Samuel Kühne in Berlin, wo er seit 1852 Mandatsträger war, nicht mehr durchzubringen, konnte aber immerhin noch im alternativen rheinischen Wahlbezirk Elberfeld-Barmen gewählt werden.⁵²

Andere, zumeist weniger überregional bekannte Altliberale versuchten es mit einem gespielten Bekenntnis zur Fortschrittspartei und deren Programm, zogen dann jedoch später umso mehr den Zorn ihrer Wähler auf sich, wenn sie sich wider Erwarten der altliberalen Fraktion anschlossen. Sie wurden mit Misstrauensvoten, Aufforderungen zum Beitritt zur Fraktion der Fortschrittspartei oder zur Mandatsniederlegung konfrontiert.⁵³ Die Zeiten schienen vorüber zu sein, in denen es ausreichte, „Gesinnung zu haben“, sie aber nicht „zur Geltung zu bringen“, wie Alexander Göschen, Mitgründer der Fortschrittspartei, die Stimmung im Lande kurz nach Verabschiedung des Programms im Juli 1861 richtig einzuschätzen wusste.⁵⁴ Der rasche Aufstieg der Fortschrittspartei machte deutlich, dass die Altliberalen in den Augen einer zunehmenden Anzahl preußischer Wähler ihre Glaubwürdigkeit verspielt hatten.

III. Vermittler und Versöhner

Bevor die Altliberalen Schiffbruch bei den Wahlen erlitten, hatte mit Max Duncker bereits zuvor einer ihrer Fähigsten sein Mandat niedergelegt und auf anderen Wegen nach politischem Einfluss gestrebt.⁵⁵ Der 1811 in Berlin geborene Historiker war ein kluger politischer Beobachter, Publizist und Netzwerker,

51 Wilhelm Adolf Lette an Karl Twesten, 20.3.1862. In: Heyderhoff: Liberalismus (wie Anm. 49), S. 83 f.; vgl. auch August von Saucken-Julienfelde an Karl Twesten, 19.4.1862, GStA PK, VI. HA, NL Karl Twesten, Nr. 13, Bl. 16–17.

52 Kölnische Zeitung, 28.4. u. 8.5.1862.

53 Niederrheinische Volkszeitung, Nr. 27, 27.1.1862; Volkszeitung, 22.2.1862; Heinrich Beitzke an unbekannt, 26.2.1862. In: Conrad: Beitzke (wie Anm. 20), S. 229.

54 Nationalzeitung, Nr. 326, 16.7.1861.

55 Zu Dunckers Biografie und dem folgenden Abriss vgl.: Johannes Schultze: Zur Einführung. In: Max Duncker: Politischer Briefwechsel aus seinem Nachlaß. Hrsg. v. Johannes Schultze. Stuttgart 1923, S. XI–XXIV; Rudolf Haym: Das Leben Max Dunckers. Berlin 1891. Viele interessante Einzelheiten zu Duncker auch bei Weaver: Friendship (wie Anm. 4).

aber anders als Simson oder Vincke nicht für die Rednerbühne gemacht, die er deswegen bereits in der Paulskirche gemieden hatte.⁵⁶ Seinem Selbstbewusstsein, politisch etwas bewegen zu können, tat dies indes keinen Abbruch, so dass er infolge des Regierungswechsels der „Neuen Ära“ in den Staatsdienst – genauer auf eine Anstellung beim Ministerium der Auswärtigen Angelegenheiten – drängte. Es reichte jedoch zunächst nur für die sogenannte Centralstelle für Preßangelegenheiten im Staatsministerium (ab 1860: „Literarisches Bureau“), zu dessen Leiter er im April 1859 ernannt wurde. Dunckers Bemühungen, die Pressearbeit der Regierung zu vereinheitlichen und besonders die Organisation des Literarischen Büros weiterzuentwickeln, waren zwar nur von mäßigem Erfolg gekrönt;⁵⁷ auch verausgabte er sich kontinuierlich vergeblich daran, die Demission von Schleinitz zu erreichen, dessen kraftlose und strikt legitimistische Außenpolitik er ablehnte, so dass ihm auch die ersehnte Tätigkeit im Außenministerium weiterhin versagt blieb.⁵⁸ Als Duncker jedoch im März 1861 genug von dieser fruchtlosen, seinen Ansprüchen nicht genügenden Tätigkeit hatte und um Entlassung bat, um dem verstorbenen Friedrich Christoph Dahlmann auf die Bonner Professur für deutsche Geschichte und Staatswissenschaften zu folgen, eröffnete sich unerwartet die Gelegenheit für einen Karrieresprung: Um Duncker im politischen Berlin zu halten, gelang es seinen Freunden um Rudolf von Auerswald und Karl Anton Fürst von Hohenzollern-Sigmaringen, ihm die ersehnte einflussreiche und obendrein vielversprechende Position zu verschaffen – und zwar als Vortragender Rat beim Kronprinzen Friedrich Wilhelm.⁵⁹

In seiner neuen Rolle als politischer Berater des preußischen Thronfolgers blühte Duncker auf. Er schrieb Brief auf Brief, Denkschrift auf Denkschrift und baute sein Netzwerk in Berlin aus. Er berichtete dem Kronprinzen mündlich wie schriftlich über politische Neuigkeiten aus dem In- und Ausland, über Vorgänge am Hof, in der Regierung, im Landtag, aus politischen Zirkeln und seinen Gesprächen mit Ministern, Diplomaten, Beamten, Parlamentariern und Militärs. Er analysierte das politische Geschehen, entwickelte originäre

56 Vgl. besonders die Charakterisierung bei: Haym: Duncker (wie Anm. 55), S. 85–88.

57 Vgl. Gertrud Nöth-Greis: Das Literarische Büro als Instrument der Pressepolitik. In: Jürgen Wilke (Hrsg.): Pressepolitik und Propaganda. Historische Studien vom Vormärz bis zum Kalten Krieg. Köln 1997, S. 1–78, hier S. 8–12.

58 Vgl. Bastian Peiffer: Alexander von Schleinitz und die preußische Außenpolitik 1858–1861. Frankfurt am Main 2012, S. 156 f.; Max Duncker an Ernst II. von Sachsen-Coburg und Gotha, 20.7.1859. In: Duncker: Briefwechsel (wie Anm. 55), Nr. 222.

59 Weaver: Friendship (wie Anm. 4), S. 115–118, 138 f.

Strategien und formulierte Handlungsempfehlungen.⁶⁰ Einigen wurde der Einfluss Dunckers schnell zu groß. Friedrich von Wrangel etwa schimpfte ihn einen „scheinheilige[n] Demokrat[en]“, der nicht nur den Kronprinzen, sondern auch Königin Augusta dazu verleitet habe, „eine offenkundige Politik gegen das Königthum von Gottes Gnaden mit rastlosen [sic] Eifer“ und „dem besten Erfolg“ zu betreiben.⁶¹ Wiederholte Gab es deshalb Bemühungen, Duncker erneut eine Professur schmackhaft zu machen, um ihn aus der Nähe des Kronprinzen zu entfernen. Dieser hing jedoch an seinem neuen Berater und schrieb im Juli 1862 an den Kultusminister Heinrich von Mühler: „[...] sein Verstand, seine Begabung, seine vielseitigen tiefen Kenntnisse haben für mich den Umgang mit ihm ebenso lehrreich wie anziehend gemacht.“ Lange habe er sich „eine Persönlichkeit solcher Art“ gewünscht, „und nachdem jener Wunsch endlich erfüllt ist, kann ich meinerseits nur entschieden erklären, daß ich G[eheime] R[ath]. Duncker auch fernerhin bei mir behalten möchte“.⁶² Mit der „Danziger Episode“ begann das Verhältnis abzuflauen, als Friedrich Wilhelm die Ratschläge Dunckers zur öffentlichen Zurückhaltung nicht beherzigte, mehr noch, als sich Duncker der Politik Bismarcks annäherte und schließlich im Juni 1866 um seine Entlassung aus den Diensten des Kronprinzen bat.

Einem großen politischen Erfolg sollte Duncker dennoch zumindest nahekommen, als der Streit über die Heeresreform im September 1862 auf seinen vorläufigen Höhepunkt zulief. Die Regierung ließ den Sommer über in Zeitungen verbreiten, sie werde auch ohne verabschiedeten Staatshaushalt aufgrund einer „Lücke“ in der Verfassung regieren können, um die Abgeordneten, die in der Budgetkommission über den Etat berieten, einzuschüchtern.⁶³ Die opposi-

-
- 60 Ein Editionsprojekt zu Dunckers Berichten an den Kronprinzen ist in Vorbereitung. Haym und Schultze nutzten nur die Entwürfe in Dunckers Nachlass. Haym ist zudem für heutige Zwecke aufgrund der selten nachvollziehbaren Zitate nur schwer benutzbar. Das Potenzial der Berichte für die ereigniszentrierte als auch eine um kulturelle Perspektiven erweiterte Politikgeschichte, für alltags- und monarchiegeschichtliche Fragestellungen sowie für biografische Forschungen wurde bislang nicht ausgeschöpft.
- 61 Immediatbericht von Friedrich von Wrangel, 5.8.1862. In: Christina Rathgeber/Hartwin Spenkuch (Bearb.): Instrumente monarchischer Selbstregierung. Zivil-, Militär- und Marinekabinett in Preußen 1786 bis 1918. Paderborn 2023, Nr. 172.
- 62 Friedrich Wilhelm an Heinrich von Mühler, 15.7.1862, GStA PK, VI. HA, NL Heinrich von Mühler, VI Nr. 8, n. f. Nach der „Danziger Episode“ wurde ein neuer Anlauf genommen, um Dunckers Einfluss auf den Kronprinzen einen Riegel vorzuschieben. Vgl. Helma Brunck: Bismarck und das Preußische Staatsministerium 1862–1890. Berlin 2004, S. 122 f.
- 63 Hans-Christof Kraus: Ursprung und Genese der „Lückentheorie“ im preußischen Verfassungskonflikt. In: Der Staat 29 (1990), S. 209–234, hier S. 229 f.

tionelle Mehrheit aus Fortschrittspartei und Linkem Zentrum wollte sich dem nicht fügen. Beide Fraktionen vereinbarten nach mehreren gemeinsamen Versammlungen und Beratungen in der Budgetkommission, sich darauf zurückzuziehen, ihr verfassungsmäßiges Mitbestimmungsrecht zu schützen, indem sie die Kosten der Heeresreform ohne Weiteres ablehnen würden, bis die ursprünglich von der Regierung vorgesehene gesetzliche Regelung geschaffen wäre. Auf diese Weise baute die Opposition größtmöglichen Druck auf die Regierung auf, um deren nächsten Schritte abwarten zu können, ohne sich selbst bereits festlegen zu müssen und von der Regierung ausgespielt zu werden.⁶⁴ Anders als gemeinhin angenommen, berieten weder die Fraktionen noch die Budgetkommission inhaltlich über die Heeresreform oder die Stellung des Militärs allgemein, da die Regierung zu Beginn der Session davon abgesehen hatte, die nötige Novelle des Wehrgesetzes vorzulegen.⁶⁵

Je näher der Beginn der Militärdebatte im Abgeordnetenhaus am 11. September 1862 rückte, desto größer wurden die Bedenken auf Seiten von Opposition und Staatsministerium, in einen unkalkulierbaren Verfassungskonflikt zu geraten.⁶⁶ Diese Situation schien nach den Altliberalen zu rufen – nach Vermittlung, Kompromissen und Zugeständnissen. Wichtige Kommunikationskanäle zwischen Regierung und Opposition waren schon den Sommer über zusammengebrochen, da Kriegsminister Albrecht von Roon der Budgetkommission bewusst ferngeblieben war, informelle Gespräche keinen Erfolg zeitigten und deren Bekanntwerden zudem von Fraktionsgenossen nicht gern gesehen wurden. Diese Kluft versuchten die Altliberalen zu überbrücken. Sie verfügten über die nötigen gesellschaftlichen und politischen Verbindungen zu den Ministern und zum Hof, konnten zugleich zumeist auch in die Oppositionsfaktionen von Fortschrittspartei und Linkem Zentrum hineinhorchen. Lette bemerkte unter der Mehrheit der Abgeordneten „den guten Willen zu einer verständigen Lösung“, nun komme es darauf an, dass „die Regierung ihrerseits Schritte thut und herauskommt“.⁶⁷ Saenger, der besonders gute Kontakte zu den west- und ostpreußischen Abgeordneten der Fortschrittspartei

64 Vgl. Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1), Kap. V, 3.

65 Kritik wie etwa von Gerhard Ritter an dem „bunte[n] Gewirr zum Teil recht dilettantischer Wünsche“ geht deshalb deutlich zu weit. Er entnimmt sie der Budgetkommission – nicht, wie er schreibt, einer Militärkommission, die nicht existierte, anders zusammengesetzt und mit entsprechendem Auftrag versehen worden wäre. Gerhard Ritter: Staatskunst und Kriegshandwerk. Das Problem des „Militarismus“ in Deutschland. Bd. 1. Die altpreußische Tradition (1740–1890). München 1970, S. 187–189.

66 Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1), Kap. V, 4.

67 Wilhelm Adolf Lette an Karl Francke, 26.8.1866, BArch, N 1756/10 (Mappe: Lette), Bl. 25v, 28.

pflegte, berichtete von „vielen der ‚entschiedenen‘ Fortschrittmänner“, dass ihnen „nicht ganz wohl in ihrer ledernen Juristen-Haut“ sei und sie sich deshalb einen Kompromiss wünschten.⁶⁸ Ebenso versuchten Vincke und Simson sowie die ehemaligen Minister Patow und Schwerin in Gesprächen mit Abgeordneten und Ministern ihren Einfluss geltend zu machen, während Duncker Anfang September einen Plan ausarbeitete, um den Verfassungskonflikt zu vermeiden, für den er schließlich die Minister August von der Heydt und Heinrich von Holtzbrinck, später auch Roon gewinnen konnte.⁶⁹ Dunckers Arbeiten bildeten das technische Fundament für Roos Erklärung am 17. September 1862, die Regierung sei auf Grundlage eines Vermittlungsantrags mit erneuter provisorischer Finanzierung zu Zugeständnissen in der Dienstzeitfrage bereit, was später als „Episode“ in die Geschichtsbücher eingegangen ist.⁷⁰

Duncker beabsichtigte mit seinem Plan, den er dem Kronprinzen am 3. September erstmals anprässte und am 5. September 1862 in einer Denkschrift ausarbeitete, einen Schlussstrich unter das leidige Thema der Heeresreform zu ziehen und so die Position der Regierung nachhaltig zu verbessern, um sich gestärkt der deutschen Frage widmen zu können.⁷¹ Als Ausgleich für das Zugeständnis der zweijährigen Dienstzeit schlug er vor, eine höhere Anzahl an Kapitulanten (Berufssoldaten) einzustellen, damit einhergehend zugleich mehr Unteroffiziere zu rekrutieren und zur besseren Ausbildung der Truppe stehende Lager einzurichten. Da die faktische Dienstzeit aufgrund von Winterbeurlaubungen ohnehin nur bei zwei Jahren und sieben Monaten lag, erschien ihm eine Gefährdung von Staat und Dynastie für die Dienstzeitfrage

68 Carl von Saenger an Karl Samwer, 6.9.1862, Landesarchiv Schleswig-Holstein (im Folgenden: LASH), Abt. 399.52, Nr. 114, Bl. 231–231v; das Zitat steht schon bei: Kurt Promnitz: Bismarcks Eintritt in das Ministerium. Berlin 1908, S. 65.

69 Max von Forckenbeck an seine Frau Marie, 17.9.1862, GStA PK, VI. HA, NL Max von Forckenbeck, Nr. 36, n. f.; Max Duncker, Notizen, 1.9.1862, GStA PK, VI. HA, NL Max Duncker, Nr. 200, Bl. 27; Max Duncker an Karl Samwer, 26.9.1862. In: Martin Philippson: Das Leben Kaiser Friedrichs des Dritten. Wiesbaden 1900, S. 423.

70 Vgl. zur „Episode“ ausführlich: Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1), Kap. V, 5. Den Anteil Dunckers hat mit erstaunlicher Recherchearbeit und klugen Schlussfolgerungen bereits Kurt Promnitz herausgestellt, wobei er jedoch Dunckers Rolle ein wenig überzeichnet und ihm das „Hauptverdienst“ bei dem Kompromissversuch zuschreibt. Vgl. Promnitz: Eintritt (wie Anm. 68), S. 124–146, insb. S. 134–136.

71 Vgl. für das Folgende: Dunckers Denkschrift vom 5.9.1862 im Nachlass des Kronprinzen, GStA PK, BPH, Rep. 52, J Nr. 88, Bd. 1, Bl. 421–429. Auf Dunckers Plan wird, jedoch ohne über die Denkschrift als Grundlage zu verfügen, kurz anhand von Einzeläußerungen eingegangen bei Adalbert Wahl: Beiträge zur Geschichte der Konfliktzeit. Tübingen 1914, S. 93 f.; Ludwig Dehio: Bismarck und die Heeresvorlagen der Konfliktzeit. In: Historische Zeitschrift 144 (1931), S. 31–47, hier S. 33 f.; Ritter: Staatskunst. Bd. 1 (wie Anm. 65), S. 194, 364, Anm. 86.

nicht der Sache wert. Er erwartete zwar lediglich eine Kostenreduktion von symbolischem Wert in Höhe von 800.000 Thalern, versicherte jedoch, dass bei der Opposition im Abgeordnetenhaus und im Lande die Unpopulärität der längeren Dienstzeit schwerer wiege, zumal Männer im wehrfähigen Alter dann auch kürzer dem Wirtschaftsleben entzogen wären. Die angedachten Kompensationen sollten den Wunsch des Königs nach einer gut ausgebildeten Armee erfüllen und ihm so den Wegfall des dritten Dienstjahres akzeptabel machen. Andere Alternativen, um den Verfassungskonflikt noch zu vermeiden, sah Duncker nicht, wähnte die Regierung jedoch auch unabhängig von der Zustimmung des Abgeordnetenhauses bei Übernahme seines Plans auf der Siegerstraße: In jedem Fall hätte man der Opposition eines ihrer zentralen Themen zur Mobilisierung der Bevölkerung aus der Hand genommen.

Dunckers Vorschlag gelangte bereits am 6. September 1862 in eine Sitzung des Staatsministeriums zur politischen Vorgehensweise in der Militärfrage, überraschenderweise durch den Kronprinzen, nicht durch einen der Minister. In der Sitzung kommentierte Roon gemäß Protokoll beiläufig, dass die kürzere Dienstzeit nur durch eine Erhöhung der Kapitulanten und der Unteroffiziere sowie der Einrichtung stehender Lager aufgefangen werden könne – also wie Duncker es in seinem Armeeplan vorschlug.⁷²

Das kurz gefasste, ohnehin geglättete⁷³ Protokoll zu der Sitzung von „auf-fallend langer Dauer“⁷⁴ vermittelt den Eindruck, als ob die Aussage als Teil eines Vortrags gefallen sei, zu dem es keine Nachfragen und keine Diskussion gegeben habe. Weitere Zweifel an dem Ablauf sät der Umstand, dass der Kronprinz ausgerechnet zu dieser Sitzung des Staatsministeriums nichts in seinem Tagebuch notierte, den Tag sogar insgesamt für nicht tagebuchwürdig erachtet zu haben scheint – und dies umso mehr, weil er noch drei Tage zuvor anlässlich einer anderen Sitzung darüber geklagt hatte, dass es aufgrund von Roons Abwesenheit „nichts Wichtiges, namentlich nicht die Militairbudgetfrage“, zu besprechen gegeben habe.⁷⁵ Neben der sich aufdrängenden Unterschlagung eines dokumentierten,brisanten, wenn auch vorsichtigen Einmischens durch

72 Protokoll der Staatsministeriumssitzung vom 6.9.1862, GStA PK, I. HA, Rep. 90 A, Nr. 3531, Bl. 169v.

73 Vgl. hierzu allgemein: Rainer Paetau (Bearb.): Die Protokolle des Preußischen Staatsministeriums 1817–1934/38. Bd. 5: 10. November 1858 bis 28. Dezember 1866. Hildesheim 2001, S. 35–37.

74 Allgemeine Zeitung, 10.9.1862.

75 Friedrich III.: Tagebücher von 1848–1866. Mit einer Einleitung und Ergänzungen hrsg. v. Heinrich Otto Meisner. Leipzig 1929, S. 157 f. (3.9.1862). Herausgeber Meisner bestätigt ausdrücklich (S. 158, Anm. 1), dass es im Original unter dem 6. September keinen Eintrag gibt.

den Kronprinzen in das Herzensprojekt seines Vaters und Königs ist hier ein zeitliches Detail von entscheidender Relevanz: Am Morgen vor der Sitzung des Staatsministeriums trug Duncker dem Kronprinzen seinen Lösungsvorschlag mündlich vor, begleitete diesen anschließend von Potsdam nach Berlin, ehe dieser an der Sitzung des Staatsministeriums teilnahm. Duncker muss es gelungen sein, den Kronprinzen dazu zu bewegen, seinen Vorschlag zumindest bei den Ministern einzubringen, um ihm so mehr politisches Gewicht zu verleihen.⁷⁶ Denn erst später am Tag schickte Duncker seine Denkschrift an den Kronprinzen sowie Auszüge aus dieser an die Minister von der Heydt und Holtzbrinck.⁷⁷ Und Roon konnte er, wie eingangs schon geschrieben, erst nach diesen beiden für seinen Plan gewinnen: Seinen Unterlagen zufolge besuchte Duncker ihn am 13. September und ließ tags darauf noch einmal schriftlich die wesentlichen Punkte folgen.⁷⁸

Weiter involviert wurde Duncker nicht. Er konnte dann nur beobachten, wie das Abgeordnetenhaus am 16. September 1862 seine Drohung ernst machte, indem es den ersten Titel der Heeresreformkosten in ein Extraordinarium überführte und verwarf, und die Regierung sich in der Person Roons daraufhin am nächsten Tag tatsächlich zu Zugeständnissen bereit erklärte. Für kurze Zeit sah es danach aus, als würde der Verfassungskonflikt noch verhindert werden können, dank der beträchtlichen Mithilfe der Altkonservativen und allen voran Dunckers. „Der Armeeplan hätte beinahe reüssiert“, schrieb Duncker fast schon stolz seinem Freund Karl Samwer.⁷⁹ Aber der König machte diesen Kompromiss – wie auch alle anderen – bekanntlich zunichtete.⁸⁰

Ihre Verärgerung konnten die Altkonservativen diesmal jedoch schwerer denn je verbergen. Nachdem Roon am 18. September die Bereitschaft zu Zugeständ-

76 Ob der Kronprinz den Plan teilweise oder vollständig mittrug, ist hierfür unerheblich.

77 Nationalzeitung, Nr. 415, 6.9.1862. Zum Inhalt des Vortrags und zur Übersendung vgl.: Dunckers Bericht vom 6.9.1862, GStA PK, BPH, Rep. 52, J Nr. 88, Bd. 1, Bl. 420.

78 Zu entnehmen aus seinen Notizen, GStA PK, VI. HA, NL Max Duncker, Nr. 200, Bl. 31, und einem Briefkonzept unter diversen Unterlagen zur Heeresreform, ebd., Nr. 214, n. f.

79 Duncker an Samwer, 26.9.1862. In: Philippson: Friedrich (wie Anm. 69), S. 423.

80 Des Königs Intransigenz wurde entlang der Quellen schon herausgearbeitet von: Egmont Zechlin: Bismarck und die Grundlegung der deutschen Großmacht. Stuttgart 1960, S. 291, *passim*. Vgl. daran anschließend in unvollständiger Auswahl: Ritter: Staatskunst. Bd. 1 (wie Anm. 65), S. 200; Theodor Schieder: Vom Deutschen Bund zum Deutschen Reich 1815–1871. München 1975, S. 137; Börner: Wilhelm (wie Anm. 8), S. 158; Thomas Nipperdey: Deutsche Geschichte 1800–1866. Bürgerwelt und starker Staat. München 1991, S. 757; Walter: Heeresreformen (wie Anm. 10), S. 461; Fischer: Wilhelm (wie Anm. 8), S. 20, 73, 194–196.

nissen widerrief, waren es nicht die Abgeordneten der Fortschrittspartei, die in vorderster Reihe der allgemeinen Entrüstung Ausdruck verliehen, sondern die altliberalen Größen Vincke und Simson. Vincke lobte sogar die Verständigungsbereitschaft der Fortschrittspartei, die er sonst nur mit abschätzigen Worten bedachte, und forderte nun, die gesetzliche zweijährige Dienstzeit einzuführen. Simson versuchte sich zu zügeln und beteuerte, für manche seiner Vermutungen zu den Hintergründen der Vereitelung des Kompromisses kein „treffendes und nicht über die parlamentarischen Grenzen hinaus verletzendes Wort zu finden!“. Beide deuteten nun auch öffentlich an, wenn auch kurz und kryptisch, dass nicht die Minister, sondern der König der Sitz des Übels sei.⁸¹ Und Stavenhagen, mittlerweile beim Linken Zentrum und stets mit großem Verständnis für König und Staatsministerium, klagte in einem Brief über den „Mangel an Einsicht, der dort oben herrscht“, womit er ebenfalls den König meinte: „Um der dreijährigen Dienstzeit willen die preußische Monarchie in den Dreck zu reiten, das übersteigt doch die Begriffe!“⁸²

IV. Resümee und Ausblick

Die altliberalen Abgeordneten der „Neuen Ära“ wussten um die Blockadehaltung König Wilhelms gegenüber den notwendigen Reformen, sie kannten die schwierige Lage des Ministeriums, und sie taten ihr Bestes, sowohl den König als auch die Minister vor Kritik zu schützen. Bloß ging ihre risikoaverse und konfliktscheue Strategie, die eigenen Anliegen und Positionen stets zurückzustellen, um Einfluss zu gewinnen und Reformen zu erzielen, nicht auf. Sie hielten fortwährend daran fest und verschlossen die Augen vor den Konsequenzen ihrer Politik, die sie in der Öffentlichkeit in einem Maße diskreditierte, dass die preußischen Wähler sie im Dezember 1861 und im Mai 1862 reihenweise und in hohem Bogen aus dem Abgeordnetenhaus beförderten. Ihre Glaubwürdigkeit als Verfechter der deutschen Einheit und Anwälte von Freiheitsrechten und Liberalisierung hatten sie verloren. Sie mussten Platz machen für „unverbrauchte“ Kräfte, die sich mehr an ihren Wählern, deren Interessen und Erwartungen orientierten, wie die Fortschrittspartei und später die Nationalliberale Partei, in der zumindest einige anpassungsfähige Altliberale wie Simson, Schwerin und Saucken-Julienfelde eine politische Heimat fanden. Das brachte Wilhelm Wehrenpfennig, wahrlich kein sonderlich

81 Stenographische Berichte (wie Anm. 21), 7. Legislaturperiode. 1. Session 1862. Bd. 3, S. 1745 (Simson, Zitat), 1754–1756 (Vincke).

82 Stavenhagen an Samwer, 28.9.1862, LASH, Abt. 399.52, Nr. 114, Bl. 256v–257.

progressiver Liberaler, im Juni 1867 hellsichtig auf den Punkt: „Der Fehler der alten Herren“ sei es, „die Verachtung des Publikums, der Wähler und der jedesmal populären Parteien [...] bis zu einem Punkt“ zu treiben, „wo die Möglichkeit des Wirkens innerhalb parlamentarischer Formen aufhört“. Ohne Rückhalt in der Bevölkerung und folglich ohne parlamentarischen Einfluss helfe es auch nicht, „eine fehlerlose Staatsweisheit zu besitzen und höchst ‚regierungsfähig‘ zu sein“.⁸³

Die Stärken der Altliberalen lagen (mittlerweile) woanders, nicht im Parlament – und wohl auch nicht in der Regierung –, sondern in der Scharnierfunktion zwischen Abgeordneten, Ministern, Verwaltung und Hof. Durch ihre etablierten gesellschaftlichen und politischen Verbindungen bewegten sie sich freier als andere Politiker über die Grenzen der sich nur partiell überlappenden Bereiche, konnten Gespräche führen, vermitteln und Kompromisse anbahnen. Diese informellen, quellenmäßig nur aufwändig zu rekonstruierenden Aktivitäten der Altliberalen näher zu ergründen, dürfte sich auszahlen, um ihr Wirken in den 1860er Jahren noch klarer nachvollziehen zu können und sich von der rein parlamentarischen Betrachtungsweise zu entfernen. Die Quellen dazu sind wie hier und anderswo⁸⁴ angedeutet vorhanden. Angesichts des bekannten Ausgangs der „Neuen Ära“ und des Verfassungskonflikts mag sich dadurch an der Geschichte des Scheiterns der Altliberalen womöglich nur wenig ändern. Aber Scheitern und Wirken müssen sich nicht ausschließen – auch das hat Dieter Langewiesche betont.⁸⁵

83 Wehrenpfennig an Treitschke, 22.6.1867. In: Heyderhoff: Liberalismus (wie Anm. 49), S. 386, Anm. 1.

84 Weaver: Friendship (wie Anm. 4); Simonow: Fortschrittspartei (wie Anm. 1); Behr: Vincke (wie Anm. 19).

85 Langewiesche: Erbe (wie Anm. 2), S. 13 f.

Marianne Weber als Politikerin: Ihr Kampf für die Gleichberechtigung der Frauen

Edith Hanke

Marianne Weber (1870–1954) hat Frauen- und Demokratiegeschichte geschrieben. Als Politikerin und Parlamentarierin setzte sie sich für die Gleichberechtigung von Frauen in Bildung, Beruf und Politik ein. Mit diesem quellengestützten Beitrag soll sie als öffentlichkeitswirksame Frau aus dem Schatten ihres Mannes Max Weber (1864–1920) herausgeholt werden. Thematisiert werden dabei zeitlos-aktuelle Fragen zur Rolle von Frauen in der Politik, zu den klassischen Frauenressorts, parlamentarischen Usancen, liberal-demokratischen Grundwerten und zum Umgang mit antisemitischen Diffamierungen.



Abb. 1: Marianne Weber mit ihren Kollegen der Fraktion der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) in der Badischen Verfassunggebenden Nationalversammlung 1919. (Stadtarchiv Karlsruhe, 8/PBS oIV 3).

1. Einführung

Am 15. Januar 1919 schrieb Marianne Weber Demokratiegeschichte. Als erste gewählte Frau hielt sie vor einem deutschen Parlament die „Jungfernrede“. Sie sprach als Abgeordnete der Deutschen Demokratischen Partei (DDP) im Karlsruher Ständehaus, nicht nur als Vertreterin ihres Wahlkreises Mannheim-Heidelberg-Mosbach, sondern als Repräsentantin aller Frauen. Mit der Novemberrevolution 1918 hatten die Frauen in Deutschland das aktive und passive Wahlrecht erlangt. Marianne Weber war voller Enthusiasmus in den kurzen Winterwahlkampf eingestiegen, und es berührte sie, dass selbst Frauen der älteren Generation von ihrem neuen Recht Gebrauch machen und am 5. Januar 1919 an die Wahlurnen gingen. Baden war Vorreiter im neuen republikanischen Deutschland. Hier wurde zuerst gewählt und die Badische Verfassunggebende Nationalversammlung einberufen. Deshalb war Marianne Weber die erste deutsche Parlamentarierin, die das Wort ergriff und eine Rede hielt. Auch in ihrer 25-köpfigen Fraktion war sie die einzige Frau, was auf einer Fotografie eindrucksvoll zum Ausdruck kommt (Abb. 1).¹ Sie übernahm das Amt der Parlamentsschriftführerin und arbeitete an der neuen Badischen Verfassung mit, die am 21. März 1919 in Kraft trat. Danach benannte sich die „Badische Verfassunggebende Nationalversammlung“ in „Badischer Landtag“ um. Ihr Abgeordnetenmandat gab Marianne Weber nach der Sommerpause 1919 auf, weil sie gemeinsam mit ihrem Mann Max Weber nach München umzog. Trotz ihrer Proteste wurde ihr Mandat mit einem männlichen Nachrücker und nicht mit einer Frau besetzt.² In der DDP-Fraktion des Badischen Landtags waren die Männer nun wieder unter sich.

Dieses „politische Zwischenspiel“, wie es Marianne Weber bescheiden in ihren „Lebenserinnerungen“ nannte,³ geriet über Jahrzehnte hinweg in Vergessenheit. Erst im Zuge des 100-jährigen Demokratie-Jubiläums 2019 wurde auch an die Politikerin Marianne Weber erinnert: in einer Stuttgarter Ausstellung, kuratiert vom Haus der Geschichte Baden-Württemberg,⁴ und in dem Projekt „100 Köpfe der Demokratie“ der Stiftung Bundespräsident-Theo-

1 Marianne Weber mit ihren DDP-Fraktionskollegen, 1919. In: Stadtarchiv Karlsruhe, 8/PBS oIV 3. Siehe S. 241, Abb. 1.

2 Der Ökonomierat Otto Vielhauer wurde zu ihrem Nachfolger bestimmt, vgl. die Notiz in: Heidelberger Zeitung, Nr. 133 vom 11. Juni 1919, Beilage (ohne Paginierung).

3 Marianne Weber: Lebenserinnerungen. Bremen 1948, S. 79.

4 Franziska Dunkel/Paula Lutum-Lenger (Hrsg.): Vertrauensfragen. Der Anfang der Demokratie im Südwesten 1918–1924. Stuttgart 2018; zu Marianne Weber vgl. Christopher Dowe: Erste Rednerin im Parlament. In: Ebd., S. 62 f.

dor-Heuss-Haus in Stuttgart.⁵ Auf Initiative des Landes Baden-Württemberg wurde ihre bedeutende Parlamentsrede nachgesprochen und auf YouTube eingestellt, so dass sie heute hörbar ist und damit vor allem jüngere Menschen besser erreichen kann.⁶

Die Suche nach weiblichen Vorbildern in der heutigen, von vielen Seiten angegriffenen Demokratie erscheint wichtiger denn je. Es fragt sich deshalb, warum die Abgeordnete Weber vergessen werden konnte und die Parlamentarierinnen der jungen Bundesrepublik Deutschland nach 1949 nicht an sie anknüpften. Lag es daran, dass sie nur eine Rolle auf der Karlsruher landespolitischen Bühne und nicht im Theatersaal der Weimarer Nationalversammlung übernommen hatte? Oder lag es vielleicht an ihrer kurzen Mandatszeit im Badischen Landtag? Oder ist der tiefere Grund darin zu suchen, dass sich Marianne Weber nach dem plötzlichen Tod ihres Mannes im Juni 1920 ganz auf die Herausgabe seines Werks und die Abfassung seiner Lebensgeschichte konzentrierte und sich damit selbst in den Schatten des heute weltberühmten Soziologen Max Weber stellte? Gunilla Budde nennt dies in Anlehnung an den „Matilda-Effekt“ den „Mariannen-Effekt“.⁷ Mit diesem Beitrag soll Marianne Weber ein eigenes politisches Profil in der Geschichte des deutschen Parlamentarismus in der Übergangszeit vom Deutschen Kaiserreich in die Weimarer Republik zurückgegeben werden.

2. „Wir Frauen...“ – Der Weg ins Parlament

„[...] die politische Gleichberechtigung unseres Geschlechts ist zu uns gekommen wie der Dieb in der Nacht“, schrieb Marianne Weber am 8. Dezember 1918,⁸ als die Revolution die Gleichstellung der Frauen brachte. Offen bekannte sie an renommierter Stelle, in einem Artikel auf Seite eins der liberalen „Frankfurter Zeitung“:

„Wir Frauen wollen uns nicht verhehlen, daß wir uns diesen Durchbruch zur wahren Demokratie anders gedacht hatten. Wir hatten gehofft, ihn durch eige-

5 <<https://www.demokratie-geschichte.de/koepfe/2262>> (13.4.2025).

6 <<https://www.des-volkes-stimme.de/die-erste-rede-marianne-weber-spricht-geschichte/>> (9.4.2025).

7 Gunilla Budde: Zur Einführung: Der „Mariannen-Effekt“. In: Dies./Edith Hanke (Hrsg.): Marianne Weber. Frauenfragen. Ausgewählte Reden und Schriften. Tübingen 2025, S. 1–37.

8 Marianne Weber: Die Frauen und die Demokratische Partei. In: Frankfurter Zeitung, 63. Jg., Nr. 340 vom 8. Dez. 1918, 1. Morgenblatt, S. 1. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 89 (Hervorhebung im Original).

ne Anstrengung, aber auch durch die wachsende Einsicht und Hilfe unserer bürgerlichen Parteigenossen zu erringen. Es ist unsagbar schmerzlich, daß erst aus dem Zusammenbruch unserer nationalen Hoffnungen, aus der Zertrümmerung unseres Staatswesens unsere politische Freiheit geboren wurde. Und dieses Geschenk der Revolution legt sich als schwere Verantwortung auf unsere Schultern.⁹

Standen hier noch Zweifel im Vordergrund, ob die Frauen auf diese Situation überhaupt vorbereitet seien und ob sie der neuen politischen Verantwortung gerecht werden könnten, so spricht aus der Antrittsrede vor der Badischen Verfassunggebenden Nationalversammlung am 15. Januar 1919, also nur einen guten Monat später, ein ganz anderes Selbstbewusstsein Marianne Webers. In dem historischen Moment, als sie das Wort auch im Namen aller Frauen in Baden ergriff, betonte sie – fast warnend an ihre männlichen Zuhörer gerichtet: „Wir Frauen können nur unserer hohen Freude und Befriedigung darüber Ausdruck geben, daß wir zu dieser Aufgabe mitberufen sind, und ich glaube sagen zu dürfen, daß wir besser für sie vorbereitet sind, als vielleicht die meisten von Ihnen glauben.“¹⁰

Und in der Tat hatten die meisten weiblichen Abgeordneten in Baden, ebenso wie auf Reichsebene, vor 1918 entweder als Akteurinnen in der Frauenbewegung und in Vereinen oder als Publizistinnen ihre ersten politischen Erfahrungen gesammelt. Bis zum Inkrafttreten des Reichsverein gesetzes im Mai 1908 war Frauen in Preußen und anderen deutschen Bundesstaaten die politische Betätigung untersagt – Baden stellte in dieser Hinsicht durch sein liberaleres Vereinsrecht eine läbliche Ausnahme dar, das eine politische Betätigung von Frauen nicht explizit ausschloss.¹¹ Somit konnte das Engagement von Frauen fast nur in den geschützten Räumen der eigenen Vereinsbildungen und dazugehörigen Publikationsorgane stattfinden. Öffentliche Auftritte und das

9 Ebd.

10 Marianne Weber: [Rede vor der Badischen Verfassunggebenden Nationalversammlung am 15. Januar 1919]. In: Verhandlungen des Badischen Landtags, I. Landtagsperiode (15. Januar 1919 bis 15. Oktober 1921), I. Sitzungsperiode (15. Januar bis 15. Oktober 1919 [...]). Karlsruhe 1920, S. 9. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 93.

11 Birgit Bublies-Godau: „.... eine Frauenfrage, die in den Bereich der Volkswirtschaft und Politik hineingehört.“ Friedrich Naumann und sein ambivalentes Verhältnis zur Frauenemanzipation. In: Jürgen Fröhlich/Ewald Grothe/Wolther von Kieseritzky (Hrsg.): Fortschritt durch sozialen Liberalismus. Politik und Gesellschaft bei Friedrich Naumann. Baden-Baden 2021, S. 79–103, hier S. 89; sowie zu den badischen Verhältnissen Sybille Oßwald-Bargende: Richtungsweisend. Die Frauenrechtlerin Marianne Weber als erste parlamentarische Rednerin. In: Sabine Holtz/Sylvia Schraut (Hrsg.): 100 Jahre Frauenwahlrecht im deutschen Südwesten. Eine Bilanz. Stuttgart 2020, S. 169–186, hier S. 176.

Reden vor größeren Versammlungen musste erst geübt werden. Viele Frauen trauten sich das wegen ihrer höheren Stimmlage weniger zu als Männer. Ohne Mikrophone war es schwer, sich in Sälen mit mehreren hundert Anwesenden Gehör zu verschaffen. Dass es dabei – gerade in der revolutionären Umbruchzeit und im Wahlwinter 1918/19 – nicht immer gesittet zuging, beschreibt Marianne Weber eindringlich. Bei einer Wahlveranstaltung der Demokratischen Partei in Mannheim flogen Stuhlbeine, Pfeifkonzerte der anwesenden Sozialisten und Arbeiter brachten die demokratischen Redner ins Schwitzen, und Marianne Weber, auf dem Podium sitzend, betrachtete sich dabei von außen, mit den Augen der wütenden Proletarier: „Ich belächelte meine Figur im Seidenkleide und meinen ganzen Habitus als Dame. Gott sei Dank, ich kam nicht mehr zum Zuge, die Versammlung war vorher zu Ende.“¹² Dieses „Kneifen“ gehörte eigentlich nicht zu ihren Charaktereigenschaften. Aber auch sie musste lernen, sich in einer Männerwelt zu behaupten. Ihren ersten Tag im Fraktionszimmer der badischen Demokraten beschreibt sie in ihrem Bericht „Parlamentarische Arbeitsformen“:

„Es war ein seltsames und etwas banges Gefühl, als sich die Augen sämtlicher männlicher Kollegen auf den Neukömmling (sic!), die erste und leider bisher einzige Frau dieser Fraktion richteten, denn es ist etwas anderes, etwa auf einem erhöhten Podium am Rednerpult in angemessener Distanz von der Hörerschaft viele Augen auf sich gerichtet zu fühlen, oder aber als ganz ungewohnte Neuerscheinung den prüfenden Blicken eines geschlossenen Kreises von Arbeitsge- nossen ausgesetzt zu sein.“¹³

Anfangs etwas holprig, gewöhnte sie sich jedoch an den Parlamentsalltag und die menschlich-geselligen Usancen der Karlsruher Abgeordneten.

Was qualifizierte Marianne Weber als Abgeordnete? Das Handbuch zur Badischen Verfassunggebenden Nationalversammlung von 1919 bietet einen stichwortartigen Lebenslauf nebst Fotografie: „Ehefrau und Schriftstellerin in Heidelberg; geb. 2.8.1870 in Oerlinghausen (Lippe); ev[angelisch]“; Schulbesuch von 1876 bis 1882 in Lemgo; nach der Verheiratung 1893 Studium der Philosophie und Nationalökonomie; seit 1897 „in der Frauenbewegung tätig, gehört zu ihren Führerinnen“. Neben den Auslandsreisen nach England,

12 Marianne Weber: Frauenbewegung in Heidelberg. [Vortragsmanuskript, ca. 1949]. In: Bayerische Staatsbibliothek (BSB) München, Ana 446.C, Nachlass (Nl.) Max und Marianne Weber, Schachtel II. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 48.

13 Marianne Weber: Parlamentarische Arbeitsformen. Zuerst in: Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben unserer Zeit. Hrsg. von Helene Lange und Gertrud Bäumer, 26. Jg., Heft 10, Juli 1919, S. 295–302, hier S. 295. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 107 f.

Frankreich, Italien und Amerika verweist das Kurzbiogramm zusätzlich auf ihre wichtigsten Schriften und einige Aufsätze zur Frauenfrage und zu sozi-alethischen Themen.¹⁴ Anschaulich beschreibt ihr Vetter, der Theologe Otto Baumgarten, in einem späteren Geburtstagsartikel die familiären Wurzeln Marianne Webers: die traditionale, patriarchale Familienstruktur und die mit ihr verbundenen Werte, „einen ungemein zähen Arbeitswillen“, ein starkes soziales „Verpflichtungsgefühl“ und „eine hohe Achtung vor der Ehe, Familie, Gattin und Mutter“. Hinzu traten noch das Bestreben nach einem eigengesetzlichen, „starken Frauenleben“,¹⁵ das sie beständig antrieb, für gleiche Bildungschancen und gleiche Rechte von Frauen zu kämpfen.

Ausgangspunkt ihres Engagements in der Frauenbewegung war die Übernahme des Vorsitzes des Heidelberger Vereins „Frauenbildung – Frauenstudium“ im November 1897. Selbstironisch schreibt Marianne Weber rückblickend über die Amtsaufnahme, dass man sie als junge Professorengattin zur Reputationssteigerung des Vereins habe gewinnen wollen.¹⁶ Dass sie im Verein aber eigene Akzente setzte und ein anspruchsvolles Vortragsprogramm mit den Kollegen ihres Mannes auf die Beine stellte, habe die „älterlichen“ Damen in Heidelberg dann doch staunen lassen. Marianne Weber hörte – teilweise gemeinsam mit ihrer Freundin Else von Richthofen, der ersten Doktorandin Max Webers und ersten weiblichen Fabrikinspektorin Badens – philosophische und nationalökonomische Vorlesungen. Da Frauen in Baden erst nach 1900 offiziell studieren durften, hing der Vorlesungsbesuch für Marianne Weber vom Einverständnis des Dozenten beziehungsweise in Heidelberg sogar von der Zustimmung der Fakultät ab. Einige Professoren verweigerten Frauen prinzipiell den Zugang, andere machten einen Rückzieher, falls sich keine weitere Gasthörerin fand. Es galt für eine Frau als unschicklich, alleine unter Männern im Hörsaal zu sitzen.

-
- 14 Die verfassunggebende badische Nationalversammlung 1919. Karlsruhe 1919, S. 144. Aufgeführt wird darin u.a. die Schrift: Marianne Weber: Ehefrau und Mutter in der Rechtsentwicklung. Tübingen 1907. Zur politischen Biographie Webers vgl. auch: Konrad Exner: Marianne Weber. Die erste Rednerin im badischen Parlament. In: Badische Heimat, 85. Jg., Heft 2, 2005, S. 277–280; sowie Hans-Peter Becht: Weber, Marianne. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch der Badischen Ständeversammlung und des Badischen Landtags 1819–1933. Teilbd. 1, Stuttgart 2021, S. 676 f.
- 15 Otto Baumgarten: Marianne Weber zum 60. Geburtstag. In: Frankfurter Zeitung, 74. Jg., Nr. 568 vom 2. August 1930. In: Bundesarchiv Berlin-Lichterfelde (BArch), NS 5-VI/17755.
- 16 Marianne Weber: Frauenbewegung in Heidelberg (wie Anm. 12), S. 1 (S. 41). Zu den Hintergründen vgl. die bislang ausführlichste Biographie: Bärbel Meurer: Marianne Weber. Leben und Werk. Tübingen 2010, S. 101 ff.

Voller Eifer fertigte Marianne Weber ihre Doktorarbeit über „Fichte's Sozialismus und sein Verhältnis zur Marx'schen Doktrin“¹⁷ bei dem befreundeten Philosophen Heinrich Rickert an. Die Zulassung und der Doktortitel wurden ihr jedoch verwehrt, weil sie kein Abitur vorweisen konnte. Max Weber linderte die als ungerecht empfundene Zurückweisung, indem er die Arbeit seiner Frau in den „Volkswirtschaftlichen Abhandlungen der Badischen Hochschulen“ erscheinen ließ, einer Schriftenreihe für Dissertationen und Habilitationsschriften. Diese verletzende Erfahrung war für Marianne Weber Ansporn und Motivation, sich noch stärker für gleiche Bildungschancen für Mädchen und junge Frauen einzusetzen. Bis zu ihrem Umzug von Heidelberg nach München 1919 blieb sie Vorsitzende der lokalen Vereinssektion „Frauenbildung – Frauenstudium“.¹⁸ Durch Vorträge und Publikationen zum Thema Koedukation sowie Reiseberichte über das Schulwesen in Italien und Amerika wurde sie weit über die Heidelberger Stadtgrenzen hinaus bekannt. Der Heidelberger Vereinsvorsitz verschaffte ihr 1901 zugleich einen Sitz im siebenköpfigen Vorstand des Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF). Dieser Zusammenschluss der bürgerlichen Frauenbewegung vertrat im selben Jahr 137 Zweigvereine mit über 70.000 Mitgliedern¹⁹ und stellte damit zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine der stärksten Organisationen weiblicher Interessen im Deutschen Kaiserreich dar. Zunehmend war Marianne Weber auch als Vortragsrednerin deutschlandweit gefragt. 1904 hielt sie in Berlin beim Internationalen Frauen-Kongress sogar zwei Vorträge: einen zur Rechtsstellung der Frau und einen über Frauen in der Wissenschaft.²⁰ Dadurch wurde sie auch international bekannt und vernetzte sich weiter. So besuchte sie bei

-
- 17 Marianne Weber: Fichte's Sozialismus und sein Verhältnis zur Marx'schen Doktrin (Volkswirtschaftliche Abhandlungen der Badischen Hochschulen, Band 4, Heft 3). Tübingen 1900; vgl. dazu die Rezension von Friedrich Naumann in: *Die Hilfe*, Nr. 30 vom 29. Juli 1900, S. 3 f., sowie Brief von Max Weber an Marianne Weber vom 28. Juli 1900. In: Max Weber: *Briefe 1895–1902*. Hrsg. von Rita Aldenhoff-Hübinger (Max Weber-Gesamtausgabe [MWG II/3]). Tübingen 2015, S. 755 mit Hrsg.-Anm. 4.
- 18 Bei der Mitgliederversammlung des Vereins am 7. Juli 1919 hielt sie einen Vortrag über ihre zwanzigjährige Tätigkeit, vgl. die Veranstaltungsanzeige. In: *Heidelberger Zeitung*, 61. Jg., Nr. 147 vom 28. Juni 1919, 2. Beilage, S. [4].
- 19 Vgl. Gertrud Bäumer: Die Geschichte der Frauenbewegung in Deutschland. In: Helene Lange/Gertrud Bäumer (Hrsg.): *Handbuch der Frauenbewegung*, I. Teil: Die Geschichte der Frauenbewegung in den Kulturländern. Berlin 1901, S. 1–166, hier S. 147.
- 20 Marianne Weber: Die historische Entwicklung des Eherechts. In: *Der Internationale Frauen-Kongress in Berlin 1904. Bericht mit ausgewählten Referaten*. Hrsg. im Auftrage des Vorstandes des Bundes Deutscher Frauenvereine von Marie Stritt. Berlin 1905, S. 394–406; dies.: Die Beteiligung der Frau an der Wissenschaft. In: Ebd., S. 105–115. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: *Frauenfragen* (wie Anm. 7), S. 135–144.

ihrer Amerika-Reise, die sie wenige Wochen nach dem Berliner Frauentag antrat, das von ihrer Korreferentin M. Carey Thomas geleitete Frauencollege Bryn Mawr in Philadelphia.²¹ In Chicago wurde sie von der Sozialpolitikerin und Settlement-Begründerin Jane Addams sogar ermuntert, bei der Women's Trade Union League das Wort zu ergreifen.²²

3. Politik für Frauen. Die parlamentarische Arbeit

Nach dieser Vorgeschichte ist es naheliegend, dass sich Marianne Weber als Parlamentarierin für ihre Schwerpunktthemen einsetzte: Frauenrechte, Bildungsfragen und Kommunalpolitik. Davon zeugen ihre Reden und Interpellationen im Badischen Landtag. In der 12. Öffentlichen Sitzung der Badischen Verfassunggebenden Nationalversammlung am 20. März 1919 äußerte sich die Abgeordnete Weber zu den Paragraphen 8, 9 und 11 des Verfassungsentwurfs, „die staatsbürgerlichen und politischen Rechte der Badener betreffend“.²³ In Sachen Frauenrechte hatte sie sich durch ihr mehr als 500 Seiten umfassendes und bis heute als Grundlagenwerk geschätztes Buch „Ehefrau und Mutter in der Rechtsentwicklung“ von 1907 weit über Frauenkreise hinaus einen Namen gemacht. Sie wurde auch ohne Jura-Studium als Rechtsexpertin anerkannt, offiziell dann auch 1922 durch die Ehrendoktorwürde, die ihr von der Juristischen Fakultät der Universität Heidelberg verliehen wurde.

