

BILDUNG ZUR DEMOKRATIE. ANSÄTZE, KONTROVERSEN, ERRUNGENSCHAFTEN

Andreas Braune / Sebastian Elsbach / Ronny Noak

„Demokratie [ist] die einzige Staatsform (...), die gelernt werden muss.“¹ Diese Erkenntnis des Soziologen und Erwachsenenbildners Oskar Negt stammt zwar aus der Zeit der wiedervereinigten Bundesrepublik. Wie sich zeigt, scheint dieser Grundsatz aber auch für die erste deutsche Demokratie zu gelten. Mit der Ausrufung und Gründung der Republik war es schließlich erstmals möglich, frei von staatlichen Restriktionen bildungspolitische Impulse umzusetzen.

Aber auch die Akteure der Weimarer Demokratie erkannten, dass die Schaffung und Erhaltung der Demokratie keinesfalls eine gegebene Selbstverständlichkeit war. Es galt das Lernen der Demokratie, die Einübung demokratischer Spielregeln, aber auch die Verinnerlichung demokratischer Werte als Aufgabe in die Tat umzusetzen. Der wesentliche Katalysator für diese Vorhaben war dabei die Einführung verschiedenster Möglichkeiten, sich zu bilden und Demokratie so auch außerhalb von politischen Wahlen erfahrbar zu machen.

Der Auftrag zur Bildung auch außerhalb der Schulen war der Weimarer Republik bereits 1919 von den Verfassungsvätern und -müttern auf den Leib geschnitten worden. Eingehgt zwischen den Artikeln zum Schulwesen² und dem Artikel zum Religionsunterricht an Schulen hieß es im vierten Absatz des Art. 148 der Weimarer Reichsverfassung – zunächst eher unscheinbar: „Das Volksbildungswesen, einschließlich der Volkshochschulen, soll von Reich, Ländern und Gemeinden gefördert werden.“³ Zudem sollte die „staatsbürgerliche Gesinnung“⁴ Gegenstand der Schulbildung werden. Auch wenn der heute gängige Begriff der *politischen Bildung* noch keine Anwendung fand, so zeigte sich doch, dass die Weimarer Republik diesen Gegenstand von Beginn an auf die Tagesordnung hob.

Damit war 1919 bei der Verabschiedung der Verfassung weniger ein Ist-Zustand, denn ein Auftrag beschrieben worden. Allen Bürgerinnen und Bürgern sollte – gefördert durch die Institutionen des Staates – die Möglichkeit weiterer und umfassender Bildung zuteilwerden können.

Dabei konnte sich die Demokratie aber auch in eine gewisse Bildungstradition stellen. Anknüpfend an der Zeit der Aufklärung und dem Kantschen Ausspruch

1 Negt (2004): Politische Bildung, S. 197.

2 Die Ausprägung des Schulwesens erhielt wegweisenden Charakter für das Schulwesen der Bundesrepublik. Insbesondere, da hier erstmals das Prinzip der Chancengleichheit durch Bildung festgeschrieben wurde. Vgl. Keim (2009): Chancengleichheit.

3 Weimarer Reichsverfassung, Artikel 148.

4 Ebd.

„sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“⁵ entspann sich in der Folge eine bürgerlich-liberale Bildungsbewegung, die vor allem den Freiheitsbegriff in den Vordergrund rückte und so Bildung als wesentliche Voraussetzung zur Selbstverwirklichung begriff.⁶ Diese Idee wurde auch 1918 erneut aufgegriffen. Die zweite – wesentlich jüngere – Tradition, war die sozialistische Bildungsarbeit der Arbeiterbewegung. Diese hatte sich zum Ziel gesetzt, die Emanzipation der Arbeiterbewegung mit Hilfe der Bildung zu verwirklichen und so die Aufhebung der bestehenden Gesellschafts- und Staatsordnung mit dem Ziel der Überwindung der Klassengesellschaft zu erreichen. Der Titel eines Vortrags Wilhelm Liebknechts aus dem Jahr 1872 wurde dabei wesensgebend: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen.“⁷

In Anknüpfung an diese liberal-aufklärerischen bzw. sozialistischen Strömungen entwickelte sich die Weimarer Republik als ein Experimentierfeld für verschiedenste Bildungsansätze. Was sowohl für die Demokratie als Ganzes galt,⁸ zeigte sich auch bald im Bildungsbereich. Zunächst rückte dabei die staatliche Arbeit in den Fokus. Staatsbürgerkunde wurde Unterricht an den Schulen und sollte die heranwachsende Generation auf das Leben in der Republik vorbereiten, was sich auch in den Curricula der Schulen in verschiedenen Fächern niederschlug.⁹ Die Reichszentrale für Heimatdienst wurde zwar nicht neu gegründet, aber ihr Aufgabenbereich wurde fundamental verändert und erweitert. Publikationen sowie Kurse und Vorträge der Reichszentrale sollten dazu dienen, die Bürgerinnen und Bürger über politische Prozesse zu informieren. Dies sollte der Bevölkerung ermöglichen, mündige Entscheidungen treffen zu können – und vor allem eine breite Partizipation an demokratischen Prozessen möglich machen.¹⁰ Denn, so der langjährige Leiter der Reichszentrale Richard Strahl, „von der Qualität des deutschen Staatsbürgers hängt die deutsche Zukunft ab.“¹¹

Schließlich zeugten die allorts entstehenden Volkshochschulen – ihre Anzahl verfünffzigfachte sich von 1917 bis 1922 – von dem auch in der Arbeiterschaft verbreiteten Drang nach Bildung. Im Anschluss an das „window of opportunity“ der Republikgründung¹² entstand ein weitverzweigtes Netz an Institutionen zur Fortbildung – auch für den Bereich der Politik. Gerade an den Volkshochschulen zeigte sich, dass Weimar ein Experimentierfeld war, da die weltanschauliche Ausrichtung der Schulen von arbeiterbewegungszentriert bis hin zu national-völkisch orientiert

5 Kant (1784): Was ist Aufklärung, S. 481.

6 Vgl. zur Entwicklung die unterschiedlichen Beiträge in: Dreyer et al. (2013): Bildung der Moderne; Giesinger (2016): Bildung im liberalen Staat.