Im Frühjahr 1919 zeigte sie sich im Parlament stolz darüber, dass in der badischen Verfassung nun alle Rechte „ohne Unterschied des Geschlechts“ gelten sollten.²⁴ Hier findet sich übrigens ein kleiner, aber feiner Unterschied zur Weimarer Verfassung, in der – worauf Sybille Oßwald-Bargende verweist²⁵

21 Brief von Marianne Weber an Helene Weber und Familie vom 27. Oktober 1904. In: Max Weber: Briefe 1903–1905. Hrsg. von M. Rainer Lepsius u. Gangolf Hübinger (MWG II/4). Tübingen 2015, S. 356–360, hier S. 357 f.

22 Am 11. September 1904 in der von Jane Addams mitgegründeten WTUL, dazu: Brief von Marianne Weber an Helene Weber vom 9. September 1904. In: Ebd., S. 279–284, hier S. 283, Hrsg.-Anm. 39. Vgl. auch die spätere Würdigung: Marianne Weber: Jane Addams. Zu ihrem 70. Geburtstag. In: Frankfurter Zeitung, 75. Jg., Nr. 672 vom 9. September 1930, Abendblatt, S. 1 f.

23 Marianne Weber: Rede am 20. März 1919. In: Amtliche Berichte über die Verhandlungen der verfassunggebenden badischen National-Versammlung, Nr. 12 vom 28. März 1919, Sp. 472–476; leicht überarbeitet: Dies.: Neue Frauenrechte in der badischen Verfassung. In: Heidelberger Zeitung, 61. Jg., Nr. 71 vom 25. März 1919, S. 1 f.

24 Ebd., Sp. 472.

25 Oßwald-Bargende: Richtungsweisend (wie Anm. 11), S. 181.

– den Frauen nur „grundsätzlich“ die gleichen Rechte zugesprochen wurden. Marianne Weber betonte in ihrer Parlamentsrede das urdemokratische Grundrecht, „wonach jeder Mensch, sei er nun hoch oder niedrig, reich oder arm, als Mann oder als Weib geboren, zu denjenigen Posten aufsteigen darf, die er kraft seiner persönlichen Gaben und Leistungen ausfüllen kann“²⁶ Angesichts der neu verliehenen Rechte sah sie Chancen und neue Entfaltungsmöglichkeiten für Frauen in Gesellschaft und Politik. Ihnen – und das ist ihre praktische Folgerung – stünde nun der Zugang zu ehemals reinen Männerberufen offen, und dies gelte insbesondere für politische Ämter und öffentliche Verwaltungsstellen. Marianne Weber kämpfte explizit für die Gleichbehandlung von Frauen als Beamten und Lehrerinnen, der damaligen Kernklientel des bürgerlichen Liberalismus. Ihren männlichen Kollegen gegenüber machte sie deutlich, dass mit alten Privilegien und Bevorzugungen nun Schluss sein müsse. „Gleicher Lohn für gleiche Leistung“²⁷ lautete ihre Devise, und dementsprechend trat sie für Gleichbehandlung bei Beförderungen, aber auch für weniger Lohn bei familiär bedingten Auszeiten und Teilzeitregelungen ein. Marianne Weber konnte hart und klar in ihren Forderungen sein und betonte mehrfach, dass es kein Zurück zu den alten patriarchalen Vorrechten und der Abstempelung der Frauen zu „Bürgerinnen zweiten Ranges“ geben werde.²⁸

Mit zwei Interpellationen stimmte sie sich gegen reaktionäre Tendenzen der Nachkriegszeit. Durch die sogenannten Demobilisierungsvorschriften sollten Frauen zugunsten der heimkehrenden Soldaten aus ihren Anstellungen fristlos entlassen werden und überdies ihr Anrecht auf einen Ausbildungsplatz an Fachhochschulen und Universitäten verlieren.²⁹ Dass diese Vorschriften von Männern am Grünen Tisch und ohne jede Praxisnähe erlassen worden waren, belegte Marianne Weber – auch das zeichnete ihren faktenbezogenen, sachlichen Stil aus – durch Zahlen zur Vorkriegsbeschäftigung von Frauen und durch die veränderte gesellschaftliche Lage infolge des kriegsbedingten gravierenden Verlustes an Männern. Hier schob sie, ohne es direkt auszusprechen, dem aufkommenden frauenfeindlichen Revisionismus einen Riegel vor.

26 Marianne Weber: [Rede am 20. März 1919] (wie Anm. 23), Sp. 473.

27 Marianne Weber: Frauenberufsfragen im badischen Verfassungsausschuss. In: Heidelberger Tageblatt und General-Anzeiger, Nr. 137 vom 20. Juni 1919, S. 3. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 102.

28 Marianne Weber: [Rede am 20. März 1919] (wie Anm. 23), Sp. 473.

29 Marianne Weber: [Redebeiträge am 4. Juli 1919, den Schutz der weiblichen Angestellten und Arbeiter gegen Erwerbslosigkeit betr.]. In: Amtliche Berichte über die Verhandlungen des Badischen Landtags, Nr. 35 vom 12. Juli 1919, Sp. 1345–1350 und 1355–1356, sowie: Dies.: [Berichterstattung, den Ausschluß weiblicher Studierender vom Studium betr.]. In: Ebd., Nr. 43 vom 7. August 1919, Sp. 1662.

Konziliant ging sie dagegen auf die Ängste und Bedenken der Männer (und konservativen Frauen) ein, dass durch die weibliche Berufstätigkeit die Ehe- und Familienstruktur ausgehöhlt werden könnte. Sie betonte die Wahlfreiheit der bürgerlichen Frauen und wies auf die notwendigen sozialen Reformen hin, so dass Frauen aus den Unterschichten ausreichend finanzielle Unterstützung erhielten, um sich teilweise oder ganz um ihre Kinder kümmern zu können. Auch gestand sie zu, dass die Veränderungen in der äußeren Staatsform sehr schnell erfolgt seien, während es für den Gesinnungswandel deutlich mehr Zeit brauche. Ihr Frauenbild weicht in vielem von dem heutigen ab, denn sie setzte auf spezifisch weibliche Eigenschaften, die das Kulturleben bereichern und einen Gegenpol zum männlichen, „objektiven“ Kulturschaffen bedeuten würden.³⁰ In dem Zusammenspiel der Geschlechter sowie einer arbeitsteiligen Kultur- und Politikgestaltung sah sie eine Bereicherung des Gemeinschaftslebens.

Ähnlich argumentierte Marianne Weber bereits bei der 9. Öffentlichen Sitzung am 13. März 1919, in der es um die Beratung des neuen Gemeindegesetzes ging. Hierdurch wurden Frauen zu „vollberechtigten Gemeindebürger[n]“.³¹ In ihrem Redebeitrag betonte sie – wiederum unterfüttert mit statistischen Erhebungen –, dass Frauen bereits vor dem Krieg in städtischen Kommissionen zumeist ehrenamtlich mitgearbeitet und vor allem in der Kriegsfürsorge einen wichtigen Beitrag geleistet hätten. Nun forderte sie, dass deutlich mehr Frauen als Gemeindebeamtinnen und hauptamtliche Kreisfürsorgerinnen eingestellt werden sollten. Konkret sah sie den Bedarf in der Wohlfahrtspflege: Frauen als Schul-, Wohnungs- und Polizeipflegerinnen sowie als Fürsorgeerzieherinnen. Nicht zuletzt hob sie – weiblich entwaffnend – die Sonderrolle von Frauen hervor, die sie früher als „*Menschenpflegerinnen*“ beschrieben hatte³² und die sich nun neben den Stadtvätern als „*Stadtmutter*“ behaupten könnten. Soziologisch und im Duktus Max Webers begründete sie, dass Frauen gegen den formal-rationalen Bürokratismus das Einzelschicksal der Betroffenen stärker im Blick behielten und ihm mit „*Gefühlskraft*“ begegnen würden. In dieser Rede, die Marianne Weber anlässlich der badischen

30 Diesen Gedanken hatte Marianne Weber in kritischer Auseinandersetzung mit dem Soziologen Georg Simmel ausführlich dargelegt: Die Frau und die objektive Kultur. In: Logos. Internationale Zeitschrift für Philosophie der Kultur. Hrsg. von Richard Krone und Georg Mehlis. Bd. IV. Tübingen 1913, S. 328–363. Gekürzter Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 179–193.

31 Marianne Weber: [Redebeitrag am 13. März, Beratung über den Gesetzentwurf, die Änderung der Gemeinde- und Städteordnung betr.]. In: Badische National-Versammlung: Amtliche Berichte (wie Anm. 23), Nr. 9 vom 22. März 1919, Sp. 285–288.

32 Marianne Weber: Die Frauen und die Demokratische Partei (wie Anm. 8), S. 1 (S. 92).

Gemeindewahlen am 25. Juni 1919 nochmals in leicht abgeänderter Form im Heidelberger Tageblatt veröffentlichte,³³ rekurrierte sie auf ihre eigenen Erfahrungen in der Kommunalverwaltung. Obwohl nach dem badischen Gesetz bestimmte städtische Kommissionen vor dem Krieg bereits zu einem Viertel mit Frauen zu besetzen waren, gab es doch ausreichend Mechanismen, um Frauen politisch kalt zu stellen.

Festverbürgte Ämter hatten Frauen meist nur in der Schul- und Armenfürsorge. In dieser Hinsicht war für Marianne Weber ihre Schwiegermutter ein prägendes Vorbild, denn Helene Weber gehörte in Charlottenburg zur städtischen Armendirektion mit Stimmrecht.³⁴ Erst im Mai 1912 wurde Marianne Weber zusammen mit ihrer Mitstreiterin Camilla Jellinek, der Leiterin der Heidelberger Rechtsschutzstelle und Ehefrau des Staatsrechtlers Georg Jellinek, in die städtische Schul- und sozialpolitische Kommission gewählt.³⁵ Einen Namen in der Stadt hatte sie sich bereits durch ihre Petitionen zur Abschaffung der Bordelle erworben.³⁶ Es waren diese Aktionen, die wegen der Sittlichkeitsfrage von örtlichen Pfarrern unterstützt und von dem befreundeten Theologen Ernst Troeltsch sogar in der Ersten Kammer des badischen Landtags 1910 vorgetragen wurden.³⁷ Kurz vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges beteiligte sie sich dann aktiv am Wahlkampf für die Ortskrankenkassen. Die Frauenvereine Heidelberg traten hierbei mit einer eigenen Liste an, die aber nur einen Sitz neben Gewerkschaftlern und christlich-nationalen Arbeitervereinigungen erringen konnten.³⁸ Das andere große Betätigungsgebiet fand Marianne Weber in der Kriegsfürsorge, wo es vor allem um die Beurteilung der Förderbedürftigkeit von Familien der unteren Schichten und von alleinstehenden Soldatenfrauen ging. Spöttisch distanziert, beschreibt Eberhard Go-

33 Marianne Weber: Frauenaufgaben in der Gemeindeverwaltung. In: Heidelberger Tageblatt und General-Anzeiger, Nr. 115 vom 22. Mai 1919, S. 3 f. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 95–100.

34 Rita Aldenhoff-Hübinger/Gangolf Hübinger: Das Berlin Max Webers. Erfahrungswelten einer Großstadt. Berlin 2025, S. 7.

35 Vgl. Meurer: Marianne Weber (wie Anm. 16), S. 344 f.

36 Vgl. Marianne Weber: Zur Sittlichkeitsfrage. Der Kampf gegen die gewerbsmäßige Prostitution. In: Centralblatt des Bundes deutscher Frauenvereine, 5. Jg., Nr. 10 vom 15. August 1903, S. 73–75.

37 Ernst Troeltsch: Verhandlungen der Ersten Kammer vom 44. Landtag 1909/1910. Beilage Nr. 44 zum Protokoll der 8. Sitzung der Ersten Kammer am 9. April 1910. In: Ders.: Reden, Voten und Berichterstattung in der Stände-Versammlung des Großherzogtums Baden 1909–1915. Hrsg. von Harald Haury (Ernst Troeltsch Kritische Gesamtausgabe, Band 23). Berlin 2022, S. 51–60, bes. S. 53–56.

38 Vgl. den Brief Max Webers an Marianne Weber vom 18. März 1914. In: Max Weber: Briefe 1913–1914. Hrsg. von M. Rainer Lepsius u. Wolfgang J. Mommsen (MWG II/8). Tübingen 2003, S. 560 mit Hrsg.-Anm. 1.

thein, Professor für Nationalökonomie und ab 1919 ihr Fraktionskollege im Karlsruher Landtag, Marianne Weber in ihrer sozialen Fürsorgearbeit:

„Frau Weber war mit einer kleinen, verfallenen, proletarischen Näherin beschäftigt, die nur noch wenige graue Haare und noch weniger Zähne hatte; sie entließ sie mit lehrhaft mütterlicher Ermahnung, um mir dann zu erzählen: da sei sie nun Rechtsschutz und zugleich amtlich bestellte Vormünderin; denn die Person habe 5 uneheliche Kinder von 5 verschiedenen Männern [...] und eben habe sie von einem verheirateten Mann, der auch 5 Kinder habe, ein 6^{tes} bekommen. Da gelte es nun Alimente von dem unehelichen Vater herauszuschlagen.“³⁹

4. Facetten des Liberalismus

Das Deutsche Kaiserreich bot genügend Anschauungsmaterial, in welche Richtungen der Liberalismus sich auf- und zerspalten konnte: Auf der einen Seite die Fortschrittlichen und die Freisinnigen, auf der anderen Seite die Nationalsozialen und die Nationalliberalen, die, wie etwa Max Weber sen., Abgeordneter im Reichstag und Preußischen Abgeordnetenhaus, klar zum Kaiserreich standen. Sie waren Anhänger der konstitutionellen Monarchie, manche von ihnen aber auch einer parlamentarischen Monarchie nach britischem Vorbild. Diese Haltung vertrat Max Weber jun. bis zum Vorabend der Revolution 1918. Liberalismus und Demokratie zusammen zu denken, musste die jüngere Generation ohne die 1848er Erfahrungen erst lernen. Alfred Weber, Max Webers nächstjüngerer Bruder, tat sich leichter mit diesem Gedanken und gehörte im November 1918 zu den Mitbegründern der linksliberalen Deutschen Demokratischen Partei. Gemeinsam mit Theodor Wolff, Albert Einstein, Hugo Preuß, Friedrich Naumann und anderen Unterstützern unterschrieb Marianne Weber den Gründungsauftrag „Männer und Frauen des neuen Deutschland!“, sogar vor ihrem zögernden Ehemann.⁴⁰

Bereits in seiner Antrittsvorlesung vom Mai 1895, umstritten wegen der „Brutalität“ der vorgetragenen Ansichten, hatte Max Weber bezweifelt, ob das deutsche Bürgertum „reif“ für eine politisch führende Rolle im Deutschen

39 Brief von Eberhard Gothein an Marie Luise Gothein vom 2. September 1911. In: Michael Maurer/Johanna Sänger/Editha Ulrich (Hrsg.): Im Schaffen genießen. Der Briefwechsel der Kulturwissenschaftler Eberhard und Marie Luise Gothein (1883–1923). Köln u.a. 2006, S. 390–392, hier S. 391.

40 Der Aufruf erschien in: Berliner Tageblatt, Nr. 587 vom 16. November 1919. Vgl. dazu: Eberhard Demm: Ein Liberaler in Kaiserreich und Republik. Der politische Weg Alfred Webers bis 1920. Boppard a. Rh. 1990, S. 258 mit Anm. 258 (allerdings ohne Erwähnung von Marianne Weber!), dort auch die Hintergründe der Parteigründung, ebd., S. 256–278; sowie Meurer: Marianne Weber (wie Anm. 16), S. 395.

Kaiserreich sei.⁴¹ Diese Ansicht prägten auch seine Weltkriegsschriften zur Neuordnung Deutschlands. Für die Demokratie sei die deutsche Gesellschaft noch nicht „reif“, weil ihr gewisse Formqualitäten fehlen würden. Es ist daher nicht weit hergeholt, dass auch Marianne Weber die Frage nach der „Reife“ der Frauen für politische Verantwortung und Ämter 1918/19 aufgriff. Demokratie lebte und lebt von einer vitalen Zivilgesellschaft. Diesen Zusammenhang konnte das Ehepaar Weber auf seiner mehrwöchigen Reise durch die USA beobachten. Mit soziologisch geschultem Blick fiel Marianne Weber die völlig andere Behandlung der Frauen auf: Sie würden den Männern auf Augenhöhe begegnen und von ihnen als „Kameraden“ geschätzt. Verantwortlich machte sie dafür die demokratische Gesinnung in den Vereinigten Staaten. Gleichbehandlung im Haus, in der Schule und im öffentlichen Leben – das imponierte ihr. Es erstaunte sie, dass amerikanische Professorenfrauen ohne Dienstmädchen den Haushalt selber führen mussten, dabei aber von ihren Männern und Kindern, Jungen wie Mädchen, unterstützt wurden. Ständische Privilegien, wie sie das deutsche Bürgertum kannte, gäbe es dort nicht mehr. Zugleich waren beide Webers von der „absolute[n] Autoritätslosigkeit“ der amerikanischen Jugend beeindruckt.⁴² In New York besuchten sie einen Kinder-Club der Educational Alliance, die jüdische Einwandererkinder auf das Leben in der amerikanischen Gesellschaft vorbereiten wollte, was man in heutiger Terminologie als ein Integrationsprojekt für Migranten bezeichnen könnte. Über den Besuch einer Versammlung in einem solchen Kinderclub verfasste Marianne Weber einen empathischen Bericht:

„Eine Versammlung zwölfjähriger Proletarierkinder, der ich beiwohnte, leitete der knirpsige ‚Mr. Chairman‘ nach allen Regeln der Kunst. Zunächst wurde über die Aufnahme eines neuen Mitglieds abgestimmt [...], und dann kam die Hauptsache, eine sorgfältig einstudierte Diskussion über die hochpolitische Frage, ob es besser sei, die Senatoren durch die Legislaturen der Einzelstaaten oder durch das ganze Volk wählen zu lassen.“

Und sie resümiert:

„Drüben befördert man derartige Vereinigungen als eine Vorschule demokratischer Bürgertugenden, und es ist nicht zu leugnen, daß sich die Kinder dadurch nicht nur parlamentarische Formen und gute Manieren, sondern auch die Grundsätze der Selbstverwaltung und Kooperation aneignen, sich zugleich

41 Max Weber: Der Nationalstaat und die Volkswirtschaftspolitik. Akademische Antrittsrede. In: Ders.: Landarbeiterfrage, Nationalstaat und Volkswirtschaftspolitik. Schriften und Reden 1892–1899. Hrsg. von Wolfgang J. Mommsen (MWG I/4). Tübingen 1993, S. 543–574, hier S. 568 und dazu den Editorischen Bericht, S. 538.

42 Brief Max Webers an Helene Weber und Familie vom 16. November 1904. In: Max Weber: Briefe 1903–1905 (wie Anm. 21), S. 388–390, hier S. 389.

selbst behaupten und unterordnen lernen und eine nicht zu unterschätzende gegenseitige Kontrolle ihres Betragens ausüben.“⁴³

Aus diesen Zeilen spricht der Idealismus Marianne Webers, die daran glaubte, durch Erziehung und Bildung Menschen prägen und so eine Basis für eine demokratische Gesellschaft legen zu können. Diese Haltung spiegelt sich auch in dem häufig belehrend-aufklärerischen Duktus ihrer Reden und Schriften.

Was für Marianne Webers Liberalismus-Begriff entscheidend war, ist der bürgerliche Wertekanon, der durch die Philosophie des deutschen Idealismus und protestantische Moralvorstellungen unterfüttert wurde. M. Rainer Lepsius verwendet für diese im Heidelberger Weber-Haus gepflegte Weltanschauung die Begriffe „Kulturliberalismus, Kulturprotestantismus und Kulturfeminismus“, letzterer speziell für Marianne Weber zutreffend.⁴⁴ Sehr klar buchstabiert sie diese Werthaltung in ihrem bereits zitierten Zeitungsartikel „Die Frauen und die demokratische Partei“ aus:

„Tiefster Ausgangspunkt der liberalen Demokratie ist die Achtung vor der *Menschenwürde*, der Glauben an den *absoluten Wert des einzelnen*. Um dieses Wertes willen fordert sie für alle Freiheit, das Recht zu freier sittlicher Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit. Sie will jedem einzelnen so viel Freiheit sichern, als er bedarf zur vollen Entfaltung seiner wertvollen Gaben und seiner sittlichen Persönlichkeit. Gerade auf diese Idee, daß jeder, der Menschenantlitz trägt, zu wirklicher Freiheit berufen ist, stützen auch wir modernen Frauen unsere Forderungen. [...] Die echte Demokratie überwölbt die natürliche Ungleichheit der Menschen mit der Idee der *Gleichheit* aller vor dem Gesetz, ihrer Gleichberechtigung gegenüber dem Staat.“⁴⁵

Hiermit formulierte sie einen ur-liberalen Grundsatz: Menschen sind unterschiedlich; der Staat kann nur rechtliche Gleichheit garantieren. Was der Einzelne aus diesen Rechten macht, liegt in seiner persönlichen Verantwortung. Und sie fügt in ihrem Beitrag die praktisch-sozialen Konsequenzen an: „Die Demokratie sieht in dieser politischen Mitverantwortlichkeit das wichtigste

43 Marianne Weber: Was Amerika den Frauen bietet. Reiseindrücke (1905). In: Centralblatt des Bundes deutscher Frauenvereine, 6. Jg., Nr. 23 vom 1. März 1905, S. 177–179, hier S. 179. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 76 (Hervorhebung im Original). Vgl. auch: Brief von Marianne Weber an Helene Weber und Familie vom 11. November 1904. In: Max Weber: Briefe 1903–1905 (wie Anm. 21), S. 381–388, hier S. 386.

44 M. Rainer Lepsius: Kulturliberalismus, Kulturprotestantismus und Kulturfeminismus. Das Max-Weber-Haus in Heidelberg, Ziegelhäuser Landstraße 17. In: Ders.: Max Weber und seine Kreise. Essays. Tübingen 2016, S. 159–209, bes. S. 188–195 u. 207 f.

45 Marianne Weber: Die Frauen und die demokratische Partei (wie Anm. 8), S. 1 (S. 90 f.) (Hervorhebung im Original).

erzieherische Mittel, um auch den letzten Volksgenossen mit dem Gemeinschaftsleben zu verbinden [...].“⁴⁶

Diese Aussagen schlagen eine Brücke zum Engagement von Friedrich Naumann und seinem Kreis um den Nationalsozialen Verein. Die Mitglieder dieses Kreises verstanden sich als Liberale, die ein soziales Kaisertum anstrebten. Die Arbeiterschaft sollte durch die Lösung der Sozialen Frage, d.h. durch politische und soziale Reformen, und vor allem durch bessere Bildung in das Deutsche Kaiserreich eingebunden werden. Dieses Ziel ging mit dem kultur-protestantischen Bestreben einher, den sozialistischen Internationalismus zu bändigen und in nationale Bahnen umzuleiten. Aus den Reden und Schriften Naumanns, aber auch des Ehepaars Weber, kann man deutlich die Fokussierung auf den deutschen Nationalstaat ablesen, gerade in der Phase seiner Infragestellung während des Umbruchs 1918/19. Ein nationaler Liberalismus stellte zu dieser Zeit eher eine Selbstverständlichkeit als eine Ausnahme dar. Max Weber und insbesondere seine Mutter Helene Weber unterstützten die Bestrebungen Naumanns, die ausgehend vom Evangelisch-sozialen Kongress 1896/97 zur Gründung einer eigenen Partei mit den entsprechenden Publikationsorganen und Kandidaturen für den Deutschen Reichstag führten. Die Erfolglosigkeit Naumanns bestätigte allerdings Max Webers ursprüngliche Skepsis gegenüber dieser Parteigründung. Ungeachtet dessen blieben die Nähe und Freundschaft der Familie Weber zu Naumann bestehen. Marianne Weber schätzte ihn als Persönlichkeit, vor allem, weil er Max Weber während der schlimmsten Krankheitsphase die Treue hielt und sich als guter Seelsorger erwies. Dennoch gab es inhaltliche Auseinandersetzungen zwischen Marianne Weber und den Anhängern Friedrich Naumanns, was die Anschauungen über Frauen und die Frauenbewegung betraf.

Das führt mitten in die erste größere publizistische Kontroverse, die Marianne Weber im Herbst 1901 mit Hellmut von Gerlach, dem Chefredakteur von Naumanns Zeitschrift „Die Zeit. Nationalsoziale Wochenschrift“ austrug. Gerlachs Bericht über zwei, fast zeitgleich stattgefundene Kongresse der bürgerlichen Frauenbewegung, des „Allgemeinen deutschen Frauenvereins“ in Eisenach und der „Fortschrittlichen Frauenvereine“ in Berlin, war mit spitzer Feder geschrieben. Trotz aller differenzierenden Beschreibung des „altliberalen“ Lagers um Helene Lange und des von ihr mitbegründeten „Allgemeinen Deutschen Frauenvereins“ im Gegensatz zum radikaleren linksliberalen „Verband fortschrittlicher Frauenvereine“ um Minna Cauer und Anita Augspurg, musste der Artikel als eine Ohrfeige für die gesamte bürgerliche Frauenbewegung verstanden werden. Diese habe, egal ob rechts oder links orientiert,

46 Ebd. (S. 91).

nicht den „*Wille[n] zur Politik*“⁴⁷, so von Gerlachs Vorwurf. Demgegenüber stellte er die proletarische Frauenbewegung, insbesondere ihre Anführerinnen Clara Zetkin und Rosa Luxemburg, als leuchtende Vorbilder dar. Sie waren mit der Überschrift „*Politische Frauen*“ gemeint, denn Sozialistinnen und Marxistinnen würden ihre eigene Partei unterstützen und als Genossinnen sozialdemokratische Parteipolitik betreiben. Dazu seien die bürgerlichen Frauen viel zu unentschlossen. Zugespitzt brachte es von Gerlach auf die – nicht ganz unwahre – Formel: „*Die proletarische Frauenbewegung ist aus der Not heraus geboren, die bürgerliche aus der Ethik.*“⁴⁸

Der Artikel erreichte Marianne Weber im fernen Rom, wo sie sich mit ihrem Mann zu dessen Rekonvaleszenz aufhielt. Und der Artikel provozierte sie. Ihre Gegendarstellung war ein leidenschaftliches Bekenntnis zu eben jenen ethischen und ideellen Grundlagen der gemäßigten bürgerlichen Frauenbewegung. Friedrich Naumann, der Herausgeber der „*Zeit*“, war aus strategischen Gründen wenig erfreut über ihre Absicht, „*den Gerlachschen Frauenartikel angreifen [zu] wollen*.“⁴⁹ Schließlich war die Gegendarstellung eines anderen Autors – wie Naumann brieflich mitteilte – bereits zurückgewiesen worden, weil man im ersten Jahrgang der Wochenzeitung keinen Eindruck der Zerstrittenheit bieten wollte. Trotzdem gab Naumann am Ende nach, und so erschien Marianne Webers Replik am 14. November 1901 in der „*Zeit*“ unter der Überschrift „*Politik und Frauenbewegung*“. Sie machte prinzipielle Gründe geltend, weshalb die Frauenbewegung als „*Gesamtheit*“ sich nicht in einzelne Parteien aufsplittern sollte. Nicht um „*Klassenkampf*“, die Beseitigung der kapitalistischen Gesellschaft oder andere politische Ziele gehe es, sondern um den universellen Anspruch der Frauenbewegung, getragen von „*autonomen sittlichen Idealen*“, die spezifisch weiblichen Forderungen zu vertreten. Eine parteipolitische Agitation einzelner Frauen sei zwar möglich, aber sie erfolge „*nicht im Namen der Frauenbewegung*.“⁵⁰ Eine „*Erwiderung*“ von Gerlachs wurde direkt hinter Webers Artikel abgedruckt. Bei der Generalversammlung des BDF ein Jahr später in Wiesbaden vermied von Gerlach den direkten

47 Hellmut von Gerlach: *Politische Frauen*: In: *Die Zeit. Nationalsoziale Wochenschrift*. Hrsg. von Friedrich Naumann, 1. Jg., Nr. 2 vom 10. Oktober 1901, S. 35–37, hier S. 37 (Hervorhebung im Original).

48 Brief von Friedrich Naumann an Marianne Weber vom 18. Oktober 1901. In: BArch, NL. Friedrich Naumann, N 3001/106.

49 Marianne Weber: *Politik und Frauenbewegung*. In: *Die Zeit* (wie Anm. 47), 1. Jg., Nr. 7 vom 14. November 1901, S. 206–209, hier S. 209 (Hervorhebung im Original).

Kontakt mit Marianne Weber. Sie konnte nur mutmaßen, dass er „offenbar durch unsre kleine litterarische Fehde“ verärgert war.⁵⁰

Weitere Kreise zog Marianne Webers Artikel allerdings in der Frauenbewegung selbst, denn Marie Stritt veröffentlichte einen Nachdruck im „Centralblatt des Bundes deutscher Frauenvereine“. Trotz der grundlegenden Bedeutung des Artikels distanzierte sich Stritt von den „darin vertretenen persönlichen Anschauungen der Verfasserin“.⁵¹ In den Folgejahren nahmen die Spannungen zwischen beiden Frauen zu, und Marianne Weber beklagte sich gegenüber ihrer Schwiegermutter über die „despotische Bundesmutter“.⁵² Möglicherweise hatte Weber, die 1901 frisches Vorstandsmitglied im BDF war, die Vorsitzende Stritt vorab nicht über den Artikel informiert und sie dadurch in ihrer Position angegriffen. Aber auch inhaltlich distanzierten sich die beiden weiblichen Führungspersönlichkeiten zunehmend voneinander. Während Stritt die Erwerbstätigkeit aller Frauen forderte, vertrat Weber eine gemäßigte Position, die das Ehefrauen- und Mutterdasein verteidigte und auf die Wahlmöglichkeit und freie Entscheidung der Frauen in dieser Frage pochte. 1910 löste Gertrud Bäumer, eine enge Vertraute Friedrich Naumanns, Marie Stritt im Vorsitz des BDF ab. Auch Marianne Weber verband eine enge Freundschaft mit „Trude“, so dass sie sich von ihr überreden ließ, 1919 den Vorsitz des Verbandes zu übernehmen.⁵³ Weber hatte ihr Abgeordnetenmandat gerade aufgegeben, während Bäumer als DDP-Abgeordnete in die Weimarer Nationalversammlung einzog. Hieran wird deutlich, dass die gemäßigten bürgerlichen Frauen eine zu enge Verquickung von Parteipolitik und Engagement in der Frauenbewegung vermieden. Die Frauen, auch verschiedener Parteiobsvanz, sollten aus ihrer Sicht eine gemeinsame Vertretung im BDF behalten.

50 Brief von Marianne Weber an Helene Weber vom 20. Oktober 1902. In: BSB München, Ana 446.C. Nach einer Transkription. In: Max Weber-Arbeitsstelle, Bayerische Akademie der Wissenschaften (BAdW) München.

51 Marianne Weber: Politik und Frauenbewegung. In: Centralblatt des Bundes deutscher Frauenvereine. Hrsg. von Marie Stritt, 3. Jg., Nr. 17 vom 1. Dezember 1901, S. 129 f., die redaktionelle Anm. auf S. 129.

52 Brief von Marianne Weber an Helene Weber vom 26. Februar 1910. In: BSB München, Ana 446.C. Nach einer Transkription. In: Max Weber-Arbeitsstelle, BAdW München.

53 Vgl. bes. die Briefe von Marianne Weber an Max Weber vom 26. Juni (Fahrt zur BDF-Vorstandskonferenz nach Erfurt) und 2. Juli 1919. In: Ebd.

5. Der Kampf gegen den Antisemitismus

Marianne Weber war als neu gewählte Vorsitzende des BDF direkt einer vereinsinternen Zerreißprobe ausgesetzt. In der aufgeheizten Atmosphäre der revolutionären Umbrüche der Nachkriegszeit machte sich ein zunehmend unverhohler Antisemitismus breit: auf der Straße, in der Presse, in den Parteien, den Parlamenten und selbst an den Universitäten, wie die Eheleute Weber irritiert feststellen mussten. Gemeinsam unterzeichneten sie Anfang Januar 1919 zusammen mit 89 Heidelbergern eine Erklärung für „unsere jüdischen Mitbürger“, denen „offen oder versteckt [...] die Ursache alles militärischen, politischen und wirtschaftlichen Unglücks, das über unser Vaterland hereingebrochen ist, zugeschrieben“ worden sei.⁵⁴ Während einer Hochschuldebatte im Badischen Landtag war der Jurist Guido Leser offenbar mit seinem Parteikollegen Eberhard Gothein aneinandergeraten und hatte sich gegen die Benachteiligung von Privatdozenten und Juden an den Universitäten eingesetzt. Marianne Weber war – wie sie an ihren Mann berichtete – die Einzige, die sich in der Landtagsfraktion der DDP hinter Leser stellte.⁵⁵

Nun, im Spätsommer 1919, hatte Marianne Weber am Vorabend ihrer Wahl zur Vorsitzenden bei der BDF-Generalversammlung in Hamburg einen Vortrag über „Die Mitarbeit der Frauen am geistigen und sittlichen Wiederaufbau unseres Volkslebens“ gehalten. Der heutige Leser wird den Vortrag als national-patriotisch, vielleicht sogar nationalistisch auffassen. Aber die „rechten“, alldeutsch und völkisch gesonnenen Zeitgenossinnen empfanden Marianne Webers Ausführungen zur Länge des Krieges und den seelischen Folgen bereits als einen Affront gegen ihre nationalen Gefühle. Um die Wogen zu glätten, suchte Weber noch während der Zusammenkunft das direkte Gespräch. Rückblickend bekannte sie, dass sie „sehr ungern“ jemanden verletze, aber aus Gewissensgründen „gerade in diesem Kreise und an diesem Abend mit vollster

54 Erklärung. In: Heidelberger Zeitung, Nr. 12 vom 15. Januar 1919, S. 3; vgl. auch: Erklärung gegen antisemitische Propaganda. In: Max Weber: Zur Neuordnung Deutschlands. Schriften und Reden 1918–1920. Hrsg. von Wolfgang J. Mommsen (MWG I/16). Tübingen 1988, S. 510–512.

55 Brief von Marianne Weber an Max Weber vom 8. Juli 1919. In: BSB München, Ana 446.C. Nach einer Transkription. In: Max Weber-Arbeitsstelle, BAdW München. Dort schreibt sie: „Unser eifriger Guido Leser hat sich neulich in der Fraktion einen gründlichen Rüffel zugezogen. Er [...] hat dem hochverehrten ‚Mitglied der Fraktion‘ Gothein bei der Hochschuldebatte widersprochen. G. hat nämlich alle Schatten wegzusuchen gesucht, Leser trat als Anwalt der vernachlässigten Privatdozenten und vor allem der Juden auf – wobei unser Fraktionschef mit 2 andern den Saal verließ[en]. O der arme Guido – ich war die einzige, die dann in der Fraktion für ihn die Lanze brach.“

Aufrichtigkeit“ hätte sagen müssen, was ihrerseits „gesagt werden mußte“⁵⁶ Nach der Publikation des Vortrags meldete sich am 26. Januar 1920 ein – wie sie vermutete – männlicher Kritiker zu Wort. In der „Deutschen Zeitung“ beklagte er „Judentum und Internationalismus in der Frauenbewegung“ und bezog sich auch auf Webers Vortrag.⁵⁷ Sein Hauptvorwurf an den BDF lautete, dass der Vorstand sich hauptsächlich aus Jüdinnen und Demokratinnen zusammensetzen und deshalb nicht die gesamte weibliche Bevölkerung in Deutschland repräsentieren würde. Den Anschluss an die Internationale Frauenliga betrachtete er sogar als Verrat an deutschen Interessen. Marianne Weber konnte die Vorwürfe als Bundesvorsitzende nicht stehen lassen und antwortete im „Zentralblatt des Bundes Deutscher Frauenvereine“⁵⁸ Unter der Überschrift „Vom ‚Ring nationaler Frauen‘“ setzte sie sich mit den Argumenten der von ihr abgelehnten „Sonderbündelei“ auseinander. Auf die antisemitischen Auslassungen, „daß der Bund ‚im Laufe der Zeit immer mehr in jüdisches Fahrwasser geraten und derzeit die Stätte der fast unumschränkten Herrschaft Judas‘ sei“⁵⁹ reagierte sie mit Bestürzung und Scham, die ihr zunächst die Worte zu rauben schienen. Falsche Tatsachen würden behauptet, deren Korrektur nicht der Rede wert sei, aber „der Ton, die demagogische Routine dieses Artikels, die Gesinnungsart, die er ausströmt, sind derart, daß man sich tief in die Seele über die politische Kampfesweise unserer Tage schämt, daß man sich noch tiefer schämen müßte, wenn eine *Frau* diesen Artikel geschrieben hätte!“⁶⁰

Dabei war dieser Angriff fast schon ein Déjà-vu für Marianne Weber. Knapp zehn Jahre zuvor, hatte der Philosoph Arnold Ruge die Frauenbewegung in Heidelberg beschimpft als „eine Bewegung, die sich zusammensetzt aus *alten Mädchen, sterilen Frauen, Witwen und Jüdinnen*, die aber, welche Mütter sind und die Pflichten der Mutter erfüllen, sind nicht dabei.“⁶¹ Marianne Weber

56 Marianne Weber: Vom „Ring nationaler Frauen“. In: Die Frauenfrage. Zentralblatt des Bundes Deutscher Frauenvereine, 22. Jg., Nr. 5 vom 1. März 1920, S. 34–36, hier S. 34. Wiederabdruck in: Budde/Hanke: Frauenfragen (wie Anm. 7), S. 79–85, hier S. 79f.

57 E. Witte: Judentum und Internationalismus in der Frauenbewegung. In: Deutsche Zeitung, 25. Jg., Nr. 46 vom 26. Januar 1920, Morgenausgabe, Rubrik „Frauen-Zeitung“, S. 3.

58 Marianne Weber: Vom „Ring nationaler Frauen“ (wie Anm. 56).

59 Ebd., S. 36 (S. 84).

60 Ebd. (S. 84f.) (Hervorhebung im Original).

61 Arnold Ruge: Eingesandt. In: Heidelberger Tageblatt, Nr. 382 vom 3. Dezember 1910, 2. Bl., S. 3, hier zit. nach: Max Weber: Briefe 1909–1910. Hrsg. von M. Rainer Lepsius u. Wolfgang J. Mommsen (MWG II/6). Tübingen 1994, S. 715 (Hervorhebung im Original).

fühlte sich schon damals als Vorsitzende des Heidelberger Vereins „Frauenbildung – Frauenstudium“ zu einer Gegendarstellung verpflichtet. Es war keine glückliche Fügung, dass sich ihr Ehemann in den Konflikt einmischte, offenbar durch Kollegen gedrängt, sich ritterlich-schützend vor seine Frau zu stellen. Die ganze Affäre weitete sich zu einem öffentlichen Skandal aus. Dabei ging es kaum noch um die sexistischen, antisemitischen Diffamierungen Ruges, sondern um verletzte männliche Ehre, die bis zu einer Duellforderung und mehreren Prozessen führte.⁶² Heute mag man die Eigendynamik der so genannten Affäre Ruge bedauern, weil sie von der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus ablenkte. Allerdings lässt Max Webers späteres Statement gegen den um sich greifenden Antisemitismus an der Universität München keinerlei Zweifel an seiner Haltung zu. Er stellte sich mutig vor einen angegriffenen jüdischen Studenten und attackierte den Rektor offen wegen dessen Untätigkeit. Auch Marianne Weber war sich sicher, dass ihr Mann im Dritten Reich zu seinen jüdischen Studenten gehalten hätte. Das schrieb sie offen auf eine Postkarte an Julie Meyer.⁶³ In ihrem eigenen Kreis agierte sie dagegen nach 1933 deutlich vorsichtiger, was ihre Freundschaft zum Ehepaar Gertrud und Karl Jaspers belastete.⁶⁴

6. Schlussbetrachtungen

Marianne Webers parlamentarisches „Zwischenspiel“ dauerte nicht einmal ein Jahr. Ihre Reden, Zeitungsartikel und Zeitschriftenbeiträge zeigen sie 1918/19 als eine überzeugte Demokratin und Kämpferin für die Gleichberechtigung der Frauen. Aber sie war nach wenigen Wochen ermüdender Parlamentsarbeit nicht unglücklich, dass diese Episode endete. Ihr Aufsatz „Parlamentarische Arbeitsformen“ ist ein Lehrstück aus dem Maschinenraum der parlamentarischen Demokratie. Darin wägt sie auch die Vor- und Nachteile der Fraktionsdisziplin ab. Während die Sozialdemokraten und auch das Zentrum sehr geschlossen auftraten, tendierten – wie sie schreibt – die liberalen Demokraten, „die ja fast ausnahmslos von den alten freiheitlichen Idealen durchtränkt sind“, am ehesten dazu, „die Abstimmung freizugeben“.⁶⁵ Auch andere Beobachtun-

62 Die Prozessakten sind abgedruckt in: Max Weber: Briefe 1911–1912. Hrsg. von M. Rainer Lepsius u. Wolfgang J. Mommsen (MWG II/7). Tübingen 1998, S. 816–988.

63 Julie Meyer-Frank: [Erinnerungen]. In: Rüdiger vom Bruch/Rainer A. Müller (Hrsg.): Erlebte und gelebte Universität. Die Universität München im 19. und 20. Jahrhundert. Pfaffenhofen 1986, S. 322–325, hier S. 325.

64 Vgl. dazu: Budde: Zur Einführung (wie Anm. 7), S. 35 f.

65 Marianne Weber: Parlamentarische Arbeitsformen (wie Anm. 13), S. 297 (S. 111 f.).

gen treffen heute noch zu, selbst wenn man im Plenum keine Zeitung mehr liest oder Briefe schreibt. Diese Alltagsroutine setzte sich auch bald bei Marianne Weber durch, die sogar während der Sitzungen und auf den Briefbögen des Badischen Landtags an ihren Mann schrieb.⁶⁶ Man hat den Eindruck, dass die politische Arbeit sie intellektuell nicht ausreichend auslastete. Es zog sie zurück zur Frauenbewegung und dann über Jahre an den heimischen Schreibtisch, wo sie das Werk ihres verstorbenen Mannes herausgab, seine Biographie schrieb und somit den Grundstein für seinen Weltruhm legte.⁶⁷

Der Vetter Otto Baumgarten hat Max und Marianne Weber als ein Ehepaar im Hegelschen Sinn gedeutet: „die Einheit zweier, die doch voneinander verschieden sind“.⁶⁸ Diese kongeniale Verbindung habe über den Tod von Max Weber hinaus gewirkt. Gilt dies, so darf man fragen, auch für die Entscheidung der Stiftung Bundespräsident-Theodor-Heuss-Haus, Max und Marianne Weber in politischer Hinsicht als *einen* Kopf – und nicht zwei eigene Köpfe – der Demokratiegeschichte zu würdigen?⁶⁹ Im Bekenntnis zum Liberalismus, zum deutschen Nationalstaat, zu einer privatkapitalistischen Wirtschaftsordnung, der gesellschaftlich führenden Rolle des Bürgertums, dem Ethos der individuellen Verantwortung und schließlich auch zur republikanischen Staatsverfassung waren Max und Marianne Weber Geistesverwandte. Max Weber war, das ist unbestritten, ein politisch-intellektueller Kopf mit bestechend klarer Analysefähigkeit und einer charismatischen Redegabe. Marianne Weber sah ihn sogar, wie einige seiner Zeitgenossen, als künftigen Reichskanzler der Weimarer Republik. Er scheiterte aber bereits an der Kandidatur in seinem Wahlkreis und schrieb dann mit bitterer Selbstironie, dass er nun unter den Gesetzen zu leben habe, die seine Frau mache – „noch feministischer kann man doch nicht sein!“⁷⁰ Marianne Weber war eine politisch denkende, reflektierte Frau, die sich trotz ihrer hohen ideellen Ansprüche nicht vor klein-

66 Am 2. Juli 1919 schreibt sie auf dem alten Briefbogen der „II. Kammer“, der mit der neuen Landtagsangabe überstempelt war, an ihren Mann: „Da bin ich wieder und throne auf dem Podium dieses hübschen Rundsaales und höre die [...] Auseinandersetzungen unsres sehr gescheiten Finanzministers [...]“ Brief von Marianne Weber an Max Weber vom 2. Juli 1919. In: BSB München, Ana. 446.C.; Kopie und Transkription in: Max Weber-Arbeitsstelle, BAdW München.

67 Vgl. Edith Hanke: „Max Webers Schreibtisch ist nun mein Altar“. Marianne Weber und das geistige Erbe ihres Mannes. In: Karl-Ludwig Ay/Knut Borchardt (Hrsg.): Das Faszinosum Max Weber. Die Geschichte seiner Geltung. Konstanz 2006, S. 29–51.

68 Baumgarten: Marianne Weber (wie Anm. 15).

69 Wie Anm. 5.

70 Brief von Max Weber an Martha Riegel vom 29. Januar 1919. In: Max Weber: Briefe 1918–1920. Hrsg. von Gerd Krumeich u. M. Rainer Lepsius (MWG II/10). Tübingen 2012, S. 414 f., hier S. 414 (Hervorhebung im Original).

teiliger, mühsamer Vereins- und Parlamentsarbeit scheute. Ihr kommunalpolitisches Engagement zeugte von Bürgernähe und Pragmatismus. Sie wusste, welche Gesetze für wen gemacht wurden und welche Auswirkungen diese auf das Leben der Bürger und Bürgerinnen haben würden. Anders als ihr Ehemann, der mit der Gabe der freien Rede ausgestattet war, las sie von gut ausgearbeiteten Manuskripten ab, die sie nachher fast unverändert publizieren konnte. Sie war auch aufgrund ihres Charakters um Ausgleich, Zusammenhalt und Kompromiss bemüht. Diese Grundeigenschaften einer funktionierenden parlamentarischen Demokratie entsprachen ihrem, aber nicht Max Webers Naturell. Nüchtern bilanzierte Marianne Weber ihre politisch-parlamentarischen Erfahrungen:

„Nur wer einmal in die sich hinter verschlossenen Türen vollziehende Arbeit des Gesetzgebers und Politikers hineingeschaut und an ihr verantwortlich mitgewirkt hat, weiß anschaulich, was es in einem demokratischen Parlament bedeutet, daß *Politik die Kunst des Möglichen* ist; nur er erfährt, welches Maß von Beraten, Verhandeln, Entgegenkommen, Verzichten von seiten aller zu gleichem Recht und mit gleicher Verantwortung Beteiligten nötig ist, um eingreifende Gesetze und Handlungen [...] überhaupt zustande zu bringen.“⁷¹

71 Marianne Weber: Parlamentarische Arbeitsformen (wie Anm. 13), S. 299 (S. 115) (Hervorhebung im Original).

Ein Liberaler in Jerusalem. Der Begriffshistoriker Richard Koebner (1885–1958)

Peter Tietze

„Jerusalem in fact gives you very little of a background for general history.“¹ Im Gegenteil müsse der Geschichtsforscher in Jerusalem mit „an awareness of frustration, or at least of impediments blocking his way at every turn“² rechnen. So bewertete mit unverhohler Enttäuschung der gebürtige Breslauer Richard Koebner rückblickend seine Zeit als Geschichtsprofessor an der Hebräischen Universität zu Jerusalem von 1934 bis zu seiner Emeritierung 1955.

Koebner bezog seine Klage über den „short supply of historical inspiration derived from the town and the country“³ ausschließlich auf sein eigenes Fachgebiet der allgemeinen, Universal- oder Welt-Geschichte (*general history*).⁴ Diese sei Koebner zufolge „anchored in the ‚West‘“⁵. Doch anders als in Europa und Nordamerika fehle es, so Koebner weiter, in Israel an einer alltäglichen, unmittelbaren und vorwissenschaftlichen Vertrautheit mit dieser allgemeinen Geschichte:

„Though it is true that Jewish history and Israeli history form part of European and Mediterranean history, they are too subordinate a part to be used as centres around which this more extensive history could be grouped. What general history may mean to Israelis of the present cannot be learned from what it meant to their forefathers. The past which you explain to Hebrew-speaking students in lectures on general history has very little contact with that of their own people. The chasm is widened by the fact that their families, in most cases, hail from Slavonic countries, while the general history, with which they are to be acquainted, is [...] as much anchored in the ‚West‘ as that taught to a European or an American student.“⁶

1 Richard Koebner: On Teaching History in Jerusalem. In: Norman Bentwich (Hrsg.): Hebrew University Garland. A Silver Jubilee Symposium. London 1952, S. 76–86, hier S. 76.

2 Ebd.

3 Ebd., S. 77.

4 Koebner verwendete alle drei deutschen Begriffe, soweit ich sehe, weitgehend synonym.

5 Ebd., S. 78.

6 Ebd.

Aus heutiger Sicht fallen in diesem Zitat zwei Aspekte sogleich ins Auge: zum einen der allein auf den „Westen“ zentrierte Blick sowie zum anderen die Herabsetzung „slawischer“ Kulturen und der damit assoziierten „Ostjuden“ zu nachgerade geschichtslosen Völkern.⁷ Was ist mit Koebner, dem langjährigen Mitglied der Deutschen Demokratischen Partei (DDP), geschehen, so möchte man fragen, der sich noch 1933 für eine ausgeglichene Betrachtung der miteinander verwobenen Geschichte von Deutschen und Polen eingesetzt hatte?⁸ Zweifelsohne handelt es sich hierbei nicht bloß um einen rhetorischen ‚Ausrutscher‘, sondern um den Ausdruck einer tiefen Enttäuschung, großer Ratlosigkeit und vielleicht auch des persönlichen Scheiterns eines nahezu vergessenen sozialliberalen Denkers im Angesicht eines bis heute andauernden, scheinbar unlösablen Konfliktes. Es war freilich ein Scheitern, das trotz allem fruchtbare Ansätze hervorgebracht hat, die auch über die Geschichtswissenschaften hinaus an Aktualität nicht eingebüßt haben und deren Wiederentdeckung sich lohnt.

Koebner war ein überraschend innovativer, kritischer und liberaler Denker, also das genaue Gegenteil eines konservativen, rückwärtsgewandten ‚Jecken‘, wie er heute gelegentlich in Israel wahrgenommen wird.⁹ In vielerlei Hinsicht war Koebner das, was man um 1900 einen „Freisinnigen“ nannte. Und doch erscheint er aus heutiger Perspektive als eine zutiefst widersprüchliche Figur: nicht frei von Ressentiments und doch ein erklärter Feind jedes Dogmatismus; ein deutscher Bildungsbürger und zugleich ein anglophiler Pragmatiker; ein sozialliberaler, säkularer Demokrat und zugleich ein Bewunderer des Britischen Empires; ein Experte für die „deutschrechtliche Ostsiedlung“ im Mittelalter und zugleich ein Vorkämpfer für eine anti-metaphysische, kritisch-konstruktivistische Geschichtstheorie.

7 Etwas pointierter, aber den Aspekt des Antislawismus aussparend, formulieren Adi Livny und Ada Warni: „The complete confluence of general history with Western history in Koebner’s essay may seem archaic and even arouse discomfort in contemporary readers. Yet even those challenging his approach might empathize with Koebner the immigrant historian: though his native Europe was the point of encounter with his students, for many of the latter, already born in Palestine, Europe remained an abstract, intangible concept“ (Adi Livny/Ada Warni: „There is no past apart from that past which issues in the present“. On Richard Koebner’s Essay. In: AD ACTA. The Hebrew University, Jewish Scholars, and the Exile from Europe. Ausstellung an der National Library of Israel in Jerusalem, Herbst-Winter 2018–2019. [Jerusalem 2018], S. 17–19, hier S. 18).

8 Vgl. hierzu ausführlich Peter Tietze: Von der Ostforschung zur Historischen Semantik. Richard Koebner, ein deutsch-jüdischer Pionier der Begriffsgeschichte. In: Vierteljahrsshefte für Zeitgeschichte 67 (2019), S. 31–72.

9 Vgl. Rivka Feldhay: The Humanities through the Lens of Migration. Richard Koebner’s Transition from Germany to Jerusalem. In: Naharaim 11/1–2 (2017), S. 13–23.

Wie geht das alles so vermeintlich Widersprüchliche zusammen? Die Antwort ist: mit einem „re-interpretativen“ (Koebner) oder präziser: mit einem re-problematisierenden Denken, dessen erkenntnistheoretische und soziopolitische Leitidee die Hoffnung auf eine ‚Einheit durch Vielfalt‘ darstellt. Beide Grundmuster von Koebners Denken, Re-Problematisierung und ‚Einheit durch Vielfalt‘, möchte ich anhand einiger zentraler Stationen in Koebners Leben und Werk illustrieren.

1. Das liberale Breslau

Der aus dem weitgehend säkularen¹⁰ jüdischen Breslauer Bildungsbürgertum stammende Koebner studierte zunächst in Breslau und im liberalen Genf, dann in Berlin, wo er sich einer Gruppe junger Studenten um den Kulturhistoriker Kurt Breysig anschloss. Breysig stand zusammen mit Karl Lamprecht für eine Abkehr von der alten „Historischen Schule“ in der Nachfolge Leopold von Rankes, die heute gemeinhin als „Historismus“ bezeichnet wird.¹¹ Stattdessen propagierte Breysig eine national-liberale und monistische, also radikal diesseitige Neuausrichtung der Geschichtswissenschaft. Letzteres war besonders für Studenten jüdischer Herkunft attraktiv, verließ doch zumindest Breysigs Version des Monismus eine Überwindung der religiösen Gegensätze in einem neuen, auf soziologischen und massenpsychologischen Gesetzmäßigkeiten aufbauenden, säkularen Weltbild. Koebner erhielt von Breysig auch die Anregung zu seiner Doktorarbeit über den Bedeutungswandel des Begriffs der ‚Ehe¹² im Mittelalter. Hier wird bereits sichtbar, was mit ‚Re-Problematisierung‘ gemeint ist, nämlich das Kritisieren und Umschreiben historischer Narrative ausgehend von aktuellen Problemwahrnehmungen. Zur Re-Problematisierung traten später noch weitere Aspekte hinzu, vor allem ein Bewusstsein für die Standortgebundenheit der Geschichtswissenschaft und für die Kontin-

10 Zum jüdischen Säkularismus siehe David Biale: *Not in the Heavens. The Tradition of Jewish Secular Thought*. Princeton 2010. Hier wird er im Sinne einer gewissen Distanz zur institutionalisierten Religionsausübung verwendet.

11 Vgl. Jörn Rüsen/Friedrich Jaeger: *Geschichte des Historismus. Eine Einführung*. München 1992.

12 Die Dissertation erschien in mehreren Teilen: die ersten drei Kapitel im von Georg Steinhäusen herausgegebenen „Archiv für Kulturgeschichte“: Richard Koebner: Die Eheaffassung des ausgehenden deutschen Mittelalters. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 9 (1911), Teil 1: S. 136–198; Teil 2: S. 279–318. Der Rest erschien als eigenständige Publikation: Ders.: *Die Eheaffassung des ausgehenden deutschen Mittelalters. Vorbemerkungen und Kap. 4: Die religiöse Beurteilung des ehelichen Lebens*. Breslau 1911.

genz, aber auch die unhintergehbar Sprachgebundenheit und den Konstruktions-Charakter der Realität, was Koebner zufolge eine Verantwortung der Geschichtswissenschaft zur ständigen Selbstkritik und zum Engagement für eine sozial-liberale Gesellschaft mit sich bringe.

Dies äußerte sich darin, dass Koebner direkt nach dem Ersten Weltkrieg der linksliberalen DDP beitrat, der sich zeitgleich viele Bildungsbürger protestantischer und jüdischer Herkunft anschlossen. Koebner engagierte sich beispielsweise zusammen mit der Philosophin, späteren Ordensfrau und Holocaust-Opfer Edith Stein in der politischen Bildungsarbeit des Breslauer Ortsvereins der DDP. Die schlesische Metropole galt bereits im Kaiserreich als Hochburg der deutsch-jüdischen Symbiose unter dem Banner des Linksliberalismus.¹³ In den frühen 1920er Jahren waren überdies – und ganz im Gegensatz zur deutschen Historikerzunft insgesamt – viele von Koebners Breslauer Historiker-Kollegen in der DDP aktiv. Dieser Konstellation entstammte auch Koebners Habilitationsschrift über die „Anfänge des Gemeinwesens der Stadt Köln“.¹⁴ Es kam darin eine weitere Leitidee zum Tragen, nämlich das Ideal einer ‚Einheit durch Vielfalt‘, welche Koebner zeitlebens beschäftigen sollte. Ausgerechnet durch den Geschichtstheoretiker Reinhart Koselleck wurde Koebners Habilitationsschrift Mitte der 1990er Jahre wieder ins allgemeine Bewusstsein der Begriffshistoriker gerufen. Koselleck machte auf eine ablehnende Rezension seines eigenen Vaters, des Historikers und Geschichtsdidaktikers Arno Koselleck,¹⁵ von 1923 aufmerksam und kam auf Koebners Verwendung des Begriffs ‚Volksgemeinschaft‘ zu sprechen. Dabei insinuierte Koselleck wie schon sein Vater zuvor, dass Koebners vermeintlich rein verfassungs- und rechtsgeschichtliche Köln-Studie durch den Gebrauch dieses Begriffs bereits in ihrer Konzeption anachronistisch angelegt gewesen sei.

Beim Begriff ‚Volksgemeinschaft‘ denken wir heute zwangsläufig an ganzheitliche, homogenisierende und völkisch-autoritäre Machtkonzeptionen. Aber der Begriff war im Jahr 1922, als Koebner seine Arbeit veröffentlichte, noch bedeutungsoffen und nicht allein auf eine rechte, antiliberalen Position festgelegt. Ganz im Gegenteil: In den Anfangsjahren der Weimarer Republik

13 Vgl. Till van Rahden: Juden und andere Breslauer. Die Beziehungen zwischen Juden, Protestanten und Katholiken in einer deutschen Großstadt von 1860 bis 1925. Göttingen 2000.

14 Vgl. Richard Koebner: Die Anfänge des Gemeinwesens der Stadt Köln. Zur Entstehung und ältesten Geschichte des deutschen Städtes. Bonn 1922.

15 Vgl. zu Person und Werk Manfred Hettling/Wolfgang Schieder: Theorie des historisch Möglichen. Zur Historik von Reinhart Koselleck. In: Dies. (Hrsg.): Reinhart Koselleck als Historiker. Zu den Bedingungen möglicher Geschichten. Göttingen 2021, S. 9–60, hier S. 12–17.

war das Konzept der ‚Volksgemeinschaft‘ vor allem ein Fahnenwort demokratischer Parteien wie der DDP.¹⁶ Maßgeblich für Koebners Verwendung dieses Begriffs waren Friedrich Naumanns „praktischer Liberalismus“ und ein idealisiertes Bild des englischen Parlamentarismus. Denn Koebner glaubte in der mittelalterlichen Stadtverfassung Kölns, wie sie durch das urbane Bürgertum gegen den Widerstand des Klerus etabliert wurde, eine soziale Einheit zu erkennen, die nicht trotz, sondern gerade aufgrund der relativ hohen sozialen Differenzierung in diesem städtischen Raum sich gleichsam „natürlich“ herausgebildet habe. Es habe sich um eine ‚Volksgemeinschaft‘ gehandelt, die gerade nicht durch Homogenität und Hierarchie charakterisiert gewesen sei, sondern durch „bürgerliche“ Selbstverwaltung und soziokulturelle Pluralität, in der Konflikte zwar weiterhin vorkamen, aber der gesellschaftliche Zusammenhalt durch das Bewusstsein der wechselseitigen, durch Arbeitsteilung bedingten Abhängigkeit aufrechterhalten wurde. In vielerlei Hinsicht hat der Wiener „Volkshistoriker“ Otto Brunner mit seinem über ein Jahrzehnt später veröffentlichten Buch „Land und Herrschaft“ das völkische Gegenmodell dazu entworfen.¹⁷ Koebner hat den Begriff der Volksgemeinschaft fortan nicht mehr verwendet, zu sehr überwog darin bereits ein exkludierender, homogenisierender Impetus.

Koebner war ein aufmerksamer Beobachter der soziopolitischen Entwicklungen in der Weimarer Zeit und stellte bereits Mitte der 1920er eine weitgehende Polarisierung der Gesellschaft fest, die er als zentrale Gefahr für die noch junge Demokratie erkannte. Seine einstmals so liberale Heimatstadt Breslau verwandelte sich Ende der 1920er Jahre in eine Hochburg völkischer und antisemitischer Gesinnung, wie etwa die heftigen Proteste gegen die Berufung des Juristen Ernst Cohn im Jahr 1932 zeigten.¹⁸ Koebner war schon im Jahr zuvor im Rahmen der Breslauer Ortsgruppe des Central-Vereins

16 Wie Norbert Götz und Wolfgang Hardtwig zeigen, war der bereits zeitgenössisch heftig umstrittene Terminus in der unmittelbaren Nachkriegszeit kein exklusiver Kampfbegriff der politischen Rechten, sondern schien zeitweilig sogar zu „einem demokratischen Gründungsmythos des postmonarchistischen Deutschlands“ aufzusteigen (Norbert Götz: Volksgemeinschaft. In: Michael Fahlbusch/Ingo Haar (Hrsg.): Handbuch der völkischen Wissenschaften. Personen – Institutionen – Forschungsprogramme – Stiftungen. München 2008, S. 713–721, hier S. 713; siehe auch Wolfgang Hardtwig: Volksgemeinschaft im Übergang. Von der Demokratie zum rassistischen Führerstaat. In: Detlef Lehnert (Hrsg.): Gemeinschaftsdenken in Europa. Das Gesellschaftskonzept „Volksheim“ im Vergleich 1900–1938. Köln 2013, S. 227–253, hier S. 234).

17 Vgl. Tietze: Von der Ostforschung (wie Anm. 8), insb. S. 48 f.

18 Vgl. Leonie Breunung/Manfred Walther: Die Emigration deutscher Rechtswissenschaftler ab 1933. Bd. 1. Berlin/Boston 2012, S. 81–102, hier S. 83 f.

deutscher Staatsbürger jüdischen Glaubens (C.-V.) gegen den zunehmenden Antisemitismus an der Schlesischen Friedrich-Wilhelms-Universität engagiert, musste aber nach „Fühlungnahme mit den Dozenten“ bereits im April 1932 erkennen, dass öffentliche Protestkundgebungen gegen den grassierenden Antisemitismus aufgrund der zu erwartenden, gewaltsamen Gegendemonstrationen nicht mehr möglich seien und nur noch die Versendung von Aufklärungsmaterial in Frage komme.¹⁹ Dass die Weimarer Demokratie in den frühen 1930er Jahren die Rechtssicherheit und den Schutz von Minderheiten nicht mehr effektiv garantieren konnte, war eine tiefen Verlusterfahrung für Koebner und ein Vorzeichen dessen, was ab 1933 folgen sollte.

Als Koebner im Zuge der NS-Rassengesetzgebung die Lehrerlaubnis entzogen wurde,²⁰ setzten sich noch seine Historikerkollegen, darunter auch Hermann Aubin, beim preußischen Kultusministerium erfolglos für Koebners Verbleib in Breslau ein. Es wurde Koebner allerdings vom neuen Regime gestattet, an dem seit Ende der 1920er Jahre vorbereiteten Internationalen Historikerkongress in Warschau im August 1933 als offizielles Mitglied der deutschen Delegation teilzunehmen, doch nur, weil man auf seine Expertise in Sachen mittelalterlicher „Deutscher Ostkolonisation“ nicht verzichten konnte und um der Welt zu zeigen, „wie wenig man nichtarischen Dozenten zu Leide tut“, wie es in einem internen Bericht des damaligen Vorsitzenden des Historikerverbandes und „Reichsbeauftragten“ für die Warschauer Kongress-Delegation, Karl Brandi, hieß.²¹

2. *Jerusalem und die Politik der Idee*

Ebenfalls im August 1933 erhielt Koebner bereits den Ruf an die Hebräische Universität Jerusalem. Der dortige Professor für Jüdische Geschichte Yitzhak (Fritz) Baer beschrieb gegenüber dem ebenfalls in Jerusalem lehrenden Philosophen Ernst Simon den „sehr wertvolle[n] Koebner“ als „Zionisten“, der

-
- 19 Central Archive of the History of the Jewish People, Jerusalem (CAHJP), HM2/8705-403, Bl. 248, Protokoll der Arbeitsausschusssitzung vom 4. April 1932.
- 20 An der Breslauer Universität lehrten vergleichsweise viele Wissenschaftler jüdischer Herkunft, weshalb dort auch die Entlassungsquote aufgrund der NS-Rassengesetze mit 27,6 Prozent entsprechend hoch ausfiel (Michael Grüttner: The Expulsion of Academic Teaching Staff from German Universities, 1933–45. In: Journal of Contemporary History 57 (2022), S. 513–533, hier S. 517).
- 21 Vertraulicher Bericht Karl Brandis, zit. in Eduard Mühle: Für Volk und deutschen Osten. Der Historiker Hermann Aubin und die deutsche Ostforschung. Düsseldorf 2005, S. 100.

„schon früher den Wunsch äußerte, gelegentlich eines Besuches hier, zu Gastvorlesungen eingeladen zu werden“²² Ein Besuch Koebners in Jerusalem vor 1933 kann indes nicht belegt werden. Zudem steht dies im Gegensatz zur Wahrnehmung des Breslauer Historikers und Gymnasiallehrers Willy Cohn, der sich in seinen bekannten Tagebüchern über die Berufung Koebners echauffierte und Koebner vorwarf, dass er „weder jüdisch noch politisch hervorgetreten“ und zudem ein „gänzlich unpolitischer Mensch“ sei,²³ der es „immer abgelehnt [habe], Beziehungen zum Judentum zu unterhalten“. Mithin ein „Mann ohne jede Beziehung zur jüdischen Atmosphäre“²⁴ Diesen Äußerungen Cohns sollte man allerdings nicht allzu viel Gewicht beimessen, denn es zeigte sich darin auch eine langjährige Rivalität der beiden fast gleichaltrigen Breslauer Gelehrten. Doch auch Koebner selbst bekannte im September 1933 gegenüber dem britischen Historiker Walter Adams, dass „die geistige Atmosphäre von Jerusalem“ für ihn „sehr fremdartig“ sei, da er „der zionistischen Bewegung fern stehe“²⁵ Stattdessen hoffte er, so Koebner weiter, „von England aus mit der deutschen Wissenschaft, wie mit der europäischen überhaupt, wesentlich besser in Fühlung bleiben zu können, als dies von Jerusalem aus möglich ist“²⁶ Erst als dies nicht gelang, trat Koebner zum Oktober 1934 die Professur in Jerusalem an. Dieses Motiv, in Kontakt zu bleiben, Anschlussfähigkeit trotz Unterschieden aufrechtzuhalten, sich nicht in einer Minderheitsposition zu isolieren, zeigt sich auch hier als zentral und bestimmend für Koebner.

Koebner hatte sich in seiner ganzen Forschungsarbeit als Historiker nie für das Partikulare allein um seiner selbst willen interessiert, sondern das dahinterstehende „Universale“ oder doch zeitspezifisch „Allgemeine“ gesucht.²⁷ Dies mag ein Grund gewesen sein, warum er sich in seinen Veröffentlichungen nicht eingehender mit jüdischer Geschichte befasste. Er war vielmehr im Austausch mit seinem langjährigen Freund und späteren Jerusalemer Kollegen,

22 National Library of Israel (NLI), ARC 4° 1751/01/50, Fritz Baer an Ernst Simon, 10.5.1933.

23 Willy Cohn: „Kein Recht, nirgends.“ Tagebuch vom Untergang des Breslauer Judentums 1933–1941. Hrsg. v. Norbert Conrads, Bd. 1. Köln/Weimar 2006, S. 36 (Eintrag vom 29.4.1933).

24 Ebd., S. 104 (Eintrag vom 19.11.1933).

25 Bodleian Library Oxford (BLO), MS S.P.S.L. 255/1, Bl. 16 f., Richard Koebner an Walter Adams, 5.9.1933.

26 Ebd.

27 Dan Diner hat eine solche – Partikularismus und Universalismus miteinander versöhnende – Perspektive auch und insbesondere für die „Epistemik des Holocaust“ fruchtbar gemacht. Vgl. Dan Diner: Gegenläufige Gedächtnisse. Über Geltung und Wirkung des Holocaust. Göttingen 2007, insb. S. 13 f.

dem jüdischen Religionsphilosophen Julius Guttmann, dem er auch seine oben genannte Habilitationsschrift widmete, bereits früh zur Überzeugung gelangt, dass das Judentum in der Moderne keine selbstständige „Volksgemeinschaft“ mehr darstelle.

Koebner, so scheint es auf den ersten Blick, hat an dieser Überzeugung festgehalten trotz der zum damaligen Zeitpunkt in Israel dominierenden zionistischen Nationsauffassung²⁸ und trotz der nationalsozialistischen Judenverfolgung, die viele säkular geprägte Europäer dazu zwang, sich selbst als „jüdisch“ markiert zu verstehen.

Mit seinem bei Max Weber entlehnten Ethos der Verantwortlichkeit stand Koebner auch in Jerusalem in gewisser Hinsicht quer zu den verschiedenen utopischen Entwürfen seiner Zeit. Denn seine Konzeption von allgemeiner Geschichte führte schrittweise zu einer Abkehr vom methodischen Nationalismus, dem er vor 1933 noch verpflichtet gewesen war. Dies war ein Bruch und eine Weiterentwicklung zugleich, denn, wie anhand seiner methodisch-theoretischen Hauptschrift „Vom Begriff des historischen Ganzen“ ersichtlich wurde,²⁹ war Koebner davon überzeugt, dass der Referenzrahmen für jegliche Geschichtsschreibung durch das Gemeinschaftsbewusstsein jener Gruppe bestimmt werde, zu der sich der jeweilige Geschichtsforschende als zugehörig verstand. Infolge der beiden Weltkriege sei allerdings ein neues, globales Geschichtsbewusstsein entstanden, deren zentrale Akteure, insbesondere die beiden Supermächte, die Vereinigten Staaten von Amerika (USA) und die Sowjetunion (UdSSR), um die Deutungshoheit konkurrierten.

Da Israel in den 1950er Jahren zur westlichen Einflusssphäre gehörte, legte Koebner mit seiner eingangs genannten Feststellung, dass die ‚Allgemeine Geschichte‘ im Westen verankert sei, lediglich das begriffsgeschichtliche Faktum offen, dass die Definition dessen, was jeweils als ‚Allgemeine Geschichte‘ zu gelten hat, durch konkrete wissens- und machtpolitische Konstellationen vorgeprägt ist. Demzufolge gelte es, die Tatsache anzuerkennen, dass die Geschichtswissenschaft ihre Gegenstände und Gegenstandsbereiche (wie hier die ‚Allgemeine Geschichte‘) nicht vollkommen frei bestimmen könne, sondern diese bereits durch ein „populäres Geschichtsbewusstsein“ in groben Zügen

28 Vgl. hierzu Michael Brenner: Israel. Traum und Wirklichkeit des jüdischen Staates. Von Theodor Herzl bis heute. München 2016, S. 128–160.

29 Richard Koebner: Vom Begriff des historischen Ganzen [ca. 1933]. In: Ders.: Geschichte, Geschichtsbewußtsein und Zeitwende. Vorträge und Schriften aus dem Nachlaß. Hrsg. v. Institut für Deutsche Geschichte der Universität Tel Aviv in Zusammenarbeit mit dem Richard-Koebner-Lehrstuhl für Deutsche Geschichte an der Hebräischen Universität Jerusalem und H. D. Schmidt, London. Redaktion: Frank Stern. Gerlingen 1990, S. 49–128.

vorgeprägt antreffe und sich darüber auch bewusst werden müsse. Erst dann könne in einem zweiten Schritt zur Kritik dieser vor- oder außerwissenschaftlichen Geschichts-Begriffe übergegangen werden. Dass dahinter bei Koebner auch ein spezifisches Politikverständnis stand, soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Die Vorstellung Koebners, dass die grundlegenden Geschichts-Begriffe durch ein „populäres“, d.h. vor- und außerwissenschaftliches „Geschichtsbewusstsein“, vorgegeben seien, war nicht gleichbedeutend mit blindem Gehorsam gegenüber der jeweils dominierenden öffentlichen Meinung. Das gilt auch für Koebners Forschungsverständnis vor 1933. Er stand der öffentlichen Meinung zu keinem Zeitpunkt unkritisch gegenüber, noch war er politisch gänzlich untätig gewesen, wie es sein späterer Jerusalemer Schüler und Mitverfasser seines letzten, postum erschienenen begriffsgeschichtlichen Werks,³⁰ Helmut Dan Schmidt, in polemischer Absicht gegenüber Ernst Simon rückblickend unter dem Eindruck der Studentenrevolte von 1968 behauptete: „[T]he service of those in power had become a natural habit for Koebner. The German professor, *Staatsdiener*, was hardly in a position to go his own ways.³¹

Ein Beispiel soll Koebners kritische politische Haltung illustrieren. In seinem Tagebucheintrag vom 6. September 1936 findet sich der Hinweis auf eine „Politik der Idee“; ein Politikverständnis erwachsen nicht zuletzt im Kontext von Koebners Engagement im Freimaurertum.³² Für viele aus Mitteleuropa ab Mitte der 1930er Jahre eingewanderten ‚säkularen‘ oder ‚assimilierten‘ Juden dienten deutschsprachige Logen in Jerusalem als ein wichtiger Treff- und Orientierungspunkt, vor allem für die liberal gesinnten unter ihnen. Koebner selbst, so zeigen seine Tagebucheinträge, schätzte nicht nur diesen sozialen Aspekt, sondern auch das kulturell-spirituelle Angebot der Loge und scheint in der Vermittlung der freimaurerischen Inhalte eine leitende Position eingenommen zu haben. Sein Politikverständnis und dasjenige, was er „Esoterik“ nann-

30 Vgl. Richard Koebner/Helmut Dan Schmidt: *Imperialism. The Story and Significance of a Political Word 1840–1960*. Cambridge 1964 (unveränderte Nachdrucke 1965 u. 2010).

31 NLI, ARC 4° 1751/01/881, Helmut Dan Schmidt an Ernst Simon, 16.6.1968.

32 Die bei Eva Telkes-Klein zu findende Behauptung, dass Koebner Mitglied im freimaurähnlichen, jüdischen Orden B’nai B’rith gewesen sei, konnte nicht bestätigt werden. Vgl. dies.: *L’Université hébraïque de Jérusalem à travers ses acteurs : la première génération de professeurs (1925–1948)*. Paris 2004, S. 243. Eine Mitgliedschaft in beiden Organisationen war gleichzeitig möglich und kann für Koebner daher auch nicht ausgeschlossen werden.

te, hingen jedenfalls aufs Engste zusammen. So schrieb Koebner im genannten Tagebucheintrag,³³ der wohl als Vorlage für eine Ansprache diente, folgendes:

„Esoterik ist niemals Milieuprodukt (kein Kathed[er]-Sozialism[us]), sondern steht immer über dem Milieu. Sie muß das Gewissen ihrer Zeit sein. Es gibt nur eine Realpolitik: die Politik der Idee.“³⁴

Es verbleibt im Ungefährnen, was genau diese „Politik der Idee“ beinhalten sollte. Deutlich ist zunächst nur, was damit nicht gemeint ist, nämlich bloße Interessenpolitik für ein bestimmtes soziales ‚Milieu‘, wie es aus Koebners Sicht der Katheder-Sozialismus³⁵ deutscher Intellektueller um 1900 gewesen sei. Noch dürfe es eine ‚Realpolitik‘ geben, welche sich entweder nur an den vermeintlichen Sachzwängen orientiere oder einem ungezügelten Machiavellismus das Wort rede.³⁶ Vielmehr rief Koebner hier jenes von Max Weber geprägte Verständnis von ‚Realpolitik‘ ins Bewusstsein, das auf einer Verantwortungsethik aufbaute, welche den Bereich der Politik nicht der ausschließlichen Dominanz moralischer Fragen von historischer Schuld und Opfertum überantwortet.³⁷ Stattdessen gehe es darum, gewissenhaft und verantwortungsvoll zum Wohle aller Zeitgenossen zu handeln.

Koebners Forderung an die Politik, das „Gewissen ihrer Zeit“ zu sein, hatte somit zwei implizite Voraussetzungen: zum einen den spezifisch westlichen Wertehintergrund, der nicht zuletzt im Falle der Freimaurer aufs Engste mit dem Begriff der ‚Aufklärung‘ verbunden war, und zum anderen die Voraussetzung einer den unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppierungen übergeordneten sozialen Einheit, die allerdings nicht mehr als konkret beschreibbare Instanz vorgestellt wurde, sondern als ein immer wieder aufs Neue zu beschreibendes und entsprechend umkämpftes ‚Symbol‘. Verkürzt gesagt, ging es ihm um den nicht gerade leicht zu bewerkstelligenden Ausgleich von Partikularem und Universalem, ohne dabei einer Seite den Vorzug zu geben.

33 Der Tagebucheintrag ist nicht in Koebners eigener Handschrift verfasst, vermutlich hat er die Rede seiner Schwester Charlotte diktiert.

34 NLI, ARC 4° 1809–2, Tagebuch, Eintrag 6.9.1936.

35 Vgl. Otto Ladendorf: Historisches Schlagwörterbuch. Leipzig 1906: „Kathedersozialisten, ein Spottname, womit H. B. Oppenheim in einem Artikel der Nationalzeitung vom 17. Dez. 1871 diejenigen deutschen Professoren der Nationalökonomie zu treffen gedachte, welche im Gegensatz zur freihändlerischen Richtung eine staatliche Sozialgesetzgebung lebhaft befürworteten“ (<<https://www.textlog.de/schlagworte-katheder-sozialisten.html>>).

36 Eine Übersicht über ihre historischen Ausformungen bietet John Bew: Realpolitik. A History. Oxford 2016.

37 Vgl. Kari Palonen: Eine Lobrede für Politiker. Ein Kommentar zu Max Webers „Politik als Beruf“. Wiesbaden 2002, S. 112.

In diesem Sinne ist wohl auch der vieldeutige Begriff der ‚Esoterik‘ hier zu verstehen, der im Tagebuch nicht definiert wird. Deutlich kommt darin die intendierte Verbindung von „Gottsuche“ und Politik zum Ausdruck,³⁸ aber nicht unbedingt im Sinne einer okkulten Geheimlehre, sondern vor allem als Absage an die Vorstellung, man könne gesellschaftliche Probleme und Phänomene ganz ‚objektiv‘, gleichsam ‚von außen her‘ (also exoterisch) betrachten und beschreiben. Stattdessen kommt hier Koebners Verständnis von „Geschichtlichkeit“ zum Tragen, wonach jede Beobachtung und Darstellung sozialer Phänomene selbst wiederum nur ein historisch bedingtes soziales Phänomen ist und entsprechend lediglich ‚von innen her‘ (also esoterisch) gedeutet werden kann. ‚Esoterik‘ in diesem Sinne ist also ein Handeln aus dem Bewusstsein, dass die eigene soziale Position stets in wechselseitiger Abhängigkeit steht mit den vielen anderen, die sie mittel- oder unmittelbar umgeben. Damit wird auch die Rede von der „Politik der Idee“ verstehbar als eine Politik der Einsicht (begriffsgeschichtlich hergeleitet vom Altgriechischen *ἰδεῖν* „erblicken“, „erkennen“) in die wechselseitige Verbundenheit durch contingente Beziehungsgeflechte oder wie Koebner es später formulierte: durch die „cross-currents of historical contingency“.³⁹ Mit anderen Worten geht es hierbei um jene „Einheit durch Vielfalt“, die Koebner in verschiedenen Variationen zeitlebens beschäftigt hat.

Doch Koebners Hoffnung auf eine „Politik der Idee“ wurde im Juni 1938, also einige Monate vor dem Münchener Abkommen und den Novemberpogromen, auf eine schwere Probe gestellt, als er erkannte, dass der „antisemitic fanaticism“ den Juden nur noch „the right of death“ gelassen habe. Denn „the British policy of professing patience has not proved to be fruitful“. Zudem drohe dieses Scheitern der britischen Politik schwerwiegende Probleme für Palästina mit sich zu bringen, denn „Arab terrorists are hoping for World-Antisemitism“, wie Koebner an den britischen Historiker Walter Adams schrieb.⁴⁰

Als sich der Zweite Weltkrieg als unvermeidlich abzeichnete, verstärkte sich Koebners politisches Engagement, und es kam bei ihm – wie sein Schüler

38 Ähnliche Vorstellungen waren etwa auch bei Hugo Bergmann zu finden, wenn er 1933 in seinem Tagebuch schrieb: „Jedenfalls: der Zionismus hört auf interessant zu sein, wenn nicht das Transzendentale in seinem Mittelpunkt steht“ (Schmucl Hugo Bergmann: Tagebücher und Briefe. Bd. 1. Königstein/Ts. 1985, S. 348, Eintrag 28.11.1933).

39 Richard Koebner: The Concept of Western Civilization. In: The Cambridge Journal 4 (1951), S. 207–224, hier S. 211.

40 BLO, MS S.P.S.L. 255/1, Bl. 94–97, hier Bl. 95, Richard Koebner an Walter Adams, 23.6.1938.

Helmut Dan Schmidt schrieb – zu einer „geistigen Neuorientierung“⁴¹ Koebner, der noch bis 1938 regelmäßig im Sommer nach Deutschland gereist war, unter anderem um seine Forschungen zur mittelalterlichen Ostsiedlung weiterzuführen,⁴² erkannte nun endgültig, dass sein auf Rechtsstaatlichkeit und Interessenausgleich beruhendes „bürgerliches“ Geschichts- und Gemeinschaftsbewusstsein sich sowohl als realitätsfern als auch politisch unwirksam erwiesen hatte. Er gelangte nunmehr zu der Überzeugung, dass nicht nur die allgemeine Politik, sondern auch eine wirksame Kulturpolitik, die mit seinem Habitus eines „deutschen Mandarins“ aufs Engste verbunden war,⁴³ tiefer an den grundlegenden Strukturmerkmalen des modernen Geschichts- und Gemeinschaftsbewusstseins ansetzen müsse: Die Wissenskritik musste zur Grundlage einer Gesellschaftskritik werden.

3. *Salman Schocken und sein Kreis*

Im Laufe seiner Zeit in Jerusalem entwickelte Koebner schrittweise Sympathien für dasjenige, was heute vielfach als „Kulturzionismus“ bezeichnet wird, zumindest was den Wunsch nach einer der modernen westlichen Zivilisation angemessenen Form des Judentums anbelangt.⁴⁴ Koebner fand schnell Aufnahme im Kreis um den Verleger und Geschäftsmann Salman Schocken, dem fast alle deutsch-jüdischen Intellektuellen Jerusalems angehörten, so etwa Koebners enger Freund Julius Guttmann, aber auch S. J. Agnon, Hugo Bergmann, Gershom Scholem, Ernst Simon und Martin Buber.⁴⁵ Im Gegensatz zum Großteil dieses intellektuellen Kreises zeigte Salman Schocken selbst allerdings „nie Sympathien für Brit Schalom“.⁴⁶ Dieser auf Deutsch als „Friedensbund“ zu übersetzende Verband, zu dem etwa Martin Buber, Gershom Scholem, Hugo Bergmann, Ernst Simon und Judah L. Magnes gehörten, setzte sich –

41 Helmut Dan Schmidt: Richard Koebner (1885–1958). Von Breslau nach Jerusalem. In: Koebner: Geschichte (wie Anm. 29), S. 11–21, hier S. 15.

42 BLO, MS S.P.S.L. 255/1, Bl. 94–97, hier Bl. 95, Richard Koebner an Walter Adams, 23.6.1938.

43 Siehe Paul Mendes-Flohr: The Mandarins of Jerusalem. In: Naharaim 4 (2011), S. 175–182.

44 Vgl. Michael Brenner: Jüdische Kultur in der Weimarer Republik. München 2000, S. 33 f. et passim und zur Verwendung des Begriffs in Palästina/Land Israel von der Staatsgründung siehe ders.: Israel (wie Anm. 28), insb. S. 97–99.

45 Vgl. Anthony David: The Patron. A Life of Salman Schocken 1877–1959. New York 2003, und Stefanie Mahrer: Salman Schocken. Topographien eines Lebens. Berlin 2021.

46 Mahrer: Salman Schocken (wie Anm. 45), S. 208.

wie auch seine Nachfolgeorganisation *Ichud* – für einen bi-nationalen, also jüdisch-arabischen, föderativen Staat in Palästina ein.⁴⁷

Für Salman Schocken bedeutete seine Emigration nach Palästina im Jahr 1934 zunächst eine deutliche Einschränkung seiner wirtschaftlichen Betätigungsmöglichkeiten im Vergleich zum Kaufhauskonzern- und Verlagsgeschäft in Deutschland, das im Dezember 1938 durch die Nationalsozialisten zwangsliquidiert wurde.⁴⁸ Schocken betätigte sich fortan als Vorsitzender des Exekutivkomitees der Hebräischen Universität, kaufte die Tageszeitung *Ha-aretz* auf und gründete in Palästina einen weiteren Verlag unter seinem Namen, wobei jedoch sein Engagement für die Hebräische Universität den meisten Raum einnahm.⁴⁹

Die noch junge Jerusalemer Universität befand sich seit Anfang der 1930er Jahre in einem Konflikt zwischen dem für eine bi-nationale, jüdisch-arabische Union plädierenden Kanzler Judah L. Magnes⁵⁰ einerseits und dem Präsidenten der zionistischen Weltorganisation Chaim Weizmann andererseits. Schocken arbeitete in enger Abstimmung mit Weizmann nicht nur an einer Konsolidierung der Finanzen, sondern an einer grundlegenden Umstrukturierung der Universität, welche durch das Herausdrängen Magnes' aus dem einflussreichen Kanzleramt und dessen Abfindung mit einer rein symbolischen Ehrenpräsidentschaft ermöglicht werden sollte.⁵¹ Diese Auseinandersetzung ging in ihrer politischen Bedeutung weit über das universitäre Milieu hinaus und kulminierte aus Schockens Sicht in der Alternative zwischen der Abkapselung in einer vornehmlich mitteleuropäisch geprägten Kulturenklave oder der Öffnung für die gesamte jüdische Welt im Verbund mit der westlichen Welt, insbesondere aber mit Unterstützung durch Großbritannien und die USA. Bevor Koebner sich zu einer engeren Zusammenarbeit mit den Binationalisten überzeugen ließ, hatte er bis zu Schockens unerwarteter Übersiedlung in die USA im Oktober 1940 eng mit diesem auf dessen Ziel hingearbeitet.

47 Vgl. hierzu etwa Dietmar Wieschemann: Traum vom Frieden. Das bi-nationale Konzept des Brith-Schalom zur Lösung des jüdisch-arabischen Konfliktes in der Zeit von 1925–1933. Schwalbach a.T. 1998; Shalom Ratzabi: Between Zionism and Judaism. The Radical Circle in Brith Schalom 1925–1933. Leiden u.a. 2002; Dimitry Shumsky: Brit Shalom. In: Enzyklopädie jüdischer Geschichte und Kultur. Im Auftrag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig hrsg. v. Dan Diner. Bd. 1. Stuttgart/Weimar 2011, S. 422–427.

48 Vgl. Mahrer: Salman Schocken (wie Anm. 45), S. 277, 331.

49 Ebd., S. 277.

50 Vgl. Daniel P. Kotzin: Judah L. Magnes. An American Jewish Nonconformist. Syracuse, NY 2012.

51 Mahrer: Salman Schocken (wie Anm. 45), S. 288 f.

Koebner habe, wie dessen Schüler Helmut Dan Schmidt anlässlich Koebners Emeritierung betonte, ein „hebräisches Kultur-Ghetto als ein völlig irreales Ideal“ betrachtet und sei stattdessen für die „Entwicklung eines hebräischen Jischuw als eines Teiles der britischen Völkergemeinschaft zusammen mit dem arabischen Jischuw“⁵² eingetreten. Die hier anzutreffende Verwendung des Begriffs ‚Jischuw‘ (hebr.: Niederlassung, Siedlung, Bevölkerung) ist ungewöhnlich, denn üblicherweise wird dieser Terminus nur für die jüdische Siedlungsgruppe in Palästina verwendet. Genau auf diese Verengung des zionistischen Blicks macht der Satz auf begrifflicher Ebene aber gerade aufmerksam.

Schocken und Koebner scheinen auch sonst in politischer Hinsicht ähnliche Auffassungen geteilt zu haben. Im Jerusalemer Privatarchiv von Salman Schocken findet sich etwa der Hinweis, dass Koebner zusammen mit seinem Freund aus Breslauer Tagen, dem Religionsphilosophen Julius Guttmann, von Schocken im Sommer 1939 für die Partei *Achdut Haam* (Einigkeit des Volkes) angeworben wurde.⁵³ Dabei handelt es sich um eine kurzlebige Splitterpartei, die im Zuge der Aufspaltung der 1931 in Krakau gegründeten „Weltvereinigung der Allgemeinen Zionisten“ (*Zionim Klalim*) entstanden war. Zu den führenden Persönlichkeiten der *Achdut Haam* gehörten vor allem Vertreter des mitteleuropäischen, „liberalnationalen zionistischen“⁵⁴ Bürgertums, die eine freie Marktwirtschaft anstrebten und auf den Fortbestand des britischen Mandates hofften,⁵⁵ im Sinne „einer weitgehenden politischen Autonomie unter dem

52 Beide Zitate sind im Original auf Deutsch verfasst und finden sich in Helmut Dan Schmidt: Professor Richard Koebner, der Lehrer. Eine Wuerdigung zum Beschluss seiner 21jaehrigen Lehrtätigkeit an der Hebraeischen Universitaet. In: *Yedioth hayom*, Nr. 29 vom 22.7.1955, S. 3.

53 Salman Schocken Library, Jerusalem [nachfolgend: SchA], 556/12, „Für Einladung zur Zirkelversammlung der Partei [Achdut ha-am] in der Bibliothek Schocken am Mittwoch, 19.7.1939, 5.30 h nachm“, ms. Durchschlag, 3 S. Auf dieser 73 Personen umfassenden Adressliste findet sich neben „Prof. Koebner“ (an sechster Stelle) auch der Eintrag „J. Guttmann“, wobei aufgrund des Fehlens der akademischen Titel unsicher ist, ob es sich hierbei tatsächlich um den Religionsphilosophen Julius Guttmann handelt. Weitere geladene Universitätsmitglieder waren der Arzt Ludwig Halberstädter, der Orientalist und Leitende Mitarbeiter der Universitäts- und Nationalbibliothek Gotthold Weil sowie das Ärzte-Brüderpaar Hermann und Bernhard Zondek.

54 Zu deutsch-jüdischen liberalen Strömungen in Palästina vgl. Anja Siegemand: Eine Bürgergesellschaft für den Jischuw. Deutsche liberalnationale Zionisten in Palästina. In: *Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte* 41 (2013), S. 60–81.

55 In einem an die Exekutive der Jewish Agency gerichteten Memorandum-Entwurf vom Dezember 1938 heißt es: „Jüdische und arabische Autonomie für Bezirke und Sachgebiete. Wenn Judenstaat und staatspolitische Parität gegenwärtig nicht zur Diskussion gestellt werden können, müssen wir eine Lösung anstreben, bei der wir

Schutz der britischen Mandatsmacht“.⁵⁶ Die *Achdut Haam* wurde bereits 1942 von der „Neuen Alija“-Partei (*Alija Chadascha*) ideell beerbt, die sich als Interessenvertretung deutschsprachiger Einwanderer verstand. Auch Koebner engagierte sich später in der von der *Alija Chadascha* organisierten Kultur- und Bildungsarbeit.

Technokratie, dirigistische Wirtschaftspläne und eine defensiv-abwartende Haltung im jüdisch-arabischen Konflikt zeichnete die insgesamt sehr realpolitisch und pragmatisch gehaltenen Ziele der Partei *Achdut Haam* aus. Kennzeichnend war zudem eine Skepsis gegenüber der parlamentarischen Massendemokratie, da man angesichts des Scheiterns der Weimarer Republik von deren Dysfunktionalität in Krisenzeiten überzeugt war. Das traf offenbar auch auf Koebner zu.

Denn dieser stellte sich angesichts der scheinbaren Ausweglosigkeit des jüdisch-arabischen Konfliktes, der seit 1936 mit Terroranschlägen auf beiden Seiten einen hohen Blutzoll forderte, noch im März 1939 die durchaus ernst gemeinte Frage, „ob nicht die faschistischen Staaten es fertig gebracht haben, Probleme zu lösen, mit denen die demokratischen nicht fertig wurden (Arbeitslosigkeit)“.⁵⁷ Koebner war mit diesen Überlegungen in seinem damaligen, überwiegend deutschsprachigen Jerusalemer Freundes- und Kollegenkreis keineswegs allein. So stimmte der Philosoph Hugo Bergmann, dessen Tagebucheinträgen dieses Zitat entstammt und der zur Verwunderung seiner Jerusalemer Kollegen zeitlebens ein Verehrer des Anthroposophen Rudolf Steiner war,⁵⁸ der an Koebners Frage anschließenden Bemerkung David Werner

in dem nun einmal gegebenen Rahmen das Maximum an Autonomie und Selbstständigkeit in den uns lebenswichtigen Bereichen (Einwanderung, Verteidigung, Erziehung, Entwicklung der Wirtschaft und Bodenerwerb) erlangen“ (SchA, 556/12, Präsidium der Partei Achdut Haam an die Exekutive der Jewish Agency, Tel Aviv, 28.12.1938, hs. Vermerk „Entwurf!“, ms. 7 S., hier S. 2). Als Präsidiumsmitglieder werden darin aufgeführt (S. 7): „Auerbach, Bileski, Foerder, Ginsburg, Hurwitz, Kroganer, Medsini, Moses, Pinner, Rosenblueth, Schocken, Tuchler.“

56 Brenner: Israel (wie Anm. 28), S. 91.

57 So Koebners Äußerung in einer privaten Gesprächsrunde bei David Werner Senator am 1.3.1939 nach der Erinnerung Hugo Bergmanns. Anwesend waren zudem Martin Buber, Bergmanns Ehefrau Escha, der aus Breslau stammende und kurz zuvor ausgewanderte Mathematiker Otto Toeplitz und der Physiker Shmuel Sambursky. Als Reaktion auf Koebners Frage hielt Bergmann fest: „Aber es wurde erwidert, es ist keine Kunst, Probleme zu lösen, wenn man den Menschen aufopfert“ (Bergmann: Tagebücher & Briefe [wie Anm. 38]. Bd. 1, S. 497 f.).

58 Vgl. Andreas Kilcher: Kabbalah and Anthroposophy. A Spiritual Alliance According to Ernst Müller. In: Julie Chajes/Boaz Huss (Hrsg.): Theosophical Appropriations. Esotericism, Kabbalah, and the Transformation of Traditions. Beer Sheva 2016, S. 197–220, hier S. 215 f. Bergmanns Engagement für Steiners und Müllers Anthro-

Senators zu, „daß die faschistischen Staaten Dinge vollbracht haben, welche in der Linie des Richtigen liegen, wie die Einigung des deutschen Volkes, auch die Forderung nach Kolonien ist an sich berechtigt“⁵⁹

Es wäre jedoch verfehlt, Koebners Frage vorschnell als ein klares Bekenntnis zum Faschismus zu werten, vielmehr manifestierte sich darin ein tiefes Gefühl der Niedergeschlagenheit angesichts der enttäuschten Hoffnungen, die Koebner als DDP-Mitglied nur wenige Jahre zuvor noch in die Demokratie gesetzt hatte.⁶⁰ Hinzu kam die erwähnte Frustration über das Scheitern der Appeasement-Politik. Dennoch findet sich in Bergmanns Tagebuch im Eintrag zu dieser privaten Gesprächsrunde am 1. März 1939 folgende Schlussbemerkung, welche die vermeintlichen Erfolge des Faschismus deutlich relativierte: „Töplitz [sic] erzählte, und auch Köbner [sic], daß die Deutschen jetzt alle melancholisch seien. Ungefähr die Stimmung: es lohnt eigentlich nicht zu leben.“⁶¹ Hierbei steht allerdings zu vermuten, dass beide damit mehr über sich selbst aussagten als über die Deutschen im NS-Reich.

Der *Achdut Haam* jedenfalls, die sich als „Partei des fortschrittlichen Bürgertums“ bezeichnete,⁶² war nur wenig Erfolg bei den Wahlen zum 21. Zionistenkongress Ende Juli 1939 beschieden,⁶³ und stellte danach ihre Tätigkeiten relativ bald ein. Dies lag nicht zuletzt daran, dass es sich eher um eine Sammlungsbewegung und Interessenvertretung eines bestimmten soziokulturellen

posophie, die er auch mit der Kabbalah verknüpft sah, wurde insbesondere von Gershom Scholem kritisiert.

59 Bergmann: Tagebücher & Briefe (wie Anm. 38). Bd. 1, S. 497 f.

60 Martin Buber, der ebenfalls am Gespräch teilnahm, sprach zwei Monate später von der „faschistischen Suggestion“, die nur deshalb habe verfangen können, weil es die sozialistischen und demokratischen Kräfte nicht verstanden hätten, die „Sehnsucht nach einer neuen sinnvollen Wirklichkeit, in die man sich aus dem organisierten Chaos der Gegenwart hinüberretten könnte“, zu stillen (Martin Buber: [Rede anlässlich des 1. Mai 1939]. In: ders.: Werkausgabe. Bd. II: Schriften zur politischen Philosophie und zur Sozialphilosophie. Teilband 2: 1938–1965. Hrsg. u. komm. v. Massimiliano De Villa, eingel. v. Francesco Ferrari. Gütersloh 2019, S. 27–30, hier S. 28).

61 Bergmann: Tagebücher & Briefe (wie Anm. 38). Bd. 1, S. 497 f.

62 Deutschsprachige Wahlzeitung „Achduth Haam. Die Partei des fortschrittlichen Bürgertums“. In: Tamzit Itonejnu vom 21.7.1939, S. 3. Als Kandidaten werden u.a. aufgeführt: „1. Felix Rosenblueth, Tel Aviv. 2. Elias Auerbach, Haifa. 3. Herbert Foerder, Tel Aviv. 4. Kurt Tuchler, Tel Aviv. 5. Gustav Krojanker, Jerusalem.“ An letzter, 26. Stelle steht Salman Schocken. Siehe auch CZA J18/49–42, Wahlplakat „Achdut Haam“, deutsch und hebräisch (verm. Juni/Juli 1939) mit hs. Zusatz „nicht verwendet“.

63 SchA, 556/12, Felix Rosenblueth an Salman Schocken, Kurt Blumenfeld, Martin Rosenblueth, Jerusalem 6.8.1939, ms. Felix Rosenblueth berichtet darin über das enttäuschende Wahlergebnis im Nationalrat.

Milieus handelte denn um eine Gruppe mit konkreten politischen Vorstellungen.