7 Liebknecht (1875): Wissen ist Macht. Zur Entwicklung der sozialistischen Bildungstradition vom Ende des 19. Jahrhunderts bis 1918: Krinn (2007): Schulungsarbeit der KPD, S. 71–76. Zur Entwicklung nach 1918: Scharfenberg (1989): Sozialistische Bildungsarbeit.

8 Vgl. Mühlhausen (2019): Weimar-Experiment.

9 Vgl. Busch (2016): Staatsbürgerkunde.

10 Vgl. Wippermann (1976): Reichszentrale für Heimatdienst.

11 Strahl (1928): Aufklärungsarbeit, S. 35.

12 Glaser / Groppe (2019): Demokratisierung, S. 13.

reichte und dies selbst auf kleinstem Raum. Im Falle Thüringens lagen beispielsweise zwischen der völkischen Volkshochschule in Bad Berka und der sozialistischen Volkshochschule Tinz weniger als 70 km.¹³

Das Besondere an der Weimarer Transformationsgesellschaft und ihren Bildungsbemühungen war, dass der Großteil der zu adressierenden Bürgerinnen und Bürger dem Schulalter bereits entwachsen war und somit erst über neue Institutionen der Erwachsenenbildung erreicht werden musste – was ein Teil der Erklärung dafür ist, warum Volkshochschulen so populär wurden.

Zu den wichtigsten Medien der Bildungsbewegung zählte die heterogene Presselandschaft der Weimarer Demokratie, aber auch neue Medien wie das Radio konnten eine Vermittlerrolle übernehmen. So lässt sich auch die Übertragung von Rundfunkreden als Form der politischen Bildung werten.¹⁴ Als eine besondere Form der demokratischen Bildungsbestrebungen kann sicher die in Berlin ansässige Deutsche Hochschule für Politik gewertet werden. Prominente Lehrerinnen und Lehrer, unter ihnen der spätere Bundespräsident Theodor Heuss, Gertrud Bäumer, Hans Luther und Walther Rathenau, unterrichteten ihre Kurse mit dem Ziel, „die Studierenden der Hochschule mit den Praktikern der Politik und ihrer Anschauungsweise vertraut [zu] machen und (...) zugleich für ein breiteres Publikum zugänglich“¹⁵ zu machen. Demokratie hinaus zu tragen war demnach der Schwerpunkt der Arbeit der Hochschule.¹⁶

Neu war in der Weimarer Republik somit die Aufgabe, zum Leben in der Demokratie zu bilden. Es galt nicht nur staatsbürgerliche Kompetenzen zu vermitteln, statt einen Untertanengeist wie im Kaiserreich zu erzeugen, sondern auch Räume und Möglichkeiten zu schaffen, neue Bildungskonzepte auszuprobieren. Dazu zählten vor allem reformpädagogische Ansätze, die fortan der Vermittlung von Bildungsinhalten dienten. Einige der Pädagogen der „Neuen Richtung“ gelangten dabei in höchste politische Ämter und waren somit federführend in der Verwirklichung neuer pädagogischer Ansätze, unter ihnen der sozialdemokratische Thüringer Volksbildungsminister Max Greil oder der preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker. Hier zeigte sich bereits in Ansätzen die Umsetzung von John Deweys „Theorie einer demokratischen Lebensform, die unmittelbar in demokratische Formen des Aufwachsens münden.“¹⁷

13 Vgl. Reimers (2003): Erwachsenenbildung in Thüringen; Noak (2021): Heimvolkshochschule Tinz.

14 Am 25. Februar 1932 wurde dabei sogar erstmals eine Rede des Reichskanzlers Brüning aus dem Reichstag nur wenige Stunden zeitversetzt übertragen. Vgl. Deutscher Bundestag (2012): Erste Rundfunkübertragung.

15 Deutsche Hochschule für Politik. Mitteilungen Nr. 2, Sommer Semester, Oktober 1932, S. 5. In: Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, VI. HA, Nachlass Heinrich Becker, Nr. 110.

16 Vgl. Missiroli (1988): Deutsche Hochschule für Politik.

17 Brumlik (2018): Demokratie und Bildung, S. 176f.

Zum Erbe der Weimarer Demokratie gehört dabei auch, dass der Bildungsbe- reich in der Hoheit der Länder verblieb. So verwundert es auch nicht, dass gerade in den Ländern heftige Debatten um die Fragen der Bildung geführt wurden.¹⁸

Doch gerade außerschulisch hatte die Jugend- und Erwachsenenbildung so ei- nen Aufschwung nehmen können, da die Rahmenbedingungen geschaffen worden waren. So unterrichteten auch Gewerkschaften, Verbände und Vereine, mit dem Ziel die Demokratie zu stärken.¹⁹ Es bleibt dabei die Frage zu stellen, ob die Ver- netzung der verschiedenen zivilgesellschaftlichen Akteure im Zusammenspiel mit den staatlichen Institutionen sogar bereits zur Ausprägung neuer „demokratischer Bildungslandschaften“ geführt hat.²⁰ Unweigerlich betätigte sich aber eine Vielzahl von Akteuren auf dem Feld der Bildung, mit dem Ziel demokratische Strukturen und Einstellungen zu errichten.