Der geringe Erfolg mag dazu beigetragen haben, dass Schocken fortan den Kontakt zu anderen, stärker kulturzionistisch ausgerichteten Strömungen suchte. So fand im August 1940, also kurz bevor er für alle seine Jerusalemer Bekannten gänzlich unerwartet in die USA übersiedelte, eine dreistündige „Aussprache“ in seinem luxuriösem Jerusalemer Wohnhaus statt, an der neben Schocken und Koebner namhafte deutschsprachige Vertreter der binationalen Idee teilnahmen, darunter Martin Buber, Gershom Scholem, David Werner Senator und Ernst Simon. Schocken war von dieser Veranstaltung tief enttäuscht: Kaum jemand der Teilnehmer, außer „Simon mit dem obligaten Hinweis auf die Araber“, habe „echtes Interesse“ für die „praktische Parteipolitik“ geschweige denn für seine Abgrenzungsbemühungen gegenüber anderen zionistischen Gruppen gezeigt.⁶⁴ Bergmann, Simon und Koebner hatten ihrerseits im Vorfeld – allerdings vergeblich – andere, wesentlich allgemeinere Themen für das Treffen vorgeschlagen: Koebner wollte etwa ganz grundsätzlich über den „Aufbau des Jischuv und seine besonderen Probleme“ sprechen.⁶⁵

Schocken ging es mithin um konkrete Lösungen und praktische Erfolge, Koebner und seinen Universitätskollegen hingegen um die Schaffung eines hinreichenden Problembewusstseins für die Komplexität eines Konflikts, der bis heute einer ‚Lösung‘ entbehrt. Ein weiteres, im Zeitraum von 21 Tagen geplantes Treffen desselben Kreises fand wohl nicht mehr statt. Inzwischen hatte der Zweite Weltkrieg auch das Mandatsgebiet Palästina erreicht, insbesondere durch die italienische Bombardierung Tel Avivs am 9. September 1940.⁶⁶ Einen Monat später, im Oktober 1940, verließ Salman Schocken bereits Jerusalem. Über die Gründe für seine „Abreise ohne Abschied“ und für seine dauerhafte Übersiedlung in die USA ist viel spekuliert worden.⁶⁷ Schockens Frustration darüber, dass die Unterstützung für seine politischen Pläne in Jerusalem ausblieb, dürfte einen nicht ganz unerheblichen Anteil daran gehabt haben.

⁶⁴ SchA, 556/84, „Notiz ueber die Veranstaltung im Wohnhaus am 10. August 1940 um 8.15“, Jerusalem, 11.8.1940, ms. Eingeladen waren: „Dr. Weltsch, Prof. Koebner, Prof. Scholem, Prof. Guttmann, Dr. Samburski, Dr. Jonas, Dr. Spitzer, Dr. E. Simon, Prof. Schwabe, Prof. Buber, Dr. Senator.“ Man achte auf die Reihenfolge, die als kleines Indiz für die Nähe Koebners zu Schocken gelten darf.

⁶⁵ Ebd.

⁶⁶ Vgl. Dan Diner: Ein anderer Krieg. Das jüdische Palästina und der Zweite Weltkrieg, 1935–1942. München 2021, S. 134.

⁶⁷ Vgl. Mahrer: Salman Schocken (wie Anm. 45), S. 365–367.

Zusammenfassend betrachtet hatte Koebner in Salman Schocken einen wichtigen Förderer,⁶⁸ nicht zuletzt in beruflicher Hinsicht, und Schocken wiederum in Koebner einen weitsichtigen Berater in wissenschaftsorganisatorischen Fragen während der ersten Jahre im für beide noch fremden Kontext Jerusalems gefunden.⁶⁹ Beide unterschieden sich jedoch in ihrem Politikverständnis, welches bei Schocken parteipolitisch-pragmatisch auf Ent-Problematisierung abzielte, bei Koebner als „Politik der Idee“ grundsätzlich re-problematisierend angelegt war und radikale Veränderungen sowie die vorschnelle Schaffung von ‚harten Fakten‘ ablehnte.

Mit Schockens Weggang fand die Konstellation, welche die Voraussetzung für Koebners im weiteren Sinne politisches Engagement in seinen ersten Jahren in Jerusalem gebildet hatte, ein abruptes Ende. Ein Briefwechsel der beiden über das Jahr 1940 hinaus ist m.W. nicht überliefert. Doch eine weitere Konstellation, diejenige der britischen Kulturpolitik, hatte Koebner bereits seit etwa 1936 in ihren Bann gezogen.⁷⁰ Diese wurde von einer dritten Konstellation, dem Kulturzionismus in Koebners engerem, universitärem Umfeld, bis zum Ende des Krieges abgelöst, und sie prägte seine künftige Sicht auf den arabisch-jüdischen Konflikt.⁷¹ Der Übergang von einer Konstellation in die andere war jedoch kein radikaler Richtungswechsel. Er war ebenso sehr durch äußere Umstände geprägt wie durch innere Selbstreflexion erfolgte Neujustierung und Schwerpunktverlagerung entsprechend der Weberschen Verantwortungsethik und der sich daraus ergebenden realpolitischen Orientierung. Zwischen den Konstellationen gab es zeitliche und inhaltliche Überlappungen, aber auch deutliche Widersprüche und Konflikte. Nicht zuletzt darin liegt einer der Gründe für Koebners aus heutiger Sicht widersprüchlich erscheinende Äußerungen.

68 Zu Schockens zunehmender Verbitterung darüber, dass er von seiner Jerusalemer Umgebung vermeintlich ausschließlich als Mäzen wahrgenommen wurde, siehe ebd., S. 363.

69 Zum Zusammenhang von Emigration und Patronage siehe etwa Andrew Chandler/Katarzyna Stoklosa/Jutta Vinzent (Hrsg.): *Exile and Patronage. Cross-cultural Negotiations Beyond the Third Reich*. Münster 2006.

70 Vgl. hierzu Tietze: Von der Ostforschung (wie Anm. 8), insb. S. 62–68.

71 Vgl. hierzu Peter Tietze: Die falsche Analogie. Der Begriffshistoriker Richard Koebner und das jüdische Palästina. In: Mimeo. Blog der Doktorandinnen und Doktoranden am Dubnow-Institut, 9.5.2022, <<https://mimeo.dubnow.de/die-falsche-analogie/>> (12.5.2025).

4. Ein „Prediger in der Wüste“ für das Britische Empire

War Salman Schocken bis Oktober 1940 Koebners zentrale Bezugsperson in Jerusalem gewesen, so bemühte Koebner sich im Laufe des Krieges noch stärker als zuvor, den Kontakt zur britischen Mandatsregierung zu vertiefen. Koebners Bemühungen während des Krieges, im Jischuw um Verständnis für die britische Politik zu werben, entsprachen nicht nur der weitverbreiteten England-Begeisterung der Freisinnigen seiner Kindertage. Sein pro-britisches Engagement hatte vielmehr damit zu tun, dass Koebner bereits 1936, im Zusammenhang mit einer organisatorischen Umstrukturierung der Hebräischen Universität in Jerusalem unter den Einfluss britischer „Kulturpropaganda“ geraten war, wie er gegenüber Salman Schocken freimütig bekannt hatte, und sich von deren „aufrichtige[m] Bestreben, [...] durch Diskussion und Selbstkritik zu einheitlichen Grundsätzen zu kommen“⁷² hatte überzeugen lassen. Koebner plädierte in diesem Zusammenhang für eine stärkere Anbindung der Hebräischen Universität an die Hochschulen des Commonwealth und die Einführung des Englischen als zweiter Unterrichtssprache neben dem Hebräischen.

Damit stieß Koebner freilich nicht überall auf ungeteilte Zustimmung. Zu einem „Prediger in der Wüste“ für das britische Empire wurde er nach eigener Aussage jedoch vor allem mit seinen ab März 1940 gehaltenen öffentlichen Vorträgen über englische Geschichte, die das Verständnis für die Motive britischer Politik im jüdischen Palästina vertiefen sollten.⁷³ Koebner versuchte Ende des Jahres 1944 mit finanzieller Unterstützung des *Public Information Office* der britischen Mandatsverwaltung eine Sammlung dieser, ursprünglich auf deutsch oder englisch verfassten (kultur-)politischen Vorträge über das britische Empire in hebräischer Übersetzung in der Wochenzeitung *Ha-galgal* („Das Rad“) zu veröffentlichen.⁷⁴ Diese wurde in enger Abstimmung mit der Rundfunkstation *Kol Jeruschalajim* („Stimme Jerusalems“) betrieben und galt in politischen Fragen als Organ der britischen Mandatsregierung. Die Veröffentlichung kam allerdings nicht zustande, weil die Übersetzung ins Hebräische sich immer weiter hinauszögerte. Der tiefere Grund dafür war der Umstand, dass Koebner sich die Übersetzung ins Hebräische nicht selbst

⁷² SchA, 054/7-1, „Bericht Prof. Koebner über seine Tätigkeit in London. Teil III: Association of the Buero of the Universities of the British Empire“. Anlage zu Koebner an Salman Schocken, 31.7.1936.

⁷³ Vgl. Anonym: Lecture in Series „England and the English“. In: The Palestine Post vom 4.3.1940, S. 2.

⁷⁴ Der folgende Abschnitt wurde bereits in leicht veränderter Form veröffentlicht in Tietze: Von der Ostforschung (wie Anm. 8), S. 66.

zutraute, sondern den ihm noch aus Breslauer Tagen bekannten Orientalisten Martin Plessner damit beauftragt hatte, der allerdings erhebliche Bedenken gegenüber Koebners Texten entwickelte. So warf Plessner Koebner vor, das Faktum zu unterschlagen, dass die Britische Mandatsregierung letztlich nur ihre eigenen Interessen verfolge und die Förderung der in ihrem Machtbereich stehenden Völker vernachlässige.⁷⁵ Koebner widersprach und forderte nun seinerseits von Plessner ein grundsätzliches „Umdenken“: Es gelte das entmündigende preußische Ideal des fürsorglichen Staates zu verwerfen (dem sich Koebner selbst noch vor der Emigration verpflichtet gefühlt hatte), und stattdessen in eigenverantwortlicher „Kontrolle und Kritik“ am Gelingen des Empires „mitzuarbeiten“, womit Koebner auf sein Ideal einer ‚Einheit durch Vielfalt‘ zu sprechen kam:

„Englische Politik und englische Verwaltung sind zwei weitgehend verschiedenartige Gegenstände (anders als in Deutschland!); die palästinensischen Verhältnisse müssen aber noch überdies mit besonderem Maß gemessen werden. Es ist ein preußisches Vorurteil, daß eine Verwaltung an sich gut sein kann; eine Verwaltung ist nur gut, wenn die Bevölkerung durch Bereitstellung der Kräfte, durch Legalität und – falls sie geistig und politisch so entwickelt ist, wie z.B. die Juden in E.I. [= Erez (Land) Israel] das von sich behaupten – durch Kontrolle und Kritik mitarbeitet. In Palästina kommt die besondere Schwierigkeit hinzu, daß Juden und Araber nach Eigenart ihrer Tradition ungleichartige Einstellung des Beamten verlangen.“⁷⁶

Aber das Ideal der Politik zerbrach an der Realität der Verwaltung, doch Koebner wollte es nicht wahrhaben. Das hatte viele Gründe, persönliche vielleicht,

75 Central Zionist Archives, Jerusalem (CZAJ), A530/39, Martin Plessner an Richard Koebner, 18.10.1944, hs. 4 S., hier S.2f.: „Der Bürger wird zur Zusammenarbeit mit einem Staatsapparat aufgefordert, der weder in der Lage noch bereit ist, ihm den nötigen Schutz gegen Gesetzesbrecher zu geben. Das sind doch auffallende Dinge, die offenkundig nicht auf ‚this country‘ beschränkt sind, die aber offenbar die Kolonialverwaltung nicht beeinträchtigt haben. Trotzdem sind sie natürlich sehr geeignet, die Staatsautorität zu untergraben und ein psychologisches Verhältnis zu schaffen, das weder für England ehrenvoll noch für das verwaltete Land nützlich ist. Es scheint hier diese seltsame Scheu vor dezidiertem Handeln außer im Falle höchster Gefahr vorzuliegen, die unsereinem so unverständlich ist, weil man nicht versteht, warum der Staat nicht für Ordnung, Recht und Gesetz im Verhältnis der Einwohner (um nicht zu sagen Bürger) untereinander sorgt, soweit nicht ein wirkliches oder vermeintliches Interesse Englands selbst vorliegt, oder im Falle von Kapitalverbrechen. Eine bessere Verwaltung wäre doch viel eher geeignet, die Achtung vor den Einrichtungen zu erhöhen, auf die England stolz ist, und würde so indirekt ein friedensstiftendes Moment sein. Darüber könnte man, glaube ich, im Rahmen dieser Vorträge einen Abschnitt einschalten.“

76 CZAJ, A530/39, Richard Koebner an Martin Plessner, 6.11.1944, S. 3f.

aber, was hier mehr interessiert, sicher auch solche, die mit der Entfaltung seiner Geschichtstheorie zusammenhingen. Denn das ‚Empire‘, dem er auch eine postum veröffentlichte Monographie widmete,⁷⁷ bot in Koebners Augen ein alternatives temporales Ordnungsmodell zur ubiquitären „Ideologie der Zeitwende“, welche in seiner Sicht die Ursache für die kataklystische Moderne bildete.

Ein gutes Beispiel für Koebners Gegenentwurf einer ‚re-problematierenden‘ Haltung⁷⁸ ist sein 1945 auf Hebräisch veröffentlichter Artikel „Unpolitische Betrachtungen unserer politischen Probleme“, in welchem er sich kritisch mit dem Import und der Übertragung des deutschen Begriffs der „politischen Bildung“ ins Hebräische auseinandersetzte, einem Begriff also, dem er in seiner Breslauer Zeit etwa in der Öffentlichkeitsarbeit des DDP-Ortsvereins noch verpflichtet gewesen war. Nun aber warnte der – aufgrund seiner Nähe zur liberalen *Alija Chadascha* durchaus nicht „unpolitische“ – Koebner davor, jene durch „politische Bildung“ erlernten und vermeintlich ewigen politischen und historischen Wahrheiten zur Grundlage des gesellschaftlichen Handelns in Palästina zu machen. Vielmehr gelte es, diese Gewissheiten stets immer wieder aufs Neue selbstkritisch zu hinterfragen und von exkludierenden und entwertenden Kategorisierungen politischer Feinde abzusehen, da sie es unmöglich machen, das konstruktive, zukunftsoffene Gespräch wieder neu aufzunehmen.⁷⁹

Genau diese Überlegungen führten Koebner schließlich zu einem Engagement für eine bi-nationale Union in Israel/Palästina. Als er auf einem Gesprächsabend bei dem Verwaltungsdirektor der Jerusalemer Universität, David Werner Senator, im Oktober 1939 von den Teilnehmern, den ehemaligen *Brit Schalom*-Mitgliedern Hugo Bergmann, Gershom Scholem und Ernst Simon, erfuhr, dass die Jewish Agency unter der Leitung von David Ben-Gurion fest damit rechne, dass ein Resultat des nunmehr ausgebrochenen Weltkrieges die Gründung des jüdischen Nationalstaates sein werde, zeigte er sich – so berich-

⁷⁷ Vgl. Richard Koebner: Empire. Cambridge 1961, und Koebner/Schmidt: Imperialism (wie Anm. 30).

⁷⁸ Vgl. Reinhard Laube: „Perspektivität“. Ein wissenschaftssoziologisches Problem zwischen kulturbedingter Entproblematisierung und kulturwissenschaftlicher Reproblematisierung. In: Otto Gerhard Oexle (Hrsg.): Das Problem der Problemgeschichte 1880–1932. Göttingen 2001, S. 129–179. Zum Zusammenhang zur Begriffsgeschichte vgl. Peter Tietze: „Der Angriff der Gegenwart auf die übrige Zeit.“ Richard Koebners und Reinhart Kosellecks Historische Semantikforschungen zwischen Historismus und *Posthistoire*. In: Forum Interdisziplinäre Begriffsgeschichte, hrsg. v. Ernst Müller 5/2 (2016), S. 6–22.

⁷⁹ Richard Koebner: Unpolitische Betrachtungen unserer politischen Probleme [hebr.]. In: Baajot (Kislew – Aw, 5705 [1944/45]), Bd. 2, H. 7, S. 8–13.

tet Bergmann – zutiefst erschrocken.⁸⁰ Koebner glaubte zunächst jedoch noch fest an die britische Schutzmacht. Erst im Jahr 1942 sollte er sich „breitschlagen lassen“ (Hugo Bergmann), der politischen Vereinigung *Ichud* (אחד = Union) beizutreten, die, gegründet von Judah L. Magnes, Ernst Simon und Martin Buber, einen bi-nationalen, föderalen Staat anstrebte.⁸¹ Koebner blieb allerdings skeptisch, ob eine solche Föderation zum damaligen Zeitpunkt bereits realisierbar sei, da in seinen Augen auf beiden Seiten die Voraussetzungen für eine politische Zusammenarbeit noch nicht vorhanden waren. So berichtet Hugo Bergmann, dass Koebner ihn auch auf die möglichen Nachteile einer Föderation mit den Arabern aufmerksam gemacht habe:

„[...] dann bei Körbner [sic], der mir die Plattform von Ichud zeigte, die allerdings sehr kläglich ist, keine zionistische Forderung enthält, und Körbner [sic] sagt mit Recht, er sei nicht so sicher, ob wir so ohne weiteres in der arabischen Föderation glücklich sein werden, ob sie uns nicht zwingen werden, arabische Forderungen nach außen zu vertreten.“⁸²

Die von Koebner verfolgte „Politik der Idee“, im Sinne einer bereits im Central-Verein ausgeübten rationalen Aufklärungsarbeit und eines Interessenausgleichs auf der Basis von Gleichberechtigung, beruhte auf der Voraussetzung des tatsächlichen Vorhandenseins sozialgeschichtlicher Verflechtungen sowie eines weitgehend gemeinsam geteilten historischen und sozialen Bewusstseins. Beide, sowohl die soziopolitischen als auch die kulturellen Vorbedingungen, galt es Koebner zufolge zuallererst zu etablieren, bevor ein bi-nationaler Staat gegründet werde könne.

Zusammenfassend gesagt konnte es Koebner zufolge angesichts der in den 1920er Jahren unter dem Historismus-Begriff⁸³ verhandelten, unaufhaltsamen Veränderungsprozesse nicht darum gehen, neue und vermeintlich endgültige, mythische Ordnungen zu entwerfen, wie es allenthalben an den Rändern des politischen Spektrums geschah. Vielmehr bestehe die Aufgabe einer liberalen „Realpolitik“ darin, die Kontingenz und soziale Konstruiertheit jener die Gesellschaft stützenden Sinngebungen sich immer wieder aufs Neue problematisierend vor Augen zu führen. Durch eine derartige stete „Re-Interpretation“ und „Re-Problematisierung“, die Koebner im Empire verwirklicht glaubte,

80 Bergmann: Tagebücher (wie Anm. 38). Bd. 1, S. 505.

81 Vgl. Hedva Ben-Israel: Bi-Nationalism versus Nationalism. The Case of Judah Magnes. In: Israel Studies 23/1 (2018), S. 86–105, derzufolge Koebner zu den wichtigsten Unterstützern Magnes‘ und der Ichud-Bewegung an der Universität gehörte (ebd., S. 89).

82 Bergmann: Tagebücher (wie Anm. 38). Bd. 1, S. 590.

83 Koebner hatte als Rezensent in den frühen 1920er Jahren maßgeblich zur Rezeption der Schriften Ernst Troeltschs über die „Krise des Historismus“ beigetragen.

werde so die Geschichte auch für zukünftige Entwicklungen nutzbar gemacht. Diese Umdeutung musste Koebner zufolge auch an dem Nations-Begriff ansetzen, der die Geschichtswissenschaft bis dahin geprägt hatte. Der Gedanke einer „nationalen Existenz als volle politische Autarkie der Nation“ habe „keine Wirklichkeit mehr“, befand Koebner bereits im Juli 1946, denn die „Abhängigkeit kleiner und sogar mittelgroßer Völker von den wirklichen Großstaaten hat sich vermehrt“.⁸⁴ Damit näherte er sich einer Position an, die man heute als transkulturell bzw. transnational bezeichnen könnte,⁸⁵ da in seinen Analysen immer stärker die tatsächlichen Beziehungsgeflechte in den Vordergrund traten, um die festen Kategorien überkommener Geschichtsbilder zu hinterfragen. Koebner hatte nun in der Bekämpfung populärer Geschichtsmythen eine Aufgabe der Geschichtswissenschaft gefunden, die seine frühere neutrale Einstellung in eine gesellschaftskritische Position weiterentwickelte (wenngleich mit einigen blinden Flecken in Bezug auf das britische Empire).

5. Schlussbemerkung

Was also ist an Koebners Mahnung zum ständigen Neu-Denken, zum unablässigen „Re-Problematisieren“ auch heute noch aktuell? Zugegeben: die „Öffentlichkeit“ in der westlichen Welt ist seit Koebners Zeit tiefgreifenden Strukturveränderungen unterworfen. Dem eigenverantwortlichen öffentlichen Intellektuellen von einst ist mächtige Konkurrenz durch Denkfabriken, Nicht-regierungsorganisationen und vor allem durch den zügellosen Populismus in den sozialen Medien erwachsen, der scheinbar keiner klaren Linie mehr folgt. Die Wissenschaften haben heute keinen herausgehobenen Stellenwert mehr; sie sind vielmehr zurückgeworfen in den Meinungskampf mit anderen, denkbar ungleichen Wahrheitsansprüchen.

Vom Begriffshistoriker Koebner können wir, wie ich glaube, auch heute noch lernen, dass die Wissenschaften und insbesondere die „Kulturwissenschaften“ (wie er sie nannte) sich aus diesen Auseinandersetzungen um die Deutungshoheit keineswegs heraushalten, sondern vielmehr im Modus immanenter Kritik aktiv daran beteiligen sollten. Koebner war sich im Klaren darüber, dass dies einer Sisyphusarbeit gleichkommt und die Kulturwissenschaften dabei keine letztgültigen Lösungen anzubieten haben. Was diese von

84 Richard Koebner: Was sind die Lehren der Geschichte? [1946]. In: Ders.: Geschichte, Geschichtsbewußtsein und Zeitwende (wie Anm. 29), S. 248–259, hier S. 259.

85 Vgl. etwa Wolfgang Welsch: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld 2010, S. 39–66.

ihren Kritikern unterscheidet, ist etwas anderes: Ihre Waffen sind vor allem die Differenzierung und die Problemorientierung. Gegen die populistischen Vereinfacher richtet sich die *Differenzierung*, welche nach der spezifischen, kontextgebundenen Funktion von Begriffen, Semantiken und Narrativen fragt und so zum Instrument der Freiheit gegen autoritäre Vereinnahmungen wird. Als Gegengewicht zur Komplexitätssteigerung durch Differenzierung müssen die Kulturwissenschaften zugleich aber immer auch jene *Problemkonstellationen* herausarbeiten, die den großen sozialen Debatten zugrunde liegen und die stets auch die Frage nach geteilten Erfahrungen und gemeinsamen Erwartungen berühren. Koebner verstand diese, auf die Grundlagen gesellschaftlichen Zusammenhalts zurückverweisende Problemorientierung als Mahnung zur sozialen Verantwortung im Sinne Max Webers. Zur Verantwortung dafür, die Vielheit der am Meinungskampf beteiligten Stimmen zu erhalten und zugleich sichtbar zu machen, dass die im Meinungsstreit aufeinander bezogenen Gruppen etwas unausgesprochen voraussetzen, was es unbedingt zu verteidigen gilt: nämlich den demokratischen Rechtsstaat als Garanten freier Öffentlichkeit. In diesen beiden Aspekten zeigt sich Koebners auch heute noch relevanter sozialer Liberalismus.

Dieses Motiv: in Kontakt zu bleiben, Anschlussfähigkeit trotz Unterschieden aufrechtzuhalten, sich nicht in einer Minderheitsposition zu isolieren und doch zugleich das Recht auf Differenz zu wahren, war zentral und bestimmd für Koebner. Dass Koebner damit auch ein Vermittler zwischen der deutschen Bildungstradition und der jüdischen Kultur im Land Israel wurde, ist insofern zutreffend, als er seine kritisch-sozialliberale Position nach Jerusalem hinübertrat und dort weiterentwickelte. Ein typischer „Jecke“, der im Land Israel sich nicht anders zu helfen weiß, als die deutsche Mehrheitskultur der Weimarer Zeit unreflektiert weiterzuführen, war Koebner allerdings nicht.

Vielmehr war Koebner erstens ein *kritischer* Denker, weil er in seinen semantischen Studien die strukturellen, insbesondere chronopolitischen Voraussetzungen für die Rechtfertigungen soziopolitischen Handelns offenlegte sowie zugleich deren Negativfolgen sichtbar machte und seine eigene Position davon nicht ausnahm. Seine Perspektive war *sozial*, weil er stets auf die Notwendigkeit von Kooperation und Gemeinschaftsbildung unter Beachtung aller beteiligten Akteure abhob. Aber auch, weil Koebner soziale Gruppierungen in funktioneller Abhängigkeit zu einer vorausgesetzten, aber aufgrund ihrer Geschichtlichkeit nie restlos beschreibbaren sozialen ‚Einheit‘, sei es die ‚Stadt‘, die ‚Nation‘, das ‚Empire‘ oder die ‚Weltgemeinschaft‘, behandelte. Und schließlich war seine Haltung *liberal*, weil er sowohl auf Rechtsstaatlichkeit beharrte als auch auf das Recht des Einzelnen auf Differenzierung von der Mehrheitsgesellschaft. Die drei Attribute „kritisch“, „sozial“ und „liberal“ sind freilich

aus ihrem Kontext heraus zu verstehen und entsprechen nicht dem heutigen Sprachgebrauch. Sie können nicht ohne weiteres mit „politisch-korrekt“, „sozial-engagiert“ oder „sozialdemokratisch“ übersetzt werden.

Koebner war kein dogmatischer Gesinnungsethiker, vielmehr war er von der prioritären Verantwortung für die Aufrechterhaltung einer rechtsstaatlichen Ordnung überzeugt, auch wenn dies zulasten ihrer demokratischen Verfasstheit ging, wie etwa in Bezug auf Koebners zeitweilige Hoffnungen, die er in das Britische Kolonialreich setzte. Da Koebner von der Notwendigkeit des britischen Schutzes für das jüdische Palästina überzeugt war, ließ er gerade in diesem Punkt kritisches Bewusstsein vermissen und verstieß sich stattdessen in die einseitige und empirisch anfechtbare Apologetik eines vermeintlich geläuterten britischen ‚Imperialismus‘.

Das Adjektiv „kritisch“ bezieht sich deshalb vor allem auf Koebners Vorstellungen von der gesellschaftlichen Funktion der Geschichtswissenschaft, die im Sinne einer „Gewissensprüfung“ darin bestehen sollte, populäre Geschichtsbilder kritisch zu hinterfragen. Insbesondere machte er dabei auf die exkludierende Funktion von „Wir“-Erzählungen aufmerksam sowie auf Strategien politischer Einflussnahme mithilfe historischer Analogie-Bildungen.

Koebner wird hier insofern als „sozial“ bezeichnet als er stets bemüht war, alle an einem bestimmten Problemkomplex beteiligten Parteien zu berücksichtigen. So war er in seinen Forschungen zur „deutschrechtlichen Ostiedlung“ auch noch 1933 um die Einbindung der polnischen Perspektive bemüht und hatte zuvor als einer der wenigen mit diesem Thema befassten deutschen Forscher Polnisch gelernt. Ebenso wird dies sichtbar in Koebners späteren Bemühungen um die Einbindung der arabischen Seite im Rahmen des *Ichud*.

Das Attribut „liberal“ ist bei Koebner jedoch nicht mit „libertär“ gleichzusetzen, sondern entsprang einem ausgeprägten bildungsbürgerlichen Selbstverständnis und war in erster Linie meritokratisch ausgerichtet. In dieser Leistungsorientierung war Koebner jedoch immerhin so konsequent, dass er – in den frühen 1950er Jahren auch in Israel keinesfalls üblich – seiner begabten Jerusalemer Studentin Hedva Ben-Israel zu einem begehrten Promotions-Stipendium an der Universität Cambridge verhalf, das nach eigener Aussage Grundlage ihrer späteren Karriere als Historikerin war.⁸⁶

Koebner machte sich keine Illusionen über den Erfolg seiner Bemühungen: seine kulturpolitischen Interventionen waren für ihn stets Resultat einer individuellen „Gewissensprüfung“ als Forscher-Persönlichkeit. Er entwickelte ein

86 Dazu das Hintergrundgespräch des Verfassers mit Prof. Dr. Hedva Ben-Israel (1925–2023, Ph.D. 1955, Univ. of Cambridge) an der Hebräischen Universität Jerusalem am 13.8.2014.

individuelles Forscherethos, aber kein Programm kollektiver parteipolitischer Einflussnahme. Vielmehr haben demnach Geschichtsforschende gerade aus der Einzigartigkeit ihrer jeweiligen Position heraus die Aufgabe, das „Gewissen ihrer Zeit“ zu sein. Koebners „re-problematisierende“ Position beruhte somit auf der Grundannahme, dass eine ‚Einheit durch Vielfalt‘ möglich sei.

Kohl gegen Genscher. Der Streit über Führung und Ausrichtung der deutschen Außenpolitik in den Jahren 1987 bis 1990

Felix Diekmann

Nachdem 1982 eine Koalition aus CDU/CSU und FDP gebildet worden war, prägte die Zusammenarbeit zwischen dem neuen Bundeskanzler Helmut Kohl und Hans-Dietrich Genscher, der Bundesaußenminister und Vizekanzler blieb, die deutsche Politik. Zu Beginn war ihr Verhältnis gut. Anders als in der Schlussphase der sozialliberalen Koalition, in der eine vergiftete Atmosphäre geherrscht hatte, verlief die Arbeit in Kohls erster Legislaturperiode harmonisch. Günter Verheugen, bis 1982 ein enger Mitarbeiter von Genscher, sagte 1986: „Das Verhältnis zwischen Genscher und Kohl war auf der Seite Genschers nicht auf Berechnung aufgebaut. Das war reine Sympathie.“¹ Davon sollte wenig übrig bleiben. Bereits 1990 stellte der Journalist Udo Bergdoll fest, dass das Verhältnis der beiden „zerrüttet“² sei.

Diese Entwicklung ist nicht als persönlicher Bruch zu verstehen. Kohl und Genscher wussten um ihre gegenseitige politische Abhängigkeit. Stattdessen handelte es sich um die Entstehung eines Missgunst schaffenden Konkurrenzverhältnisses. Aus einem Konflikt über die Ausrichtung der deutschen Außenpolitik erwuchs ein Streit um ihre Führung. An ihrem Beginn stand eine innenpolitische Machtverschiebung im Jahr 1987, welche es Genscher ermöglichte, mit Kohl auf Augenhöhe zu agieren. Darauf folgten Konflikte über den richtigen Umgang mit dem neuen Generalsekretär der KPdSU, Michail Gorbatschow, die Europäische Währungsunion und die Oder-Neiße-Grenze, in deren Folge Genscher das Prinzip des Kanzlers in der Außenpolitik immer stärker infrage stellte. Bei der Aushandlung der deutschen Einheit und der Zukunft der europäischen Sicherheitsarchitektur sollten sich diese Konflikte schließlich kumulieren.

In der Forschung ist diese persönlich-politische Auseinandersetzung bisher noch nicht nachgezeichnet worden. Dies liegt daran, dass bisher mit der Begründung, dass zwischen den beiden in grundsätzlichen Fragen der Außenpolitik ein hohes Maß an Übereinstimmung geherrscht habe, die Schlussfol-

1 Zitiert nach: Manfred Schell: Die Kanzlermacher. Mainz 1986, S. 235.

2 Udo Bergdoll: Kohl und Genschers FDP. Porträt einer Zerrüttung. In: Reinhard Appel (Hrsg.): Helmut Kohl im Spiegel seiner Macht. Bonn 1990, S. 201–211.

gerung gezogen worden ist, dass der Streit keine großen Auswirkungen für die deutsche Außenpolitik gehabt hätte.³ Diese Deutung steht aber im Widerspruch zu der Tatsache, dass Kohl und Genscher bei so vielen Themen von höchster Bedeutung sehr grundsätzlich über die Ausrichtung der deutschen Außenpolitik gestritten haben. Daher soll an dieser Stelle argumentiert werden, dass sich Kohl und Genscher, auch wenn sie in Bezug auf Ziele und Methoden übereinstimmten, in der Einschätzung der historischen Situation in Bezug auf ihre Chancen und Risiken wesentlich unterschieden. Anhand der vier zentralen Konfliktfelder – Gorbatschow, Währungsunion, Oder-Neiße-Grenze und Wiedervereinigung – soll dargestellt werden, wie der Streit entstand und sich entwickelte, welche Auswirkungen er hatte und wann und wieso sich jeweils Kohl oder Genscher durchsetzte.

Dabei ist zu beachten, dass die Außenpolitik der Bundesrepublik das Ergebnis der politischen Willensbildung eines komplexen Geflechts vielfältiger Akteure darstellt, bei denen besonders die politischen Parteien von großer Bedeutung sind. Kohl und Genscher agierten innerhalb der Funktionssysteme ihrer Parteien, welche ihre eigenen Traditionen, Überzeugungen und Machtzentren hatten, die mit der Koalitionsräson in Einklang gebracht werden mussten. Dementsprechend standen hinter dem Streit nicht nur persönliche Ansichten, sondern auch die Positionen der CDU/CSU und FDP, welche durch Kohl und Genscher vertreten wurden und den Rahmen für ihr Handeln setzten.

1. Ein Außenminister auf Augenhöhe. Die Machtverschiebung 1987

Als der FDP 1983 mit sieben Prozent unerwartet deutlich der Wiedereinzug in den Bundestag gelang, hatte Genscher die größte Krise seiner politischen Karriere überstanden. Wäre die Partei an der Fünf-Prozent-Hürde gescheitert, wäre das sein politisches Ende gewesen. Trotzdem war Genscher geschwächt aus dem Koalitionswechsel hervorgegangen. Die FDP hatte im Vergleich zur letzten Bundestagswahl rund ein Drittel ihres Stimmenanteils verloren und war mit dem Aufstieg der Grünen konfrontiert, welche erstmals in den Bundestag eingezogen waren. Die neue Partei, die ähnliche Wählerschichten wie die FDP

³ Siehe als Beispiel: Andreas Wirsching: Der Weg zur deutschen Einheit. Die „deutsche Frage“ als roter Faden in der Politik Hans-Dietrich Genschers. In: Kerstin Brauchhoff/Irmgard Schwaetzer (Hrsg.): Hans-Dietrich Genschers Außenpolitik. Wiesbaden 2015, S. 245–261, hier S. 259.

ansprach,⁴ schien auf dem Weg zu sein, die schwächernde FDP als dritte Kraft im deutschen Parteiensystem abzulösen.⁵ Bei der Europawahl 1984 erhielt sie 8,2 Prozent, wogegen die FDP mit 4,8 Prozent an der Fünf-Prozent-Hürde scheiterte. Schwer angeschlagen trat Genscher vom Parteivorsitz zurück. „Genscher-Dämmerung“⁶ titelte der Spiegel. Dass er Außenminister blieb, lag auch an den schwachen personellen Alternativen. Viele junge Politiker hatten die FDP infolge des Koalitionswechsels verlassen. Neuer Parteivorsitzender wurde der Europapolitiker Martin Bangemann, der als Spitzenkandidat im Wahlkampf blass geblieben war.

Zu diesem Zeitpunkt war Genscher weit davon entfernt, mit dem Kanzler auf Augenhöhe zu agieren.⁷ Kohl ließ wichtige Entscheidungen im Kanzleramt vorbereiten, wo sein Vertrauter Horst Teltschik eine Art Kommandozentrale für die deutsche Außenpolitik aufzubauen gedachte. Die ab 1983 schrittweise errichtete Sonderbeziehung zum französischen Staatspräsidenten Mitterrand wurde ganz wesentlich von Teltschik mit dessen Berater Jacques Attali ausgehandelt.⁸ Beim Saarbrücker Abkommen⁹ über den Abbau der Grenzkontrollen zwischen Frankreich und Deutschland war das Auswärtige Amt nicht eingebunden. Auch bei den daran anschließenden Verhandlungen über einen europaweiten Abbau, dem späteren Schengener Abkommen¹⁰, leitete das Kanzleramt die Verhandlungen.¹¹ Die Aufwertung des Kanzleramtes bedeutete allerdings nicht, dass Kohl Genscher von Entscheidungen ausschloss. Durch viele Telefonate und regelmäßige Treffen band der Kanzler seinen Außenminister

4 Franz Walter: Gelb oder Grün? Kleine Geschichte der besserverdienenden Mitte in Deutschland. Bielefeld 2010, S. 37.

5 Udo Leuschner: Die Geschichte der FDP. Von den Anfängen 1945 bis zur Verbanung aus dem Bundestag 2013. Münster 2015, S. 116–143.

6 Der Spiegel 26 (1984): „Genscher-Dämmerung. Abwärts mit der F.D.P.“ <<https://www.spiegel.de/spiegel/print/index-1984-26.html>> (26.3.2025).

7 Hans-Peter Schwarz: Helmut Kohl. Eine politische Biographie. München 2012, S. 360–365.

8 Ulrich Lappenküper: Mitterrand und Deutschland. Die enträtselte Sphinx. München 2011, S. 147–196.

9 Saarbrücker Abkommen vom 13. Juli 1984: <https://www.cvce.eu/de/obj/abkommen_zwischen_frankreich_und_der_brd_ueber_den_schrittweisen_abbau_der_kontrolle_n_an_der_deutsch_franzosischen_grenze_saarbrucken_13_juli_1984-de-46468e59-54ec-41c1-a15e-258d92568910.html> (20.3.2025).

10 Schengener Durchführungsabkommen vom 19. Juni 1990: <[https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:42000A0922\(02\):DE:HTML](https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:42000A0922(02):DE:HTML)> (20.3.2025).

11 Andreas Pudlat: Der lange Weg zum Schengen-Raum: Ein Prozess im Vier-Phasen-Modell. In: Journal of European Integration History 18 (2011), 2, S. 303–325.

eng ein.¹² Da es zu diesem Zeitpunkt keine wesentlichen Streitpunkte zwischen den beiden gab, stellte sich die Frage nach dem Primat in der Außenpolitik auch noch nicht.

Den Umschwung brachte die Bundestagswahl am 25. Januar 1987. Als Ende 1986 die CDU/CSU in Umfragen nahe der absoluten Mehrheit und die FDP nahe der Fünf-Prozent-Hürde lag, setzte der CSU-Parteivorsitzende Franz Josef Strauß auf eine Alleinregierung der CDU/CSU, in der er Genscher als Außenminister und Vizekanzler ablösen würde.¹³ Daraufhin machte die FDP Genschers Verbleib zum zentralen Wahlkampfthema.¹⁴ Um Weihnachten begannen die Umfragewerte der FDP auf Kosten der CDU/CSU zu steigen und im Januar verdrängte Genscher Finanzminister Gerhard Stoltenberg vom ersten Platz bei den persönlichen Beliebtheitswerten.¹⁵ Schließlich erreichte die CDU/CSU bei der Bundestagswahl nur enttäuschende 44,3 Prozent, wohingegen die FDP mit 9,1 Prozent unerwartet gut abschnitt. Kohl sprach in seinen Erinnerungen von einem „Eigentor“¹⁶.

Genschers Position war jetzt dreifach gestärkt. Erstens blieben seine Beliebtheitswerte hoch, zweitens hatte die FDP mehr Einfluss in der Koalition und drittens war er partiintern nun unantastbar. Kohls Plan, außenpolitische Kompetenzen ins Kanzleramt zu verlagern, war dadurch undurchführbar geworden. Bei den Koalitionsverhandlungen setzte Genscher durch, dass beide Staatsministerposten im Auswärtigen Amt von der FDP besetzt wurden. Teltschik sollte schließlich 1990, von Genscher frustriert, in die Wirtschaft wechseln.¹⁷ Damit war die Machtverschiebung allerdings noch nicht abgeschlossen. Auf Genschers Stärkung folgte eine Schwächung Kohls. Die lange geplante Steuerreform führte zum Dauerstreit und wurde weitestgehend zwischen den verschiedenen Interessen zerrieben. Zudem belastete die Affäre um

12 Stefan Fröhlich: Die innenpolitischen Kontroversen über die Europapolitik in der Regierung Kohl. In: Hanns Jürgen Küsters (Hrsg.): Deutsche Europapolitik Christlicher Demokraten. Von Konrad Adenauer bis Angela Merkel (1945–2013). Düsseldorf 2014, S. 363–382.

13 Elisabeth Noelle-Neumann/Matthias Reitzle: Was man aus der Bundestagswahl von 1987 lernen kann – Wahlforschung und Anwendung. In: Hans-Jochen Veen/Elisabeth Noelle-Neumann (Hrsg.): Wählerverhalten im Wandel. Bestimmungsgründe und politisch-kulturelle Trends am Beispiel der Bundestagswahl 1987. Paderborn 1991, S. 245–300.

14 Hans-Dietrich Genscher: Erinnerungen. Berlin 1995, S. 525 f.

15 Spiegel-Umfrage zur Bundestagswahl 1987 des Institut Emnid. Durchgeführt vom 2.-11. Januar 1987. <<https://www.spiegel.de/politik/wollen-noch-waehler-wechseln-a-0c8cf431-0002-0001-0000-000013521736>> (20.3.2025).

16 Helmut Kohl: Erinnerungen 1982–1990. München 2005, S. 475 f.

17 Ebd., S. 512.

den Schleswig-Holsteinischen Ministerpräsidenten Uwe Barschel die CDU. Hauptverlierer war dabei Stoltenberg, der nicht nur die Verantwortung für die Steuerreform trug, sondern auch Barschels Förderer gewesen war.¹⁸ Allerdings sackten auch Kohls Beliebtheitswerte in den Keller.¹⁹ Während Genscher über seiner Partei schwiebte, wurde Kohl in der CDU immer mehr infrage gestellt. Ende 1987 war damit eine neue Konstellation entstanden. Ein ungewöhnlich starker Außenminister stand einem angeschlagenen Bundeskanzler gegenüber.

2. Die Diskussion über den richtigen Umgang mit Gorbatschow

Seitdem Michail Gorbatschow 1985 Generalsekretär der KPdSU geworden war, wurde im Westen darüber gerätselt, wie sein Reformkurs zu bewerten sei. Sowohl Kohl als auch Genscher gingen zunächst davon aus, dass sich die sowjetische Politik nicht grundsätzlich ändern würde.²⁰ Ab 1986 entwickelten sich ihre Einschätzungen aber auseinander. Kohl blieb skeptisch. Er betrachtete Gorbatschow als gewieften Medienexperten, der den Westen spalten und die Bundesrepublik in den Neutralismus treiben wolle.²¹ Genscher dagegen war zunehmend überzeugt, dass sich die sowjetische Politik tatsächlich fundamental wandelte. Als er im Juli 1986 in Moskau mit Gorbatschow sprach,²² war er von dessen Offenheit und Klarheit positiv überrascht.²³

Im September 1986 konnte auch dank sowjetischen Entgegenkommens die Konferenz über vertrauens- und sicherheitsbildende Maßnahmen und Abrüstung in Europa (KVAE) erfolgreich abgeschlossen werden. Für Genscher war dies nach seiner Moskaureise die zweite Erfahrung, die zum Wandel seiner Einschätzung führte.²⁴ Schon jetzt hätte er gerne eine Neuausrichtung der deutschen Politik gefordert. Allerdings entschied er sich, bis nach der Bundes-

18 Gerhard Stoltenberg: *Wendepunkte. Stationen deutscher Politik 1947 bis 1990*. Berlin 1997, S. 277–313.

19 Schwarz: *Kohl* (wie Anm. 7), S. 390–393.

20 Hermann Wentker: *Die Deutschen und Gorbatschow. Der Gorbatschow-Diskurs im doppelten Deutschland 1985–1991*. Berlin 2020, S. 41–55.

21 Schwarz: *Kohl* (wie Anm. 7), S. 456–461.

22 Gespräch Genschers mit Gorbatschow am 22. Juli 1986. In: *Akten zur Auswärtigen Politik der Bundesrepublik Deutschland (AAPD)* 1986, S. 1090–1105.

23 Vgl.: Hans-Dietrich Genscher: Interview des Deutschlandfunk Kultur am 2.3.2011. <<https://www.deutschlandfunkkultur.de/ich-hatte-das-gefühle-d-der-meint-das-ehrlich-100.html>> (20.3.2025).

24 Hermann Wentker: Hans-Dietrich Genscher und die Sowjetunion 1985–1989. Perzeption und Politik. In: *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung* 33 (2021), S. 97–115, hier S. 102 f.

tagswahl 1987 zu warten.²⁵ Kohl dagegen hielt an seiner bisherigen Meinung fest. In einem Interview mit dem amerikanischen Nachrichtenmagazin Newsweek im Oktober 1986 machte er seine Vorbehalte gegenüber Gorbatschow deutlich und verglich ihn dabei mit dem nationalsozialistischen Propagandaminister Joseph Goebbels. Für Kohl wurde dies zum Kommunikationsdesaster.²⁶

Im Februar 1987 stellte Genscher seine Sicht über Gorbatschow in einer Rede vor dem Weltwirtschaftsforum in Davos vor.²⁷ Der Termin war klug gewählt. Durch das Gipfeltreffen mit dem amerikanischen Präsidenten Ronald Reagan in Reykjavik hatte Gorbatschow bewiesen, dass er bereit war, seinen Worten Taten folgen zu lassen.²⁸ Genscher forderte, Gorbatschow nicht länger „mit verschränkten Armen“ zu begegnen, sondern seine Vorschläge „ohne Vorurteile und Illusionen“ zu prüfen. Es gelte, die „Möglichkeiten einer neuen Entwicklung im West-Ost-Verhältnis“ zu nutzen, um eine „europäische Friedensordnung“ zu entwickeln. Die Rede endete mit dem prägnanten Ausruf: „Nehmen wir Gorbatschow ernst, nehmen wir ihn beim Wort.“ Damit hatte sich Genscher deutlich von Kohl distanziert.

Aus dieser Distanz wurde Streit, als Gorbatschow sich Ende Februar 1987 bereit erklärte, über den Abbau landgestützter Nuklearraketen in Europa zu verhandeln. Kohl, Strauß und CDU-Verteidigungsminister Manfred Wörner fürchteten eine Denuklearisierung Europas, welche angesichts der konventionellen Überlegenheit des Warschauer Paktes unbedingt zu vermeiden sei.²⁹ Daher setzten sie sich dafür ein, dass Raketen mit einer Reichweite von 500 bis 1000 km nicht vollständig abgebaut werden sollten. Gegenüber dem belgischen Premierminister Wilfried Martens äußerte Kohl,³⁰ dass eine Null-Lösung bei diesen Waffen für ihn „nicht hinnehmbar“ sei. Abrüstung sei „kein Selbstzweck“ und Gorbatschow habe sowieso „bisher nicht viel getan“. Genscher sah das anders und forderte eine doppelte Null-Lösung, die neben den Nuklearraketen mit mittlerer Reichweite (1000 bis 5500 km) auch die mit kürzerer (500 bis 1000 km) umfassen sollte. Für ihn war die Gelegenheit

25 Genscher: Erinnerungen (wie Anm. 14), S. 516.

26 Schwarz: Kohl (wie Anm. 7), S. 456 f.

27 Hans-Dietrich Genscher: Rede vor dem World Economics Forum in Davos am 1.2.1987. In: Ders. (Hrsg.): Unterwegs zur Einheit. Reden und Dokumente aus bewegter Zeit. Berlin 1991, S. 137–150, hier S. 146 u. 150.

28 William Taubman: Gorbatschow. Der Mann und seine Zeit. Eine Biographie. München 2018, S. 309–370.

29 Christian Hacke: Neues Denken im Osten. Das Ende des Ost-West-Konflikts (1985–1989). In: Brauckhoff/Schwaetzer: Genschers Außenpolitik (wie Anm. 3), S. 193–201.

30 Gespräch Kohl mit Martens am 6. Mai 1987. In: AAPD 1987, S. 626–635.

gekommen, die „turmhohe sowjetische Überlegenheit bei den nuklearen Waffen zu beseitigen“, „den Teufelskreis von Rüstung, Gegenrüstung und erneuter Rüstung zu stoppen“ und eine „Revolution in der Abrüstung“ auszulösen.³¹ Den Wert der Raketen mit geringerer Reichweite für die Sicherheit der Bundesrepublik schätzte er dagegen als gering ein.

Daraus entwickelte sich ein handfester Koalitionsstreit. Kohl unterstellte Genscher, sich auf seine Kosten als Friedenspolitiker profilieren zu wollen. Gegenüber der Bild am Sonntag klagte ein anonymer Vertrauter Kohls: „Es ist einfach unanständig, uns wegen parteitaktischer Vorteile in die Ecke der Friedensstörer stellen zu wollen.“³² Die Stimmung in der Koalition war nun eisig. Erst nach wochenlanger Kontroverse einigte sich die Bundesregierung am 1. Juni 1987 darauf, der doppelten Null-Lösung unter der Bedingung, dass die deutschen Pershing IA Kurzstreckenraketen ausgenommen sein sollten, zuzustimmen.

Schnell zeigte sich jedoch, dass die Sowjetunion darauf bestand, die Pershing einzubeziehen. Da Frankreich, Großbritannien und die USA mit der doppelten Null-Lösung einverstanden waren, konnte Kohl sich dem auch nicht realistisch verweigern. Wäre es bei seiner Haltung geblieben, hätte er sich international isoliert, den Streit mit Genscher verschärft und der Friedensbewegung eine Möglichkeit gegeben, sich zu revitalisieren. Die CDU/CSU-Fraktion resignierte, wohingegen Strauß sich vergeblich gegen Kohl aufbäumte.³³ Am 26. August erklärte der Bundeskanzler seine Zustimmung. Damit war der Weg frei für den INF-Vertrag³⁴, der am 8. Dezember 1987 unterschrieben wurde. Im November 1988 sollte Gorbatschow dann durch die Ankündigung einer massiven einseitigen Abrüstung der konventionellen sowjetischen Streitkräfte endgültig alle Zweifel an seinen Intentionen zerstreuen.³⁵

Genscher hatte sich mit seiner Linie durchgesetzt und seine Einschätzung Gorbatschows hatte sich als richtig erwiesen. Seine Beziehung zu Kohl hatte jedoch gelitten. Genscher hatte nach dem Bild-Artikel einen Brief an Kohl geschrieben, in welchem er ihm versichert hatte: „meine Freundschaft zu Dir

31 Genscher: Erinnerungen (wie Anm. 14), S. 566 f.

32 Bild am Sonntag vom 17. Mai 1987: Raketen: So leidet die Freundschaft Kohl/Genscher.

33 Schwarz: Kohl (wie Anm. 7), S. 448 f.

34 Treaty Between The United States Of America And The Union Of Soviet Socialist Republics On The Elimination Of Their Intermediate-Range And Shorter-Range Missiles (INF Treaty), Washington 1987. <<https://2009-2017.state.gov/t/avc/trty/102360.htm#text>> (10.4.2025).