Diese Vielzahl an demokratischen Ansätzen wurde jedoch durch die National- sozialisten zerstört. Dies geschah nicht erst ab 1933, sondern in den NS-mitregier- ten Ländern schon Jahre zuvor, so etwa in Braunschweig ab 1930. Durch den Zivi- lisationsbruch der Shoa änderte sich die Ausrichtung der demokratischen Bildungs- bestrebungen nach 1945 erneut. Mit dem Credo von Theodor W. Adorno „Die For- derung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung“²¹ begründete ein neues Verständnis der Zielstellung von Erziehung. Dass es der Bun- desrepublik nach 1945 nicht leichtgefallen war, Bildung zur Demokratie – und was damit verbunden war – zu definieren, zeigt nicht zuletzt die Entstehungsgeschichte des Beutelsbacher Konsens, der einen Minimalkonsens zwischen den verschiede- nen Richtungen der Erziehungswissenschaften abbildete – auch wenn dieser bis heute breite Anwendung findet.²² Die Debatte um die Inhalte einer demokratischen Bildung begann aber lange vor diesem Konsens. Dieser Band zeigt, dass bereits in der Weimarer Demokratie um Konzepte, Ideen und Umsetzungen einer demokrati- schen Bildung gerungen wurde.

Der reformerische Schwung auf dem Feld der Bildungspolitik zeigte sich be- sonders in den Anfangsjahren der Republik. Da Bildung Ländersache war und auch blieb, waren entsprechende Initiativen von den jeweiligen Mehrheitsverhältnissen in den Ländern abhängig. Linke Mehrheiten zeigten dabei einen deutlich größeren Reformeifer als Regierungen der Weimarer Koalition. Schon die rein sozialistische Revolutionsregierung Preußens hatte in Form der Bildungserlasse der Minister Adolph Hoffmann (USPD) und Konrad Haenisch (MSPD) für viel Aufsehen in die- ser Sache gesorgt. Hiermit wurde bereits im November 1918 die kirchliche Schul- aufsicht in Preußen beendet und der Religionsunterricht für fakultativ erklärt. Er- wartungsgemäß regte sich hiergegen nicht nur bei den rechten Parteien, die der evangelischen Kirche nahestanden, Widerstand sondern auch bei der pro-demokra-

18 Ein Beispiel ist hier die Schulreform in Preußen. Vgl. Giesecke (1965): Schulpolitik der So- zialdemokratie.

19 Vgl. Caruso / Schatz (2018): Politisch und bildend?, S. 7.

20 Zum Konzept vgl. Mack (2018): Bildungslandschaften.

21 Adorno (2003): Gesammelte Schriften, S. 674.

22 Vgl. Schiele / Schneider (1996): Beutelsbacher Konsens.

tischen Zentrumspartei. Die Beteiligung der Katholikenpartei im späteren Kabinett unter Paul Hirsch (MSPD) sorgte demnach dafür, dass in Preußen der starke Säkularisierungsimpuls der Revolutionsmonate gedämpft wurde und keine weitergehenden Maßnahmen an den Schulen umgesetzt wurden. Der kirchliche Einfluss auf das Schulwesen war insbesondere den Linkssozialisten ein Dorn im Auge und in Ländern mit linkeren Mehrheitsverhältnissen als in Preußen wurden entsprechende Reformschritte getätigt. Das politische Kalkül hinter einer solchen Politik erläutert KARL HEINRICH POHL. Gegenbewegungen der konservativen und rechten Parteien blieben in Sachsen jedoch nicht aus und schon 1923 musste aufgrund dieses Druckes das ambitionierte Reformprojekt abgebrochen werden. Die politische wie gesellschaftliche Polarisierung wurde durch das „Sächsische Projekt“ zweifellos verstärkt, da die Reformen von den rechten Parteien als Angriff auf ihre Machtposition begriffen wurden, was von links auch so beabsichtigt und ein explizites Reformziel war. Dass wiederum auch die kleinen Länder bildungsreformerischen Eifer entwickeln konnten, zeigt JANNIK SACHWEH am Fallbeispiel der Schulbuchproduktion im Freistaat Braunschweig. Eigens entworfene Schulbücher sollten hier als Medium zur Demokratisierung der Gesellschaft dienen. Auch die jüngste Zeitgeschichte der parlamentarisch-demokratischen Republik sollte in breitere Traditionslinien eingereiht und so die legitimatorische Basis des jungen Staatswesens vergrößert werden. Wie schon in Sachsen war der Widerstand von Seiten der DNVP und DVP enorm, so dass die Auseinandersetzung um die Ausrichtung der schulischen Bildungsarbeit Züge eines Kulturkampfes annahm. Es dauerte immerhin bis 1930, bis die Mehrheitsverhältnisse endgültig zuungunsten der pro-demokratischen Parteien kippten. Die Regierungsbeteiligung der NSDAP sorgte zwar für eine Rücknahme der realisierten Reformen, doch zeigt der Beitrag von ADRIAN WEIß auf, welche Traditionslinien ihrerseits von den braunschweigischen Reformen ausgingen. Nach 1945 wurde Braunschweig, das bald im Land Niedersachsen aufging, erneut zu einem Zentrum bildungsreformerischer Bemühungen. Nun war es die Weimarer Republik und deren Zerstörung durch den Nationalsozialismus, der im Geschichtsunterricht thematisiert wurde, was – nur wenige Monate nach dem Ende des „Dritten Reiches“ – eine kleine pädagogische Sensation darstellte. Erneut blieben auf der Landesebene die Kontroversen über die Bemühungen nicht aus, weswegen sich führende Reformakteure in der internationalen Schulbuchdiskussion engagierten. Weitere länderspezifische Reformen bzw. Bildungsinitiativen werden in den Beiträgen von GUNNAR B. ZIMMERMANN und ANNA LEHNER besprochen, wobei die Fallbeispiele allerdings unterschiedlicher kaum sein könnten. Hier der urbane Raum der Weltmetropole Hamburg, dort der bayerische Hinterwald des deutsch-tschechoslowakischen Grenzraumes. In Hamburg sollten die sogenannten Arbeiterabiturientenkurse dazu dienen, die beruflichen Aufstiegschancen der dort lernenden Arbeiterinnen und Arbeiter zu verbessern, indem sie für die Aufnahme eines Hochschulstudiums qualifiziert wurden. Aufschlussreich ist nicht nur die ausdrücklich republikanische Intention der Eröffnung eines solchen ‚zweiten Bildungsweges‘, sondern auch die Langzeitfolgen, die Zimmermann für die demokratische Entwicklung Hamburgs nach 1945 aufzeigen kann. Demgegenüber stellte laut Lehner die Schulpolitik für die beteiligten bayerische Akteure eine zentrale

Regierungstechnik im Spannungsfeld nationaler Diskurse und des Ringens um (finanzielle) Ressourcen dar. Lokale Politiker nutzten und verstärkten die Angst vor einer rein imaginierten tschechoslowakischen Eroberungsabsicht oder ‚Tschechisierung‘, die vermeintlich zu einer ‚Entdeuschung‘ des Grenzraumes führen werde. Dass solche Behauptungen, mit denen zusätzliche Geldforderungen zugunsten des Hinterwaldes gerechtfertigt wurden, nicht den Tatsachen entsprachen, aber aufgrund eines verbreiteten nationalistischen Grenzdiskurses oftmals für bare Münze genommen wurde, kann Lehner aufzeigen. Bemerkenswert ist hierbei, dass diese instrumentalisierende Art der Schulpolitik nicht auf nennenswerten politischen Widerstand stieß und stattdessen (ähnlich wie im deutsch-polnischen Grenzraum) ein nationalistischer Überbietungswettbewerb der Parteien festzustellen war. Das sonst übliche Konfliktschema zwischen rechts und links wurde somit aufgehoben.

Demgegenüber widmen sich die Beiträge des zweiten Abschnittes des Bandes den Versuchen von staatlichen oder zivilgesellschaftlichen Akteuren zur Festigung der Republik über den Weg der pro-demokratischen Bildung. Expliziter Anspruch war dies insbesondere bei der Reichszentrale für Heimatdienst; einer Vorläuferin der heutigen Bundeszentrale für politische Bildung. Die hiermit verbundenen Probleme und entsprechende Lösungsversuche sind Gegenstand des Beitrages von PIERRE SCHMUCK. Denn ohne einen expliziten Minimalkonsens in Fragen der politischen Bildung war die Reichszentrale damit konfrontiert, pädagogisches Neuland betreten zu müssen. Ihre Bildungsangebote hatten „überparteilich“ in dem Sinne zu sein, dass sie inhaltlich keiner bestimmten Parteirichtung zugeordnet werden konnten. Dies schuf das Dilemma einer „unpolitischen“ politischen Bildung. Schließlich war selbst das Bekenntnis zu Republik und Verfassung keine bei allen Parteien verbreitete Auffassung und wurde zuweilen als ‚politische Meinung‘ angesehen. In diesem Sinne wurden pro-demokratische Bildungsangebote und Versuche zur Herausbildung eines republikanischen Verfassungspatriotismus von rechts rasch als „parteilich motiviert“ diffamiert. Dieses nicht nur Weimar-spezifische Dilemma einer möglichst neutralen politischen Bildung verhinderte auch eine Verankerung von pro-demokratischen Bildungsangeboten in der nicht nur tendenziell demokratiefernen Reichswehr. Anhand des gescheiterten Reformbemühens des sozialdemokratischen Wehrpolitikers Bernhard Rausch kann CHRISTIAN LÜBCKE aufzeigen, dass besonders in diesem für das Überleben der Demokratie kritischen Feld der Widerstand gegen durchgreifende Demokratisierungspläne enorm hoch war, und dies von Beginn an. Rauschs verdienstvolle Pläne wurden von der Generalität systematisch untergraben und konnten daher keine Wirkung entfalten. Ihre bloße Existenz stellt jedoch bereits eine wichtige Differenzierung des überholten Bildes einer vermeintlich unreformierbaren Reichswehr dar. Demokratische Reformmöglichkeiten, die ohne weiteres als erste Ansätze des Konzepts des „Staatsbürgers in Uniform“ zu gelten haben, gab es durchaus, nur wurden sie bewusst nicht umgesetzt. Umso wichtiger war als Ausgleich hierzu das Engagement der Zivilgesellschaft zur Stabilisierung der Republik. In seinem Beitrag kann ERNST LAUBACH die hohe Ausdifferenzierung und Aktivität der demokratischen Zivilgesellschaft – oftmals in Zusammenarbeit mit Parteien und einzelnen staatlichen Stellen – aufzeigen. Die Notwendigkeit, ein demokratisches Bewusstsein in breiten Bevölkerungsschichten zu