35 Wentker: Genscher und die Sowjetunion (wie Anm. 24), S. 112.

bleibt bestehen“³⁶. Zudem verzichtete er nach Kohls Einlenken auf jedes Triumphgeheul.³⁷ Dennoch war weiterer Streit vorprogrammiert. Genscher hatte das Primat des Kanzlers erfolgreich infrage gestellt und mit der Europäischen Währungsunion gab es ein weiteres Anliegen, bei dem er einen Richtungswechsel einleiten wollte.

3. Die Entscheidung für eine Europäische Währungsunion

Sowohl Kohl als auch Genscher waren überzeugte Anhänger der Europäischen Einigung. Ihre gemeinsamen Anstrengungen hatten wesentlich dazu beigetragen, dass mit der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA)³⁸ 1986 der Weg zur Vollendung des Binnenmarktes geebnet worden war. Beide waren auch grundsätzlich Anhänger einer Europäischen Währungsunion. Uneinigkeit herrschte aber bei der Frage, wann mit ihrer Errichtung begonnen werden sollte. Während Genscher das Projekt möglichst umgehend angehen wollte, plante Kohl, sich aus innenpolitischen Gründen Zeit zu lassen.

Bereits während der Verhandlungen über die EEA war das Thema aufgekommen und im November 1985 hatte das Bundeskabinett darüber diskutiert. Stoltenberg hatte eine Liberalisierung des Kapitalverkehrs und eine stabilitätsorientierte Konvergenz der Wirtschafts- und Finanzpolitik als Vorbedingungen gefordert. Dahinter stand die vom Finanzministerium und der Bundesbank favorisierte Deutung, dass die Währungsunion als Krönungsakt am Ende der Europäischen Einigung stehen solle. Genscher hatte widersprochen und gewarnt, Deutschland werde sich durch eine Verweigerungshaltung in der Gemeinschaft isolieren. Dabei unterstützte ihn Wirtschaftsminister Bangemann, der betonte, dass sich Deutschland, wenn es seine währungspolitischen Vorstellungen durchsetzen wolle, einer Diskussion nicht verweigern dürfe. Kohl hatte schließlich Stoltenberg beigeplichtet und die Debatte damit beendet. Für den Kanzler stellte es eine „innenpolitische Frage von äußerster Wichtigkeit“ dar, dass die Bundesbürger ihr Vertrauen in die Währungsstabilität nicht verlieren. Daraufhin hatte Deutschland Verhandlungen über die Währungsunion blockiert, was aufgrund der starken Stellung der D-Mark bedeutete, dass das Projekt nicht weiterverfolgt werden konnte.³⁹

36 Brief von Genscher an Kohl vom 18. Mai 1987. In: AAPD 1987, S. 709.

37 Genscher: Erinnerungen (wie Anm. 14), S. 574.

38 Mitgliedsländer der Europäischen Gemeinschaft: Einheitliche Europäische Akte vom 29.06.1987. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:II986U/TXT>> (10.4.2025).

39 Ministergespräch am 28. November 1985. In: AAPD 1985, S. 1696–1702. Zitat S. 1700.

Anfang 1988 nahm Genscher diese Diskussion wieder auf. Dies war das Ergebnis mehrerer Entwicklungen des Jahres 1987. Erstens waren, wie beschrieben, Genscher gestärkt und Stoltenberg geschwächt aus dem Jahr hervorgegangen. Zweitens war Genscher überzeugt, dass die neue Dynamik im Ost-West-Verhältnis auch ihre Entsprechung im europapolitischen Prozess finden müsse.⁴⁰ Wo auch immer Gorbatschows Politik hinführen würde, die Europäische Gemeinschaft sollte bereit sein, den Umbruch mitzugestalten. Drittens war Genscher nach der Währungskrise 1986/87 und dem Börsencrash vom 13. Oktober 1987 zu der Schlussfolgerung gekommen, dass eine Europäische Währungsunion der beste Schutz vor neuen Krisen böte.⁴¹ Viertens hatte sich Frankreich in Folge dieser Krisen dazu durchgerungen, die deutschen Vorstellungen von Währungsstabilität und Liberalisierung des Kapitalverkehrs zu akzeptieren,⁴² was die Argumente entkräftete, die Stoltenberg vorgebracht hatte.

Am 25. Februar 1988 forderte Genscher im Bundestag, die Verweigerungshaltung aufzugeben.⁴³ Am nächsten Tag veröffentlichte er ein nicht mit dem Kabinett abgestimmtes Memorandum, in dem die Schaffung einer unabhängigen und der Geldwertstabilität verpflichteten Europäischen Zentralbank nach Vorbild der Bundesbank vorgeschlagen wurde. Zwar protestierten das Finanzministerium und die Bundesbank gegen Genschers Vorgehen, da sie aber nicht plausibel erklären konnten, warum sich Deutschland gegen eine Währungsunion stellen solle, die vollständig deutschen Vorstellungen entsprach, behielt Genscher die Oberhand. Dabei zeigte die Debatte, wie stark Genschers Stellung in der FDP geworden war. 1985 hatte der Anführer des wirtschaftsliberalen Flügels der Partei Otto Graf Lambsdorff noch öffentlich die Position der Bundesbank unterstützt.⁴⁴ Jetzt stand er wie die gesamte Partei hinter Genscher. Nachdem sich führende Vertreter der Wirtschaft und Politiker aus

40 Victor Jaeschke: Die FDP, Europa und das Ende des Ost-West-Konflikts 1987–1992. In: *Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung* 33 (2021), S. 117–138, hier S. 118 f.

41 Kenneth Dyson/Kevin Featherstone: *The Road to Maastricht. Negotiating Economic and Monetary Union*. Oxford/New York 1999, S. 162 f.; Hans-Dietrich Genscher: Rede vor dem Europäischen Parlament in Straßburg am 20. Januar 1988. In: *Deutsche Gesellschaft für Auswärtige Politik* (Hrsg.): *Europa-Archiv* 6 (1988), S. 149–158.

42 Frédéric Bozo: In search of the Holy Grail. France and European Monetary Unification, 1984–1989. In: Michael Gehler/Wilfried Loth (Hrsg.): *Reshaping Europe. Towards a Political, Economic and Monetary Union, 1984–1989*. Baden-Baden 2020, S. 283–330.

43 Hans-Dietrich Genscher: Rede vor dem Bundestag am 25.2.1988. <<https://dserver.bundestag.de/btp/11/11061.pdf>> (10.4.2025).

44 Otto Graf Lambsdorff: Rede vor dem Bundestag am 27.11.1985. <<https://dserver.bundestag.de/btp/10/10177.pdf>> (10.4.2025).

allen Parteien hinter das Memorandum gestellt hatten, beschloss Kohl, der zuerst abwartend reagiert hatte, ebenfalls Genschers Position einzunehmen.⁴⁵

Entschlossen, nicht als Getriebener dazustehen, übernahm Kohl nun die Führung. Am 2. Juni erhielt er von Mitterrand die endgültige Zustimmung zur Liberalisierung des Kapitalverkehrs. Insgeheim versprach Kohl als Gegenleistung, dass er auf dem nächsten Gipfeltreffen des Europäischen Rates im Juni 1988 in Hannover einem Ausschuss der Notenbankgouverneure unter Führung von Kommissionspräsident Jaques Delors zustimmen würde.⁴⁶ Weder das Kabinett noch die Bundesbank wurden davon in Kenntnis gesetzt. Nachdem sich Kohl am ersten Tag des Gipfels versichert hatte, dass die britische Premierministerin Margaret Thatcher den Ausschuss nicht verhindern würde, schickte er am Abend seinen Berater Joachim Bitterlich zu Delors, um einen Entwurf für die offiziellen Schlussfolgerungen des Rates auszuarbeiten. Am nächsten Morgen ließ er diesen Entwurf dem mitgereisten Staatssekretär des Finanzministeriums Hans Tietmeyer zeigen, wodurch die Anhänger des Blockadekurses von Kohls Positionswechsel erfuhren.⁴⁷

Tietmeyer informierte telefonisch Bundesbankpräsident Karl Otto Pöhl, der sich von Kohl verraten fühlte und im ersten Impuls die Berufung in den Ausschuss verweigern wollte. Tietmeyer, der zwar Pöhls inhaltliche Position teilte, gegenüber Kohl aber loyal war, konnte ihn jedoch davon überzeugen, teilzunehmen. Pöhl schrieb noch einige wütende Briefe an Kohl, auf die er aber keine Antwort erhielt. Ändern konnte er nichts mehr. Daher kam Pöhl, wie von Genscher gehofft, zu der Schlussfolgerung, dass es jetzt am besten sei, die deutschen Interessen offensiv zu vertreten. Der Abschlussbericht⁴⁸, den der Ausschuss im April 1989 vorlegte, folgte schließlich weitgehend der von Genscher vorgezeichneten Linie und sollte zum Ablaufplan der Euro-Einführung werden.⁴⁹

45 Wilfried Loth: Helmut Kohl und die Währungsunion. In: *Vierteljahrsschriften für Zeitgeschichte* 61 (2013), 4, S. 455–480, hier S. 460 f.

46 Dyson/Featherstone: *Road to Maastricht* (wie Anm. 41), S. 337–340.

47 Joachim Bitterlich: *Grenzgänger: Deutsche Interessen und Verantwortung in und für Europa*. Erinnerungen eines Zeitzeugen. Stuttgart 2021, S. 101–103; Loth: *Kohl und die Währungsunion* (wie Anm. 45), S. 461.

48 Committee for the Study of Economic and Monetary Union (Delors-Committee): *Report on economic and monetary union in the European Community*, 12.4.1989. <https://www.cvce.eu/en/obj/report_on_economic_and_monetary_union_in_the_european_community_12_april_1989-en-725f74fb-841b-4452-a428-39e7a703f35f.html> (10.4.2025).

49 Dyson/Featherstone: *Road to Maastricht* (wie Anm. 41), S. 340 f.; Loth: *Kohl und die Währungsunion* (wie Anm. 45), S. 461 f.; Bitterlich: *Grenzgänger* (wie Anm. 47), S. 102 f.

Innerhalb rund eines Jahres war es Genscher damit gelungen, bei zwei der wichtigsten Anliegen der deutschen Außenpolitik seine Linie durchzusetzen. Wie bei Gorbatschow war auch bei der Währungsunion entscheidend gewesen, dass er sowohl in Deutschland als auch bei den Verbündeten wichtige Unterstützer fand, die ihm halfen, auf den Kanzler Druck auszuüben. Dass Kohl – anders als bei der doppelten Null-Lösung – diese Auseinandersetzung offenbar nicht besonders persönlich nahm, lag wahrscheinlich daran, dass er diesmal keine grundsätzlichen Einwände gegen Genschers Position hatte. Dennoch gingen die beiden mit einem angespannten Verhältnis in das Jahr 1989.

4. Der Streit über die Oder-Neiße-Grenze

Am 18. Juni 1989 erschütterte ein politisches Beben die Bundesrepublik. Die rechtspopulistischen Republikaner erhielten bei der Europawahl 7,1 Prozent, wohingegen die CDU/CSU 8,1 Prozent verloren und auf 37,8 Prozent absackten. Laut Kohls Erinnerungen wäre sein Sturz „unausweichlich“⁵⁰ gewesen, wenn die SPD stärkste Partei geworden wäre, doch zu seinem Glück schritt diese einen halben Prozentpunkt schlechter ab als die CDU/CSU. Dennoch war Kohls Position jetzt prekär. Um seine politische Zukunft zu sichern, hatte Kohl bereits im April 1989 ein Bündnis mit dem neuen CSU-Vorsitzenden Theo Waigel geschlossen,⁵¹ der daraufhin als Finanzminister in sein Kabinett eingetreten war. Damit hatte sich Kohl jedoch in die Abhängigkeit der CSU begeben, und diese räumte dem Ziel, Wähler von den Republikanern zurückzugewinnen, oberste Priorität ein.

Dabei knüpfte die CSU an ihre Erfahrungen mit der rechtsradikalen NPD an, welche bei der Bundestagswahl 1969 über vier Prozent der Stimmen erhalten hatte. In der Selbstwahrnehmung der CSU war es Strauß gewesen, der mit seiner Polemik gegen die Neue Ostpolitik die rechten Wähler zurückgewonnen und die NPD marginalisiert hatte. Hier versuchte Waigel anzuschließen, als er am 1. Juli beim Deutschlandtreffen der Landsmannschaft Schlesien in Hannover vor einer großen Karte, die Deutschland in den Grenzen von 1937 zeigte, sagte: „Mit der Kapitulation am 8. Mai 1945 ist das Deutsche Reich nicht untergegangen“⁵² Damit stellte er die Oder-Neiße-Grenze infrage, wel-

50 Kohl: Erinnerungen 1982–1990 (wie Anm. 16), S. 898.

51 Theo Waigel: Ehrlichkeit ist eine Währung. Erinnerungen. Berlin 2019, S. 298 f.

52 Zitat aus: Die Zeit 28 (1989): Worte der Woche (7.7.1989). <<https://www.zeit.de/1989/28/worte-der-woche/komplettansicht>> (10.4.2025).

che die Bundesrepublik 1970 im Warschauer Vertrag⁵³ anerkannt hatte. Von Kohl kam kein Widerspruch. Selbst als er im August seine parteiinternen Widersacher besiegt und alle Putschpläne im Keim erstickt hatte,⁵⁴ wies er Waigel nicht in die Schranken. In Interviews betonte Kohl zwar die Aussöhnung mit Polen, vermied aber eindeutige Aussagen zur Oder-Neiße-Grenze, wobei er wie Waigel formaljuristisch⁵⁵ argumentierte, dass nur ein wiedervereinigtes Deutschland in der Lage sei, eine endgültige Entscheidung über die Grenze zu treffen.⁵⁶

Natürlich strebten weder Kohl noch Waigel tatsächlich eine Grenzrevision an. Ihr Motiv war, bei der Bundestagswahl 1990 rechte Wähler zu gewinnen. Ob das funktioniert hätte, wenn die Wahl unter gewohnten Umständen stattgefunden hätte, darf bezweifelt werden. Die Wähler der Republikaner waren nicht durch Grenzfragen motiviert, sondern durch ihre Angst vor Zuwanderung, die durch die gestiegene Zahl von Asylanträgen und Spätaussiedlern angefacht wurde.⁵⁷ Zudem zeigte sich bereits, dass die Umstände außergewöhnlich waren. In der Nacht zum 11. September, demselben Tag, an dem Kohl auf dem Bremer CDU-Parteitag triumphierte, wurde die Grenze zwischen Ungarn und Österreich geöffnet. Der Eiserne Vorhang war durchlässig geworden.

Genscher war sich völlig bewusst, dass jede Unklarheit bei der Oder-Neiße-Grenze das Vertrauen in Deutschland untergrub und eine Belastung für die deutsche Außenpolitik darstellte. Zudem lehnte er das Verhalten von Kohl und Waigel auch moralisch ab. Im Gespräch mit dem damaligen polnischen Ministerpräsidenten Wojciech Jaruzelski hatte er 1985 gesagt, dass der Warschauer Vertrag „den Teufelskreis von Unrecht und Gegenunrecht durchbrochen“ habe

53 Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Volksrepublik Polen über die Grundlagen der Normalisierung ihrer gegenseitigen Beziehungen vom 7. Dezember 1970 (Warschauer Vertrag). <https://www.bgblerichterstattung.de/xaver/bgblerichterstattung/text.xav?SID=&tf=xaver.component.Text_0&tocf=&qmf=&hlf=xaver.component.Hitlist_0&bk=bgblerichterstattung=%2F%2F*%5B%40node_id%3D%271117646%27%5D&skin=pdf&tlevel=-2&nohist=1&sinst=24E48B25> (10.4.2025).

54 Schwarz: Kohl (wie Anm. 7), S. 520–527.

55 Dabei bezogen sie sich auf den Beschluss des Bundesverfassungsgerichts vom 7. Juli 1975 zu den Verfassungsbeschwerden über die Rechtmäßigkeit der Verträge von Moskau und Warschau (BVerfG 40, 141 – Ostverträge). <<https://www.servat.unibe.ch/dfr/bv040141.html>> (10.4.2025).

56 Peter Römer: Geteilte Geschichte, geteilte Politik. Der deutschpolnische Streit um die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze 1989/90. In: Marcus Böck/Anja Hertel/Franziska Kuschel (Hrsg.): Aus einem Land vor unserer Zeit. Eine Lesereise durch die DDR-Geschichte. Berlin 2012, S. 243–253, hier S. 247.

57 Moritz Fischer: Die Republikaner. Geschichte einer rechtsextremen Partei 1983–1994. Göttingen 2024, S. 304–383.

und für ihn daher „nicht ein einfacher Vertrag wie jeder andere“⁵⁸ sei. Des Weiteren war die – gegen große innenpolitische Widerstände erkämpfte – Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze mittlerweile zum Kernbestand der politischen Identität der FDP geworden. Nachdem Genscher Waigels Äußerungen öffentlich missbilligt und sogar den Fortbestand der Koalition infrage gestellt hatte,⁵⁹ griff er zu einem drastischen Mittel. Ohne Absprache mit Kohl richtete sich Genscher am 27. September 1989 vor der Generalversammlung der Vereinten Nationen direkt an den anwesenden polnischen Außenminister und sagte:

„Das polnische Volk ist vor fünfzig Jahren das erste Opfer des von Hitler-Deutschland vom Zaune gebrochenen Krieges geworden. Es soll wissen, dass sein Recht, in sicheren Grenzen zu leben, von uns Deutschen weder jetzt noch in Zukunft durch Gebietsansprüche in Frage gestellt wird. Das Rad der Geschichte wird nicht zurückgedreht. Wir wollen mit Polen für ein besseres Europa der Zukunft arbeiten. Die Unverletzlichkeit der Grenzen ist Grundlage des friedlichen Zusammenlebens in Europa.“⁶⁰

Damit gewann der Streit zwischen Kohl und Genscher eine neue Dimension. Bei seiner Rede in Davos und mit seinem Memorandum zur Währungsunion hatte Genscher zumindest theoretisch nur als Privatmann Vorschläge unterbreitet. Jetzt hatte er in seiner offiziellen Funktion als Außenminister dem erklärten Willen des Bundeskanzlers widersprochen, was als Missachtung der Richtlinienkompetenz angesehen werden könnte.⁶¹ Für die Koalition war das eine starke Belastung. Nachdem die SPD einen Entschließungsantrag in den Bundestag eingebracht hatte, in dem Genschers Aussage vor den Vereinten Nationen im Wortlaut wiederholt wurde, hatten die Koalitionspartner große Mühe, eine Antwort zu geben. Schließlich einigten sie sich darauf, am 9. November 1989 einen eigenen Antrag einzubringen, in dem Genschers Aussage

58 Gespräch Genschers mit Jaruzelski am 6. März 1985. In: AAPD 1985, S. 307–320.

59 Römer: Geteilte Geschichte (wie Anm. 56), S. 247.

60 Hans-Dietrich Genscher: Rede vor der Generalversammlung der Vereinten Nationen am 27.9.1989. Zitiert nach: Tim Geiger: Die deutsche Einheit als Beitrag zu einem System gesamteuropäischer Sicherheit. Hans-Dietrich Genschers Handschrift im Prozess der deutschen Einigung 1989/90. Teil 1. In: Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung 33 (2021), S. 139–167, hier S. 158.

61 Artikel 65 des Grundgesetzes stellt die Richtlinienkompetenz des Kanzlers der Eigenverantwortung der Minister für ihren Geschäftsbereich gegenüber. Was das genau bedeutet, ist dort nicht näher definiert und niemals gerichtlich geklärt worden. Es ist aber unstrittig, dass der Kanzler seine Richtlinien in jeder Form erteilen kann und dass die Minister verpflichtet sind, im Rahmen dieser Richtlinien zu handeln. Vgl. Peter Huber/Rupert Scholz (Hrsg.): Grundgesetz: Kommentar. Bd. 6. Ergänzungslieferung 106. München 2024.

um den Zusatz „für die Bundesrepublik“ ergänzt wurde, was der CDU/CSU ermöglichte, ihren formaljuristischen Einwand in einer separaten Erklärung zu bekräftigen.⁶² Dadurch war der Konflikt aber nur vertagt.

Noch am selben Tag wurden infolge einer missverständlich kommunizierten Reiseregelung der DDR-Führung die Grenzübergänge in Berlin geöffnet. Kohl, der gerade zum Staatsbesuch in Polen eingetroffen war, entschloss sich daraufhin zur Enttäuschung seiner Gastgeber, umgehend nach Berlin weiterzufliegen.⁶³ Ohne dass der Streit um die Oder-Neiße-Grenze geklärt worden war, kehrte nun die deutsche Wiedervereinigung auf die Agenda der Weltpolitik zurück. Im Verhältnis zwischen Kohl und Genscher existierte damit ein ungelöstes Problem, welche es weiter belasten sollte.

5. Die Verhandlungen zur deutschen Wiedervereinigung

Nach dem Fall der Mauer war das SED-Regime am Ende. Innerhalb weniger Wochen zerfiel es auf allen Ebenen. Die sozialistische Diktatur war untergegangen. Nun verschob sich der Fokus der Revolution auf die Einheit.⁶⁴ Ende November 1989 wurde deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Menschen in Ostdeutschland eine Wiedervereinigung befürwortete. Dadurch geriet die Bundesregierung unter Handlungsdruck, woraufhin Kohl begann, eine Initiative zu planen.⁶⁵ Genscher sollte dabei möglichst außen vor gelassen werden. In Kohls Umfeld wurde er als Konkurrent wahrgenommen. Sein großer Auftritt in der Prager Botschaft war dort missgünstig aufgenommen worden. Dabei behielt Kohl die innenpolitische Fokussierung bei, die er seit der Europawahl angenommen hatte. Statt seine Initiative mit einer Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze zu verbinden, benutzte er sie für einen Versuch, den nächsten Schritt zur Währungsunion bis nach der Bundestagswahl zu verzögern.

Seit dem Treffen des Europäischen Rats in Madrid im Juni war der Weg zur Regierungskonferenz geöffnet. Kohl hatte Paris auch schon signalisiert, dass er bereit sei, beim nächsten Treffen des Rats im Dezember zu vereinbaren, dass die Konferenz Ende 1990 beginnen solle.⁶⁶ Bei seinem Abendessen mit

62 Römer: Geteilte Geschichte (wie Anm. 56), S. 248; Geiger: Deutsche Einheit (wie Anm. 60), S. 159.

63 Kohl: Erinnerungen 1982–1990 (wie Anm. 16), S. 964–968.

64 Andreas Rödder: Geschichte der deutschen Wiedervereinigung. München 2011, S. 35–41.

65 Kohl: Erinnerungen 1982–1990 (wie Anm. 16), S. 988 f.

66 Loth: Kohl und die Währungsunion (wie Anm. 45), S. 465.

Mitterrand am 24. Oktober distanzierte er sich jedoch von diesem Zeitplan. Nach dem Fall der Mauer beschloss Kohl endgültig, den Start der Regierungskonferenz bis nach der Bundestagswahl zu verschieben. Am 27. November schlug er Mitterrand per Brief einen Beginn der Regierungskonferenz im März 1991 vor.⁶⁷ Innenpolitisch war es verständlich, dass Kohl im Wahlkampf keine Diskussion um die populäre D-Mark führen wollte. Außenpolitisch hatte er jedoch einen Fehler begangen, denn in Paris wertete man den Brief als verdeckte Absage. Attali notierte: „Die deutschen Probleme werden die europäische Konstruktion hinwegfegen.“⁶⁸

Einen Tag später, am 28. November, stellte Kohl sein Zehn-Punkte-Programm vor.⁶⁹ Kohl hatte weder den Koalitionspartner noch die europäischen Verbündeten im Voraus informiert, sodass sowohl Genscher als auch Mitterrand überrascht wurden. Von der FDP wurde die Nichterwähnung der Oder-Neiße-Grenze als schwerer Fehler angesehen.⁷⁰ In Paris wurde sogar eine Abwehrreaktion ausgelöst. Noch am selben Tag rief Mitterrand an und forderte aufgebracht die Einsetzung der Regierungskonferenz, die definitive Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze und die Bekräftigung des Atomwaffenverzichts der Bundesrepublik als Vorbedingungen zur Wiedervereinigung.⁷¹

Mitterrands Verhalten beruhte vor allem auf historisch gewachsenen Ängsten und Perzeptionen,⁷² wobei seine persönlichen Erfahrungen im Zweiten Weltkrieg eine Rolle spielten. Die Wiedervereinigung verhindern, wollte er nicht. Stattdessen war sein Ziel, Deutschlands langfristige europäische Einbindung zu sichern, wofür er die Währungsunion als Garantie ansah.⁷³ Seine heftige Reaktion war daher vor allem das Ergebnis der Unsicherheit, die Kohl durch seine Volten zur Währungsunion und Oder-Neiße-Grenze geschaffen hatte. Genscher flog am 30. November nach Paris. Dort beruhigte er den Präsidenten und gab ihm die ersehnte Zusage zum Start der Regierungskonfe-

67 Brief Kohls an Mitterrand. In: Hans Jürgen Küsters (Hrsg.): Deutsche Einheit. Dokumente zur Deutschlandpolitik. Sonderedition aus den Akten des Bundeskanzleramtes 1989/90. Berlin 1998. Dokument 100 und 100A, S. 565–567.

68 Jaques Attali: *Verbatim. Tome 3: Chronique des années 1988–1991*. Paris 1995, S. 349.

69 Helmut Kohl: Rede im Bundestag am 28. November 1989. <<https://dserver.bundestag.de/btp/11/11177.pdf>> (20.4.2025).

70 Kohl: *Erinnerungen 1982–1990* (wie Anm. 16), S. 1002.

71 Loth: *Kohl und die Währungsunion* (wie Anm. 45), S. 467.

72 Frederike Schotters: *Frankreich und das Ende des Kalten Krieges. Gefühlsstrategien der équipe Mitterrand 1981–1990*. Berlin/Boston 2019, S. 352–397.

73 Georges Saunier: *France, the East European Revolutions, and the Reunification of Germany*. In: Wolfgang Mueller u.a (Hrsg.): *The Revolutions of 1989: A Handbook*. Wien 2015, S. 385–402.

renz.⁷⁴ Diese sollte, wie von Frankreich gewünscht, im Dezember 1990 beginnen und schließlich zum Vertrag von Maastricht⁷⁵ führen.

Genscher, der sich durch diese Episode bestätigt fühlte, begann jetzt noch eigenständiger zu agieren. Streckenweise arbeiteten Kohl und Genscher sogar aneinander vorbei. Da Genscher und Teltschik sich Informationen vorenthielten, waren die USA manchmal besser darüber informiert, welchen Standpunkt sie jeweils zu einem Thema einnahmen, als der eine vom anderen.⁷⁶ Dabei beabsichtigte Genscher, wie er beim NATO-Außenministertreffen am 14. Dezember 1990 erläuterte, eine „Friedensordnung vom Atlantik bis zum Ural“ zu schaffen, wobei die beiden Bündnisse erhalten bleiben, aber in „kooperativen Sicherheitsstrukturen“ überführt werden sollten.⁷⁷

Als Gorbatschow am 30. Januar 1990 sein grundsätzliches Einverständnis für eine deutsche Wiedervereinigung in Aussicht gestellt hatte, betonte Genscher am nächsten Tag, dass es „eine Ausdehnung des Nato-Territoriums nach Osten [...] nicht geben“ werde.⁷⁸ Dies stellte einen Versuch dar, Gorbatschow davon zu überzeugen, der NATO-Mitgliedschaft eines vereinten Deutschlands zuzustimmen. Ursprünglich wurde Genscher dabei vom amerikanischen Außenminister James Baker unterstützt; allerdings entschied sich Präsident George Bush schon bald, diesen Verhandlungsweg nicht weiterzuverfolgen. Zugleich wurde Genscher von Wörner, mittlerweile NATO-Generalsekretär, und von Stoltenberg, mittlerweile Verteidigungsminister, heftig kritisiert. Aus ihrer Sicht gab es keinen Grund, warum der Westen präventiv ein Zugeständnis machen sollte, um das Gorbatschow noch nicht einmal gebeten hatte. Ende Mai einigten sich Bush und Kohl in Camp David dann darauf, dass die Zustimmung der Sowjetunion nicht durch politische Zugeständnisse, sondern durch finanzielle Unterstützung erreicht werden solle. Dies wurde zur Verhandlungsstrategie des Westens. Genscher verfolgte seine Linie zwar noch weiter, aber das Verhandlungsergebnis sollte das nicht mehr beeinflussen.⁷⁹

74 Genscher: Erinnerungen (wie Anm. 14), S. 676–680.

75 Mitgliedsländer der Europäischen Gemeinschaft: Vertrag über die Europäische Union. Maastricht 1992. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:II1992M/TXT>> (20.4.2025).

76 Mary Elise Sarotte: Nicht einen Schritt weiter nach Osten. Amerika, Russland und die wahre Geschichte der NATO-Osterweiterung. München 2023, S. 76.

77 Genschers Vortrag beim NATO-Außenministertreffen am 14. Dezember. In: AAPD 1989, S. 1758.

78 Zitiert nach: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 19.4.2014: Ost-Erweiterung der Nato: Das große Rätsel um Genschers angebliches Versprechen. <<https://www.faz.net/aktuell/politik/ost-erweiterung-der-nato-was-versprach-genscher-12902411.html>> (20.4.2025).

79 Sarotte: Nicht einen Schritt weiter (wie Anm. 76), S. 73–104.

Nachdem die Volkskammerwahl in der DDR am 18. März 1990 bewiesen hatte, dass die Mehrheit der Ostdeutschen eine schnelle Wiedervereinigung wünschte, reisten Kohl und Genscher am 23. März gestärkt zu jeweils einer europäischen Institution. Kohl traf die Europäische Kommission in Brüssel, wohingegen Genscher vor der WEU-Versammlung in Luxemburg sprach. Da die Kommission anders als die meisten nationalen Regierungen ihrer Mitgliedstaaten die Wiedervereinigung vorbehaltlos begrüßte, hatte Kohl einen angenehmen Aufenthalt und bekam in Brüssel vor allem Lob zu hören.⁸⁰ Kurz danach erfuhr er jedoch, dass in Luxemburg Genscher nicht nur die polnische Westgrenze erneut für unveränderlich erklärt hatte, sondern auch davon gesprochen hatte, die beiden Bündnisssysteme langfristig in einen „Verbund gemeinsamer kollektiver Sicherheit“ zu überführen.⁸¹ Laut Teltschik war Kohl „voller Zorn“⁸², als er davon erfuhr. Zum einen hatte Genscher erneut seine Autorität missachtet, und zum anderen glaubte er nicht, dass die NATO ersetzt werden könne. Daraufhin ließ er Genscher schriftlich mitteilen, dass er nicht nur gegen beide Positionen sei, sondern sein Vorgehen auch als inakzeptabel ansehe.⁸³

Im Verlauf der nächsten Monate wurden die sowjetischen Widerstände überwunden. Nachdem Gorbatschow am 7. März 1990 eine NATO-Mitgliedschaft des vereinten Deutschlands noch ausgeschlossen hatte, sagte er am 31. Mai zu Bush, dass Deutschland selbst über seine Bündniszugehörigkeit entscheiden könne. Am 15. Juli gab Gorbatschow dann Kohl zu verstehen, dass er die NATO-Mitgliedschaft Deutschlands als gegeben ansah. Wie von Bush und Kohl geplant, war Gorbatschows Meinungswechsel durch deutsche Finanzhilfen für die kollabierende sowjetische Wirtschaft erreicht worden.⁸⁴ Genschers Ansatz dagegen hatte keine Rolle gespielt. Bush war nicht gewillt, Alternativen zur NATO zu erörtern, und Gorbatschow benötigte vor allem Geld und erwog mittlerweile einen sowjetischen NATO-Beitritt.⁸⁵ Dementsprechend ist es auch falsch, aus Genschers Aussage vom 31. Januar abzuleiten, dass die NATO durch die Osterweiterung wortbrüchig geworden sei.

80 Gespräch Kohls mit der Kommission am 23.3.1990. In: AAPD 1989, Dok. 81, S. 333–336.

81 Hans-Dietrich Genscher: Rede vor der Versammlung der Westeuropäischen Union am 23.3.1990 in Luxemburg. In: Ders. (Hrsg.): *Unterwegs zur Einheit. Reden und Dokumente aus bewegter Zeit*. Berlin 1991, S. 258–268, Zitat S. 265.

82 Horst Teltschik: 329 Tage. Innenansicht der Einigung. Berlin 1991, S. 182 f.

83 Sarotte: Nicht einen Schritt weiter (wie Anm. 76), S. 112.

84 Hanns Jürgen Küsters: *Das Ringen um die Deutsche Einheit. Die Regierung Helmut Kohl im Brennpunkt der Entscheidungen 1989/90*. Freiburg im Breisgau 2009, S. 297–354.

85 Sarotte: Nicht einen Schritt weiter (wie Anm. 76), S. 107–110.

Zum Abschluss der Verhandlungen musste noch die Grenzfrage geklärt werden. Anfang März war die Koalition bei der Frage, ob nach der Volkskammerwahl beide deutschen Staaten einen Vertrag mit Polen unterzeichnen sollten, aneinandergeraten.⁸⁶ Am Ende hatte Genscher Kohl abgerungen, dass die beiden freigewählten Parlamente und Regierungen möglichst bald nach den Wahlen eine gleichlautende Erklärung abgeben würden. Polen, wo die Vorstellung, einem übermächtigen, vereinten Deutschland gegenüberzustehen, große Angst ausgelöst hatte,⁸⁷ wollte verständlicherweise mehr und unterbreitete beiden deutschen Staaten Ende April den Entwurf eines Grenzvertrages. Kohl lehnte es jedoch ab, zu verhandeln. Sein Misstrauen gegenüber Genscher war so groß, dass er ihm unter ausdrücklichem Verweis auf seine Richtlinienkompetenz verbot,⁸⁸ eigenständig zu verhandeln.

Nachdem Gorbatschow am 15. Juni seine endgültige Zustimmung zur NATO-Mitgliedschaft des wiedervereinten Deutschland gegeben hatte, war es höchste Zeit, die Oder-Neiße-Grenze zu bestätigen. Alle vier Siegermächte verlangten das. Kohl erklärte, dass Deutschland Polen innerhalb von drei Monaten nach dem Zusammentritt des gesamtdeutschen Bundestags den Entwurf eines Grenzvertrages vorlegen würde. Daraufhin konnte Genscher beim dritten Zwei-plus-Vier-Ministergespräch am 17. Juli, bei dem der polnische Außenminister eingeladen war, die Angelegenheit abschließend regeln. Abweichend von Kohls Zeitrahmen vereinbarte er allerdings, dass der Vertrag nach der Wiedervereinigung schnellstmöglich unterschrieben werde.⁸⁹ Bis auf wenige Abweichler stimmte die CDU/CSU-Fraktion diesem Vorgehen zu,⁹⁰ womit der größte Streitpunkt zwischen Kohl und Genscher ausgeräumt war. Am 14. November konnte Genscher in Warschau den Deutsch-Polnischen Grenzvertrag⁹¹ unterschreiben. Die Republikaner sollten nicht davon profitieren. Sie erhielten bei der Bundestagswahl im Dezember nur 2,1 Prozent der Stimmen.

86 Geiger: Deutsche Einheit (wie Anm. 60), S. 161 f.

87 Heike Amos: Die Oder-Neiße-Grenze. Vom Problem zur Verhandlungslösung 1989/90. In: Tim Geiger u.a. (Hrsg.): Zwei plus Vier. Die internationale Gründungsgeschichte der Berliner Republik. Berlin/München 2022, S. 87–101, hier S. 98–101.

88 Horst Möller/Heike Amos (Hrsg.): Die Einheit das Auswärtige Amt, das DDR-Außenministerium und der Zwei-plus-Vier-Prozess. Dokument 103, S. 517 f.

89 Geiger: Deutsche Einheit (wie Anm. 60), S. 165.

90 Schwarz: Kohl (wie Anm. 7), S. 578.

91 Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über die Bestätigung der zwischen ihnen bestehenden Grenze vom 14. November 1990. <<https://www.bundesregierung.de/breg-de/service/newsletter-und-abos/bulletin/v-ertrag-zwischen-der-bundesrepublik-deutschland-und-der-republik-polen-788572>> (20.4.2025).

Den Abschluss der Verhandlungen brachte der Zwei-plus-Vier-Vertrag⁹², der am 12. September in Moskau unterschrieben wurde. Bis wenige Stunden vor Vertragsabschluss war über die Stationierung nichtdeutscher Truppen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR verhandelt worden. Zusammen mit dem sowjetischen Außenminister Eduard Schewardnadse und James Baker gelang es Genscher aber noch, einen Kompromiss zu finden.⁹³ Damit konnte die Wiedervereinigung wie geplant am 3. Oktober stattfinden. Einzig Margaret Thatcher hatte sich bis zuletzt dagegen gesperrt.⁹⁴ Ihre Einflussmöglichkeiten waren aber gering gewesen. Ihr damaliger Außenminister Douglas Hurd sagte im Rückblick: „Genscher und Kohl waren der Schlüssel. Sie machten das Wetter. Und sie vertrauten einander nicht einmal“.⁹⁵ Mitterrand dagegen konnte zufrieden sein. Seine vier Anliegen, Währungsunion, Oder-Neiße-Grenze, Atomwaffenverzicht und NATO-Mitgliedschaft, waren vollzogen worden. Für Deutschland begann jetzt dank seiner erfolgreichen Außenpolitik eine neue Epoche, mit sichereren Grenzen, starken Bindungen und im Frieden mit seinen Nachbarn.

6. Fazit

Die Konflikte zwischen Kohl und Genscher folgten einem wiederkehrenden Muster. Kohl legte sich auf eine Position fest und Genscher versuchte sie zu revidieren, wobei er relevante Kräfte in Deutschland und wichtige auswärtige Verbündete der Bundesrepublik hinter sich hatte. Sowohl bei der doppelten Null-Lösung als auch bei der Währungsunion konnte sich Genscher damit durchsetzen. Bei der Oder-Neiße-Grenze gab Kohl dagegen nicht nach, was sein Verhältnis zu Genscher und die Koalition schwer belastete. Ermutigt davon, dass er Gorbatschow richtig eingeschätzt hatte, und durch Mitterrands Reaktion auf das Zehn-Punkte-Programm in seinen Bedenken gegenüber Kohl bestätigt, versuchte Genscher, die Führung in der Außenpolitik zu übernehmen. Seine Vorschläge zur Zukunft der europäischen Sicherheitsarchitek-

92 Vertrag über die abschließende Regelung in Bezug auf Deutschland vom 12. September 1990 (Zwei-plus-Vier-Vertrag). <<https://www.auswaertiges-amt.de/resource/lob/243466/2851e102b97772a5772e9fdb8a978663/vertragstextoriginal-data.pdf>> (20.4.2025).

93 Genscher: Erinnerungen (wie Anm. 14), S. 865–873.

94 Klaus Larres: Margaret Thatcher and German Unification revisited. In: Mueller: Revolutions of 1989 (wie Anm. 73), S. 355–384.

95 Douglas Hurd gegenüber Mary Elise Sarotte. In: Sarotte: Nicht einen Schritt weiter (wie Anm. 76), S. 89.

tur widersprachen jedoch den Vorstellungen des amerikanischen Präsidenten Bush, weswegen Kohl sich diesmal durchsetzte.

Hinter dem Streit standen dabei unterschiedliche Weltanschauungen. Genschers Handeln war vom liberalen Fortschrittsoptimismus geprägt. Gorbatschows Politik wurde als Chance betrachtet, und die Bestätigung der Währungsunion und der Oder-Neiße-Grenze sollten auch dazu dienen, Deutschland in die bestmögliche Lage zu versetzen, diese Chance zu nutzen. Kohl dagegen dachte mehr im Rahmen eines sicherheitsorientierten Konservativismus. Gorbatschow wurde mit Misstrauen bedacht und die Dynamik, die sich aus seiner Politik entwickelte, wurde erst spät erkannt. Dementsprechend erschien die Bestätigung der Währungsunion und der Oder-Neiße-Grenze als nicht besonders dringend und wurde der Bekämpfung innenpolitischer Gefahren, wie dem Verlust des Vertrauens der Bürger in die Währungsstabilität oder dem Aufstieg einer rechtsradikalen Partei, untergeordnet. Auch die Diskussion um die Zukunft der europäischen Sicherheitsarchitektur war von diesen unterschiedlichen Perspektiven geprägt. Während Genscher an kooperative Strukturen für eine zukünftige Friedensära dachte, glaubte Kohl daran, dass die NATO für künftige Krisen in eine gute Position gebracht werden sollte. Im Rückblick lässt sich feststellen, dass Kohl die Möglichkeiten, die sich durch Gorbatschow boten, unterschätzt und Genscher die Möglichkeiten für eine neue Sicherheitsarchitektur überschätzt hatte.

Im Streit zwischen Kohl und Genscher spiegelten sich auch die unterschiedlichen Ansichten ihrer Parteien. Bei der Ostpolitik und insbesondere in Bezug auf die Oder-Neiße-Grenze waren die Nachwirkungen älterer Auseinandersetzungen deutlich zu spüren. Hier prallte das Selbstverständnis der FDP, die Bewahrerin der Neuen Ostpolitik zu sein, auf das Selbstverständnis der CSU, dass es keine Partei rechts von ihr geben dürfe. Verschärfend kam hinzu, dass die politische Situation des Jahres 1989 den Raum für Kompromisse einschränkte. Kohl, der um sein politisches Überleben kämpfte, hatte sich in Abhängigkeit der CSU begeben, und Genscher wollte die einmalige außenpolitische Gelegenheit, die sich anbahnte, nicht mit der Grenzfrage belasten. Kein Konfliktfeld hat die Koalition stärker belastet und mehr zum persönlichen Zerwürfnis beigetragen als die Oder-Neiße-Grenze.

Dass es durch den Streit nicht zum Bruch kam, lag daran, dass Kohl und Genscher bei grundsätzlichen Fragen ähnliche Vorstellungen hatten und dass die Koalitionsräson ihre Zusammenarbeit verlangte. Dabei blieb ihr Verhältnis trotz der wachsenden Konkurrenz professionell. Genschers Eigenständigkeit erzeugte zwar Dissonanz, ermöglichte ihm aber auch als Korrektiv zu oder Garant einer Position aufzutreten, wovon die deutsche Außenpolitik profitier-

te. Schlussendlich stand dem konfliktreichen Verhältnis eine sehr erfolgreiche Außenpolitik gegenüber.

Liberale Profile

Noch eine Chance für die Liberalen? Eine ideengeschichtliche Annäherung an Karl-Hermann Flach

Stephan Lawall

Mit dem bis heute aktuell wirkenden Titel „Noch eine Chance für die Liberalen oder die Zukunft der Freiheit“ erschien Anfang 1971 Karl-Hermann Flachs Streitschrift.¹ Flach, der im Oktober des gleichen Jahres auf dem Freiburger Parteitag zum ersten Generalsekretär der Freien Demokratischen Partei (FDP) gewählt wurde, formuliert in dem Werk seine Vorstellung vom Liberalismus. Die „persönliche Freiheit und Menschenwürde der größtmöglichen Zahl“ stand für ihn im Mittelpunkt liberaler Weltanschauung.² Daraus leitete er einen auf der sozialen Marktwirtschaft aufbauenden sozialliberalen Weg ab, der zwischen dem Kapitalismus und dem Sozialismus liege.³ Freiheit wollte Flach nicht nur als Idee erwogen und per Gesetz verwirklicht sehen, sondern auch in die Alltagswelt der Menschen umgesetzt wissen. Hierzu gehörten für ihn Mitbestimmungsrechte der Arbeitnehmer in Betrieben, gleiche Bildungschancen und realistische Möglichkeiten der Vermögensbildung und des Eigentumserwerbs – Forderungen, die auch in den Freiburger Thesen, dem Grundsatzprogramm der FDP von 1971 zu finden sind.⁴ In zahlreichen Artikeln und Büchern tat Flach seine Meinung kund.⁵ Als Journalist, Publizist und Politiker wandelte er gekonnt zwischen den beruflichen Welten hin und

-
- 1 Karl-Hermann Flach: Noch eine Chance für die Liberalen oder die Zukunft der Freiheit. Eine Streitschrift. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1971.
 - 2 Karl-Hermann Flach: Noch eine Chance für die Liberalen oder die Zukunft der Freiheit. Eine Streitschrift. 6. Aufl. Frankfurt am Main 1976, S. 12.
 - 3 Flach: Chance (wie Anm. 2), S. 20 f.
 - 4 Walter Scheel/Karl-Hermann Flach/Werner Maihofer (Hrsg.): Die Freiburger Thesen der Liberalen. Reinbek bei Hamburg 1972. Zu Flachs Forderungen siehe Flach: Chance (wie Anm. 2), S. 28 f. u. 85.
 - 5 Zum Beispiel Karl-Hermann Flach: Eine überfällige Entscheidung. In: *Tribüne*, 1963, Heft 8, S. 807–812. Flachs Publikationen: Karl-Hermann Flach: Erhards schwerer Weg. Stuttgart 1963; ders.: Kennen Sie eigentlich die FDP? Bonn 1963; ders.: Macht und Elend der Presse. Mainz 1967; ders.: Unter uns Pharisäern. Gleichnisse. Mainz 1967; ders.: Das 1x1 der Politik. 12 Kapitel für den Staatsbürger. Hamburg 1970; Flach: Chance (wie Anm. 1).

her.⁶ Sein Einsatz für den Liberalismus spiegelte sich in allen Berufsfeldern wider und zeichnete ihn als treuen Liberalen aus.⁷ Flach sah sich selbst als sozialliberal, obwohl er die Begriffe „links-“ und „sozialliberal“ zu vermeiden versuchte.⁸

Ein aktuelles Promotionsvorhaben möchte mit ideengeschichtlichen Ansätzen neue Perspektiven auf Karl-Hermann Flach öffnen. Es soll erstmals eine ausführliche Biografie über Flach vorgelegt werden, die seine politischen Ideen mit den liberalen Theorien seiner Mitstreiter Werner Maihofer und Ralf Dahrendorf vergleicht und einordnet. Werner Maihofer, Professor für Strafrecht und Rechtsphilosophie, und der Soziologieprofessor Ralf Dahrendorf galten ebenso wie Flach als sozialliberale Vordenker. Beide traten als Hochschullehrer öffentlichkeitswirksam in Erscheinung und erlebten als Quereinsteiger einen politischen Senkrechtstart in der FDP. Sowohl Dahrendorf als auch Maihofer und Flach prägten die Programmatik der Freien Demokratischen Partei, die sich in den Freiburger Thesen 1971 niederschlug. Die Theorien der drei Vordenker bieten sich im ideengeschichtlichen Vergleich an, um Verflechtungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen und die Ideen Karl-Hermann Flachs einordnen zu können. In diesem Beitrag wird der Lebensweg von Flach rekonstruiert und die Vorgehensweise des Forschungsvorhabens erläutert.

1. Wer war Karl-Hermann Flach? Herkunft und frühe Jahre

Karl-Hermann Flach kam am 19. Oktober 1929 als drittes und jüngstes Kind der Familie eines Prokuristen in Königsberg/Preußen auf die Welt. Über die Herkunft seiner Mutter Margarethe Flach, geborene Brödtler, ist kaum etwas bekannt. Sein Vater, Karl Flach, war bei der Holzgroßhandlung Richard Anders im Königsberger Stadtteil Mühlenhof angestellt. In Königsberg besuchte

6 Jutta Roitsch: Zwischen FDP und FR. Wirken und Wirkung des Politikers und Publizisten Karl-Hermann Flach. <<https://www.humanistische-union.de/publikationen/vorgaenge/175-vorgaenge/publikation/zwischen-fdp-undfr/>> (26.03.2024).

7 Walter Scheel: Geleitwort von Bundespräsident Walter Scheel. In: Joachim Bretschneider/Harald Hofmann (Hrsg.): Karl-Hermann Flach. Liberaler aus Leidenschaft. München/Gütersloh/Wien 1974, S. 7.

8 Im Film „Liberalen ‘71“ bezeichnet sich Flach als „Sozial-Liberalen“, die Betonung liege „ganz sicher auf liberal“. Archiv des Liberalismus (ADL), Bestand Barthold C. Witte, 20859, Filmskript „Liberalen ‘71“, S. 11a. Siehe ebenso Klaus Weber: Der Linkoliberalismus in der Bundesrepublik um 1969. Konjunktur und Profile. Frankfurt am Main 2012, S. 257.

Karl-Hermann Flach die Jahn-Volksschule und anschließend bis zur kriegsbedingten Schließung 1944 die Hindenburg-Oberschule. Horst Köpke, sein späterer Jugendfreund aus Rostock, berichtete, dass Flach während der nationalsozialistischen Zeit in der Marine-Hitlerjugend „eine kleine Funktion“ ausübte.⁹ Bevor die Rote Armee Königsberg besetzte, flüchtete seine Mutter mit ihm und seinen beiden älteren Schwestern nach Rostock. Der Vater blieb in Königsberg. Sein weiteres Schicksal ist ungeklärt.¹⁰ Wie die Familie das Kriegsende erlebte, ist ebenso unbekannt. In Rostock ging Karl-Hermann Flach ab Herbst 1945 wieder zur Oberschule, während seine beiden Schwestern die Universität besuchten. Die fünf Jahre ältere Maria-Dorothea Flach studierte Humanmedizin und zog 1948 als Ärztin nach Schwerin. Margarethe Flach, geboren 1926, studierte Philologie. Beide Schwestern traten kurz nach ihrem jüngeren Bruder im Juni beziehungsweise Juli 1946 der Liberal-Demokratischen-Partei (LDP) bei.¹¹

Karl-Hermann Flach war bereits am 15. April 1946 als Schüler der LDP beigetreten. Sein frühes politisches Engagement wurde jedoch durch eine Tuberkuloseerkrankung unterbrochen, die ihn zu längeren Aufenthalten in Sanatorien zwang und ihn sein Leben lang begleitete.¹² Die Rostocker Zeit ist von seinen Wegbegleitern Horst Köpke und Friedrich-Franz Wiese ausführlicher beschrieben worden.¹³ Beide gehörten wie auch Flach zum Freundeskreis des

9 Horst Köpke: Im Schweriner Hotel „Zum Petermännchen“ (1948/49). In: Bretschneider/Hofmann: Flach (wie Anm. 7), S. 12.

10 Horst Köpke vermutete, Karl Flach sei ohne seine Flucht „von den einmarschierenden Russen verhaftet, wahrscheinlich erschossen“ worden. Köpke: Schweriner Hotel (wie Anm. 9), S. 12.

11 Über die familiäre Herkunft von Karl-Hermann Flach ist bislang wenig geschrieben worden. Die LDP-Mitgliedskarten der Schwestern liegen in Flachs Nachlass im Archiv des Liberalismus in Gummersbach. ADL, Bestand Flach, N47–242, S. 1–3.

12 Zudem musste er sich einer Operation unterziehen, bei der Ohrknochenteile entfernt wurden. Flach war von da an auf dem linken Ohr taub. Köpke: Schweriner Hotel (wie Anm. 9), S. 12. Ebenso Natalja Jeske: Arno Esch. Eine Biografie. Schwerin 2021, S. 169.

13 Köpke: Schweriner Hotel (wie Anm. 9), S. 11–16; Horst Köpke/Friedrich-Franz Wiese: Mein Vaterland ist die Freiheit. Das Schicksal des Studenten Arno Esch. Rostock 1990.

Jurastudenten Arno Esch¹⁴ und waren aktive Mitglieder der LDP.¹⁵ Durch Esch inspiriert, engagierte sich Karl-Hermann Flach im Rostocker Kreisverband als Jugend- und Pressereferent. Von da an finden wir Zeitungsartikel und Reden des erst 18-jährigen Liberalen.¹⁶ Im Herbst 1948 begann Flach ein Pressevolontariat bei der der LDP zugehörigen Norddeutschen Zeitung, dessenstellvertretender Chefredakteur er ein Jahr später wurde.¹⁷

Das Jahr 1949 markiert einen Wendepunkt in Flachs Lebenslauf. Nach der Verhaftung von Arno Esch und weiteren engen Freunden durch die sowjetischen Behörden floh er kurzentschlossen mit Horst Köpke und zwei weiteren Mitstreitern nach West-Berlin. Dort durfte er an der Deutschen Hochschule für Politik ein Studium der Politikwissenschaften aufnehmen, das er 1953 mit der Diplomprüfung erfolgreich abschloss.¹⁸ In Berlin trat Flach der FDP bei und engagierte sich aktiv im Liberalen Studentenbund Deutschlands (LSD).¹⁹ In dieser Zeit lernte er zahlreiche Weggefährten kennen, die ihn auch später

-
- 14 Arno Esch war Mitglied des Zentralvorstands der LDP und in Rostock einer der führenden LDP-Politiker. Als Jurastudent verfasste er liberale Schriften, u.a. zum Kriegsdienstverweigerungsrecht oder zur politischen Weltanschauung „Die neun Axiome des Neoliberalismus“. 1949 wurde Esch verhaftet, nach Moskau entführt, von einem sowjetischen Militärtribunal zum Tode verurteilt und zwei Jahre später in Moskau erschossen. Sein Leben und Wirken ist von Natalja Jeske aufgearbeitet worden. Jeske: Esch (wie Anm. 12).
 - 15 Der Freundeskreis der jungen LDP-Mitglieder um Arno Esch ist von Ines Soldwisch beschrieben worden. Ines Soldwisch: „... etwas für das ganze Volk zu leisten und nicht nur den Zielen einer Partei dienen...“. Geschichte der Liberal-Demokratischen Partei (LDP) in Mecklenburg 1946–1952. Berlin 2007, S. 228–237. Ebenso führt Natalja Jeske aus, dass Flach „vermutlich Ende 1947 zum Freund und engsten Mitstreiter von Esch“ geworden sei. Eschs Ideen hätten Flach geprägt. Jeske: Esch (wie Anm. 12), S. 169 u. 412 f.
 - 16 Zum Beispiel in der Norddeutschen Zeitung vom 21. November 1948 „Fortschrittlicher als Marx. Die Bedeutung des modernen Liberalismus“. ADL, Bestand Flach, N47–242, S. 81. Zahlreiche Artikel der Norddeutschen Zeitung liegen in Flachs Nachlass: ADL, Bestand Flach, N47–242. Für seine frühen politischen Reden in Rostock siehe: ADL, Bestand Köpke, N95–6, S. 23.
 - 17 Über diese Zeit berichtet Hans-Georg Fleck ausführlicher und veröffentlichte einen Briefwechsel von 1949 zwischen Flach und dem SED-Anhänger Hermann Turley. Hans-Georg Fleck: Aufbruch – zu konträren Ufern. Ein Briefwechsel des jungen Karl-Hermann Flach. In: Jahrbuch zur Liberalismus-Forschung 22 (2010), S. 215–250.
 - 18 Über Flachs Studienzeit in Berlin erschien ein Artikel in der OSI-Zeitung, dem Magazin des Otto-Suhr-Instituts. Christian Walther: Karl-Hermann Flach. In: OSI-Zeitung. Magazin am Otto-Suhr-Institut 26 (2023), S. 36–40.
 - 19 Gemeinsam mit Barthold C. Witte und weiteren Mitstreitern gehörte Karl-Hermann Flach 1950 zu den Gründungsmitgliedern dieses einheitlichen Bundesverbandes. Barthold C. Witte: Für die Freiheit eine Gasse. Aus dem Leben eines liberalen Bürgers. Stuttgart/Leipzig 2003, S. 214. Siehe ebenso: Joachim Bretschneider: Vom

in der Partei begleiten sollten und zu seinem privaten Freundeskreis gehörten. Hierzu zählten beispielsweise Barthold C. Witte, der spätere Geschäftsführer der Friedrich-Naumann-Stiftung und Staatssekretär im Auswärtigen Amt unter Walter Scheel, sowie Joachim Bretschneider und Peter Juling, die für die FDP in der Öffentlichkeitsarbeit tätig waren, aber auch Freunde und Bekannte aus Rostocker Zeiten, wie Horst Köpke und Hans-Günter Hoppe, der in den 1960er Jahren Finanz- und Justizsenator in West-Berlin wurde.

2. Der liberale Journalist und Politiker

Nach dem Studienabschluss heiratete Karl-Hermann Flach im Januar 1954 die aus Bötzingen am Kaiserstuhl stammende Elisabeth Schulz. Beide litten an Tuberkulose und hatten sich zwei Jahre zuvor während eines Kuraufenthalts im Sanatorium Todtmoos im Südschwarzwald kennengelernt. Fast zeitgleich, im Februar 1954, setzte Flach seine berufliche Laufbahn im Journalismus fort und nahm eine Stelle als Redakteur bei Europress, einem Pressedienst für europäische Politik und Wirtschaft in Frankfurt am Main, an. Ein halbes Jahr später wechselte er nach Bonn in den Dienst der Wirtschafts- und Sozialpolitik, einer der FDP nahestehenden Vereinigung.²⁰ Dort legte er den Grundstein für seine politische Karriere. Innerhalb weniger Jahre arbeitete sich Flach in der FDP über die Öffentlichkeitsarbeit bis zum Bundesgeschäftsführer (1959) hoch. Gemeinsam mit dem Bundeswahlkampfleiter Wolfgang Döring organisierte er den Wahlkampf 1957.

In dieser Zeit war Flach auch publizistisch tätig und prägte das Bild der Partei als notwendige „dritte Kraft“ in der deutschen Parteienlandschaft.²¹ Beim nächsten Bundestagswahlkampf 1961 erreichte die FDP, diesmal mit Flach als Wahlkampfleiter, mit 12,8 Prozent ihr bis dahin bestes Wahlergebnis.²² Eine große Politikerkarriere hätte ihm bevorstehen können, doch Flach wechselte

politischen Studium in Berlin zur politischen Praxis in Bonn (1949 bis 1955). In: Bretschneider/Hofmann: Flach (wie Anm. 7), S. 18 f.

20 Bretschneider: Vom politischen Studium (wie Anm. 19), S. 19 f.

21 Flach und sämtliche Parteifreunde in der FDP versuchten ein drohendes Zwei-Parteien-System der beiden großen Volksparteien CDU und SPD in der Bundesrepublik zu verhindern. Hierzu etablierten sie das Bild einer notwendigen dritten Partei, der FDP. Im Drei-Parteien-System sollte die Wahrscheinlichkeit reduziert werden, dass eine der beiden Volksparteien die absolute Mehrheit erhält. Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 8), S. 37 u. 92.

22 Nach Klaus Weber war das Wahlergebnis „zu einem Gutteil sein [Flachs] Verdienst“. Ebd., S. 38.

ein Jahr später in den Journalismus zurück. Den nationalliberalen Kurs des Parteivorsitzenden Erich Mende wollte er nicht mittragen.

Bei der Frankfurter Rundschau (FR) erhielt Flach eine Stelle als innenpolitischer Ressortleiter. In dieser Funktion war er weniger mit der Nachrichtenredaktion beschäftigt, sondern konnte sich politischen Kommentaren widmen und besaß genügend Zeit, um zusätzlich publizistisch tätig zu werden. In diesen Jahren bei der überregional renommierten Zeitung verfasste Flach die meisten seiner Bücher: Genannt seien „Erhards schwerer Weg“ (1963), „Macht und Elend der Presse“ (1967), „IxL der Politik“ (1970) und sein letztes und bekanntestes Werk „Noch eine Chance für die Liberalen“ (1971).²³ Doch auch für die FR wurde Flach prägend. Ehemalige Kolleginnen und Kollegen aus der Redaktion bescheinigen ihm einen „besonderen Anteil“ an der linksliberalen Ausrichtung und Profilierung der Zeitung.²⁴ Er galt als konsequent liberal und vertrat seine Meinung als innenpolitischer Kommentator sehr prägnant.²⁵ Innerhalb von zwei Jahren stieg Flach zum stellvertretenden Chefredakteur auf. Später kam die Funktion des Prokuristen hinzu. In der FR traf Flach auch auf zwei Freunde aus Rostocker LDP-Zeiten: Horst Köpke, der mit ihm nach West-Berlin geflohen war und Karl-Heinz Krumm, der 1955 aus sowjetischer Haft entlassen wurde und in die Bundesrepublik übersiedeln durfte. Beide blieben auch nach 1971 bei der FR, als Flach zur Arbeit bei der FDP zurückwechselte. Seine Sekretärin Ursula Mehler und ein Redaktionskollege Dieter Chemin-Petit, der die Redaktion der „freien demokratischen Korrespondenz“ (fdk) bei der FDP übernahm, folgten Flach dagegen.

Aus der „Reserve“ der Frankfurter Rundschau meldete sich Karl-Hermann Flach auf dem Bundesparteitag der FDP in Freiburg 1971 zurück.²⁶ Vom Bundesvorstand vorgeschlagen, wählten ihn die Delegierten zum ersten Generalsekretär der Freien Demokraten. In dem neu geschaffenen Parteiamt kümmerte sich Flach um die Öffentlichkeitsarbeit der FDP, trat in innerparteilichen Konflikten als Vermittler auf und erledigte organisatorische Aufgaben. Die ebenfalls auf dem Parteitag verabschiedeten Freiburger Thesen hatte Flach

23 Zur Liste gehören auch „Kennen Sie eigentlich die FDP?“ (1963) und „Unter uns Pharisäern“ (1967). Siehe Anm. 5.

24 Beispielsweise die ehemaligen Redakteure Wolf Gunter Brügmann, Roderich Reifernrath und die Redakteurin Jutta Roitsch. Richard Meng/Thomas Kaspar (Hrsg.): *Haltung zählt. Anspruch und Geschichte der Frankfurter Rundschau*. Berlin 2021, S. 20 u. 47. Roitsch: *Wirken* (wie Anm. 6).

25 Horst Köpke: Linksliberaler Publizist (1962 bis 1971). In: Bretschneider/Hofmann: Flach (wie Anm. 7), S. 33. Ebenso: Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 8), S. 39 f.

26 Zitiert aus der Antrittsrede von Flach am 26. Oktober 1971. Karl-Hermann Flach: Die Zukunft der Liberalen. In: ADL, Bestand Flach, N47–162, S. 5–38.

nicht mitverfasst. Doch seine Streitschrift „Noch eine Chance für die Liberalen“ bildete nach Klaus Weber einen „wichtigen Referenzpunkt“ für die Programmkommission.²⁷ Hier stellt sich die Frage, wie viel von Flachs Ideen in den Thesen tatsächlich steckt und welchen Einfluss seine Streitschrift über die FDP hinaus erzielte. Bis heute wird Karl-Hermann Flach gerne als Vordenker in verschiedenen links- und sozialliberalen Kreisen genannt.²⁸

In der FDP wurde Flachs Rückkehr in die Partei 1971 „euphorisch“ aufgenommen.²⁹ Es folgte ein äußerst ereignisreiches und aufreibendes Jahr mit der Landtagswahl in Baden-Württemberg, dem gescheiterten Misstrauensvotum gegen die sozial-liberale Koalition und den vorgezogenen Bundestagswahlen im Herbst 1972. In dieser Zeit war Flach als Krisenmanager gefragt, der das öffentliche Bild der Freien Demokraten ins Positive wenden musste. Hierbei bestritt er mit realistischem Blick, aber konsequent den Weg seiner sozialliberalen Vorstellungen und argumentierte für die Fortführung der sozialliberalen Koalition.³⁰ Bei der Bundestagswahl 1972 erhielt er erstmals ein Bundestagsmandat und wurde zum stellvertretenden Fraktionsvorsitzenden der Freien Demokraten gewählt. Innerhalb der Partei trieb er eine Organisationsreform³¹ voran und brachte sich inhaltlich in der liberalen Medienpolitik ein. Deren Ausgestaltung erlebte Flach nicht mehr.

Flach starb, von schwerer Krankheit gezeichnet, mit 43 Jahren an den Folgen eines Schlaganfalls am 25. August 1973. Die Trauerfeier in der Frankfurter Paulskirche und die zahlreichen Nachrufe verdeutlichen den politischen Stellenwert, den er damals besaß. Innerhalb der FDP zählte er nach den drei Bundesministern Walter Scheel, Hans-Dietrich Genscher und Josef Ertl

27 Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 8), S. 256.

28 Beispielsweise bezieht sich die Partei Liberale Demokraten – die Sozialliberalen auf Flach: <<https://liberale-demokraten.de/geschichte/>> (18.06.2025). Flach taucht mehrfach im Lesebuch über linksliberale und radikaldemokratische Politik auf. Vgl. Roland Appel/Michael Kleff (Hrsg.): Grundrechte verwirklichen Freiheit erkämpfen. 100 Jahre Jungdemokrat*innen. Baden-Baden 2019, S. 22, 27, 29, 35, 105 f., 154, 171, 208, 324, 427. Siehe ebenso: Tom Strohschneider: Sozial erfüllte Freiheit. Zu Karl-Hermann Flach (1929–1973). In: Online-Nachrichten der Rosa-Luxemburg-Stiftung, veröffentlicht am 25.08.2023. <<https://www.rosalux.de/news/id/50839/sozial-erfüllt-e-freiheit>> (18.06.2025).

29 Klaus Weber spricht davon, dass Flach der Partei Selbstbewusstsein zurückgegeben habe und seine Rückkehr das „Herz der Partei“ anrührte. Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 8), S. 257.

30 Beispielsweise im Interview mit Josef Gerwald im Deutschlandfunk vom 25. Juni 1972. ADL, Bestand Flach, N47-165, S. 34–47. Nach den Erinnerungen von Willy Brandt verfasste Flach angeblich die Bundestagsrede von Walter Scheel zum Misstrauensvotum am 27. April 1972. Vgl. Willy Brandt: Erinnerungen. Berlin 1999, S. 289.

31 Weber: Linksliberalismus (wie Anm. 8), S. 267.

zur medienwirksamsten Person.³² Seine langfristige Wirkung für den sozialen Liberalismus ist kaum zu unterschätzen.

3. Flach, Maihofer und Dahrendorf im Vergleich – Aktualität und ideengeschichtliche Herangehensweise

Trotz seiner kurzen Karriere hinterließ Karl-Hermann Flach als Gesicht des sozialliberalen Flügels bleibenden Eindruck in den Reihen der Nachkriegsliberalen der 1950er, 1960er und frühen 1970er Jahre. Er zählte in der FDP zu einer Generation, die auf die Altliberalen der Weimarer Republik, wie Theodor Heuss oder Reinholt Maier, nachfolgte und neue Impulse in den politischen Liberalismus einbrachte. Außerdem lösten die aufstrebenden Linksliberalen die Führungsriege der Nationalliberalen um Erich Mende ab. Flach prägte die FDP nachhaltig auf ihrem sozialliberalen Kurs und bis heute bringen Politiker und Journalisten den sozialen Liberalismus mit ihm in Verbindung.³³ Darüber hinaus hatten seine Ideen auch jenseits der Freien Demokraten großen Einfluss auf liberale Kreise in der Bundesrepublik, wie es sich am Beispiel der Deutschen Jungdemokraten (DJD), einem damals der FDP nahestehenden, aber unabhängigen liberalen Jugendverband, beobachten lässt.³⁴ Nach seinem Tod veröffentlichten Freunde und Parteifreunde Reden und Denkschriften über ihn.³⁵ Diese Schriften prägen das Bild von Karl-Hermann Flach bis heute. 1977 gründeten sie die Karl-Hermann-Flach-Stiftung, mit dem Ziel, in seinem Sinne weiterzuarbeiten und politische Bildung im Bundesland Hessen

32 Vgl. ebd., S. 258 u. 268 f.

33 Siehe beispielsweise Thomas Schmid: Karl-Hermann Flach. Er wollte eine FDP, die auch für Habenichtse eine Aufstiegspartheid ist. In: Die Welt, 29.8.2023. <<https://www.welt.de/debatte/kommentare/article247168018/Karl-Hermann-Flach-Er-wollte-eine-FDP-auch-fuer-Habenichtse.html>> (19.06.2025); Fritz Goergen: Liberalismus im Gefolge der Anderen. In: Preußische Allgemeine, 14.10.2021. <<https://paz.de/artikel/liberalismus-im-gefolge-der-anderen-a5605.html>> (19.06.2025); Rainer Hank: Deshalb sind Liberale nicht mehr links. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 16.09.2013. <<https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftspolitik/liberalismus-deshalb-sind-liberale-nicht-mehr-links-12555018.html>> (19.06.2025).

34 Appel/Kleff (Hrsg.): Grundrechte (wie Anm. 28), S. 22, 27, 29, 35, 105 f., 154, 171, 208, 324, 427.

35 Horst Köpke, Barthold C. Witte, Joachim Bretschneider, Wolfgang Schollwer, Werner Stephan und weitere Weggefährten berichten aus eigener Perspektive über die gemeinsame politische Arbeit und die Lebensabschnitte, in denen sie Karl-Hermann Flach begleiteten. Bretschneider/Hofmann: Flach (wie Anm. 7). Siehe ebenso: Peter Jüling: Karl-Hermann Flach. In: Claus Hinrich Casdorff (Hrsg.): Demokraten. Profile unserer Republik. Königstein/Ts. 1983.

zu fördern.³⁶ Denn den liberalen Ideen von Flach wohnt eine ungebrochene Aktualität inne. Viele Themen, die in seinen Vorstellungen auftauchen, wie Chancengerechtigkeit, Pressefreiheit oder Kapitalismus-Kritik, werden bis heute diskutiert.

Angesichts der anscheinend ungebrochenen Aktualität Karl-Hermann Flachs und seiner Bedeutung für die Geschichte des Liberalismus in Deutschland stellen sich Fragen: Was zeichnet Flach im Kern aus? Welche Phasen, Lebenseinschnitte und Denkströmungen prägten ihn? Und inwieweit beeinflusste Flach den politischen Liberalismus in Deutschland – kurz- und langfristig? In diesem Zusammenhang ist auch zu untersuchen, wie und an welcher Stelle in der Geschichte des Liberalismus Flach einzuordnen ist.

Das Promotionsvorhaben setzt sich zum Ziel, die Fragen anhand eines Vergleichs der liberalen Ideen von Karl-Hermann Flach mit denen seiner beiden sozialliberalen Mitstreiter Ralf Dahrendorf und Werner Maihofer zu beantworten. Der Theorievergleich orientiert sich an verschiedenen Monografien und kürzeren Aufsätzen der linksliberalen Vordenker. Im Mittelpunkt der Quellenarbeit steht Flachs Streitschrift „Noch eine Chance für die Liberalen“.³⁷ Neben der Textanalyse soll mithilfe von Manuskripten, Randnotizen und Korrespondenzen untersucht werden, welche Schriften und Denkströmungen für Flach bei diesem Werk prägend waren. Arno Esch dürfte nicht der Einzige gewesen sein.³⁸ Anschließend verfolgt das Forschungsvorhaben auch die Rezeption der Streitschrift von 1971 bis heute auf der Grundlage von Zeitungsartikeln, politischen Büchern, Parteiprogrammen und Plakaten. Zeitzeugeninterviews mit Weggefährten und politisch engagierten Menschen werden die Schrift- und Bildquellen ergänzen und um individuelle Perspektiven bereichern.

Liberale Vorstellungen zur Presse- und Meinungsfreiheit und ihrer Bedeutung für die Demokratie verfasste Karl-Hermann Flach in „Macht und Elend der Presse“.³⁹ Als Journalist analysierte er die Entwicklung der Medien und schlug aus seinem liberal-demokratischen Verständnis heraus Lösungen vor. Die beiden Werke bilden einen Teil seines Liberalismus-Verständnisses ab und werden in der Analyse durch die Heranziehung von Reden und zahlreichen Zeitungsartikeln ergänzt.

36 <<https://www.karl-hermann-flach-stiftung.org/ziele-und-aufgaben>> (29.05.2025).

37 Siehe Anm. 1 und 2.

38 Siehe Anm. 14 und 15.

39 Flach: Macht und Elend (wie Anm. 5).

Ralf Dahrendorf lieferte mit seiner soziologischen und politischen Analyse „Gesellschaft und Demokratie in Deutschland“⁴⁰ einen bedeutenden Diskursbeitrag der 1960er Jahre, der als „Kristallisierungspunkt seiner Programmatik“⁴¹ gilt und ein zentrales Werk für den Theorievergleich darstellt. Darüber hinaus werden frühere Werke wie die Aufsatzsammlung „Gesellschaft und Freiheit“⁴² seine Bemühungen um Bildungsreformen zur Chancengleichheit⁴³ berücksichtigt, um sein Weltbild in verschiedenen Punkten zu erfassen.

Die liberale Gedankenrichtung Werner Maihofers wird in seiner Rede zum Freiburger Parteitag 1971 prägnant von ihm selbst zusammengefasst.⁴⁴ Die Rede behandelt die liberale Ideengeschichte und stellt für seine politischen Vorstellungen ein zentrales Werk dar, das sich mit den anschließenden Ausführungen Karl-Hermann Flachs vergleichen lässt. In den 1960er Jahren veröffentlichte Maihofer kürzere Aufsätze und nahm an Podiumsdiskussionen teil, auf denen das politische Tagesgeschehen analysiert und debattiert wurde.⁴⁵ In diesen Formaten trat der Juraprofessor öffentlichkeitswirksam auf und teilte seine politischen Vorstellungen über den freiheitlichen und demokratischen Rechtsstaat mit. Maihofer setzte sich ebenso wie Flach kritisch mit dem Marxismus und Kapitalismus auseinander.⁴⁶ Die theoretische Diskussion und die Rückschlüsse, die beide aus den politischen Weltanschauungen ziehen, werden einen wesentlichen Aspekt des inhaltlichen Vergleichs einnehmen. Darüber hinaus zielt das Forschungsvorhaben darauf ab, den Wirkungsgrad der drei Intellektuellen auf die Freiburger Thesen zu untersuchen. Hier wird

-
- 40 Ralf Dahrendorf: *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München 1965. Sieben Jahre später erschien ein weiteres Werk, das seine soziologische Forschung kennzeichnet: Ralf Dahrendorf: *Konflikt und Freiheit. Auf dem Weg zur Dienstklassengesellschaft*. München 1972.
- 41 Franziska Meifort: *Ralf Dahrendorf. Eine Biographie*. München 2017, S. 119.
- 42 Ralf Dahrendorf: *Gesellschaft und Freiheit. Zur soziologischen Analyse der Gegenwart*. München 1961.
- 43 Ralf Dahrendorf: *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg 1965.
- 44 Werner Maihofer: *Liberale Gesellschaftspolitik*. In: ADL, Bestand FDP-Bundestagsdeputierte, A1-441.
- 45 Werner Maihofer: *Die Revolte der Jugend für die Evolution der Gesellschaft in Ost und West*. In: *speculum*. Saarbrücker Studentenzeitung 14 (1968), Nr. 6/7, S. 12–18; ders.: *Freiheit*. In: Hans-Jürgen Schultz (Hrsg.): *Politik für Nichtpolitiker. Ein ABC zur aktuellen Diskussion*. Stuttgart/Berlin 1969, S. 157–167; ders.: *Politische Angst und Hoffnung in unserer Zeit*. In: Karl Schlechta (Hrsg.): *Angst und Hoffnung in unserer Zeit*. Darmstädter Gespräch 1965. Darmstadt 1966, S. 88–97.
- 46 Werner Maihofer: *Sozialistischer Gesellschaftsentwurf und demokratische Staatsverfassung*. In: Gerhard Szesny (Hrsg.): *Club Voltaire. Jahrbuch für kritische Aufklärung*, Bd. 3. Berlin 1967, S. 46–62.

zu prüfen sein, ob Karl-Hermann Flach nicht der einflussreichere Ideengeber als Maihofer für das Parteiprogramm der FDP 1971 war.

4. Neue Perspektiven auf Flach und sein Umfeld

Der ideengeschichtliche Vergleich wird in die Biografie von Flach eingebettet, um die Verflechtung zwischen seiner liberalen Weltanschauung und seinen Ideengebern aufzuschlüsseln. Bereits bei der Frage nach Flachs Prägung kam seine Herkunft, sein Rostocker Umfeld und das spätere politische Netzwerk zur Sprache. Insbesondere in den Kindheits- und Jugendjahren ist die Quellenlage leider dürftig, doch es liegt die Vermutung nahe, dass Flach bereits in jungen Jahren nachhaltig beeinflusst wurde. Er galt früh als „vollendet“⁴⁷, was genauer untersucht werden muss. Über seine Familie aus Königsberg/Preußen sind nur wenige Angaben aus seinem Lebenslauf bekannt. Hier wird die Arbeit versuchen, mit Rückgriff auf private Unterlagen wie beispielsweise Fotografien oder Korrespondenzen Näheres über seine Herkunft aufzudecken.

Auch das politische Netzwerk von Flach ist bislang noch nicht ausreichend untersucht worden, zeigt aber auf den ersten Blick große Kontinuitäten und eine starke gegenseitige Unterstützung auf. Zu zahlreichen Freunden aus Rostocker und Berliner Studienzeiten hielt Flach langfristig engen Kontakt und verband sich mit ihnen in den sogenannten liberalen Vorfeldorganisationen. Auch hier wird Flachs Rolle noch zu untersuchen sein. Er blieb nach seiner Studienzeit dem LSD verbunden und gehörte zu den Gründungsmitgliedern des Seniorenverbandes Verband Liberaler Akademiker (VLA). Eine engere Verbindung hatte Flach ebenso zu den Deutschen Jungdemokraten.⁴⁸ In seiner Funktion als Generalsekretär entwickelte sich hier vermutlich ein ambivalentes Verhältnis.

Die unterschiedlichen Beziehungen und personellen Verflechtungen werden unter Berücksichtigung von Korrespondenzen, persönlichen Zusammentreffen und Protokollen näher unter die Lupe genommen und im Hinblick auf einen Ideenaustausch und Flachs Berufslaufbahn analysiert. Flachs doppelter Wechsel zwischen Journalismus und Politik ist ungewöhnlich und hängt stark mit verschiedenen persönlichen Beziehungen und politischen Hintergründen

⁴⁷ So beispielsweise Barthold C. Witte in der Trauerrede über Karl-Hermann Flach am 31.8.1973 in Bötzingen. ADL, Bestand Flach, N47-166, S. 204 f.

⁴⁸ Für die DJD hielt Flach ab 1958 Vorträge und leitete 1961 beim Deutschland-Treffen in Detmold den Arbeitskreis Jugend in der Welt. Vgl. Broschüre „Deutschland-Treffen der Deutschen Jungdemokraten. Detmold 23.–25. Juni 61“. ADL, Bestand Deutsche Jungdemokraten, D1-2327.

zusammen. An dieser Stelle wird besonders sein Verhältnis zum jeweiligen Parteivorsitzenden der FDP zu untersuchen sein.⁴⁹ Die Berufswechsel 1962 und 1971 markieren ebenso wie seine Flucht Wendepunkte in seinem Leben, die mit Zeitungsartikeln, Korrespondenzen und Nachlässen multiperspektivisch beleuchtet werden sollen, um Hintergründe und Motive aufzudecken.⁵⁰ Nach seiner Rückkehr in die Politik 1971 übte Flach das neugeschaffene Parteiamt des Generalsekretärs der FDP aus. Es bleibt zu analysieren, wie er die Aufgaben des Generalsekretärs in Reden und Interviews definierte und wie er die neue Rolle in der Partei tatsächlich ausfüllte. Letzteres soll anhand von Sitzungsprotokollen und Korrespondenzen erfasst werden.

Neue Perspektiven auf Flach generiert auch die komplementäre Sichtweise aus seinem Umfeld auf ihn. Hier geht die Arbeit der Frage nach, ob sich die bisher vorherrschenden Bilder seiner Weggefährten bestätigen lassen oder ihnen auch widersprochen werden muss. Wie wurde Flach beispielsweise von den Jungdemokraten gesehen und nach seinem Tod eingeschätzt? Wie haben ihn Kollegen aus dem Journalismus oder der Politik – politische Gegenspieler miteingeschlossen – wahrgenommen? Letztlich haben sich auch die deutschen Geheimdienste für Flach interessiert. Johanna Olbrich alias Sonja Lüneburg, eine Sekretärin aus dem Büro des Generalsekretärs der FDP, wurde nach 1990 als Inoffizielle Mitarbeiterin des Ministeriums der Staatssicherheit (MfS) enttarnt. An dieser Stelle eröffnet sich die Frage, wie der ost- aber auch der westdeutsche Geheimdienst Flach eingeschätzt haben und welche Informationen sie über ihn sammelten.

Quellentechnisch wird die Biografie in erster Linie über Flachs Nachlass im Archiv des Liberalismus erschlossen.⁵¹ Daran schließt sich die Auswertung einer Vielzahl weiterer Archive von staatlicher Seite und politischen Institutionen an, um ergänzende Informationen zu erhalten und Flach aus unter-

49 Reinhold Maier, Parteivorsitzender von 1957 bis 1960, nahm für Flach eine Vorbildfunktion ein. Zu Maiers Nachfolger Erich Mende entwickelte Flach ein distanziertes Verhältnis. Sein Wechsel zur Frankfurter Rundschau 1962 wird oft mit Mende und dessen „Umfall“ gegenüber Konrad Adenauer in Verbindung gebracht, was noch bestätigt werden müsste. Vermutlich liegen noch weitere, vielschichtige Gründe für seinen Wechsel vor. Auch seine Rückkehr zur Arbeit in der FDP 1971 hängt mit dem damaligen Parteivorsitzenden Walter Scheel zusammen. Zum Berufswechsel 1962 siehe: Weber: Linkoliberalismus (wie Anm. 8), S. 38 f.

50 Beispielsweise von Erich Mende und Walter Scheel. Welche sozialdemokratischen und christdemokratischen Politiker oder Journalisten Flachs Wechsel kommentarisch begleiteten wird noch zu zeigen sein.

51 ADL, Bestand Flach, N47. Zudem kann im ADL auf weitere Nachlässe und Akten der Bundespartei zurückgegriffen werden, die beispielsweise Korrespondenzen, Sitzungsprotokolle und Anträge enthalten.

schiedlichen Perspektiven zu betrachten.⁵² Die archivalischen Schrift- und Bildquellen werden durch Zeitzeugengespräche mit ehemaligen Kolleginnen und Kollegen aus Politik und Journalismus bereichert.

Die oben aufgeführten Fragestellungen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen zukünftig ausgebaut werden. Sie zeigen zunächst auf, wo derzeit Lücken in der Forschung bestehen und dienen primär dazu, einen Leitfaden für die Biografie zu entwickeln. Gemeinsam mit dem Theorievergleich werden die Fragestellungen und Untersuchungen in die Lebensbeschreibung eingebettet. Die politische Biografie über Karl-Hermann Flach zielt nicht nur darauf ab, eine umfangreiche Lebensbeschreibung zu erstellen, sondern:

1. Flach als Politiker und Intellektuellen im Theorievergleich einzuordnen,
2. seine Handlungsspielräume als Journalist und Politiker zu erfassen,
3. sein Umfeld zu beleuchten und
4. verschiedene Sichtweisen auf ihn als Mensch, Politiker und Journalist aufzudecken.

Damit möchte das Promotionsvorhaben einen weiterführenden Beitrag zur sozialliberalen Politikgeschichte in Deutschland leisten.

⁵² Hier seien das Bundesarchiv in Koblenz und Berlin, das Hauptstaatsarchiv in Stuttgart und das Institut für Stadtgeschichte Frankfurt am Main genannt, in denen u.a. Nachlässe und Korrespondenzen liegen. Von den Archiven der Politischen Stiftungen werden neben dem Archiv des Liberalismus auch das Archiv der sozialen Demokratie und das Archiv für Christlich-Demokratische Politik konsultiert.

Wolfgang Kersting (1946–2025). Zur *Wohlgeordneten Freiheit* ohne Umschweife

Alexander Schwitteck

„Wir haben es bis zum Konsumindividualismus gebracht, zum Verantwortungsindividualismus sind wir aber noch nicht fähig.“¹

Die gegenwärtige weltpolitische Konstellation wird von vielen als Zäsur in der Entwicklungsgeschichte der liberalen Moderne wahrgenommen. Ihre normativen Grundlagen und Errungenschaften – wie Rechtsstaatlichkeit, repräsentative Demokratie, politischer Pluralismus sowie eine sozial eingebettete Marktwirtschaft – geraten unter heftigen Legitimationsdruck. Der liberale Konsens befindet sich in einem Belagerungszustand, bei dem emanzipative Fortschritte zunehmend Opfer reaktionärer Rückabwicklung werden. Der Wind hat sich gedreht: Chinas autoritärer Einfluss wächst, Russlands entgrenzter, kriegerischer Machtpragmatismus breitet sich aus, und selbst in den Vereinigten Staaten, einst Kernland liberaler Selbstgewissheit, gerät eben diese unter dem Druck des autoritären Populismus ins Wanken.

Inmitten dieser Umbruchszeit verstarb am 5. Februar 2025 im Alter von 78 Jahren mit Wolfgang Kersting einer der renommiertesten politischen Philosophen Deutschlands – ein Denker, der zeitlebens für eine philosophisch fundierte Verteidigung des Liberalismus eintrat. In einem Moment, in dem der Liberalismus von vielen bereits abgeschrieben wird, hat die deutschsprachige politische Philosophie eine starke Stimme verloren, die für die normative Kraft und ethische Tiefe liberalen Denkens stand – und die der aktuellen Debatte dringend guttäte. Als Grenzgänger zwischen philosophischem Seminar und Zeitungskommentar, zwischen gelehrsamem Kant-Exegese und pointierter Gegenwartsdiagnose publizierte Kersting insgesamt 27 Bücher, war Herausgeber von zahlreichen Sammelbänden, verfasste unzählige Fachartikel, Buchbeiträge, Rezensionen und Zeitungsartikel und wirkte darüber hinaus als akademischer Lehrer und öffentlicher Redner.²

1 Wolfgang Kersting: *Der liberale Liberalismus. Notwendige Abgrenzungen*. Freiburg 2005, S. 22.

2 Eine umfassende Bibliografie zu Wolfgang Kerstings wissenschaftlichem sowie öffentlichem Wirken ist auf seiner Website abrufbar, <<https://www.wolfgangkersting.com>> (20.06.2025).

Dieser Beitrag unternimmt – bei aller gebotenen Kürze – den Versuch, das philosophische Denken und wissenschaftliche Werk Wolfgang Kerstings in seiner Spannweite zu würdigen und es in den Debatten seiner Lebenszeit zu verorten, in denen es wirkte und über das hinaus es selbst posthum weiterstrahlt. Zugleich soll Kerstings Rolle als engagierter *citoyen* und Intellektueller gewürdigt werden. Er beschränkte sich keineswegs auf die Rolle des distanzierten Beobachters im philosophischen Elfenbeinturm, sondern intervenierte dezidiert im politischen Diskurs und beteiligte sich mit klarer Positionierung an gesellschaftspolitischen Debatten.

Eine vollständige Erfassung seines *Oeuvres* – mit all seinen Verästelungen, und Querverbindungen und auch Sackgassen – kann hier nicht geleistet werden. Der Fokus liegt daher auf ausgewählten Gedankenlinien und Themenkern, die exemplarisch entfaltet werden, um schließlich zu zeigen, wie viel Orientierungswissen in Kerstings Werk für unsere Gegenwart steckt, der es mehr denn je an einem wehrhaften und normativ geerdeten Liberalismus mangelt.

1. Die Wohlgeordnete Freiheit und der Liberale Kant

Geboren am 10. Juli 1946 in Osnabrück, studierte Kersting Philosophie, Germanistik und Geschichte in Göttingen und Hannover. 1974 wurde er mit einer Arbeit zur Ethik in Hegels *Phänomenologie des Geistes* promoviert, 1982 folgte die Habilitation über Immanuel Kants Rechts- und Staatsphilosophie an der Universität Hannover. Das Thema seiner Habilitation mag *prima facie* nicht ungewöhnlich erscheinen. Ein Blick in die einschlägigen Publikationslisten und Journale zeigt, dass das Interesse an ihr nicht abreißt.

Aus der rezeptionsgeschichtlichen Perspektive stellt die Beschäftigung mit der kantischen Rechts- und Staatsphilosophie jedoch ein relativ neues Phänomen dar. Lange dominierte die Vorstellung, dass Kants politische Schriften von geringerer Qualität und daher als sekundär zu behandeln seien. Dies gipfelte in dem einflussreichen Diktum Hannah Arendts, dass Kant anders als beispielsweise Hobbes, Locke oder Rousseau keine politische Philosophie verfasst habe und man vielversprechendere Ressourcen für die politische Theorie in anderen Teilen seiner Philosophie finden könnte.³ Sein zentrales rechts- und staatsphilosophisches Hauptwerk *Die Metaphysik der Sitten* und die darin

³ Hannah Arendt selbst vertrat die Ansicht, dass sich Kants „versteckte“ politische Theorie in seiner dritten Kritik „Die Kritik der Urteilskraft“ zu finden sei. Im Urteilen erblickt Arendt eine genuin politische Fakultät, die bei Kant aus dem ästhetischen Ge-

enthaltene *Rechtslehre* bezeichnete sie als „langweilig“ und „pedantisch“.⁴ Sie folgte damit bereits dem durch Arthur Schopenhauer erhobenen Vorwurf, dass es sich bei Kants Spätwerk um die Arbeit eines bereits senilen Geistes handle. Diese Vorbehalte verfestigten sich durch die stetige Wiederholung schnell zur philosophiegeschichtlichen Lehrmeinung und wurden durch einflussreiche Behauptungen wie die Bertrand Russells, dass „Kant, der Begründer des deutschen Idealismus, [...] politisch nicht bedeutend“ sei, ebenfalls im angelsächsischen Raum reproduziert.⁵

Kerstings Habilitationsschrift *Wohlgeordnete Freiheit*⁶ kann man als Frontalangriff gegen diese etablierte Doxa interpretieren. Noch ein Jahr vor der Veröffentlichung seiner Habilitationsschrift urteilte Hans-Georg Deggau, Kants Rechtslehre sei durchgängig aporetisch.⁷ Kerstings Schrift ist eine der ersten systematischen Arbeiten, die Kant als vollwertigen politischen Denker ernst nimmt und seine politische Philosophie mit allgemeinem Anspruch rekonstruiert. Entsprechend selbstbewusst betreibt Kersting im Vorwort Erwartungsmanagement. Ihm geht es um eine „umfassende philosophische Rehabilitierung der Rechtsphilosophie Kants“.⁸

Er zeigt detailliert auf, dass sich in der *Rechtslehre* eine Systematik entfaltet, die es ermöglicht, von einer zusammenhängenden politischen Philosophie bei Kant zu sprechen, die den Vergleich zu den Klassikern der politischen Ideengeschichte nicht zu scheuen braucht. In seiner Rezension des Buches von Deggau wirft Kersting ihm vor, das „systematische Profil der Kantischen Lehre“ durch eine Interpretationssprache zu verdecken, „die dem Theorietyp der *Rechtslehre* nicht angemessen ist und der Argumentationskultur Kants nicht gerecht werden kann“. Für Kersting steht stattdessen fest: „Die klassische neuzeitliche politische Philosophie kulminiert in der Rechtsmetaphysik Kants.“⁹

Besonders stellt Kersting heraus, dass sich Kant ebenso wie viele seiner Zeitgenossen in der argumentativen Grammatik des Kontraktualismus bewegt, doch seine Bezugnahme funktioniert anders. Zwar bedient er sich dem gängigen Vokabular des Vertrages und des Naturzustandes, aber er löst sich von den utilitaristischen Erwägungen, die man beispielsweise bei Hobbes oder

schmacksurteil herauszudestillieren sei. Vgl. Hannah Arendt: Das Urteilen. München 2012.

4 Ebd., S. 17.

5 Bertrand Russel: Philosophie des Abendlandes. Im Zusammenhang mit der politischen und sozialen Entwicklung. Darmstadt 1954, S. 582.

6 Wolfgang Kersting: Wohlgeordnete Freiheit. Immanuel Kants Rechts- und Staatsphilosophie. 3. Auflage. Paderborn 2007.

7 Hans-Georg Deggau: Die Aporien der Rechtslehre Kants. Stuttgart 1983.

8 Kersting: Wohlgeordnete Freiheit (wie Anm. 6), S. 71.

9 Ebd., S. 22.

Locke findet, die den Vertragsschluss argumentativ tragen. Bei Kant wird, wie Kersting herausarbeitet, das *ex eundum e statu naturali* vernunftrechtlich begründet:

„Keiner qualifiziert vor Kant die Notwendigkeit der Staatseinrichtung als in der reinen Rechtsvernunft begründet. Keine Naturzustandstheorie außer der Kantschen interpretiert das allen gemeinsame Ergebnis als Inhalt einer Rechtspflicht *a priori*.¹⁰

Eine weitere Rekalibrierung der Debatte erfolgte durch die systematische Verortung der politischen Philosophie Immanuel Kants im Kontext des Liberalismus. Dass Kant heute im Pantheon des Liberalismus zu finden ist und er „ohne Zweifel“ in die Geschichte des Liberalismus gehört, ist nicht zuletzt den Bemühungen Kerstings zu verdanken.¹¹ In früheren Interpretationen wurde das politische Denken Kants häufig als autoritär oder gar reaktionär interpretiert. Sein ausdrückliches Lob des aufgeklärten Absolutismus unter Friedrich II. wurde mitunter als Beleg dafür herangezogen, dass Kant einem vormodernen Staatsideal verhaftet sei. Auch seine kategorische Ablehnung des Widerstandsrechts wurde vielfach als Ausdruck einer illiberalen Haltung gewertet. So unterstellt etwa Kurt Borries Kant in diesem Zusammenhang eine „Glorifizierung der Macht“.¹²

In Kerstings Interpretation erscheint Kant hingegen als genuin liberaler Denker, dessen politische Philosophie zentrale Elemente liberaler Grundüberzeugungen enthält und vorwegnimmt. Erwähnt werden sollen hier insbesondere das Menschenrecht auf Freiheit, die Idee des Rechtsstaats, das Ideal einer republikanisch-demokratischen Staatsform sowie die konstitutive Bedeutung von Eigentum für die Rechtsordnung. Eine besondere Stellung erhält Kant für den Liberalismus in Kerstings Interpretation zudem durch die „Kritik des polizeistaatlichen Wohlfahrtseidämonismus seiner Zeit“, der sich maßgeblich aus Kants Bruch mit der eudämonistisch-aristotelischen Tradition speist und an deren Stelle er die Verpflichtung auf die Freiheit als oberstes Prinzip der Sittlichkeit setzt.¹³

Hierbei erblickt Kersting eine Kontinuität mit der deutschen Freiheitsbewegung und dem „Konzept liberal-rechtsstaatlicher Freiheitssicherung“. Kants Argument „der mangelnden Allgemeinverbindlichkeit“ einer auf „materialer

10 Ebd., S. 253.

11 Dieter Schönecker: Immanuel Kant. In: Michael G. Festl (Hrsg.): Handbuch Liberalismus. Wiesbaden 2021, S. 29.

12 Kurt Borries: Kant als Politiker. Zur Staats- und Gesellschaftslehre des Kritizismus. Leipzig 1928, S. 172.

13 Kersting: Wohlgeordnete Freiheit (wie Anm. 6), S. 22.

Prinzipien fußende[n] Eudämonismus- und Despotismuskritik“ war „der philosophische Leitstern im bürgerlichen Kampf gegen den entmündigenden und entfaltungshemmenden Wohlfahrts- und Polizeistaat des 18. Jahrhunderts“¹⁴ Der praktischen Philosophie Kants, das arbeitet Kersting minutiös aus, ist ein unverwechselbarer Antiedämonismus und Antipaternalismus eingeschrieben. Nach Kant darf niemand, auch nicht der Staat, einen Menschen zum Glücklichsein zwingen. Jeder soll von seiner Freiheit auf eine Weise Gebrauch machen, welche

„ihm selbst gut dünkt, wenn er nur der Freiheit Anderer, einem ähnlichen Zwecke nachzustreben, die mit der Freiheit von jedermann nach einem möglichen allgemeinen Gesetze zusammen bestehen kann [...] nicht Abbruch thut.“¹⁵

John Rawls hatte mit seiner affirmativen Bezugnahme auf Kant in dem für die Wiederbelebung der politischen Philosophie im 20. Jahrhundert zentralen Werk *Eine Theorie der Gerechtigkeit*¹⁶ zwar den Grundstein für einen zweiten Blick auf Kant gelegt, dabei aber reichlich aus Kants moralphilosophischen Schriften geschöpft, während er Kants eigentliche politische Schriften kaum rezipierte. Hier war es Kersting, der den liberalen Gehalt der politischen Philosophie Kants *sui generis* betonte und seinen Einfluss auf die liberale Theoriebildung der Gegenwart unterstrich:

„Und wenn die zeitgenössischen Liberalen die sich komplementär als individuelle Autonomie, staatliche Toleranz und weltanschauliche Neutralität manifestierende klassische bürgerliche Freiheitskonzeption aufgreifen und befestigen, wenn sie die modernitätstypische rechtfertigungstheoretische Grundidee nachdrücklich in Erinnerung bringen, daß den freien, gleichen und darum in reziproken normativen Verhältnissen zueinander stehenden Individuen legitim nur allgemein anerkennungsfähige Verhaltensnormierungen und Freiheitseinschränkungen zugemutet werden dürfen, dann erweisen sie sich auch als treue Kantianer.“¹⁷

Im Rückblick zur dritten Neuauflage von Kerstings Buch im Jahre 2007 resümiert Volker Gerhardt, selbst einer der kenntnisreichsten lebenden Kant-Experten, dass sich „[b]is heute, immerhin fünfundzwanzig Jahre nach Kerstings Habilitation, [...] die Diskussion auf dem Niveau, das er vorgegeben hat“

14 Ebd., S. 288.

15 Immanuel Kant: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. In: Kants Gesammelte Werke. Ausgabe der Preußischen (heute: Berlin-Brandenburgischen) Akademie der Wissenschaften. Berlin 1900 ff., Band VIII, S. 290.

16 John Rawls: Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt am Main 1979.

17 Kersting: Wohlgeordnete Freiheit (wie Anm. 6), S. 22.

bewegt.¹⁸ Diesem Urteil ist beizupflichten. Angesichts der Tatsache, dass Kersting *Die Wohlgeordnete Freiheit* ohne die Unterstützung eines Textverarbeitungsprogramms verfasste und außerdem keine elektronisch durchsuchbare Version von Kants *Gesammelten Schriften* zur Verfügung stand, beeindruckt die Fülle der von ihm herangezogenen Verweise – insbesondere auf Kants Vorarbeiten und unveröffentlichte Manuskripte. Zwar hat die nachfolgende philologische und philosophiehistorische Forschung die interpretative Tiefe- schärfe sowie den Detailgrad in der Auseinandersetzung mit Kants politischer Philosophie weiter erhöht, doch bleibt Kerstings Abhandlung ein Maßstab, an dem sich gegenwärtige wie künftige Arbeiten weiterhin messen lassen müssen.

2. Schüler und Lehrer der politischen Philosophie

Nach Lehrtätigkeiten in Hannover, Marburg, Göttingen, Lüneburg und München wurde Kersting 1993 Professor für Philosophie an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, wo er bis zu seiner Emeritierung 2011 wirkte und lehrte. Bis zum Eintritt in den Ruhestand hielt Kersting regelmäßig Vorlesungen zur Geschichte der politischen Philosophie. Jeder Schüler der politischen Ideengeschichte wird auch heute an der ein oder anderen Stelle mit Kersting in Berührung kommen. Seine Einführungen zur politischen Philosophie Platons¹⁹, Machiavellis²⁰, Hobbes²¹, Rousseaus²², Rawls²³ zeugen davon, dass Kersting ein außerordentliches Interesse an der Ideengeschichte pflegte und diese Einführungen als Produkte seiner Beschäftigung mit der Materie gelten können. Dabei sind diese aber keineswegs rein kommentarische Einführungen, sondern zugleich immer produktive Interpretationen, die als unverzichtbare Wegbegleiter und Orientierungshilfen bei der Erschließung der politischen Ideengeschichte fungieren, indem sie auf elegante Weise historische Kontextualisierung mit systematischen Erschließungen verbinden. Dabei ist Kersting selbst, wie Ludger Heidbrink notiert, „nie Schüler oder Anhänger

18 Volker Gerhardt: Vorwort des ersten Rezessenten. In: Kersting: *Wohlgeordnete Freiheit* (wie Anm. 5), S. 11–12, hier S. 11.