etablieren, wurde bereits in der Weimarer Nationalversammlung erkannt und namhafte Politiker wie Hugo Preuß (DDP) machten sich etwa in den Debatten um den bereits erwähnten Art. 148 in diesem Sinne bemerkbar. Da es die schwierige Mehrheitsfindung eben nicht überall und schon gar nicht immer erlaubte, effektive demokratische Bildungsmaßnahmen Gesetz werden zu lassen, sahen sich führende Politiker und Politikerinnen der Weimarer Koalition dazu veranlasst, in einem weitverzweigten Netz von spezialisierten Vereinen tätig zu werden. Dieses Netz reichte von Massenorganisationen wie dem Reichsbanner Schwarz-Rot-Gold bis zu Kleinstverbänden wie der Vereinigung freiheitlicher Akademiker.

Das in der Weimarer Zivilgesellschaft sichtbar werdende pluralistisch-parlamentarische Demokratieverständnis war auch Gegenstand einer versierten, universitär geprägten Theoriedebatte. Gegenstand der Beiträge des dritten Abschnittes sind dementsprechende biographisch oder thematisch orientierte Fallbeispiele. So greifen TIM ZUMHOF und PÉTER TECHET zwei Klassiker der Liberalismustheorie wieder auf und untersuchen, welche Rolle demokratische Bildungsarbeit in den Werken von Helmuth Plessner und Hans Kelsen spielten. Während der Philosoph und Soziologe Plessner sich unter dem Eindruck des Kapp-Putsches von 1920 und anderer Angriffe auf die Demokratie für eine Änderung der teils demokratiefeindlichen politischen Kultur einsetzte, setzte sich Kelsen eingehend mit der Frage auseinander, ob und inwiefern eine demokratisch-pluralistische politische Bildung wissenschaftlich sein kann. Wissenschaft, dies ist weitgehender Konsens, hat politisch neutral zu sein, sollte nicht moralisieren und zielt insofern auf allgemeingültige Erkenntnisse ab, die unabhängig von der individuellen politischen Orientierung als wahr oder wahrscheinlich anerkannt werden können. Kelsen zufolge ist es gerade diese Vielgestaltigkeit des (politischen) Lebens, die nicht nur Wissenschaft, sondern auch Demokratie notwendig macht, da beide von der Notwendigkeit von Diskussionen und Kompromissen ausgehen. Dass demokratische Bildung nicht über eine ideologische Indoktrination erreicht werden kann, war auch Plessner nur zu klar. Plessner beschränkte seine Bildungsvisionen jedoch deutlich auf den Bereich der beruflichen Professionalisierung von politischen Eliten. Insgesamt ist es für Zumhof daher fraglich, ob Plessners Debattenbeitrag wirklich geeignet war, um der Republikfeindlichkeit gerade innerhalb der Funktionsebenen effektiv entgegenwirken zu können. Kelsens theoretische Ausführungen über die positive Bedeutung des Kompromisses stießen hingegen auch bei sozialistisch-orientierten Theoretikern auf viel Widerhall, wie ALBERT DIKOVICH aufzeigen kann. Gleichwohl gab es grundsätzliche Differenzen selbst innerhalb des sich zur parlamentarischen Demokratie bekennenden Teils der Arbeiterschaft. Namentlich waren es orthodoxe Marxisten wie Otto Bauer und Karl Kautsky, für die der Kompromiss eher ein taktisches Mittel im Klassenkampf darstellte und weniger ein Wert an sich. Andere revisionistisch eingestellte Sozialdemokraten wie Eduard Bernstein und Gustav Radbruch waren eher bereit, den Kompromiss als integralen Teil einer demokratischen Lebensform anzusehen. Wie Dikovich feststellt, war wiederum der „Zusammenbruch der demokratischen Kompromisskultur“ wesentlich verantwortlich für das Ende der parlamentarischen Demokratie im März 1930. Während der Kompromiss somit auf nationaler Ebene eine wesentliche Voraussetzung für den Bestand der Demokratie

darstellte, sollte der Völkerbund zur Stabilisierung der Demokratie auf internationaler Ebene beitragen. JONATHAN VOGES thematisiert entsprechende Versuche, ein positives Bild vom Völkerbund im Geschichtsunterricht zu etablieren. Hierbei griffen exemplarisch die angesprochenen Probleme demokratischer Bildungsarbeit ineinander. Die in dieser Sache engagierten Bildungsaktivisten und -aktivistinnen, die oftmals der Völkerbund-Lobby und Friedensbewegung entstammten, begriffen dabei richtig, dass der Völkerbund als im Kern liberales Projekt ohne eine breite öffentliche Akzeptanz nicht würde funktionieren können. Doch musste nicht die erklärtermaßen apologetische Absicht entsprechender Initiativen auf Widerstände und die Kritik der ideologisch motivierten Indoktrination stoßen? Wie wurde daher versucht, den Völkerbund möglichst wissenschaftlich-neutral zu behandeln und gleichzeitig das Endziel einer positiven Würdigung nicht zu verfehlen? Voges verweist auf die verzweigte internationale Kooperation der liberal ausgerichteten Völkerbund-Vereine, die den Austausch von Erfahrungen und Perspektiven ermöglichte.