19 Wolfgang Kersting: Platons Staat. Darmstadt 1999.

20 Wolfgang Kersting: Niccolò Machiavelli. Leben – Werk – Wirkung. München 1988.

21 Wolfgang Kersting: Thomas Hobbes zur Einführung. Hamburg 1992.

22 Wolfgang Kersting: Jean-Jacques Rousseaus Gesellschaftsvertrag. Darmstadt 2002.

23 Wolfgang Kersting: John Rawls zur Einführung. Hamburg 1993.

einer Schule gewesen. Seine philosophischen Positionen sind unabhängig von Schulstreitigkeiten oder akademischen Rücksichtnahmen entstanden.“²⁴

In seiner Auseinandersetzung mit der politischen Ideengeschichte entwickelte Kersting ein besonderes Interesse an der Tradition des Vertragsgedankens. In seiner Abhandlung *Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrags*²⁵ unternimmt er eine umfassende Darstellung und kritische Analyse der Vertragstheorie von ihren frühneuzeitlichen Ursprüngen bis zu den aktuellen Theorieproduktionen. Neben ausführlichen Kapiteln zu Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau und Immanuel Kant widmet er sich auch zentralen Vertretern des zeitgenössischen Kontraktualismus wie John Rawls, Robert Nozick und James Buchanan. Hervorzuheben ist zudem Kerstings philosophiehistorischer Exkurs zu den Kritikern des Vertragsparadigmas sowie seine Darstellung der Entwicklung des deutschen Kontraktualismus. Letztere führt außerdem zu weniger bekannten Denkern, eröffnet jedoch gerade dadurch neue Perspektiven auf die breite Wirkungsgeschichte des Vertragsgedankens.

Diese systematischen und historischen Rekonstruktionen werden flankiert durch metatheoretische Reflexionen zum Status und zur Leistungsfähigkeit des Vertragsparadigmas sowie durch einen Ausblick auf dessen zukünftige Bedeutung. Dabei betont Kersting, dass die normativen Prämissen des neuzeitlichen Kontraktualismus oft auf vorausgesetzten, selbst nicht-vertraglich legitimierten Grundlagen beruhen. Speziell moderne Gesellschaften sind in hohem Maße auf moralische Ressourcen wie Selbstbindung, demokratische Partizipation und rechtliche Normativität angewiesen – vertragsexterne Hintergrundbedingungen, die von vielen ökonomisch rationalitätsbasierten Theorien unzureichend berücksichtigt werden. Kersting plädiert deshalb für einen

„neuen hermeneutischen Kontraktualismus [...], der auf alle Ansprüche einer Schöpfung des Normativen ex nihilo verzichtet hat und auf der Grundlage der normativen Grammatik unserer politisch-kulturellen Selbstverständigung unsere geteilten Wertüberzeugungen problemangemessen expliziert und sich dadurch als Gerechtigkeitsheuristik bewährt.“²⁶

In seiner akademischen Tätigkeit hat Kersting maßgeblich dazu beigetragen, die politische Philosophie als zentrale Reflexionsinstanz der Politik in Deutschland zu etablieren. Um die Bedeutung dieses Beitrags würdigen zu können, muss man sich vergegenwärtigen, dass die politische Philosophie lan-

24 Ludger Heidbrink: Für einen nüchternen Liberalismus. Nachwort in: Wolfgang Kersting Verteidigung des Liberalismus. München 2009, S. 211.

25 Wolfgang Kersting: Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrags. Darmstadt 1994.

26 Ebd., S. 354.

ge Zeit ein Schattendasein in der akademischen Peripherie fristete – reduziert auf ein archivierendes, museales Interesse, ohne als produktive Denkwerkstatt wirksam zu werden.

Diese Marginalisierung war wesentlich eine Folge der zunehmenden Ausdifferenzierung der Wissenschaften, insbesondere der Sozialwissenschaften. So etablierten sich im Zuge dieser Entwicklung disziplinspezifische Perspektiven auf das Politische – etwa in Soziologie, Ökonomie und Psychologie –, die durch ihre empirische Erkenntnisproduktion beeindruckten und die Philosophie entthronten. In diesem Zusammenhang verschob sich der Fokus der Politikanalyse zunehmend von der genuin philosophisch-normativen Frage ‚Was ist der gute Staat?‘ hin zur empirischen Untersuchung des ‚Wie‘ politischer Prozesse. Verstärkt wurde dieser Wandel durch den Aufstieg des logischen Empirismus und der analytischen Sprachphilosophie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In diesem intellektuellen Klima galten normative Fragen zunehmend als bloße Ausdrucksformen subjektiver Geschmacksurteile und wurden dementsprechend diskreditiert.

Kersting fügt in seiner Reflexion über das Absterben der politischen Philosophie noch einen weiteren Aspekt an. „Vielleicht“, so schreibt er, „waren die politischen Verhältnisse für den Tod der politischen Theorie verantwortlich.“²⁷ Er diagnostiziert eine enge Wechselwirkung zwischen politischer Theoriebildung und politischer Wirklichkeit. Wenn in der politischen Wirklichkeit kein Bedarf an einer Reflexion über die eigenen Grundlagen besteht, verschwindet die politische Theorie:

„Ein Bedürfnis nach politischer Theorie aber entsteht, wenn die politische Wirklichkeit spannungsvoll und unruhig ist, wenn sich keine kulturelle Selbstgewißheit einstellen kann, Verschleiß- und Übergangsphänomene auftauchen, wenn konkurrierende Vergangenheitsdarstellungen, Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsprojekte die Gesellschaft in einen zweifelbesetzten Zustand, in einen Zustand nervöser Reflexivität versetzen. Wenn eine Gesellschaft hingegen sich im Zustand kultureller Selbstgewißheit befindet, wenn alle Theorieprojekte eingelöst sind und das Sein das Sollen eingeholt hat, dann gibt es kein Bedürfnis nach politischer Theorie. Die Zeiten des Glücks sind leere Blätter auch im Buch der Theoriegeschichte.“²⁸

Leere Blätter finden sich bei Kersting keineswegs. In den 1990er Jahren mischte er sich aktiv in die Debatte über das Verhältnis von Liberalismus und Kommunitarismus ein. In seinem Sammelband *Recht, Gerechtigkeit und*

27 Kersting: Wohlgeordnete Freiheit (wie Anm. 6), S. 16.

28 Ebd., S. 17.

*demokratische Tugend*²⁹ versammelt er eine Reihe von Beiträgen, die sich innerhalb dieser anhaltenden Theorie-debatte positionieren und in kritischer Auseinandersetzung mit der US-amerikanischen Diskussion stehen. Erhellend ist dabei insbesondere seine Auseinandersetzung mit Pluralismus und Verfassungspatriotismus sowie sein Beitrag zur Diskussion über Freiheit und liberale Tugenden. Ferner widmete er sich der Philosophie der internationalen Beziehungen. In einem Beitrag des von ihm mitherausgegebenen Bands *Politische Philosophie der internationalen Beziehungen*³⁰ bleibt er seinen kantischen Grundlagen treu und argumentiert für einen kosmopolitischen Kognitivismus, der das Menschenrecht in seiner internationalen Geltung als Grundlage aufgreift. In einer gewissen Distanz zu Kant setzt er jedoch nicht allein auf den republikanischen Frieden, sondern plädiert für eine globale institutionelle Rechtsordnung, deren Hauptakteure weiterhin die Nationalstaaten bleiben.

Es wäre eine philosophiegeschichtliche Übertreibung, die Wiederbelebung der politischen Philosophie allein John Rawls zuzuschreiben, doch knüpfte er mit seinem Opus Magnum an das reiche Erbe der politischen Ideengeschichte an und entfachte durch die breite Rezeption – sowohl in kritischer als auch in affirmativer Hinsicht – ein neues Interesse an genuin politisch-philosophischen Fragestellungen.³¹ Dieser Impuls traf in Deutschland auf fruchtbaren Boden bei Wolfgang Kersting. Nochmals Volker Gerhardt: „Aber wenn man fragt, wer diesen Impuls in Deutschland produktiv aufgenommen und systematisch weitergeführt hat, dann ist man – nach Otfried Höffe und noch vor Jürgen Habermas – bei Wolfgang Kersting.“³²

3. Soziale Gerechtigkeit und Kritik der Gleichheit

In seiner Zeit an der Universität in Kiel gründete Kersting 2008 das „Kieler Forum für politische Philosophie und Wirtschaftsethik“, dessen Direktor er bis 2011 war. Das Forum widmete sich Fragen der sozialen Marktwirtschaft und der Rolle des Staates. Kersting betonte in mehreren Publikationen, dass ein freier Markt sein volles Potenzial nicht im luftleeren Raum, sondern nur

29 Wolfgang Kersting: Recht, Gerechtigkeit und demokratische Tugend. Abhandlungen zur praktischen Philosophie der Gegenwart. Frankfurt am Main 1997.

30 Christine Chwaszcza/Wolfgang Kersting (Hrsg.): Politische Philosophie der internationalen Beziehungen. Frankfurt am Main 1998.

31 Vgl. dazu Elif Özmen: Einleitung. 100 Jahre John Rawls, 50 Jahre „Eine Theorie der Gerechtigkeit“. Ein Blick zurück nach vorne. In: Zeitschrift für Praktische Philosophie 8 (2021), Heft 2, S. 71–88.

32 Gerhardt: Vorwort des ersten Rezensenten (wie Anm. 18), S. 11.

innerhalb eines Rahmens, der durch gemeinsame Regeln und institutionelle Kontrolle gestützt wird, entfalten kann. Die Vorstellung, ökonomische Freiheit könne unabhängig von politischer Ordnung gedeihen, verkenne die wechselseitige Abhängigkeit beider Sphären. Wie Kersting beispielsweise in *Gerechtigkeit und öffentliche Vernunft*³³ und in *Moral und Kapital*³⁴ akzentuiert, darf der wirtschaftliche Liberalismus – mit seinen Verheißungen von Autonomie, materiellem Wohlstand und individueller Entfaltung – nicht von politischen Prinzipien entkoppelt werden – hier erweist er sich als Ordoliberaler *par excellence*.

Denn die demokratische Rechtsordnung bildet das Fundament, auf dem sich marktwirtschaftliche Prozesse überhaupt erst in einer zivilisierten Form entfalten können. Ohne rechtliche Bindung, ohne öffentliche Kontrolle und ohne gesellschaftliche Teilhabe tendiert wirtschaftliches Handeln zur Macht-konzentration. Umgekehrt bleibt eine freiheitlich verfasste Gesellschaft unvollständig, wenn sie nicht zugleich die produktiven und freiheitsmehrenden Kräfte einer freien Ökonomie nutzt. Zusammen mit Demokratie und Rechtsstaat bildet der Markt für Kersting das Dreigestirn der liberalen Moderne und einen zentralen Ort für Freiheitserfahrungen sowie eine Schule für das Erlernen liberaler Tugenden.³⁵

Die Auseinandersetzung mit wirtschaftspolitischen und -ethischen Fragestellungen wurde bei Kersting zunächst durch eine intensive Beschäftigung mit dem Begriff der sozialen Gerechtigkeit vorbereitet. Im Zentrum stand dabei die normative Frage nach der legitimen Rolle des Staates bei der Bereitstellung von Wohlfahrt. Hierbei verschob sich Kerstings Fokus von philosophiehisto-rischen Arbeiten hin zu eigener Theoriebildung. Kommentatoren bemerkten gar, dass „man gespannt war, wie lange es dauern würde, bis der Autor einen eigenen Ansatz liberaler politischer Gerechtigkeitsphilosophie vorstellen würde“³⁶

33 Kersting Wolfgang: Gerechtigkeit und öffentliche Vernunft. Über John Rawls' politischen Liberalismus. Paderborn 2006.

34 Wolfgang Kersting/Claus Langbehn/Frank Ahlmann (Hrsg.): Moral und Kapital. Grundfragen der Wirtschafts- und Unternehmensethik. Paderborn 2008.

35 Zur sittlichen Funktion des Marktes siehe Wolfgang Kersting: Wie gerecht ist der Markt? Ethische Perspektiven der sozialen Marktwirtschaft. Hamburg 2012.

36 Hermann-Josef Große Kracht: Renaturalisierung sozialer Ungleichheiten? Zu Wolfgang Kerstings vergeblicher Hoffnung, auf dem Weg von John Rawls über Robert Nozick zu einer liberalen Sozialstaatsphilosophie zu gelangen. In: Politische Vierteljahresschrift 45 (2004), Heft 3, S. 395–413.

In seiner Monografie *Theorien der sozialen Gerechtigkeit*³⁷, dem von ihm herausgegebenen Sammelband *Politische Philosophie des Sozialstaats*³⁸ sowie der Aufsatzsammlung *Kritik der Gleichheit*³⁹ widmet er sich einem aus seiner Sicht ungelösten politikphilosophischen Problem: dem bislang fehlenden angemessenen normativen Legitimationsrahmen für den Sozialstaat. In den Worten Kerstings:

„Statt eines begrifflich scharfen und politisch orientierungskompetenten legitimatorischen Profils kann der herrschende Sozialstaat nur eine diffuse, erheblich gefühlslastige, freilich in hohem Maße konsensfähige Gerechtigkeitspräsumtion vorweisen.“⁴⁰

In *Theorien der sozialen Gerechtigkeit* führt Kersting anhand bereits bestehender Versuche der philosophischen Legitimation des Wohlfahrtstaats vor, wieso seiner Auffassung nach der Egalitarismus als Begründungsinstanz scheitern muss. In seiner sezierenden Kritik der inneren Architektonik der Versuche von John Rawls, Thomas Nagel und Roland Dworkin schreckte er auch nicht vor polemischen Gegnerbeschreibungen zurück, welche die Argumentation zusätzlich durch rhetorische Schärfe stützen. *Per exemplum* sei hier die Bezeichnung von Thomas Nagels Philosophie als „moralischer Kathedersozialismus“ zu erwähnen. Während Kersting in früheren Publikationen der linksliberalen Sozialstaatsbegründung à la Rawls aufgeschlossener gegenüberstand, kritisiert er hier scharf den Egalitarismus.⁴¹ Er basiere nach Kerstings Interpretation auf sowohl falschen epistemologischen sowie anthropologischen Grundannahmen, die die egalitäre Korrektur gesellschaftlicher Ungleichverteilung legitimatorisch scheitern ließen. Dabei hat Kersting ausdrücklich die Voraussetzung der Gleichheit und die daraus erwachsene Verpflichtung auf Umverteilung im Fadenkreuz. Nachdrücklich kritisiert Kersting die Anwendung des Gerechtigkeitsprädikats auf natürliche Verteilungszustände. Die natürliche Lotterie, die uns mit Fähigkeiten, Begabungen sowie physischen und psychischen Eigenschaften ausstattet, entziehe sich der Gerechtigkeitsbewertung, da eine Adresse fehle, der man diese Ungleichheit zurechnen kann. Wer sie trotzdem anwendet, unterliegt einem epistemischen Kategorienfehler. Ein

37 Wolfgang Kersting: *Theorien der sozialen Gerechtigkeit*. Stuttgart 2000.

38 Wolfgang Kersting (Hrsg.): *Politische Philosophie des Sozialstaates*. Weilerswist-Mettternich 2000.

39 Wolfgang Kersting (Hrsg.): *Kritik der Gleichheit*. Weilerswist-Mettternich 2002.

40 Kersting: *Theorien der sozialen Gerechtigkeit* (wie Anm. 37), S. 1.

41 Vgl. Wolfgang Kersting: *Recht, Gerechtigkeit und demokratische Tugend*. Frankfurt am Main 1997; ders.: *Gleiche gleich und Ungleiche ungleich. Prinzipien der sozialen Gerechtigkeit*. In: Andreas Dornheim u.a. (Hrsg.): *Gerechtigkeit. Interdisziplinäre Grundlagen*. Opladen 1999, S. 46–77.

menschenrechtlicher Anspruch auf Umverteilung oder gar „naturkorrektive Kompressionsleistungen“ lassen sich für Kersting demnach aus unverdienten Ungleichheiten nicht moralisch rechtfertigen.⁴²

Kersting bleibt bei dieser Kritik aber nicht stehen. Vielmehr sieht er in der Idee des Egalitarismus eine „dunkle Metaphysik“ schlummern, die einmal in Gang gesetzt inhumane Praktiken produzieren muss.⁴³ Wenn man jede durch die natürliche und soziale Lotterie erzeugte Ungleichheit als Benachteiligung ansieht, die nach gerechtigkeitsethischer Korrektur verlangt, muss dem Egalitaristen jedes Mittel recht sein, um diese zu kompensieren. Dies geht weit über die Umverteilung von Ressourcen hinaus. Deshalb muss der Egalitarist, Kersting zufolge, ein natürlicher Verbündeter der Technik und Biopolitik sein. Diese erlauben es, durch die Brechung des Naturzwanges unverdiente Ungleichheiten zu korrigieren. In Anlehnung an die durch Peter Sloterdijks Rede *Regeln für den Menschenpark*⁴⁴ ausgelösten Kontroverse schreibt Kersting: „Der Egalitarist ist ein ernstzunehmender Anwärter auf den Posten eines Gärtners im Menschenpark.“⁴⁵

Trotz dieser massiven Kritik an den egalitaristischen Versuchen der Sozialstaatbegründung gelangt Kersting nicht wie seine libertären Verächter zu dem Schluss, dass eine Sozialstaatsbegründung unmöglich sei. Seine Zurückweisung des libertären Nachtwächterstaats, der die Ausweitung staatlichen kollektiven Handelns über die rechtsstaatliche Einhaltung der Vertragsfreiheit für illegitim hält, dekliniert er an der Theorie Robert Nozicks durch. Diese biete „die bislang theoretisch phantasievollste und argumentativ raffinierteste Zurückweisung des Sozialstaats“.⁴⁶ Besonders kritisiert Kersting, dass Nozicks rechtstheoretische Ausgangsthese, dass alle „Rechte nur absolute Verfügungsrechte über Eigentum sind“ und „der Wohlfahrtsstaat [daher] organisierte Rechtsverletzung“ sei, nicht begründet, sondern als Prämisse einfach vorausgesetzt wird.⁴⁷ Für Kersting ergibt sich daraus, dass die libertäre minimalstaatliche Konsequenz „ohne argumentative Unterstützung“ bleibt und damit zu-

42 Wolfgang Kersting: Politische Solidarität statt Verteilungsgerechtigkeit? Eine Kritik egalitaristischer Sozialstaatsbegründung. In: Kersting: Politische Philosophie des Sozialstaats (wie Anm. 37), S. 202–256, hier S. 211.

43 Vgl. Wolfgang Kersting: Der Sozialstaat im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Gleichheit. In: Kersting: Kritik der Gleichheit (wie Anm. 39), S. 23–96, hier S. 81–84.

44 Peter Sloterdijk: Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. Frankfurt am Main 1999.

45 Kersting: Der Sozialstaat im Spannungsfeld (wie Anm. 43), S. 82.

46 Kersting: Theorien der sozialen Gerechtigkeit (wie Anm. 37), S. 7.

47 Ebd., S. 346.

rückgewiesen werden kann. Zusätzlich stehe sie in diametralem Widerspruch zu unseren normativen Überzeugungen.⁴⁸

Die Sozialstaatsbegründung stellt für Kersting trotz der Zurückweisung des Egalitarismus und Libertarismus eine Möglichkeit wie auch eine menschenrechtliche Notwendigkeit dar. Die Begründung müsse jedoch aus den Fängen der vagen Vorstellungen der sozialen Gerechtigkeit und Gleichheitspräsumtion herausgeholt werden und stattdessen auf das solide Fundament des „unstrittigen [...] normativen Individualismus und politischen Liberalismus“ gestellt werden.⁴⁹ Der „Liberalismus ohne Umschweife“, ein „Liberalismus *sans phrase*“ wie ihn Kersting nennt, ist seine Antwort auf die Unfähigkeit des Egalitarismus, den Sozialstaat zu begründen. Der Liberalismus *sans phrase* sei, so Kersting, dem Suffizienzprinzip verpflichtet, das nicht gleich, sondern genug gibt. An die Stelle einer Gesellschaft, die durch Umverteilung für eine Angleichung natürlicher und sozialer Startbedingungen sorgt, soll ein Staat treten, der durch rechtlich gesicherte Ansprüche die individuelle Lebensführung auf einem genügenden Niveau ermöglicht. Dabei möchte Kersting den Sozialstaat auf vier Säulen aufbauen:

1. Im Zentrum der ersten Säule dieses Konzepts steht der aus der Kritik des Egalitarismus destillierte *verdienst-ethische Naturalismus* und die *politische Solidarität*, die sich innerhalb rechtlich kodifizierter Leistungen bewegt und sich aus dem menschenrechtlichen Egalitarismus speist. Diese menschenrechtlich notwendige Solidarität erschöpft sich bei Kersting nicht in Kompensation oder Ergebnisgleichheit, sondern in der Bereitstellung von Mindestgarantien. Aus der Kritik des Egalitarismus ergibt sich für Kersting, dass nicht Ungleichheit der „moralische Skandal ist, sondern Not, Unterversorgung“.⁵⁰ Der Staat soll nicht alles gleichmachen, sondern garantieren, dass jeder genug hat, um ein menschenwürdiges Leben zu führen.
2. Die zweite Säule seines Modells betrifft das *Prinzip der Entwicklungschancengleichheit*.⁵¹ Diese interpretiert er als gesellschaftliche Verantwortung, jedoch nicht im Sinne eines egalitaristischen Ausgleichs durch bloße Transferleistungen. Stattdessen fordert Kersting die strukturelle Ermöglichung von Entwicklungschancen für alle. Zentral sei die Einrichtung eines „allgemein zugänglichen, vertikal wie horizontal hinreichend ausdifferenzierten Erziehungs- und Ausbildungssystems“⁵², das jedem Einzelnen die Möglich-

48 Ebd., S. 347.

49 Ebd., S. 6.

50 Ebd., S. 245.

51 Vgl. ebd., S. 354–375.

52 Ebd., S. 8.

keit bietet, seine Talente und Begabungen zu entfalten und die ihm möglichen Fähigkeiten zu trainieren. Entwicklungschancengleichheit wird hier nicht als nachträglicher Ausgleich verstanden, sondern als vorausschauende Infrastrukturpolitik, die die Voraussetzungen für individuelle Autonomie und rationale Lebensplanung schafft.

3. Die dritte Säule bildet die *einkommensneutrale Grundversorgung*. Diese richtet sich an diejenigen, die nicht in der Lage sind, ein hinreichendes Erwerbseinkommen zu erzielen. Der Sozialstaat hat hier die Aufgabe, durch einschlägige Leistungen verschiedener Versicherungssysteme soziale Sicherheit auf einem existenzsichernden Niveau zu gewährleisten: „Der Sozialstaat ist dazu da, daß jeder Bürger genug bekommt, daß die materiellen Grundbedingungen bürgerlicher Lebensführung garantiert sind.“⁵³ Auch diese Versorgung ist dem Suffizienzprinzip verpflichtet, d.h., sie garantiert ein „Genug“ – kein Übermaß, keine Angleichung, sondern ein solidarisches Minimum.
4. Die letzte Säule dreht sich um die *arbeitsmarktpolitische Offensive*.⁵⁴ Kersting unterstreicht den ethischen Wert von Arbeit und ihre gesellschaftliche Relevanz, nicht nur als ökonomisches Mittel, sondern als bürgerethisches Gut. Arbeit schafft Sinn, Teilhabe und Identität – eine bürgerfreundliche Politik müsse sich daher um ihre Vermehrung bemühen: „Für den Liberalismus *sans phrase* [...] ist die effektivste Sozialpolitik die Schaffung von Arbeitsplätzen“⁵⁵

Dieses eigenständige Modell Kerstings stellt eine normative Rekonstruktion des Sozialstaats dar, die nicht den traditionellen Gegensatz von Gleichheitsorientierung und Freiheitssicherung reproduziert. Stattdessen formuliert es eine Synthese, in der Gerechtigkeit nicht über Ergebnisangleichung, sondern über faire Ausgangsbedingungen, verlässliche Mindestgarantien und echte Entwicklungschancen definiert wird. Die Kombination aus individueller Verantwortung, solidarischer Grundsicherung und aktivierender Arbeitsmarktpolitik bildet die innere ethische Architektonik eines Sozialstaats, der zugleich realistisch und normativ anspruchsvoll ist.⁵⁶

53 Wolfgang Kersting: Politische Solidarität statt Verteilungsgerechtigkeit? Eine Kritik egalitaristischer Sozialstaatsbegründung. In: Kersting: Politische Philosophie des Sozialstaats (wie Anm. 38), S. 202–256, hier S. 244.

54 Vgl. Kersting: Theorien der sozialen Gerechtigkeit (wie Anm. 37), S. 398–403.

55 Ebd., S. 253.

56 Kerstings philosophische Begründung des Sozialstaates und gleichzeitig scharfe Kritik am realexistierenden Wohlfahrtstaat blieb nicht unwidersprochen. Gerade innerhalb der bundesdeutschen Sozialstaatsdebatte während der Agenda 2010-Reformen brachte sie Kersting die Kritik des Neoliberalen ein. Hermann-Josef Große Kracht

Seine aus dieser philosophischen Begründung abgeleitete polemische Kritik am realexistierenden Sozialstaat wurde in einem Nachruf zwar als neokonservative Kritik etikettiert – eine Einordnung, die hinsichtlich des Tons und der Zuspritzung nicht völlig unbegründet ist –, aber sie speist sich aus einer ganz anderen Quelle, nämlich aus der liberalen Verpflichtung auf die Freiheit.⁵⁷ Die von Kersting diagnostizierte freiheitsgefährdende und moralzehrende Funktion eines paternalistischen Sozialstaates mag heute – angesichts der lautstarken Ablehnung des Sozialstaates aus libertären Kreisen – nicht unsere drängendste Sorge sein. Kersting hätte sich dieser Verachtung jedoch entschieden entgegengestellt.

4. Der kritisch-engagierte Intellektuelle, Liberalismus als Lebensform und „philosophische Nebensachen“

Allzu leicht infiziert man sich im philosophischen Elfenbeinturm mit dem *morbus hermeneuticus*⁵⁸. Diese Krankheit verkehrt wissenschaftliche Reflexion in ein selbstreferentielles Glasperlenspiel ohne Kontakt zum politisch-gesellschaftlichen Leben. Ausgestattet mit hinreichender intellektueller Immunität war Kersting dagegen geschützt und stets ein kritischer Beobachter und Kommentator der politischen Gegenwart. „Politische Philosophie ist ihre Zeit in Gedanken gefasst“, schreibt er in Anlehnung an Hegel, um die wechselseitige Durchdringung von politischer Wirklichkeit und theoretischer Reflexion nachdrücklich zu betonen.⁵⁹

Sein Denken blieb dabei weder in abstrakter Systematik stecken noch verlor es sich in bloßer Zeitkritik. Seiner Maxime, dass die politische Philosophie „zurück auf den Marktplatz [müsste], nicht aber um dem Zeitgeist zu erliegen, sondern um die Zeit auf die Höhe ihres Begriffs zu bringen“, war er in seiner publizistischen Tätigkeit verpflichtet. In den zahlreichen Rezensionen, Essays

spricht beispielsweise angesichts Kerstings Argumentation von einer „Renaturalisierung sozialer Ungleichheiten“. Kerstings Kritik der libertären Verächter des Sozialstaats falle am Ende auf ihn zurück. Vgl. Große Kracht: Renaturalisierung sozialer Ungleichheiten? (wie Anm. 36).

57 Victor Loxen: Liberalismus ohne Phrase, <<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/nachruf-auf-wolfgang-kersting-110285651.html>> (29.05.2025).

58 Herbert Schnädelbach: Morbus hermeneuticus. Thesen über eine philosophische Krankheit. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 3 (1981), Heft 1, S. 3–6.

59 Wolfgang Kersting: Analyse, Konstruktion und Verstehen. Rationalitätskonzeptionen in der politischen Philosophie. In: Ders.: Politik und Recht. Abhandlungen zur politischen Philosophie der Gegenwart und zur neuzeitlichen Rechtsphilosophie. Weilerswist-Metternich 2000, S. 67.

und Kommentaren hauptsächlich in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* aber ebenfalls in anderen Publika griff er leidenschaftlich in aktuelle politische Debatten ein und fungierte als Übersetzer zwischen der philosophischen Zunft und der interessierten Öffentlichkeit. Dabei war er als „Freund scharfer Abgrenzungen und kräftiger Formulierungen“ auch hitzigen Auseinandersetzungen nicht abgeneigt.⁶⁰

Neben seiner öffentlichkeitswirksamen Parteinaahme in der Sozialstaatsdebatte der 2000er Jahre,⁶¹ vertrat Kersting pointierte Positionen in der Multikulturalismusdebatte. Das Bemerkenswerte an Kerstings Argumentation ist ihre durchgängig philosophische Fundierung. So spricht er sich etwa für Quotenregelungen zur Korrektur historischen Unrechts aus, stützt diese Forderung jedoch auf vertragstheoretische Überlegungen.⁶² Mit Nachdruck richtet er den Blick zudem auf die prekären vorpolitischen Voraussetzungen des Liberalismus unter den unhintergehbaren pluralistischen Bedingungen spätmoderner Gesellschaften. Was zunächst wie eine Binsenweisheit erscheinen mag, stellt liberale Ordnungen vor ein fundamentales Problem: Ohne liberal gesinnte Bürger droht der Liberalismus selbst zu erodieren:

„Der Liberalismus ist eine anspruchsvolle Ordnung, die der Loyalität der Bürger, ihrer affektiven Bejahung und aktiven Mitarbeit bedarf. Gehen dem Liberalismus die Bürger aus, wird er unbekömmlich, die politische Welt verödet, die Kultur der Distanz verschwindet, und das Recht wird feige. Der Liberalismus muss sich also selbst als ein Gut begreifen und nicht zögern, in ethischer Parteilichkeit und aus politischem Selbstinteresse durch couragierte politische Erziehung für seinen Fortbestand zu sorgen.“⁶³

Kersting fordert Liberale dazu auf, den Liberalismus selbstbewusst normativ aufzuladen, anstatt ihn als neutrale politische Philosophie misszuverstehen. Die historische Genese des Liberalismus hin zur Ausweitung der Toleranz zunächst gegenüber Konfessionen, dann gegen Glücksvorstellungen und schließlich gegenüber den Vorstellungen eines guten Lebens macht ihn aber nicht beliebig. Es muss Kersting zufolge eine „tugendethische Neuvermessung des

60 Wilfried Hinsch: Rezension von Kritik der Gleichheit. In: Frankfurter Rundschau, 30.12.2002.

61 Vgl. bspw. Wolfgang Kersting: Sozialstaatliche Freiheitsgefährdung. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 131, 7. Juni 2008, S. 15; und ders.: Abschied von der Verteilungsgerechtigkeit. Der Sozialstaat befindet sich in einer Moralkrise, die auch eine politische Sinnkrise zu werden droht. In: Die Tagespost, Nr. 50/51, 29. April 2003, S. 12.

62 Vgl. Kersting: Verteidigung des Liberalismus (wie Anm. 24), S. 188 f.

63 Wolfgang Kersting: Liberalismus als Lebensform. In: vorgänge 189 (2010), Heft 1, S. 28–35.

Liberalismus“ stattfinden. Tugenden sind jedoch untrennbar an ihre jeweilige Zeit und ihren Ort gebunden. Sie sind nur allgemein in ihrer Funktion, als sie sich „nützlich für die Herausbildung, biographische Stabilisierung und politische Artikulation liberaler Bürgerlichkeit erweisen“.⁶⁴ Tugendfragen sind deshalb für Kersting immer strittige Fragen gerade unter den Bedingungen spätmoderner Gesellschaften, die fundamental durch die Pluralisierung der Lebensformen gekennzeichnet sind. Sie lassen sich nicht auf höherer Ebene auflösen, sondern immer nur beruhigen und temporär schlichten.

Wolfgang Kersting hat auf dem Gebiet der politischen Philosophie und auch für ihre außerakademische Wahrnehmung eine außerordentliche Leistung erbracht. „Allerdings wäre es eine Verengung“, wie Claus Langbehn in der Festschrift zu seinem 60. Geburtstag betont, das „philosophische Schaffen Kerstings auf dasjenige eines ausschließlich politischen Philosophen zu reduzieren“.⁶⁵ Dem ist beizupflichten. Trotz der Notwendigkeit des akademischen Spezialisierungsdruckes sind seine Neugier und seine vielfältigen Interessen an der Philosophie lebendig geblieben.

So widmete er sich selbst Fragen der philosophischen Lebenskunst der *ars vivendi*. Für den Liberalen Kersting galt grundsätzlich das alttestamentarische Bilderverbot: Du sollst dir kein Bild vom guten Leben machen! Mit gewissem ironischem Unterton trägt eine zentrale Publikation Kerstings zu diesem Thema den Untertitel „Philosophische Nebensachen“. In *Gerechtigkeit und Lebenskunst*⁶⁶ und in dem Sammelband *Kritik der Lebenskunst*⁶⁷ lernen wir Kersting als einen unterhaltsamen Essayisten neu kennen, der über den philosophischen Zeitgeist und seine Moden schreibt sowie über das Verhältnis der Philosophie zur Gesellschaft nachdenkt. Kersting entfaltet hier eine philosophische Zeitdiagnostik, in der er die Bedingungen menschlicher Existenz in der Spätmoderne des 21. Jahrhunderts analysiert. Er konstatiert das Verschwinden großer sinnstiftender Erzählungen, was in einer zunehmenden Orientierungslosigkeit resultiere. An die Stelle des Dienstes an transzendentalen Idealen tritt oft ein immanent-individualisiertes Streben nach Selbstoptimierung. Zwar floriert eine Lebensoptimierungsindustrie, die mit Ratgebern, Achtsamkeitstechniken und Wellnessangeboten vermeintliche Antworten liefert, doch diese bleiben letztlich bloße Surrogate – oberflächliche Imitationen

64 Ebd.

65 Claus Langbehn: Recht, Gerechtigkeit und Freiheit. Aufsätze zur politischen Philosophie der Gegenwart. Festschrift für Wolfgang Kersting. Paderborn 2006, S. 8.

66 Wolfgang Kersting: Gerechtigkeit und Lebenskunst: Philosophische Nebensachen. Münster 2005.

67 Wolfgang Kersting/Claus Langbehn (Hrsg.): Kritik der Lebenskunst. Frankfurt am Main 2007.

der antiken Lebenskunstphilosophie eines Marc Aurel oder Seneca, die man heute am Bahnhofskiosk erwerben kann. Eine Reorientierung der zeitgenössischen Philosophie an Fragen der Lebenskunst wäre für ihn nur um den Preis einer Regression möglich – ein Preis, den er nicht zu zahlen bereit war.

5. Die Wohlgeordnete Freiheit als unvollendetes Projekt

Wolfgang Kersting bemerkte einmal, er hätte gerne Theaterwissenschaften studiert und „für den Rest des Lebens Shakespeare inszeniert“⁶⁸ Hätte er diesen alternativen Lebensentwurf tatsächlich verwirklicht, so wäre der politischen Philosophie in Deutschland eine ihrer wichtigsten liberalen Stimmen verloren gegangen. Kersting war maßgeblich an der Wiederbelebung des politischen Denkens in Deutschland beteiligt – in seiner Funktion als akademischer Philosoph, als kritischer Intellektueller und auch als engagierter Bürger. Es gelang ihm in besonderer Weise, philosophische Diskurse in die öffentliche Debatte einzuspeisen und zur Explikation zentraler normativer und politischer Fragen unserer Zeit beizutragen. Seine Interpretationen der Klassiker der politischen Ideengeschichte, seine Analysen von Gerechtigkeit, Sozialstaatlichkeit und Demokratie sowie sein Eintreten für eine aufgeklärte, vernunftgeleitete Öffentlichkeit haben Maßstäbe gesetzt. Dass sich Kersting gegen die Bühne und für das Seminar, gegen die Regiearbeit und für das philosophische Schreiben entschieden hat, war ein Gewinn – nicht nur für die akademische Philosophie, sondern für die politische Kultur der Bundesrepublik insgesamt. Sein Werk bleibt ein eindrucksvolles Zeugnis dafür, wie politische Philosophie Orientierung stiften und begriffliche Klarheit schaffen kann.

Kerstings Spätwerk *Verteidigung des Liberalismus*⁶⁹ stellt den Höhepunkt seiner jahrzehntelangen Auseinandersetzung mit den Grundlagen des Liberalismus dar. 2010 erhielt er dafür den Bayerischen Buchpreis und 2012 den Freiheitspreis der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Die Jury des Freiheitspreises würdigte Kerstings Verdienste um die Freiheit und fasste treffend zusammen, was heute noch gilt: „Es gebricht den Freunden der Freiheit beileibe nicht an Kampfesmut. Woran es fehlt, ist vielmehr die natürliche Überzeugungskraft, die der Schärfe des Gedankens und der fairen Diskussi-

68 Zitiert nach Heidbrink: Für einen nüchternen Liberalismus (wie Anm. 24), S. 210 f.

69 Kersting. *Verteidigung des Liberalismus* (wie Anm. 24).

on entspringt.“⁷⁰ Gerade in der Gegenwart des Jahres 2025, die uns in den Zustand „nervöser Reflexion“ versetzt hat und in der „die gesellschaftliche Konsensidylle verschwunden und der Vorrat an stabilisierenden ideologischen Gemeinsamkeiten und Selbstverständlichkeiten aufgebraucht“ scheinen, werden Stimmen wie seine dringend benötigt. Sie können „kathartische, die Gesellschaft in schmerzvolle Selbsterkenntnisprozesse stürzende Problemlagen“ deliberativ begleiten und durch begriffliche Aufklärung den Reflexionsbedarf bedienen.⁷¹

Angesichts des gegenwärtigen Stands des Liberalismus können wir von ihm lernen und uns versichern, dass er eine progressive Idee ist, die fähig ist zur Selbstreflexion und Kritik. Der „liberale Liberalismus“ Kerstingscher Prägung stand dafür paradigmatisch.⁷² Gleichzeitig hatte er eine Ahnung davon, dass die „Herdfeuer der Tradition“ erkaltet sind und sie nicht mehr zum Lodern gebracht werden können: „Die Wunden der Moderne können wir nicht durch eine Flucht aus der Moderne, sondern nur durch eine kritische Handhabung der Wertperspektiven, Einstellungen und Errungenschaften der Moderne selbst heilen [...].“⁷³ Wir sind zu einem Münchhausen-Schicksal verurteilt, da wir die „Vorstellungen eines guten Lebens, einer wohlgeordneten Gesellschaft ausschließlich aus den Selbstverständigungsmaterialien des modernen Individuums aufbauen“ müssen.⁷⁴ Wir haben nur diese Bordmittel zur Verfügung.

Wolfgang Kerstings intellektuelle Lebensaufgabe war es, mit diesen begrenzten Mitteln einen humanistisch fundierten, existenziell verankerten Liberalismus zu bauen – einen „liberalen Liberalismus“, der gerade in der Gegenwart als Quelle der Inspiration und Orientierung dienen kann. Das Ideal der wohlgeordneten Freiheit bleibt ein unabgeschlossenes Projekt. Es gilt, dieses trotz zeitweiliger Regression und wiederkehrender gegenläufiger Versuchung mit intellektuellem und politischem Mut fortzuschreiben. Kersting hat bereits einige Kapitel vorgelegt, auf deren Grundlage wir weiterarbeiten können.

70 Karen Horn: Begründung der Jury. In: Verleihung des Freiheitspreises, 3. November 2012 in Frankfurt am Main. Potsdam 2013, S. 14–18, hier S. 15; online: <<https://shop.freiheit.org/#!/Publikation/338>> 11.7.2025.

71 Wolfgang Kersting: Rede des Preisträgers „Einige Bemerkungen zur Freiheit“. In: Verleihung des Freiheitspreises (wie Anm. 71), S. 27–38, hier S. 37.

72 Kersting: Der liberale Liberalismus (wie Anm. 1).

73 Kersting: Rede des Preisträgers (wie Anm. 72), S. 37.

74 Ebd.

Bürgerliche Politik in Umbruchszeiten. Ein Nachruf auf Wolfgang Gerhardt (1943–2024)

Thomas Volkmann

Wolfgang Gerhardt, der im September 2024 verstorbene ehemalige Partei- und Fraktionsvorsitzende der FDP sowie Vorstandsvorsitzende der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit, hätte im Juni 2025 den dreißigsten Jahrestag seiner Wahl zum Parteivorsitzenden feiern können. In der Rückschau erkennt man im politischen Wirken dieses liberalen Spitzopolitikers eine tiefe Verwurzelung in einer liberalen Bürgerlichkeit, die sein Handeln maßgeblich bestimmt und geprägt hat und die mit seinem Tod ein Stück weit aus der nachfolgenden liberalen Politikergeneration verschwunden ist.

In diesem Beitrag wird argumentiert, dass die bürgerlich-liberale Haltung Gerhardts in der jeweiligen Funktion förderlich für den gelegentlich kriselnden politischen Liberalismus in Deutschland war. Ausgehend von der 1995 erlangten Spitzensposition in der FDP wird in den einzelnen Kapiteln zunächst auf die in Kindheit und Jugend wirksamen Prägungen im mittelhessischen bürgerlich-bäuerlichen Milieu zurückgeschaut, die den Weg Gerhardts in die Politik, und dann auch in der Politik beeinflusst haben. Die nachfolgenden Kapitel zeigen die Entwicklung Gerhardts auf der Basis des bürgerlichen Bildungsideals, zum einen in seiner thematischen Spezialisierung in der Ausbildung, als auch in seiner politischen Schwerpunktsetzung zunächst als Mitarbeiter, dann als junger Politiker. In den weiteren Abschnitten geht es um die vorrangige parlamentarische Beschäftigung Gerhardts mit bürgerlichen Themen – Bildung, Innere Sicherheit, Bürgerrechte, Kultur und Wissenschaft – sowie seine sich im Lauf der Jahre beständig weiterentwickelnde spezielle, von bürgerlichen Tugenden bestimmte Art, Politik zu betreiben. Insbesondere Gerhardts Auffassung von Freiheit in der Bürgergesellschaft – als Freiheit und Verantwortung – steht dann im Fokus der Kapitel zu seiner Zeit an der Spitze von Partei und Bundestagsfraktion und besonders an der Spitze der Friedrich-Naumann-Stiftung, die sein politisches Leben abrundete.

1. Die Wahl zum FDP-Bundesvorsitzenden

Als die FDP sich am zweiten Juni-Wochenende 1995 in der Mainzer Rhein-goldhalle zu ihrem Bundesparteitag traf, hatte sie turbulente Wochen und Monate hinter sich. Nach dem mit 6,9 Prozent schlechten Ergebnis der Liberalen bei der Bundestagswahl 1994 (nach 11 Prozent bei der Wahl 1990), nach zum Teil ebenfalls sehr mäßigen Ergebnissen bei Wahlen in den Bundesländern und angesichts eines zunehmenden Ansehensverfalls der schwarz-gelben Bundesregierung unter Bundeskanzler Helmut Kohl war der Bundesvorsitzende der FDP, Bundesaußenminister Klaus Kinkel, hart kritisiert worden. „Wir brauchen erst mal eine schonungslose Analyse, weshalb die FDP Profil, Eigenständigkeit und Existenzberechtigung verloren hat“, hatte zum Beispiel die linksliberale Grand-Dame der FDP, Hildegard Hamm-Brücher, im Vorfeld des Geraer Parteitags im Dezember 1994 gesagt.¹ Und der brandenburgische FDP-Landesvorsitzende Paepke hatte gegenüber der „Berliner Zeitung“ geäußert, spätestens im Sommer nächsten Jahres solle Kinkel als FDP-Chef zurücktreten: „Wir brauchen einen Bundesvorsitzenden, der genügend Zeit hat, um die Partei wieder auf Vordermann zu bringen.“² Die Aussprache auf dem Geraer Parteitag war hart; Kinkel sah sich gezwungen, eine (in der Parteisatzung nicht vorgesehene) „Vertrauensfrage“ zu stellen und gewann diese. Beim Bundesparteitag in Mainz ein halbes Jahr später trat er dann nicht mehr für den Vorsitz an.

Nun wurde eine Persönlichkeit gesucht, die die FDP aus der Agonie des Bundestagswahlergebnisses und aus den Streitereien um den zukünftigen Kurs und die politische Ausrichtung in eine bessere Zukunft führen konnte. Der dort neugewählte Generalsekretär Guido Westerwelle hatte auf dem Bundesparteitag in Gera im Dezember 1994 die Delegierten mit einer mutigen, auch kritischen Rede überzeugt und in gewisser Weise einen Weg vorgezeichnet, indem er sagte: „Auf lange Sicht wird die FDP von innen austrocknen, wenn sie jetzt nicht die Konsequenzen als erneuerte Freiheits-, Fortschritts- und Toleranzpartei zieht, die aus eigener Kraft gewählt werden will.“³

Wolfgang Gerhardt, seit 1982 jeweils Stellvertreter der FDP-Bundesvorsitzenden Hans-Dietrich Genscher, Martin Bangemann, Otto Graf Lambsdorff

1 Berliner Zeitung, 10.12.1994. <<https://www.berliner-zeitung.de/auf-dem-sonderparteitag-in-gera-muss-sich-klaus-kinkel-massiver-kritik-der-basis-stellen-fdp-fuehrung-steht-am-pranger-li.20202>> (9.6.2025).

2 Ebd.

3 Reden von Dr. Guido Westerwelle. Hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Berlin 2022, S. 65.

und Klaus Kinkel, wurde am 10. Juni 1995 in dieses Amt gewählt. Welchen politischen Weg war er bis dahin gegangen?

2. Politische Anfänge

1965, mit 21 Jahren und noch mitten im Studium, war Wolfgang Gerhardt der FDP beigetreten. Zunächst hatte er sich in der Hochschul- und Jugendpolitik engagiert, 1967/68 als Landesvorsitzender des Liberalen Studentenbundes Deutschlands (LSD) und stellvertretender Landesvorsitzender der Deutschen Jungdemokraten (DJD) in Hessen, wo er sich damals den Ruf eines „eher Linkoliberalen“ erworben hatte. Eine Einschätzung, für die es keine Zitate oder direkten Quellen gibt, die aber aufgrund der politischen Ausrichtung von LSD und DJD in jenen Tagen plausibel ist.⁴ Von 1969 an hatte er als Leiter des Regionalbüros in Hannover bei der Friedrich-Naumann-Stiftung gearbeitet, war dann 1971 als persönlicher Referent des Ministers Hanns-Heinz Bielefeld ins hessische Innenministerium gewechselt, wo er unter dessen Nachfolger Ekkehard Gries das Ministerbüro geleitet hatte.⁵

Für Gerhardt als „homo politicus“ war der Weg in die aktive Politik damit vorgezeichnet und das Rüstzeug war erworben. Nach einer erfolglosen Kandidatur 1974 im Wahlkreis 15/Fulda-Nord und Vogelsbergkreis-Ost und auf der FDP-Landesliste (Platz 13) zog er nach der Landtagswahl 1978 in den Hessischen Landtag ein. Schnell erwarb er sich den Ruf als guter Debattenredner und Fachpolitiker; bald gehörte er dem Innen- und Kulturpolitischen Ausschuss des Landtags an. In der damals aus sieben Personen bestehenden Landtagsfraktion gab es zudem viele Möglichkeiten, sich als politischer Generalist einer Regierungsfraktion einzubringen und weiterzuentwickeln.

Wolfgang Gerhardt sollte in seiner politischen Arbeit in Hessen schnell an Bedeutung gewinnen, und die politische Lage im Land wirkte dabei wie ein Beschleuniger. Die sozialliberale Koalition hatte nach der Wahl 1978 mit zusammen 50,9 Prozent der Stimmen ihre Arbeit fortsetzen können, wobei die SPD gegenüber 1974 leicht dazugewonnenen, die FDP aber leicht an Stimmen verloren hatte. Die Koalitionsverhandlungen waren nach Aussage des Minis-

⁴ So bei Jürgen W. Falter: Der beste Außenminister, den Deutschland nie hatte. In: Reden von Dr. Wolfgang Gerhardt. Hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Berlin 2024, S. 454–463, hier S. 456.

⁵ Siehe Ludwig Luckemeyer: Liberale in Hessen 1848–1980. Melsungen 1980, S. 354.

terpräsidenten Holger Börner „solidarisch im Stil, aber hart in der Sache“ verlaufen⁶.

Die erste Parlamentsrede Gerhardts betraf das Thema „Straßenterror in Frankfurt/Main am 25.11.1978“. Hintergrund war, dass an diesem Tag bei einer Demonstration gegen den Schah von Persien und die Militärregierung im Iran in Frankfurt über 300 Menschen verletzt worden waren, darunter allein siebzig Polizeibeamte – eine nicht so einfache Aufgabe, war Gerhardt doch zuvor Mitarbeiter des Innenministers gewesen. Weitere (frühe) Reden Gerhardts im Parlament beschäftigten sich mit der Ausländer- und Asylpolitik, wo insbesondere die CDU auf Verschärfungen drängte, aber auch mit Reformen in der Hochschulpolitik.

Konfliktpotenzial in der hessischen Koalition entstand spätestens ab 1980 mit der Diskussion um den Neubau der „Startbahn West“ des Frankfurter Flughafens, die in der hessischen Gesellschaft, aber auch in der SPD stattfand, wo es einige ablehnende Stimmen gab. Die FDP-Fraktion im Landtag hatte sich klar für die Startbahn ausgesprochen, allerdings gab es in der Landespartei auch andere Meinungen.⁷

In der hessischen FDP wurde nach der Kommunalwahl im März 1981, die für die Partei keine „berauschenden“⁸ Ergebnisse brachte, zunehmend über Koalitionsfragen diskutiert, wobei einige der Repräsentanten für ein Offenhalten der Koalitionsfrage, andere für eine Beibehaltung der Koalitionsaussage zugunsten der SPD plädierten. Auf einem Landesparteitag im März 1981 machte der Landesvorsitzende Ekkehard Gries „die Bemerkung, dass die Distanz der FDP zur CDU und SPD gleich groß sei“⁹ – ein klares Signal der Umorientierung der FDP. Es wurde allerdings vereinbart, die Koalitionsdiskussion bis zum nächsten Parteitag im Juni 1981 zu verschieben.

Auf diesem Parteitag befürwortete Gries dann eine Koalitionsaussage zu gunsten der CDU zur „Lösung unserer wirtschafts- und sozialpolitischen Schwierigkeiten“ und vertrat die Auffassung, „dass SPD und FDP zur Lösung dieser wichtigen Probleme nicht mehr übereinstimmen“¹⁰. Der Parteitag stimmte mit 169 zu 129 Stimmen für den Antrag des Landesvorstands – allerdings führte diese Entscheidung auch zu Unmut bei einigen Mitgliedern und zu „erheblichen Emotionen“¹¹.