In einem ganz anders orientierten Weltbild bewegten sich hingegen die dem sozialistischen Milieu zuzuordnenden Parteien, Vereine und Gewerkschaften. Bildungsinitiativen aus diesem Bereich sind Gegenstand des vierten Abschnittes, wobei sich innerhalb des sozialistischen Milieus eine relativ scharfe Trennung zwischen jenen Akteuren zeigte, die der parlamentarischen Weimarer Republik grundsätzlich wohlwollend gegenüberstanden und jenen, die die Arbeit der Nationalversammlung ablehnten und ein stärker sozialistisch orientiertes Republikmodell bevorzugten. Auffällig ist hierbei in jedem Falle die hohe Bedeutung der Jugendarbeit. Gerade sozialdemokratische Organisationen legten Wert auf eine möglichst frühe Einbindung der Arbeiterjugend, wie in den Beiträgen von CHRISTIAN FALUDI und IRMELA DIEDRICHS sichtbar wird. Ob nun im Rahmen des Reichsjugendtages der sozialistischen Arbeiterjugend in Weimar im Jahre 1920 oder der sogenannten Kinderrepublik Seekamp von 1927: von sozialdemokratischer Seite wurde ein geschlechtergemischter Ansatz erprobt, dem stets auch eine Kritik bildungsbürgerlicher Gesellschaftsformen zugrunde lag und auch den Internationalismus und Pazifismus der Arbeiterbewegung stark betonte. Umso bemerkenswerter war der Versuch, mit Goethe und Schiller die bedeutendsten Klassiker des deutschen Bildungsbürgertums für die sozialistische Sache zu vereinnahmen, wie es auf dem Reichsjugendtag 1920 geschah. Faludi schildert den hoch-symbolpolitischen Ablauf des Ereignisses und daraus entstehende Kontroversen auf lokaler Ebene. Der Reichsjugendtag sollte einen gemeinschaftsbildenden Effekt haben und gleichzeitig die Arbeiterjugend gegenüber dem ‚erwachsenen‘ Teil der Partei abgrenzen. Der hier hinter sichtbare Zukunftsoptimismus zeigte sich auch in der Kinderrepublik Seekamp. Jugend wurde dort als Wert an sich begriffen, als eine Zeit, die für die Heranführung der zukünftigen Generation an die bereits erfolgreich erkämpfte Demokratie genutzt werden sollte. Entsprechende „Kinderrepubliken“, also Zeltlager mit in dem untersuchten Fall über 2.000 Teilnehmenden, dienten dem Selbstverständnis nach dazu, eine parlamentarisch-demokratische Lebensform einzuüben. Gleichzeitig hatten die Zeltlager einen stark gemeinschaftsbildenden Effekt, welcher in einem engen Zusammenhang mit einem idealisierten Bild des „sozialistischen Kindes“

stand. Aus späterer Perspektive ist in diesen sozialdemokratischen Bildungsbemühungen die Gleichzeitigkeit einer starken sozialistischen Rhetorik mit einer prinzipiellen Bejahung der existierenden republikanischen Ordnung bemerkenswert. Darin spiegelt sich auch die innerparteiliche Zerrissenheit der SPD wider, gleichzeitig staatstragende Partei zu sein und am Fernziel der Errichtung des Sozialismus jenseits dieser Ordnung festzuhalten. Dass man dabei die Hoffnungen in die Arbeiter- und Parteijugend legte und sie weiter im Sinne einer sozialistischen Persönlichkeit zu erziehen versuchte, überrascht vor diesem Hintergrund wenig.

Zwei bemerkenswerte ‚Außenseiter‘ innerhalb der Arbeiterbewegung werden wiederum in den Beiträgen von RHENA STÜRMER und JULE EHMS thematisiert, die diesen Band abschließen. Dies sind zum einen der linkskommunistische, aber von der SPD angestellte Bildner Karl Schröder und die Freie Arbeiter-Union Deutschlands (FAUD), die als syndikalistische Gewerkschaft mit kurzzeitiger Massenbasis bislang ein weitgehendes Schattendasein in der Literatur gelebt hat. Sowohl bei Schröder als auch der FAUD hatte die jeweilige Bildungsarbeit die Heranziehung einer marxistisch-revolutionären Weltansicht bzw. eines klassenkämpferischen Bewusstseins zum Ziel. Stürmer geht dabei ausführlich auf die biographischen Aspekte von Schröders Bildungsideen seit der Kaiserzeit ein und schildert seinen Konflikt innerhalb der SPD. Deren parlamentarischer Kurs war innerhalb der Arbeiterschaft umstritten und wurde von der revolutionär gesinnten KPD offen bekämpft. Für Einzelpersonen wie Schröder als auch für die FAUD war es eine Herausforderung, sich in dem Spannungsfeld zwischen SPD und KPD zu positionieren, wobei es Schröder gelingen sollte, innerhalb der SPD eine Nische zu finden, von der aus er seine Arbeit über viele Jahre fortführen konnte. Der FAUD als Massenorganisation gelang dies nur bedingt. Während die anarcho-syndikalistisch orientierte Gewerkschaft in den Weimarer Anfangsjahren vor allem im Ruhrgebiet einen bemerkenswerten Zulauf verzeichnen konnte, schmolz die Mitgliederbasis in den kommenden Jahren dahin. Die Bildungsarbeit war dabei ein Mittel, über das sich die FAUD trotz ihrer parteifernen und anti-staatlichen Haltung eine gewisse gesellschaftliche Wirkung erhoffte. Anders als in sonstiger gewerkschaftlicher Bildungsarbeit wurde den Teilnehmenden der Bildungskurse der FAUD aber kaum fachliche Kompetenzen in Arbeitsrecht, innerbetrieblicher Mitbestimmung oder ähnlichem vermittelt. Der Fokus lag auf weltanschaulicher Schulung und Mobilisierung. Konkrete wirtschaftliche Vorteile oder eine Verbesserung der Stellung in Betrieb und Gesellschaft blieben damit aus. Für die FAUD lag in diesem Ansatz ein basisdemokratischer Anspruch darin, dass die Fortbildungsmaßnahmen für Alle der Herausbildung einer gewerkschaftlichen und betrieblichen Funktionselite vorbeugen sollten.

Die versammelten Beiträge geben die Mehrzahl der Vorträge wieder, die 2020 auf der Nachwuchstagung „Bildung und Demokratie“ der Forschungsstelle Weimarer Republik an der FSU Jena und des Weimarer Republik e.V. gehalten wurden. Einige Beiträge sind im Nachgang hinzu gekommen. Sie entstammen in der Mehrheit laufenden Forschungsprojekten und geben einen ersten, sicher aber noch keinen umfassenden Einblick in die Bildungsdebatten und den Zusammenhang von Bil-

derung und Demokratie in der Weimarer Republik. Deutlich wird an den hier vertretenen Beiträgen aber mindestens dreierlei:

Erstens: Bildung – und vor allem politische oder Staatsbürgerbildung – war in der Weimarer Republik ein Politikum ersten Ranges. Die politischen Strömungen der Zeit sahen es als eine ihrer zentralen Aufgaben an, die (politische) Bildung ihrer Anhängerinnen und Anhänger zu definieren und zu organisieren, und wo sie es konnten, ihre Vorstellungen von Methoden und Inhalten auf das staatliche Bildungssystem auszudehnen. Darin spiegelt sich das Ringen um die ‚richtige‘ Staats- und Gesellschaftsordnung für Deutschland wider. Mit einer Reihe von Kompromissen und zukunftsweisenden Verfassungsversprechen hatte die Weimarer Nationalversammlung versucht, in der neuen Verfassung eine einvernehmliche Lösung der bildungspolitischen Streitfragen herbeizuführen. Dem kam entgegen, dass sich mit der SPD, der DDP und dem katholischen Zentrum gerade auch in Bildungsfragen sehr heterogene Strömungen zusammenfinden mussten. Gleichwohl: Zu einem Bildungskonsens wuchsen die Artikel 142 bis 149 der Verfassung nicht aus, auch wenn sie aus heutiger Sicht alle Voraussetzungen dafür erfüllten und in ihren Grundzügen das beschreiben, was das demokratische Bildungssystem der Gegenwart ausmacht. Der zentrale Grund dafür ist die fortdauernde Politisierung von Bildungsfragen, die durch das Aufkommen der totalitären Weltanschauungen rechts und links noch einmal verschärft wurde. Zwischen Nationalismus und Internationalismus, Wehrgedanke und Pazifismus, Republikanismus und monarchistischer Nostalgie, Sozialismus und bürgerlichem Trotz war die Aufkündigung von Kompromissen wahrscheinlicher als ihr Wachstum zu einem Konsens. Bildung wurde so vom Politikum zum Gegenstand eines Kulturkampfes, der in den Augen der Beteiligten – nicht zu Unrecht – über Wohl und Wehe des deutschen Volkes entschied.

Zweitens: Zumindest den grundsätzlich demokratisch orientierten Akteuren der Zeit – seien es Institutionen, Parteien, Verbände, Vereine oder Individuen – war voll und ganz bewusst, dass die Etablierung und das Ringen um die demokratische Ordnung auch eine Frage der Bildung der Staatsbürgerinnen und Staatsbürger, der Schülerinnen und Schüler, der Beamtinnen und Beamten war. Die Mär von der Republik ohne Republikaner gehört auch in diesem Bereich in das Reich der Legenden. Überall sind Ansätze und Bemühungen erkennbar, dieser Einsicht Taten folgen zu lassen. In manchen Bereichen (wie etwa der Reichswehr) wurden sie im Keim erstickt, in anderen trugen sie aber durchaus Früchte. Immer mussten sie sich Anfeindungen erwehren und gerieten insbesondere dort in die Defensive, wo antidemokratische Kräfte die Oberhand gewannen.

Drittens: Auch und gerade in diesem Zusammenhang von Bildung und Demokratie gab es 1945 keine Stunde Null – weder institutionell und konzeptionell, noch in Ost- und Westdeutschland. Während die Bildungspolitik und die „Jugendarbeit“ in der SBZ und DDR so anmutet, als hätte die KPD den Kulturkampf der 1920er Jahre um die Bildungspolitik gewonnen, um die Konzepte von einst nun endlich in die Tat umsetzen zu können, ist das Bild in Westdeutschland vielschichtiger. Vor allem aber ist es von einer weit größeren Kontinuität geprägt, als es die Vorstellung eines demokratischen Beginns *ex nihilo* vermuten lässt. Das gilt schon rein institutionell: Die Bundeszentrale für politische Bildung, die parteinahen Stiftungen, die

Volkshochschulen, der zweite Bildungsweg, ein öffentlicher Rundfunk mit Bildungsauftrag und einiges mehr: Sie alle haben wesentliche Ursprünge oder erleben ihren wirklichen Durchbruch schon in der ersten deutschen Demokratie und sind keine Erfindungen der zweiten. Dies gilt auch personell, weil viele der individuellen Akteure, die nach 1945 an dem (Wieder-)Aufbau demokratischer (Bildungs-)Institutionen Anteil haben, ihre diesbezüglichen Erfahrungen in der Weimarer Republik gesammelt haben. Natürlich handeln sie anders und in einem anderen Handlungskontext, aber die Weimarer Erfahrungen sind – im positiven wie im negativen Sinne – konstituierend für das, was nach 1945 geschieht. Und es gilt schließlich auch konzeptionell: die rein weltliche Schulaufsicht, ein öffentliches und unentgeltliches Schulwesen bis zum 18. Lebensjahr, die Gemeinschaftsschule, Unterstützung für arme Kinder, verschiedenste reformpädagogische Erprobungen, demokratische politische Bildung, ja auch der Staatsbürger in Uniform: dies und viel mehr lässt sich auch konzeptionell auf die Weimarer Jahre zurückführen bzw. hatte in diesen Jahren eine erste Blüte, auf die nach den dunklen Jahren der NS-Herrschaft wieder aufgebaut werden konnte.

ARCHIVARISCHE QUELLEN

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz:

VI. HA, Nachlass Heinrich Becker, Nr. 110.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Band 10. Kulturkritik und Gesellschaft 1. Prismen, Frankfurt a.M. 2003.
- Brumlik, Micha: Demokratie und Bildung, Berlin 2018.
- Busch, Matthias: Staatsbürgerkunde in der Weimarer Republik. Genese einer demokratischen Fachdidaktik, Bad Heilbrunn 2016.
- Caruso, Marcelo / Schatz, Stefan Johann: Politisch und bildend? Entstehung und Institutionalisierung politischer Bildung in Deutschland. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 14/14 (2018), S. 4–11.
- Deutscher Bundestag (Hrsg.): Erste Rundfunkübertragung einer Reichstagsrede. In: *Deutscher Bundestag Archiv*, 2012, <https://www.bundestag.de/webarchiv/textarchiv/2012/37876400_kw08_brueening-207758> (Zugriff: 25.01.2022).
- Dreyer, Michael et al. (Hrsg.): *Die Bildung der Moderne*, Tübingen 2013.
- Giesecke, Hermann: Zur Schulpolitik der Sozialdemokratie in Preussen und im Reich 1918/19. In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 13 (1965), S. 164–176.
- Giesinger, Johannes: *Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt zu Rawls*. In: Casele, Rita / Koller, Hans-Christoph / Ricken, Norbert (Hrsg.): *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem Topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), Paderborn 2016, S. 27–40.
- Glaser, Edith / Groppe, Carola: 1919: Demokratisierung, Bildungssystem und Politische Bildung. Einführung in den Thementeil. In: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 25 (2019), S. 9–17.

- Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung. In: Berlinische Monatsschrift 12 (1784), S. 481–494.
- Keim, Wolfgang: Chancengleichheit im Bildungswesen. Ideal der Weimarer Verfassung – politischer Auftrag heute. In: Friedrich-Ebert-Stiftung Landesbüro Thüringen (Hrsg.): Die Weimarer Verfassung. Wert und Wirkung für die Demokratie, Erfurt 2009, S. 119–143.
- Krinn, Carsten: Zwischen Emanzipation und Edukationismus, Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD. (Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 22), Essen 2007.
- Liebknecht, Wilhelm: Wissen ist Macht, Vortrag gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungs-Vereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungs-Vereins am 24. Februar 1872, 2. Aufl., Leipzig 1875.
- Mack, Wolfgang: Bildungslandschaften in sozialräumlicher und bildungstheoretischer Perspektive. In: Buhl, Monika et al. (Hrsg.): Demokratische Bildungslandschaften. (5. Jahrbuch Demokratiepädagogik), Frankfurt a.M. 2018, S. 41–49.
- Missiroli, Antonio: Die Deutsche Hochschule für Politik. (Schriften der Friedrich-Naumann-Stiftung: Liberale Texte), Sankt Augustin 1988.
- Mühlhausen, Walter: Das Weimar-Experiment. Die erste deutsche Demokratie 1918–1933, Bonn 2019.
- Negt, Oskar: „Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen“. In: Hufer, Klaus-Peter / Pohl, Kerstin / Scheurich, Imke (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach/Ts. 2004, S. 196–213.
- Noak, Ronny: Die Heimvolkshochschule Tinz. Ein Experimentierlabor sozialistischer Bildung, Erfurt 2021.
- Reimers, Bettina Irina: Die neue Richtung der Erwachsenenbildung in Thüringen, 1919–1933, Essen 2003.
- Scharfenberg, Günter: Sozialistische Bildungsarbeit in der Weimarer Republik. Zur Theorie und Praxis der politischen Bildungsarbeit der Sozialdemokratie und der freien Gewerkschaften von 1919 bis 1933. (Schriften zur Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik, Bd. 5), Berlin 1989.
- Schiele, Siegfried / Schneider, Herbert (Hrsg.): Reicht der Beutelsbacher Konsens?, Schwalbach/Ts., 1996.
- Strahl, Richard: Aufgaben und Ziele der staatsbürgerlichen Aufklärungsarbeit, Berlin 1928.
- Wippermann, Klaus W.: Politische Propaganda und staatsbürgerliche Bildung. Die Reichszentrale für Heimatdienst in der Weimarer Republik, Köln 1976.