6 So zitiert bei Wolfgang Staudt: *Liberale in Hessen seit 1945*. Wiesbaden 1996, S. 109.

7 Dazu ebd., S. 114.

8 Ebd.

9 Ebd., S. 116.

10 Zitiert ebd., S. 116 f.

11 Jürgen Dittberner: *Die FDP*. Wiesbaden 2005, S. 61, insb. Anm. 68.

Der Effekt der hier getroffenen Entscheidung war ein klarer Imageschaden der FDP – nicht nur in Hessen: „Seit der Entscheidung der hessischen Liberalen für eine Koalitionsaussage zugunsten der CDU hatte sich in der Öffentlichkeit ein Bild von der FDP als opportunistische, machtbesessene und nur nach taktischen Gesichtspunkten handelnde Partei etabliert. Das schlug auf die Bonner Koalition zurück, das Klima zwischen den beteiligten Personen wurde von Tag zu Tag frostiger.“¹² Im August 1982 erklärte Otto Graf Lambsdorff, „die Hessen-Wahlen würden der Test für eine Wende der FDP hin zur CDU werden“.¹³

Die Landtagswahl fand im Oktober 1982 statt, zwei Wochen nach dem Bruch der sozialliberalen Koalition in Bonn. Die FDP war in der geschilderten Meinungslage chancenlos und verpasste deutlich den Wiedereinzug ins Parlament. Zusätzlich zu den geschilderten Differenzen über den Koalitionskurs in Hessen und in Bonn verschärfe das zwischenzeitliche parlamentarische Aus der FDP die Stimmungslage in der Partei. Ekkehard Gries übernahm die politische Verantwortung und trat als Landesvorsitzender zurück. Nun wurde jemand gesucht, der den Landesverband der FDP einigen und aus der Krise holen konnte.

Wolfgang Gerhardt hatte sich – nimmt man die dokumentierten öffentlichen Äußerungen zum Maßstab – im Streit um die Koalitionsaussage nicht öffentlich exponiert. Nun erklärte er sich bereit, den Vorsitz der hessischen FDP zu übernehmen. Er wurde gewählt, „nicht zuletzt, weil er in dieser schwierigen Situation den Mut aufbrachte, Verantwortung für den weiteren Weg des hessischen FDP-Landesverbandes zu übernehmen“¹⁴ und stand nun, wie er später in einem Interview selbst sagte, vor der Aufgabe, „die Partei mit großer persönlicher Kraftanstrengung aus dem Sumpf zu ziehen“¹⁵.

Der Beginn war durchaus schwierig, und es war, in den Worten von Ruth Wagner, die nach dem Ausscheiden der FDP aus dem Landtag in der „Parlamentarischen Arbeitsgemeinschaft“ mitwirkte, „nicht unproblematisch, und manchmal auch ärgerlich, dass der neue Landesvorsitzende Dr. Gerhardt in den Medien damals noch relativ unbekannt gewesen war und alle immer nach Ekkehard Gries und seinen Einschätzungen gefragt hätten“¹⁶.

Gerhardt und seine Unterstützerinnen und Unterstützer versuchten, die FDP „im politischen Leben Hessens und in der Landeshauptstadt Wiesbaden

12 Staudt: Liberale (wie Anm. 6), S. 119.

13 So dargestellt bei Dittberner: Die FDP (wie Anm. 11), S. 62.

14 Staudt: Liberale (wie Anm. 6), S. 123.

15 Zit. nach ebd.

16 Zit. nach ebd., S. 125 f.

präsent“ zu halten¹⁷. Dies gelang, auch bekräftigt durch die Entwicklungen im politischen Bonn, wo die FDP bei der Bundestagswahl im März 1983 klar den Sprung über die Fünf-Prozent-Hürde schaffte. Und auch in Wiesbaden zeichnete sich bald ab, dass es Neuwahlen geben würde: Die Landtagswahlen 1982 hatten keine regierungsfähige Mehrheit erbracht und Ministerpräsident Holger Börner (SPD) war nur geschäftsführend im Amt.

Nach der Neuwahl im Oktober 1983 kehrte die FDP – die im Wahlkampf mit dem Slogan geworben hatte: „Hessen muss regierbar werden! Hessen braucht einen entscheidungsfähigen Landtag“¹⁸ – mit 6,5 Prozent der Stimmen ins Parlament zurück. Gerhardt hatte, noch ganz am Anfang seiner politischen Karriere, viel riskiert und gewonnen. Nun führte er ab 1983 die Fraktion in Hessen als ihr Vorsitzender an und stand an vorderster Stelle gegen die Regierung aus SPD und Grünen, die mit sich selbst fast genauso viel zu kämpfen hatte wie mit der Opposition. „Die hessische FDP“, so schrieb ein Weggefährte aus diesen Zeiten, „erwarb sich durch Wolfgang Gerhardt das Prädikat einer seriösen und wirkmächtigen Opposition gegen Rot-Grün“.¹⁹ Das lag nicht zuletzt auch am Führungsstil Gerhardts: „Das persönliche Klima zwischen den einzelnen FDP-Mandatsträgern galt als ausgesprochen gut und die Übereinstimmung in den Sachfragen war groß.“²⁰

Im Februar 1987 zerbrach die rot-grüne Koalition in Hessen, die ohnehin „auf sehr wackeligen Beinen“ gestanden und sich als „Konfliktbündnis“ geriert hatte, an internem politischem Streit, bei dem es vor allem um die Zukunft der Hanauer Nuklearbetriebe Alkem gegangen war.²¹ Die Strategie der FDP hatte „im Wesentlichen auf Sach- und Stilkritik des rot-grünen Bündnisses“ gezielt, und speziell „in der Frage der Kernenergienutzung bemühte sich Gerhardt um einen moderateren, nachdenklicheren Ton als die CDU“.²²

Bei der Wahl im April 1987 erreichten CDU und FDP gemeinsam eine regierungsfähige Mehrheit. Wolfgang Gerhardt wurde Hessischer Minister für Wissenschaft und Kunst, Bevollmächtigter des Landes Hessen beim Bund und zugleich Stellvertreter des Ministerpräsidenten Walter Wallmann. Es gelang, „Wissenschaft, Kunst und Kultur als Wachstumsbereiche im Regierungsprogramm zu verankern und Versäumnisse der Vergangenheit aufzuholen“²³ – ein

17 Ebd.

18 Zitiert ebd., S. 127.

19 Hans-Joachim Otto: Präzise Analysen und überzeugende Sacharbeit. In: Reden von Dr. Wolfgang Gerhardt (wie Anm.4), S. 156 f., hier S. 157.

20 Staudt: Liberale (wie Anm. 6), S. 130.

21 Zitate ebd.

22 Ebd., S. 132.

23 Ebd.

deutliches Zeichen der Handschrift Gerhardts, dem es als Wissenschaftsminister auch gelang, „zusätzliche Mittel in großem Umfang für seinen Modernisierungskurs freizumachen“.²⁴ Allerdings verloren bei der darauffolgenden Landtagswahl 1991 CDU und FDP dennoch ihre Mehrheit, Gerhardt schied aus der Landesregierung aus und übernahm erneut die Funktion des Vorsitzenden der FDP-Landtagsfraktion.

Insgesamt lässt sich die Zeit Wolfgang Gerhardts an der Spitze der hessischen FDP als Konsolidierung nach der Krise des Jahres 1982 beschreiben, nicht nur mit der Rückkehr in den Landtag, sondern auch mit der Regierungsbeteiligung 1987. So urteilt der Politikwissenschaftler Theo Schiller: „Die FDP Hessen stellt sich seit Mitte der 1980er Jahre nach Struktur und Funktion im Parteiensystem als eine relativ stabile Größe dar. Sie ist und war fest im bürgerlichen Lager mit der CDU verankert und versteht sich als ‚liberales Korrektiv‘ mit einer stark wirtschaftsliberalen Ausrichtung.“²⁵

3. Regionale Verwurzelung

Der Karriereweg Wolfgang Gerhardts in der Politik ist deutlich von seiner Heimatverbundenheit, von seiner tiefen Verwurzelung in Hessen geprägt. Am Silvestertag 1943 war er in der kleinen hessischen Gemeinde Helpershain im Vogelsberg zur Welt gekommen. Seinen Vater, einen Berufssoldaten, der 1944 im Krieg getötet worden war, hat er nie kennengelernt. Seine Mutter und seine Großeltern waren die entscheidenden Personen in seiner Kindheit und Jugend. Sie ermöglichten ihm eine schulische Ausbildung und danach ein Studium der Erziehungswissenschaften, Germanistik und Politik in Marburg, das er mit der Promotion zum Dr. phil. abschloss.

Bei aller Heimatverbundenheit war Wolfgang Gerhardt auch in jungen Jahren und in seinen politischen Anfangszeiten allerdings nicht auf regionale Ansätze und Themen beschränkt. Befragt nach seinen politischen Grundlagen, antwortete er nach dem Ende seiner politischen Karriere,

„schon in seinen ersten Jahren in der Politik habe ihn Ralf Dahrendorf als der große liberale Vordenker fasziniert. Politisch imponiert habe ihm vor allem die Position des FDP-Mitbegründers Hans Wolfgang Rubin, einer der sogenannten Jungtürken in der nordrhein-westfälischen FDP und Befürworter einer neuen Ostpolitik. [...] Inhaltlich motiviert zum politischen Engagement habe ihn die

24 Ebd.

25 Theo Schiller: Die FDP Hessen im bürgerlichen Koalitionslager. In: Wolfgang Schroeder (Hrsg.): Parteien und Parteiensystem in Hessen. Wiesbaden 2008, S. 142–160, hier S. 142.

Einsicht, dass die Bundesrepublik Deutschland eine neue Ostpolitik brauche, dass sie sich längerfristig durch das Beharren auf der Hallstein-Doktrin international isolieren werde und dass die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze Voraussetzung für den Erfolg einer neuen Ostpolitik sei.²⁶

Die kurze Entfernung vom heimatlichen Ort im Vogelsberg zur damaligen DDR-Grenze mag dieses Bewusstsein für die Notwendigkeiten einer neuen Deutschlandpolitik geschärft haben, das sich in seiner Rede im Bundesrat am 10. November 1989, am Tag nach dem Mauerfall, spiegelte. „Die gestrige Nacht“, so Gerhardt, „hat deutlich gemacht, dass Grenzen ihre Bedeutung in der Zukunft verlieren werden. Wenn Grenzen ihre Bedeutung verlieren, sollte über Grenzen nicht mehr diskutiert werden.“²⁷

Bereits in seinen Anfängen als aktiver Politiker stand auch die liberale Bildungspolitik im Zentrum seiner Aufmerksamkeit. „Die bildungspolitische Diskussion in der FDP 1945 bis 1951“ war schon Thema seiner Dissertation gewesen. Vor dem Hintergrund seiner eigenen Familiengeschichte war Bildung sicherlich ein Lebensthema Gerhardts im Sinne einer Chancengesellschaft und des Dahrendorf-Satzes von der „Bildung als Bürgerrecht“, auf den er sich direkt bezieht, wenn er schreibt: „Das Bürgerrecht auf Bildung gehört laut Ralf Dahrendorf [...] zu den modernen ‚civil rights‘. Es sollte deshalb durch die, die es besitzen und es in Anspruch nehmen können, nicht vergeudet werden. Bildung ist unser Pass für die Zukunft, sie ist der Ressourcenspender für die Chance zu selbstbestimmtem Leben.“²⁸

Die regionale und die familiengeschichtliche Verwurzelung gab dem politischen Wirken Gerhardts eine Stringenz in Themen und Überzeugungen, die er bis zum Ende seiner Tätigkeiten beibehielt und die ihm nutzte, ihm Glaubwürdigkeit vermittelte und Respekt eintrug. „Man muss zwar immer den Rückspiegel im Auge behalten, aber auch durch die Frontscheibe nach vorne blicken. Dennoch: Das Dorf bleibt in irgendeiner Weise eine Art Quellcode meines Lebens“, schrieb er später in privaten, unveröffentlichten Erinnerungen.²⁹

26 So Falter: Der beste Außenminister (wie Anm. 4), S. 455.

27 „Zur deutschen Wiedervereinigung“, 10.11.1989. In: Reden von Dr. Wolfgang Gerhardt (wie Anm. 4), S. 105–107, hier S. 106.

28 Wolfgang Gerhardt: Freiheit, Fairness, Chancen – Zum normativen Profil liberaler Politik. Hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Potsdam 2015, S. 12.

29 Wolfgang Gerhardt: Vogelsberger Erinnerungen. Wiesbaden, unveröffentlicht.

4. Bundespolitische Ambitionen

Zu Beginn der 1990er Jahre richtete sich das Augenmerk Wolfgang Gerhardts verstärkt auf bundes- und europapolitische Zusammenhänge. Seit 1982 Mitglied im FDP-Bundesvorstand und seit 1985 Stellvertretender Bundesvorsitzender hatte er nun „für sich und mit der Partei entschieden [...], seine weitere politische Laufbahn in Bonn fortzusetzen“.³⁰ Nach drei Jahren erneuter Amtszeit als Vorsitzender verließ er die hessische Landtagsfraktion und zog nach der Bundestagswahl 1994 über die hessische Landesliste als Abgeordneter ins Bonner Parlament ein. Dort übernahm er den Themenbereich der Bildungs- und Forschungspolitik.

Gerhardts Einstieg in die Bundespolitik erfolgte in durchaus schwierigen Zeiten. Die FDP hatte bei der Bundestagswahl 1994 ein Ergebnis von 6,9 Prozent erzielt und erneut den Einzug in das Parlament geschafft. Die Kritik an der Parteiführung war allerdings lauter geworden und kulminierte im schon erwähnten Bundesparteitag im Dezember 1994 im thüringischen Gera, infolge dessen der damalige FDP Vorsitzende Klaus Kinkel mitteilte, nicht erneut für das Amt zu kandidieren.

5. Der Weg an die Parteispitze

Der Parteitag in Gera hatte schwerwiegende Auswirkungen für die FDP. Zum einen war die in der Partei schon grassierende Unzufriedenheit mit der politischen Lage, aber speziell mit der Situation der FDP in der Regierungskoalition überdeutlich geworden. In Serie war die FDP bei den Wahlen 1994 aus den Landesparlamenten ausgeschieden, zum Teil mit desaströsen Ergebnissen, speziell in den neuen Bundesländern. Und auch die Bundestagswahl war nur mit einem schlechten Ergebnis und nach einer Kampagne gut gegangen, über die Generalsekretär Westerwelle später sagte, „nur mit der Faust in der Tasche“ habe er im Wahlkampf den Slogan ertragen: „FDP wählen, damit Helmut Kohl Kanzler bleibt“.³¹ Zum anderen war mit eben Guido Westerwelle eine starke Persönlichkeit, für viele vielleicht sogar ein Hoffnungsträger, auf der Bildfläche erschienen. Zum Dritten brauchte die FDP einen neuen Vorsitzenden.

Hatte auch die Rede des neuen Generalsekretärs zur Befriedung des Parteitags beigetragen, so gab es doch weiterhin Diskussionen, manchmal auch

30 Staudt: Liberale (wie Anm. 6), S. 140.

31 Zitiert nach: Nie wieder kleinmachen. In: Der Spiegel 3/1998 vom 11.1.1998: <<https://www.spiegel.de/politik/nie-wieder-kleinmachen-a-7de9546a-0002-0001-0000-000007809442>> (9.6.2025).

Streit über die weitere politische Ausrichtung. Der so genannte „Freiburger Kreis“, in dem sich die Bürgerrechtsliberalen um Gerhart Baum versammelt hatten, forderte politische Kurskorrekturen und Abgrenzung vom Koalitionspartner CDU/CSU. Eine erstarkende Gruppe so genannter Nationalliberaler verlangte ziemlich genau das Gegenteil, nämlich eine stärkere Rückbesinnung auf liberal-konservative Werte. In dieser Situation brauchte es einen Vorsitzenden, der diesen aufkommenden Richtungsstreit nicht nur moderieren, sondern auch gestalten konnte. Entsprechend gewann Wolfgang Gerhardt beim Bundesparteitag 1995 in Mainz die Abstimmung gegen den führenden Liberalen aus Nordrhein-Westfalen, Jürgen Möllemann, deutlich. Grund dafür war sicherlich auch seine schon bewiesene Fähigkeit, unterschiedliche Interessen und Auffassungen konstruktiv zusammenzuführen, wie er es auch selbst betonte:

„Angesichts unserer eigenen Geschichte, des Pendelausschlags deutscher Politik, ist der Zwang zur Mitte hin notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der Politik der Liberalen, und er ist für unser Land notwendig. Gerade jetzt, wo es noch mehr zusammenwachsen muss, darf die Politik nicht von den Rändern her bestimmt werden.“³²

Die Delegierten des Parteitages wussten, was sie bekommen würden, wenn sie Wolfgang Gerhardt ihre Stimme gaben. „Ich kann mich nicht verändern, ich werde ein Vorsitzender sein, der überlegt, der nachdenkt und der nicht nur jeden Tag da sein will, sondern da sein muss, damit die Botschaft der FDP präzisiert wird, und zwar dauerhaft präzisiert wird“, hatte er bei seiner Vorstellungsrede auf dem Bundesparteitag gesagt.³³ Hier spiegelt sich das, wofür er schon bekannt war und was seine weitere Zeit in unterschiedlichen politischen Ämtern prägen sollte: Eine gewisse Bedächtigkeit, eine Nachdenklichkeit, die jedoch möglicherweise in der aufgeheizten Situation, in der die Liberalen sich damals befanden, sogar gewünscht war.

6. Herausforderungen als Parteivorsitzender

In seinen sechs Jahren als Bundesvorsitzender der FDP hatte Gerhardt einige schwierige Situationen und Herausforderungen zu bewältigen. Dies begann schon kurz nach seiner Wahl mit dem Ausgang des Mitgliederentscheids

32 Rede auf dem Bundesparteitag 1995 in Mainz, zitiert nach Staudt: Liberale (wie Anm. 6), S. 150.

33 Rede zur Kandidatur als Bundesvorsitzender der FDP, 10.6.1995. In: Reden von Dr. Wolfgang Gerhardt (wie Anm. 4), S. 170–177, hier S. 174.

der FDP zum so genannten „Großen Lauschangriff“, bei dem eine Mehrheit für die Einführung von Mitteln der technischen Wohnraumüberwachung bestimmt hatte. Wolfgang Gerhardt befand sich in einem politischen Dilemma: Zum einen musste er den Bestand der Regierungskoalition und die Zusammenarbeit mit dem Koalitionspartner CDU/CSU sichern, der in dieser Frage eindeutig festgelegt war. Zum anderen musste er verhindern, dass die Bürgerrechtsliberalen in der FDP sich durch die Entscheidung an den Rand gedrängt fühlten. „Freiheit stirbt auch zentimeterweise, wenn Kriminalität Menschen Angst macht und den Staat resignieren lässt“, sagte Gerhardt auf dem Dreikönigstreffen der FDP 1996,³⁴ wenige Wochen, nachdem die liberale Bundesjustizministerin Sabine Leutheusser-Schnarrenberger wegen der Entscheidung zum „Großen Lauschangriff“ von ihrem Amt zurückgetreten war.

Ein weiterer Problempunkt war der Zustand der christlich-liberalen Regierungskoalition im Bund. Gemeinsam mit dem ebenfalls aus Hessen stammenden Vorsitzenden der FDP-Bundestagsfraktion, Hermann Otto Solms, musste Gerhardt die Arbeit der immer stärker von Verschleißerscheinungen geprägten schwarz-gelben Bundesregierung am Laufen halten. Die Landtagswahlen 1995 waren für die FDP wechselhaft ausgefallen: Im Februar in Hessen hatten die Liberalen 7,4 Prozent erreicht; im Mai in Nordrhein-Westfalen und in Bremen hatten sie den Einzug ins Parlament verfehlt, und auch in Berlin war die Partei im Oktober – bei der ersten Landtagswahl unter Gerhardts Verantwortung als Bundesvorsitzender – an der Fünf-Prozent-Hürde gescheitert. Die lange Serie von Wahlniederlagen hatte eine lange Reihe frustrierter und verärgerter ehemaliger Mandatsträger mit sich gebracht. „Erst der auch persönliche Fall so vieler ins politische Aus nach der Wahlkaskade 1994/95 hatte manche FDP-Mitglieder aufgeweckt. Viele waren seitdem auf der Suche nach aktuellen liberalen Zielen der Gegenwart“, schrieb ein Beobachter.³⁵

Angesichts dieses Befundes insistierte Gerhardt in seiner ersten Rede als Parteivorsitzender im Januar 1996 auf dem Dreikönigstreffen in Stuttgart: „Die FDP will den Erfolg der Koalition. Wir sind ein zuverlässiger Partner, aber wir legen Wert auf die Erkennbarkeit unserer Ziele und unserer Erfolge“. Das strahlte offensichtlich auch auf die Bundesländer aus, denn bei den im Frühjahr 1996 anstehenden Landtagswahlen in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein konnten unerwartet gute Ergebnisse mit zum Teil deutlichen Zugewinnen gefeiert werden. Natürlich war dies auch durch gute Voraussetzungen für die FDP in den drei Ländern begründet: In Baden-Württemberg konnte eine Stärkung der FDP die Ablösung der

34 Rede am 6.1.1996. In: Ebd., S. 206.

35 Dittberner: Die FDP (Anm. 11), S. 104.

ungeliebten Großen Koalition bewirken, in Rheinland-Pfalz die Stimme für die FDP die Fortsetzung der sozialliberalen Koalition trotz Schwächen der SPD bringen, und in Schleswig-Holstein würde die FDP möglicherweise in Regierungsverantwortung kommen (was letztlich aber nicht gelang). Zudem verfügte die FDP bei dieser Wahl in allen drei Landesverbänden über prominente und beliebte Spitzenkandidaten.

Nach den schwierigen Jahren 1994 und 1995 sah es nun also deutlich besser für die Partei aus. Gerhardts charakteristische Art der Führung – das Nachdenkliche und Abwägende – zeigte sich, als er trotz der Wahlerfolge mahnte: „Meine Damen und Herren, wir sind nach dem 24. März nicht überheblich. Wir sind auch nicht marktschreierisch. Wir dürfen aber zuversichtlich sein. Wir wollen argumentativ sein. Wenn wir ein Stück Bescheidenheit im Auftreten haben, nutzt das der gesamten Freien Demokratischen Partei.“³⁶

Beim Bundesparteitag in Gera 1994 war auch eine Kommission für den Entwurf eines neuen Grundsatzprogramms eingesetzt worden. Gerhardt überließ seinem Generalsekretär Guido Westerwelle die Steuerung der Gruppe, die den Auftrag hatte, die FDP inhaltlich, strategisch und personell auf die zu erwartenden Stürme des sich abzeichnenden Endes der „Kohl-Ära“ einzustellen: Das Ergebnis, die „Karlsruher Thesen“, wurde dann auf dem Bundesparteitag 1997 als „Wiesbadener Grundsätze. Für die liberale Bürgergesellschaft“ noch weiter verdichtet.³⁷ In diese Überlegungen zu einer politisch eigenständigeren Zukunft der FDP platzte im April 1997 die Ankündigung Helmut Kohls, bei der Bundestagswahl im Jahr darauf erneut für das Kanzleramt zu kandidieren. Eine personelle und inhaltliche Neuausrichtung der Union, wie sie viele in der FDP für notwendig hielten, um bei der Wahl gemeinsam erfolgreich sein zu können, war also nicht zu erwarten. Und SPD und Grüne hatten bereits sehr öffentlichkeitswirksam bekundet, nach der Wahl zusammen regieren zu wollen. „Eigentlich bleibt Gerhardt und den anderen Liberalen gar nichts anderes übrig, als in Treue fest zu Kohl zu stehen“, schrieb der „Spiegel“ dazu.³⁸ In der Tat war der Wille nach politischer Gestaltung bei den Liberalen erkennbar größer als eine mögliche Sehnsucht nach der Opposition. Die Erklärung des Kanzlers zur Kandidatur werde von der FDP „als Bereitschaft zur Fortsetzung der notwendigen Reformpolitik gewertet“, erklärte Gerhardt dann auch am

36 Rede auf dem Bundesparteitag der FDP in Karlsruhe, 8.6.1996. In: Reden von Dr. Wolfgang Gerhardt (wie Anm. 4), S. 214–237, hier S. 237.

37 Dazu Hans-Jürgen Beerfetz: Vorfahrt für Freiheit. Die Verbreiterung der FDP durch programmatische Substanz seit den Wiesbadener Grundsätzen 1997. In: Wolfgang Gerhardt (Hrsg.): Die Kraft der Freiheit. Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Liberalismus. Stuttgart/Leipzig 2008, S. 114–151, hier S. 120 ff.

38 Gerhardt: Vogelsberger Erinnerungen (wie Anm. 30).

Tag nach der Ankündigung Kohls auf einem Landesparteitag der FDP.³⁹ In einer Presseerklärung vier Tage danach forderten Gerhardt als Parteivorsitzender und Hermann Otto Solms als Fraktionsvorsitzender „neue Dynamik für Reformen“ und wurden dabei indirekt zitiert: „Die Bereitschaft von Bundeskanzler Dr. Helmut Kohl, 1998 erneut für dieses Amt zu kandidieren, schaffe Klarheit, sei alleine aber keine Garantie für einen Wahlerfolg der Koalition“⁴⁰. Schon Anfang 1997 hatte Gerhardt die Lage skeptisch eingeschätzt: „Allgemein herrschen derzeit im Lande eher Entschlusslosigkeit und der Wunsch, es sich in dem bisherigen System so lange wie möglich behaglich einzurichten.“⁴¹

Die politische Stimmung wendete sich zunehmend in Richtung „Regierungswechsel“ in Bonn. Und auch in den Bundesländern wurde es für die FDP schwierig; die Liberalen verpassten im Frühjahr und Herbst in Niedersachsen und in Sachsen-Anhalt knapp, in Bayern sehr deutlich den Einzug in die jeweiligen Landtage. Bei der Bundestagswahl im September 1998 wurde dann die schwarz-gelbe Bundesregierung abgewählt. Die FDP erreichte nur noch 6,2 Prozent der Stimmen und begann – nach 29 Jahren andauernder Regierungsbeteiligung – ihre elf Jahre als „putzmuntere Opposition“, so der Begriff, der dem damaligen FDP-Generalsekretär Guido Westerwelle zugeschrieben wird.⁴²

Die Rolle Wolfgang Gerhardts veränderte sich in der neuen politischen Konstellation deutlich. Die FDP befand sich nun in der Opposition, die Arbeit für Partei und Fraktion wandelte sich. Nach fast drei Jahrzehnten ununterbrochener Mitwirkung in der Bundesregierung, in der die tägliche und die langfristige politische Agenda wesentlich durch die Schwerpunktsetzungen der Regierungstätigkeit bestimmt worden waren, mussten eigene, zwischen Partei und Bundestagsfraktion synchronisierte Inhalte gesetzt werden. Zudem richtete sich das politische Interesse der Medien nun auf die neuen Koalitionsparteien SPD und Grüne, so dass es für die FDP notwendig wurde, in der Opposition alles zu tun, die öffentliche Aufmerksamkeit durch eigene Aktionen hoch zu halten. Um in der für die Partei angespannten Situation die Kräfte zu bündeln, beanspruchte Wolfgang Gerhardt neben dem Parteivorsitz auch den Vorsitz der Bundestagsfraktion für sich. Die Grundlinien für eine konstruktive Oppositionsarbeit steckte er dann in seiner Rede auf dem Dreikönigstreffen

39 Freie demokratische korrespondenz vom 4.4.1997, Ausgabe 60. Hrsg. vom Presse-dienst der Freien Demokratischen Partei.

40 Freie demokratische korrespondenz vom 8.4.1997, Ausgabe 62.

41 Wolfgang Gerhardt: Es geht. Wir haben alle Chancen. München 1997, S. 197.

42 Zum Beispiel Franz Walter: Ende einer anstrengenden Ära. In: Der Spiegel vom 3.4.2011; <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/westerwelles-rueckzug-ende-einer-anstrengenden-aera-a-754772.html>> (9.6.2025).

der FDP im Januar 1999 ab. „Wir sind Oppositionspartei im Deutschen Bundestag. Wir sind darauf programmatisch und personell vorbereitet“⁴³ Und das Programm, das er bei dieser Rede skizzierte, war ambitioniert: „Wir werden Lösungen auf allen politischen und gesellschaftlichen Feldern für unser Land voranbringen [...]. Wir erheben einen umfassenden Anspruch zur Gestaltung der Politik in Deutschland.“ Und er schloss mit den Worten: „Alles in allem haben wir beste Voraussetzungen, uns zu mausern. Nutzen wir 1999 ohne Koalitionsschere im Kopf, angriffslustig und kämpferisch, anspruchsvoll in unseren Themen und intellektuell auf der Höhe der Zeit und mit guter Laune.“

Gestalten und moderieren – das waren Gerhardts vornehmliche Aufgaben in diesen Zeiten. Gleichzeitig konnte er in der neuen Rolle noch stärker als zuvor seine Leidenschaft für politische Grundsatzarbeit ausleben und noch deutlicher als vorher seine außenpolitischen Ambitionen vorantreiben. Als Fraktionsvorsitzender musste er sich zwangsläufig auch in internationalen Fragen politisch positionieren; er führte vermehrt Gespräche mit internationalen Partnern und pflegte seine entsprechenden Kontakte, zum Beispiel regelmäßig in den USA.

Wolfgang Gerhardt führte Partei und Bundestagsfraktion mit Ruhe und der ihm eigenen Gelassenheit auch in schwierigen Situationen durch die ersten Jahre als Opposition. Allerdings begannen schon hier die Diskussionen darüber, ob sein Führungsstil optimal geeignet war, der FDP in den Jahren eines von Öffentlichkeit und Medien durchaus mit Sympathie und Lob gesehenen rot-grünen „Projekts“ die notwendige Aufmerksamkeit und Durchschlagskraft zu verschaffen. Insbesondere der umtriebige und mit den Klaviaturen der neuen Mediengesellschaft bestens vertraute Generalsekretär Westerwelle forderte immer wieder, intern, aber auch andeutungsweise offen, eine andere Art der Öffentlichkeitsarbeit ein.

Nach schlechten Wahlergebnissen der FDP bei der Europawahl und mehreren Landtagswahlen 1999 brachte das Jahr 2000 eine Konsolidierung, mit guten Ergebnissen und deutlichen Zugewinnen bei Landtagswahlen, auch gegründet auf eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen Partei und Bundestagsfraktion. Gleichzeitig wuchsen die öffentliche Kritik an der rot-grünen Bundesregierung und die Nervosität innerhalb der Koalition. Es schien nicht ganz unwahrscheinlich, dass die nächste Bundestagswahl 2002 einen Wechsel bringen könnte, möglicherweise auch eine Rückkehr der FDP in die Regierung.

43 Rede auf dem Dreikönigstreffen in Stuttgart, 6.1.1999. In: Reden von Dr. Wolfgang Gerhardt (wie Anm. 4), S. 305–316, hier S. 312, auch für die folgenden Zitate.

Mit der Diskussion um die hierfür notwendige Wahlkampfstrategie wurde innerhalb der FDP die Kritik an Gerhardts Führungsstil forciert, insbesondere aus Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.⁴⁴ Seine spezielle Art, Politik zu betreiben, schien plötzlich veraltet, überholt und bei der immer rasanteren Entwicklung in der Medienwelt nicht mehr zielführend. Im Januar 2001 verständigten sich Gerhardt und Westerwelle darauf, dass beim anstehenden Bundesparteitag letzterer anstelle Gerhardts für den Parteivorsitz kandidieren solle, Gerhardt aber den Vorsitz der Fraktion weiterführe. Rechtzeitig zur Wahl 2002 sollte die neue Führung installiert und arbeitsfähig sein.

7. Trennung von Parteivorsitz und Fraktionsvorsitz

In seiner Arbeit als Vorsitzender der Bundestagsfraktion nahm Wolfgang Gerhardt zwar unverändert starken Einfluss auf die Politik der FDP, aber nach dem Wechsel im Parteivorsitz hatte Guido Westerwelle eindeutig die Führung inne. Dies äußerte sich insbesondere in der Strategie und der Planung des Bundestagswahlkampfes 2002, in der die FDP das so genannte „Projekt 18“ verfolgte. Damit einher gingen spezielle, für die FDP bis dahin eher ungewöhnliche Wahlkampfmaßnahmen, die allesamt das Ziel hatten, mit besonderen Mitteln politischer Kommunikation die öffentliche Aufmerksamkeit auf die Liberalen zu lenken. Dies trug dann der FDP im Vorfeld der Wahl Kritik in den Medien, danach auch den Vorwurf eines „Spaßwahlkampfs“ ein.⁴⁵ Wolfgang Gerhardt fremdelte mit dieser Art der Wahlkampfführung. Sie entsprach nicht seinem Stil, Politik zu betreiben, und das äußerte er auch öffentlich.

Die politische Lage erhielt durch die Anschläge auf das World Trade Center in New York im September 2001 eine neue Dynamik. Auch der Wahlkampf wurde durch die Geschehnisse massiv beeinflusst. Plötzlich stand das Thema Außen- und Sicherheitspolitik ganz oben auf der Agenda, und es war nur noch wenig Raum für Spaß-Elemente. Das Hochwasser in Ostdeutschland im Sommer 2002, bei dem sich Bundeskanzler Gerhard Schröder geschickt als „Krisenkanzler“ inszenieren konnte, änderte schließlich die Stimmung im Land.

Wolfgang Gerhardt war für den Fall einer schwarz-gelben Koalition nach der Wahl 2002 als Außenminister im Gespräch gewesen. Das Wahlergebnis

44 Dazu Dittberner: Die FDP (wie Anm. 11), S.111; Falter: Der beste Außenminister (wie Anm. 4), S. 458 f.

45 Zum Beispiel „Der geplatzte Traum von der 18“. In: Der Spiegel vom 20.3.2003; <<https://www.spiegel.de/politik/deutschland/fdp-der-geplatzte-traum-von-der-18-a-230041.html>> (9.6.2025). Zusammenfassend Dittberner: Die FDP (wie Anm. 11), S. III.

fiel jedoch anders aus als erwartet: Die FDP blieb deutlich unter den angepeilten 18 Prozent, die rot-grüne Koalition konnte mit knappem Vorsprung vor Union und FDP weitermachen. Gerhardts Ambitionen zerschlugen sich dadurch. Aber auch das war ein Kennzeichen seiner Art, Politik zu betreiben: Er machte unverdrossen weiter, auch nach dieser Enttäuschung. Die rot-grüne Regierungskoalition, mit deren Ende nicht Wenige bei der Wahl gerechnet hatten, geriet immer mehr ins Schlingern. Über wichtige Regierungsprojekte gab es zwischen den Parteien, aber auch innerhalb der Koalition Streit, und mehr und mehr verlor Bundeskanzler Schröder an Unterstützung. Im Mai 2005, nach einer für die SPD deutlich verlorenen Landtagswahl in Nordrhein-Westfalen, kündigte Schröder an, den Weg für Neuwahlen im September des gleichen Jahres freimachen zu wollen.

Auf diese Situation waren die Liberalen durch ihre Arbeit im Parlament und das harmonische Zusammenspiel zwischen Fraktion und Bundespartei gut eingestellt. Die Chancen für eine Regierungsbeteiligung standen laut vielen Meinungsumfragen im Frühsommer 2005 gut, und wie bereits 2002 war Gerhardt dann als Außenminister vorgesehen. „Es gilt die Kontinuität zu wahren, aber auch neue Schwerpunkte zu setzen. Menschen- und Bürgerrechte, transatlantische Beziehungen, Europa, Entwicklungspolitik, die UN-Reformen sowie Antworten auf die neuen globalen Bedrohungen für Mensch und Umwelt“, sagte er in seiner stark außenpolitisch geprägten Rede beim Bundesparteitag im September 2005 in Berlin.⁴⁶

Ein Wahlsieg von Union und FDP und eine gemeinsame Regierung schienen in den Monaten vor der Wahl 2005 gut möglich, manchen sogar wahrscheinlich. Man sprach von einer „Wunschkoalition“. Am Wahlabend aber kam es anders: Zwar gewann die FDP ordentlich hinzu, die Union aber verlor an Stimmen – es reichte nicht für eine gemeinsame Regierung. Und erneut blieb Wolfgang Gerhardt das Amt des Bundesaußenministers verwehrt, das ihm viele Beobachter zugetraut hatten.⁴⁷

Nachdem aufgrund des Wahlergebnisses die FDP in der Opposition blieb, meldete der Parteivorsitzende Westerwelle sein Interesse an einer Übernahme auch des Vorsitzes der Bundestagsfraktion an, um die Arbeits- und Abstimmungsstrukturen der Liberalen auf Bundesebene zusammenzuführen, so wie es auch Wolfgang Gerhardt 1998 getan hatte. Nach Diskussionen innerhalb der Fraktion einigte man sich darauf, dass Gerhardt ein weiteres Jahr an der Spitze der Bundestagsfraktion bleiben, danach aber auf den Vorstandsvorsitz der Friedrich-Naumann-Stiftung wechseln solle.

46 Dittberner: Die FDP (wie Anm.11), S. 384.

47 Hierzu Falter: Der beste Außenminister (wie Anm.4), S. 454 ff.

Die schwierige Zeit nach der nicht erfolgreich absolvierten Bundestagswahl nutzte Gerhardt, um die in Teilen neue Bundestagsfraktion „auf den Weg“ zu bringen. Im Mai 2006 erfolgte vereinbarungsgemäß der Amtswechsel. Gerhardt fungierte nur noch als „einfacher Abgeordneter“; seine Reden im Deutschen Bundestag betrafen verstärkt Grundsatzfragen und Debatten zur deutschen Geschichte.

8. Vorstandsvorsitzender der Friedrich-Naumann-Stiftung

Nach seiner Wahl zum neuen Vorstandsvorsitzenden durch das Kuratorium der Friedrich-Naumann-Stiftung im Mai 2006 leitete Wolfgang Gerhardt frühzeitig eine Neustrukturierung und inhaltliche Fokussierung der Stiftung ein. Seine Vorstellungen zur Arbeit der Stiftung, maßgeblich auch im von ihm hoch geschätzten Bereich der internationalen Politik, feilte er sorgsam zurecht. Seine Stiftungstätigkeit startete er mit dem „Mut zur Veränderung“, wie es sein Vorstandskollege Wolf-Dieter Zumpfort in einer Würdigung schrieb.⁴⁸ In dem Gedanken, dass die Stiftung bei aller Qualität ihrer Arbeit ihr tatsächliches Potenzial nicht ausschöpfte, entwickelte Gerhardt, gemeinsam mit Ratgebern aus den Gremien der Stiftung, Ideen und Konzepte zur Neuausrichtung.

„Freiheit“ war schon lange Wolfgang Gerhardts Kernthema gewesen. In vielen Reden und Publikationen hatte er seinen Begriff von Freiheit definiert.⁴⁹ Spätestens als führender Repräsentant der Friedrich-Naumann-Stiftung hatte er nun die Gelegenheit, ohne parteipolitische oder parlamentarische Zwänge seine ganz grundsätzliche Auffassung von Freiheit durchzudeklinieren. Ein wichtiger, und zugleich in der Durchsetzung schwieriger Punkt war dabei die Ergänzung des Namens der Stiftung durch die Worte „für die Freiheit“. „Wir müssen aufpassen, dass das Bewusstsein für die Gefährdung von Freiheit nicht ganz verloren geht“, hatte Gerhardt am 14. Mai 2006 in einem Interview mit der „Welt am Sonntag“ gesagt – und die Stiftung war für ihn der richtige Ort, das klarzumachen. „Die politische Bildungsarbeit der Friedrich-Naumann-Stiftung muss darauf reagieren“, schrieb er in einem internen Papier, „und verstärkt den Wert der Freiheit und ein Bewusstsein für ihre Gefährdungen bei den Bundesbürgern neu verankern.“ Es sei „nur folgerichtig, dass sich

48 Wolf-Dieter Zumpfort: Für die Freiheit – Eine persönliche Rückschau. In: Für die Freiheit. Festschrift für Dr. Wolfgang Gerhardt zum 75. Geburtstag. Hrsg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Potsdam 2018, S. 78 ff., hier S. 84.

49 Zum Beispiel „Liberale dürfen keine Patina ansetzen“. In: Wolfgang Gerhardt: Freiheit und Verantwortung. Reden und Aufsätze. Wiesbaden 1992, S. 7 ff.

die Stiftung im Namen dazu bekennt und deutlich macht, dass sie und keine andere die Stiftung für die Freiheit ist.“

Die Arbeit bei der Stiftung unterschied sich von dem, was Gerhardt in den Jahrzehnten zuvor gemacht hatte: Weg vom Tagesgeschäft, weg von der schnellen politischen Reaktion, nicht mehr in der Zwangsjacke parlamentarischer Verfahrensvorschriften oder parteitaktischer Zwänge, stattdessen hin zu grundsätzlicher Arbeit im Rahmen eines Think Tanks. Gerhardt erweiterte diesen Anspruch der Stiftung, nicht aus Kalkül, sondern aus seinem Naturell heraus, Politik ganzheitlich und wertebasiert zu sehen. In seiner Jugend hatte er den Berufswunsch gehabt, Journalist oder Schriftsteller zu werden. In der neuen Funktion kam er nun auch wieder verstärkt dazu, selbst zu schreiben und sich mit ausführlichen Stellungnahmen zu politischen Fragen zu Wort zu melden. „Freiheit und Fairness“ hieß eine der Schriften, die er vorlegte und danach immer wieder überarbeitete, „Freiheit und Verantwortung“ eine andere. Das Grundsätzliche bewegte ihn, und seine Texte beschäftigten sich mit den Herausforderungen der Freiheit angesichts aktueller Probleme. Nicht umsonst hieß eine weitere Publikation, eher eine Gedankensammlung zur wiederholten Bearbeitung als ein konzises Manifest, ganz einfach: „Was jetzt zu tun ist“.

9. Krise und Wiederaufstieg des politischen Liberalismus nach 2013

Das Ausscheiden der FDP aus dem Deutschen Bundestag nach der Bundestagswahl 2013 stellte auch die Stiftung vor existenzielle Probleme. Zum ersten Mal in der Geschichte der Bundesrepublik fehlte mit der Bundestagsfraktion eine bedeutende Stimme liberaler Politik, und ein nochmaliges Scheitern der FDP bei der nachfolgenden Wahl hätte möglicherweise die Stiftung in ihrer Existenz bedrohen können. Schnell musste man also in eine neue Rolle finden, die Wolfgang Gerhardt vor den Gremien darin beschrieb, „einen wahrnehmbaren Beitrag zur Renaissance des politischen Liberalismus in Deutschland zu leisten“.

Unter Gerhardts Vorstandsvorsitz wurden in den Gremien der Stiftung umfassende Maßnahmen für eine Steigerung der Effizienz der Stiftungsarbeit beschlossen. Leistungsfähige Strukturen in der politischen Bildungsarbeit waren ein Ziel, befördert auch durch eine deutlich wachsende Zahl an Kooperationspartnern und vernetzten Institutionen. Die Kommunikationsstruktur wurde zielgerichtet ausgebaut und auch verstärkt digital ausgerichtet. Öffentlichkeitswirksame Veranstaltungen mit Breitenwirkung wurden initiiert und verstetigt. Ein weit gefasstes und eng gesponnenes Netzwerk in der internationalen Ar-

beit wurde geknüpft und gepflegt. Die Herausforderungen wurden angenommen und gemeistert. „Die Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit vertritt die Freiheit“, sagte Gerhardt in seiner Abschiedsrede als Vorstandsvorsitzender, „und sie gibt nie auf“.⁵⁰

Am 25. September 2018 übergab er den Vorsitz an den früheren Finanzminister von Sachsen-Anhalt und Wirtschaftswissenschaftler Karl-Heinz Paqué und konnte dabei auf die bis dahin längste Amtszeit eines Vorstandsvorsitzenden der Stiftung zurückblicken.

10. Was bleibt?

Eine Würdigung der politischen Arbeit Wolfgang Gerhardts kommt nicht umhin, auch diejenigen anzuführen, die von ihm als Person und/oder als Politiker nicht überzeugt waren. Von Beginn an begegnete Gerhardt einer Reihe von Vorurteilen, die zum Teil auch in den eigenen Reihen bewusst gestreut und befeuert wurden. Für viele blieb das verschlossen, was Gerhardt täglich umtrieb: das Gefühl, oder die Meinung, dass sich zu viele Menschen nicht mehr die Mühe des Nachdenkens machten, dass sie zu wenig läsen, zu wenig in großen Zusammenhängen dächten. Er war in seiner politischen Arbeit nicht auf den schnellen Effekt aus, wollte nicht nur Schlagzeilen produzieren, schnell dahingeworfene, auf den Boulevard zielende Bonmots oder gar persönliche Angriffe und Sottisen. Stattdessen versuchte er, die Probleme, vor denen das Land stand, zunächst gedanklich zu durchdringen und dann mit seiner Auffassung von Freiheit abzulegen.

Das Bürgerliche als Grundprinzip des politischen Habitus von Wolfgang Gerhardt war weitestmöglich entfernt vom spießbürgerlichen Auftreten der so genannten „Alternative für Deutschland“. Die Verächtlichmachung einer gepflegten Bürgerlichkeit im Gerhardtschen Sinne als langweilig oder nicht mehr zeitgemäß hat allerdings zusammen mit einer gewissen De-Intellektualisierung der Politik zum Erstarken der Populisten von rechts beigetragen.

Von den Kritikern wird oft übersehen, dass in Gerhardts politischer Palette nicht nur liberal-konservative Farben vorhanden waren. Es gab auch deutliche soziale Komponenten und gesellschaftspolitische Überzeugungen, die in seiner eigenen Geschichte begründet waren, sein Menschenbild geformt hatten und die Vielen vielleicht eher als „links“ galten. „Denn es ist niemand wirklich frei“, so Gerhardt auf dem Bundesparteitag 1996, „nur weil er nicht arm ist.“

50 Rede auf dem Festakt der Friedrich-Naumann-Stiftung, 24.9.2018. In: Reden von Dr. Wolfgang Gerhardt. (wie Anm. 4), S. 446–453, hier S. 451.

Frei ist erst jemand, wenn er sozial an Freiheit teilhaben und diese auch nutzen kann“⁵¹ Hier scheint der Kanon des sozialen Liberalismus im Erbe von John Stuart Mill oder Ralf Dahrendorf und im Sinne der Freiburger Thesen des Jahres 1971 klar durch. Sein Ansatz war ein bildungsbürgerlicher Liberalismus, weshalb er auch schrieb: „Wer nicht ein Mindestmaß an historischem Wissen in der Schule angeboten bekommt, wird Probleme bei der Bewertung von Entwicklungen haben und sich nur schwer in Deutschland und der Welt zurechtfinden.“⁵² Gerhardt hatte viele Klassiker gelesen, von Goethe über Schiller oder Lessing und den Manns bis Flach, Dahrendorf, Maihofer oder auch Sloterdijk, konnte sie aus dem Kopf zitieren und eignete sich auch immer noch neue Seiten der Diskussion um Freiheit an, wie John Rawls oder Wolfgang Kersting. Sein Thema war die Freiheit in allen ihren Schattierungen, in allen ihren gesellschaftlichen Auswirkungen und auf allen politischen Feldern.

Wolfgang Gerhardt starb am 13. September 2024 in Wiesbaden. Den Bruch der „Ampelkoalition“ und das Ergebnis der Bundestagswahl 2025 hat er nicht mehr miterlebt. „Die Freiheit ist noch nicht gewonnen“, hatte er immer wieder gemahnt.

51 Rede auf dem Bundesparteitag der FDP in Karlsruhe (wie Anm. 36), S. 214.

52 Gerhardt: Es geht (wie Anm. 43), S. 163.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Mette Bartels, Jg. 1985, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Archiv der deutschen Frauenbewegung in Kassel

Felix Diekmann, Jg. 1990, Dr. des. phil., Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, Dissertation zur Europapolitik von Hans-Dietrich Genscher in den Jahren 1981 bis 1992

Hans-Georg Fleck, Jg. 1953, Dr. phil., Historiker, Mitherausgeber des Jahrbuchs zur Liberalismus-Forschung von 1989–2011, Wolf-Erich-Kellner-Preisträger 1991

Johannes Giesinger, Jg. 1972, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter des Ethik-Zentrums der Universität Zürich, Gymnasiallehrer für Philosophie und Deutsch

Edith Hanke, Jg. 1962, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Bayerischen Akademie der Wissenschaften München, Projekt „MWG digital“, digitale Edition der Max Weber-Gesamtausgabe

Christiane Hoffrath, Jg. 1964, Dr. phil., Leiterin des Dezernats „Historische Bestände und Sammlungen, Bestandserhaltung und Digitalisierung“ der Universitäts- und Stadtbibliothek Köln

Wolther von Kieseritzky, Jg. 1960, Dr. phil., Referent für Historische Forschung und Public History, Archiv des Liberalismus, Potsdam, Mitherausgeber des Jahrbuchs zur Liberalismus-Forschung

Hans-Christof Kraus, Jg. 1958, Prof. Dr. phil., Professor für Neuere und Neueste Geschichte an der Universität Passau

Frank-Michael Kuhlemann, Jg. 1955, Prof. i.R. Dr. phil., bis 2021 Professor für Neuere und Neueste Geschichte und Didaktik der Geschichte an der Technischen Universität Dresden

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Stephan Lawall, Jg. 1996, M.A., Doktorand der Geschichte an der Bergischen Universität Wuppertal

Sabine Mangold-Will, Jg. 1972, Prof. Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Otto-von-Bismarck-Stiftung Friedrichsruh, apl. Professorin für Neuere und Neueste Geschichte an der Bergischen Universität Wuppertal

Michael Maurer, Jg. 1954, Prof. em. Dr. phil., bis 2020 Professor für Kulturge- schichte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Klaus Richter, Jg. 1959, Dr. rer. nat., Kulturwissenschaftler und Historiker, Doktorand der Geschichte an der Bergischen Universität Wuppertal

Horst F. Rupp, Jg. 1949, Prof. em. Dr. theol., bis 2015 Professor für Religions- pädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Würzburg

Alexander Schwitteck, Jg. 1998, M.Sc., Referent im Programm „Liberale Demo- kratie“ am Zentrum Liberale Moderne, Doktorand der Philosophie an der Universität Bonn

Robin Simonow, Jg. 1989, Dr. des. phil., Bibliotheksreferendar an der Hoch- schul-, Landes- und Stadtbibliothek Fulda, Wolf-Erich-Kellner-Preisträger 2024

Peter Tietze, Jg. 1981, Dr. phil., Lektor für Ideengeschichte, Universität Stock- holm, Wolf-Erich-Kellner-Preisträger 2024

Thomas Volkmann, Jg. 1959, M.A., Stellvertretender Leiter des Liberalen Insti- tuts der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit