

Elisabeth Schwabe-Ruck

„Zweite Chance“ des Hochschulzugangs?

Elisabeth Schwabe-Ruck

**„Zweite Chance“
des Hochschulzugangs?**

Elisabeth Schwabe-Ruck
**„Zweite Chance“
des Hochschulzugangs?**

Eine bildungshistorische Untersuchung
zur Entwicklung und Konzeption
des Zweiten Bildungsgangs



Dr. phil. Elisabeth Schwabe-Ruck, Studium der Geschichte, Germanistik, Philosophie und Pädagogik, Dozentin der Erwachsenenbildung, Lehr- und Forschungsgebiet: Die etwas anderen Zugänge zur Hochschule.

Die vorliegende Arbeit „Zweite Chance des Hochschulzugangs?“ entspricht der von der Verfasserin vorgelegten Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie (Dr. phil.). Die Doktorprüfung hat am 20.05.2010 an der Technischen Universität Dresden stattgefunden.

© Copyright 2010 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
Produktion: Setzkasten GmbH, Düsseldorf
Printed in Germany 2010
ISBN: 978-3-86593-149-8
Bestellnummer: 13254

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere die des öffentlichen Vortrages,
der Rundfunksendung, der Fernsehausstrahlung,
der fotomechanischen Wiedergabe, auch einzelner Teile.

Inhaltsverzeichnis

0 Vorwort	9
1 Einleitung	11
1.1 Fragestellung	11
1.2 Forschungsansatz	16
1.2.1 Quellenlage	19
1.3 Zum Stand der Forschung	20
1.4 Begriffsklärungen	27
2 Voraussetzungen für die Einrichtung einer „Zweiten Chance“ des Hochschulzugangs	33
2.1 Die Bildungsreformbewegung in Preußen	33
2.2 Die Schulreformpläne Wilhelm von Humboldts	42
2.3 Die Auseinandersetzung um ein einheitliches Schulsystem in Preußen	49
2.4 Die Einrichtung des dreigliedrigen Schulsystems in Preußen	57
2.5 Schulsystemkritik	60
2.6 Institutionelle Erstarrung	70
2.7 Sonderbereiche im Bildungssystem	74
2.7.1 Die Entwicklung der Volkshochschulen	75
2.7.2 Die Extraneer- und die Begabtenprüfung	83
2.8 Impulse für eine Erwachsenenschule	92
2.9 Fazit	93
3 Entwicklung einer „Zweiten Chance“ des Hochschulzugangs in der Weimarer Republik	95
3.1 Die Ausgangslage	95
3.2 Aloys Fischers Konzept von Abschlussklassen für Kriegsheimkehrer	98
3.3 William Sterns Plan einer Studienvorschule für junge Volksschulabgänger	103
3.4 Bildungspolitische Impulse der Revolution	107
3.5 Erwachsenenschulprojekte der direkten Nachkriegszeit	120

3.6	Fritz Karsen und seine Arbeiter-Abiturientenkurse in Neukölln	124
3.7	Peter A. Silbermann und sein Berliner Abendgymnasium	138
3.7.1	Das Presseorgan „Das Abendgymnasium“	151
3.7.1.1	Die Einbindung in das vorhandene Bildungssystem	152
3.7.1.2	Der Ausbau des Abendschulwesens	160
3.7.1.3	Spezifische Probleme von Erwachsenenschulen	162
3.7.1.4	Die Ausleseverfahren	167
3.7.1.5	Erste Versuche eines Zweiten Bildungsweges in Österreich	170
3.8	Fazit	176
4	Alternative Hochschulzugänge im NS-Staat	179
4.1	Die ideologische Einbettung	179
4.2	Ernst Krieks Leitsatz vom Lernen am Leben selbst	188
4.3	Die Formung des Schulsystems	195
4.4	Die Einflüsse der NS-Ideologie	201
4.5	Die Lage der Erwachsenenbildung	208
4.5.1	Die Volksschullehrerausbildung	209
4.5.2	Die Öffnung der Hochschulen für Kriegsteilnehmer	211
4.6	Das Langemarck-Studium	213
4.6.1	Die Zielgruppe	226
4.6.2	Zu Legitimation und Organisation	227
4.6.3	Der Lehrplan	234
4.6.4	Die Finanzierung	238
4.6.5	Institutionelle Rivalitäten	239
4.7	Fazit	241
5	Die Entwicklung nach 1945 bis zur Oberstufenumform	245
5.1	Kontinuitäten und Neuansätze im Westen	246
5.1.1	Die Reorganisation des Bildungssystems	253
5.1.2	Die Aufgabenstellung des Zweiten Bildungsweges	267
5.1.3	Sonderformen einer „Zweiten Chance“	270
5.1.4	Der Dritte Bildungsweg	272
5.2	Kontinuitäten und Neuansätze im Osten	277
5.2.1	Die Vorstudienanstalten/-abteilungen	282

5.2.1.1	Die Vorstudienanstalt/-abteilung der Humboldt-Universität	289
5.2.2	Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten	294
5.2.3	Sonstige alternative Hochschulzugänge	303
5.3	Fazit	306
6	Ergebnisse	309
6.1	Die Ergebnisse im historischen Überblick	310
6.2	Zur neuen Positionsbestimmung der Entwicklung einer „Zweiten Chance“	317
6.3	Perspektiven einer Öffnung des Hochschulzugangs	319
7	Literatur	325
8	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	337
Über die Hans-Böckler-Stiftung		341

0 Vorwort

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, die am 10.12.1948 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurde, erkennt jedem Menschen ohne Ansehen seiner ethnischen Zugehörigkeit, Religion oder seines Geschlechtes das gleiche Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit mittels Bildung zu. Dies soll über das unentgeltliche Angebot der Grundbildung, die allgemeine Verfügbarkeit der Fach- und Berufsschulbildung und der allen je nach individuellem Vermögen offen stehenden Hochschulbildung erreicht werden. Bildung habe der Stärkung der Menschenrechte und Grundfreiheiten, der Völkersverständigung und damit dem Frieden zu dienen. Allerdings, so eine kleine aber folgenschwere Einschränkung im abschließenden Absatz, wird den Eltern das vorrangige Recht eingeräumt, die Art der Bildung zu wählen, die den Kindern zuteil werden soll. Damit ist Bildung trotz des öffentlichen Auftrags wieder zurückgeholt in die Privatsphäre und die Einzelinitiative.

Dieser Spagat zwischen gesellschaftlicher Verpflichtung und privater Entscheidung ist kennzeichnend für Bildung überhaupt und macht sie zu einem gleichermaßen beliebten und sperrigen Objekt öffentlicher und individueller Zugriffe und Reformversuche. Das zeigt sich heute, wo allerorten die Modernisierung von und Anpassung an gesellschaftliche Notwendigkeiten des bestehenden Bildungssystems eingeklagt wird, genauso wie früher, als Bildung, sowohl als Zweck wie auch als System, immer dann, wenn krisenhafte Umbrüche das Staatssystem erschütterten, ins Kreuzfeuer der Kritik geriet.

Die Konsequenz dieser Positionierung soll an der klar eingrenzbaren Thematik der Konzeption und Entwicklung alternativer Hochschulzugänge im Erwachsenenalter untersucht werden. Einerseits ist die Idee für dieses Vorhaben aus der Irritation über die stetig wiederholten Klagen ob des Ausbleibens einer positiven Wirkung von Zweitem und Drittem Bildungsweg auf das Bildungssystem entstanden, andererseits in einer 20jährigen Berufserfahrung am Zweiten und Dritten Bildungsweg begründet. Dabei stellte sich immer wieder neu die Frage, welcher Personenkreis diese alternativen Zugänge zur Hochschule nutzt und wieso dieser Personenkreis in Deutschland nach wie vor so begrenzt ist.

Ohne die engagierte und liebevolle Unterstützung meines Mannes, die vielfältigen Ermutigungen und Denkanstöße meines Doktorvaters Prof. Dr. André Wolter und meiner Doktormutter Prof. Dr. Christa Cremer-Renz, die konstruktiven

Anregungen und Hinweise von Prof. Dr. Gisela Wiesner und die Möglichkeit der Mitgliedschaft im und Teilhabe am Promotionskolleg Lebenslanges Lernen an der TU Dresden wäre die Arbeit in dieser Gestalt nicht entstanden. Ihnen allen sei von Herzen gedankt.

Widmen möchte ich meine Arbeit all jenen, die den Mut aufbringen, in fortgeschrittenem Alter über Bildung nach neuen Ufern zu streben und neue Aufgaben in Angriff zu nehmen.

1 Einleitung

1.1 Fragestellung

Höhere Bildung ist bis in das 19. Jahrhundert ein Privileg, das in der damaligen ständisch geschlossenen Gesellschaft verliehen wird. Wer nicht dem richtigen Stand und Geschlecht angehört, wer nicht über die finanziellen Möglichkeiten und den zeitlichen Freiraum verfügt, der hat wenig oder keine Chancen, an höherer Bildung zu partizipieren und mittels Bildung gesellschaftlich voranzukommen.

In unserer Gesellschaft gilt dieser Zustand als überwunden: Wer sich nur genügend anstrengt, so die Devise, der erreicht auch etwas, der hat Erfolg im Leben. Vielfältige Möglichkeiten des nachholenden Berechtigungs- und Qualifikationserwerbs eröffnen individuelle Bildungswege, so dass jede und jeder die berufliche und damit auch gesellschaftliche Position erlangen kann, die dem je eigenen Leistungsvermögen und -willen entspricht.

Schaut man allerdings die neueren Bildungsforschungen und Statistiken an,¹ so ergibt sich eine andere Sichtweise.² Bis heute charakterisiert der berühmt-berüchtigte Bildungstrichter³ die Schulkarrieren von Migranten- und Arbeiterkindern. Es gibt aktuell kein OECD-Land, in dem die soziale Schere so sehr mit der Bildungsschere korreliert wie Deutschland.⁴ Besteht also, bildungspolitisch betrachtet, das 19. Jahrhundert im 21. Jahrhundert weiter fort?⁵

- 1 S. zum Beispiel Gerhard Bosch (2005), Der Weg in die Zukunft – Finanzierung lebenslangen Lernens, IAT-Report 2004-05.
- 2 S. Ingrid Gogolin (2007), Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit, in: Doris Lemmermöhle, Marcus Hasselhorn, Bildung – Lernen, Göttingen, S. 167ff. Die Autorin weist darauf hin, dass es zwar seit den 1960er Jahren Bemühungen gegeben habe, die Bildungspartizipation von Zuwandererkindern zu erhöhen, sich aber „schon seit längerem“ die Bildungsbeteiligung nicht mehr bessere.
- 3 S. z. B. <http://www.bildungsreform.de/grafiken/Bildungstrichter2005/view>, zuletzt überprüft am 17.07.09.
- 4 Martin Baethge (2007), Das deutsche Bildungs-Schisma, in: Doris Lemmermöhle, Marcus Hasselhorn, Bildung – Lernen, a. a. O., S. 93ff. fasst dieses Problem prägnant zusammen, wenn er davon spricht, Deutschland sei Weltmeister in der Erzeugung sozialer Disparitäten über das Bildungssystem. Zur Debatte um die zu ziehenden Konsequenzen, s. zum Beispiel: Ulrich Herrmann (2006), Systematische Benachteiligung durch das deutsche schulische Benachteiligungssystem, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 1, S. 115ff., Marten Clausen (2006), Warum wählen Sie genau diese Schule?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S. 69ff., Krassimir Stojanov (2008), Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Jg., S. 516ff., Wolfgang Mitter (2007), Das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich, in: Zeitschrift für Bildung und Erziehung, 60. Jg., Heft 2, S. 135ff.
- 5 Vgl. Pierre Bourdieu (2001), Wie die Kultur zum Bauern kommt, Hamburg.

Auch wenn man von dem bildungspolitischen Leitbild der Chancengleichheit innerhalb der Bevölkerung absieht, ergibt sich daraus ein Handlungsbedarf: Schon allein aus Gründen der demografischen Entwicklung, so die Analyse verschiedener Expertenkommissionen und amtlicher Berichte, könne sich Deutschland diese Form des Bildungssystems nicht länger leisten.⁶

Dabei ist die Idee einer sozialen Öffnung des Bildungssystems schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts entstanden. Schnell wird auch die Erwachsenenbildung in den Blick genommen. Erste, auf Privatinitiativen zurückgehende Konzepte der Erwachsenenbildung reichen bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück und auch die Ursprünge der Idee des nachholenden Schulabschlusses beziehungsweise der nachholenden Hochschulzugangsberechtigung ist noch im 19. Jahrhundert zu verorten. Bereits während der Weimarer Republik werden Grundzüge der später als Zweiter und als Dritter Bildungsweg bezeichneten alternativen Hochschulzugangswege entwickelt und institutionell in das Bildungssystem eingepasst.

Der Zweite Bildungsweg, das Nachholen von Schulabschlüssen zum Zweck der Hochschulzugangsberechtigung,⁷ ist gegenüber dem Dritten Bildungsweg, bei dem der direkte Weg an die Hochschule gesucht wird, zahlenmäßig weit gewichtiger. Er ist durch den in Deutschland bis heute verlangten Nachweis der Berufstätigkeit⁸ als Zugangsvoraussetzung in dieser Form singulär: So kennt zum Beispiel die „Second-Chance-School“, die neben verschiedenen Ausprägungen des Dritten Bildungsweges Verbreitung im angelsächsischen Raum gefunden hat, diese Restriktion nicht.⁹

- 6 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008) im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung Bildung in Deutschland
- 7 Nach 1945 hat sich allmählich die Vorstellung Bahn gebrochen, dass der nachträgliche Erwerb jedweden Schulabschlusses nach einer Phase der Berufstätigkeit dem Zweiten Bildungsweg zuzurechnen sei.
- 8 Diese Berufsbezogenheit erscheint zunächst als Bruch des neuhumanistischen Bildungsideals humboldtscher Prägung, s. in diesem Zusammenhang Paul Hamacher (o. J.) [1962], Die Stellung des Abendgymnasiums im Zweiten Bildungsweg, in: Fragen der Erwachsenenbildung – Erfahrungen des Abendgymnasiums Düsseldorf, zitiert nach: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulbezogenen Weiterbildung, Soest, S. 74ff. Hamacher weist darauf hin, dass die von Spranger und Kerschensteiner entwickelte Idee des bildenden Wertes der Arbeit auf die idealistische Gedankenwelt Hegels zurückzuführen sei. Eine Tendenz zur Demokratisierung der Bildungsidee ist ihr gleichwohl nicht abzusprechen, beruht sie doch, jedenfalls der Idee nach, auf der je individuellen Leistungsfähigkeit.
- 9 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Stuttgart, S. 180.

Wie ist es nun zu erklären, dass die zahlenmäßige Bedeutung dieser im Erwachsenenalter ergriffenen „Zweiten Chance“ für die soziale Öffnung des Bildungssystems in Deutschland trotz des langen Vorlaufs bis heute so gering ist, so dass seit Jahrzehnten nur um die 5% der Studierenden an den Hochschulen diese Zugangswege genutzt haben und nutzen, während weiterhin die restlichen 95% mittels traditionellem Abiturzeugnis einer Oberschule des Ersten Bildungsweges zur Hochschule finden? Schließlich befindet sich seit gut 100 Jahren der Arbeitsmarkt in einem zunehmend dynamischen Umstrukturierungsprozess, bei dem immer wieder neue Weiterbildungsanforderungen an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gestellt werden, so dass Lernen und Weiterqualifikation auch im Erwachsenenalter eher Norm als Ausnahme geworden ist.

Dieser Frage soll in einer historischen Untersuchung,¹⁰ die den Zeitraum zwischen Einrichtung des bürgerlichen Bildungssystems unter maßgeblicher Prägung Humboldts und Süverns zu Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Oberstufenreform in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts umspannt, nachgegangen werden. Der Zeitraum ist deshalb so gewählt, weil sich in ihm, trotz gravierender politischer Umbrüche, von der Kleinstaaterei zum Zweiten Deutschen Kaiserreich, vom Kaiserreich zur Republik, von der Republik zur Diktatur und von der Diktatur wieder zur bürgerlichen Demokratie im Westen und „Volksdemokratie“ im Osten, die Beharrungskräfte des entgegen der neuhumanistisch ausgerichteten Reformbestrebungen weiterhin ständisch geprägten Bildungssystems in aller Deutlichkeit aufzeigen lassen.¹¹

Mit der Oberstufenreform der 1970er Jahre ist der Endpunkt des Untersuchungszeitraums für die BRD markiert, denn sie hat zentrale Auswirkungen auf den Zweiten Bildungsweg: Der nachholende Bildungsabschluss für Erwachsene wird durch eine „Öffnung nach unten“ wesentlich erweitert und mit der damit einhergehenden neuen Verortung im Bildungssystem gleichzeitig organisato-

10 S. Hartmut Titze (1973), Politisierung der Erziehung, Frankfurt am Main, S. 7. Titze stellt einleitend fest, „dass ein sicherer Zugang zum Problem über die Vertiefung in die allgemeine Bildungsgeschichte führt, denn alle gegenwärtigen Erziehungs- und Bildungsprozesse stellen nur das Endprodukt einer umfassenden Wirkungsgeschichte dar. Die moderne Erziehung weist auf die Aufklärung zurück; hier muss deshalb die Analyse beginnen.“ S. in diesem Zusammenhang auch Carl-Ludwig Furck (1991), Konfliktfeld Schule, in: Andrä Wolter, Klaus Klattenhoff, Friedrich Wissmann, Bildung als Aufklärung, Oldenburg, S. 17ff.

11 S. Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Königstein, S. 9f., die darauf hinweisen, dass der Ursprung unseres Bildungssystemverständnisses auf die Reformpolitik des Beginns des 19. Jahrhunderts vorrangig in Preußen zurückzuführen ist.

risch endgültig dem Regelschulsystem integriert.¹² Das hat den Vorteil, dass der Zweite Bildungsweg nach über 50 (!) Jahren nun endgültig aus dem Stadium der Versuchsschule heraustritt. Gleichzeitig wird damit aber auch in zunehmendem Maße Abstand genommen von einem berufspraktisch orientierten Zugangsweg zur Hochschule.¹³ Dieser bleibt fortan für den zahlenmäßig marginalen Dritten Bildungsweg reserviert.

Für die DDR endet der Untersuchungszeitraum mit der Schließung der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) Anfang der 1960er Jahre.¹⁴ Zu diesem Zeitpunkt ist das dortige Bildungssystem nach einer Phase des Auf- und Umbruchs fest etabliert. Chancen und Möglichkeiten, die sich bis zu diesem Zeitpunkt vor allem auch für bildungsferne Schichten eröffnet haben, werden von nun an nur noch in Einzelbereichen weiter ausgebaut, nach Miethe zum Teil sogar wieder zurückgenommen.¹⁵

Der geografische Fokus wird vor der Reichseinigung vorrangig auf Preußen als neben Österreich bedeutendstem Mitgliedsstaat des Deutschen Bundes gelegt werden, zumal von Preußen zentrale Reformanstöße ausgehen. Nach 1871 ist ganz Deutschland im Blick.

Auf vier Frageebenen, die im Folgenden genauer erläutert werden, soll dem Thema nachgegangen werden:

- **Auf welche institutionellen Rahmenbedingungen,**
 - **bildungstheoretische Grundsätze und**
 - **gesellschaftlich bedingte Hemmnisse trifft in der jeweiligen zeitgeschichtlichen Situation der Auf- und Ausbau von alternativen Hochschulzugangswegen und**
- 12 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Der Zweite Bildungsweg in der Literatur, Soest, besonders S. 60ff. Bis Ende der 1970er Jahre wird von der Kultusministerkonferenz die bis heute gültige Verortung des Zweiten und Dritten Bildungsweges in das Bildungssystem vorgenommen, s: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-Abendgymnasien.pdf (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.06.1979) http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-Abitur-Nichtschueler.pdf (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.09.1974) zuletzt überprüft am 01.04.09.
- 13 In diesem Zusammenhang sind u. a. Kerschensteiner und Spranger sehr aktiv gewesen. S. zum Beispiel: Eduard Spranger (1925), Kultur und Erziehung, in: Gesammelte pädagogische Aufsätze, Leipzig, S. 198 und Georg Kerschensteiner (1933), Theorie der Bildungsorganisation, Leipzig.
- 14 Nur zwei Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten mit besonderer Ausrichtung bleiben bis 1989 bestehen: die ABF in Halle zur Vorbereitung auf das Studium in der Sowjetunion und die ABF in Freiberg zur Förderung des technischen Nachwuchses im Bergbau.
- 15 S. Ingrid Miethe (2007), Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR, Opladen, besonders S. 337ff.

■ welchen Platz können alternative Hochschulzugangswege realistischerweise im Bildungssystem einnehmen?

Es soll dabei nicht darum gehen, aufs Neue zu beweisen, dass weder der Zweite noch der Dritte Bildungsweg ohne weiterreichende Einbettung in ein Reformganzes in der Lage ist, das traditionell sozial selektive Bildungssystem in Deutschland „gerecht“ zu machen. Es sollen vielmehr die historischen Rahmenbedingungen zu den tatsächlich umgesetzten Reformen in Bezug gesetzt werden, um so Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wann Bildungsreformen aus welchen Gründen und mit welchem Ziel realisiert werden sollen und können.

Zunächst wird der institutionelle Rahmen, in dem sich Bildungspolitik in Preußen, später in Deutschland, abspielt und sich ein Bildungssystem etablieren kann, in den Blick genommen. Dabei wird es darauf ankommen, die Verbindung von obrigkeitstaatlicher Tradition und deutschem Idealismus herauszustellen und gleichzeitig auf den durchgängigen Bildungsföderalismus in seiner Tradition und Wirkweise einzugehen. So lässt sich erklären, weshalb das für Deutschland so charakteristische idealistische Bildungskonzept entstehen, über politische Grenzen hinweg und auf Dauer eine so beispielgebende Kraft entwickeln konnte.¹⁶ Es gilt also, das Erreichte mit dem Erreichbaren in Relation zu setzen und die Implikationen für die zukünftige Entwicklung aufzuzeigen.

Die bildungspolitische Konzeption wird erläutert werden müssen, und zwar sowohl ihre anfänglich emanzipatorische Kraft, die sich vor allem in der allmählichen Überwindung ständisch geprägter Bildungsschranken erweist, als auch ihre Bildungsreform hemmenden Aspekte,¹⁷ die sich vor allem ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeigen.¹⁸ Darüber hinaus ist der Einfluss dieser Ausgangslage auf die Planungen und Konzepte der Schulreformer bezogen auf den Zweiten und Dritten Bildungsweg zu untersuchen.

16 S. Willy Strzelewicz (1966), Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, in: ders. u. a., Bildung und Gesellschaftliches Bewusstsein, Stuttgart, bes. S. 1ff., der in klaren Worten den Zusammenhang zwischen Bildung und je gewachsener Gesellschaftsform aufzeigt. Gleichzeitig impliziert diese Wechselbeziehung einen parallel zu den Entwicklungen innerhalb der Gesellschaft stattfindenden Wandel dessen, was als Bildung verstanden wird.

17 S. Friedhelm Popanski (1964), Das Abendgymnasium, Köln, S. 10ff.

18 S. Paul Hamacher (o. J.) [1962], Die Stellung des Abendgymnasiums im Zweiten Bildungsweg, in: Fragen der Erwachsenenbildung – Erfahrungen des Abendgymnasiums Düsseldorf, zitiert nach: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 70ff. Er spricht in diesem Zusammenhang von neuen Schranken, die jetzt auf Zeugnissen und Bildungspatenten beruhen.

Schließlich sind auch die konkreten bildungsbiografischen Lebensumstände der Studierenden des Zweiten und des Dritten Bildungsweges mit zu berücksichtigen, soweit das die in diesem Fall sehr bruchstückhafte Quellenlage zulässt.

1.2 Forschungsansatz

Geschichtliche Betrachtungen müssen, wollen sie als wissenschaftlich gelten, vier Ebenen reflektieren:

- Die Dimension von Raum und Zeit, also den historische Rahmen, in dem sich Geschichte ereignet,
- die Dimension der inhaltlichen Struktur der vergangenen Wirklichkeit, beziehungsweise von deren historiografischen Überlieferung, mithin die Sichtung und chronologische Ordnung der Überlieferungen,
- die Dimension der qualitativen Unterscheidung und Einordnung des untersuchten Gegenstandes nach strukturellen, prozessualen und/oder handlungsorientierten Prinzipien und
- die Dimension der zeitlichen Bedingtheit der eigenen Fragestellung.¹⁹

Die beiden erstgenannten Punkte weisen eine zumindest auf den ersten Blick relative Sicherheit der Faktizität auf. Mit Einbezug des inzwischen als unvermeidlich angesehenen subjektiven Faktors in jedwede Analysetätigkeit ist diese Sicherheit heute dahin. Einerseits birgt das die Chance eines immer wieder neuen und frischen Blicks auf die Geschichte, andererseits sieht sich die Geschichtswissenschaft jetzt mit der harschen Frage konfrontiert, wo denn ihr Nutzen liege, wenn die Erkenntnisse subjektiv und zeitgebunden wie sie seien, nur Annäherungen an die Wahrheit über die Vergangenheit ans Licht bringen könnten. In diesem Arbeitsvorhaben wird deshalb versucht, einen möglichst facettenreichen Blick auf den Untersuchungsgegenstand zu werfen.

Zur Aufgabe der historischen Methode erklärt Volker Sellin, die jeweils quellenkritisch ermittelten Befunde nach den Kriterien der Lebenswirklichkeit und der Lebenswahrscheinlichkeit zu überprüfen und auf plausible Art zu verknüpfen.²⁰ Damit rückt die historische Quelle als Fundament historischen Arbeitens in den Mittelpunkt. Diese Quellen wiederum spenden nicht ohne Aufwand Informati-

19 S. Gunilla Budde, Dagmar Freist, Hilke Günther-Arndt (Hrsg.) (2008), Geschichte, Berlin, S. 104ff.

20 Volker Sellin (2005), Einführung in die Geschichtswissenschaft, Göttingen, 2. Auflage, S. 94.

onen.²¹ Im Gegenteil, das aus der Vergangenheit überkommene Datenmaterial muss zunächst nach der klassischen historischen Methode,²² wie sie im 19. Jahrhundert vom Historismus²³ entwickelt worden ist, heuristisch und kritisch interpretiert werden.²⁴

Wie kann nun Lebenswirklichkeit und /oder Lebenswahrscheinlichkeit überprüft werden? Im Detail spaltet sich an diesem Punkt die Geschichtswissenschaft in eine Vielfalt von Einzelwissenschaften auf.²⁵ Dabei rückt entweder eine exemplarisch auf Einzelereignisse und Einzelpersönlichkeiten abhebende chronologische oder eine mehr den zugrunde liegenden Strukturen nachgehende systematisch-analytische Arbeitsweise in den Vordergrund. Verschiedenste Mischformen sind denkbar und werden in zunehmendem Maße praktiziert.²⁶

Auch in dieser Untersuchung wird methodisch sowohl systematisch-analytisch als auch chronologisch vorgegangen.

Im Sinne der von Jörn Rüsen für die Geschichtswissenschaft entwickelten wissenschaftskonstitutiven methodischen Prinzipien²⁷ bietet sich als Untersuchungsmethode für die Darstellung des allgemeinen Hintergrundes als Standpunktreflexion die historisch deskriptive Vorgehensweise an. Dabei wird das besondere Augenmerk auf grundlegende Strukturen und Rahmenbedingungen zu legen sein. Da es sich um die Veranschaulichung des allgemeinen politischen Hintergrundes handelt, kann hier im Wesentlichen mit historischen Überblickswerken gearbeitet werden.

Für die konkrete Erforschung des Untersuchungsgegenstandes, also des Zweiten und des Dritten Bildungsweges und seiner Nutzerinnen und Nutzer, wird auf

21 S. Willi A. Boelcke (1987), Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Darmstadt, S. 77.

22 Jörn Rüsen (1994), Historische Orientierung, Köln, S. 104ff.

23 Johann Droysen (1977), Historik, Bd. 1, historisch-kritische Ausgabe von Peter Leyh, Stuttgart.

24 Der fundamentale Skeptizismus des in den 1980er Jahren aufgekommenen Konstruktivismus gegenüber dem Wahrheitsgehalt sprachlicher Äußerungen wird nicht geteilt, führt er doch konsequent zu Ende gedacht historische Untersuchungen in die Beliebigkeit und damit ad absurdum. S. zu diesem Zusammenhang: Gabriele Metzler (2004), Einführung in das Studium der Zeitschichte, Paderborn, S. 42f.

25 Hier wären zum Beispiel so unterschiedliche, geradezu widersprüchliche Spielarten wie die auf eine lange Tradition zurückblickende Ereignis- und Politikgeschichte zu nennen und die heute sehr stark vertretene Strukturgeschichte, bei der gerade Einzelereignisse und Einzelpersönlichkeiten in den Hintergrund geraten.

26 S. Nils Freytag, Wolfgang Piereth (2006), Kursbuch Geschichte, Paderborn, 2. Auflage, S. 105f.

27 Jörn Rüsen (1988), Historische Methode, in: Christian Meier u. a. (Hrsg.), Theorie der Geschichte, Bd. 5, Nördlingen, S. 70: „Es lassen sich (...) drei wissenschaftskonstitutive methodische Prinzipien der Geschichtswissenschaft ausmachen: das Prinzip der Forschung, das Prinzip der Standpunktreflexion und das Prinzip der Theoretisierung.“

schriftliche und mündliche Zeitzeugenaussagen, politische und bildungspolitische Texte und Reden, die jeweilige bildungstheoretische Debatte und gegebenenfalls praktische Umsetzung in Form von Konzepten, Gesetzen und Erlassen zurückgegriffen werden. Hier wird die methodische Vorgehensweise vorrangig chronologisch und quellenkritisch sein.

Schließlich wird das Augenmerk auf die hintergrundigen bildungstheoretischen Implikationen und Intentionen der Akteure gerichtet werden müssen. Dafür ist die Zusammenschau der beiden oben beschriebenen Zugangswege sinnvoll. Das erscheint umso notwendiger, als Bildungspolitik, als Teil des politischen Geschehens eines Landes, nicht ohne den jeweiligen zeitgeschichtlichen Rahmen erklärbar²⁸ ist. Insofern weist das methodische Vorgehen sowohl personengeschichtliche, ereignisgeschichtliche als auch strukturgeschichtliche Elemente auf.

Auf biografiegeschichtliche Aspekte wird hingegen weitgehend verzichtet, da die Quellenlage zu Absolventinnen und Absolventen des Zweiten oder des Dritten Bildungsweges zu dünn ist. Und auch eine zunächst in diesem Zusammenhang sinnvoll und erhelltend erscheinende Sekundäranalyse empirischer Daten ist nicht durchführbar, da vor den 1960er Jahren keine repräsentativen Untersuchungen über Studierende am und/oder Absolventinnen und Absolventen des Zweiten und des Dritten Bildungsweges vorliegen, diese auch nicht nachgeholt werden können und so der Vergleichsmaßstab für den untersuchten Zeitraum nicht gegeben wäre.²⁹

Im Einzelnen ergibt sich daraus für die jeweiligen Kapitel folgende Vorgehensweise:

- Bei der Darstellung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für die Entwicklung einer „Zweiten Chance“ des Hochschulzugangs wird einerseits im Sinne der Strukturgeschichte auf Besonderheiten deutscher Staatlichkeit verwiesen als auch im Sinne der Personengeschichte auf das besondere Wirken einiger herausragender Einzelpersönlichkeiten wie Wilhelm von Humboldt eingegangen.
 - In der Zeit der Weimarer Republik treten einige führende Reformpädagogen in Wort und Tat in außergewöhnlich engagierter und prägnanter Weise für die Einrichtung von Angeboten des nachträglichen Hochschulzugangserwerbs ein. Es erscheint deshalb sinnvoll, in diesem Kapitel zunächst personengeschicht-
- 28 S. Martha Howell u. a. (2004), Werkstatt des Historikers, Köln, S. 159. S. auch Willy Strzelewicz (1966), Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, in: ders. u. a., Bildung und Gesellschaftliches Bewusstsein, a. a. O., S. 1ff.
- 29 S. in diesem Zusammenhang Willi Wolf (1975), Selektionsprozesse im Zweiten Bildungsweg, Kronberg, S. 30ff.

lich exemplarisch vorzugehen. Auf diesem Fundament aufbauend wird wiederum exemplarisch eine Analyse³⁰ des Fachorgans „Das Abendgymnasium“ folgen.

- Im Sinne der NS-Ideologie ist jeder jederzeit verpflichtet, sich mit allen Möglichkeiten und Fähigkeiten für die Volksgemeinschaft einzusetzen. Entsprechend ist in diesem Kapitel zunächst ausführlich ideologiekritisch auf die Grundsätze der NS-Pädagogik einzugehen. Exemplarisch wird in diesem Zusammenhang an den pädagogischen Vorstellungen Krieks, als einem wesentlichen Exponenten nationalsozialistischer Erziehungswissenschaft, der schleichende Übergang von reformpädagogischem zu nazistischem Gedankengut aufgezeigt. Der in Vorbereitung und im Zuge des Krieges stattfindende Ausbau alternativer Hochschulzugänge ist von einzelnen Interessengruppen und Institutionen vorangetrieben worden, hier greift wiederum ein strukturgeschichtlicher Ansatz.
- Der Ausblick für die Zeit nach 1945 ist zunächst geprägt durch außerordentlich starke Restriktionen der Siegermächte, die in ihrer eigenen zeitgeschichtlichen Bedingtheit systematisch-analytisch knapp darzustellen sind. Im weiteren Verlauf wird dann im Sinne der Strukturgeschichte aufzuzeigen sein, welche Reform- und Beharrungskräfte die Entwicklung einer „Zweiten Chance“ an die Hochschule in BRD und DDR befördern beziehungsweise behindern.

1.2.1 Quellenlage

Der Forschungsgegenstand liegt im Umfeld der Themenkomplexe Erwachsenenbildung, Weiterbildung und Schulbildung und ist als solcher weder von einem staatlichen oder privaten Archiv noch von anderen Bildungseinrichtungen eigenständiges Sammelgebiet. Die Akten- und Dokumentenlage ist entsprechend disparat.³¹

30 Dabei werden diskursanalytische Elemente wie die Systematisierung des Textkorpus und die Kontextanalyse angewandt. Zu Vor- und Nachteilen der historischen Diskursanalyse s. zum Beispiel Gunilla Budde, Dagmar Freist, Hilke Günther-Arndt (Hrsg.) (2008), Geschichte, Berlin, S. 165ff.

31 So sammelt zum Beispiel das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung in Bonn zwar auch Dokumente zum Bereich alternativer Hochschulzugänge, dies aber erst systematisch für die Zeit nach 1980, und das Schulenberginstitut in Oldenburg archiviert Dokumente zur Erwachsenenbildung, die den behandelten Zeitraum abdecken, dies aber personenbezogen auf einzelne Schulfreformer, die im Rahmen dieser Untersuchung von geringer Bedeutung sind. Dokumentationen zu Institutionen finden sich erst nach 1945. Das Forschungsinstitut zur Arbeiterbildung hat zum 01.01.2008 die Arbeit eingestellt. Das Bundesarchiv Lichterfelde schließlich bietet in seinen Findbüchern keine Schlagworte an, die den Themenkomplex genügend einengen würden.

Bei der Quellenrecherche war es deshalb sehr hilfreich, dass an der Berliner Staatsbibliothek Unter den Linden eine umfassende Sammlung pädagogischer Schriften des späten Kaiserreichs, der Weimarer Republik und der NS-Zeit vorhanden ist.³² Außerdem haben das Landesinstitut für Lehrerbildung, Soest und das Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin/Ost³³ jeweils in den 1980er Jahren umfassende Quellensammlungen zur programmatischen, rechtlichen und institutionellen Entwicklung des Zweiten und Dritten Bildungsweges in Deutschland herausgegeben. Bisher sind diese Sammlungen bildungshistorisch weitgehend un bearbeitet geblieben.³⁴

Bei der Quellenanalyse wird vorzugsweise auf diese Schriften- und Dokumentensammlungen zurückgegriffen. Wesentliche Auswertungskriterien sind:

- das bildungspolitische Reformpotential und
- das sich jeweils artikulierende Verständnis der Relation zwischen Staat und Bildungssystem.

Dem zugeordnet wird

- das zu Grunde liegende Bildungsverständnis und gegebenenfalls
- die konkrete Umsetzung

untersucht. Die Rechtschreibung der Dokumente und Schriften wurde der modernen Rechtschreibung angeglichen.

1.3 Zum Stand der Forschung

Eine eigenständige wissenschaftliche Diskussion über Wert und Bedeutung des nachträglichen Erwerbs von Hochschulzugangsberechtigungen im Erwachsenenalter hat sich in der BRD erst allmählich in den 1950er Jahren entwickelt. Bis heute

32 Preußen und speziell Berlin ist ein Zentrum der schulreformerischen Bemühungen während der Weimarer Republik, ein pädagogischer Lehrstuhl an der Kaiser-Wilhelm-Universität wird früh eingerichtet. Für die NS-Zeit gilt in der ehemaligen DDR die Vorgabe, von allen nationalsozialistischen Schriften je ein Exemplar an der Staatsbibliothek Ost zu verwahren.

33 Dabei ist zwar die ideologische Ausrichtung zu berücksichtigen, diese ist aber den einleitenden Worten des Herausgebers Joachim Lammel so deutlich zu entnehmen, dass es zulässig erscheint, die Dokumentation, wenn auch mit kritischem Blick, zu verwenden.

34 Den geringen Grad wissenschaftlicher Aufarbeitung kann man unter anderem daran ablesen, dass eine Vielzahl dieser Schriften offenkundig seit 1945 nicht ausgeliehen wurde, denn im Katalog der Bibliothek werden sie mit dem Vermerk geführt: „Verbleib der Schrift ungewiss, eventuell Kriegsschaden.“

ist dieses Thema im Vergleich zu anderen Gebieten der Erwachsenenbildung ein wenig bearbeitetes Feld geblieben.³⁵

Ähnlich sieht die Forschungslage für die DDR aus. Hinzu kommt dort, dass Weichenstellungen bezüglich des nachträglichen Hochschulzugangsberechtigungserwerbs in der Regel primär aus klassenpolitischen und nicht aus bildungspolitischen Gründen vorgenommen worden sind.³⁶ Trotzdem werden fast deckungsgleiche Problemfelder diskutiert, wie zum Beispiel Dauer, Curriculum,³⁷ Anbindung an Schule oder Hochschule³⁸, soziale Herkunft der Studierenden und Frauenquote. Neuerdings hinzugekommen sind Fragen der Bildungsökonomie.³⁹ Es erscheint deshalb möglich und sinnvoll, im Folgenden die Forschungslage exemplarisch anhand der bundesrepublikanischen Debatte vorzustellen.

Herrlitz, Hopf und Titze stellen sich in der Einleitung ihrer Deutschen Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart in die Tradition Friedrich Paulsens, der an seine Geschichte des gelehrteten Unterrichts die Hoffnung knüpft, aus der Analyse der Vergangenheit Schlussfolgerungen für die Zukunft ziehen zu können. Eindeutig steht für die drei Wissenschaftler dabei fest, dass die Schulgeschichte geprägt sei durch die bis heute relevante Debatte um den Grad an „Liberalisierung

35 S. zum Beispiel Josef Olbrich (2001) in seinem Standardwerk zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn. Er widmet dem Thema kaum zehn Seiten und Wolfgang Keim (1995/97) führt in seiner zweibändigen Darstellung der Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Darmstadt das Langemarck-Studium nicht einmal auf.

36 Der politische Aspekt ist bis heute von großem Gewicht für den Forschungsdiskurs. So nimmt zum Beispiel die Frage, ob die ABF in der DDR nach sowjetischem Vorbild errichtet worden seien oder sich eher an Vorbildern der Weimarer Republik orientierten, einen breiten Raum ein. S. in diesem Zusammenhang Ingrid Miethe, Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR und zur gleichen Thematik Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, Dresden und ders. (1995), Chancengleichheit oder Kaderauslese?, in: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 41, S. 959ff.

37 Interessanterweise entwickeln sich die ABF nicht „zu einem Teilstück eines berufsorientierten Bildungsweges zur Hochschulbildung,“ sondern bleiben in Fächerwahl und Inhalten an den Oberschulen orientiert, s. Dietmar Waterkamp (1987), Handbuch zum Bildungswesen der DDR, Berlin, S. 99.

38 Wichtige Zusammenstellungen bieten u. a. Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, St. Augustin und Irene Lischka (1991), Perspektiven des Hochschulzugangs in der ehemaligen DDR, in: Andrä Wolter (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, Oldenburg, S. 99ff.

39 S. zum Beispiel Ingrid Lohmann (Hrsg.) (2002), Die verkauften Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen, Martin Bannhold (2005), Bildungsgerechtigkeit und die gegenwärtige Reform des Hochschulwesens, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg., Heft 1, S. 63ff., Gert Wagner (2006), Ökonomie(sierung) und Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S. 43ff., Susanne Draheim, Tilman Reitz (2005), Währungsreform. Die neue Ökonomie der Bildung, in: Neue Sammlung, 45. Jg., Heft 1, S. 3ff., Johannes Bellmann (2005), Ökonomische Dimension der Bildungsreform, in: Neue Sammlung, Jg. 45, Heft 1, S. 15ff.

und Demokratisierung von Bildungschancen im öffentlichen Schulsystem,⁴⁰ der gesellschaftlich akzeptiert und angemessen sei.

Diese Debatte ließe sich auch und gerade anhand einer wissenschaftlichen Aufarbeitung alternativer Wege zur Hochschule führen. Allein es fehlt bisher an der notwendigen Systematik.

Wissenschaftliche Untersuchungen zu alternativen Hochschulzugängen sind immer dann verstärkt angefertigt worden, wenn die zeitgenössische Ausformung des Bildungssystems in der Krise war oder gar zur Disposition stand. So ist zu Beginn der Weimarer Republik und in den 1950er und den 1970er Jahren in der Bundesrepublik ein deutliches Anwachsen von Arbeiten zum Zweiten und in den 1970er und seit den 1990er Jahren⁴¹ zum Dritten Bildungsweg festzustellen.

Die aktuelle Debatte hat interessanterweise einen leicht versetzten Fokus: Sowohl der Zweite als auch der Dritte Bildungsweg wird in den Kontext lebenslangen Lernens gestellt. Damit werden die alternativen Hochschulzugänge konzeptionell näher an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung gerückt. So schlägt 2004 die unabhängige Expertenkommission zur Finanzierung lebenslangen Lernens in ihrem Schlussbericht die Einrichtung von Bildungssparkonten durch den Bund vor, über die sowohl das Nachholen von Schul- beziehungsweise Hochschulabschlüssen als auch betriebliche Weiterbildungsmaßnahmen finanziell gefördert werden sollen.⁴²

Aus der starken Anbindung an tagespolitische Themenfelder ergibt sich ein wesentliches Charakteristikum der Aufarbeitung und darüber hinaus ein markanter Beleg für die zugrunde liegende Einstellung gegenüber nachholenden Berechtigungserwerbsangeboten: Es wird schnelle Abhilfe für konkrete, jeweils aktuelle Problemstellungen, vor allem Mängelerscheinungen, gesucht.⁴³

40 Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 9.

41 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1997), Der Zweite Bildungsweg in der Literatur und für den Dritten Bildungsweg Dietmar Frommberger, Berufliche Weiterbildung und Hochschulzugang, Oldenburg.

42 Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens (2004).

43 Dieser Tatbestand wird auch dadurch erhellt, dass die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges bis Ende der 1960er Jahre darum kämpfen müssen, den Status eines „Provisoriums“ zu überwinden, s. Ring der Institute zur Erlangung der Hochschulreife und Ring der Abendgymnasien in NW, Grundsätze zur gesetzlichen Einordnung der Kollegs, Vorlage zur Besprechung mit Kultusminister Holthoff (27. Januar 1969), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 41.

So kann zwar zeitweilig eine Hochschulöffnungspolitik scheinbar mit großem Nachdruck vorangetrieben werden, aber in der Regel nicht zum Zweck einer prinzipiellen Änderung des Systems, sondern eher als Instrument der Restabilisierung⁴⁴ der überkommenen Ordnung.⁴⁵ Charakteristisch für das eklektische Vorgehen und die lückenhafte Aufarbeitung ist, dass umfassendere Darstellungen des Zusammenhangs zwischen bildungs- und verbandspolitischen Interessen an einer Hochschulöffnungspolitik, wie sie vor 50 Jahren Dahrendorf⁴⁶ und Arlt⁴⁷ für die BRD herausgebracht haben, nicht kontinuierlich weiter verfolgt worden sind.⁴⁸

Auch eine historische Aufarbeitung der Entwicklungsgeschichte des Zweiten und des Dritten Bildungsweges für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts ist bis heute, abgesehen von sehr stark thematisch eingrenzenden Texten, überblicksartig gestalteten Aufsätzen beziehungsweise Artikeln oder einleitenden Sequenzen von Untersuchungen, nicht geleistet. Selbst Darstellungen wie etwa die von Sigrid Jüttemann⁴⁹ aus dem Jahr 1991, die den historischen Bezug sogar im Titel ihres Buches führt, oder auch von Norma Seithel⁵⁰ beziehen sich in ihrem jeweils äußerst knapp bemessenen historischen Teil beinahe ausschließlich auf die bereits 1960 erschienene Dissertation von Helmut Belser, der diesen Aspekt auf 25 Seiten abhandelt.⁵¹ Dem gegenüber sind die Untersuchungen von Wolfgang Bauer⁵² zu Sonderformen des Hochschulzugangs und von Gernot Oelmann⁵³ zur Entwicklung des Zweiten Bildungsweges in Nordrhein-Westfalen wenig beachtet geblieben.

Der geringe Grad wissenschaftlicher Beschäftigung mit diesem Themenkomplex führt zum Teil zu geradezu grotesken Verzerrungen der tatsächlichen

44 Stefan Vater (2007), Bildungsinstitutionen als soziales Sieb, in: Sylvia Kuba (Hrsg.), Im Klub der Auserwählten, Wien, S. 12f. kommt in diesem Zusammenhang zu einer prägnanten Funktionsbestimmung von Schule: Sie bereite auf das Leben in kapitalistischen Gesellschaften vor, indem sie die „Integration in eine segmentierte Gesellschaft und die Unterordnung unter eine spezifische Disziplinarordnung des Wissens“ leiste, der sich im weiteren Bildungs- und Arbeitsweg fortsetze.

45 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Der Zweite Bildungsweg in der Literatur, a. a. O., besonders S. 65ff.

46 Ralf Dahrendorf u. a. (Hrsg.) (1959), Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart, Heidelberg.

47 Fritz Arlt (1958), Der Zweite Bildungsweg, München.

48 Aktuell versucht der DGB, mit maßgeblicher Unterstützung der Einzelgewerkschaften und der Hans-Böckler-Stiftung, über den Weg von jährlich abgehaltenen Hochschulpolitischen Foren eine gesamtgewerkschaftliche Position zur Hochschule der Zukunft zu entwickeln.

49 Sigrid Jüttemann (1991), Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungsweges vor dem Hintergrund seiner Geschichte, Weinheim.

50 Norma Seithel (1995), Junge Erwachsene auf dem Zweiten Bildungsweg, Germersheim.

51 Helmut Belser (1965), Zweiter Bildungsweg, Weinheim, 2. Auflage.

52 Wolfgang Bauer (1952), Sonderfälle der Hochschulreife, München.

53 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, Paderborn.

Gegebenheiten, wenn zum Beispiel Jüttemann und Seithel unhinterfragt die nationalsozialistische Parole von der Überfüllung der Hochschule aus dem Jahr 1934 auf die Gesamtzeit des Regimes verallgemeinern,⁵⁴ damit ein in sich konsistentes bildungspolitisches Programm der Nationalsozialisten unterstellen und völlig verkennen, in welchem Umfang spätestens seit Ausbruch des Zweiten Weltkrieges eine Hochschulöffnungspolitik betrieben wurde, die in eklatantem Widerspruch zur vorgegebenen Ideologie steht, aber den Bildungsnotwendigkeiten folgt.

Gleichzeitig wird in der Forschung bis heute die Kategorisierung Belsers tradiert, es handele sich bei den Erwachsenenschulangeboten vor 1945 um „Vorformen“ des Zweiten Bildungsweges. Hierbei wird übersehen, dass Belser mit seiner Arbeit noch ganz in der Tradition der Forderung nach Berufsbezogenheit des Zweiten Bildungsweges als berufsbezogenem Weg zur Hochschule steht, die mit der Ausweitung dieses Bildungsangebotes auf das Nachholen zunächst der Mittleren Reife und dann in den 1970er Jahren auch des Hauptschulabschlusses, beides jetzt auch als verbindliche Angebote der Volkshochschulen und des Fernunterrichts, ihre Grundlage⁵⁵ verloren hat.⁵⁶

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ist besser aufgearbeitet. Dabei ist die Position der Forschung zur nachholenden Hochschulzugangsberechtigung des Zweiten und Dritten Bildungsweges in der BRD insgesamt zurückhaltend. Sehr zugespitzt und aus heutiger Sicht einseitig formulieren Astrid Albrecht-Heide⁵⁷ und in ihrer Nachfolge Karin Storch⁵⁸ umfassende Vorbehalte. Sie behaupten, die über den Zweiten Bildungsweg erlangte Hochschulzugangsberechtigung werde stets mit der Entfremdung von der eigenen Herkunftsgruppe und deswegen mit sozialer Deformation erkauft.⁵⁹ Damit stellen sie sich in die Tradition Wilhelm Liebknechts, der 1872 in seiner berühmten Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“ zu einem ähnlichen Fazit gekommen war. Über diese Kernthese versuchen die Autorinnen zu erklären, wieso dieser alternative Weg zur Hochschule

54 Norma Seithel (1995), Junge Erwachsene auf dem Zweiten Bildungsweg, a. a. O., S. 10f. und Sigrid Jüttemann (1991), Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungsweges, a. a. O., S. 25.

55 Zur aktuellen Definition des Begriffs, s. ebd., S. 8.

56 S. Helmut Belser (1965), Zweiter Bildungsweg, a. a. O., S. 31.

57 Astrid Albrecht-Heide (1972), Bildungsaufstieg durch Deformation, Hamburg.

58 Karin Storch (1974), Der Zweite Bildungsweg, Frankfurt am Main.

59 S. zum Beispiel Astrid Albrecht-Heide (1972), Bildungsaufstieg durch Deformation, a. a. O., S. 577ff.

nicht das emanzipative Potential für bildungsferne Schichten entfalten konnte, das von ihm erhofft worden ist und weiterhin wird.⁶⁰

Diese Beobachtung korreliert mit der Auffassung Pierre Bourdieus. Auch er versucht in seiner Abhandlung „Die feinen Unterschiede“ zu ergründen, weshalb es so schwierig ist, das angestammte Bildungsmilieu zu verlassen. Er verweist auf das quasi „von Natur“ verliehene Anrecht auf eine angemessene Laufbahn durch so genannte „Bildungstitel“. Dabei erscheint seine These von besonderem Gewicht, es gebe eine gegenläufige Relation zwischen Bildungsstand und Wertschätzung von über Schulbildung erreichten Berechtigungen. Dies führe oftmals dazu, dass bildungsferne Schichten gar nicht erst in Erwägung zögen,⁶¹ ihre Kinder weiterführende Schulen besuchen zu lassen.⁶²

Dieser Zusammenhang wird durch empirische Untersuchungen, die in den 1960er Jahren einsetzen, untermauert. Betrachtet man die soziale und bildungsmäßige Herkunft der Studierenden am Zweiten Bildungsweg bis in die 1970er Jahre, fällt auf, dass sie vorwiegend aus ökonomisch benachteiligten mittleren Schichten, besonders aus dem Angestelltenmilieu und dem einfachen Dienst kommen, und männlich sind. Die Arbeiter- und zunächst auch die Frauenquote sind demgegenüber wesentlich geringer.⁶³ Auch rein quantitativ hat der Zweite Bildungsweg die in ihn gesetzten Hoffnungen als Korrektiv nicht erfüllen können.⁶⁴ Bis in die 1970er Jahre hinein stellen Absolventen von Abendgymnasien und Kollegs nur maximal

60 Peter Alheit und Orten Brandt (2006) kommen in ihrer Untersuchung über Autobiographie und ästhetische Erfahrung, Frankfurt am Main, bes. S. 294ff, in diesem Zusammenhang zu der allgemeiner gehaltenen Aussage, das moderne Individuum erfahre sich heute im Wesentlichen über die Abschottung des Sozialen, also auch der eigenen Herkunft und Familie. Damit wird Entfremdung von der eigenen Herkunftsgruppe zu einem Charakteristikum moderner Gesellschaft überhaupt erhoben.

61 S. in diesem Zusammenhang auch Peter Alheit u. a. (1999), Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischen Milieus, Bremen, der in seiner Untersuchung Bremer Werftarbeiter die prägende Kraft des Herkunfts米尔ieus herausarbeitet.

62 Pierre Bourdieu (1987), Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main, S. 605f.

63 Während sich die Geschlechterquote in der Zwischenzeit angeglichen hat, hat sich an der Bildungsabstinenz der Geringqualifizierten wenig geändert, wobei besonders zwei Problemgruppen auszumachen sind: ostdeutsche junge Männer ohne abgeschlossene Berufsausbildung und Jugendliche aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund, s. Entwurf des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (19.05.2008), S. 37

64 S. Rolf Becker, Anna Etta Hecker (2008), Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, S. 7ff.

3% der Abituriertinnen und Abiturierten eines Jahrganges, und bis heute hat sich nichts Wesentliches an diesem Tatbestand geändert.⁶⁵

Trotz seines geringen funktionalen Gewichts widerfährt dem Zweiten Bildungsweg nach 1945 aus pädagogischer Sicht hohe Wertschätzung. So bemerkt Eugen Lemberg einleitend in Paul Hamachers Untersuchung zu Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, dieser sei ein „nicht mehr wieder aufgebautes Element“ des modernen Bildungswesens, und das nicht nur, weil er fehlende oder verloren gegangene Bildungschancen neu eröffne, sondern auch, weil die technische Arbeitswelt dazu zwinge, den traditionell vom humanistischen Gymnasium geprägten Allgemeinbildungsbegriff zu erweitern.⁶⁶ Darüber hinaus werde erst, so Hamacher,⁶⁷ mit Hilfe der Erwachsenenschulen das demokratische Grundrecht auf Bildung verwirklicht, weil durch sie das freie Individuum selbst- und nicht durch soziale Herkunft und Eltern fremdbestimmt, über den eigenen Bildungsweg entscheiden könne.⁶⁸

Folgt man dieser individualistischen Sicht auf den Zweiten und den Dritten Bildungsweg und lässt die Hoffnung darauf, über eine „Zweite Chance“ gesamtgesellschaftliche Strukturen der Bildungsungleichheit korrigieren zu können, fahren, dann – so auch Wolf in dem Fazit seiner Untersuchung des Hessenkollegs – haben diese Sonderformen eine dauerhafte Berechtigung.⁶⁹

Jütting und Scherer schließlich versuchen, die Diskrepanz zwischen emanzipativem Anspruch und System stabilisierender Wirkung dahingehend aufzulösen, dass sie von einer Utilisation des Begriffs durch verschiedenste Interessengruppen sprechen, wodurch immer wieder aufs Neue überzogenen Hoffnungen auf das Reformpotential des Zweiten Bildungsweges Vorschub geleistet worden sei.⁷⁰

65 Baldo Blinkert (1974), Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart, S. 25ff. und Sieglinde Machocki, Elisabeth Schwabe-Ruck, Wege in die deutschen Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive, in: Andrä Wolter u. a. (Hrsg.) (2010), Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft, Weinheim, S. 195ff.

66 Eugen Lemberg, in Paul Hamacher, Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, a. a. O., S. 13. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass Lemberg und Hamacher ausdrücklich auf die Konkurrenzsituation gegenüber den realsozialistischen Staaten mit ihren polytechnisch ausgerichteten Schulsystemen verweisen.

67 Beredter Vorreiter dieser Position ist Ralf Dahrendorf.

68 Paul Hamacher (1968), Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, a. a. O., S. 15f.

69 Willi Wolf (1975), Selektionsprozesse im Zweiten Bildungsweg, a. a. O., S. 429.

70 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Der Zweite Bildungsweg in der Literatur, a. a. O., besonders S. 68.

Unter drei Aspekten werden nach Jütting und Scherer⁷¹ in der Forschungsliteratur Erwachsenenschulen und Kursangebote für den nachholenden Schulabschluss betrachtet:

- als nachgeholter Weg zum Abitur in Kurzform,
- als berufsbezogener Weg zur Hochschulreife,
- als abschlussbezogene Weiterbildung.

Zur ersten Kategorie gehören vorrangig die Kursangebote für Kriegsheimkehrer und Flüchtlinge nach den beiden Weltkriegen. Diese Ausrichtung ist entsprechend auch die früheste. Wegen ihres sehr ausgeprägten Bezuges zum Ersten Bildungsweg scheint es aber der Schuladministration in diesem Zusammenhang zunächst nicht nötig, eine eigenständige Begrifflichkeit für das neue Bildungsangebot zu kreieren.

Zur zweiten Kategorie gehören weitgehend Theorie gebliebene Überlegungen von Berufspädagogen wie Kerschensteiner oder Spranger, die nach dem Ersten Weltkrieg die Aufwertung der beruflichen Bildung und damit auch der Berufsschulen gefordert hatten. Als Krönung dieser neu zu schaffenden Bildungsmöglichkeit gilt der direkte Weg von Beruf und Berufsschule zum Abitur. Nach dem Zweiten Weltkrieg sind das Braunschweig Kolleg und das Oberhausener Institut die ersten Versuche der Verwirklichung dieser Idee.

Die Vorstellung, den Zweiten Bildungsweg der Weiterbildung zuzuschlagen, findet sich erst ab den 1960er Jahren, nachdem nicht nur Abitur und Mittlere Reife, sondern auch der Hauptschulabschluss durch Erwachsene nachträglich erworben werden kann und die Volkshochschulen als neue Träger dieses Angebots hinzukommen.

1.4 Begriffsklärungen

Der Begriff Bildung⁷² ist in seiner bis heute in Deutschland gebräuchlichsten Anwendung wesentlich durch die Humboldtsche Bildungsreform zu Beginn des 19. Jahrhunderts geprägt. Demnach gilt als gebildet, wer über den damals formulierten Kanon klassischer Allgemeinbildung verfügt, wie ihn primär die weiterführenden Schulen und Hochschulen vermitteln sollen. Der bildenden Funktion berufspraktisch erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten wird demgegenüber

71 Ebd. S. 55ff.

72 Heinz-Elmar Tenorth bezeichnet Bildung zu Recht als „deutschen Sonderbegriff“.

skeptisch begegnet, hängt ihr doch das Verdikt der fachlichen Verengung und der Einseitigkeit an.

Der Erwerb einer ausreichend umfänglichen Allgemeinbildung des oben beschriebenen Typs ist bis heute von großem Gewicht für den Nachweis der Studierfähigkeit. Das lässt sich unter anderem auch an den Bezeichnungen für die nachholende Hochschulzugangsberechtigung ablesen: Der Zweite und der Dritte Bildungsweg sind dem Ersten Bildungsweg begrifflich nachgebildet und zugeordnet. Die Nummerierung kann darüber hinaus als qualifizierend angesehen werden: Der Erste Bildungsweg ist demnach Norm gebend, der Zweite und der Dritte Bildungsweg gelten als abgeleitete Sonderformen.⁷³

Demgegenüber hat der aktuelle Diskurs um den aus dem Angelsächsischen kommenden Kompetenzbegriff,⁷⁴ in dem die Dualität zwischen Allgemein- und Berufsbildung aufgehoben erscheint, für diese Untersuchung wenig Bedeutung, da der traditionelle neuhumanistische Bildungsbegriff für den bearbeiteten Zeitraum maßgeblich für die Ausgestaltung der Angebote einer „Zweiten Chance“ ist. Erst im Zuge der durch den Bologna-Prozess angestoßenen jüngsten Entwicklungen scheint auch im Bereich alternativer Hochschulzugänge ein dynamischer Prozess einzusetzen, dessen Ende aber noch nicht abzusehen ist.

Bis heute bleibt der Zweite Bildungsweg – und auf den Dritten trifft das in gleichem Maße zu – ein unscharfer Begriff. Es ist deshalb vorab zu klären, was mit den Begriffen Zweiter und Dritter Bildungsweg in diesem Arbeitsvorhaben gemeint ist und weshalb der Zweite und der Dritte Bildungsweg als Wege des nachholenden Schulabschlusses, beziehungsweise des nachträglichen Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung in den Zusammenhang der Erwachsenenbildung einzuordnen sind. Dies erscheint umso dringlicher, als aus Gründen der Vergleichbarkeit innerhalb des untersuchten Zeitraumes ein eher enger Begriff des Zweiten Bildungsweges verwandt wird: Ausschließlich nachträglich erworbene schulische Hochschulzugangsberechtigungswege sollen in ihrer historischen Entwicklung

73 In Niedersachsen machen berufserfahrene Erwachsene ohne Abitur zwar offiziell eine Hochschulzulassungsprüfung, wenn sie den Dritten Bildungsweg beschreiten. Diese Eingangsprüfung ist aber unter der landläufigen Bezeichnung „Immaturen“-Prüfung wesentlich bekannter.

In direkter Übersetzung bedeutet „immatur“ unreif, mithin noch nicht mit genügend Allgemeinbildung ausgestattet.

74 S. zum Beispiel Eckhard Klieme, Johannes Hartig (2007), Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11ff. und Gisela Wiesner, André Wolter (2005), Einleitung, S. 29ff., in dies. (Hrsg.), Die lernende Gesellschaft, Weinheim.

dargestellt werden, Wege der beruflichen Weiterbildung werden nur im Einzelfall vergleichend herangezogen.

Der Begriff „Zweiter Bildungsweg“ setzt sich in der bundesrepublikanischen Bildungsdebatte in den 1950er Jahren allmählich durch.⁷⁵ In seiner Definition bestimmt Horst Graebe den Zweiten Bildungsweg als Zusammenfassung von Schullaufbahnen, die nach Abschluss einer ersten allgemeinen Bildungsphase und einer anschließenden Berufsausbildung durch die Wiederaufnahme organisierten Lernens zu mittleren Schulabschlüssen oder zur Hochschulreife⁷⁶ führen.⁷⁷

Ausgehend von der Überlegung, jungen, besonders begabten und leistungsfähigen Erwerbstägigen eine gleichwertige und gleichberechtigte „Zweite Bildungschance“ und damit weitere Aufstiegsmöglichkeiten zu gewähren, dies eine Forderung des Bildungsreformers und Berufspädagogen Eduard Spranger bereits aus dem Jahre 1918,⁷⁸ ist der Zweite Bildungsweg zunächst sehr eng an die berufliche Bildung gebunden.

Erst allmählich setzt sich eine weitere inhaltliche Bedeutungsform, die auch nachholende Schulabschlüsse des Ersten Bildungsweges umfasst, wie sie etwa die Abendgymnasien und Abendrealschulen anbieten, durch,⁷⁹ um schließlich ab den 1970er Jahren, in direkter Umkehr der Ausgangslage, einer fast ausschließlichen Anlehnung an den Ersten Bildungsweg⁸⁰ zu weichen.⁸¹

In Abgrenzung zum Ersten und Zweiten Bildungsweg liegt die Besonderheit des Dritten Bildungsweges während des gesamten Zeitraums darin, die nachträgliche Hochschulzugangsberechtigung ohne nochmaligen Schulbesuch im Er-

75 S. in diesem Zusammenhang zum Beispiel Ralf Dahrendorf.

76 Horst Graebe (1977), Zweiter Bildungsweg, in: Heinrich Rombach, Wörterbuch der Pädagogik, Bd. 3, Freiburg, S. 341.

77 Diese Definition hat bis heute Gültigkeit. Vgl. zum Beispiel für die 1990er Jahre Klaus Klemm u. a. (1990), Bildungsplan '90, München, S. 117.

78 Eduard Spranger, Kultur und Erziehung, in: Gesammelte pädagogische Aufsätze, a. a. O., S. 198, s. auch Georg Kerschensteiner, Theorie der Bildungsorganisation.

79 S. zum Beispiel Karl Schick, Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 183.

80 André Wolter (2008), Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt, in: Regina Buhr u. a. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten!, Münster, S. 83 spricht von einem nahezu permanenten curricularen Gymnasialisierungsdruck für den Zweiten Bildungsweg.

81 S. Paul Hamacher (2004), Bildung als Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges. Die Ausrichtung am Ersten Bildungsweg schlägt sich unter anderem auch in den heute üblichen Kriterien der Studiervorlesigkeit nieder, s. Wissenschaftsrat (Hrsg.), Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Köln, bes. S. 72ff.

wachsenenalter zu erlangen.⁸² Hier ist die Überprüfung der Studiertauglichkeit rechtlich den Hochschulen zugesprochen und diese stellen direkt die Hochschulzugangsberechtigung aus.⁸³

Auf die Frage der Zuordnung zur Erwachsenenbildung lässt sich zunächst antworten: Die Nestoren des Zweiten Bildungsweges haben selbst die Nähe zu Erwachsenenbildungseinrichtungen immer aufs Neue betont und konsequent gesucht⁸⁴ und gleichzeitig das alleinige Recht der Jugend auf weiterführende Schulbildung⁸⁵ stets bestritten. Deutlich wird dies zum Beispiel in dem von Paul Hamacher geprägten Begriff der „Weiterbildungsschule“, unter dem er Fachschulen, Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges, genauso wie berufliche Fortbildungskurse, Fernunterricht und systematische Volkshochschulkurse subsumiert.⁸⁶ Baldo Blinkert, Gutachter für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, kommt 1974 in seinem Gutachten zur Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland zu dem Schluss, dass die zukünftige Aufgabe von Kollegs und Abendgymnasien nicht im Bereich des sozialen Ausgleichs oder des berufsbezogenen Weges zur Hochschulreife, sondern im Weiterbildungsreich liegen werde. Damit würden Bedürfnisse sowohl der Wirtschaft als auch des Einzelnen nach Flexibilität und Umorientierung auch während des Berufs-

- 82 Diese begriffliche Zuordnung ist erst seit der neuerlichen Debatte um die weitere Öffnung der Hochschule für Menschen ohne Abitur abgeschlossen, s. zum Beispiel Gisela Dybowski u. a. (1994), Ein Weg aus der Sackgasse, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 6, S. 3ff. Ralf Dahrendorf, Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft, in: ders. u. a. (Hrsg.), Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart, a. a. O., S. 62ff. fast Ende der 50. Jahre unter Drittem Bildungsweg noch Wege der beruflichen Weiterbildung zusammen.
- 83 Folge der Kultushoheit der Länder für den Dritten Bildungsweg ist, dass sich hier in den verschiedenen Bundesländern eine Vielzahl unterschiedlicher Zugangswege entwickelt hat, s. Sieglinde Machocki, Elisabeth Schwabe-Ruck, Wege in die deutsche Hochschule aus historischer und aktueller Perspektive, unveröffentlichter Aufsatz, S. 7. Im jüngsten HRK-Beschluss (18.11.2008) wird erstmals eine grundlegende und systematische Vereinheitlichung versucht: s. [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_HSZugang\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_HSZugang(1).pdf), zuletzt überprüft am 08.03.2009.
- 84 S. Hellmut Becker (1960), Präsident des Deutschen Volkshochschulverbandes, Der zweite Bildungsweg und die Volkshochschule, in: Beilage 2 zu „Volkshochschule im Westen“ 12, zitiert nach: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 185ff. Er charakterisiert das Verhältnis zwischen Zweitem Bildungsweges und Volkshochschule als gegenseitig fruchtbringende Wechselwirkung.
- 85 S. Gisela Wiesner u. André Wolter (Hrsg.) (2005), Die lernende Gesellschaft, München, S. 7: „Lernende Gesellschaft beschränkt sich schon lange nicht mehr auf Kindheit, Jugend und vielleicht noch das frühe Erwachsenenalter.“
- 86 Paul Hamacher, Weiterbildungsschulen (17. Januar 1971), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 47.

lebens bedient.⁸⁷ Der Zweite Bildungsweg wird so zu einer zeitlich definierten, Abschluss bezogenen Form⁸⁸ der Weiterbildung.⁸⁹ Darüber hinaus bleibt bis heute der Nachweis einer mehrjährigen Berufstätigkeit oder entsprechender Betätigung Zugangsvoraussetzung für das Studium am Zweiten Bildungsweg. Der Wunsch nach mehr Bildung soll unter anderem aus der Berufserfahrung erwachsen, eine bruchlose Schulbiografie ist ausdrücklich nicht erwünscht.

Trotzdem bleibt die Sonderrolle des Zweiten Bildungsweges innerhalb der Erwachsenenbildung unbestritten. Gerade das Bildungsziel einer nachholenden weiterführenden Berechtigung innerhalb des Bildungssystems, dass auf den Ersten Bildungsweg ausgerichtet ist, bringt die Nähe zur Jugendbildung mit sich.⁹⁰ Darin liegt ohne Frage ein zentrales Problemfeld des Zweiten Bildungsweges, das über besondere methodische, didaktische und schulorganisatorische Herangehensweisen⁹¹ immer nur abgemildert werden kann.⁹² Initiativen der 1960er Jahre, die Erwachseneneinrichtungen den Hochschulen anzugliedern, wie sie vor allem in Nordrhein-Westfalen parallel zur Einrichtung der Gesamthochschulen vorangetrieben worden sind, bleiben ohne Erfolg.⁹³

Für den Dritten Bildungsweg ist der Bezug zur Erwachsenenbildung leichter herzustellen, ist doch der für den Hochschulzugang geforderte Nachweis einer

- 87 Baldo Blinkert, Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland, a. a. O., S. 90ff.
- 88 S. in diesem Zusammenhang auch den Vorschlag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974), Bildungsgesamtplan Bd. I, Stuttgart, 2. Auflage, S. 28ff. die Bildungsgänge einander anzugleichen.
- 89 S. zum Beispiel Helga Bruns (1974/75), Unsere wichtigsten Probleme, Jahresbericht des Abendgymnasiums der Stadt Dortmund, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 63ff.
- 90 S. in diesem Zusammenhang Wolfgang Schulenberg (1968), Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschulen, Weinheim, S. 49.
- 91 Gerade eine erwachsenenspezifische Pädagogik gilt allerdings bis in die 1970er Jahre hinein als Desiderat, s.: Horst Graebe (1972), Das Abendgymnasium – Standort, Tendenzen, Ziele, Tagung des Ringes der Abendgymnasien in der Bundesrepublik Deutschland, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 134.
- 92 S. Paul Hamacher, in einem unveröffentlichten Vortrag des Jahres 1965 über Entwicklungstendenzen im Abendgymnasium, ebd., S. 87ff. Als schlaglichtartiges Beispiel dieser Problematik mag die von ihm angeführte Äußerung eines Studierenden dienen: „Wir lernen nur das, was der Lehrer versteht.“
- 93 S. Ring der Institute zur Erlangung der Hochschulreife und Ring der Abendgymnasien in NW, Grundsätze zur gesetzlichen Einordnung der Kollegs, Vorlage zur Besprechung mit Kultusminister Holthoff (27. Januar 1969), ebd., S. 41ff.

hervorragenden Berufstätigkeit und Könnerschaft in der Praxis in der Regel gekoppelt mit dem Nachweis einer individuellen beruflichen Weiterbildung.⁹⁴

Der Begriff der „Zweiten Chance“ kommt in den 1950er Jahren in der bildungspolitischen Debatte der Bundesrepublik auf.⁹⁵ Ursprünglich umfasst er Angebote des Zweiten und des Dritten Bildungsweges. Heute wird er auch und vor allem im Bereich der Weiterbildung und Alphabetisierung gebraucht.

Da in ihm auf kurze, sehr prägnante Weise die Hoffnung auf den nachträglichen Ausgleich nicht gewährter oder nicht genutzter Bildungschancen im Jugendalter zum Ausdruck kommt, wird er in dieser Arbeit in seiner ursprünglichen Bedeutung für Angebote des nachträglichen Hochschulzugangs genutzt und auf den ganzen Untersuchungszeitraum übertragen.

Johannes Riedel, Professor für Berufspädagogik an der Universität Hamburg, versucht 1959 eine Standortbestimmung des Zweiten Bildungsweges im Bildungssystem der Bundesrepublik. Zwingend notwendig sei praktische Lebenserfahrung, die sich auf Berufstätigkeit gründe, als gleichwertige Form des Bildungserwerbs anzuerkennen und mit den entsprechenden Berechtigungen zu versehen. Er beklagt dann, dass gerade in diesem Bereich die „wünschenswerte Klarheit“ fehle. „Wenn aber das Ziel nicht klar ist, lässt sich auch über den Weg nichts Genaues sagen.“⁹⁶ An dieser Unsicherheit hat sich bis heute wenig geändert. Zur Klärung, warum sich in Deutschland dieses Hemmnis entwickelt und wieso die Problematik für den Zweiten und den Dritten Bildungsweg bis in die 1970er Jahre nicht lösbar erscheint, soll diese Arbeit beitragen.

- 94 S. Dietmar Frommberger (1997), Berufliche Weiterbildung und Hochschulzugang, a. a. O., S. 16.
- 95 S. z. B. Paul Hamacher (1968), Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, a. a. O., S. 15.
- 96 Johannes Riedel (1959), Bildungsprobleme beim Zweiten Bildungsweg, in: Ralf Dahrendorf u. a. (Hrsg.), Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart, a. a. O., S. 120.

2 Voraussetzungen für die Einrichtung einer „Zweiten Chance“ des Hochschulzugangs

Um die besonderen, sowohl institutionell als auch bildungsideologisch bedingten Schwierigkeiten der Einrichtung von nachholenden Zugängen zur Hochschule für berufserfahrene Erwachsene in Deutschland zu erläutern, ist es notwendig, zunächst auf die herausgehobene Bedeutung des Abiturs für den Hochschulzugang seit Beginn des 19. Jahrhunderts einzugehen.

Die Ausschließlichkeit der Zugangsberechtigung zur Hochschule über eine schulische Prüfung hat es in dieser Ausprägung nur in Deutschland gegeben. Auch wenn Humboldt und Süvern, die beiden maßgeblichen Gestalter des für Deutschland charakteristischen Schulsystems, nicht die Exklusivität des schulischen Zugangs zur Hochschule im Blick hatten, sondern vielmehr gegen Standesprivilegien vorgehen wollten, bewirkt ihre Schulreform bis heute eine strukturelle Diskriminierung beruflicher Qualifizierung gegenüber schulischer Allgemeinbildung.

In dem nachfolgenden ersten Kapitel werden deshalb sowohl die politischen als auch die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, Konsequenzen und Kritikansätze der Humboldtschen Bildungsreform, besonders in Hinblick auf den nachträglichen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, überblicksartig dargestellt.

Zum Zweck der genaueren Wegbeschreibung soll zunächst eine kurze Herleitung des hier verwandten Bildungsbegriffs vorausgeschickt werden. Unerlässlich erscheint außerdem eine knappe Charakterisierung des deutschen, vor allem des preußischen Schulsystems im 19. Jahrhundert. Dadurch soll das institutionelle und mentale Fundament der Schulreformversuche erhellt werden.

2.1 Die Bildungsreformbewegung in Preußen

Bildung umfasst traditionell zwei Bedeutungskomplexe.⁹⁷ Einerseits beinhaltet der Begriff das individuelle Entfalten eigener Möglichkeiten, Geistesbildung, Urteilsfähigkeit und Auseinandersetzung mit den kulturellen Werten und Traditionen der jeweils spezifischen Gesellschaft. Diese Form der Bildung wird heute

97 Gerade bezogen auf Bildungserwerb im Erwachsenenalter wird heute darüber hinaus in zunehmendem Maße zwischen formalem, institutionen- und abschlussbezogenem Lernen und nonformalem, nicht-institutionalisiertem und nicht-abschlussbezogenem Lernen differenziert.

als formale Bildung bezeichnet. Andererseits bedeutet Bildung an praktischen Notwendigkeiten ausgerichteter Kenntnisserwerb, also das, was in der Regel junge Menschen lernen sollen, bevor sie ins Berufsleben entlassen werden.⁹⁸ Man nennt dies heute materiale Bildung. Beide Bereiche, das kann jedem Rahmenplan entnommen werden, sind nebeneinander bestehende Lernziele an den Schulen, wobei immer wieder aufs Neue der Konflikt zwischen Befürwortern einer mehr an der Geistesbildung und einer mehr an lebenspraktischen Kenntnissen orientierten Richtung aufflammte.

Der Streit um die letztendliche Zielsetzung von Bildung entwickelt sich genau zu dem Zeitpunkt, zu dem sich der deutsche Idealismus der Erziehungsfrage annimmt, und mündet in einer ersten Bildungsdebatte, die der neuhumanistisch ausgerichtete bayerische Oberschulrat Niethammer im Jahr seines Dienstantritts unter dem Reformminister Montgelas, 1808 in seiner Abhandlung „Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“ zusammenzufassen unternimmt.⁹⁹ Dabei geht es ihm zentral um die Zielbestimmung von Bildung allgemein und Schulbildung im Besonderen im Spannungsfeld zwischen Zweckbindung, also Ausbildung zum „Bürger“, und individueller Entfaltung, der Bildung zum „Menschen überhaupt“.¹⁰⁰

Mit dieser doppelten Bedeutung entspricht der Begriff der idealistischen Hoffnung auf Verknüpfbarkeit von gesellschaftlichen Notwendigkeiten und individueller Entwicklung.¹⁰¹ Die wechselvolle Geschichte der Rezeption dieses Textes belegt, dass das dort postulierte Spannungsverhältnis zwischen Anwendungsbezug des Unterrichtsgegenstandes und Charakterbildung durch den Unterrichtsstoff nichts an Bedeutung verloren hat: Gerade heute ist die hier anklingende Frage nach der bildenden Kraft von Berufspraxis bei der Entwicklung neuer Zugangswege zur Hochschule wieder von großer bildungspolitischer Brisanz.

Im Gegensatz zu England und Frankreich – dort spätestens seit der Revolution –, wo sich der herausbildende Bürgersinn praktisch in Politik und Wirtschaft erproben kann, ist das zu diesem Zeitpunkt hoffnungslos rückständig organisierte

98 S. z. B. H. Mühlmeyer (1970ff.), Bildung, in: Heinrich Rombach (Hrsg.), Lexikon der Pädagogik, a. a. O., S. 179ff.

99 Peter Euler (1989), Pädagogik und Universalienstreit, Weinheim.

100 S. Hartmut Titze, Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 93f.

101 S. Johann Wolfgang Goethe, (1967), Bd. I, S. 245, in: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Hamburg: „Wer Großes will, muss sich zusammenraffen; In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister, Und das Gesetz nur kann uns Freiheit geben.“

Reich nur in der gelehrten Auseinandersetzung, als theoretisches Konstrukt, Be-tätigungsfeld des zur Reform drängenden Bürgertums.

Wirtschaftlich haben die vielfältigen Handelshemmnisse keine selbstbewusste bürgerliche Schicht entstehen lassen und politisch zeigen sich die Regenten der größeren Flächenstaaten, Österreich, Preußen und Bayern erstaunlich aufgeschlossen gegenüber den Veränderungsnotwendigkeiten der Zeit, wie sich in der Entwicklung des aufgeklärten Absolutismus zeigt. Die Notwendigkeit einer Revolutionierung der politischen Verhältnisse wird nicht im Gegensatz zur jeweiligen Herrschaft, sondern eher als gemeinsame Angelegenheit betrachtet. Die Mainzer Jakobinerrepublik bleibt singuläre Ausnahme, die Preußischen Reformen hingegen machen Schule.¹⁰²

Entsprechend erstaunt es nicht, dass sich u. a. Herder¹⁰³ und Winckelmann bei ihren Bemühungen um eine Besserung der Zustände im ausgehenden 18. Jahrhundert nicht an der Gegenwart, sondern am antiken Griechenland orientieren, um am historischen Beispiel ihr Ideal von Menschen- und Gesellschaftsbildung aufzuzeigen.

Da die gegenwärtige Gesellschaftsform so hoffnungslos veraltet und erstarrt erscheint, man andererseits auf das Wohlwollen einer aufgeklärten Obrigkeit setzt, gilt das Bemühen vorrangig der neu heranzubildenden Jugend, die dann in die Lage zu bringen ist, die bessere Zukunft auf reformerischem Wege zu gestalten.¹⁰⁴

Hier scheint sich zu bestätigen, dass eine grundlegende Änderung der Politik nur durch eine am antiken Menschheitsideal neu und besser erzogene und gebildete Jugend zu erwarten ist.¹⁰⁵ Nur, wer ist befähigt zu einer solchen Bildungsarbeit?¹⁰⁶ Und wie will man verhindern, dass ein solches Bildungsziel eine den praktischen

102 S. Peter Euler (1989), Pädagogik und Universalienstreit, a. a. O., S. 23: „Konnte sich die Aufklärung noch von der Entwicklung und Vergrößerung einer historisch-politischen Öffentlichkeit (Publikum) über die Destruktion der Vorurteile und der Befähigung des Menschen zum Bürger Fortschritt hin zu einem freieren Gemeinwesen und allgemeiner Wohlfahrt versprechen, wobei der aufgeklärte Monarch als die politischen Rahmenbedingungen sichernde Instanz gedacht wurde, so entsteht in der Übergangsperiode ein Staatsidealismus, der von der gegebenen Möglichkeit und der gesellschaftlichen Notwendigkeit vernünftiger Staatsführung durch fortschrittlich gebildete Beamte ausgeht.“

103 Dietrich Benner u. a. (2004), Bildsamkeit/Bildung, in: ders. u. a. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim, S. 193.

104 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, Frankfurt am Main, S. 19f.

105 Wie Willy Strzelewicz (1966), Sozialhistorische Aspekte der Bildungsgeschichte, in: ders. u. a., Bildung und Gesellschaftliches Bewusstsein, a. a. O., S. 6ff. ausführt, wird diese Bildungsdebatte „am Vorabend der industriellen Entwicklung“ nicht nur in Deutschland, sondern genauso in England und Frankreich geführt.

106 Ebd., S. 6.

Lebenserfordernissen ratlos gegenüberstehende oder esoterisch verschrobene Elite hervorbringt?

Neben diesem historisierenden Lösungsvorschlag, bei dem sogar auf ganz direkte Parallelen zwischen den politischen Schwierigkeiten der antiken Stadtstaaten und des in Kleinstaaterei aufgesplitterten Deutschland verwiesen wird, um die Überzeugungskraft der Überlegungen zu stärken, gibt es einen zweiten, nicht weniger bedeutsamen Ansatz, der auf Rousseaus Erziehungsroman „Emil“¹⁰⁷ zurückgeht. Der junge Mensch soll an natürlichen Dingen, mittels Naturerfahrung allein, erzogen werden.¹⁰⁸ Die zeitgenössische Gesellschaft und Kultur gilt Rousseau und seinen Anhängern als dem angestrebten Ziel hinderlich, sie führt den Menschen von seiner wahren Bestimmung, nämlich frei zu sein, ab. Aber, wie kann der Mensch frei bleiben und gleichzeitig hin zu einem bestimmten Ziel erzogen werden?¹⁰⁹

Und schließlich ist hier der vorrangig an der praktischen Bedürftigkeit des Menschen ausgerichtete Erziehungsansatz des Schweizer Pädagogen Pestalozzi zu nennen, der in seinem Unterricht die Vermittlung von Theorie und Praxis, von Allgemeinenkenntnissen und Ausbildung zu einem Handwerk anstrebt.¹¹⁰

Nicht das Altertum, sondern die unverdorbene Natur gilt den oftmals aus pietistischen Zusammenhängen hervorgegangenen deutschen Philanthropen, als Lehrmeisterin. Nicht nur dem Ideal des „Schönen und Guten“, sondern auch der Verminderung der blanken Not der Bedürftigen gilt ihr Streben. Nicht der Mensch mit seiner rationalen Fähigkeit, sich in vergangene Zeiten, in entfernte Kulturen, in

107 Jean-Jacques Rousseau (1975), *Emil oder über die Erziehung*, übersetzt von Ludwig Schmidts, Paderborn, 3. Auflage, s. auch Dietrich Benner u. a., Bildsamkeit/Bildung, in: ders. u. a. (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, a. a. O., S. 190.

108 Basedow nach Kraul (1984), *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*, a. a. O., S. 19.

109 S. Peter Euler (1989), *Pädagogik und Universalienstreit*, a. a. O., S. 337 „Es kann (...) in der von Rousseau ausgelösten Diskussion weder darum gehen, die Kultur zu feiern, noch sie, der von ihr ausgehenden Plagen wegen, abstrakt zu negieren. Vielmehr muss sie unter die „Idee der Moralität“ gestellt werden, die zwar selbst „noch zu Kultur“ gehört, deren Einlösung aber eben nicht mit der Kultivierung gegeben ist. Diese aus der Kultur sich ergebende historische Aufgabe ist die bildungstheoretische (...). In Übereinstimmung mit der Pädagogik seit der Frühaufklärung kann nur über die Subjektwerdung jedes einzelnen Menschen der historische Prozess der „Moralisierung“ erfolgen (...). Diese Subjektwerdung kann, da sie historisch gegen die unter einem falschen Zweck stehende reale Allgemeinheit gerichtet ist, notwendig nur als eine grundsätzlich kritische Bildung erfolgen.“

110 S. Fritz März (1998), *Personengeschichte der Pädagogik*, Bad Heilbrunn, S. 446: „Seiner Elementarmethode zur ausgewogenen Förderung des Kopfes, des Herzens und der Hand mit dem Ziel eines allseitig und ganzheitlich gebildeten Menschen mit ausreichendem Wissen, geläutertem Wollen und dem zur Lebensmeisterung erforderlichen Können (...) widmet Pestalozzi viel Energie und Zeit.“

fremde Sprachen einzudenken und Rückschlüsse zu ziehen, sondern der Mensch als freies Individuum soll sich an der Natur bewähren und bilden. Dafür braucht er neben seinem Verstand auch körperliche Geschicklichkeit und Emotionalität. Der Mensch als Ganzes, so wie ihn die Natur hat entstehen lassen, rückt in den Blick.¹¹¹

Wilhelm von Humboldts Bildungsidee geht auf besondere Weise aus diesen Denkschulen hervor. Zusammen mit seinem Bruder Alexander von dem bedeutenden Bildungsreformer und Philanthropen Campe erzogen, stößt er sich früh an den Nützlichkeitserwägungen, dem praktischen Anwendungsbezug der Campeschen Lehren, er empfindet sie als einengend und vom wahren Ziel der Menschenbildung abführend.¹¹²

Entgegen der Rezeption seiner Bildungstheorie im 19. Jahrhundert, wie sie zusammenfassend von Eduard Spranger¹¹³ beschrieben wird, ist er aber auch nicht der allen praktischen Lebensnotwendigkeiten enthobene Aristokrat, der seine privilegierte gesellschaftliche Position als allein zu wahrer Bildung befähigende herausstellt und von der Wiedergeburt des klassischen Griechenland träumt.¹¹⁴

Der edelste Zweck des Menschen, so Humboldt, ist sein Streben nach „der höchsten und proportionierlichsten Ausbildung“¹¹⁵ aller seiner Anlagen und Kräfte zu einem Ganzen. Dafür sind Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen unerlässliche Bedingungen. Diese wiederum spendet einzig die den Menschen umgebende Welt. Sinn und Zweck der Bildung ist es demnach, die Vielfalt dieser Eindrücke aufzunehmen, zu reflektieren und tätig einzugreifen, um so Zeugnis von sich abzulegen und der flüchtigen Existenz etwas Bleibendes entgegenzusetzen.¹¹⁶

Die Art des Zeugnisses menschlicher Tätigkeit wird dabei nicht hierarchisiert, das gelungene Arbeitsergebnis eines Handwerkers hat gültigen Bestand neben dem philosophischen Traktat des Denkers, beide Werke dienen dem Fortschritt der Menschheit, vorausgesetzt, der Mensch arbeitet nicht blind einer Anweisung,

111 S. u. a. Johann Christoph Friedrich GutsMuths, ebd. S. 365: „Die tiefste Gelehrsamkeit und die feinste Verfeinerung verhalten sich gegen Gesundheit und Körperfertigkeit wie Luxus gegen Bedürfnis. Wie verkehrt handelt da unsere Erziehung, wenn sie mit großer Kunst auf Luxus losarbeitet und darüber nur gar zu häufig des großen Bedürfnisses vergisst! (...) Mit einem Worte, was soll aus dem Geiste werden, wenn sein Körper ein Instrument ist, mit dem er nicht nur wenig unternehmen kann; sondern das sich auch auf ihn legt und niederdrückt?“

112 S. z. B. Erhard Wicke u. a. (Hrsg.) (1997), Menschheit und Individualität, Weinheim.

113 Eduard Spranger (1910), Wilhelm von Humboldts Humanitätsidee, Berlin.

114 Dietrich Benner (1990), Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Weinheim, S. 20ff.

115 Wilhelm von Humboldt (1984), Über das Studium des Altertums, in: ders. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, Frankfurt am Main, 3. Auflage, S. 16.

116 Wilhelm von Humboldt (1984), Theorie der Bildung des Menschen, in: ders., Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, a. a. O., S. 27ff.

Dogmatik oder Tradition gehorchend, sondern begreift, was er tut und schafft entsprechend seines Verständnisses von Welt.

Dieses Verständnis zu ermöglichen ist nach Humboldt Aufgabe der Bildung. Alle reinen Erfahrungswerte, alle Klugheitsregeln, die nicht nach den zu Grunde liegenden Prinzipien zu hinterfragen sind, haben für ihn nichts mit Bildung zu tun. Aber auch die reine Gedankenkonstruktion, die nicht an die Welt rückbindbar ist, dient nicht der Bildung, sondern verdunkelt seiner Theorie nach menschliche Erkenntnismöglichkeiten.

Eine weitere Bestimmung ist in der oben aufgeführten Bildungsdefinition Humboldts enthalten: Er spricht nicht nur von der „höchsten“, also umfassendsten, sondern auch von der „proportionierlichsten“ Bildung. Nicht einseitiges Spezialistentum, sondern ausgewogene Bildung wird von ihm eingefordert, und da jeder Zuwachs an Kenntnissen zwangsläufig die Proportionalität verändert, führt diese Bestimmung zu einem immerwährenden, dynamischen Prozess, sowohl für den Einzelnen, als auch für die Menschheit als Ganzes.

Bildung in diesem Sinne bezweckt demnach Besserung der gesellschaftlichen Zustände durch umfassendes Engagement im pädagogischen Bereich.¹¹⁷ Die Bildungsreform wird geradezu Fundament aller weiteren Reformbestrebungen.

Humboldts Zeitgenosse Fichte geht in seinen in Berlin gehaltenen „Reden an die Deutsche Nation“ in diesem Sinne davon aus, die außen- und innenpolitisch als erniedrigend empfundene Situation, in der sich Preußen unter napoleonischer Besatzung befindet, sei durch eine neue, „deutsch“ und also nationalbewusst erzeugte Jugend,¹¹⁸ grundlegend zu verändern.¹¹⁹ Es schließt sich sofort die Frage an, ob die Jugend insgesamt, beziehungsweise welcher Teil der Jugend in den Genuss, aber auch unter die Knute dieser neuen Bemühungen kommen soll.

117 Willy Strzelewicz (1966), Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, in: ders. u. a., Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein, a. a. O., S. 12ff. spricht in diesem Zusammenhang von der spezifisch das deutsche Bürgertum betreffenden Frustration, sich nur in der Bildung, also auf einem Gebiet, an dem die herrschenden Gruppen nicht wirklich interessiert gewesen seien, ein eigenes Prestige aufbauen zu können, was zu einer verzerrnden Überhöhung der Bedeutung von Bildung geführt habe.

118 Interessant ist, dass schon hier der eigentlich universell gemeinte Bildungsbegriff, wie er in der Deklaration der Bürger- und Menschenrechte definiert ist, eine nationale Wendung erfährt.

119 S. in diesem Zusammenhang Johann Gottlieb Fichte (1922), Reden an die Deutsche Nation, in: Werkauswahl in 6 Bd., Bd. 5, Leipzig, S. 365ff. Über eine nicht an der pragmatischen Nützlichkeit, sondern am humanistischen Ideal ausgerichteten Erziehung der Jugend erhofft sich Fichte die Weckung eines umfassenden, tatkräftigen Zusammenhalts in der Gesellschaft und in der politischen Konsequenz einen kräftigen, gegen Frankreich gerichteten Nationalismus. Nebeneffekt dieser Position ist die zumindest verbale Gleichstellung aller Menschenkinder bezüglich ihres Rechtes auf umfassende Bildung.

Neben der gesellschaftlichen Implikation hat der in Deutschland entwickelte Bildungsbegriff auch eine politische: Die protestantisch geprägte deutsche Spätaufklärung, speziell im nachfriedericianischen Preußen, sieht in Tradition Luthers die weltliche Obrigkeit als Motor für die Gewährung bürgerlicher Freiheiten an, und dies auf kontrollierte, geordnete Art und Weise ohne den Umweg einer Revolution.¹²⁰ Mit entsprechendem Selbst- und Sendungsbewusstsein grenzt sich 1799 der damalige preußische Minister Karl Gustav von Struensee von Frankreich ab: „Die Revolution, welche ihr von unten nach oben gemacht habt, wird sich in Preußen langsam von oben nach unten vollziehen.“¹²¹

Gleichzeitig zeigt sich bei diesem Unterfangen, dass es durchaus zwei unterschiedliche Dinge sind, Reformen zu verlangen und sogar zu initiieren und die daraus resultierenden gesellschaftlichen Veränderungen mit zu tragen: Keiner der drei Hauptprotagonisten der Preußischen Reformen, weder Stein noch Hardenberg oder Altenstein ist dazu gewillt gewesen.¹²² So verwundert es nicht, dass das Reformwerk Stückwerk bleibt.

Zwei Aspekte sind, bezogen auf die Äußerung des preußischen Ministers, besonders hervorzuheben: Es gibt in dem in eine Vielzahl von Staaten und Kleinstaaten aufgespalteten Deutschland eine aufgeklärte, gebildete Beamtenöffentlichkeit, die erstens die Notwendigkeit der Reform sieht und zweitens gleichzeitig Zutrauen in die Reformierbarkeit des deutschen Territoriums hat.¹²³ Diese Reformen werden dann auch mit erstaunlicher Zielstrebigkeit in den jeweiligen Einzelstaaten, wie z. B. Preußen, Österreich, später auch in den Rheinbund-Staaten Württemberg und Bayern angegangen.

Bereits in der Spätaufklärung hatte es Bildungsreformen in Preußen und Österreich gegeben, so die Einführung der allgemeinen Schulpflicht bereits 1717 und erste Versuche der Einrichtung eines Abiturs 1788 in Preußen. Diese waren durch die Bemühungen gekennzeichnet gewesen, zu einer stärkeren Vereinheitlichung

120 S. Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 28: „Unter dem Einfluss der idealistischen Philosophie wollten die Männer der „Bewegungspartei“ unter den Bedingungen einer von Einsicht getragenen kontrollierten Revolution „von oben“ die Ergebnisse sicherstellen, die im revolutionären Frankreich durch gewaltsmäßigen Umsturz erzwungen worden waren.“

121 Heinrich August Winkler (2000), Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik, Bonn, S. 43.

122 S. Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 30.

123 Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 99 spricht in diesem Zusammenhang von dem Versuch, eine „ordentliche“ Revolution zu machen.

des Bildungsstandes der Staatsbeamten zu kommen, denn der aufgeklärte Monarch war für die Staatsführung auf qualifiziertes Personal angewiesen, weil nur dieses für die „hochadeligen Räte, welche zur Arbeit nicht tauglich waren, die Arbeit“¹²⁴ übernehmen konnte.¹²⁵

Parallel wurde in beiden Staaten eine Vereinheitlichung der Rechtssysteme angestrebt, die allerdings nur in Preußen in Gestalt des Preußischen Landrechts erfolgreich umgesetzt wurde. Beide Neuerungsbewegungen tragen nun wesentlich dazu bei, dass die deutsche Bildungselite im Gegensatz zur französischen den Ausweg aus der Krise des absolutistischen Staatswesens nicht im Umsturz, in der Revolution, sondern im Einklang mit den Landesherren in Reformen sieht.

Diese Modernisierung wird mit den Umwälzungen, die die Französische Revolution auch für das Reich mit sich bringt, aktuell. Die für die Reformer entscheidende Frage ist dabei, ob es trotz fehlender Revolution gelingen werde, „aus Untertanen Staatsbürger zu machen.“¹²⁶

Für dieses Reformkonzept, das gleichwohl auf einen „neuen“ Menschen abzielt, ist konsequenterweise eine Bildungsreform Kern- und Angelpunkt. Ohne das Gemeinschaft stiftende Erlebnis der Revolution kann nur durch Erziehung hin zum freien, mündigen Bürger ein neues bürgerliches Staatswesen, eine bürgerliche Nation, entstehen. Politik und Pädagogik bedingen sich gegenseitig bei der Konstituierung der angestrebten staatsbürgerlichen Gesellschaft und ihrer politischen Verfassung.

Diese Überzeugung habe, meint Margot Kraul, die Schulreformer einerseits beflügelt und ihnen andererseits die Zuversicht gegeben, nicht gegen, sondern im Sinne des Staates, als Neuerer tätig zu sein.¹²⁷

Hier wird erstmalig ein für Deutschland typischer Reformweg mittels Bildung erprobt, der auch nach den Staatskrisen im Gefolge des Ersten und des Zweiten Weltkrieges beschritten wird. Nach dem Ersten Weltkrieg geht dabei die Initiative von der Arbeiterbewegung und linksliberalen Kräften aus, nach dem Zweiten Weltkrieg ist ein Umerziehungsprogramm ein wesentlicher Kernpunkt alliierter

124 Karl Otmar Freiherr von Aretin (1985), Vom Deutschen Reich zum Deutschen Bund, in: ders. u. a., Deutsche Geschichte Bd. 2, Göttingen, S. 533f.

125 S. Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, München, S. 80ff. Der Autor hebt besonders den Zusammenhang zwischen den neuen Verwaltungsbedürfnissen des Staates und den vielfältigen Universitätsgründungen des 17. und 18. Jahrhunderts heraus.

126 Karl Otmar von Aretin (1985), Vom Deutschen Reich zum Deutschen Bund, in: ders. u. a., Deutsche Geschichte Bd. 2, a. a. O., S. 605.

127 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, a. a. O., S. 29.

Besatzungspolitik. Diese Umbruchszeiten sind jeweils von zentraler Bedeutung auch für die Gestaltung der Hochschulzugänge. Auf sie wird später genauer eingegangen werden.

Bei der preußischen Bildungsreform ist das große Beispiel, an dem man sich reibt und abarbeiten muss, das revolutionäre Frankreich. Dort hatte bereits am 13.7.1793 Robespierre den auf Ideen Rousseaus, Le Peletiers und Condorcets aufbauenden Nationalerziehungsplan¹²⁸ vor dem Konvent verlesen und ein Bildungssystem gefordert, das dem Kind staatsbügerliche Erziehung und technischen Unterricht zugleich vermittelt.¹²⁹ Im Dezember des gleichen Jahres wird tatsächlich ein obligatorisches, kostenlos durch den Staat und nicht mehr durch die Kirche beaufsichtigtes Schulsystem in Frankreich eingeführt, das allerdings in Folge der Restauration bereits unter dem Direktorium wieder schrittweise zurückgeführt und in ein schulgeldpflichtiges, also nach dem Einkommen der Eltern differenzierendes System, rückverwandelt wird.

Anhand der preußischen Bestrebungen sollen die Umsetzungsbemühungen einer Bildungsreform in Deutschland nun exemplarisch näher ausgeführt werden. Die genannten Preußischen Reformen teilen sich in folgende Hauptabschnitte:

- Die Reform der Regierungs- und Verwaltungsorgane,
- die Einführung der Gewerbefreiheit,
- die Bauernbefreiung und Judenemanzipation und
- die Heeres- und Bildungsreform.

Erstere bringt die Ministerverantwortlichkeit und hält vorrangig die Städte zu vermehrter Selbstverwaltung an. Das ist notwendig, um eine Hebung der Wirtschaftstätigkeit durch die zweite Neuerung, die Aufhebung des Zunftzwangs zur Stärkung der Eigenverantwortlichkeit zu stützen. Die dritte Reform bleibt im Ansatz stecken und führt nur zur rechtlichen Gleichstellung aller Staatsbürger, also auch der Juden und der bisherigen Leibeigenen. Weder folgt dieser Gleichstellung das faktische Ende der Diskriminierung der jüdischen Bevölkerung im Alltag, noch ermöglicht es der jetzt rechtlich gleichgestellten ländlichen Bevölkerung in der Mehrzahl ihre neuen Freiheiten zu genießen, weil ihr dazu die notwendigen materiellen Voraussetzungen fehlen.

Als vierten Punkt die Heeres- und Bildungsreform zusammenzufassen mag zunächst ungewöhnlich erscheinen. Im Sinne der Staatsbürgererziehung aber gehören beide Ansätze zusammen. Denn die Volksarmee ist nach den Vorstel-

128 Stephanie Hellekamps (1997), Die Gründung der Republik, Weinheim, S. 186ff.

129 Albert Soboul (1973), Die große Französische Revolution, Frankfurt am Main, 3. Auflage, S. 565.

lungen Scharnhorsts „Schule der Nation“.¹³⁰ Die reformierte Schule wiederum soll „Schule für die Menschheit“ sein und es darf, „da sich die Menschheit in der Nation realisiert, auch „nur eine Schule für eine Nation“¹³¹ geben, ohne Rücksicht auf Standesunterschiede, nur nach Befähigung und Leistung des Individuums differenzierend.¹³²

Die Reformer unterschätzen allerdings die Beharrungskräfte der alten ständischen Ordnung. Es gelingt weder im Bildungs- noch im militärischen Bereich, tatsächlich eine Organisationsform zu finden, die jedes männliche Staatsmitglied nach seinen je individuellen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Bedürfnissen fördert und fordert. Stattdessen bleibt eine Vielzahl von Sonderregelungen. So wird zum Beispiel erst in den 1830er Jahren endgültig und verbindlich das Abitur als alleinige Hochschulzugangsberechtigung durchgesetzt, und der bürgerliche Offizier bleibt bis zum Ersten Weltkrieg die absolute Ausnahme.¹³³

2.2 Die Schulreformpläne Wilhelm von Humboldts

Wesentlicher Initiator und Gestalter der Bildungsreform ist Wilhelm von Humboldt. In seiner nur 16monatigen Amtsführung als Leiter der Sektion des Kultus und Unterrichts, die dem Innenministerium zugeordnet ist, gelingt es ihm ab 1808 Richtlinien einer modernen Staatserziehung zu entwickeln.

Schon in jungen Jahren hatte sich Humboldt, auch und gerade wegen seiner als freudlos empfundenen Jugendzeit, mit Fragen der Erziehung und Bildung befasst. So hatte er sich in seiner 1792 in Paris entstandenen Schrift „Über öffentliche Staatserziehung“¹³⁴ als Verehrer rousseauschen Gedankenguts gezeigt, wenn er dessen Unterscheidung in Bourgeois und Citoyen übernimmt: Um zu verhindern, dass ein bloßes Nützlichkeitsdenken im Bildungswesen um sich greife, müsse auf jeden Fall vermieden werden, dass der frei und allgemein gebildete Mensch

130 Karl Otmar Freiherr von Aretin (1985), Deutschen Reich zum Deutschen Bund, in: ders. u. a., Deutsche Geschichte Bd. 2, a. a. O., S. 634. Die Verknüpfung zwischen Armee und Schule zeigt sich zum Beispiel darin, dass sich die Dauer der Wehrpflicht je nach Bildungsgrad ändert.

131 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, a. a. O., S. 30.

132 S. in diesem Zusammenhang auch Paul Röhrlig (1987), Volksbildung, in: Karl-Ernst Jeismann, Peter Lundgreen (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. III, München, S. 370ff.

133 Zu diesem Zusammenhang s. auch: Heinz Stübiger (1982), Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit, Weinheim, besonders S. 79ff.

134 Wilhelm von Humboldt (1984), Über öffentliche Staatserziehung, in: ders. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, a. a. O., S. 9ff.

dem rein an praktischen Erfolgen und Nützlichkeitsdenken orientierten Bürger geopfert werde. Daher müsse, so Humboldt, „die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen.“ Nur der solcherart gebildete Mensch habe dann die Urteilskraft, den Staat kritisch zu überprüfen und den ihm angemessenen Platz in der Gesellschaft zu finden.¹³⁵

Gleichzeitig zeigt sich Humboldt hier als überzeugter Liberaler, indem er in seinem Plädoyer für eine Erziehung rein in der Verantwortung der Eltern, beziehungsweise Vormünder, Anleihen bei Adam Smiths Gedankengut nimmt und diese auf eine breitere Basis stellt. Nicht nur die Wirtschaft gedeihe in liberalen Staaten besser, auch den Wissenschaften und Künsten sei ein Möglichstes an Freiheit förderlich. Selbst auf die Privatsphäre wirke sich der Liberalismus positiv aus, denn der zukünftige Wohlstand und Erfolg des Kindes hänge von der Vorsorge und Fürsorge der Eltern und nicht von Geburtsstand oder staatlichem Privileg ab. Schließlich könne durch Wetteifer und Wettstreit auch das Bildungssystem nur gewinnen, werde doch so verhindert, Bildung einseitig nach in jeweils bestimmten Entwicklungskontexten festgelegten gesellschaftlichen Normen zu praktizieren. Humboldt schlussfolgert daraus: „Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirksamkeit halten muss.“¹³⁶

Zunächst scheint sich hier ein Graben aufzutun. Wie kann ein Mann mit diesen Überzeugungen zum Nestor eines staatlichen Bildungssystems werden, wie kann er auch nur als Staatssekretär mit der Aufgabe betraut werden, das Bildungssystem zu reformieren? Hat er sich radikal von seinen Jugendüberzeugungen abgewandt?

Die Antwort auf diese Fragen liegt in der besonderen Bildungsauffassung Wilhelm von Humboldts. Er hat sie bereits ein Jahr später 1793 in seiner Fragment gebliebenen „Theorie der Bildung des Menschen“¹³⁷ dahin gehend zusammengefasst, dass die vielerorts erhobenen Klagen, Wissen sei unnütz und die Schulung des Geistes bleibe ohne Folgen für Handeln und Urteilskraft, darin ihre Ursache hätten, „dass man über der höheren und nur für wenige tauglichen wissenschaftlichen Ausbildung des Kopfes die allgemeiner und unmittelbarer nützliche der Gesinnung vernachlässigt.“¹³⁸

135 Ebd. S. 10.

136 Ebd. S. 12.

137 Wilhelm von Humboldt (1984), Theorie der Bildung des Menschen, in: ders. Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, a. a. O., S. 27ff.

138 Ebd. S. 28.

Nicht auf die bloße Anwendung von nicht wirklich verstandenen Fähigkeiten komme es an, der wirkliche Erkenntnis Suchende wolle nicht bloß Nützliches lernen, nicht nur praktische Kenntnisse erwerben, sondern sich auch und gerade im Beruf allseits, also sowohl in Theorie als auch in der Praxis, bilden. Der Beruf, dem zugegebenermaßen immer eine einseitige Sichtweise innewohne, könne ihm dabei gleichwohl als Mittel, seine „ganze Bildung“ zu vollenden, dienen, wenn er ihn nur richtig auszuüben verstehe.¹³⁹

Der Mensch braucht demnach den Praxisbezug um sich zu bilden, um über die unendliche Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zu einer immer tieferen Erkenntnis seiner selbst vorzudringen, und diese „Welt“ ist eine von der existierenden Gesellschaft und deren Organen vermittelte. Dabei darf er aber nicht am konkreten Einzelobjekt in blindem oder rein praktisch orientiertem Aktionismus vorgehen, sondern muss seinen Blick auf die innewohnende Struktur, auf das Prinzip, auf die „Grammatik“ richten.

In diesem Sinne verstanden und umgesetzt bekommt Schule und Schulbildung ein neues Ziel. Hier sollen die Fähigkeiten gelehrt und dann Anschauungsmaterial zur Verfügung gestellt werden, um dem Heranwachsenden zu ermöglichen, sich selbst durch tiefes Nachdenken und gründliche Reflexion bilden zu können. Letztendlich zielt Humboldt damit auf formale Bildung, das Lernen des Lernens.¹⁴⁰ Jede, an die Realität, an den Nutzen, an die spezifische Situation angebundene Konkretion wird prinzipiell abgelehnt und später, in den von ihm entworfenen Schulplänen, nur zu Übungszwecken zugelassen.

Durch diese Konstruktion entgeht Humboldt dem als bourgeois empfundenen Nützlichkeitsdenken der Philanthropen und er geht gleichzeitig über Kants Forderung einer öffentlichen Erziehung, die bestes Vorbild des künftigen Bürgers sei,¹⁴¹ und Hegels Vorstellung des Lehrers als Verkörperung des für den bürgerlichen Rechtsstaats notwendigen, dem allgemeinen Staatswillen verpflichteten Mittelstandes¹⁴² weit hinaus.

Wenn Humboldt trotzdem starke Bedenken beim Amtsantritt hegt, so liegt das an der Anbindung seiner „Sektion“ an das Innenministerium. Hier droht eine zu enge Tuchfühlung mit den Staatsinteressen, eine seinen aufs Prinzipielle aus-

139 Ebd. S. 31.

140 Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 29.

141 Hans-Günter Thien (1984), Schule, Staat und Lehrerschaft, Frankfurt am Main, S. 51.

142 Ebd. S. 86.

gerichteten Bildungsplänen zuwiderlaufende Gefahr der Vereinnahmung durch die Politik.

In diesem Bereich liegt auch der Grund, warum er bereits nach 16 Monaten um Entlassung bittet. In seinem Demissionierungsgesuch lehnt er eine Anbindung des Bildungsressorts an ein anderes Ministerium rigoros ab. Nur sofern behördlicherseits Freiraum gewährleistet sei, könne eine Bildungsreform, die diesen Namen zu Recht trage, frei nach bildungstheoretischen Gesichtspunkten durchgeführt werden.¹⁴³

Hier klingt erstmalig ein für die Folgezeit typisches Problemfeld deutscher Bildungsreformpolitik an: Die Reformer müssen sich und ihre Ideale stets an den Nützlichkeitsinteressen des Staates messen lassen. In der Konsequenz führt dies oftmals zu wenig befriedigenden Kompromissen, nicht zuletzt was alternative Hochschulzugänge betrifft.

Trotz seiner Bedenken geht Humboldt zunächst an die Verwirklichung seines umfänglichen Reformprogramms. Er hat den Anspruch über Allgemeinbildung die Gesellschaft von ständischer Prägung zu befreien und zu reformieren. Die Berufsbildung, also die praktisch und jeweils auf ein bestimmtes Feld ausgerichtete Form der Bildung, erscheint ihm demgegenüber als nachrangig und außerdem zu rückständig organisiert, um sie als Hebel für eine positive Veränderung nutzen zu können. Zu allgegenwärtig ist nach wie vor das mittelalterlich ständisch geprägte Zunftwesen. Daraus darf aber nicht geschlossen werden, er habe den bildenden Charakter von Praxis und Berufserfahrung überhaupt negiert.¹⁴⁴ Insofern ist es eine unsachgemäße Engführung der humboldtschen Bildungsidee, wenn sich Vertreter des humanistischen Gymnasiums bis heute bei ihrem Plädoyer für eine ausschließlich klassische und nicht berufspraktisch ausgerichtete Bildung auf Humboldt berufen.

Mit seinem Programm betritt Humboldt absolutes Neuland und wendet sich bewusst von der Programmatik der pädagogischen Aufklärung ab. Stattdessen verlangt er, wie oben erläutert, dass „jeglicher Berufsausbildung (...) eine allgemeine Menschenbildung vorangehen“ müsse, um so die heranwachsende Jugend – wie für seine Zeit selbstverständlich hat er nur den männlichen Teil im Blick

143 Dietrich Benner (1990), Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, a. a. O., S. 175.

144 Dieser Argumentationslinie folgen in Tradition Sprangers, der Humboldt elitäre Realitätsferne vorwirft, die meisten Humboldtrecipienten bis in die 1970er Jahre hinein.

– allmählich „zur Partizipation und Teilnahme an einer allgemeinen bürgerlichen Öffentlichkeit“¹⁴⁵ zu befähigen.

In drei seiner Schriften entwirft Humboldt konkrete Pläne für eine Umgestaltung des Schulwesens in Preußen. Sie stammen alle aus dem Jahr 1809: Es handelt sich dabei um den „Königsberger Schulplan“¹⁴⁶, den „Litauischen Schulplan“¹⁴⁷ und den „Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts.“¹⁴⁸

In beiden Schulplänen wehrt er sich gegen die überkommene Vorstellung, Kinder je nach Herkunft in unterschiedlichen Einrichtungen zu unterrichten. Nur drei Stufen im Bildungssystem will er zulassen:

- den Elementarunterricht,
- den Schulunterricht und
- den Universitätsunterricht.¹⁴⁹

Dabei soll der Elementarunterricht ausschließlich die notwendigen Grundlagen für die späteren Unterweisungen schaffen,

„er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht.“¹⁵⁰

Lesen, Schreiben und die Grundrechenarten werden hier erlernt, wobei es nach Humboldt völlig gleichgültig ist, an welchen Gegenständen diese Grundfertigkeiten erworben werden.

Auf dieser Stufe der Schulbildung ist der Lehrer als Anleiter notwendig. Auf der nächsten Stufe, dem „Schulunterricht“, soll der Lehrer bestrebt sein, sich überflüssig zu machen,

„der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff schon jetzt wirklich zu sammeln, teils künftig nach Gefallen sammeln zu können und die intellektuell-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens, beschäftigt.“¹⁵¹

145 Dietrich Benner (1990), Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, a. a. O., S. 176f.

146 Wilhelm von Humboldt (1984), Der Königsberger Schulplan, in: ders., Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, a. a. O., S. 69ff.

147 Wilhelm von Humboldt (1984), Der Litauische Schulplan, in: ders., Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, a. a. O., S. 76ff.

148 Wilhelm von Humboldt (1984), Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts, in: ders., Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, a. a. O., S. 120ff.

149 Wilhelm von Humboldt (1984), Der Königsberger Schulplan, in: ders., Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre, a. a. O., S. 70.

150 Ebd. S. 70.

151 Ebd. S. 70.

Hier wird von Humboldt ein geradezu der aktuellen Debatte entnommener Begriff für Studierfähigkeit geprägt: Studierfähig ist demnach, wer das Lernen gelernt hat.¹⁵²

Der Universitätsunterricht schließlich dient einzig der Wissenschaft.

„Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“¹⁵³

Humboldt geht nicht davon aus, dass alle jungen Menschen das vollständige Bildungsprogramm durchlaufen. Aber die Grenzen der Ausbildung sollen nicht durch gesellschaftliche Schranken oder einen Mangel an Geld bestimmt sein.

Damit nun jeder nach seiner Befähigung gefördert wird, muss am Ende jedes Bildungsstadiums die Schullaufbahn beendet werden können und der Abgänger trotzdem über ein in sich geschlossenes Wissen verfügen, das ihn befähigt, den Alltag zu meistern.

Deshalb ist es entgegen des zugrunde liegenden Prinzips bereits im Elementarschulbereich notwendig, Grundzüge der Geschichte und Geografie zu lehren, deswegen beinhaltet der Schulunterricht die drei grundlegenden Bildungsbereiche Mathematik, Geschichte und Philologie/Philosophie.

Für die in den Beruf strebenden jungen Männer ist es, so Humboldts Überzeugung, darüber hinaus notwendig, eine Vielzahl von Spezialschulen einzurichten, die im Sinne der heutigen Berufs- und Fachschulen auf das zukünftige Arbeitsgebiet vorbereiten.¹⁵⁴

Humboldt entwickelt schon damals Vorstellungen für einen je nach Interesse und Vermögen der Schüler gestaffelten Kursunterricht in den Pflichtfächern. Dabei schwebt ihm ein mehr sprachlich und ein mehr mathematisch geprägter Zweig vor. Über das Kurssystem will er gleichzeitig den Zeitverlust durch „Sitzbleiben“ minimieren, da die Schüler, sofern sie nicht mehr in den Klassenverband eingebunden seien, durchaus Kurse verschiedener Niveau- oder Klassenstufen besuchen könnten.¹⁵⁵

Dieses Schulkonzept mit seinem bewussten Bruch aller bisherigen Tradition, birgt die Chance, Nukleus einer neuen, an Fähigkeit und Veranlagung orientierten Gesellschaft zu sein; es birgt durch den hohen Grad an bewusst praxisfernem

152 S. Christiane Konegen-Grenier (2002), Studierfähigkeit und Hochschulzugang, Köln.

153 Wilhelm von Humboldt (1984), Der Königsberger Schulplan, a. a. O., S. 71.

154 Ebd. S. 74. An der Forderung nach Berufs- und Fachschulen wird deutlich, dass Humboldt durchaus die Berufsbildung mit im Blick hat.

155 Diedrich Benner (1990), Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, a. a. O., S. 194.

Idealismus aber gleichzeitig die Gefahr, als Legitimation eines wieder verfestigten Bildungssystems zu dienen, dann nämlich, wenn dem theoretischen gesellschaftsreformerischen Anspruch keine praktische Umsetzung im Sinne von größerer Chancengleichheit folgt.¹⁵⁶

Außerdem fixiert die Reform den für Beruf und Karriere notwendigen Wissens- und Kenntnisserwerb auf Kindheit und Jugend. Berufspraktische Erfahrungen geraten demgegenüber ins Hintertreffen, zumal von Humboldt, wie oben dargestellt, keine umfassende Reform der Berufsbildung in Angriff genommen wird. Quereinstiege in höher qualifizierte Tätigkeiten im Erwachsenenalter aufgrund in der Praxis erworbener Kompetenzen sind in diesem System nicht vorgesehen.

Mittelfristig führt die scharfe Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu einer Erstarrung des Bildungssystems, die zwar bereits Anfang des 20. Jahrhunderts kritisiert wird¹⁵⁷ aber bis heute nicht grundsätzlich überwunden ist.¹⁵⁸ Die tiefere Ursache liegt, wie Herwig Blankertz 1963 in seiner Habilitationsschrift überzeugend herausarbeitet,¹⁵⁹ in der Übersteigerung des Nützlichkeitsgesichtspunktes von Berufsbildung durch „Propagandisten“¹⁶⁰ eines rein auf die Entfaltung der Persönlichkeit fixierten Blicks auf Bildung. Als Konsequenz habe sich, so Martin Baethge, ein „Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis“¹⁶¹ entwickelt. Das schläge sich, meint Euler, institutionell zum Beispiel in der bis in die jüngste Zeit gültigen Trennung der staatlichen Förderwege nieder.¹⁶²

156 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, a. a. O., S. 34.

157 S. Fritz Naphtali (1928), Wirtschaftsdemokratie, Berlin, S 166ff.

158 S. Peter Euler (2003), Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, in: Uwe Fasshauer, Stefan Ziehm (Hrsg.), Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft, Darmstadt, S. 35: In den gesellschaftlichen Entwicklungen seit der Mitte des 20. Jahrhunderts habe sich der Gegensatz von allgemeiner und beruflicher Bildung zwar zunehmend als überholt erwiesen, allerdings sei der Grundwiderspruch in dem Begriff Bildung selbst dadurch nicht verschwunden. Weiterhin sei es wichtige Forderung an eine kritische Pädagogik das Zusammenspiel von Lebenserhalt und Selbstbestimmung zu erforschen.

159 Herwig Blankertz (1985), Berufsbildung und Utilitarismus, Weinheim, Reprint der ersten Auflage Düsseldorf 1963.

160 Günter Kutschas spricht in seinem Vorwort zu Herwig Blankertz (1985), Berufsbildung und Utilitarismus, a. a. O., S. 6 in diesem Zusammenhang von „vulgär-aufklärerischem Denken“.

161 Martin Baethge (2007), Das deutsche Bildungs-Schisma, in: Doris Lemmermöhle, Marcus Hasselhorn, Bildung – Lernen, a. a. O., S. 105.

162 Er verweist in diesem Zusammenhang besonders auf das 1969 erlassene Berufsbildungsgesetz, s. Peter Euler (1989), Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, in: Uwe Fasshauer, Stefan Ziehm (Hrsg.), Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft, a. a. O., S. 42.

Wie hartnäckig sich die Vorstellung der Höherwertigkeit von Allgemeinbildung hält, verdeutlichen exemplarisch Plakate im Bildungsstreik 1997(!), auf denen „Bildung statt Ausbildung“ gefordert wurde.¹⁶³

Aus dieser Polarität zwischen moralphilosophisch angelegter Allgemeinbildung und ökonomisch ausgerichteter Berufsbildung ist unter anderem die spezifisch deutsche Ausformung des nachträglichen Hochschulzugangsberechtigungs erwerbs zu erklären: Auf der einen Seite gibt es bis weit in die 1960er Jahre hinein eine starke Gruppe der Befürworter eines am Allgemeinbildungsanspruch des Ersten Bildungsweges ausgerichteten Erwachsenenschulangebots, auf der anderen Seite fordern besonders aus der Berufsbildung kommende Pädagogen einen gleichberechtigten Zugang zur Hochschule über die Berufsschule. Erst neuerdings wird demgegenüber von einem eher dialektischen Verhältnis zwischen der auf die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft ziellenden Berufsbildung und der auf Entfaltung der individuellen Einzelpersönlichkeit gerichteten Allgemeinbildung¹⁶⁴ ausgegangen.¹⁶⁵

2.3 Die Auseinandersetzung um ein einheitliches Schulsystem in Preußen

Im Ergebnis kommt alles noch schlimmer: Nicht nur, dass sich diese negativen Seiten der Bildungsreform auf die Dauer als recht dominant erweisen, es gelingt Humboldt und seinem Mitarbeiter und Nachfolger im Amt Süvern nicht einmal, sich mit ihren fortschrittlichen, in Richtung auf Etablierung einer bürgerlichen Gesellschaft und eines Nationalstaates ziellenden Reform auf der rein institutionellen Ebene durchzusetzen. Stattdessen werden bis zur 1848er-Revolution Vertreter der bisherigen Standesgesellschaft wie die Freiherrn Marwitz oder Beckedorff prägende Akteure der Bildungspolitik in Preußen, gestützt auf eine willfährige Bürokratie.¹⁶⁶

163 Der Hinweis stammt von Peter Euler (1989), Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, in: Uwe Fasshauer, Stefan Ziehm (Hrsg.), Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft, a. a. O., S. 38.

164 S. Herwig Blankertz (1982), Berufsbildung und Utilitarismus, a. a. O., S. 56.

165 S. Peter Euler (1989), Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung, in: Uwe Fasshauer, Stefan Ziehm (Hrsg.), Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft, a. a. O., S. 36. In diesem Zusammenhang ist möglicherweise die neuerdings weite Verbreitung des Begriffs „Kompetenz“ zu sehen.

166 Hans-Günter Thien (1984), Schule, Staat und Lehrerschaft, a. a. O., S. 96.

Um diese erfolgreiche und zunehmend „radikale Abkehr“¹⁶⁷ von bildungspolitischen Überzeugungen der Aufklärung zu verstehen, soll zunächst geklärt werden, auf welchem Fundament die Schulreform fußt.

Zwar ist seit der Verkündung des Allgemeinen Landrechtes in Preußen im Jahr 1794 aktenkundig, dass Schulen und Universitäten in staatliche Trägerschaft gehören, das löst aber keine Flurbereinigung der außerordentlichen Vielfalt an Schulen im Primar- und Sekundarbereich aus. So gibt es ein anachronistisches Nebeneinander von „Elementar-, Trivial-, Volks-, Land-, Dorf-, Parochial-, Kinderlehr-, Katecheten- und Reiheschulen“¹⁶⁸ für die Schulanfängerinnen und Schulanfänger und die älteren Schüler haben zwischen Gymnasien, Gelehrten- und Bürgerschulen zu wählen.

Ein ähnliches Chaos herrscht bezüglich der an dem jeweiligen Schultyp zu erreichenden Qualifikationen. Es ist bis zur Jahrhundertwende zum 19. Jahrhundert durchaus üblich, sofern man über die nötigen finanziellen Ressourcen verfügt, sich ohne Reifeprüfung an einer Universität zu immatrikulieren und die Universitäten sind darauf eingerichtet, in den Anfangssemestern die für ein erfolgreiches Studium notwendigen Kenntnisse und Kompetenzen anstelle der Schule zu vermitteln.

Auch die Qualifikation des pädagogischen Personals ist nicht einheitlich geregelt. Während es im Sekundarbereich immerhin der Regel entspricht, dass ein junger Theologe, der auf eine freiwerdende Pfarrstelle wartet, den Unterricht abhält, was eine gewisse Qualität zumindest im altsprachlichen Unterricht verbürgt, ist es im Primarbereich nichts Außergewöhnliches, von einem verdienten Offizier und Kriegsveteran unterrichtet zu werden, dessen Lehrbefähigung einzig in seinem Patriotismus zu suchen ist. Allen Schultypen gemeinsam ist, dass sie nur gegen Schulgeld zu besuchen sind, was dazu führt, dass trotz Schulpflicht nur ca. 50% der Kinder tatsächlich zur Schule gehen kann.

Auf diese Misstände reagiert Humboldt mit zwei Verwaltungsakten. Zunächst wird 1810 für Lehrer der höheren Schulen das Staatsexamen eingeführt, wie es bereits für höhere Verwaltungsbeamte seit 1791 üblich ist. Dadurch wird der Einfluss der Kirche und der adeligen Schulherrn in diesem Bereich, nicht aber bei den Volksschulen, wesentlich geschmälert.

Parallel dazu wird zwischen 1788 und 1834 gegen den Widerstand vor allem adeliger Kreise das Abitur zur verbindlichen Voraussetzung für die Hochschulzu-

167 S. Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 88.

168 Hans-Günter Thien (1984), Schule, Staat und Lehrerschaft, a. a. O., S. 88.

gangsberechtigung.¹⁶⁹ Seitdem bleiben nur noch die nicht auf einem kontinuierlichen Schulbesuch aufbauende, wohl aber einer schulischen Prüfung unterliegende Extraneerprüfung, heute Nichtschüler-Prüfung, und die in der Weimarer Republik als „schmale Pforte“ bezeichnete Begabtenprüfung für speziell Hochbegabte und im Beruf Erfahrene als nicht schulische, sondern über die Universität überprüfte und gegebenenfalls ausgesprochene zusätzliche Hochschulzugangsmöglichkeit offen.¹⁷⁰ Letztere ist der Ursprung des heutigen Dritten Bildungsweges.

Die Entwicklung findet eine Entsprechung auf ministerieller Ebene. War bereits 1808 für Humboldt im Innenministerium die Sektion für Kultus und Unterricht geschaffen worden, damit die Bildungsreform in Angriff genommen werden konnte, wird 1817 unter Minister Altenstein ein eigenes Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-angelegenheiten, so wie es Humboldt gefordert hatte, gegründet und 1825 werden auch auf Verwaltungsbezirksebene Provinzial- und Schulkollegien eingerichtet.

Dieser organisatorischen Verdichtung, die die Umsetzung einer zentralisierten Schulpolitik überhaupt erst ermöglicht, entspricht der Versuch einer inhaltlich vereinheitlichten Zielbestimmung, die allererst eine Verpflichtung des Staates in allgemein erzieherischer Hinsicht definiert und ihm Handlungsmacht zuweist, und das im ureigensten Interesse. Nur so besteht staatlicherseits die Möglichkeit, auf die staatsbürgerliche Gesinnung des Einzelnen, die die Konstituierung eines modernen lebensfähigen Staates in der Mitte Europas voraussetzt, Einfluss zu nehmen.¹⁷¹

Von zentraler Bedeutung ist der von Staatsrat Süvern¹⁷² 1813 vorgelegte, aber erst 1819 veröffentlichte Unterrichtsgesetzentwurf,¹⁷³ der den Versuch einer für

169 André Wolter (1997), Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität, Oldenburg, S. 30.

170 An dieser Fixierung auf das Abitur als Königsweg zur Hochschule hat sich bis heute wenig geändert, s. zum Beispiel Martha Eckl (2007), Universitäten – offen für Berufstätige, in: Sylvia Kuba (Hrsg.), Im Klub der Auserwählten, a. a. O., S. 47ff.

171 Hans-Günter Thien (1984), Schule, Staat und Lehrerschaft, a. a. O., S. 118.

172 Johann Wilhelm Süvern, 1775–1829, Sohn eines evangelischen Predigers, gerät während seines Studiums in Jena und Halle in den Bannkreis neuhumanistischen Denkens. Nach einer kurzen, sehr erfolgreichen Tätigkeit als Schulreformer in Ostpreußen wird er auf Vorschlag v. Steins als Staatsrat in die Unterrichtsabteilung unter Humboldt berufen. Dort avanciert er schnell zum engsten Mitarbeiter Humboldts und versucht, nach dessen Demission das Bruchstück gebliebene Schulreformwerk im humanistischen Sinne zu vollenden. Dieses Vorhaben scheitert an den seit dem Wiener Kongress radikal veränderten politischen Rahmenbedingungen. Süvern stirbt, weitgehend in Vergessenheit geraten, 1829 in Berlin. Erst Ende des 19. Jahrhunderts wird seine Bedeutung als Reformer von Wilhelm Dilthey wieder entdeckt und gewürdigt.

173 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780-1980, a. a. O., S. 36.

ganz Preußen einheitlichen schulgesetzlichen Regelung beinhaltet.¹⁷⁴ In seinem gestuften Aufbau ist er für die Zeit außerordentlich fortschrittlich. Die Nähe zu Humboldts Reformideen ist nicht zu übersehen.

- In der allgemeinen Elementarstufe sollen die grundlegenden methodischen Fähigkeiten entwickelt und auf deren Grundlage elementare Einsichten und Kenntnisse gewonnen werden. Süvern differenziert hier weder zwischen den Geschlechtern, noch zwischen den Ständen oder Stadt und Land.
- Auf der zweiten Stufe, der „allgemeinen Stadtschule“, soll dann die Bildung bis zu dem Punkt weitergeführt werden, an dem sich die Fähigkeit und Bestimmung entweder zur weiteren wissenschaftlichen Ausbildung oder zur besonderen Vorbereitung für ein bürgerliches Gewerbe zu entscheiden pflege. Hier und im gymnasialen Bereich greift die „Differenzierung und d. h. Reduzierung des Schulzwecks“ für das „weibliche Geschlecht“: Mädchen und junge Frauen dürfen an dieser Stufe der Allgemeinbildung nicht mehr teilnehmen. Das Gymnasium hat nach Süvern die Aufgabe der humanistischen, am Allgemeinen orientierten Bildung und bietet dadurch beste Voraussetzungen für den Universitätsbesuch oder den Start in ein durch Verantwortungsgefühl und Urteilskraft geprägtes bürgerliches Leben.¹⁷⁵

Dieser Ansatz Süverns, der noch weit entfernt von einer auf Chancengleichheit ziellenden Programmatik ist, ist dennoch in der Restaurationszeit nach dem Wiener Kongress nicht mehr durchzusetzen¹⁷⁶ und wandert nach über siebenjährigem Umlauf „geräuschlos“ im September 1826 zu den Akten.¹⁷⁷

Im Ministerium sitzt seit 1820 als Vertreter des Volksschulreferats der oben erwähnte Ludolph von Beckedorff. Es besteht zwar Konsens darüber, dass nichts der staatlichen Ruhe und Ordnung so gefährlich sei, wie rohe, ungebildete Untertanen, aber der Volksschulreferent zieht andere Schlüsse aus dem Bildungsgebot. Er geht von einer gottgewollten natürlichen Ungleichheit der Menschen aus, an die diese sich so früh wie möglich zu gewöhnen hätten.

„Je länger der Jugend die Verschiedenheit der menschlichen Verhältnisse verheimlicht wird, also eine desto größere Last muss sie ihr hinterher

174 S. Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 101.

175 S. Hans-Günter Thien (1984), a. a. O., S. 110ff. und Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 45ff.

176 S. Hartmut Titze (1984), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 102, der hier auf den Zusammenhang zwischen Burschenschaftsbewegung an den Hochschulen und reaktionärem Umschlag in der preußischen Bildungsbehörde verweist.

177 Ebd. S. 129.

erscheinen, ja, eben dieser lange Traum und Wahn einer allgemeinen Gleichheit wird nicht bloß die nachfolgende Ungleichheit umso drückender machen, sondern auch die früher Gleichen und Vereinten umso schroffer trennen und umso feindseliger gegeneinander stellen. Um all dieser Gründe willen bedürfen wir (...) nicht gleichartiger Stufen, sondern verschiedenartiger Berufs- und Standesschulen (...), zwar allerdings einer übereinstimmenden Bildung zur Religion und Sittlichkeit, aber keineswegs einer gleichartigen Abrichtung in Kenntnissen und Fertigkeiten.“¹⁷⁸

Hier wird ein sehr effektives Mittel, die Entpolitisierung der unteren Schichten durch Bildungsbegrenzung, konzipiert.¹⁷⁹

Entsprechend dieser Überzeugungen unterbleibt die Einführung einer für alle gleichermaßen zuständigen Elementarschule.¹⁸⁰ Im Volksschulbereich überdauert vielmehr sowohl der Einfluss der lokalen Standesherren als auch der Kirche. Eine allgemeine Festlegung der Qualifikationen des Berufsbildes eines Volksschullehers setzt nur sehr allmählich ein.

Diese Diskrepanz zwischen zunächst allgemein Menschen bildendem Ansatz und dann doch standes- und gesellschaftspolitischen Egoismen unterworferner halbherziger Umsetzung hat gravierende Folgen für die Weiterentwicklung der Schullandschaft und für die Herausbildung des Lehrerstandes, der nun nicht mehr ein in sich geschlossener werden kann.

Für den Altphilologen, dessen Lehrbefähigung am Gymnasium streng reglementiert ist, bedeutet die Schulreform gesellschaftlicher Aufstieg. Um ihn nach unten abzusichern, wird gerade von dieser Gruppe von Pädagogen mit großer Vehemenz die These von der uneigennützigen Wahrheitssuche des Gelehrten, die im krassen Gegensatz zur bloßen Geldgier des rein praktisch, engstirnig orientierten Geschäftsmanns stehe, postuliert und das mit nachhaltigem Erfolg.¹⁸¹

Seine geachtete Stellung innerhalb der Gesellschaft verdanke der (Alt-) Philologe, so das Selbstbild, dem humanistische Bildung fördernden Staat. Dieser Umstand erkläre die durchgängige obrigkeitstaatliche Verlässlichkeit des deutschen

178 Hans-Günter Thien (1984), Schule, Staat und Lehrerschaft, a. a. O., S. 115.

179 Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 130.

180 Diese wird erst in der Weimarer Republik flächendeckend eingeführt. S. dazu: Peter Lundgreen (1977), Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen, S. 70, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim.

181 Leonore O'Boyle (1977), Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800 und 1848, in: ebd., S. 30. In dieser Berufsgruppe finden sich die vehementesten Vertreter einer scharfen Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung.

Gelehrten, die keine Entsprechung in anderen europäischen Staaten gefunden habe. Der deutsche Gelehrte, so O’Boyle, habe sich nicht für den bürgerlichen Freiheitsgedanken stark gemacht, sondern sich nur staatlichen Versuchen widersetzt, „nützliche Fächer in den Lehrplan zu zwingen.“¹⁸²

Entsprechend gibt es kaum Proteste gegen die zunehmende Überwachung auch der Lehrtätigkeit an den Schulen im Zusammenhang der Demagogenverfolgung im Gefolge der Karlsbader Beschlüsse. Das Klassenordinariat wird eingeführt. Als väterlicher Freund hat der Klassenlehrer über die Sittlichkeit seiner Schüler zu wachen, er muss eine „Konduitenliste“ führen, in der Gesinnung, Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, Heftführung etc. verzeichnet sind.¹⁸³ In diesem Sinne kann der Koblenzer Schuldirektor und Schulrat Landfermann 1832 unwidersprochen als Zweck der gymnasialen Bildung verkünden:

„Männer aufzubauen, gegen künftige Zeiten.“¹⁸⁴

Aber auch die Gymnasiallehrer sind einer entsprechenden Kontrolle durch den Schulleiter unterworfen. Diesem wird neben der regelmäßigen Beurteilung sogar nahe gelegt, wenn immer nötig auch „besonderen Bericht“ zu erstatten.¹⁸⁵ Selbstredend sind die Direktoren- und Rektorenstellen nur mit polizeilich bestätigt staatstreuen Beamten zu besetzen. Die Hochschulreife selbst wird jetzt nicht mehr ausschließlich für die erbrachten Leistungen, sondern auch für die politische „Reife“ ausgestellt, das heißt, wer sich nicht dem Geist der Restauration beugt, indem er zum Beispiel einer studentischen Verbindung nahe steht oder ihr gar beitreten will, dem wird die geistige Reife abgesprochen, der Zugang zur Hochschule verweigert.¹⁸⁶

1837 wird vom Ministerium ein neuer Schulplan verfügt, der einerseits Erleichterungen in der bis dahin völlig überfüllten Stundentafel bringt, auf der anderen Seite aber auch weiter regulierend in den Schulalltag eingreift. So wird jetzt die leistungsbezogene Versetzung im Klassenverband eingeführt und dadurch das Binnendifferenzierung ermöglichte Fachklassensystem endgültig abgeschafft. Griechisch als Fach demokratischer Freigeistigkeit wird gegenüber dem Latein-

182 Ebd. S. 34.

183 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, a. a. O., S. 51.

184 Karl-Ernst Jeismann (1977), Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen, in: Ulrich Herrmann, Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 56.

185 Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 132.

186 S. André Wolter (1987), Das Abitur, Oldenburg, S. 276ff. Diese Art „Reifevermerk“, durch den das Abitur erst den Weg an die Hochschulen öffnet, wird auch im Nationalsozialismus wieder eingeführt werden.

unterricht eingeschränkt, denn die Jugend soll nicht mehr räsonieren, sie soll sich in den Staat einfügen, nutzbringendes Glied der Gesellschaft werden.

Diese Beschneidung humanistischer Bildungsziele kommt den Bedürfnissen der städtischen Mittelschicht entgegen. Viele angehende Kaufmanns- und Handwerkersöhne, viele angehende Jungbauern besuchen nur aus Mangel an anderer Gelegenheit die unteren Klassen der Gymnasien, um so der Schulpflicht zu genügen. Das Unterrichtsangebot entspricht in wenigen Bereichen dem, was sie später im Beruf an Kenntnissen gebrauchen und anwenden können. Speziell der Griechischunterricht ist verhasst. Von dieser Seite wird immer drängender der Wunsch geäußert, einen stärker auf Realien ausgerichteten Unterricht anzubieten.

Zur gleichen Zeit macht erstmalig das später wiederkehrende Wort der „Überfüllungskrise“ die Runde. Der Kreis der akademisch Gebildeten soll auf das Maß beschränkt bleiben, dass der Arbeitsmarkt aufnehmen kann. So soll gleichzeitig gesichert sein, dass die Bildungselite ihre gesellschaftliche Position ungefährdet an die eigene männliche Nachkommenschaft weiterreichen kann.¹⁸⁷

In den 1840er Jahren werden daraufhin so genannte Bürgerklassen, die nach der zehnten Klasse mit einer Prüfung enden, an vielen Gymnasien eingerichtet und ehemalige Bürgerschulen zu neuem Leben erweckt. Den Absolventen eröffnet sich der mittlere Staatsdienst und sie leisten, genau wie die Abiturienten, nur das „Einjährige“ beim Militär ab.¹⁸⁸ Der Unterricht wird von staatlich examinierten Lehrern abgehalten, so dass sich eine enge Verbindung zwischen Gymnasium und Realschule entwickelt und sich gleichzeitig der Abstand zur Elementarschule vergrößert. Dass dabei das humanistische Gymnasium weiterhin unangefochten den Spitzenplatz schulischer Bildung einnimmt, kann nicht überraschen.

Allerdings ist die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts dann geprägt durch zunehmende Konkurrenz und Konflikte zwischen den mehr praxisorientierten Schultypen, die immer stärker auf das Recht pochen, auch die Hochschulzugangsberechtigung aussprechen zu dürfen, und dem traditionell alphilologisch ausgerichteten Gymnasium. Unterstützt werden die Gleichstellungsbestrebungen durch Stimmen aus Wirtschaft und Militär, hintertrieben werden sie vom Stand der Philologen.¹⁸⁹

187 S. in diesem Zusammenhang Hartmut Titze (1990), Der Akademikerzyklus, Göttingen, S. 16: „Es scheint, als hätten die akademischen Privilegien die Erbschaft der überholten Adelsprivilegien angetreten.“

188 Zur gesellschaftlichen Bedeutung des einjährig-freiwilligen Dienstes s. Herwig Blankertz (1982), Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar, S. 181ff.

189 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, a. a. O., S. 72.

Aber zunächst wird ein anderer Konflikt ausgetragen, und zwar der zwischen Elementarschulen und weiterführenden Einrichtungen. Nicht nur, dass für Volkschullehrer erst im Laufe der 1830er Jahre eigene Ausbildungsseminare eingerichtet werden, die ein gewisses Grundmaß an Kenntnissen vermitteln, dieser Berufsstand bleibt darüber hinaus weiterhin außerordentlich schlecht besoldet und unterliegt der oft willkürlichen Kontrolle von Kirche und örtlichen Honoratioren.

So beklagt der badische Bildungsreformer Gervinius noch in seiner 1862 für den Großherzog formulierten Denkschrift „Verfassungsstaat und Bildungswesen“, dass das bildungspolitische „Hauptziel“, eine angemessene, das heißt an den praktischen Bedürfnissen der Schulkinder ausgerichtete, Ausbildung der Volksschullehrer, nach wie vor in weiter Ferne liege. Nur so könne aber die Effektivität des Unterrichts, wie sie für den modernen Industriestaat geboten sei, und damit gleichzeitig die Position des Volksschullehrers in angemessener Form gehoben werden.¹⁹⁰

Auch dieser Konflikt bleibt kennzeichnend für die bildungspolitischen Auseinandersetzungen bis weit ins 20. Jahrhundert hinein.¹⁹¹ Gerade die Volksschullehrer sind es, die hartnäckig für die Möglichkeit des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung auch im Erwachsenenalter kämpfen und entsprechend stark jedwede Möglichkeit des Quereinstiegs, zum Beispiel als Extraneer, nutzen.

Zunächst manifestiert sich die Unzufriedenheit der Elementarschullehrer mit der beruflichen Situation allerdings nicht so sehr in Bildungsreformvorschlägen¹⁹² aus den eigenen Reihen, als vielmehr in einem wesentlich höheren Grad der Politisierung, einer deutlich kritischeren Stellung zum restaurativen Staat.

Nach der überstandenen 48er Revolution meint denn auch Friedrich Wilhelm IV in einer Rede vor Seminarlehrern im Januar 1849 beklagen zu müssen:

„All' das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzige Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen

190 Lothar Gall (Hrsg.) (1977), Verfassungsstaat und Bildungswesen, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 191f.

191 S. Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., die S. 106f. aufzeigen, dass auch nach dem Ersten Weltkrieg die Initiative einer radikalen basisdemokratischen Reform des Schulsystems von den Volksschullehrern ausgeht und zum Beispiel in Hamburg 35% der Rektoren ihren Posten gekostet habe, während der Oberschulbereich weitgehend unbehelligt geblieben sei.

192 In diesem Zusammenhang ist auf das Wirken Adolf Diesterwegs als Seminardirektor in Moers hinzuweisen, der energisch für eine Hebung des Ausbildungs- und Lebensstandards der Volkschullehrer eintritt, s. Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 156f. und Thomas Nipperdey (1977), Volksschule und Revolution im Vormärz, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 125.

Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der sie den Glauben und die Treue in dem Gemüte meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben. Diese pfauenhaft aufgestutzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehasst und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken (...). Nicht den Pöbel fürchte ich, aber die unheiligen Lehren der modernen frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben mir eine Bürokratie, auf die ich bisher stolz zu sein glauben konnte.“¹⁹³

Bildungspolitische Konsequenz dieser Position Friedrich Wilhelms IV sind die, nach Beckedorffs Nachfolger im Amt Stiehl benannten Regulative des Jahres 1854, die bis auf weiteres die strikte Bildungsbegrenzung der Elementarschullehrer festschreiben.¹⁹⁴

2.4 Die Einrichtung des dreigliedrigen Schulsystems in Preußen

Damit hat sich das Schulsystem am Ende des 19. Jahrhunderts völlig anders als von Humboldt gewünscht und geplant entwickelt. Die sichtbare Funktion des Gymnasiums, so Leonore O’Boyle, sei formales geistiges Training gewesen, aber die eigentliche verdeckte Funktion habe darin bestanden, den Eintritt in die obere Klasse zu sichern. Diesen Zusammenhang zwischen Klassenzugehörigkeit und humanistischer Schulbildung erhelle zum Beispiel der hartnäckige Widerstand des Bürgertums, am Lehrplan auch nur die geringsten Veränderungen oder gar Abstriche zuzulassen. In die gleiche Richtung weise auch die Verstärkung der Eingangshürden für den Erwerb höherer, also klassischer, Bildung für die Unterschicht. So hätten die Reichen mittels Bildung „in Wirklichkeit ein Monopol politischer Macht für ihre Söhne“ errichtetet.¹⁹⁵ So dient das staatliche Bildungssystem ■ nicht der Heranbildung einer aufgeklärten, sich zum eigenen Nationalstaat bekennenden Jugend, die, dem ganzen Volk verpflichtet, Staat und Gesellschaft voranbringt,

193 Ebd. S. 111.

194 Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 58ff.

195 Leonore O’Boyle (1977), Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800 und 1848, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 41f.

- sondern vielmehr der Aufrechterhaltung der verkrusteten Gesellschaftsstruktur.¹⁹⁶

Um dieses System abzusichern, werden die Kinder bereits im Grundschulalter in unterschiedlichen Einrichtungen beschult. Während die große Gruppe der Unterschichtkinder die so genannte Volksschule besucht, geht die wesentlich kleinere Gruppe privilegierter Kinder auf die Vorschule, die, wie der Name schon andeutet, auf das Gymnasium beziehungsweise die Realschule vorbereitet.¹⁹⁷ Für den Besuch dieser Vorschulen wird im Gegensatz zur Volksschule Schulgeld erhoben.¹⁹⁸

Verschärfend und bedeutungsvoll im Zusammenhang der Entwicklung alternativer Hochschulzugangsformen kommt hinzu, dass der Besuch der Volksschule zwar Pflicht ist, er aber keinerlei Berechtigung für weiterführende Schulbildung ausspricht. Um die Möglichkeit zu erwerben, eine mittlere oder höhere Laufbahn einzuschlagen, ist der Besuch einer weiterführenden Schule zwingend notwendig.¹⁹⁹

Genau um diese in zunehmendem Maße verrechtlichte und ausdifferenzierte Zugangsberechtigung entbrennt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Streit, aber nicht zwischen der ausgeschlossenen Unterschicht und der bildungsprivilegierten Oberschicht, sondern zunächst zwischen den verschiedenen bürgerlichen Gruppierungen des Beamten-, Wirtschafts- und Kleinbürgertums.²⁰⁰ In Folge entsteht eine Vielzahl an Oberschulen, die, legitimiert über jeweils unterschiedliche Stundentafeln, verschiedene Berechtigungen für Staatslaufbahnen ausstellen und so die innige Verschwisterung von Bildungswesen und Staatsapparat vorantreiben. André Wolter fasst dieses Phänomen dahingehend zusammen, dass dieser Vorgang mit Recht die „staatsfunktionale Verkoppelung der höheren Bildung“²⁰¹ genannt worden sei. Genau wie O’Boyle sieht er in der offenkun-

196 S. in diesem Zusammenhang Karl-Ernst Jeismann (1977), Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen, in: ebd. S. 44ff. und Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 197: „Das humanistische Gymnasium war die Bildungsanstalt der herrschenden Klasse.“

197 Ebd. S. 197f., zitiert als Beleg die Einschätzung der städtischen Schulkommission in Aachen, „es würde die besseren Familien beleidigen, wenn sie ihre Kinder mit zerlumpten und unsauberen Kindern der unteren Klassen in die Schule schicken müssten.“

198 So übernimmt die von der Schule ausgesprochene Berechtigung in der entstehenden bürgerlichen Gesellschaft allmählich die Funktion des Geburtsrechts der Ständegesellschaft. S. dazu: Herwig Blankertz (1982), Die Geschichte der Pädagogik, a. a. O., S. 183ff.

199 Hans-Günter Thien (1984), Schule, Staat und Lehrerschaft, a. a. O., S. 207.

200 S. in diesem Zusammenhang Ruth Meyer (1977), Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, in: Ulrich Herrmann u. a. (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 371ff.

201 S. Hans-Georg Herrlitz u. a. (1982), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 32.

digen Diskrepanz zwischen dem neuhumanistischen Anspruch auf zweckfreie allgemeine Bildung und der tatsächlichen sozialen Funktion höherer Bildung als akademischer Berufsvorbereitung einen Beleg für die bildungspolitisch durchaus gewollte, sozial exklusive Funktion des preußischen Bildungssystems.²⁰² Am Gymnasium erworbenen Studierfähigkeit²⁰³ und damit Zutritt zur Universität ist und bleibt wichtiges Nadelöhr für den Eintritt in die beziehungsweise den Verbleib in der Oberschicht.²⁰⁴

Der Erfolg dieser sozial-selektiven „staatlichen Sorge um den fähigen Nachwuchs“²⁰⁵ lässt sich in aller Deutlichkeit an der Schichtenzugehörigkeit der Abiturienten ablesen. So hat Hellmut Becker für das Jahr 1907 in Berlin ausgerechnet, dass von den dortigen Abiturienten 26,6% Söhne von gehobenen und mittleren Beamten, von Volksschullehrern, Technikern und mittleren Angestalten, 35,6% dem Bildungs- und Besitzbürgertum und 31,8% dem alten Mittelstand der selbständigen Handwerker und Kaufleute angehörten. Die Söhne von unselbständigen Handwerkern und von Arbeitern hätten demgegenüber nur einen Anteil von 0,7% ausgemacht.²⁰⁶ An den preußischen Universitäten studieren 1902/03 nur 11(!) Arbeitersöhne auf eine Gesamtzahl von 16 462 Studenten.²⁰⁷ Selbstverständlich gilt diese soziale Selektion in noch weit stärkerem Maße für die so genannte „Mädchenbildung“.²⁰⁸

Aus der Verfestigung der sozialen Strukturen mittels Bildungssystem ergibt sich gleichzeitig eine neue politische Funktionszuschreibung für die Schulen. In seinem Einleitungsreferat für die von ihm einberufene Reichsschulkonferenz des Jahres 1890 fordert Kaiser Wilhelm II eine Stärkung der nationalen Bildung an den Gymnasien. Es könne nicht Ziel sein, junge Griechen oder Römer zu erziehen, stattdessen müsse der deutschen Jugend das typisch Deutsche nahe gebracht werden.

202 Andrä Wolter (1990), Die symbolische Macht höherer Bildung, S. 61, in: ders., Norbert Kluge u. a. (Hrsg.), Vom Lehrling zum Akademiker, Oldenburg, S. 49ff.

203 So verstanden wird Studierfähigkeit, wie Andrä Wolter (2008), Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt, in: Regina Buhr u. a. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten, a. a. O., S. 82 zutreffend feststellt „zum Merkmal einer gebildeten Persönlichkeit überhöht.“

204 S. Torsten Bultmann (2007), Veränderung des Hochschulzugangs, in: Sylvia Kuba (Hrsg.), Im Klub der Auserwählten, a. a. O., S. 77.

205 Ruth Meyer (1977), Das Berechtigungswesen in seiner Bedeutung für Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, in: Ulrich Herrmann, Hrsg.) u. a., Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 377.

206 Hellmut Becker u. a. (Hrsg.) (1993), Die Bildung der Nation, Stuttgart, S. 13.

207 Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 212f.

208 Hellmut Becker u. a. (Hrsg.) (1993), Die Bildung der Nation, a. a. O., S. 24.

den. Was allerdings dieses „Deutsche“ sei, wird von ihm nicht genauer spezifiziert, sieht man einmal davon ab, dass Wilhelm einen stärkeren Praxisbezug und umfangreichere körperliche Ertüchtigung einfordert. Ziel sei die Heranziehung einer kräftigen Generation, die bereit sei, als Soldaten, „geistige Führer und Beamte dem Vaterlande“ zu dienen.²⁰⁹

Hier soll also nationale Identität nicht über Emanzipation und humanistische Bildung, sondern über „soldatische Tugenden“ und Nationalstolz hergestellt werden. Um dieser Bemühung einen fortschrittlichen Anschein zu geben, wird sie unter dem Begriff der Lebenstüchtigkeit, des dem Humanismus gleich gewichteten Realismus eingeführt.

2.5 Schulsystemkritik

Als Reaktion auf die oben beschriebenen Entwicklungstendenzen entsteht ein breites Spektrum an systemkritischen Positionen, das von einer radikalen marxistisch geprägten Sicht bis zu bürgerlichen reformpädagogischen Bestrebungen reicht. Die seit den 1860er Jahren allmählich wachsende Arbeiterbewegung sieht in der Bildungspolitik ein wesentliches Feld der Agitation. Einer ihrer bedeutenden Anführer ist Wilhelm Liebknecht. Wie Ferdinand Lassalle, dem Nestor des „Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins“, aus bürgerlichem Hause stammend, wird Wilhelm Liebknecht 1872 gebeten, anlässlich der Gründung des „Dresdener Arbeiterbildungsvereins“ eine programmatische Eröffnungsrede zu halten. Der sozialdemokratische Publizist gibt ihr den kämpferischen Titel „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen.“²¹⁰

Schule und Staat seien aufs Engste miteinander verkoppelt, so die zentrale These Liebknechts.²¹¹ Die Schule sei sowohl das „mächtigste“ Mittel der Befrei-

209 Ebd. S. 50ff.

210 Wilhelm Liebknecht (1968), Wissen ist Macht – Macht ist Wissen, in: Hans Brumme (Hrsg.), Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen, Berlin, S. 49ff.

211 S. Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 219ff.: Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts sei die Gesellschaft so tief in soziale Klassen gespalten, dass die aufklärerische Hoffnung auf Überwindung der antagonistischen Interessen durch gemeinsame Bildungsanstren-gungen, wie Liebknechts programmatische Rede belege, verloren gegangen sei.

ung und gleichzeitig das mächtigste Mittel der Knechtung.²¹² Im gegenwärtigen „Klassenstaat“ mutiere sie so von der Bildungsanstalt zur Dressuranstalt.²¹³

Dieser Überzeugung der tiefen gesellschaftspolitischen Verquickung von Staatsform und Bildungssystem schickt Liebknecht eine kurze historische Betrachtung voraus, in der er auf die traditionell „unheilige“ Allianz zwischen Religion und gesellschaftlicher Elite und Militär und gesellschaftlicher Elite verweist. Dies habe wesentliche Auswirkungen auf die an der Schule vermittelten Inhalte und gewährleiste die System stabilisierende Funktion herkömmlicher Schulbildung.

„Wissen ist Macht, Wissen gibt macht, und weil es Macht gibt, haben die Wissenden und Mächtigen von jeher das Wissen als ihr Kasten-, ihr Standes-, ihr Klassenmonopol zu bewahren und den Nichtwissenden, Ohnmächtigen – von jeher die Masse des Volkes – vorzuenthalten versucht.“²¹⁴

In keinem anderen Land fördere, so Liebknecht, der in diesem Zusammenhang auf entsprechende Erhebungen des zeitgenössischen Empirikers und Historikers Buckle verweist, das Bildungssystem so stark die soziale Segregation, wie im Reich. Darüber hinaus zeige Buckle ein unmittelbares Verhältnis zwischen durch Bildung erworberner Kultur und Hang zu Militarismus auf: Die Kultur eines Volkes stehe im umgekehrten Verhältnis zu dem Einfluss, den es kirchlichen und militärischen Dingen einräume.²¹⁵ Daraus folgert Liebknecht: Die „dicken Miltärbudgets“ und die „dünnen Unterrichtsbudgets“ seien untrügliche Gradmesser der preußischen „Unkultur“. Kultur aber sei nur durch eine Gleichheit im Bildungssystem, wie man sie zum Beispiel in den USA²¹⁶ anträfe, zu erreichen.

Dem scheint zunächst die allgemeine Schulpflicht in Preußen entgegenzu-stehen. Liebknecht unterscheidet nun zwischen Lese- und Schreibfähigkeit und Bildung. In Preußen diene Schule und Unterricht allein der Konditionierung auf die Bedürfnisse der Armee. Damit sei dem Recht auf Bildung keineswegs Genüge getan. Nicht das Denkvermögen der Kinder werde geweckt und geschärft, nicht die Kenntnis der Natur und ihrer Gesetze ihnen eingeflößt, das Wesen des Menschen und der Gang der menschlichen Entwicklung ihnen nicht klar gemacht, nicht

212 Ebd. S. 88: „Wilhelm Liebknecht hat für die Arbeiterbewegung die marxistischen Konsequenzen aus dem Scheitern der aufklärerischen Bewegung gezogen.“

213 Wilhelm Liebknecht (1968), Wissen ist Macht – Macht ist Wissen, a. a. O., S. 70.

214 Ebd. S. 58.

215 Ebd. S. 64.

216 Es wird sich bei der Untersuchung der Entwicklung der Konzepte des Zweiten Bildungsweges in der Weimarer Republik zeigen, dass die USA den Vorbildcharakter behält.

das Selbständigkeitsgefühl gepflegt: Das Gegenteil von alledem sei der Fall.²¹⁷ Zu dieser Allianz zwischen Kirche und Militär kommt nach Liebknecht verschärfend als dritte Kraft die „volksverdummende“²¹⁸ Presse hinzu.

Schließlich habe die große Masse der arbeitenden Bevölkerung auch keine Chance, die von ihr getätigte Arbeit in den Fabriken als Bildungsquell zu nutzen, da auf Grund der Arbeitsteilung der Blick aufs Ganze verloren gegangen sei.

„Solange der heutige Staat und die heutige Gesellschaft besteht, keine Kultur, keine Bildung, keine Volkserziehung.“²¹⁹

Das ist das Fazit, das Liebknecht aus den zeitgenössischen Zuständen zieht. Abhilfe kann seiner Meinung nach nicht die Initiative Einzelner oder der Kommunen bringen, Nationalerziehung hat – in diesem Punkt folgt er Fichte – von der ganzen Nation, also vom Staat auszugehen.

Wie kann der Missstand also beseitigt werden? In der bürgerlichen Gesellschaft laut Liebknecht überhaupt nicht:

„Erst im freien Staat und der freien Gesellschaft löst die heutige Disharmonie sich in Harmonie auf. Erst im freien Staat mit der freien Gesellschaft können wir die allseitige Harmonie erlangen, die der höchste Kulturzweck ist: die Harmonie der Interessen, die Harmonie des Menschen mit dem Menschen, die Harmonie des Menschen mit sich selbst.“

Dem gemäß sei die Lösung „Durch Bildung zur Freiheit“, wie sie die Liberalen verträten, die Lösung falscher Freunde. Nur in umgekehrter Richtung sei eine Lösung des Missstandes zu erwarten:

„Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen.“²²⁰

Aus dieser Überzeugung ergibt sich als Bildungsstrategie der Arbeiterbewegung bis zum Mannheimer Parteitag 1906²²¹ der Versuch, ein Arbeiterbildungssystem

217 Wilhelm Liebknecht (1968), Wissen ist Macht – Macht ist Wissen, a. a. O., S. 71.

218 Ebd. S. 75.

219 Ebd. S. 89.

220 Ebd. S. 94.

221 Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.) (1975), Dokumente und Materialien zur Geschichte der Deutschen Arbeiterbewegung, Bd. IV, Berlin, S. 186ff. S. zur Bedeutung des Mannheimer Parteitages auch Josef Olbrich, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 110. Er hebt hervor, dass sich erst auf diesem „Bildungsparteitag“ die SPD dazu verpflichtet, Bildungsarbeit als Parteiaufgabe ersten Ranges anzusehen. Auswirkungen auf die Entwicklung alternativer Hochschulzugänge hat diese Selbstverpflichtung allerdings zunächst nicht, da zu diesem Zeitpunkt nur von einer Minderheit, u. a. dem Sprecher des Bildungsausschusses und späteren Leiters der Arbeiterbildungsschule Heinrich Schulz, dabei auch an den nachträglichen schulischen Berechtigungserwerb gedacht wird.

an dem öffentlichen Schulwesen vorbei zu etablieren, mit dem Vorteil der Unabhängigkeit und dem Nachteil, keine Berechtigungen ausstellen zu können.

Hier wird eine institutionalisierte Alternative zur bürgerlichen Bildung gefordert, und sie wird auch tatsächlich in unterschiedlichsten Arbeiterbildungsinitaliativen wie der Berliner Arbeiter-Bildungsschule, den Volkshochschulen und Volksbibliotheken und der Volksbühne umgesetzt.

Allerdings bewirkt diese Analyse, dass in weiten Teilen der Arbeiterbewegung bezüglich des Schulwesens eine Alles-oder-nichts-Haltung eingenommen wird. Nicht der Einzelne soll die sich ihm innerhalb des bürgerlichen Systems eröffnende Möglichkeit zur Weiterbildung ergreifen, er geht so höchstens der Arbeiterklasse verloren.²²² Alle sollen vielmehr von einem zukünftigen, sozial gerechten Bildungssystem in einem sozialistischen Staat profitieren. Damit wird die Frage der Bildungsreform politisch auf Jahrzehnte hintangestellt und erst nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs neu auf die Tagesordnung gesetzt.²²³

Erst nach der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert setzt sich allmählich die Vorstellung von sozialem Aufstieg mittels Bildung durch. Auch in diesem Bereich der sozialdemokratischen Programmatik gewinnt damit die Strategie der gesellschaftsverändernden Reform gegenüber der Revolution an Raum.²²⁴

222 S. Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 235f., der zum Beleg aus Clara Zetkins Rede auf der 5. Frauenkonferenz 1908 in Nürnberg zitiert: Das kämpfende Proletariat dürfe nicht mit in den Schoß gelegten Händen zusehen, wie das Bürgertum Geist und Herz der Arbeiterkinder mit bürgerlichen Ideen erfüllen und damit den Weg zum Heerlager des proletarischen Freiheitskampfes versperren würde. In die gleiche Richtung zielt nach Titze die Propagierung der Fortbildungsschule zur Schließung der „gefährlichen Lücke“ zwischen Volkschulabschluss und Ableistung des Wehrdienstes durch das Bürgertum. Erwünschter Nebeneffekt dieser Fortbildungsschulen sei gleichzeitig die Hebung der gewerblichen Bildung, die Industrie und verarbeitendem Gewerbe zunutzen kämen. Interessanterweise nehmen Schulreformer der Weimarer Republik wie Kerschensteiner den Ausgang ihrer Überlegungen bezüglich der Hebung der Berufsbildung in diesen durchaus anti-sozialistisch intendierten Fortbildungsschulen.

223 Diese Tendenz zeigt sich auch in dem Lehrangebot der 1891 von Wilhelm Liebknecht eröffneten Arbeiter-Bildungsschule in Berlin. Nach einer kurzen Phase mit allgemeinbildenden Kursschwerpunkten schwenkt der Schulleiter Heinrich Schulz ab 1895 auf ein rein politisch agitatorisch ausgerichtetes Programm um, s. Paul Röhrig (1975), Geschichte der Arbeiterbildung, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 249f.

224 S. Erich Ribolits (2007), Lernen statt revoltieren?, in: Sylvia Kuba (Hrsg.), Im Klub der Auserwählten, a. a. O., S. 32ff.

So plädieren sowohl Clara Zetkin²²⁵ vom linken Flügel der Partei als auch Heinrich Schulz,²²⁶ der eher der Mitte zuzuordnen ist, auf dem Mannheimer Parteitag für

- die Aufhebung des Gegensatzes zwischen Kopf- und Handarbeit,
- die Einführung von Arbeitsunterricht,
- Koedukation,
- Durchlässigkeit der Schultypen und
- Chancengleichheit aller Kinder in einer staatlichen Einheitsschule.

Sie nehmen damit erstmalig mit konkreten Forderungen Bezug auf das existierende Schulsystem.

Darüber hinaus kommt bereits die Erwachsenenbildung in den Blick: Auf die entstehenden Volksbibliotheken, Lesehallen und Institute für Volksbelehrung und nicht zuletzt Volksunterhaltung zur Hebung der Bildung der arbeitenden Massen wird mit Stolz hingewiesen.²²⁷ Die grundsätzliche Position Wilhelm Liebknechts – ein „gerechtes“ Bildungssystem könne erst nach Errichtung des sozialistischen Staates aufgebaut werden – erscheint überwunden²²⁸ und ist einem klaren an der gesellschaftlichen Realität ausgerichteten Forderungskatalog gewichen.

Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit bildungsbürgerlich-liberalen Kräften werden „leidenschaftlich“ und kontrovers diskutiert, wobei sich im bildungspolitischen Bereich bereits hier die spätere Spaltung in SPD und KPD in Gestalt der

225 S. dazu: Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hrsg.) (1975), Dokumente und Materialien zur Geschichte der Deutschen Arbeiterbewegung, Bd. IV, a. a. O., S. 186ff.

226 Heinrich Schulz war aufgrund seiner Parteizugehörigkeit der Zugang zum Schuldienst verweigert worden, s. Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 214.

227 Die Öffnung der Universitäten steht dabei im europäischen Zusammenhang: Neben den Bestrebungen im angloamerikanischen Raum ist auch auf Bemühungen in der Schweiz hinzuweisen, s. Michèle Scharer (2003), Die Kooperation zwischen Arbeitern und Akademikern im Rahmen der Genfer Arbeiteruniversität (1892–1917), in: Spurensuche, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 14. Jg., Nr. 1-4, S. 36ff. und Wilhelm Fitta (2006), Selbstorganisation des Wissenserwerbs an der ersten Volksuniversität Wiens, in: Spurensuche, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 17. Jg., Heft 1-4, S. 114ff.

228 S. auch Ludwig von Friedeburg (1989), Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt am Main, S. 204f., der allerdings zu einer etwas anderen Einschätzung kommt: „Vom Reichtum erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und reformpädagogischer Praxis war die Bildungsprogrammatik der politischen Opposition weit entfernt. Umso entschiedener wurde die Verknüpfung von Schulreform und Gesellschaftsveränderung betont“. Aber auch Friedeburg betont die stärkere Kooperationsbereitschaft mit dem Staat, die schon jetzt in der Forderung nach einem einheitlichen Reichsschulgesetz gipfelt.

Befürworter um Friedrich Ebert und Gegner um Wilhelm Pieck abzeichnet,²²⁹ denn die KPD verweigert sich dieser Bildungsidee während der gesamten Dauer der Weimarer Republik, so dass die Planung und Durchführung von Erwachsenenkursen zum nachträglichen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung während der Weimarer Republik ausschließlich in der Hand der SPD und liberaler Kräfte liegt. Das wird weiter unten am Verhältnis zwischen Erwachsenenschulen und Volkshochschulen deutlich gemacht werden.

Auch von besitzbürgerlicher Seite wird die Hebung des Bildungsstandes der arbeitenden Bevölkerung bereits seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts als Forderung der Zeit angesehen. Denn obgleich die fortschrittlichen Liberalen von der Sorge vor einem nicht zu kontrollierenden revolutionären Ausbruch getrieben sind und ihre Strategie folglich wie die Konservativen das Ziel hat,²³⁰ eine Erhebung der verarmten Massen zu verhindern, fordern sie eine Revision der Bildungspolitik.²³¹ So zitiert der Historiker Thomas Nipperdey den westfälischen Industriellen Friedrich Harkort:²³²

„Nicht das Übermaß an Bildung, sondern die Unbildung der Volksmassen seien die Ursachen der Revolution, aus der Unwissenheit entstehe die Feindschaft gegen die Gesellschaft (...), während umgekehrt gerade die Bildung (...) zur positiven Bindung an Nation und Gesellschaft führe und damit dem Bürgertum die weitere Demokratisierung auch zugunsten der unteren Klassen erst ermögliche.“²³³

Harkorts Schlussfolgerungen aus der revolutionären Erhebung 1848/59 lautet: Das Bürgertum hat, aus wohlverstandenem politischen Eigeninteresse, gegenüber der

229 Jörg Wollenberg (1999), Durch Freiheit zur Bildung?, in Arno Klönne, Eckart Spoo, Rainer Butenschön (Hrsg.), Der lange Abschied vom Sozialismus, Hamburg, S. 130ff.

230 Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 146 leitet aus dieser Zielkonvergenz die wiederholte spätere Zusammenarbeit der Konservativen und Liberalen gegen eine autonome Arbeiterbildungsbewegung ab.

231 S. ebd. S. 153, der in diesem Zusammenhang besonders auf die zeitgenössische Analyse Adolf Diesterwegs verweist, in der sich dieser bereits von der Überzeugung der Aufklärung, dass die sozialen Probleme durch Bildung zu lösen seien, gelöst und erkannt habe, dass die Schule zwar ein, aber nicht der zentrale Faktor für die Herstellung einer gerechteren und damit sozial befriedeten Gesellschaft sei.

232 Friedrich Harkort gilt als Exponent der liberalen Position, den Folgen der bürgerlich-kapitalistischen Ordnung sei durch individuelle Leistungsethik und private Bildungsanstrengungen zu begegnen, s. Georg Jäger, Heinz-Elmar Tenorth (1977), Pädagogisches Denken, in: Karl-Ernst Jeissmann, Peter Lundgreen (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd III, a. a. O., S. 98.

233 Thomas Nipperdey (1977), Volksschule und Revolution im Vormärz, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 131.

proletarischen Unterschicht einen Bildungsauftrag. Auf Unterstützung durch den Staat meint er dabei allerdings nicht rechnen zu können, habe doch der Staatshaushalt des Jahres 1844 gezeigt, dass der gesamte Bildungsetat nur geringfügig mehr als 20% des Militärhaushaltes in Preußen ausmache. Harkort schließt an diese Feststellung die provokante Frage an, in welchem der beiden Bereiche wohl die sicherste Rendite zu erwarten sei.²³⁴ Diesterweg ergänzt diese Überzeugung durch die hier erstmalig formulierte Forderung, dem Volk insgesamt, also auch den Erwachsenen, staatskundliche Bildungsangebote zu machen.²³⁵

Die daraus resultierende, nun vom restaurativen Staat abgekoppelte und auf Privatiniziative zurückgehende Bildungstätigkeit kann auf eine längere Tradition zurückblicken. Ausgehend von der den Ideen Pestalozzis verpflichteten Industrieschule, initiieren Gewerbeschulreformer wie Beuth und Klöden bereits in den 1820er Jahren industrietechnische Sammlungen als Anschauungsmaterial zur Weiterbildung und bieten Sonntagsvorlesungen zu Grundfragen der Mechanik, Physik und Chemie an.²³⁶ Ihren Zenit erreichen diese Bestrebungen 1899 mit der Gründung des „Verbandes für volkstümliche Kurse von Hochschullehrern des Deutschen Reiches“, der sich ein allgemeinbildendes Angebot auf die Fahnen geschrieben hat,²³⁷ in Deutschland aber im Gegensatz zu den angelsächsischen Ländern nur ein Schattendasein fristet. Allerdings zeigt sich schon hier eine Tendenz, die typisch für die Entwicklung der Erwachsenenbildung allgemein und speziell auch der alternativen Hochschulzugangswege sein wird: Es wird zwar die bildungsferne Unterschicht angesprochen, es kommt aber vor allem bereits gebildetes oder halbggebildetes Kleinbürgertum und Bürgertum.

Zeitgleich zur Reichseinigung bricht sich bei den Liberalen die Überzeugung Bahn, dass eine Hebung der Arbeiterbildung Aufgabe des Staates sei. Bereits 1869 hatte Schulze-Delitsch für die Deutsche Fortschrittspartei diese Idee in der Feststellung zusammengefasst: Es werde an der rechten und fruchtbaren politischen Beteiligung der Arbeiter selbst so lange fehlen, als nicht Wohlstand und Bildung ein bescheidenes Maß unter ihnen erreicht hätten.²³⁸

234 Friedrich Harkort, zitiert nach Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 147.

235 Ebd. S. 153f.

236 Peter Lundgreen (1977), Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen, In: Ulrich Hermann (Hrsg.), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, a. a. O., S. 78ff.

237 Christiane Schiersmann (2004), Erwachsenenbildung, in: Dietrich Benner u. a. (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, a. a. O., S. 288ff., bes. S. 293.

238 Berthold Michael u. a. (1993), Die Schule in Staat und Gesellschaft, Göttingen, S. 212.

In ihrer programmatischen „Berliner Erklärung“ stellt die Nationalliberale Partei 1896 lapidar fest:

„Die hoch gesteigerten Ansprüche an die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit aller Erwerbskreise machen eine Ausrüstung der wirtschaftlichen Kräfte in Landwirtschaft, Gewerbe und Handel mit einer tüchtigen Fachbildung zur dringenden Notwendigkeit.“

Dem landwirtschaftlichen, gewerblichen und kaufmännischen Fortbildungswesen müsse deshalb nicht nur seitens der betreffenden Berufskreise, sondern auch von der Gesamtheit und dem Staat eine größere Aufmerksamkeit als bisher zugewendet werden. Insbesondere sei der Staat dahingehend zu beeinflussen, größere Mittel für die Hebung des Fortbildungsschulwesens in Deutschland aufzuwenden und die Ausbildung geeigneter und ausreichender Lehrkräfte in die Hand zu nehmen.²³⁹

Hier zeigt sich, die Bemühungen liberal gesinnter Bürger sind nicht ausschließlich als Revolutionsvermeidungsstrategie im Harkortschen Sinne zu verstehen. Es soll gleichermaßen auf das wachsende Bedürfnis der sich entfaltenden Industriegesellschaft nach qualifizierten und leistungsbereiten Arbeitskräften reagiert werden.

Die politische Debatte hat Auswirkungen auf den zeitgenössischen pädagogischen Diskurs: Auch hier artikuliert sich Protest, und zwar in Gestalt der Jugendbewegung und der Reformpädagogik. Wie zu Wilhelm von Humboldts Zeiten wird von einer neu erzogenen Jugend die entscheidende Reform der Gesellschaft erhofft. In Orientierung an Rousseau wird eine Erziehung „vom Kinde aus“ gefordert, die „Jugend soll Jugend“ erziehen. Dadurch findet einerseits eine umfassende Hinwendung zum Kind statt, andererseits wird der pädagogische Zugriff auf die Einzelpersönlichkeit ausgeweitet. Diese schon damals umstrittene Protestbewegung ist demnach zwiespältig zu beurteilen.²⁴⁰ Die Forderung nach methodischer Vielfalt mittels Stärkung von Eigenverantwortung und Eigeninitiative der Schülerschaft und Überarbeitung der Unterrichtsinhalte in Richtung Ganzheitlichkeit und Praxisbezug ist sicherlich als progressiv zu werten. Mit dem Versuch, an einer Autonomie der Erziehung jenseits von sozialpolitischen Zusammenhängen festzuhalten,²⁴¹ werden diese Ideen aber leicht zum Spielball politischer Ideologien. So kann die unkritische Sicht auf Gemeinschaft, Volksganzes, angeborene Führerschaft und Körperkultus in Verbindung mit einem dezidiert ausgespro-

239 Ebd. S. 213f.

240 Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 121ff.

241 Ebd.

chenen Antimodernismus später von dem Nationalsozialismus vereinnahmt und pervertiert werden.²⁴²

In dem 1908 gegründeten „Bund für Schulreform“, dem eine bunte Mischung pädagogisch engagierter Akademiker, Beamter und Politiker angehört, wird eine grundsätzliche Reform des Schulwesens, Gestalt, Inhalte und Ziele betreffend, diskutiert. Erstmalig für Deutschland wird von ihm die Forderung aufgestellt, Schule solle nicht nur der Anhäufung von Wissen dienen, sondern auch Handlungsorientierung bieten und den Zögling als Mitglied der Gesellschaft in den Blick nehmen. Allerdings bleiben diese auch heute wieder auf der bildungspolitischen Agenda stehenden Fragen und Forderungen Episode, eine an die Sozialwissenschaften angekoppelte Erziehungswissenschaft etabliert sich nicht.²⁴³

Von Bedeutung ist auch eine diesem reformpädagogischen Gedankengut und gleichzeitig den bildungspolitischen Forderungen der Arbeiterbewegung nahe stehende Gruppierung reformbereiter Berliner Gymnasiallehrer. Nach ihrem Austritt aus dem Philologenverband im Sommer 1919 schließen sie sich zum „Bund der Entschiedenen Schulreformer“ zusammen.

Im Gegensatz zur eher den Staat verneinenden Jugendbewegung sind die „Entschiedenen Schulreformer“ in guter linksliberaler und sozialdemokratischer Tradition überzeugt davon, innerhalb des Systems durch Veränderung und Popularisierung der Volksbildung, den Riss in der Gesellschaft kitten zu können.²⁴⁴ Beiden Lagern gemeinsam ist die Überzeugung, dass die bisherige Lern- oder Wissensschule²⁴⁵ reformiert werden und einer zukünftigen „Arbeitsschule“ beziehungsweise „Erziehungsschule“ weichen müsse.²⁴⁶

Nicht zuletzt sind in diesem Zusammenhang die Bemühungen der neu entstehenden berufspädagogischen Zunft zu verstehen. So reklamiert Georg Kerschensteiner für jeden Staat, der ein Rechts- und Kulturstaat sein oder werden wolle, den Grundsatz der gleichen Rechte aber auch Pflichten bezüglich der Bildung und Ausbildung für alle, unabhängig von der sozialen Herkunft, nur entsprechend der je individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Das ideale und gleichzeitig unbe-

242 Peter Gay (1987), Hunger nach Ganzheit, S. 41, in: Ulrich Herrmann u. a. (Hrsg.), Neue Erziehung, Neue Menschen, Weinheim, S. 35ff.

243 Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 213ff.

244 Theodor Wilhelm (1987), Der reformpädagogische Impuls, S. 193, in: Ulrich Herrmann u. a. (Hrsg.), Neue Erziehung, Neue Menschen, a. a. O., S. 177ff.

245 In diesem Zusammenhang sei die Zwischenbemerkung gestattet, dass es eine auffällige Kongruenz zwischen der Schulkritik im Kaiserreich und der Schulkritik heute gibt.

246 Ulrich Herrmann u. a. (Hrsg.) (1987), Neue Erziehung, Neue Menschen, a. a. O., S. 12.

streitbare Recht des Einzelnen in Bezug auf seine Erziehung sei, nach Maßgabe seiner Erziehungsfähigkeit erzogen zu werden.²⁴⁷ Diesem Erziehungsrecht des Einzelnen stehe selbstverständlich die Erziehungspflicht des Einzelnen gegenüber. So sei im Kulturstaat jedes Kind verpflichtet, von den öffentlichen Erziehungseinrichtungen so lange Gebrauch zu machen, wie es zur Ausbildung eines nützlichen Mitgliedes der Kulturgemeinschaft notwendig erscheine.²⁴⁸

Neben diesen, das individuelle Recht und die je persönliche Verpflichtung jedes Einzelnen auf Selbstentfaltung umreißen Argumenten, wird von Georg Kerschensteiner der Gesellschaft befriedende Aspekt einer größeren Bildungsrechtheit ins Spiel gebracht. Gefährlich werde eine große gleichartige Masse Unzufriedener nur dann, wenn die staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen auch den Tüchtigen an die Galeeren schmiedeten; ein kluger Stratege aber wisse, dass er feindliche Massen am ehesten bezwinge, wenn es ihm gelinge, sie zu entzweien. So sei schon vor 30 Jahren in England gefordert worden, man müsse eine Leiter vom Boden bis zur Universität herstellen, auf welcher jedes Kind die Möglichkeit habe, so hoch zu klettern, als es könne. Auch wenn die Ausbildung eines Talentes das Land 100 000 Pfund koste, so sei es noch billig und mache sich bezahlt. Es heiße doch Übermenschliches vom Arbeiter verlangen, wenn man wolle, dass er die Interessen auch der Stände teilen solle, von deren sozialen Vorteilen er trotz aller Tüchtigkeit auf ewig ausgeschlossen bleibe.²⁴⁹

Die geäußerte Schulkritik mündet in konkrete Forderungen: Vor allem die als künstlich empfundene Einteilung in wertvolle, weil kreative Kopfarbeit und minder bedeutende, weil rein mechanische, Handarbeit wird von Kerschensteiner für obsolet erklärt und soll zum Beispiel in der „Gemeinschaftsschule“ für alle Schulpflichtigen überwunden werden. Geist und Hand seien gleich wertvoll, weil gleich schöpferisch und in der Realität nie getrennt. Nur vereint könnten beide die notwendige Weiterentwicklung der Gesellschaft befördern, die im eigentlichen Sinne eine vitale Arbeitsgemeinschaft verkörpere. Die Schule müsse dem Rechnung tragen.

247 Georg Kerschensteiner (1970), Das Einheitliche Deutsche Schulsystem, Nachdruck der 1. Auflage 1916, München, S. 14.

248 Ebd. S. 18f. Interessant und zukunftsweisend erscheint hier die der Gesellschaft gegenüber reklamierte Verpflichtung des Einzelnen zu bestmöglicher Ausbildung seiner Fähigkeiten im Dienste der Gesellschaft. Hier findet eine genaue Umkehrung des Humboldtschen Ansatzes des Rechtes jedes Einzelnen auf optimale Förderung auf Kosten der Gesellschaft statt. Speziell im Nationalsozialismus wird diese Umkehr von großer Wichtigkeit.

249 Georg Kerschensteiner (1928), Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Erfurt, 9. Auflage, S. 28f.

Es sei kein Wunder, so Kerschensteiners Zeitgenosse Karsen, dass diejenigen, die sich für diese neue Schule einsetzen, sie in krassem Gegensatz zu der alten Schule als derjenigen der sich auflösenden kapitalistischen Gesellschaft sähen. Die zukünftig einzurichtende Gemeinschaftsschule sei die vom Leben der zur Gemeinschaft strebenden Gesellschaft durchdrungene, ihre werdende Wirklichkeit mit ihr und durch sie lebende Schule.²⁵⁰

2.6 Institutionelle Erstarrung

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts ist trotz aller Kritik ein Stillstand der staatlichen Bildungsinstitutionen eingetreten, auch wenn es zur Einrichtung weiterer Schulformen kommt und das, trotz Sturz des Kaiserreichs und Novemberrevolution bis in die 1930er Jahre hinein. Deshalb folgt nun ein kurzer systematischer Überblick über die Schulformen. Das erscheint auch insofern notwendig, als sich die während der Weimarer Republik gegründeten Erwachsenenschulen an Lehrplänen der bereits vorhandenen Schulen des Ersten Bildungsweges auszurichten haben.

Das Schulsystem des Deutschen Reiches ist geprägt durch eine verwirrende Vielzahl unterschiedlicher Schultypen, sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich. Für das höhere Schulwesen erklärt sich diese diffuse Struktur aus den unterschiedlichen Interessenlagen der Eltern und der verschiedenen Anforderungen in Staatswesen und Wirtschaft. Für die Oberschule für Knaben in Preußen²⁵¹ bedeutet das: Ziel des Schulbesuches und damit Ausrichtung der jeweiligen Lehrpläne ist das Abitur. Das Curriculum geht in jedem Fall von dem vollständigen Schulbesuch

250 Fritz Karsen (1923), Deutsche Versuchsschule der Gegenwart, Leipzig, S. 112ff. Im Folgenden wird auf Fritz Karsen als Gründer der Neuköllner Arbeiterabiturienten-Kurse genauer eingegangen werden.

251 S. zu dem Gesamtkomplex z. B. Bernd Zymek u. a. (Hrsg.) (1987), Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II.1, Göttingen und Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780-1980. Eine reichseinheitliche Schulbehörde wird zwar vor allem von sozialdemokratischen, sozialistischen und kommunistischen Reformern angestrebt, aber bis Ende der Weimarer Republik nur in Ansätzen verwirklicht. Zu groß erscheinen u. a. die durch den konfessionellen Gegensatz geprägten Unterschiede zwischen Nord und Süd. Immerhin gelingt es in der Weimarer Republik, sich auf reichsweite Schultypen zu einigen. Dies war im Kaiserreich noch nicht der Fall, trotzdem kann auch hier von einer weitgehenden inhaltlichen Übereinstimmung ausgegangen werden, auch wenn die Schulen sich in ihrer Benennung noch zum Teil unterscheiden. So erscheint es sinnvoll als Beispiel für die Entwicklung auf Preußen, als größtem Bundesland und Schrittmacher der Bildungsreform, genauer einzugehen.

aus. In der Praxis hat sich demgegenüber neben der allgemeinen Hochschulreife der Einjährigenabschluss seit Mitte des 19. Jahrhunderts durchgesetzt.²⁵²

Immerhin wird nun dem Drängen des an der Praxis orientierten Wirtschaftsbürgertums nach und nach Rechnung getragen, so dass bis 1900 neben dem traditionellen humanistischen Gymnasium auch das Realgymnasium mit Latein als zweiter Fremdsprache und sogar die lateinlose Oberrealschule den allgemeinen Hochschulzugang ausstellen können. Gegebenenfalls, diese Anforderung besteht ja bis heute, müssen für bestimmte Studiengänge Latein- und Griechischkenntnisse zusätzlich nachgewiesen beziehungsweise an der Hochschule erworben werden. Um die Verwirrung komplett zu machen gibt es darüber hinaus eine Vielzahl von „Doppelanstalten“²⁵³ und Reformgymnasien, in denen eine breite Palette unterschiedlicher Wahlpflicht- und Wahlunterrichtsfächer angeboten werden, um so, gerade in der Provinz, den Bedürfnissen der Schülerschaft einerseits gerecht zu werden und andererseits die Schulgebäude zu füllen.

Für die höheren Töchter bringt das Jahr 1908 den Durchbruch. Neben der traditionellen 10jährigen Höheren Mädchenschule, wird nun nach heftigenbildungspolitischen Kämpfen selbstständig oder als Aufbauform eine Oberschule für Mädchen, das Lyceum, angeboten, an dem die jungen Frauen die Qualifikation zur Kindergärtnerin und zur Lehrerin erreichen können. Berufstätigkeit bleibt für Frauen trotzdem Übergangs- beziehungsweise Notlösung: Es gilt bis auf weiteres das Lehrerinnenzölibat.

Darüber hinaus können besonders begabte Schülerinnen als Aufbauform so genannte Studienanstalten besuchen, deren Curricula der Oberstufe des Realgymnasiums oder der Oberrealschule entsprechen. Man beachte in diesem Zusammenhang, dass weiterhin das humanistische Gymnasium den Mädchen verschlossen bleibt. Immerhin und trotzdem, mit dieser Reform ist das volle Immatrikulationsrecht für Frauen eingeführt.²⁵⁴

Während der Weimarer Republik wird die Anzahl der Oberschultypen zunächst noch erweitert, denn es gelingt nicht, die Vielzahl an Reformgymnasien unter dem Dach eines Neusprachlichen Gymnasiums zu vereinen.²⁵⁵ Darüber hinaus wird der Volksschullehrerberuf jetzt, wenn auch in verschiedenen Ausformungen und Abstufungen, zu einem akademischen Beruf.²⁵⁶ Infolge dessen wer-

252 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780-1980, a. a. O., S. 49.

253 Bernd Zymek u. a. (Hrsg.) (1987), Datenbank zur deutschen Bildungsgeschichte, a. a. O., S. 59.

254 Ebd. S. 71.

255 Ebd. S. 127.

256 S. dazu die genaueren Ausführungen weiter unten.

den die bisherigen Präparandenanstalten in Preußen geschlossen und ab 1922/23 an 50 Lehrerseminaren Aufbauklassen²⁵⁷ eingerichtet. Diese Aufbauklassen und späteren Aufbauschulen kann besuchen, wer eine siebenjährige Schullaufbahn nachweisen kann – in der Regel ist das der Besuch der Volksschule. Die Aufbauzüge selbst sind als sechsjährige Lehrgänge eingerichtet. Hier findet also eine tatsächliche Öffnung des Schulwesens statt, Volksschülerinnen und Volksschülern wird erstmalig die direkte Möglichkeit geboten, eine weiterführende Schule und gegebenenfalls auch die Hochschule zu besuchen.

Curricular sind diese Aufbauschulen der neu eingerichteten Deutschen Oberschule, einem weiteren, zum Abitur führenden Schultyp zugeordnet. Diese Deutsche Oberschule ist national und naturwissenschaftlich ausgerichtet. Sie kommt mit einer modernen Fremdsprache aus. Damit erfüllt sie sowohl die Forderung nach stärkerer Besinnung auf die kulturellen Wurzeln, wie sie aus nationalen Kreisen gestellt wird, als auch die Forderung gemäßigt linker Kreise, die durch die Reduktion auf eine Fremdsprache und die Möglichkeit der Aufbauform eine stärkere Durchlässigkeit des Schulsystems erhofft.

Die sich parallel beziehungsweise etwas später ausformenden Erwachsenenschulen orientieren sich an diesem neu geschaffenen Schultyp. Rein quantitativ kommt ihm allerdings nicht die erhoffte Bedeutung zu. Nur im ländlichen Raum erfüllt die Deutsche Oberschule in Kombination mit der Oberschule in Aufbauform die Rolle eines Bildungsinfrastrukturausgleichs.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit folgt nun eine tabellarische Darstellung der Absolventinnen und Absolventen der verschiedenen höheren Schultypen für den Zeitraum von 1921 bis 1941. Auffällig ist, dass das Gymnasium in Gestalt des humanistischen und des Reform-Gymnasiums bis zur Schulreform im NS-Staat die mit Abstand meist besuchte Oberschule für Jungen bleibt. Hier zeigen sich das Gewicht und die Beharrungskraft der humanistischen Tradition.

Neben der propagandistisch beworbenen tatsächlichen radikalen Vereinheitlichung der Schultypen ist für die Zeit nach 1933 deutlich erkennbar, dass die oft beschriebene Akademikerfeindlichkeit des Nazi-Regimes so nicht durchgehalten wird: Insgesamt übersteigt bereits 1937 die absolute Zahl an Abiturienten die der maximalen Anzahl der Weimarer Republik aus dem Jahr 1932.²⁵⁸

257 Bernd Zymek u. a. (Hrsg.) (1987), Datenbank zur deutschen Bildungsgeschichte, a. a. O., S. 127.

258 Dabei muss natürlich das Anwachsen der Schülerinnen- und Schülerzahlen nach den geburten schwachen Kriegsjahren herausgerechnet werden.

Für junge Frauen ist die Entwicklung noch dynamischer. Nachdem zunächst tatsächlich entsprechend der nazistischen Ideologie der Anteil junger Frauen rückläufig ist, kommt es nach Kriegsbeginn kurzfristig sogar zu einer Verdoppelung der Abiturientinnen gegenüber 1931. Dies ist ein weiterer Beleg dafür, dass das Nazi-Regime in Bildungsfragen bereit ist, sofern „höhere“ Gründe vorliegen, auch grundsätzliche ideologische Positionen zu revidieren beziehungsweise im Dienste des Gesamtziels kurzzeitig außer Acht zu lassen.

Das höhere Schulsystem im Staat Preußen; Abiturienten der Knaben- und Mädchenschulen, 1921 – 1941

Jahr	Abiturienten abs.												
	Knabenschulen					Mädchen schulen				Insgesamt			
	Gymn. u. Reform- Gymn.	Real- Gymn.	Ref.- Real- Gymn.	Ober- real- schule	Dt. Ober- schule	Auf- bau- schule	Stud.- anst.	Ober- lyzeum	Dt. Ober- schule	Auf- bau- schule	Sp. 1-6	Sp. 7-10	Sp. 11-12
Jahr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1921	4751	2579		1969			713				9299	713	10012
1926	5623	1498	1672	2309			611	509	39	6	11102	1165	12267
1931	5678	2905	4159	5104	135	1010	1068*	3118*	196*	204*	18991	5744	24735
1932	5886	2642	4404	5402	156	1331					19821	6384	26205
1935	5081	2051	3386	3327	342	1150	986	3049	146	144	15337	4325	19662
1936	4271	1781	2850	2518	258	933	789	2166	92	110	12611	3157	15768
1937	8176	3274	5443	4520	452	1496	604	1805	84	114	23361	2607	25968
	Oberschule für Jungen					Oberschule für Mädchen							
1938	3147		13199		1393		3956			102	17739	4058	21797
1939	3906		15747		1530		5363			139	21083	5502	26585
1940	3889		16225		1465		11795			125	21579	11920	33499
1941	3921		16118		1516		8016			127	21555	8143	299698

Jahr	Abiturienten in %												
	Knabenschulen						Mädchen Schulen				Insgesamt		
	Gymn. u. Reform- Gymn.	Real- Gymn.	Ref.- Real- Gymn.	Ober- real- schule	Dt. Ober- schule	Auf- bau- schule	Stud.- anst.	Ober- lyzeum	Dt. Ober- schule	Auf- bau- schule	Sp. 1-6	Sp. 7-10	Sp. 11-12
Jahr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1921	47,5	25,8		19,7			7,1				92,9	7,1	100,0
1926	45,8	12,2	13,6	18,8			5,0	4,2	0,3	0,1	90,5	9,5	100,0
1931	23,0	11,7	16,8	20,6	0,6	4,1	4,3*	12,6*	0,8*	0,8*	76,8	23,2	100,0
1932	22,5	10,1	16,8	20,6	0,6	5,1					75,6	24,4	100,0
1935	25,8	10,4	17,2	16,9	1,7	5,9	5,0	15,5	0,7	0,7	78,0	22,0	100,0
1936	27,1	11,3	18,1	16,0	1,6	5,9	5,0	13,7	0,6	0,7	80,0	20,0	100,0
1937	31,5	12,6	21,0	17,4	1,7	5,8	2,3	7,0	0,3	0,4	90,0	10,0	100,0
	Oberschule für Jungen						Oberschule für Mädchen						
1938	14,5		60,6			6,4		18,2		0,5	81,4	18,6	100,0
1939	14,3		59,2			5,8		20,2		0,5	79,3	20,7	100,0
1940	11,6		48,4			4,4		35,2		0,4	64,4	35,6	100,0
1941	13,2		54,3			5,1		27,0		0,4	72,6	27,4	100,0

- Knabenschulen = öffentliche Anstalten
- Mädchen Schulen = öffentliche und private Anstalten
- In den mit * gekennzeichneten Zahlen für die verschiedenen Mädchen Schultypen sind die Abiturientinnen der Privatschulen nicht enthalten. Die Spalten 12 und 13 umfassen dagegen die Privatschulabiturientinnen.
- Knabenschulen = öffentliche Anstalten
- Mädchen Schulen = öffentliche und private Anstalten
- In den mit * gekennzeichneten Zahlen für die verschiedenen Mädchen Schultypen sind die Abiturientinnen der Privatschulen nicht enthalten. Die Spalten 12 und 13 umfassen dagegen die Privatschulabiturientinnen.

Tabelle 1: Bernd Zymek u. a. (Hrsg.) (1987), Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, Göttingen, S. 125.²⁵⁹

2.7 Sonderbereiche im Bildungssystem

Zur Abrundung der Darstellung des Bildungssystems sei überblicksartig auf drei sich neben dem systematischen Rahmen der Bildung entwickelnde Bereiche verwiesen:

²⁵⁹ Bernd Zymek u. a. (Hrsg.) (1987), Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. II, a. a. O., S. 125.

- die Volkshochschule, an der ganz gezielt keine Berechtigung im Sinne des Schulsystems erworben wird,
- die Extraneer-Prüfung, die ohne obligatorisch vorausgegangenen Schulbesuch vor einem schulischen Prüfungsausschuss abzulegen ist und
- die Begabten-Prüfung als Vorläuferform des Dritten Bildungsweges, durch die die Hochschulzugangsberechtigung über eine universitäre Zulassungsprüfung gleichfalls ohne schulische Vorbereitung erlangt wird.

Da es sich hierbei um Sonderformen handelt, wird ihre Entwicklung im Überblick dargestellt und somit die sonst durchgängige Chronologie der Darstellung verlassen.

2.7.1 Die Entwicklung der Volkshochschulen

Die Volkshochschulbewegung schaut auf eine lange Tradition zurück. Ihre Wurzeln reichen bis Mitte des 19. Jahrhunderts zu den bürgerlich-liberalen Gesellschaften für Verbreitung von Volksbildung und den Anfängen der Arbeiterbildungsvereine. Dabei sind von Anbeginn zwei unterschiedliche Entwicklungsstränge auszumachen:

Auf Initiative interessierter liberaler Bürger hin soll, wie weiter oben dargestellt, die Volksbildung gehoben werden, um so den Zusammenhalt der Gesellschaft zu stärken. Diesem Gedanken entspricht die nach englischem Vorbild unternommene so genannte „Universitätsausdehnung“²⁶⁰, die allerdings in Deutschland mangels Unterstützung innerhalb der Universitäten auf außeruniversitäre Vereinigungen zurückgreifen muss, wenn auch namhafte Wissenschaftler wie Mommsen, Virchow, Harnack²⁶¹ sich an ihr beteiligen.

Neben dieser, der deutschen Aufklärung und dem deutschen Idealismus verpflichteten Linie entstehen seit den 1860er Jahren mit Aufhebung des Koalitionsverbotes im deutschen Raum in schneller Folge Bildungsvereine, die der aufkeimenden Arbeiterbewegung zugeordnet werden können. Getreu des im vorausgegangenen Abschnitt ausgeführten Liebknechtschen Mottos „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“²⁶² entwickelt sich die oben angeführte autonome proletarische Bildungsbewegung in Form von Arbeiterbildungsschulen, Volksbibliotheken, Vortragsreihen, Zeitschriften und Fachbüchern, wissenschaftliche

260 S. zu dem Gesamtkomplex z. B. Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn, bes. S. 57ff.

261 Ebd. S. 101.

262 Ebd., S. 108.

Wanderkurse und speziell für die Arbeiterschaft ausgerichteten künstlerischen Veranstaltungen.²⁶³

Gipfelpunkt dieser Entwicklung ist die Gründung einer eigenen Parteischule 1906 in der Berliner Lindenstraße,²⁶⁴ die direkt dem parallel ins Leben gerufenen Zentralbildungsausschuss unterstellt ist.²⁶⁵ Besonderes Gewicht kommt hier der Schulung der Partei- und Gewerkschaftsfunktionäre in halbjährigen Kursen zu.

Beide Wurzeln der Volkshochschulbewegung teilen den Grundsatz, keine weiterführenden schulischen Berechtigungen vergeben zu wollen und zu können. Das ergibt sich einerseits aus dem Interesse des in Bildungsangelegenheiten privilegierten Bürgertums, das sich keine Konkurrenz heranziehen möchte und andererseits aus der bildungspolitischen Analyse zum Beispiel Wilhelm Liebknechts, der sich keine nachhaltige Verbesserung der Gesellschaft über das traditionelle Bildungssystem ohne vorausgehenden politischen Umsturz vorstellen kann.²⁶⁶

Auch während der Weimarer Republik findet sich weiterhin die zweifache Ausrichtung der Volkshochschulbewegung, und zwar in Gestalt der mehr in bürgerlicher Tradition stehenden städtischen „Abendvolkshochschule“ und der in sozialdemokratischer, sozialistischer und kommunistischer Hand befindlichen ländlichen „Heimvolkshochschule“.²⁶⁷

Erwachsenenbildung ist jetzt in den Verfassungsrang erhoben: „Der Artikel 148,3 der Weimarer Verfassung machte die Förderung der Erwachsenenbildung zu einer verpflichtenden Aufgabe für das Reich, die Länder und die Gemeinden.“²⁶⁸ Dabei werden jedoch staatlicherseits die gestalterischen Eingriffe gleich rigoros zurückgenommen. Konrad Haenisch, preußischer Kultusminister seit der Revo-

263 Ebd., S. 120.

264 Diese Tradition wird in der Weimarer Republik durch die Gründung der Arbeitsakademien aufrechterhalten.

265 Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 120.

266 Diese Funktionsbeschreibung von Wissen erfährt in den 1970er Jahren einen neuen Aufschwung, s. zum Beispiel Louis Althusser (1971), Ideology and Ideological State Apparatus, in: ders., Lenin and Philosophy and Other Essays, London, S. 120ff. Aber auch für das Jahr 2007 stellt Stefan Vater, Bildungsinstitutionen als soziales Sieb, in: Sylvia Kuba, Im Klub der Auserwählten, a. a. O., S. 19 fest: „Es gibt gute Gründe, gegen spezifische Wissensvorstellungen und Zielvorstellungen aufzutreten oder sie abzulehnen. Widerstand gegen Bildung ist hier die Abwehr enteigneter Wissensproduktion und eines neuen unkontrollierbaren Wissens.“

267 Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 139ff., zur Heimvolkshochschulbewegung in Thüringen auch speziell: Jörg Wollenberg (Hrsg.) (1998), Völkerversöhnung oder Volksversöhnung, Bremen.

268 Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 139.

lution, verweist in diesem Zusammenhang auf die inhaltliche, methodische und gestalterische Autonomie der Volkshochschule, die sonst ihrer spezifischen erwachsenenbildnerischen Aufgabe nicht gerecht werde.²⁶⁹

Auf diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass der Volkshochschulbewegung ein eigenständiges Referat während der Reichsschulkonferenz 1920 zugesprochen wird. Paul Kaestner, Ministerialdirektor im Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Berlin, ist es denn auch gleichermaßen wichtig, die eigenständige Bedeutung des Volkshochschulwesens als „notwendige Ergänzung der Einheitsschule“ herauszustellen, da sie und nur sie in der Lage sei, der

„beruflich gut gebildeten Masse unseres Volkes die Teilnahme am geistigen Leben ihres Volkes zu ermöglichen, sie zu gleichberechtigten Teilhabern am geistigen Volkskapital zu machen.“²⁷⁰

Damit kommt ihr die in der Tradition der bürgerlichen Universitätsausdehnung stehende Aufgabe zu, den nicht durch Prüfungzwang oder Praxisbezug eingengten Wissensdurst der freiwilligen Hörerschaft zu stillen. Hier trifft sich, so das zugrunde liegende Ideal, die „interesselos“ Allgemeinbildung anstrebbende geistige Elite aus dem arbeitenden Volk und hat selbstverständlich ein Recht auf weitestgehende Selbstbestimmung und Dozentinnen- und Dozentenwahl.

Man muss Kaestner zu Gute halten, dass er nicht bei dieser idealistischen, lebensfernen Begriffsbestimmung stehen bleibt, sondern die dahinter lauernde Gefahr klar erkennt und anspricht, indem er vor dem gegenwärtigen „Volkshochschulrummel“, einem damals stehenden Begriff, warnt. Darüber hinaus gibt er, im Kontrast zu seiner oben charakterisierten Position, der Heimvolkshochschule wegen deren umfassenderen Einflussnahmemöglichkeiten auf die Hörerinnen und Hörer den Vorzug gegenüber der Abendvolkshochschule.

Tatsächlich entwickelt sich das Volkshochschulwesen Anfang der 1920er Jahre sprunghaft und es gelingt sogar, vorrangig Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit geringerer schulischer Vorbildung zu interessieren. Als Motivation wird neben Interesse an Politik und Wirtschaft vor allem der Wunsch angegeben, in einer Zeit des raschen Wandels Lebenshilfe zu bekommen und Teilhabe am kulturellen Leben

269 Haenisch, nach Josef Olbrich (2001), ebd., S. 139.

270 Paul Kaestner (1987), Volkshochschule und Schulreform, in: Die deutsche Schulreform, hrsg. v. Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Leipzig 1920, unveränderter Nachdruck, Lichtenstein, S. 64f.

zu erlangen. Nicht wenige erhoffen sich außerdem Möglichkeiten des Aufstiegs beziehungsweise Kompensation verpasster Lebenschancen.²⁷¹

Diese weit gespannten Erwartungen kann die Volkshochschule selbstredend nicht erfüllen und so kommt es bereits ab 1923 zu einem markanten Rückgang der Hörerinnen- und Hörerzahlen und einer allmählichen pragmatischen Umorientierung bezüglich der Selbstdefinition. Die Entwicklung mündet 1931 in der vom Reichsverband der deutschen Volkshochschulen und der Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung gemeinsam erarbeiteten „Prerower Formel“²⁷²:

- Geordneter Unterricht,
- planmäßiger Aufbau der Lehrgebiete bei weiterhin gleichzeitiger
- Freiwilligkeit der Teilnahme

werden hier als Quintessenz der Volkshochschularbeit bewertet.

Mit dieser „Pragmatischen Wende“ ist die Öffnung zu Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges vollzogen, wie sie zum Beispiel Eduard Weitsch in seinem Artikel in der Zeitschrift „Das Abendgymnasium“ formuliert.²⁷³

In der Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft gerät die Volkshochschule trotz ihrer bisherigen relativen Staatsferne in Abhängigkeit und unter die Kontrolle des Unrechtsregimes. Während die weltanschauliche Schulung als alleinige Aufgabe der Partei gilt, sei es gemeinsame Aufgabe von Partei, Staat und Gemeinden, durch Einrichtungen der Erwachsenenbildung die geistigen und politisch weltanschaulichen Erkenntnisse der Volksgenossen zu erweitern und zu vertiefen und sie zu eigenem geistigem und künstlerischem Schaffen in ihrer Freizeit anzuleiten.

Institutionell wird die Volksbildung der Aufsicht des Bildungsministeriums direkt unterstellt. Zur besseren Zusammenarbeit – es kommt nämlich zu erheblichen Reibereien zwischen Volkshochschulen und betrieblicher Weiterbildung – der einzelnen Einrichtungen wird die Hess zugeordnete „Reichsarbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung“ gegründet und die laufenden Geschäfte werden von einem Leiter des „Amtes Deutsches Volksbildungswerk“ geführt. Schließlich wird den

271 Für diesen Zusammenhang s. Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 155ff. Die oben beschriebenen Motivationsebenen für den Besuch von weiterbildenden Kursen sind bis heute verblüffend konstant geblieben, s. Elke Gruber (2007), Weiterbildung – (k)ein Weg zur Chancengleichheit, in: Sylvia Kuba (Hrsg.), Im Klub der Auserwählten, a. a. O., S. 89f. Sie weist gleichzeitig darauf hin, dass diese Erwartungen oftmals enttäuscht werden.

272 Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung, Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 161f.

273 S. unten das Kapitel zur Zeitschrift „Das Abendgymnasium“.

Gemeinden dringend empfohlen, die Arbeit des Volksbildungswerkes ideell und, soweit es ihre Finanzlage in Berücksichtigung ihrer sonstigen Verpflichtungen gestatte, auch materiell durch Zuwendungen zu fördern.²⁷⁴

Für die praktische Organisation und Umsetzung der Erwachsenenbildungsangebote sind die Unterorganisation der Deutschen Arbeitsfront, Kraft durch Freude, das Amt für Ausbildung, die Hauptstelle für Volkshochschulen und das Deutsche Volksbildungswerk, das für sich eine Leitfunktion beansprucht aber nicht durchsetzen kann, federführend.²⁷⁵

Die Auflistung der vielfältigen Begehrlichkeiten verdeutlicht einerseits, für wie wichtig die Erwachsenenbildung als Möglichkeit der Einflussnahme innerhalb des NS-Bildungssystems erachtet wird. Andererseits hoffen die gemäßigt liberalen Kräfte²⁷⁶ innerhalb der Volkshochschulbewegung sich gerade diese institutionellen Konkurrenzkämpfe zu Nutze machen und so ein Stück Autonomie im totalitären System bewahren zu können.

Auf der letzten Hörerversammlung am 11.2.1933 spricht der Leiter der VHS Nürnberg grundsätzlich das Verhältnis von Volkshochschule und Politik an: Die Neutralität der Volkshochschule bestehe darin, dass sie allen Weltanschauungen politischer und religiöser Art eine Diskussionsmöglichkeit gebe. Sie sei gerade dadurch der Platz für die Vertiefung und Klärung der einzelnen Weltanschauung nicht im Sinne einer Dogmenlehre, sondern im Sinne einer Besprechung der Probleme, an der jeder Hörer mit seiner eigenen Anschauung teilnehmen könne. Somit habe die Volkshochschule die Aufgabe, die Demokratie geistig zu untermauern. Kein Staat könne von Massen regiert werden, die nicht gebildet seien. Die Volkshochschule müsse sich daher ihre weltanschauliche Neutralität bewahren dürfen. Sonst werde sie ihrem Auftrag, der Hebung der Volksbildung, nicht gerecht.²⁷⁷

Bei dieser Initiative ist der totale Anspruch des NS-Staates im Bildungsbereich verkannt. Statt der erhofften Autonomie geraten die Volkshochschulen zwischen die Mahlsteine der verschiedenen Institutionen. Einzig der jüdischen Minderheit

274 A. Homeyer (o. J.) [1942], *Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich*, Berlin, S. A 68.

275 S. u. a. Josef Olbrich (2001), *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*, a. a. O., S. 233ff.

276 Sozialistisch oder kommunistisch geprägte Einrichtungen werden sofort nach der „Machtergreifung“ aufgelöst. „Ein solchen „Tummelplatz oft abwegiger Gelehrsamkeit bis zu bolschewistischen kulturellen Bestrebungen herunter“ wurde nach der „nationalen Revolution“ nicht mehr geduldet.“ S. Georg Fischer (1981), *Erwachsenenbildung im Faschismus*, Bamberg, S. 69.

277 Ebd., S. 69.

in Deutschland wird eine gewisse Eigenständigkeit in der Erwachsenenbildung eingeräumt, dies aber aus rassistischen Gründen. Die Erwachsenenbildung soll einerseits der Stärkung einer jüdischen Identität in der Tradition des Humanismus dienen und andererseits Auswanderungswillige, vor allem mit dem Ziel Palästina bei Planung und Umsetzung ihres Vorhabens unterstützen. Immerhin ist die Arbeit der 1934 in Berlin eingerichteten Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung, die reichsweit das Kursangebot koordiniert, so interessant, dass an „Nichtjuden (...) ein amtliches Verbot ihrer Teilnahme an jüdischen Kulturveranstaltungen“²⁷⁸ ergeht. Aufgrund des zunehmenden Drucks von außen nimmt ab Mitte der 1930er Jahre die Hörerschaft kontinuierlich ab, so zum Beispiel in Berlin von 107 Hörerinnen und Hörern 1936 auf drei direkt vor der Schließung. 1942 wird die jüdische Erwachsenenbildung dann im Zuge des Holocaust verboten.

Neben nicht offen ideologisch ausgerichteten Kursen im allgemeinbildenden, weiterbildenden, musischen und künstlerischen Bereich, haben die gleichgeschalteten deutschen Volkshochschulen ein Pflichtprogramm an ideologisch geprägten Kursen anzubieten, die sich allerdings nur geringer Beliebtheit erfreuen.²⁷⁹ 1938 wird sogar der Versuch unternommen, vereinheitlichte Musterarbeitspläne, die die thematische und ideologische Basis und Grundlage für die Bildungsarbeit der Volksbildungsstätten festschreiben sollen, durchzusetzen. Sie umfassen folgende Themenkomplexe:

- Geschichte und Politik,
- Wehrhaftes Volk,
- Gesundes Volk,
- Volk an der Arbeit,
- Deutsches Kultur- und Geistesleben,
- Volkstum und Heimat,
- Ein Volk erobert die Freude,
- Blick in die Welt,
- Blick in die Natur.²⁸⁰

278 S. in diesem Zusammenhang Ernst Simon (1959), Die Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung, in: ders., Aufbau im Untergang, Tübingen, S. 65.

279 S. dazu Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 243f.: Zwar wird ausdrücklich gefordert, diese Kurse „nicht im Stil von Parteiversammlungen“ abzuhalten, trotzdem können nur spärlich Hörer und Hörerinnen gewonnen werden, so dass zum Beispiel eine eigens für diesen Themenkomplex 1934 eingerichtete „Volkshochschule für Politik“ bereits nach einem halben Jahr wieder schließen muss.

280 Ebd., S. 245.

Erst im Weltkrieg gewinnen die Volkshochschulen einen Teil ihrer Selbständigkeit zurück, da ihre vom wachsenden Elend ablenkende Funktion in zunehmendem Maße als System stabilisierend erkannt wird.²⁸¹ So bieten nun die Volkshochschulen in München und in Dresden seit 1941 sogar in Konkurrenz zur vom NS-Studentenbund ins Leben gerufenen Langemarck-Vorstudienausbildung Abendkurse²⁸² zur Vorbereitung auf die Abiturprüfung nach dem Rahmenplan der Deutschen Oberschule an.²⁸³ Ziel des Deutschen Volksbildungswerkes (DVW) ist dabei Vereinheitlichung auf Reichsebene, um allen geeigneten und dazu befähigten berufstätigen Deutschen Aufstiegsmöglichkeiten zu geben.

Diese Sonderkurse stellen nach Auffassung des Volkshochschulleiters in München die Spitze der gesamten vom DVW geleisteten Erwachsenenbildungssarbeit dar. Sie seien nicht als Ersatz der höheren Schulbildung projektiert, sondern als deren zahlenmäßige Ergänzung. Die von der Regelschule durchgeführte „Frühauslese“ werde immer in Einzelfällen zu Fehleinschätzungen führen. Das Ziel der höheren Schule aber, Erziehung und Allgemeinbildung, lasse sich auf vielfältigen Wegen erreichen. Nicht die Reproduktion der Jugendschule für Erwachsene sei geplant, das DVW strebe vielmehr „nach einer arteigenen Erwachsenen-Didaktik und Erwachsenenbildung“,²⁸⁴ für die innerhalb der Arbeit des DVW schon weit gefächerte Erfahrung und gutes Material zur Verfügung stehe.

281 Diese Überzeugung veranlasst Robert Ley zu einer gewagten Definition des Begriffs Sozialismus: „Sozialismus ist die Aufgabe, den Menschen zufrieden zu machen und ihn zu Höchstleistungen zu befähigen.“ Zitiert nach Georg Fischer (1981), Erwachsenenbildung im Faschismus, a. a. O., S. 202.

282 Wie Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 97 kritisch anmerkt, bringt dies den Volkshochschulen allerdings nicht mehr Autonomie, sondern eher Einbindung, denn die Institutionalisierung dieser Kurse dient dem NS-Staat zur besseren Überprüfbarkeit der Teilnehmer.

283 S. Bericht des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus vom 17. März 1941 und den Bericht des Sächsischen Ministeriums für Volksbildung vom 25. März 1942 an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, Soest, S. 97ff.

284 O. Bauer, Leiter der VHS München und „alter Kämpfer“ der SS, zitiert nach Georg Fischer (1981), Erwachsenenbildung im Faschismus, a. a. O., S. 177f.

Bis ins Detail erinnert diese Darstellung eines ausgewiesenen SS-Mannes²⁸⁵ an die Argumentation des Begründers des Berliner Abendgymnasiums Peter Silbermann, auf dessen Wirken im Folgenden genauer eingegangen wird.

Nach 1945 liegt die Bildung allgemein und damit auch die bildnerische Tätigkeit an den Volkshochschulen in Händen der Siegermächte. Wie weiter unten genauer ausgeführt ist dabei oberstes Ziel aller vier Besatzungsmächte die Demokratisierung Deutschlands. Diese Grundüberzeugung ist dem Ausbau von Volkshochschulen günstig, zumal eine Reihe namhafter Erwachsenenbildner wie Eduard Weitsch oder Adolf Grimme sich aufmachen, die demokratische Tradition der Volkshochschule aus der Weimarer Republik wieder zu neuem Leben zu erwecken.²⁸⁶ Bis 1947 werden in allen Besatzungszonen sowohl Volkshochschulen als auch Volkshochschulverbände zugelassen, eine Arbeitsgemeinschaft deutscher Volkshochschulverbände gründet sich in Frankfurt am Main bereits 1949 und der noch heute bestehende Dachverband, der Deutsche Volkshochschulverband e. V. konstituiert sich 1953 in Berlin. Die Volkshochschulen unterstehen zwar institutionell der Aufsicht alliierter Bildungsoffiziere, ihnen wird aber in der konkreten Arbeit von vornehmlich inhaltlicher Spielraum zuerkannt. Zeichen der allgemeinen Verunsicherung ist, dass die von deutscher Seite vorgeschlagenen Programme zunächst eindeutig durch den Rückbezug auf die Vermittlung allgemein menschliche Werte gekennzeichnet sind.

Zwar wird im Westen bereits früh die Nähe zu anderen Verbänden gesucht, was sich zum Beispiel in der Gründung der Bildungsgemeinschaft Arbeit und Leben in Niedersachsen 1948 und bundesweit 1951 in Königstein im Taunus ausdrückt,²⁸⁷ gleichzeitig wird aber eine auf mehr Praxisbezug ausgerichtete „realistische Wende“ erst im Zuge der großen allgemeinen Bildungsdebatte der 1960er Jahre in der Bundesrepublik fruchtbar. Jetzt setzt eine Tendenz zu Professionalisierung des Lehrpersonals und Verbindlichkeit der Kursinhalte ein, die, wie weiter unten genauer ausgeführt wird, mittelfristig dazu führt, dass auch an den Volkshochschulen nun Erwachsenenschulangebote integriert werden und in

285 Aus den Reihen der Nationalsozialisten kommt gleichzeitig Widerstand gegen die Abendschulkurse an der VHS. So wendet sich der NS-Studentenbund in einem Schreiben an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 22. Juni 1942 gegen diese Ausweitung des Aufgabenfeldes der Volkshochschulen und verweist auf das eigene Angebot der Langemarck-Vorstudienkurse, s. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 101ff. Genaueres dazu im Kapitel zu den Langemarck-Vorstudien.

286 S. Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 312.

287 Arbeit und Leben ist eine Kooperation zwischen Deutschem Volkshochschulverband und DGB.

Folge der Kontrast zwischen Zweitem Bildungsweg, Weiterbildung und Volkshochschule an Schärfe verloren.²⁸⁸

Die Entwicklung der SBZ und späteren DDR hat eine andere wechselvolle Dynamik, an der kenntlich wird, welch große politische Bedeutung Bildung allgemein aber auch Erwachsenenbildung im Speziellen beigemessen wird.

Bereits Ende der 1940er Jahre werden die Weichen dahingehend gestellt, die Erwachsenenschulangebote in das Kursangebot der Volkshochschulen zu integrieren. Die bisherige weitgehende Unabhängigkeit von schulischen Aufgaben der Volkshochschule ist damit beendet.

Stattdessen wird bis 1951 das in der Tradition des Abendgymnasiums Silbermannscher Prägung stehende „Abendabitur“ an den Volkshochschulen angeboten. Zwischen 1951 und 1956 ändert sich die organisatorische Zuständigkeit: Für fünf Jahre untersteht die Abendoberschule dem Referat Oberschulen im Ministerium für Volksbildung. Nach einer neuerlichen Umstrukturierung mit dem Wechsel der Volkshochschulen, die bisher dem Kultusministerium zugeordnet waren, zum Ministerium für Volksbildung werden die Abendoberschulen wieder in die Volkshochschulen eingegliedert.

Diesem organisatorischen Abschluss der Annäherung an den schulischen Bildungsauftrag entspricht die Bestimmung der Abendoberschulkurse als neu definierte „Kernaufgabe“ der Volkshochschulen in der DDR seit Ende der 1950er Jahre.²⁸⁹

Das schulische Engagement der Volkshochschulen im Bereich nachholender Bildungsberechtigungen wird im Rahmen der Ausgestaltung der Bildungssystems nach 1945 für West- und Ostdeutschland weiter unten genauer untersucht.

2.7.2 Die Extraneer- und die Begabtenprüfung

Zwei Sonderwege zur Hochschule sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. Beiden gemeinsam ist, dass die Hochschulzugangsberechtigung ohne Besuch einer vorbereitenden Einrichtung mittels Prüfung erworben werden kann. Die historisch ältere von beiden, die Extraneerprüfung, wird dabei von einem schulischen Gremium durchgeführt, die in der Weimarer Republik entwickelte Begabtenprüfung nimmt die Hochschule direkt ab.

288 S. für den Gesamtkomplex Joseph Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 305ff.

289 Ingrid Miethe (2007), Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR, a. a. O. S. 15 spricht in diesem Zusammenhang von der „Funktionsveränderung der Volkshochschulen als Abendoberschulen (...) und damit Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges.“

Die Extraneerprüfung ist als Hochschulzugangsmöglichkeit während des gesamten untersuchten Zeitraums vorhanden. Ursprünglich als Schlupfloch für die privilegierten Stände entwickelt, sich dem vorgesehenen Zugang über das Abitur zu entziehen, wird sie, wenn auch nur für eine marginale Randgruppe zunächst besonders interessanter und befähigter junger Männer, seit der Weimarer Republik auch junger Frauen, zur Möglichkeit, auf kurzem Weg, ohne jahrelangen, die finanziellen Ressourcen der Herkunftsfamilien oftmals sprengenden, kostenpflichtigen Schulbesuch, eine im Selbststudium vorbereitete Prüfung abzulegen, die in der Regel die fachgebundene Zulassung zum Studium ermöglicht.²⁹⁰ Vor allem junge, aufstrebende Volksschullehrer machen von dieser Möglichkeit Gebrauch.²⁹¹ Dabei wird der Verzicht auf den Nachweis weiterer schulisch erworbener Kenntnisse einerseits über die besondere Befähigung der Kandidaten, später auch Kandidatinnen, legitimiert. Andererseits kommt es in diesem Zusammenhang erstmalig zu einer umfassenderen Debatte darüber, ob, beziehungsweise in wieweit auch Beruf und Berufspraxis bilden könne.

Mit der so genannten Ersatz-, beziehungsweise Sonderreifeprüfung für Fachschulabsolventinnen und -absolventen wird ab 1922 dieses Angebot gleichzeitig ausgeweitet und fachlich spezialisiert auf die landwirtschaftlichen, technischen und die wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten²⁹². Auch in diesem Fall sind für die Prüfungsabnahme weiterhin die Provinzialschulkollegien zuständig, der Prüfungsausschuss wird aus Hochschullehrern und Fachschullehrern bestückt. Die zweimal jährlich abgehaltene Prüfung besteht, wie die herkömmliche Reifeprüfung aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Zugelassen werden Absolventen der jeweiligen Fachschulen²⁹³.

Zur Zeit des NS-Regimes ändert sich zunächst wenig an der Praxis. Besonders erfolgreiche Teilnehmer der Reichsberufswettkämpfe werden ab Mitte der 1930er Jahre, nachdem sich ein gravierender Mangel an vor allem technisch qualifizierten

290 Unter dem Stichwort Reifeprüfung führt Meyers Konversations-Lexikon (1907), Leipzig, 6. Auflage, S. 749 aus, dass bei der Extraneerprüfung bildungspolitisch ursprünglich vor allem an im Ausland lebende Deutsche gedacht worden sei.

291 Rainhold Krüger (1915), Die Reifeprüfung für Extraneer, Berlin, veröffentlicht aufgrund der eigenen Prüfungserfahrungen als Extraneer eine praxisorientierte Zusammenstellung der Prüfungsanforderungen. Er kommt abschließend zu dem zunächst verblüffenden Ergebnis, die Extraneerprüfung an humanistischen Gymnasien sei im Vergleich zu der an Realgymnasien oder Oberrealschulen als leichter zu betrachten.

292 Bis zur Akademisierung der Lehrerbildung gilt diese Möglichkeit auch für Volksschullehrer.

293 S. Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 65, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1925), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der Weimarer Republik, a. a. O., S. 13ff.

jungen Menschen abzeichnet, angehalten, über die „Sonderreifeprüfung“ den Weg zur Hochschule zu suchen. Zulassungsbeschränkungen umfassen das Alter – ein Mindestalter von 25 Jahren soll eingehalten werden – und die so genannte „Rassezugehörigkeit“. Als direkte Kriegsvorbereitung und im Verlauf des Krieges wird diese direkte Form der Hochschulöffnung gemäß des stetig wachsenden Bedarfs systematisch und kontinuierlich ausgeweitet.

Gleichzeitig werden mit Ausnahme des Berliner Abendgymnasiums alle Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges geschlossen, so dass für die Zeit des Nationalsozialismus der Dritte Bildungsweg im Gegensatz zur Weimarer Republik und zur Zeit nach 1945 der mit Abstand bedeutendste alternative Hochschulzugang wird. Auf den Gesamtkomplex wird weiter unten genauer eingegangen.

Ausgelöst durch den gestiegenen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften im Zuge des Ersten Weltkrieges und der direkten Nachkriegszeit wird die Diskussion um die Eröffnung neuer Hochschulzugänge zu Beginn der Weimarer Republik auch bildungspolitisch relevant. Institutionelle „Frucht“ dieser Auseinandersetzung ist die Einführung einer an den Hochschulen abgenommen Begabtenprüfung, die zunächst in Preußen, später reichsweit, auch umgesetzt wird.

Der Name legt schon nahe, dass dabei an eine kleine Gruppe besonders befähiger Spezialbegabungen und hochbegabter Spätentwickler gedacht wird.²⁹⁴ Die Prüfung selbst stellt darüber hinaus nicht so sehr die im Beruf erworbenen Kompetenzen als vielmehr die vom Abitur bekannten und übernommenen Persönlichkeits- und Bildungsmerkmale ins Zentrum. Herausragende Eignung, überzeugende Persönlichkeit und hochgradige Motivation werden verlangt, so dass auch hier eher von einer „kleinen Seitenpforte“ als von einer „offenen Tür“ zur Hochschule gesprochen werden kann.²⁹⁵

Die damals geführte Diskussion um die Einrichtung dieses neuen Hochschulzugangs hat exemplarischen Charakter für die bildungspolitischen Grundsatzpositionen bezogen auf den allgemeinbildenden Wert von Berufsbildung und Berufspraxis. Sie soll deshalb im Folgenden knapp dargestellt werden:

294 Ernst A. Hartmann u. a. (2008), Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen?, in: Regina Buhr u. a. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten!, a. a. O., S. 13.

295 Andrä Wolter (2008), Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? in: Regina Buhr u. a. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten!, a. a. O., S. 84.

William Stern, Professor der Psychologie und Philosophie²⁹⁶ in Hamburg, analysiert bereits mitten im Ersten Weltkrieg die Problemlage dahingehend, dass zwar recht genau das Vorkommen aller möglichen Rohstoffe in Deutschland nach Menge, Art und Verteilung bekannt sei und auf Schritt und Tritt zur Sicherung und Förderung des materiellen Daseins Verwendung finde.

„Aber von der Größe und der Art unseres Schatzes an geistigen Rohstoffen – das sind die Begabungen – wissen wir noch beschämend wenig; und doch ist diese Kenntnis nicht minder wichtig als die der materiellen Hilfsmittel.“

Seit dem Ausbruch des Weltkrieges sei aber „Menschenökonomie“ ein Gebot der Stunde. Die richtige, d. h. den Fähigkeiten entsprechende Verteilung der Menschen auf die Berufe, die Verwertung jeder Begabung an derjenigen Stelle des nationalen Schaffensprozesses, an der sie ihr Bestes leisten könne, andererseits die Verhinderung schmerzlicher Talentverkümmерungen und falscher Berufswahlen – diese Aufgaben machten die pädagogische Frage der Tüchtigkeitsauslese zugleich zu einer sozial-ethischen und volkswirtschaftlichen von höchster Bedeutung.²⁹⁷

Hier wird in der hochgradig angespannten Lage ein dezidiert ökonomischer Anspruch an das Bildungswesen vorgetragen, der allerdings heftig umstritten ist. So kommt Eduard Spranger, neben Kerschensteiner sicherlich einer der bedeutendsten Förderer beruflicher Bildung im Deutschland des 20. Jahrhunderts, in seinem zur gleichen Zeit für den Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht* geschriebenen Aufsatz zu einer entgegen gesetzten Beurteilung der Situation: Ausdrücklich warnt er vor dem „Geist des Pragmatismus und Utilitarismus“ in Bildung und Wissenschaft, denn die Wissenschaft habe das mit der Kunst gemein, dass sie ihre Kraft verliere, sobald sie nach ihrer Leistung für die Zwecke von hier und heute bewertet werde.²⁹⁸

Ungeachtet des dringlichen Handlungsbedarfs – der ist auch von staatlicher Seite anerkannt und führt zur Einrichtung des Unterausschusses „Der Aufstieg der Begabten“ am Deutschen Ausschuss für Erziehung und Unterricht – besteht also

296 Genau wie Aloys Fischer gehört er zu dem Kreis von Akademikern, die schon vor dem Ersten Weltkrieg einen dringenden Reformbedarf für das deutsche Bildungssystem ausmachen, s. Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 217.

297 William Stern (1916), Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose, in: Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), besorgt von Peter Petersen, Der Aufstieg der Begabten, Leipzig, S. 105f.

* Vorläufer des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht.

298 Eduard Spranger (1917), Begabung und Studium, Leipzig, S. 72.

keine Einigkeit in der letztendlichen Zielrichtung der anstehenden Reformen. Und genau wie im Bereich des Ausbaus der Erwachsenenschulen führt das wiederum, wie oben im Zusammenhang mit der Erstarrung des dreigliedrigen Schulsystems ausgeführt, zu einer Zaghaftigkeit der Umsetzung, einem Bewahrenwollen des traditionellen humanistischen Bildungsideals bei gleichzeitiger Effizienzsteigerung und Hinwendung zu den neuen technischen Anforderungen der Zeit. Gerade im Zusammenhang der Öffnung der Hochschulen für außerbildungsbürgerliche Gesellschaftsschichten muss das negative Folgen haben.

Dabei ist der eben zitierte Eduard Spranger gleichzeitig einer der Hauptbefürworter einer Neufassung des überkommenen Bildungsbegriffs. In einer ganzen Artikelserie²⁹⁹ wendet er sich ab Anfang der 1920er Jahre gegen das negative Verdikt von Humboldts Nachfolgern bezüglich der Berufsbildung.³⁰⁰

Erst mittels Spezialisierung im Beruf und der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen könne, so Sprangers Überzeugung, der Heranwachsende zu wahrer Allgemeinbildung reifen. Er unterscheidet drei Etappen des Allgemeinbildungserwerbs:

- Während der ersten, grundlegenden Stufe stehe die heimatliche Welt³⁰¹ mit ihrer je spezifischen staatlichen Ausprägung, ihrem Wissen, ihrer Technik, Sitte, Kunst und Religiosität im Zentrum des schulischen Bemühens.
- Auf ihr baeue eine zweite Stufe der höheren Allgemeinbildung auf. Diese höhere Allgemeinbildung sei aber nur über den Praxiserwerb im Beruf zu erreichen. Dieser Zusammenhang sei bisher nicht in seiner Bedeutung erkannt worden, was zu einem guten Teil die geringe Effizienz sowohl der Erwachsenenschulausbildung als auch der Universitätsbildung verursache.³⁰²
- Auf der Basis dieser höheren Allgemeinbildung strebe der Mensch nun auf der dritten Stufe wieder in die Weite. Ausgehend von seinem durch die Berufspraxis erworbenen „Zentralgebiet“ komme er zu eigener Einschätzungsfähigkeit und Urteilskraft.

299 Zu Eduard Sprangers pädagogischem Ansatz s. z. B. Birgit Ofenbach (2002), Eduard Spranger, Darmstadt und Gerhard Meyer-Willner (1986), Eduard Spranger und die Lehrerbildung, Ditzingen 1986.

300 Dass es sich dabei bei Spranger um eine enge Lesart der humboldtschen Gedankenführung handelt, ist weiter oben ausgeführt.

301 Diese Verbundenheit mit Heimat und Deutschtum, die bei Spranger an zentraler Stelle der Bildungsentwicklung steht, führt ihn Anfang der 1930er Jahre in gefährliche Nähe zur NS-Ideologie.

302 Eduard Spranger (1965), Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, in: ders., Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, Heidelberg (Erstveröffentlichung 1923), S. 10.

Der „Entwicklungsrythmus“ der Bildung führe demnach „von der grundlegenden Bildung über die Spezialbildung zur Allgemeinbildung.“³⁰³

Aus dieser neuen Wertschätzung des Berufs und der Berufserfahrung erwächst für Spranger eine doppelte Forderung: Auf der einen Seite verlangt er, gemeinsam mit Kerschensteiner, den er als seinen Vordenker ansieht, die Hebung der Qualität des Unterrichts an den Berufsschulen und die Verlängerung der Schulpflicht für in den Beruf strebende Jugendliche auf zehn Jahre. Auf der anderen Seite prangert er die rein nach liberalen Gesichtspunkten, also nach dem zufälligen Status der Herkunftsfamilie, vergebenen Bildungspartizipationsmöglichkeiten an³⁰⁴ und fordert staatliche Abhilfe in Form einer auf größere Chancengleichheit ausgerichteten Bildungspolitik. Dies entspreche durchaus dem Zeitgeist, denn in vielen Bereichen, die man früher als Privatangelegenheit den privaten Aufwendungen überlassen habe, werde derzeit nach dem Staat gerufen. Darin spiegele sich, so das optimistische Urteil Sprangers, das gesteigerte Solidaritätsgefühl der zum Staat geeinten Nation. Früher sei es zum Beispiel allein vom subjektiven Ermessen und der Finanzkraft des Vaters abhängig gewesen, ob der Sohn studiere. Heute sei dies auch eine gesellschaftliche Angelegenheit, und zwar sowohl ideell, insofern als es jedem strebsamen, fähigen jungen Menschen zu wünschen sei, als auch materiell, denn das Studium werde zunehmend von der Allgemeinheit über Steuern finanziert.³⁰⁵

Logische Schlussfolgerung Sprangers ist die Forderung eines ausgefeilten staatlichen und halbstaatlichen Stipendiensystems, um so auch Heranwachsenden aus minderbemittelten Schichten den Zugang zu höherer Bildung in Jugendjahren zu ermöglichen.

Mit Vehemenz richtet sich Spranger in seiner Kritik des bildungsinstitutionellen Zustandes gegen die Verabsolutierung des Abiturs als Hochschulzugangsberechtigung, die nur die kleine Ausnahme der Extraneerprüfung zulasse. Von gestandenen Männern und Familienvätern ein schulmäßiges Arbeiten zu verlangen, sei unbillig. Denn einmal sei das Lernen und Assimilieren auf dieser Lebensstufe

303 Ebd., S. 34.

304 Eduard Spranger (1917), Begabung und Studium, a. a. O., S. 90f.: „Es ist (...) vom Standpunkt des natürlichen Bewusstseins aus nicht einzusehen, warum es ehrenvoller sein soll, von den Eltern her Geld zu besitzen, als um eigener Würdigkeit und Leistung willen vom Staate mit einer Beisteuer bedacht zu sein (...). Auszeichnung verleihe nicht nur Ahnen und nicht nur Tüchtigkeit in den sofort einträglichen Berufen, sondern jede Arbeit, die irgendwie im Geiste der Allgemeinheit geleistet wird.“

305 Ebd. S. 88.

nicht mehr so neutral beweglich wie in früheren Jahren und andererseits ersetze Lebenserfahrung und Lebensbewährung zum großen Teil die Bildungsstoffe, an denen der Jugendliche erst die Gelenkigkeit des Urteils und die Weite des Blickes erwerben solle. Die immer noch vorherrschende Engherzigkeit bei der Immatrikulation abweichend Vorgebildeter beruhe zum großen Teil auf politischen Bedenken. Befähigt zum Hochschulstudium könne auch jemand sein, der erst nach praktischer Bewährung, aus echtem, klarem, wissenschaftlichem Drang auf die Universität komme.³⁰⁶

Soweit ergibt sich ein abgerundetes Bild: Spranger entwickelt zunächst ein positives Bild der Persönlichkeitsbildung über Beruf und Praxis und verlangt im Anschluss die unbürokratische Öffnung der Hochschulen. Allerdings scheint er seinem eigenen Gedankengang nicht so ganz zu trauen, betont er doch gleichzeitig:

- Selbstverständlich müsse auch von älteren Bewerbern der Nachweis ihrer Würdigkeit und die für das gewählte Fach ausreichende Vorbildung gefordert werden.
- Der betreffende Bewerber müsse sich entweder in seinem Berufe hervorragend bewährt haben und irgendeine Anerkennung darüber vorweisen,
- oder er müsse vor einer akademischen Prüfungskommission den Nachweis führen, dass er sich über die nötige Vorbildung zu seinem Studienfach nicht in Unklarheit befindet.³⁰⁷

Die exemplarisch an den Überlegungen Eduard Sprangers vorgeführte Vorsicht bei der Öffnung der Hochschulen für Erwachsene, die ihre universitäre Befähigung nicht durch das Reifezeugnis ausweisen können, durchzieht in gleicher Weise den Ausschussbericht des oben benannten Unterausschusses des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht. Die Angst vor einer Minderung des wissenschaftlichen Niveaus an den deutschen Hochschulen verhindert nachhaltige Reformen, obwohl die besondere Ungerechtigkeit des traditionellen Bildungs-

306 Ebd. S. 44ff.

307 Ebd. S. 45.

ganges gerade gegenüber Volksschullehrern³⁰⁸, aus der Praxis kommenden hoch spezialisierten Arbeitern und Technikern³⁰⁹ und, Zeit bezogen, Kriegsheimkehrern³¹⁰ durchaus gesehen und scharf kritisiert wird.

Folge dieser Gemengelage ist, dass auf der Reichsschulkonferenz von 1920 zwar die Erweiterung der Zulassungsvoraussetzungen zum Hochschulstudium über das schulische Reifezeugnis hinaus vorgeschlagen,³¹¹ nicht aber mit entsprechendem Elan umgesetzt wird.

Das von dem sozialdemokratischen Ministerpräsidenten Otto Braun und dessen bürgerlich-christlichen Koalitionspartnern regierte Preußen übernimmt dabei die Schrittmacherfunktion und lässt ab 1923 probeweise an den Universitäten durchgeführte Eingangsprüfungen zu, und das nicht von Ungefähr, entspricht dieser neue Zugangsweg doch sehr genau sowohl sozialdemokratischen und gewerkschaftlichen Vorstellungen von nachholender Chancegleichheit seit dem Mannheimer Parteitag als auch der liberalen Parole „freie Bahn dem Tüchtigen“.

308 S. Karl Muthesius (1916), Berufslaufbahn des Volksschullehrers, in: Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), besorgt von Peter Petersen, Der Aufstieg der Begabten, a. a. O., zusammenfassend S. 77: „Will (...) ein junger Volksschullehrer nach innerer Neigung und vorhandener Sonderbegabung (...) in einen andern Beruf übergehen und zu diesem Zweck die Reifeprüfung an einer höheren Schule ablegen, so erfordert es die Gerechtigkeit, dass dabei dem Reifezeugnis des Seminars der Wert zuerkannt wird, der ihm gebührt. Jetzt wird dieses Zeugnis als nichts geachtet, der Lehrer wird als Extraneer behandelt und muss sich der Prüfung in vollem Umfang unterziehen.“

309 S. H. E. Timerding (1916), Die Förderung der technischen Fachbegabung, in: ebd. S. 94ff, besonders S. 102f.: „Deshalb erscheint es nötig, hier die landläufige Forderung der Allgemeinbildung fallen zu lassen (...). Die Allgemeinbildung, die für den Techniker in Frage kommt, liegt zunächst in Mathematik und Naturwissenschaften (...). Was man mit Recht fordern kann, ist eine gewisse Beherrschung der Muttersprache in ihrem mündlichen und schriftlichen Ausdruck (...) und gewisse Kenntnis der neuesten Geschichte, der Einrichtung des Staates und auch etwas Erdkunde. (...) Der Rahmen der so gefassten Elementarbildung geht nicht wesentlich über das hinaus, was man in Fortbildungskursen für Arbeiter (...) erreichen kann. Damit würde die Möglichkeit gegeben sein, die Allgemeinbildung neben der Berufstätigkeit zu vermitteln. Ihre Übermittlung würde wesentlich mit der Einrichtung und Vervollkommnung der (...) Volkshochschulen verknüpft sein können. Auf diese Weise könnte der Arbeiter oder Werkführer unmittelbar aus seiner Berufstätigkeit in das Fachstudium überreten.“

310 Alfred Kühne (1916), Das Berechtigungswesen, in: ebd. S. 125f.: „Gewiss wird man unsere Kriegsfreiwilligen, die von der Schule aus in das Heer eingetreten sind, die in den harten Kämpfen und Entbehrungen des Krieges zu Männern gereift sind, nicht wie Schuljungen behandeln dürfen. Man wird besondere Einrichtungen für ihre Ausbildung schaffen müssen (...). Ebenso wird man an den Hochschulen für eine möglichst zweckmäßige Wiederholung des Vergessenen und planmäßige Vollendung des Studiums sorgen müssen (...). Durch Anrechnung der Dienstzeit, durch Stipendien kann die äußere Schädigung wesentlich herabgemindert werden.“

311 André Wolter (1994), Hochschulzugang im Umbruch?, Oldenburg, S. 12.

Anders sieht die Bewertung von Seiten der Konservativen aus, die wahlweise eine neuerliche „Akademikerschwemme“ oder das unwiderrufliche Absinken des Hochschulniveaus befürchten und auch die KPD unterstützt diese Form der Hochschulöffnung nicht. Für sie ist die Begabtenprüfung typischer Ausdruck der fehlerhaften reformistischen Politik der Sozialdemokratie, mit der nichts als die Spaltung der Arbeiterklasse und die Verbürgerlichung von deren intellektueller Spitze betrieben werde.

So kommt auch hier nur ein schwer umkämpfter Kompromiss mit außerordentlich harten Prüfungsbedingungen, die von den Hochschulen vorgegeben werden, zustande. Bis Ende der Weimarer Republik hält sich außerdem der universitäre Widerstand gegen ein Recht auf Promotion über diesen Zugangsweg.³¹² So ist es nicht erstaunlich, dass diese Zugangsform zur Hochschule zahlenmäßig gänzlich marginal bleibt.³¹³

Nach 1945 setzt sich im Westen die Traditionslinie des Zweiten Bildungsweges zunächst in Gestalt der Abendgymnasien, später als Kolleg auch in der Form der Tagesschule durch, der Dritte Bildungsweg wird demgegenüber bis in die 1970er Jahre kaum diskutiert und bis in die 1990er Jahre nur unwesentlich verändert. Im Osten Deutschlands entsprechen die Vorstudienanstalten/-abteilungen und die daraus hervorgehenden Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten institutionell eher dem Dritten als dem Zweiten Bildungsweg, nehmen aber insgesamt doch eine Sonderstellung ein. Auch die Entwicklung nach 1945 wird im entsprechenden Kapitel genauer beleuchtet.

312 André Wolter (1990), Die symbolische Macht höherer Bildung, in: ders., Norbert Kluge u. a., Vom Lehrling zum Akademiker, a. a. O., S. 65ff.

313 S. Zentralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen 66 (1926), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der Weimarer Republik, Soest, S. 9 ff.: „Hervorragend begabte Personen können in besonderen Ausnahmefällen auch ohne Reifezeugnis zum Universitätsstudium zugelassen werden.“ Nachfolgend werden die bereits bekannten Anforderungen der herausragenden Begabung, persönlichen Reife, ausreichender Allgemeinbildung aufgelistet. Ein aussagekräftiger Lebenslauf, Belege der selbständig betriebenen Vorstudien in dem angestrebten Studienfach und ein polizeiliches Führungszeugnis müssen vorgelegt werden. Zusätzlich erschwerend kommt der Nachweis einer besonderen Härte, die den bisherigen Erwerb der Hochschulreife verhindert hat und 40 Jahre als Altersgrenze hinzu. Ferner werden nur Kandidatenvorschläge von Dritten, und zwar „urteilsfähigen Persönlichkeiten“ angenommen. Nach der Zulassung und Entrichtung der immerhin nicht unerheblichen Prüfungsgebühr in Höhe von insgesamt 40 RM muss eine vom Prüfungsamt gestellte schriftliche Ausarbeitung zu einem studienfachnahmen Gebiet abgegeben und ein Kolloquium besucht werden, bevor zur Prüfung angetreten werden kann.

2.8 Impulse für eine Erwachsenenschule

Nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg scheint die Zeit reif, die auf Veränderung drängenden Kräfte zu bündeln und tatsächlich eine Bildungsreform in die Wege zu leiten.³¹⁴ Hermann Nohl berichtet 1933 aus der Erinnerung:

„Wer im November 1918 nach Hause fuhr, konnte erleben, dass ihm ein aufgeregter Matrose im Abteil erzählte, jetzt werde es nur noch Schulen geben, wo alle, arm und reich, hineingingen, und dann werde man sehen, wo eigentlich die Begabten säßen.“³¹⁵

Im gleichen Jahr fasst Theodor Litt die damalige pädagogische Debatte dahingehend zusammen:

„In den Schulkämpfen der Zeit wird meist um die Formen und den Inhalt der schulischen Arbeit gestritten, selten der Sinn der Schule, ihre Funktion im Ganzen der Kultur gründlich durchdacht. Die Auffassungen hiervon bewegen sich zwischen zwei Extremen:

1. Die Schule ist die „abhängige Variable“ gegenüber Gesellschaft, Kultur, Leben und soll daher aufhören, sich vom „Leben“ abzusondern, vielmehr sich von ihm ihre Bewegung vorschreiben lassen.
2. Die Schule ist Geburtsstätte einer neuen und besseren Welt und soll daher, sich absondernd von dem Treiben der Zeit, sich zu einer „Lebensstätte der Jugend“ ausbauen, in der die Kräfte der Neugestaltung heranreifen.“³¹⁶

Diese unterschiedliche Zielvorstellung spiegelt sich genau in der Debatte um und Etablierung von Einrichtungen einer neuen „Zweiten“ Chance wider:

Der Zweite Bildungsweg als Einrichtung, die Berufs-, Aufstiegs- und Einsatzmöglichkeiten in und für die Gesellschaft verbessern helfen will und soll, das ist die Grundidee von Peter Silbermanns Abendschulbewegung, die er auf Grundlage seiner in den USA gesammelten Erfahrungen 1927 initiiert.

314 Wichtiges organisatorisches Gremium hierfür wurde der bereits im Krieg gegründete „Deutsche Ausschuss für Erziehung und Unterricht“, s. Peter Petersen (1925), Einleitung zur Sammelschrift „Aufstieg der Begabten“, in: ders., Innere Schulreform und Neue Erziehung, Jena, S. 7.

315 Hermann Nohl (1933), Die pädagogische Bewegung in Deutschland, in: ders. u. a. (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik, Bd. 1, Langensalza, S. 349.

316 Theodor Litt (1926), Das Recht und die Grenzen der Schule, in: Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik, hrsg. v. Erich Feldmann, 2. Heft, S. 71.

Der Zweite Bildungsweg als Einrichtung der kommenden sozialistischen Gesellschaft, zur Qualifikation der zukünftigen Elite³¹⁷, das ist die Vision von Fritz Karsen mit seinem Arbeiter-Abiturientenkursen in Berlin-Neukölln und der Wiener Mittelschulkurse sozialistischer Arbeiter.

2.9 Fazit

Zusammenfassend lässt sich für die Entwicklung alternativer Hochschulzugänge feststellen, dass politische Überzeugungen, gesellschaftliche Notwendigkeiten und wirtschaftliche Anforderungen gleichermaßen Dringlichkeit und Richtung der Schulreform zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgeben.

Was bedeutet diese Bestandsaufnahme nun für die Entwicklung des Zweiten und des Dritten Bildungsweges? Zunächst muss festgestellt werden, dass sich die Kritik am staatlichen Bildungssystem in zentralen Punkten mit der heutigen Kritik deckt. Auch die Konsequenzen sind nicht unähnlich: Die Schulorganisation im Reich wirkt stark sozial selektiv, das Bildungswesen heute leidet noch unter der gleichen Tendenz. Aufstrebende junge Menschen aus sozial niederen und/oder bildungsfernen Schichten sind entsprechend in ihren Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt und auf schmale Sonderwege, wie die Extraneerprüfung damals, den Zweiten und den Dritten Bildungsweg heute verwiesen.

Gleichzeitig wird durch die für das deutsche Bildungswesen charakteristische Praxisferne, der Degradierung von Berufserfahrung und der Betonung klassischer Allgemeinbildung, die sich vorrangig durch Kenntnis der alten Sprachen ausweist, auch für die aufstrebenden Kräfte humanistische Allgemeinbildung kaum hinterfragte Grundlage für den Zugang zur Hochschule und die Eröffnung von besser qualifizierten Berufen. So verwundert es nicht, dass der Allgemeinbildungsanspruch durch die Lehrpläne des Zweiten Bildungsweges und die Universitätseingangsprüfungen des Dritten Bildungsweges nicht grundsätzlich hinterfragt wird.

Ob daraus die radikale Schlussfolgerung Hartmut Titzes zu ziehen ist, die Bildungsreformer seit Ende des Ersten Weltkrieges hätten dieses Ziel auch nie wirklich angestrebt, sondern stets nur vollmundig Emanzipation verkündet und sie im Stillen gleichzeitig verhindert, sei dahingestellt.³¹⁸ Beobachtbare Tatsache

³¹⁷ Der Elitebegriff bei Karsen umfasst sowohl die herausragende Leistungsfähigkeit als auch die Bereitschaft, sich in besonderem Maße für die Gemeinschaft einzusetzen.

³¹⁸ Hartmut Titze (1973), Die Politisierung der Erziehung, a. a. O., S. 273f.

jedenfalls ist, dass die Anforderungen an den Zugang zur Hochschule weitgehend verschult bleiben. Diese Orientierung an der konventionellen Jugendschule wird zu einem großen didaktischen Problem des Zweiten Bildungsweges. Die Bildungsfunktion der Berufspraxis wird demgegenüber, trotz Bekenntnis zur Arbeitsschule und der versuchten Aufhebung der Trennung von Kopf und Hand in den Bereich der Volkshochschule, die keine Berechtigung erteilen will und der Berufsschule, die allerdings an Gewicht gewinnen wird, abgedrängt, und das mit dem weitgehenden Einverständnis der Betroffenen.

Im nachfolgenden dritten Kapitel werden auf der Grundlage eines knappen strukturellen Überblicks der zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen exemplarisch vier Bildungsreformer in den Mittelpunkt der Untersuchung gerückt, um die Möglichkeiten und Grenzen der Etablierung einer „Zweiten Chance“ des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte während der Weimarer Republik zu erläutern. Aloys Fischer und William Stern versuchen von der Hochschule aus, zunächst für Kriegsheimkehrer, eine „Zweite Chance“ des Hochschulzugangserwerbs zu erwirken. Fritz Karsen und Peter A. Silbermann entwickeln und etablieren Erwachsenenschulversuche, die organisatorisch an die Schulbehörde angegliedert sind. Anschließend folgt die Darstellung der im Fachorgan der Abendgymnasien „Das Abendgymnasium“ geführten Debatte um Ziele und Perspektiven dieser neu eingerichteten Erwachsenenschulen.

3 Entwicklung einer „Zweiten Chance“ des Hochschulzugangs in der Weimarer Republik

Für die Entwicklung von Erwachsenenkursen zum Zweck des nachträglichen Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung sind in der Weimarer Republik zwei Schulreformer von besonderer Bedeutung: der Sozialdemokrat Fritz Karsen und der Liberale Peter A. Silbermann. Beide haben ein je eigenes und in der Ausprägung eigenständiges Erwachsenenschulangebot entwickelt. Deshalb sollen beide Reformer im Zentrum dieses Kapitels stehen. Allerdings sind die Versuche der Etablierung einer „Zweiten Chance“ nicht auf den schulischen Bereich beschränkt. Auch Aloys Fischer von der Ludwig-Maximilians-Universität und William Stern, Mitbegründer der Universität Hamburg, haben von der Hochschule aus Brückenkurse für Kriegsheimkehrer konzipiert. Auf diese Konzepte wird deshalb ebenfalls genauer eingegangen.

Erstaunlich ist die große Übereinstimmung in der Überzeugung, dass Studierfähigkeit ausschließlich über die humboldtsche Vorstellung von Allgemeinbildung zu erreichen sei. Lediglich in der Verkürzung der Erwachsenenlehrgänge scheint die Vorstellung der Qualifizierung über eine Berufstätigkeit auf. Um diesen Umstand in seiner zeithistorischen Bedingtheit zu erklären, ist es notwendig, zunächst allgemein auf die damals geführte Schulreformdebatte einzugehen. Nur so lassen sich die zu überwindenden Schwierigkeiten und Begrenzungen beim Versuch der Etablierung einer „Zweiten Chance“ umfassend beurteilen.

3.1 Die Ausgangslage

Die Wechselbeziehung zwischen Anspruch an und Umsetzung von Bildungskonzepten im 19. Jahrhundert stellt sich wie folgt dar: Bildung soll zunächst helfen, die aus der Zertrümmerung des absolutistischen Staates entstandene Staatskrise zu überwinden. Dabei hat sie einen grundlegend chancenausgleichenden Charakter. Nicht mehr obsolet gewordene Ständeschränken, sondern individuelle Möglichkeiten und Fähigkeiten – so das Ideal der Neuhumanisten – sollen über den Grad der Bildung und daraus resultierender Position in der Gesellschaft bestimmen.

Nach erfolgter Restauration zeigt sich, dass nur ein Bruchteil der Bevölkerung diese sich kurzzeitig bietende Bildungschance hat nutzen können. Und genau diese

neu entstandene bildungsbürgerliche Schicht sorgt nun mit großer Energie mittels Berechtigungswesen dafür, dass keine weiteren gesellschaftlichen Schichten gleichermaßen partizipieren: Bildung wird zu einem zusätzlichen Repressionsinstrument.

Es bedarf einer weiteren Staatskrise, ausgelöst durch die Niederlage im Ersten Weltkrieg, um der Bildungspolitik einen neuen Impuls zu geben. Wieder steht der emanzipatorische Gedanke im Vordergrund, diesmal auch den weiblichen Teil der Bevölkerung mit umfassend. Wieder soll sich Bildung allen Gesellschaftsschichten öffnen, um so dringend benötigte motivierte Fachkräfte für den Aufbau der Republik zu gewinnen. Erstmals wird dabei auch an junge Erwachsene gedacht, die, aus dem Krieg heimgekehrt, eine „Zweite Chance“ bekommen sollen. In dieser Situation können nun Konzepte und Ideen der Öffnung des Bildungssystems, wie sie sowohl von fortschrittlichen bürgerlichen Kräften als auch von der Arbeiterbewegung gefordert worden waren, zum Tragen kommen.

Von zentraler Bedeutung ist dabei, wie Astrid Albrecht-Heide zu Recht feststellt, die in diesem Zusammenhang auftretende Dynamisierung des tradierten Begabtenkonstruktes³¹⁹ im pädagogischen Diskurs. Dass dabei die Identitätskrise der bisherigen staatstragenden Elite der Reform zu Gute kommt, steht außer Frage. Albrecht-Heide zieht daraus den monokausal und provokant anmutenden Schluss, die Funktion des Zweiten Bildungsweges sei bis heute in entscheidendem Maße nicht selbst bestimmt, sondern politisch von der staatstragenden Elite zugewiesen, der konkrete historische Zusammenhang, in dem das Stichwort der Begabtenförderung an Gewicht gewonnen habe, sei der Umbruch vom Kaiserreich zur Republik gewesen; es müsse daher, so ihr desillusionierendes Urteil, als Kriegsprodukt bezeichnet werden.³²⁰

Auch wenn man diese radikale Schlussfolgerung nicht teilen will, ist unbestreitbar, dass ohne den Verlust an jungen Menschen durch das Kriegsgeschehen und ohne das aus den Kriegs- und Nachkriegswirren resultierende Ausbildungsdifizit einer ganzen Generation von Schulabgängern – dieser Eindruck wird durch

319 Albrecht-Heide spielt dabei auf die damalige Debatte über die Dominanz von endogenen oder milieutheoretischen Faktoren bei der „Bildsamkeit“ des Menschen an, s. Heinz-Elmar Tenorth (2007), Begabung – Eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik, in: Doris Lemmermöhle, Marcus Hasselhorn, Bildung – Lernen, a. a. O., S. 117ff.

320 Astrid Albrecht-Heide (1990), Zweiter Bildungsweg – Institutionalisierte Chance für emanzipative Bildungsprozesse für Erwachsene?, S. 188f., in: André Wolter, Norbert Kluge u. a. (Hrsg.), Vom Lehrling zum Akademiker, a. a. O., S. 183ff.

das Quellenstudium erhärtet – die Idee einer „Zweiten Chance“ nicht auf die politische Tagesordnung gesetzt worden wäre.

So aber zeigt sich nach dem Zusammenbruch des Kaiserreichs zwingend die Notwendigkeit, zügig und ohne die bisherigen bürokratischen Hürden, den Kriegsheimkehrern Bildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten zu eröffnen, um das dringend benötigte Fachpersonal für die wieder auf den Frieden umzustellende Wirtschaft und Gesellschaft zu erhalten. Dabei wird – und das zeigt die ganze Tragweite des Geschehens – nicht nur Schichten übergreifend geplant, sondern gleichzeitig erstmals grundsätzlich über die Gleichstellung von Mädchen und jungen Frauen im Bildungsbereich nachgedacht.

Dieser Neuansatz findet zunächst seinen Niederschlag in der endlich in die Tat umgesetzten Vereinheitlichung im Elementarschulbereich und in der neuen Überzeugung, dass Bildung nicht allein Aufgabe der Länder mit ihren jeweils unterschiedlichen lokalen kulturellen Traditionen und Einfärbungen sei, sondern dass das Reich zentral lenkend und Grundsätzliches steuernd einzugreifen habe, um so ein Fundament an Chancengleichheit sicherzustellen.

So wird in Artikel 10 Absatz 2 der Weimarer Verfassung dem Reich die Kompetenz der Grundsatzgesetzgebung auf dem Gebiete des Schul- und Hochschulwesens zugesprochen, die Bildung der Jugend wird zur öffentlichen Angelegenheit erklärt, für die der Staat durch entsprechende Anstalten Sorge zu tragen habe. Darüber hinaus wird in Artikel 145 die allgemeine Schulpflicht bis zum vollendeten 18. Lebensjahr verlängert, was den Aufbau eines neuen Schultyps, nämlich einer Fortbildungsschule, erfordert, die nach der mindestens achtjährigen Volksschule zukünftig besucht werden muss. Ein gut ausgebautes Stipendienwesen soll zum Zweck der weiteren Demokratisierung der Gesellschaft auch „Minderbemittelten“ den Zugang zu höherer Schulbildung ermöglichen.³²¹

Neben dieser grundsätzlichen Verankerung in der Reichsverfassung wird auf Initiative Preußens eine gesamtdeutsche Reichsschulkonferenz geplant und - leider politisch für einen grundlegenden reformerischen Impuls zu spät - im Juni 1920 einberufen. Sie hat die Aufgabe, den Rahmen eines Diskussionsforums für die praktische Umsetzung der oben umrissenen Leitgedanken zu bieten, um ein

321 Christoph Führ (1987), Die Schulpolitik des Reiches und der Länder am Beginn der Weimarer Republik, S. 165, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Neue Erziehung – Neue Menschen, a. a. O., S. 161ff.

möglichst homogenes Vorgehen der verschiedenen Länder in Abstimmung mit dem Reich zu ermöglichen.³²²

Wer sind nun maßgebliche Träger der Idee einer „Zweiten Chance“ für Kriegsheimkehrer? Zunächst sind in diesem Zusammenhang Aloys Fischer und William Stern zu nennen.

3.2 Aloys Fischers Konzept von Abschlussklassen für Kriegsheimkehrer

Aloys Fischer, 1880–1937, gehört zu den bedeutenden Berufspädagogen der Weimarer Republik. Selbst aus armen Verhältnissen stammend, ermöglicht ihm ein Stipendium der katholischen Kirche den Besuch eines humanistischen Gymnasiums, das er 1899 als Jahrgangsbester verlässt. In der Folgezeit studiert er klassische Philologie, Geschichte und Germanistik an der Münchener Universität und schließt das Studium 1904 mit einer Promotion ab.

Anschließend folgen verschiedene Tätigkeiten, unter anderem als Leiter des Pädagogisch-Psychologischen Instituts des Münchener Lehrerverein und als Hauslehrer der bayerischen Prinzen.

1915 wird er zunächst außerordentlicher Professor für Philosophie und ab 1918 ordentlicher Professor für Pädagogik an der Münchener Universität, ab 1920 übernimmt er verschiedene herausragende Ämter an der Universität, so zum Beispiel den Vorsitz des Pädagogischen Seminars. Ab 1925 ist er neben den bekannten Reformpädagogen Litt, Nohl, Spranger und Flitner Herausgeber der Fachzeitschrift „Die Erziehung“.

1937 wird Fischer „unter unwürdigen Umständen“ wegen der jüdischen Religionszugehörigkeit seiner Frau zwangsemeritiert und stirbt kurz darauf während einer Magenoperation.

Wie Spranger und Kerschensteiner ist Fischer fest davon überzeugt, dass der Berufsbildung bisher ein viel zu geringes Gewicht für die Erziehung der Jugend beigemessen worden sei. Anders als die erstgenannten hegt er aber keine so weitgesteckten Erwartungen an die Vermittelbarkeit von Bildung über Berufspraxis, sondern ist davon überzeugt, dass Bildungserwerb am besten auf traditionellem Wege an der Schule erfolgt. So richtet er seinen Fokus auch stärker direkt auf

³²² S. in diesem Zusammenhang: Die deutsche Schulreform, hrsg. von Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (1921).

den Um- und Ausbau des Schulsystems und sieht den Hebel einer umfassenden Bildungsreform nicht so sehr in der Reform der Berufsbildung. Entsprechend tritt er für die Ausweitung des Fächerkanons sowohl an Volks- als auch an Berufsschulen ein.

Eine von allen Kindern gemeinsam zu besuchende Grundschule ist für ihn Voraussetzung der Entwicklung einer demokratischen Gesinnung und damit Fundament eines demokratischen Staates. Die Entwicklung dieser staatsbürgerlichen Erziehung wiederum erscheint ihm nach überstandenem Erstem Weltkrieg von oberster Priorität.³²³ In Ermangelung einer für alle Kinder obligatorischen Einheitsgrundschule nimmt er dabei zunächst die gesamte Gesellschaft in den Blick.

Schon 1916 formuliert er ein ausgefeiltes Konzept für die direkte Nachkriegszeit. Seiner Überzeugung nach ließe sich die Aufgabe der deutschen Erziehung unabhängig vom Kriegsgeschehen in einem etwas längeren Satz zusammenfassen:

„Die deutsche Erziehung muss dafür sorgen, dass ein gesundes, den Anforderungen des Lebens gewachsenes Geschlecht, das in disziplinierter, verantwortungsbewusster Staatsbürgersinnung an deutschem Geist und deutschem Wesen eine tief greifende Orientierung erfuhr, (...) die Kräfte entfalten lernt, welche für eine Wirksamkeit in unserem Sinne und unserer Auffassung erforderlich sind.“³²⁴

Seine Einschätzung der kulturellen Entwicklung Deutschlands sowohl trotz als auch wegen des Kriegsgeschehens könnte optimistischer nicht sein:

Unstrittig hätten die Deutschen das neue Ziel schon gefunden, das sie allen Völkern der Erde vorbildlich vorleben sollten, denn die Deutschen hätten im Krieg die zentralen Probleme der Vorkriegszeit gelöst, die alle Völker Europas vor dem Krieg quälten und die ihre Feinde erst noch lösen müssten. Die nationale Solidarität sei verwirklicht, das Einzelinteresse von Individuum und Klasse sei endgültig dem Gesamtleben untergeordnet; gleichzeitig sei mit den Kriegsverbündeten eine neue übernationale Solidarität verwirklicht, die bahnbrechend wirke für das künftige Verhältnis souveräner Staaten untereinander. Diesen Sieg gelte es in einen dauerhaften zu verwandeln.³²⁵

323 Christian Niemeyer (1998), Klassiker der Sozialpädagogik, Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft, München.

324 Alois Fischer (1916), Aufgabe und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege, Leipzig, S. 24.

325 Ebd., S. 8.

Hier nun greift seine reformpädagogische Idee. Die Erziehung soll helfen, dass sich die im Krieg geweckten Kräfte für die Gestaltung deutschen Geistes und deutscher Zukunft voll entfalten können.

„Das ist der Grund, weshalb pädagogische Überlegungen gerade am Platze sind als Teil der Überlegung unserer Kriegsziele, wir müssen wissen, was wir für unsere menschliche Entwicklung gewinnen wollen.“³²⁶

Wie sehen jetzt diese pädagogischen Überlegungen aus? Hier ist Fischer sehr bodenständig praktisch ausgerichtet, und er kann, folgt die bayerische Schulverwaltung dem preußischen Vorbild, auf eine reformbereite Behörde rechnen. Die preußische Schulverwaltung hat nämlich bereits am 23.10.1915 einen Erlass vorgelegt, in dem empfohlen wird, sich „schon jetzt“ darauf vorzubereiten,

„den aus dem Kriege zurückkehrenden früheren Schülern höherer Lehranstalten nach dem Friedensschluss die Möglichkeit zu bieten, ihre Schulbildung zum Abschluss zu bringen und eine Reifeprüfung abzulegen.“³²⁷

Zunächst einmal geht es auch Fischer nach dem siegreich zu beendenden Krieg – wie die große Mehrzahl der Deutschen ist Fischer fest von einem Siegfrieden überzeugt – um die Reintegration der heimkehrenden Soldaten, denen er die ihnen angemessene Schul- beziehungsweise Berufsausbildung schnellstmöglich zukommen lassen will.³²⁸ Zu diesem Zweck konzipiert er ein differenziertes Programm. Wichtige Ideen des unmittelbar anschließend, noch während der Novemberrevolution, entwickelten Konzeptes einer Zweiten Chance werden hier schon angedacht, in der Folgezeit dann aber für München aufgrund der politischen Wirren nicht verwirklicht.

326 Ebd., S. 9.

327 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, Paderborn, S. 17. Dieser Erlass konkretisiert bereits Voraussetzungen und Durchführung solcher Spezialkurse für Kriegsheimkehrer. S. Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg, Paderborn, S. 17f.: „Aus diesen Planungen von 1915 (...) werden Regelungen für die „Einrichtung von Lehrgängen zur Vorbereitung kriegsgeschädigter früherer Schüler höherer Lehranstalten auf die Kriegsreifeprüfung“ und eine „Ordnung der Reifeprüfung für die Kriegsteilnehmer“. (...) Der Planungserlass vom 23.10.1915 setzt eine klare Altersgrenze. Junge Leute unter 25 Jahre sollen die Möglichkeit des Eintritts in Sonderklassen erhalten; ältere Kriegsteilnehmer werden rigoros auf die Externen Prüfung verwiesen. „In der Art des Unterrichts wird möglichst auf Selbstbetätigung der jungen Leute (zusammenhängender Vortrag und gegenseitige Kritik) hinzuwirken sein. Es kann hier eine Art des Unterrichts angewandt werden, die sich den Seminarübungen an den Hochschulen nähert.“

328 Alois Fischer (1916), Aufgabe und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege, a. a. O., S. 11.

Die Jugendlichen die durch den Krieg aus der Verfolgung ihres Bildungsganges und ihrer Vorbereitung auf den Beruf herausgehoben worden seien, meint Fischer, teilten sich, grob gesprochen, in zwei Hauptgruppen:

- Zur einen „akademischen“ Gruppe gehören demnach alle Hochschulstudenten, die ihre Studien kriegsbedingt unterbrochen haben, und die Schüler höherer Lehranstalten, die entweder mit oder ohne Kriegsreifeprüfung³²⁹ aus sieben-ten und achtne Klassen neunklassiger Schulen zum Waffendienst eingezogen wurden.

Der Umfang der Maßnahmen zur Reintegration dieser Gruppe in den Gang der Bildung müsse variabel gestaltet sein.

- Die zweite Gruppe setzt sich aus all den Kriegsteilnehmern zusammen, die aus früheren Klassen an höheren Schulen einberufen wurden.³³⁰

Fischer glaubt in dieser zweiten Gruppe ein zwar geringeres aber gleichzeitig geschlosseneres Wissensfundament vorfinden zu können, auf dem eine gemeinsame Arbeit im Klassenverband aufbauen könnte.

Für die erste Gruppe lautet nach Fischer die pädagogische Aufgabenstellung: wie kann der fehlende Abschluss der höheren Schulbildung mit den geringsten Zeit- und Kostenopfern und zugleich mit einer der inzwischen wesentlich fortgeschrittenen Altersreife angepassten Methode nachgeholt werden? Als Lösung schlägt er die Bereitstellung von speziellen Abschlussklassen vor, die auf eine extra für diese Klientel entwickelte Reifeprüfung unter erleichterten Bedingungen vorbereiten. Zu diesem Zweck müssten laut Fischer Mindestlehrpläne für die Reifeprüfung nach Berufsgruppen aufgestellt werden, um den Kriegsteilnehmern eine Prüfung zu ermöglichen, durch die sie die Reife für das Studium eines bestimmten Faches ausweisen könnten. Den Stoff zu bezeichnen sei Sache der jeweiligen akademischen Vertreter des Faches. Der Unterricht werde von den höheren Schulen in die Hand genommen werden müssen; es seien Abschlussklassen zur Erlangung der Reife für das Studium der Medizin, der Forst- und Ingenieurwissenschaft und der Philologie einzurichten. Als Unterrichtsgegenstände erscheinen Fischer die so genannten deutschkundlichen Fächer, also deutsche Geschichte, Nationalökonomie und Geografie, eine grundlegende philosophische Propädeutik zur Schu-

329 Für Aloys Fischer ist die Frage, ob die Kriegsreifeprüfung tatsächlich abgelegt wurde, in diesem Zusammenhang ohne Belang.

330 In diese Gruppe Schüler gehören alle diejenigen, die so früh einberufen wurden, dass sie nicht in der Lage gewesen wären, die Kriegsreifeprüfung abzulegen.

lung der logischen Fähigkeiten sowie Kenntnisse einer nicht näher spezifizierten Fremdsprache unabdingbar.³³¹

Ob die Prüfung selbst dann zweckmäßiger an den Anfang des akademischen Studiums verlegt werde und vor den zukünftigen akademischen Lehrern stattfinden solle, wonach dieses Angebot dem später so bezeichneten Dritten Bildungsweg zuzuordnen wäre oder als Abschlussprüfung der höheren Schule vor deren Lehrern, also im Sinne des späteren Zweiten Bildungsweges abzulegen sei, das, so die Einschätzung Fischers, sei eine untergeordnete Frage.³³²

Alle zentralen Beweggründe bürgerlicher Befürworter einer „Zweiten Chance“ für Kriegsheimkehrer, später auch für Mitglieder minderbemittelter Schichten, bezogen auf den Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung klingen hier an:

- Das Problem der Wiedereingliederung in die Gesellschaft nach dem Krieg wird thematisiert.
- Die Frage der erwachsenenadäquaten Methode und
- der Zielgerichtetetheit der Inhaltsvermittlung wird angesprochen, wobei Fischer sich eindeutig weiterhin für den Allgemeinbildungsanspruch des Abiturs stark macht.³³³
- Auch die Solidarität innerhalb der Gesellschaft wird thematisiert, ja als mustergültig und beispielgebend für andere Nationen hervorgehoben.

Daraus lässt sich ohne größere Mühen ein Bildungsanspruch für breitere Schichten ableiten und Aloys Fischer hat sich durch die Gründung des Vereins Studentenhaus München tatsächlich sehr dafür eingesetzt, verarmten Studenten ein Studium zu ermöglichen.³³⁴

Schließlich liefert Fischer in seinem Vortrag ein frühes Zeugnis für die Ausinandersetzung mit der Frage, ob Frauen und Männern gleichermaßen das Recht

331 Aloys Fischer nach Wolfgang Bauer (1952), Sonderfälle der Hochschulreife für Berufstätige, Nürnberg, S. 190f.

332 Aloys Fischer (1916), Aufgabe und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege, a. a. O., S. 11f.

333 Ebd., S. 11: „Selbstverständlich möchte ich mich dagegen verwahren, dass aus der Ausnahme eine Regel wird und wir uns dauernd gewöhnen zu fragen: ‚Was braucht ein zukünftiger Mediziner soviel Geschichte?‘“

334 So ist Fischer u. a. Initiator des Vereins Studentenhaus München. In dessen etwa 10 Jahre später erschienenen Tätigkeitsbericht der Jahre 1925–27 in: Christian Niemeyer (1998), Klassiker der Sozialpädagogik, Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft, a. a. O., S. 74 ist nachzulesen: „Der Sinn der Aufgabe, die der Verein sich gestellt hat, erschöpft sich nicht in der Notwehr gegen wirtschaftliche Bedrängnis der Studierenden. Denn der Verein will in seinem begrenzten Felde mitarbeiten an der Erhaltung der deutschen Hochschulen, an der Sicherung des Nachwuchses aus allen Volksschichten (...). Gilt es doch die Gefahr abzuwenden, dass das Hochschulstudium ein Vorrecht des Besitzes wird.“

auf nachholende Bildung im Erwachsenenalter zustehe. Und auch in diesem Punkt ist er treuer Repräsentant der Position der Fortschrittlich-Liberalen seiner Generation: Im Krieg sei der Zwang, Frauenkraft in das System der nationalen Wirtschaft einzugliedern, noch gestiegen; die Frau fülle Lücken aus; und gewiss werde sie auch nach dem Krieg nicht aus der Wirtschaft verschwinden wollen und können. Aber die ganze geschilderte Entwicklung sei nicht ohne Gefahr, gerade wenn man das Streben der Frau nach dem Beruf im Ganzen billige. Die Frau dürfe nicht, auch wenn sie beruflich ausgebildet werde, beruflich arbeite und arbeiten müsse, aus falschem Ehrgeiz oder überspannten Wirtschaftsmotiven zur Missachtung ihrer Stellung als der Bewahrerin des Lebens verleitet werden oder gar sich selbst eine solche Missachtung ihres Naturberufes einreden.³³⁵ Dieser Rekurs auf die „natürliche Bestimmung“ wird später zu der Überlegung führen, nur bis zu 33% weibliche Studierende an Abendgymnasien aufzunehmen.³³⁶

3.3 William Sterns Plan einer Studienvorschule für junge Volksschulabgänger

William Stern, 1871–1938, stammt aus assimiliertem jüdischem Elternhaus in Berlin. Wissenschaftlich macht er sich nach seiner Promotion 1893 an der Berliner Universität zunächst einen Namen mit einer entwicklungspsychologischen Langzeitstudie seiner drei Kinder. 1904 wird er zusammen mit Otto Lipmann Mitbegründer der Deutschen Gesellschaft für Psychologie und gibt, ebenfalls zusammen mit Lipmann, ab 1905 die „Zeitschrift für angewandte Psychologie“ heraus. Seit 1903 ist er erster ausgewiesener und anerkannter Experte der Gerichtspsychologie. Von 1911 an widmet er sich verstärkt der Intelligenzforschung. Der Begriff Intelligenzquotient „IQ“ ist durch ihn geprägt.

Nachdem er zunächst aus Konfessionsgründen einen Ruf an die Universität Berlin abgelehnt hat – er hätte konvertieren müssen –, ist er ab 1916 Lehrstuhlinhaber für Philosophie am Allgemeinen Vorlesungswesen in Hamburg.³³⁷

Nach Kriegsende bietet er am in Hamburg ansässigen Kolonialinstitut spezielle Kurse für Kriegsheimkehrer an, die sehr stark nachgefragt werden. Unter anderem

335 Aloys Fischer (1916), Aufgabe und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege, a. a. O., S. 28.

336 S. Peter A. Silbermann (1928), Das Abendgymnasium, Leipzig, S. 28f.

337 Eine Universität hat Hamburg zu diesem Zeitpunkt noch nicht.

auf Initiative dieses Personenkreises wird 1919 die Hamburger Universität gegründet. Stern wird Leiter der Philosophischen Fakultät und des Psychologischen Instituts. 1931 wird er zum Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Psychologie gewählt. 1933 flieht er nach seiner Zwangsemeritierung aus Deutschland.

Aber zunächst zurück zur Ausgangsposition nach dem Ersten Weltkrieg: Bereits Aloys Fischer hatte in seinem Vortrag vorausgesehen, dass nach Beendigung des Krieges – er ging in naiver Selbstverständlichkeit von einem deutschen Sieg aus – der Bildungsbedarf und die Anforderungen an das Bildungssystem enorm ansteigen würden. Um wie viel dramatischer sah in den Augen der Zeitgenossen die Situation nach dem verlorenen Krieg aus. Es galt nun, möglichst schnell das in den bildungsfernen Schichten schlummernde intellektuelle Potential zu wecken, denn

„jede Hochbegabung, die nicht dem ihr gemätesten Wirkungskreis im Organismus der Gesamtheit erhalten kann, ist ein Verlust an geistigem Nationalvermögen!“,

so das Fazit William Sterns in seinem 1919 in der Hamburger Universitätszeitung erschienenen Artikel.

Was nun die Hebung dieser im Volk schlummernden Schätze angeht, hat Stern recht konkrete Vorschläge zu machen. Zunächst stellt er einleitend fest, dass es ein Gebot der Stunde und der Chancengleichheit sei, den höchsten Begabungen aus allen Schichten des Volkes die bestmögliche Ausbildung zukommen zu lassen. Gleichzeitig und im Widerspruch zu der Grundannahme eines kriegsbedingten Bildungsnotstandes, der die Öffnung der Universitäten für breitere Schichten erforderlich mache, sieht er wie die Mehrzahl seiner bürgerlichen Zeitgenossen die drohende Gefahr einer „Akademikerschwemme“ und er warnt:

„Die immer noch vorhandene Überschätzung der akademischen Berufe darf nicht dazu führen, dass durch eine plötzliche Hochflut von Studenten die Proletarisierung der geistigen Arbeit und zugleich die „geistige Auspowerung“ der werktätigen Berufe herbeigeführt wird.“

Was also ist zu tun? In Abgrenzung von der Volkshochschule, die mehr allgemeinen Bildungszielen folge, brauche es hier eine besondere Organisation für einen besonderen Zweck: eine Studievorschule für junge Volksschulabgänger und für solche Persönlichkeiten, die lange nach Absolvierung einer anderweitigen Schulbildung in sich den Drang und die Fähigkeit zum Studium erwachen fühlten. Besondere Aufmerksamkeit verlange die Auswahl geeigneter Kandidaten und – das ist besonders fortschrittlich – Kandidatinnen.

„Entscheidend (...) ist, dass die Schüler erwachsene junge Leute beiderlei Geschlechtes sein werden, welche bereits ausgesprochene Interessenrichtungen und Betätigungsgebiete ihrer Begabung haben, denen aber noch die nötigen Vorkenntnisse (...) zur studienmäßigen Verwertung ihrer Fähigkeiten fehlen. Dies Fehlende soll ihnen gegeben werden – oder vielmehr sie sollen es sich in intensiver Selbsttätigkeit in Arbeitsgemeinschaften mit geschickten verständnisvollen Lehrern erwerben (...). Ein zweijähriger Kurs – dem freilich die Schüler ihre ganze Zeit widmen müssen – wird sicher diese Hochbegabten zur vollen Universitätsreife bringen.“

Dabei soll bei der Unterrichtsgestaltung auf wesentliche Forderungen der Reformpädagogen zurückgegriffen werden. Neben der Beschneidung der Unterrichtsfächer auf einen Kernunterricht und schülerbezogene Neigungsfächern werden auch in der Unterrichtsvermittlung neue Wege, nämlich die der Arbeitsschulbewegung, vorgeschlagen.

„Wir haben hier das Ideal einer Begabenschule vor uns, in der (...) die Ideen einer neuen Pädagogik: die Ideen der Jugendgemäßheit, der Selbsttätigkeit, der Gemeinschaftsarbeit durchgeführt werden können.“

Die Frage der „Auslese“ der „wirklichen Spitzen der intellektuellen Begabung“, gedacht „ist an eine Höchstzahl von 50 Schülern (...) jedes Jahr oder auch nur alle zwei Jahre,“ wird von dem Autor übrigens auf frappierend einfache Weise gelöst: Vorkurse, die abends stattfinden, sollen

„dazu dienen, diejenigen Leute selbst auf Umfang und Grenze ihrer Fähigkeiten aufmerksam zu machen. Als Ergebnis wird eine Selbstauslese erhofft (...). Eine etwa noch weiter nötige schärfere Auslese müsste dann durch die Schule selbst vorgenommen werden.“

Freilich, ganz traut der Autor seiner eigenen Idee nicht, denn

„es wird dann Sache der Universität sein, (...) die Zulassung zu gewähren, sei es auf Grund einer Abgangsprüfung oder eines an der Universität selbst abzulegenden Befähigungs nachweises.“

Bleibt schließlich die „Finanzierungsfrage“ zu klären und das in einer Zeit außerordentlicher Mittelknappheit des Staates. Stern kommt zu folgender Analyse:

„Der Unterrichtsbetrieb selbst würde (...) den Staat nicht (...) sehr belasten, wohl aber die Unterhaltshilfen, die er den Schülern gewähren müsste, da sie keine Berufsarbeit daneben treiben können.“

Allerdings könne man Bedenkenträgern, die diese Art von Erwachsenenschule für zu kostspielig erachteten, entgegenhalten, dass die hier „angelegte Summe wie keine andere als werdendes Kapital für die Zukunft unseres Volkes gelten“ könne.

Dieser Aufsatz von Professor Stern ist deshalb so interessant, weil in ihm genau wie bei Fischer eine nahezu vollständige Liste aller in der Weimarer Republik für den Aufbau eines Zweiten Bildungsweges relevant angesehener Faktoren Erwähnung finden.

So geht der Autor ganz selbstverständlich von dem Postulat der stärkeren Durchlässigkeit des Bildungs- besonders des Schulwesens aus. Für ihn steht es außer Frage, dass die „Einheitsschule“, diese alte bildungspolitische Forderung der Sozialdemokratie, eingerichtet werden wird und nur ein Zwischenzeitraum überbrückt werden muss.

Genau wie seine eher wertekonservativen Zeitgenossen sieht er aber sofort mit der Öffnung des Bildungssystems für breitere Gesellschaftsschichten die Gefahr, dass dieser Schritt die wissenschaftliche Höhe und Gründlichkeit der Universitätsarbeit beeinträchtigen könnte.³³⁸ Am Ideal der Allgemeinbildung im Humboldtschen Sinne soll also nicht gerüttelt werden.

- Wie aber ist das Festhalten am Allgemeinbildungsverdikt zu vereinbaren mit den gleichermaßen und zu recht benannten Forderungen in reformpädagogischer Absicht?
- Wie soll zu dieser tradierten Vorstellung von Hochschulreife – deswegen wohl auch der projektierte Rückgriff auf eine universitätsinterne Eingangsprüfung – die Zielgruppe der speziell hochbegabten, aus dem Arbeitsalltag kommenden jungen Menschen seiner Zielgruppe passen? Entsprechend vage bleiben denn auch die Kriterien für die Kandidaten- und Kandidatinnauswahl.
- Und wie soll eine Gruppe von jährlich oder sogar nur zweijährlich 50 Studierenden den gesellschaftlichen Mangel an Hochqualifizierten tatsächlich lindern können?

Schließlich ist auch die Lösung der Frage der Finanzierung auf sehr pragmatische Weise skizziert. Die Lehrerschaft, die an anderer Stelle noch als besonders geschickt und qualifiziert für diese Aufgabe charakterisiert werden wird,³³⁹ ist in der Kalkulation nur ein unwesentlicher Kostenfaktor.

338 William Stern (1919), Studienvorbereitung für hochbegabte Volksschulabgänger, in: Hamburger Universitäts-Zeitung, 1919, Jahrgang Nr. 3 (5/6 Heft), Hamburg, S. 118ff.

339 S. unten, im Zusammenhang einer Studierendenbefragung am Berliner Abendgymnasium, durchgeführt durch dessen Gründer Peter A. Silbermann.

Lehrgebäude und Pädagogen sollen sozusagen doppelt eingesetzt werden, für den „normalen“ Schulbetrieb und darüber hinaus für die Erwachsenenklassen am Abend.³⁴⁰ Das Honorar der Lehrkräfte beliefe sich dabei auf die Vergütung der tatsächlich gegebenen Stunden. Auf diese Weise sind Unterrichts- und Gebäudekosten tatsächlich zu minimieren.

Nicht kostengünstig lösbar scheint dagegen die Frage der vom Staat zu gewährenden „Unterhaltszahlungen“, es sei denn man wählt den von P. Silbermann Ende der zwanziger Jahre beschrittenen Weg und mutet den Studierenden die Doppelbelastung von tagüber ausgeübtem Beruf und abendlichem Schulbesuch über Jahre hinweg zu. Nicht zu verhindernde Folge dieses Weges ist darüber hinaus die starke Beschneidung der abendlichen Unterrichtszeit und des Unterrichtsstoffes.

Im Folgenden wird in knapper Form die bildungspolitische Debatte, in deren Umfeld die oben beschriebenen Reformvorschläge eingebettet sind, vorgestellt.

3.4 Bildungspolitische Impulse der Revolution

Im Vorwort des von ihnen herausgegebenen Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte³⁴¹ konstatieren Langewiesche und Tenorth für den Beginn der Weimarer Republik eine heute weit überzogen erscheinende Hoffnung auf gesellschaftsinterne Krisenbewältigung durch identitätsstiftende Bildungs- und Erziehungspolitik. Beide Autoren machen für diese „eigenartige Fixierung der öffentlichen Bildungsabsichten“ unter anderem die obrigkeitstaatlichen Traditionen verantwortlich, in deren Geist in Deutschland schon lange die Erziehung der Untertanen organisiert worden sei.³⁴² Nach 1919 sei diese Überzeugung vom Primat der Erziehung aber auch dadurch bekräftigt worden, dass pädagogische Arbeit als Mittel der Gesellschaftsveränderung auch dann noch habe geeignet erscheinen können, als radikale gesellschaftliche Umwälzungen schon versäumt oder bereits ohne Konsens gewesen seien. Erziehung habe als ideale Strategie gegolten, angesichts einer durch Revolutionsfurcht und antiradikalen Konsens geprägten Mentalität, das Neue den-

340 S. dazu auch weiter unten P. Silbermann (o. J.), Für und wider die Abenduniversität, o. O., ders. (1928), Das Abendgymnasium, Leipzig, der für sein Abendgymnasium und die projektierte Abenduniversität genaue Vorstellungen zu diesem Aspekt entwickelt.

341 Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth, (Hrsg.) (1989), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, München, S. 1.

342 Hier scheint spiegelverkehrt der Vorwurf Friedrich Wilhelm IV wieder auf, durch Scheinbildung seien seine treuen Untertanen in Revolution und Aufruhr getrieben worden.

noch möglich zu machen. Mit einer solchen Aufgabe sei die Pädagogik nach 1918 zwar ideologisch viel beachtet, aber zugleich auch überfrachtet worden.³⁴³

Exemplarisch soll für diesen Zusammenhang Beckers Denkschrift „Kulturpolitische Aufgaben des Reiches“³⁴⁴ aus dem Jahr 1919, die er auf Anregung der Nationalversammlung in Weimar verfasst hat, herangezogen werden. Ausgehend von der provokanten Leitfrage: „Ist der Deutsche fähig Kulturpolitik zu treiben?“³⁴⁵, kommt Becker zu dem Schluss, dass den Deutschen die formale Volksdisziplin, wie sie andere Völker mit starken nationalen Instinkten besäßen, versagt sei. Die deutsche Nation stehe vor der ungeheuer schwierigen Aufgabe, ein einigendes Band zu suchen. Wenn nun der Deutsche seiner Natur nach nicht von selbst danach greife, so müsse er eben dazu erzogen werden. Das ganze zukünftige Erziehungs- und Bildungsproblem, so das Praxis bezogene Fazit, müsse unter diesen Gedanken gestellt werden.³⁴⁶ Als Schwierigkeit sei die bisherige dezentrale Organisation von Schule und Bildung zu überwinden: Träger der Reichseinheitsidee könne hinfert nur noch das Reich sein. Nur mittels einer einheitlichen nationalen Kulturpolitik sei diese Aufgabe zu lösen, die jedoch gleichzeitig auf die je gewachsenen kulturellen Eigenarten der bisherigen Bundesstaaten Rücksicht zu nehmen habe. Sonst könnten sich die einzelnen Gliedstaaten, sei es in ultraradikalem, sei es in reaktionärem Fahrwasser, nicht zueinander, sondern auseinander entwickeln. Zu diesem Zweck möchte er ein unabhängiges „Reichskulturamt“, mindestens aber, in Anlehnung an die damalige Position Humboldts eine eigene Schulabteilung beim Reichsministerium des Innern³⁴⁷ initiieren.

Parallel zu diesen theoretischen Überlegungen eröffnen vor allem die sozialdemokratisch geführten Landesregierungen, allen voran Preußen, sogleich die bildungspolitische Offensive.³⁴⁸

So erklärt Konrad Haenisch, preußischer Kultusminister seit der Revolution: Er sei selbstverständlich auch als Kultusminister und gerade als Kultusminister Sozialist geblieben, und halte es für seine wesentliche Aufgabe den großen demokratischen und sozialen Notwendigkeiten seiner Zeit den Weg zu bereiten und

343 Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth, (Hrsg.) (1989), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, a. a. O., S. 13.

344 Carl Heinrich Becker (1919), Kulturpolitische Aufgaben des Reiches, Leipzig.

345 Ebd., S. 1.

346 Ebd., S. 5.

347 Ebd., S. 36ff.

348 S. Ludwig von Friedeburg (1989), Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt am Main.

das Unterrichtswesen, das Kultuswesen im weitesten Sinne des Wortes mit ihnen in Einklang zu bringen.

Damit spielt er auf die alte Forderung der SPD nach Einführung einer laizistischen Einheitsschule³⁴⁹ an, in der alle Kinder des Volkes, ungeachtet ihrer Herkunft, gleiche Bildungsmöglichkeiten genießen sollen.³⁵⁰

Aber auch hier finden wir sofort eine erste Zögerlichkeit, denn bereits zu diesem Zeitpunkt ist es ihm wichtig zu betonen, dass auch das neu zu schaffende Schulwesen die „Einzelpersönlichkeit“³⁵¹ fördern wolle. Dieser Eindruck wird noch verstärkt durch die behördeninterne Anweisung, dass es bis auf weiteres „bei den bisherigen Regelungen bleibt.“³⁵²

Die Erwachsenenbildung will Haenisch ausbauen und fördern. Abiturkurse für Erwachsene hat er dabei zwar nicht im Blick, aber er ist ein energischer Befürworter der Volkshochschule. Diese, so seine Hoffnung, werde durch die volkstümliche Art des Unterrichts dazu beitragen, „das geistige Band zwischen allen Volksteilen wieder fest zu knüpfen und verlorenes Verständnis für gemeinsame Arbeit wieder zu erobern.“³⁵³

Es verwundert nicht, dass bei dieser, an anderer Stelle als „Panpädagogismus“³⁵⁴ charakterisierten Einstellung, Heinrich Schulz, Unterstaatssekretär im Reichsministerium des Inneren und langjähriger bildungspolitischer Sprecher der SPD, der, wie oben dargestellt, auf dem Mannheimer Parteitag zusammen mit Clara Zetkin die bildungspolitische Wende der Sozialdemokraten eingeleitet hatte, voller Freude feststellt, dass in „unzähligen Versammlungen“ das Schulproblem erörtert werde,

349 In der Literatur findet sich diese Elementarschule sowohl als Volks- als auch als Grundschule bezeichnet, s. zum Beispiel Bernd Zymek (1989), Schulen, Hochschulen, Lehrer, in: Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, a. a. O., S. 166f. Die Verfassungsgeber der Weimarer Republik unterscheiden zwischen Grundschule im Elementarbereich und Volksschule als weiterführende allgemeinbildende Einrichtung, s. Horst Leski (1991), Zur bildungshistorischen Dimension staatlicher Bildungspolitik – Beispiel Niedersachsen, in: André Wolter, Klaus Klattenhoff, Friedrich Wissmann (Hrsg.), a. a. O., S. 71. Allerdings setzt sich diese Begriffsunterscheidung nicht durch, sondern es wird meist auf den traditionellen Begriff der Volksschule zurückgegriffen, auch wenn nur die Grundschule gemeint ist. Da eine differenzierte Betrachtung für diese Untersuchung ohne Belang ist, wird der Begriff Volksschule, wie damals üblich, auch für die Grundschule verwendet.

350 Konrad Haenisch (1919), Kulturpolitische Aufgaben, Berlin, S. 22.

351 Ebd., S. 17.

352 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 19.

353 Konrad Haenisch (1919), Zur Volkshochschulfrage, Leipzig, S. 7.

354 Hellmut Becker u. a. (Hrsg.) (1993), Die Bildung der Nation, a. a. O., S. 340.

„in den Sitzungen der Nationalversammlung, in den Volksvertretungen der Länder, in den Sitzungen des Reichsschulausschusses, im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, in den Versammlungen der Vereine, in der Tages- und Fachpresse, in Büchern.“³⁵⁵

Nur die politisch notwendig rasche Einberufung der Nationalversammlung habe verhindert, dass bereits der verfassungsgebenden Versammlung ein fertiges reichseinheitliches Schul- und Bildungskonzept einer deutschlandweiten Reichsschulkonferenz vorgelegt werden können.³⁵⁶

- Innere Erneuerung nach dem verlorenen Krieg,
- Identitätsstiftung für und
- Selbstfindung der Deutschen, jetzt ohne übergreifende Bindung ans gemeinsame Herrscherhaus,

das sind also die bedeutenden Anforderungen, die an die neue Verfassung allgemein und an das Bildungssystem im Besonderen gestellt werden. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Schulreform. Wichtige diesbezügliche Stichworte der neuen Richtlinienkompetenz des Reiches sind, wie bereits in der Endphase des Kaiserreichs von Bildungsreformern propagiert, „Entkonfessionalisierung der Schule, Einheitsschule, Arbeitsunterricht und Staatsbürgerkunde“.³⁵⁷

In den Artikeln der Verfassung findet das seinen Widerhall: Die Reichsverfassung stellt „als obersten Grundsatz die Forderung auf, dass für die Bildung der Jugend durch öffentliche Anstalten zu sorgen sei.“³⁵⁸ Demzufolge soll

- das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates unterstellt werden (Art. 144),
- die Volksschulzeit wird auf mindestens acht Schuljahre und
- die Schulpflicht über die anschließende Fortbildungsschule bis zum vollendeten 18. Lebensjahr verlängert (Art. 145).
- Eine einheitliche für alle Kinder gemeinsame Volksschule soll eingeführt werden (Art. 146),

355 Heinrich Schulz (1921), in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), *Die deutsche Schulreform, Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz*, a. a. O., S. XI.

356 Forderungen nach Vereinheitlichung des Schulsystems waren in der Spätphase des Weltkrieges ausgerechnet von der OHL vorangetrieben worden. S. dazu Rudolf Irmer u. a. (Hrsg.) (1920), *Die erste deutsche Reichsschulkonferenz 1920*, Langensalza, S. 6f.: „Der Krieg hat Wandel geschaffen, auch ungewollt im Reichsschulgedanken. Kriegssache war Reichssache (...). Kein Parlamentarier und keine Behörde hatte bislang ein Reichsschulgesetz im Deutschen Reich durchbekommen, der obersten Heeresleitung wäre es beinahe vorbehalten geblieben (...). Dazwischen liegt die Staatsumwälzung von 1918.“

357 Margret Kraul (1984), *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*, a. a. O., S. 128.

358 Christoph Führ (1987), *Die Schulpolitik des Reiches und der Länder am Beginn der Weimarer Republik*, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), *Neue Erziehung – Neue Menschen*, a. a. O., S. 165.

- ein umfassend angelegtes Stipendienwesen den Zugang Minderbemittelten zu den Mittleren und Höheren Schulen sichern (Art. 146) und
- die Lehrerbildung einheitlich geregelt werden (Art. 143).

Besonders interessant ist der Artikel 148, in dem einerseits Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht in den Fächerkanon an den Schulen³⁵⁹ aufgenommen werden, was als Einzug praktischer Elemente in den Lehrplan gesehen werden kann, und andererseits im dritten Abschnitt „die Förderung der Erwachsenenbildung zu einer verpflichtenden Aufgabe für das Reich, die Länder und Gemeinden“³⁶⁰ wird.

Deutlich ist: Der selbst gestellte Anspruch ist hoch. Über eine reichseinheitliche Bereitstellung von und Kontrolle der Bildung hinaus bietet das Regelwerk allerdings wenig Konkretes an Veränderung. Das ist sicherlich auch dem Umstand geschuldet, dass die Regierung eben nicht, wie erhofft, eine rein sozialdemokratische war, sondern von vorneherein mit bürgerlichen Parteien koaliert werden musste. Im Fall der Bildungspolitik bedeutete das, Kompromisse mit dem aus verständlichen Gründen sehr auf Kultushoheit bedachten Zentrum zu finden. Hellmut Becker fasst diesen Umstand prägnant zusammen: „Eine radikale Umgestaltung des deutschen Schulwesens steht in Weimar ebenso wenig zur Debatte wie eine radikale Umgestaltung der Wirtschaftsordnung.“

Selbst bei den Sozialdemokraten sei ganz selbstverständlich von der Volkschule, der mittleren Schule und der höheren Schule die Rede, womit zumindest eine Vorentscheidung über den Fortbestand der überkommenen Mehrgliedrigkeit des Schulwesens verbunden sei. Durch die Schaffung eines gemeinsamen Unterbaus für alle Schulararten und durch die vorgesehenen Maßnahmen zur Förderung der sozial Schwächeren werde die Grenze zwischen den zwei Reichen der Bildung zweifellos durchlässiger, aber sie sei nicht verschwunden.³⁶¹

Es kommt jetzt also alles darauf an, den reformerischen Impuls in der konkreten Anwendung und Ausformung der Rechtsgrundlagen zu stärken, um nicht in einem Kompromiss, der wohlmöglich für die progressiven, republikfreundlichen Schichten desillusionierend wirken könnte, stecken zu bleiben.

So entwickeln sich die Dinge auf zwei gesellschaftlichen Ebenen weiter. Auf der einen Seite bemühen sich die Länder um schnelle Abhilfe von Bildungsnotständen, wie Eingliederung der Kriegsheimkehrer in das Bildungssystem und Schaffung von – zunächst – Übergangslösungen für die Wehrdienstentlassenen.

359 Ebd. S. 165.

360 Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 139.

361 Hellmut Becker u. a. (Hrsg.) (1993), Die Bildung der Nation, a. a. O., S. 189f.

Auf der anderen Seite gibt es verschiedene Reichsinitiativen, um „die Verankerung der Kompetenz des Reiches zur Grundsatzgesetzgebung auf dem Gebiete des Schul- und Hochschulwesens in der Verfassung (Art. 10)“³⁶² mit Leben zu füllen, also „ihrem Schul- und Bildungswesen die von der Gegenwart geforderte Verfassung zu geben.“³⁶³ Denn, wie Konrad Haenisch zu Recht konstatiert, kommt das Reich sonst in die wenig angenehme Lage, dass es wohl Zuständigkeiten habe, aber kein ihm selbst organisch verbundenes lebendiges Schulwesen und keine Schulverwaltung sein eigen nennen könne, so dass es mit seiner Gesetzgebung sozusagen in der Luft schweben.³⁶⁴

Der hier eingeforderten Verankerung in Institution und Bürokratie soll die bereits erwähnte Reichsschulkonferenz dienen. Die Erwartungen an diese Konferenz sind so hoch, dass bereits anlässlich der Eröffnung Heinrich Schulz warnt:

„Ich bitte, unsere Reichsschulkonferenz nicht als ein Parlament anzusehen, in dem mit parlamentarischen Mitteln Mehrheitsergebnisse gezeitigt werden sollen.“

Ihr fehle nämlich die demokratische Legitimation durch allgemeine Wahl, stattdessen habe die Regierung zu der Reichsschulkonferenz einen Kreis von Sachverständigen berufen, von dem sie hoffe, dass er mit ernster Sachlichkeit und in strenger Selbstzucht die ihm übertragenen Aufgaben zum Wohle des gesamten deutschen Volkes und besonders der deutschen Schule zu erfüllen bestrebt sein werde. Entsprechend hätten alle Beschlüsse „rein gutachterlichen Charakter“; sie bedeuteten in keiner Weise eine Bindung, weder für die Teilnehmer noch für die Reichsregierung. Sie seien nur zu betrachten als Material für die weitere Behandlung der Gegenstände durch die Regierungen, durch die Schulverwaltungen, durch die Körperschaften aller Art und durch die Literatur.³⁶⁵

362 Christoph Führ (1987), Die Schulpolitik des Reiches und der Länder am Beginn der Weimarer Republik, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Neue Erziehung – Neue Menschen, a. a. O., S. 165.

363 Alfons Schorb u. a. (Hrsg.) (1966), Schulerneuerung in der Demokratie, Stuttgart, S. 11.

364 Konrad Haenisch (1921), Neue Bahnen der Kulturpolitik, Stuttgart, S. 35.

365 Alfons Schorb u. a., (Hrsg.) (1966), Schulerneuerung in der Demokratie, a. a. O., S. 20f.

Die mehrmals verschobene Reichsschulkonferenz des Frühsommers 1920³⁶⁶ steht von Anbeginn unter keinem guten Stern, denn sie kommt zumindest für die vorrangig sozialdemokratischen und gewerkschaftlich orientierten Anhänger einer umfassenden, auf soziale Gerechtigkeit ausgerichteten Bildungsreform zu spät. Und sie wird in einem Klima starker politischer Verunsicherung gerade der reformorientierten Kräfte durchgeführt, man denke nur an die Auswirkungen des eben erst überstandenen Kapp-Putsches. Da nützt es nichts, dass Heinrich Schulz, in dem Geleitwort beschwichtigend meint, die

„Beratungen und Ergebnisse einer Reichsschulkonferenz (...) 1920 werden (...) vielleicht weniger revolutionären Schwung zeigen als die einer Konferenz, die schon zu Weihnachten 1919 stattgefunden hätte; aber dafür werden sie – voraussichtlich und hoffentlich! – noch wertvollere, weil besser vorbereitete Bausteine für die zukünftige Schulgesetzgebung im Deutschen Reich liefern, als es einer überstürzten Konferenz möglich gewesen sein würde.“³⁶⁷

Wie zu erwarten, stehen sich auf der Konferenz ein wieder erstarktes rechtes, ein konfessionell gebundenes und ein in die Defensive gedrängtes linkes Lager

366 S. Willibald Stelzer (1920), Pädagogische Richtungen auf der Reichsschulkonferenz von 1920, S. 7f.: „Schon am 1. Dezember 1918 hatte die preußische Regierung beim Reichsministerium des Innern die Einberufung einer Schulkonferenz angeregt, „die aus freiheitlich, neuzeitlich und sozial gerichteten Pädagogen bestehen und die gründliche Erneuerung des deutschen öffentlichen Schul- und Erziehungswesens vorbereiten sollte (...). Vom 20.–22. Oktober 1919 fand dann eine Vorbesprechung mit den Vertretern der Länder und Gemeinden statt (...). Die Tagung (...) wurde auf die Zeit vom 7.–17. April 1920 festgesetzt, die Zahl der Teilnehmer auf 40. Die Verteilung der Teilnehmer auf die zur Mitarbeit heranzuziehenden Verbände sollte nach den Grundsätzen erfolgen: dass nur große, über das ganze Reich sich erstreckende Verbände zu berücksichtigen seien (...), dass schließlich auch (...) Vertreter der Regierungen und Gemeinden und sachverständige Einzelpersonen zu berufen seien (...). Infolge der Unruhen im März 1920 musste der Termin der Einberufung verschoben werden. Erst vom 11.–19. Juni 1920 konnte die Konferenz tagen.“

367 Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1921), Die deutsche Schulreform, Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz, a. a. O., S. XI.

gegenüber.³⁶⁸ Das Anliegen der ersteren ist es, den Reformprozess so weit wie möglich abzublocken, genau, wie sie es seit Beginn der revolutionären Erhebung mit beachtlichem Erfolg auf der politischen und institutionellen Ebene betrieben hatten. Die „Macht des Faktischen“ steht „nach wie vor auf ihrer Seite.“³⁶⁹ Auf der Linken sind trotz aller politischer Richtungskämpfe zumindest die Zielvorgaben einer Reform: „Einheitsschule, weltliche Schule, Arbeitsschule“³⁷⁰ Konsens. Für beide Lager gemeinsam gilt: Schon die Durchführung einer gemeinsamen Konferenz wird als wichtiger Schritt zur „Wiederaufrichtung des Vaterlandes“ gesehen, so eine damals populäre Redewendung, die auf zeittypische Weise liberales emanzipatorisches Gedankengut mit vaterländischem Pathos verbindet.³⁷¹ Immerhin, das Inhaltsverzeichnis des zur Vorbereitung auf die Konferenz vorgelegten Handbuches liest sich viel versprechend:

Ausgehend von einer Einführung in die „rechtlichen Grundlagen der Schulreform“ folgen zwei gleichstarke Abschnitte zur äußeren und inneren „Einheit des Unterrichtswesens“, in dem sowohl Vertreter einer weitgehenden Reform als auch eines nur vorsichtigen Anpassens des kaiserlichen Schulsystems zu Wort kommen. Anschließend wird die Frage der Lehrerbildung und der Schülerauslese bespro-

368 Geprägt wird die pädagogische Linke maßgeblich durch die Programmatik der bereits oben erwähnten „Entschiedenen Schulreformer“. Der Zeitgenosse und Berichterstatter der Reichsschulkonferenz Willibald Stelzer (1920), Pädagogische Richtungen auf der Reichsschulkonferenz von 1920, a. a. O., S. 42ff. fasst ihre Zielsetzung folgendermaßen zusammen: „Entschiedene Schulreformer nennt sich diejenige Richtung in der Pädagogik, die eine vollständige Umwälzung des bisherigen Schulwesens herbeiführen will. Ihr Begründer ist Paul Oestreich. (...) Im Mittelpunkt ihrer Schule (...) steht das Erlebnis, als Reaktion auf die bisher in der Schule zu stark zur Geltung gekommene Herrschaft des Stoffes (...). Eine doppelte Aufgabe hat die neue Schule. Ihre erste und schwerste Aufgabe ist, dieses in jedem Menschen flutende Leben zu finden; ihre zweite, es zur Darstellung zum Ausdruck zu bringen. Diese Verwirklichung des Lebens ist das Erlebnis, denn das Erlebnis hat zwei Seiten: Sich finden und sich darstellen. Aus dieser doppelten Aufgabe ergibt sich die Methode der neuen Schule (...). Die Erlebnismethode zeigt dem Menschen die Fülle der Erscheinungen des menschlichen Lebens. In ihnen findet der einzelne (...) die Nahrung für sein Innenleben, entdeckt er sein Leben, seine Begabung, sich selber. Das ist seine individuelle Arbeit. (...) Die individuelle Arbeit ist die Menschheitsleistung des einzelnen. Damit ist der Zugang zur Gesamtheit gefunden (...). Die neue Methode stellt den einzelnen in eine Arbeitsgemeinschaft und verlangt von ihm, dass er sich in ihr gemäß seiner Eigenart betätige (...). Es gibt vier Formen des Erlebnisses: Der Körper als Erlebnis, das Denken als Erlebnis, die Sittlichkeit als Erlebnis und die Kunst als Erlebnis.“ Genau in diesem Sinne argumentiert auch das Gründungsmitglied der Entschiedenen Schulreformer und gleichzeitig Initiator der Arbeiter-Abiturientenkurse Fritz Karsen.

369 Hellmut Becker u. a. (Hrsg.) (1993), Die Bildung der Nation, a. a. O., S. 279.

370 Ebd. S. 331.

371 Ebd. S. 373.

chen und schließlich die Mitbestimmung von Elternbeiräten und der Kommunen in den Mittelpunkt gerückt.³⁷²

Wie geplant, werden nur Abstimmungen bezüglich des zukünftigen Verhältnisses von Reich und Ländern vorgenommen. Diese werden im 13. und 14. Ausschuss beraten. Dabei kommt der 13. Ausschuss zu folgender Schlusserklärung:

- Der Gedanke der Reichseinheit müsse im Schulwesen überall da zur Geltung gebracht werden, wo es unbeschadet einer durch innere Gründe gebotenen Sonderentwicklung geschehen könne.
- Die Durchführung des Reichsgedankens müsse sich durch eine Rahmengesetzgebung vollziehen, die durch Beratung von Sachverständigen vorzubereiten sei.
- Träger dieser Vorbereitung müsse ein selbständig zu gestaltendes Reichsbildungsamt sein.
- Für Gebiete, die sich durch eine Rahmengesetzgebung nicht erfassen ließen, müsse die gegenseitige Annäherung der einzelstaatlichen Schulverhältnisse auf dem Weg der freien Verständigung gesucht werden.

Im 14. Ausschuss einigt man sich auf folgende Leitsätze:

- Das Reich solle einheitliche, für alle Länder verbindliche Grundsätze für einen organischen Aufbau und Ausbau des nationalen Erziehungs- und Unterrichtswesens aufstellen. Insbesondere seien reichsgesetzlich und reichseinheitlich festzustellen die Grundsätze
 - für die Lehrerbildung,
 - für das Mindestmaß des Schulzieles,
 - für das Mindestmaß der Förderungs- und Übergangseinrichtungen zur Verwirklichung der Einheitsschule,
 - für Einführung eines einheitlichen Schuljahres,
 - für wechselseitige Gültigkeit der Zeugnisse und für die Aufstellung einer einheitlichen Schulstatistik.
- Zu Erfüllung dieser Aufgaben sei die Schulabteilung im Reichsministerium des Innern zu einem selbständigen Reichsschulamt auszubauen.
- In den Ländern bewährte Einrichtungen seien, soweit es mit der Einheitlichkeit irgendwie verträglich sei, zu schonen.³⁷³

372 Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1921), Die deutsche Schulreform, a. a. O., S. Vf.

373 Alfons Schorb u. a. (Hrsg.) (1966), Schulerneuerung in der Demokratie, a. a. O., S. 29f.

Auch die Öffnung der Hochschule für nicht-schulische Bildungsgänge und für Abgänger einer Fachschule wird auf der Reichsschulkonferenz diskutiert. Allerdings gibt es erhebliche Vorbehalte, eine zu weit reichende Öffnung könne das Niveau an den Hochschulen beeinträchtigen. Frucht dieser Beratungen ist trotzdem die weiter oben beschriebene Etablierung der Begabten- und der Sonderreifeprüfung in den 1920er Jahren.³⁷⁴

Damit steht fest: Das Bildungssystem in der Weimarer Republik wird trotz anders lautender Verankerung in der Verfassung ein weitgehend föderal bestimmtes sein und auch von einer umfassenden Umgestaltung der überkommenen Struktur kann bei soviel gegenseitiger Rücksichtsnahme nicht ausgegangen werden.

Heinrich Schulz, „der unermüdliche Vorkämpfer der sozialistischen Schulreform“³⁷⁵ und Hauptinitiator und -organisator der Reichsschulkonferenz kommt trotzdem zu einem positiven Fazit, wenn er resümiert:

„Ich persönlich bin seit langem der Meinung gewesen, dass es gut sein müsse, zunächst für ein Mal alle Pädagogen und Nichtpädagogen, die über die Neugestaltung unseres öffentlichen Schulwesens etwas Wertvolles zu sagen wissen, nach Möglichkeit zusammenzuführen, damit sie den Versuch machen, in die bunte Vielfalt der neudeutschen Schulreformbestrebungen eine gewisse Ordnung und klar erkennbare Ziele hineinzubringen.“

Schließlich sei es als beachtlicher Erfolg zu verbuchen, dass die zehntägige Konferenz ohne politisch oder weltanschaulich evozierte Aufgeregtheit in Ruhe und Sachlichkeit habe durchgeführt werden können.

„Zehn Tage haben sich Männer und Frauen aller Richtungen lebhaft über die besten Wege zur Hebung unseres Schulwesens auseinandersetzt, und nicht wie sonst in solchen Fällen ist die ganze Aussprache nach kurzer Zeit auf der Sandbank politischer oder religiöser Unduldsamkeit gestrandet. Darin liegt für mich das Ergebnis der Reichsschulkonferenz, das für mich zugleich zum Erlebnis geworden ist.“

Nun sei als nächster Schritt die rasche Umsetzung voranzutreiben.³⁷⁶

Im Nachhinein überwiegt jedoch die Einschätzung einer nicht genutzten Chance. Alfons Schorb fasst die Stimmung dahingehend zusammen: Der Ertrag der

374 S. Andrä Wolter (1990), Die symbolische Macht höherer Bildung, in: ders., Norbert Kluge u. a. (Hrsg.), Vom Lehrling zum Akademiker, a. a. O., S. 66.

375 Konrad Haenisch (1919), Neue Bahnen der Kulturpolitik, a. a. O., S. 35.

376 Heinrich Schulz (1921), Das Ergebnis der Reichsschulkonferenz, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.), Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig, S. 2ff.

Verhandlungen sei unterschiedlich beurteilt worden, wobei allerdings die skeptischen und kritischen Urteile überwogen hätten:

- Einerseits habe sie dem Anspruch genügt, die bildungspolitischen Kräfteverhältnisse realistisch aufzuzeigen und damit in gewissem Umfang ihre Aufgabe erfüllt,
- andererseits sei es nicht zu einer konsensfähigen Schlusserklärung bezüglich einer zukünftigen reichseinheitlichen Schul- und Bildungspolitik gekommen, weil die Gegensätze unüberbrückbar gewesen seien.³⁷⁷

Auf diesem Hintergrund ist es von besonderem Gewicht, dass sich das größte Bundesland der Republik, Preußen, bis zum „Preußenschlag“ 1932 der Schulreform verpflichtet sieht und hier gerade für den nachholenden Hochschulzugang Erwachsener Wegweisendes geleistet hat.³⁷⁸ Berufstätige junge Erwachsene erhalten erstmals verschiedene Möglichkeit des Zugangs zur wissenschaftlichen Hochschule:

- Über neu eingerichtete Erwachsenenschulen bekommen junge Erwachsene die Möglichkeit des nachträglichen Erwerbs der allgemeinen Hochschulreife, in der Regel in der Form des Nicht-Schüler-Abiturs.
- Gute Fachschulabsolventen können die fakultätsbezogene Hochschulreife in Form der Esatzreifeprüfung (später Sonderreifeprüfung genannt) ablegen.
- Das an der Hochschule abgenommene Begabtenabitur wird erstmalig institutionalisiert.³⁷⁹

Welche Folgen ergeben sich also aus dem so genannten „Weimarer Schulkompromiss“³⁸⁰? Hier wird das Muster vorgegeben, nach dem auch zukünftig kontroverse bildungspolitische Fragen entschieden werden: in Kompromissen, die mehr von der Angst, mit Althergebrachtem zu brechen, als durch reformerischen Elan geprägt sind. So bleiben sowohl die Gesetzgebungskompetenz der Länder als auch die überkommene Schulstruktur weitgehend unangetastet.³⁸¹ Die „vielbeschorene Einheit aber auch der von der Reichsverfassung geforderte organische Zusammenhang des Schulwesens“³⁸² muss so Deklamation bleiben.

377 Alfons Schorb u. a. (Hrsg.) (1966), Schulerneuerung in der Demokratie, a. a. O., S. 32f.

378 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Soest, S. 5. S. in dem Zusammenhang auch: Otto Benecke (Hrsg.) (1924), Studium ohne Reifezeugnis: auf Grund amtlichen Materials herausgegeben, Berlin.

379 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 20.

380 Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth. (Hrsg.) (1989), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, a. a. O., S. 13.

381 Ebd. S. 13f.

382 Ludwig von Friedeburg (1989), Bildungsreform in Deutschland, a. a. O., S. 213.

Wenn auch eine umfassende reichseinheitliche Reform oder auch nur zentrale Regulierung scheitert, so besteht doch Übereinstimmung, dass die Bildung mehr als in vergangenen Zeiten zu fördern sei und sie stärker sozial integrativ ausgerichtet werden müsse. Interessanterweise ist es kein sozialdemokratischer, sondern ein liberaler Minister, nämlich der der DVP angehörende Otto Boelitz, der 1924 mit der weiter oben beschriebenen Zulassung zur Hochschule ohne Reifezeugnis eine bedeutende Maßnahme zur Öffnung des Schulwesens in Gang setzt.³⁸³

Dies drückt sich konkret in Zahlen aus. So liegt 1925 der Bildungsetat gegenüber der Vorkriegszeit im Durchschnitt um 60 Prozent³⁸⁴ höher. Für Preußen hat das direkte Auswirkungen auf die Partizipationsmöglichkeiten bildungsferner Schichten. Gegenüber 1921 wächst 1931 der Anteil der Unterschichtskinder, die eine zum Abitur führende Oberschule besuchen von 9% auf 13%.³⁸⁵

Das zeigt sich gleichermaßen darin, dass nun dem überkommenen weltbürgerlichen Bildungsideal ein neues, spezifisch deutsches gegenübergestellt wird, für das reichsweit ein eigenständiger, zur Hochschulreife führender Schultyp entwickelt wird: die weiter oben schon beschriebene Deutsche Oberschule und deren Sonderform die Aufbauschule. Interessant ist, dass diese neue Schulform von allen politischen Richtungen Unterstützung erfährt. So betont zum Beispiel Eduard Spranger, dass „mit freierem Selbstgefühl das Deutsche in den Mittelpunkt“³⁸⁶ gestellt werde. Dadurch habe man ein Stück festeren Boden unter den Füßen gewonnen, sei realitätsbezogener, pragmatisch an der Praxis orientiert.

Kerschensteiner und Paulsen sind demgegenüber weit kritischer: Ihnen erscheint die neue Schulform als wenig nutzbringender sprichwörtlicher Tropfen auf den heißen Stein, während eine umfassende Reform Not tätte. Die große Reform der Schulen, so Kerschensteiner, bestehe eben nicht in Lehrplan-Konstruktionen, Schultypen-Fabrikationen, nicht in den Forderungen von Einheitsschulen, „Aufbau- oder Abbauschulen“, nicht in dem stofflichen Mehr oder Weniger, sondern sie bestehe in der Umwandlung der Schule aus einer Stätte theoretisch intellektueller Einseitigkeit in eine Stätte praktisch humarer Vielseitigkeit, aus einer Stätte des rechten Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten in eine Stätte des

383 S. Otto Boelitz (1924), Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, Leipzig.

384 Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 143.

385 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, a. a. O., S. 143.

386 Zitiert nach Marnie Schlüter (2001), Die Aufhebung des humanistischen Bildungsideals, in: Jürgen Apel u. a. (Hrsg.), Das öffentliche Bildungswesen, Rieden, S. 312.

rechten Gebrauchs: „Es ist die Umwandlung von Unterrichtsanstalten in echte Bildungsanstalten.“³⁸⁷

Wilhelm Paulsen äußert seine Skepsis sogar noch deutlicher:

„Alle Bemühungen, die Einheitsschule durchzuführen, sind (...) gescheitert (...). Sie mussten scheitern (...), weil man es unterließ, ein einheitliches Bildungsprogramm aufzustellen, das elastisch und differenziert genug wäre, der großen Mannigfaltigkeit jugendlicher Begabung zu entsprechen. Aus Not schuf man die seitlichen Übergänge zur höheren Schule (Aufbau-, Auslese- und Förderklassen), die zwar wenigen Unbemittelten den Weg zur mittleren und vollen Reife eröffneten, aber das Bildungsprogramm der großen Masse ungelöst ließen und die organische Eingliederung der Volksschule in das Gesamtbildungswesen geradezu verhinderten.

Sie sind darum grundsätzlich zu verwerfen.“³⁸⁸

Trotzdem, die Deutsche Oberschule wird mehrheitlich im Sinne Sprangers begrüßt, zumal sie besonders geeignet erscheint, nationale Identität stiften zu helfen, wenn auch fatalerweise in Abgrenzung von der weltoffenen, bürgerlich-liberalen Tradition. Die „Bildungspolitiker“ des aufkeimenden Nationalsozialismus werden diesen Aspekt schnell und zielstrebig aufgreifen.

Aus heutiger Sicht ist unstrittig, dass die Deutsche Oberschule tatsächlich, wenn auch in sehr engem Rahmen, eine Schule der Reform³⁸⁹ ist, ermöglicht sie doch in ihrer „Aufbauform“ begabten Volksschülern den direkten Übergang zu einer Oberschule, die die Hochschulzugangsberechtigung ausstellt.³⁹⁰ Auch die in der Folgezeit eingerichteten Erwachsenenschulen werden auf das Curriculum der Deutschen Oberschule zurückgreifen.

387 Georg Kerschensteiner (1926), „Autorität und Freiheit im Bildungsverfahren, in: Erich Feldmann (Hrsg.), Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik, a. a. O., S 70.

388 Wilhelm Paulsen (1930), Das neue Schul- und Bildungsprogramm, Osterwieck am Harz, S. 31f.

389 S. dazu Otto Boelitz (1926), Die Bewegungen im deutschen Bildungsleben und die deutsche Bildungseinheit, Leipzig, bes. S. 8ff.

390 Hermann Rolle (1926), Bildungskrisis, Habelschwerdt, S. 91, hebt anerkennend hervor, dass für die Einrichtung der Deutschen Oberschule in Aufbauform vor allem der Gedanke maßgeblich gewesen sei, „auch denjenigen Kräften aus dem einfachen Volke einen Weg nach oben zu eröffnen, die erst im Verlaufe der Volksschulbildung ihre Eignung für die höhere Bildungslaufbahn zu erkennen geben und für die eine Rückkehr zu der Elementarstufe der mehrere Jahre vorher abgezweigten höheren Schulen einen großen Zeitverlust bedeuten muss; auch den zahlreichen Kindern des flachen Landes (...) gilt es auf diese Weise einen Zugang zur höheren Bildung zu erschließen (...). In der Idee der Aufbauschule fließen also zwei Reformmotive zusammen, ein ideelles und ein organisatorisches, der Gedanke einer höheren deutschen Bildung und die Forderung der Verlängerung der Volksschule in die höhere Bildung hinein.“

Geradezu vernichtend für schulpolitische Reformbestrebungen wirkt sich am Ende der Weimarer Republik die Weltwirtschaftskrise aus, die zunächst vor allem Jugendarbeitslosigkeit, auch in Form einer bisher in dem Ausmaß nicht bekannten Akademikerarbeitslosigkeit, entstehen lässt.

Wieder wird eine „Überfüllungskrise“ an den Hochschulen ausgemacht, es gilt die „akademische Berufsnot“ zu bekämpfen³⁹¹ und gleichzeitig einer „Quantitätsverminderung“ der Volksschuloberstufe und der daraus resultierenden „Qualitätsminderung“ der höheren Schule entgegenzuwirken.³⁹² Die dagegen angewandten Methoden sind altbekannt: Rechtfertigung und Rückkehr zum traditionellen Berechtigungswesens³⁹³ und eine „Verbesserung der Auslese“ machen die reformerischen Ansätze der Republik zunichte, und das mit nachhaltigem Erfolg: Die Quote der Studienanfänger unter den Abiturienten sinkt von 66,5% im Jahr 1931 auf 51,8% im Jahr 1932,³⁹⁴ die Begabtenförderung wird zurückgeschraubt, die Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen im Bildungswesen gerät in das Kreuzfeuer der Kritik³⁹⁵ und von den Erwachsenenschulversuchen überlebt nur ein einziger, das Gründungsabendgymnasium in Berlin. Darauf wird im Folgenden genauer eingegangen werden.

3.5 Erwachsenenschulprojekte der direkten Nachkriegszeit

Vier konkrete Planungen für Erwachsenenkurse zum nachholenden Hochschulzugangsberechtigungserwerb sind für die Anfangsjahre der Weimarer Republik dokumentiert. Zunächst ist ein über ein Vollstipendium finanziert Lehrgang in

391 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, a. a. O., S. 165f.

392 S. Adolf Grimme, der in seinem Geleitwort zu: Erich Hylla, Stephan Konetzky (Hrsg.) (o. J.) [1931], Die Oberstufe der Volksschule, Langensalza, S. 2f. feststellt, „dass die Qualitätsverminderung der Volksschuloberstufe zu einer Quantitätsverminderung geführt habe und dass im selben Zuge umgekehrt die Quantitätsvermehrung der höheren Schule zu ihrer Qualitätsverminderung.“

393 S. Felix Behrendt (Hrsg.) (1929), Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens, Leipzig, S. 64: „Gerade die wirtschaftliche Not (...) muss (...) die Eltern dazu bringen, ihre Kinder in diesem Kampf durch eine möglichst gute Vorbildung zu stärken. Der Kernpunkt des Berechtigungsproblems und der Überfüllung unserer Schulen ist heute gerade die Tatsache, dass die deutsche Wirtschaft nicht imstande ist, unsern Nachwuchs aufzunehmen.“ R. Metzner gibt im gleichen Sammelband in seinem Aufsatz Das Berechtigungswesen in seiner allgemeinen Bedeutung und schulpolitischen Entwicklung, S. 9, seiner Überzeugung Ausdruck, dass die „Beibehaltung des Berechtigungswesens (...) ein fundamentales Erfordernis, eine notwendige Voraussetzung für das Bestehen jeder in einem Staatswesen geordneten Gesellschaft überhaupt“ sei.

394 Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium, a. a. O., S. 167.

395 Ebd. S. 166f.

Stuttgart, der im Oktober 1919 eingerichtet wird,³⁹⁶ zu nennen, der aufgrund der hohen Kosten und des relativ geringen Erfolges – von den ursprünglich 19 Schülern, legen nur sieben nach dreieinhalbjähriger Kursdauer das Abitur ab – nicht erneut angeboten wird.³⁹⁷ Dieser Versuch ist trotzdem bedeutend, weil er beispielgebend für die nach 1945 in der Bundesrepublik eingerichteten Kollegs ist.

Auch der 1924 in Hamburg eingerichtete Altonaer Arbeiter-Abiturientenkursus bleibt einmaliges Experiment. Er sieht eine fünfjährige Kursdauer vor, zunächst berufsbegleitend, dann, in der letzten Kursphase, in Form eines Vollzeitkurses. Die Durchführung entspricht demnach nicht den Vorstellungen Sterns. Hier sind es nicht die hohen Kosten, sondern es ist die hohe Abbrecherquote – nur 11 Kursisten legen das Abitur ab – die eine Neuauflage scheitern lässt.

Die von Aloys Fischer ausgehenden Pläne in München, kommen aufgrund der sich überstürzenden politischen Ereignisse und der schlechten Haushaltsslage nicht über die Phase der Konzeption hinaus. Gleichwohl sind auch sie relevant, hatte Fischer doch an eine direkte Anbindung an die Hochschule und nicht an die Schulbehörde gedacht. Sein Konzept wird später, wie weiter unten ausgeführt, unter nichtdemokratischem Vorzeichen in Gestalt der Langemarck-Vorstudienausbildung des NS-Regimes und der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der DDR verwirklicht.

Die Erwachsenenschulversuche in Berlin sind mit Abstand am dauerhaftesten und somit am erfolgreichsten. Es handelt sich dabei um den Neuköllner Arbeiter-Abiturientenkurs, die Abend-Realschule³⁹⁸ und das Abendgymnasium, alle drei aus Privatinitiative entstanden. Überraschend schnell, so Stadtschulrat Nydahl Ende der 1920er Jahre, hätten sie sich einen festen Platz im Bildungssystem erobert. Das sei sicherlich unter anderem auf die gelungene enge Zusammenarbeit mit der städtischen Verwaltung zurückzuführen, verweise aber gleichzeitig auf Lücken im offiziellen städtischen Schulwesen.³⁹⁹

Als Stadtschulrat Groß-Berlins ist Jens Nydahl ausgewiesener Fachmann auf diesem Gebiet. 1928 hat er den staatlichen⁴⁰⁰ Band „Das Berliner Schulwesen“ in

396 S. Helmut Belser (1965), Zweiter Bildungsweg, a. a. O., S. 31f.

397 S. Wolfgang Bauer (1952), Sonderfälle der Hochschulreife für Berufstätige, a. a. O., S. 40.

398 Als zwar erfolgreiche, aber von den Schülerzahlen her unbedeutende Variante, wird im Folgenden auf eine genauere Darstellung der Abendrealschule während der Weimarer Republik verzichtet.

399 Jens Nydahl (Hrsg.) (1928), Das Berliner Schulwesen, Berlin, S. 193f.

400 Siehe dazu Dietmar Haubfleisch, Berliner Reformpädagogen in der Weimarer Republik, in: Hermann Röhrs u. a. (Hrsg.) (1994), Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog, a. a. O., S. 117ff.

Auftrag gegeben, um Rechenschaft darüber abzulegen, wieweit die Umgestaltung der Berliner Schulen inzwischen fortgeschritten ist. Dabei geht es nicht nur um die Darlegung des bisher Erreichten, sondern auch um den Versuch, die Reformbestrebungen und auch Umsetzungen in den jeweils adäquaten Organisationszusammenhang zu setzen. Das bedeutet für den Arbeiter-Abiturientenkurs Karsens, Möglichkeiten der organisatorischen Einbettung unter Beibehaltung weitgehender Autonomie auszuloten und für das Abendgymnasium Silbermanns, Verfahrensweisen der internen Abiturprüfung an Erwachsenenschulen zu prüfen. Für beide Modelle muss darüber hinaus nach Möglichkeiten der finanziellen Unterstützung gesucht werden.

So ist das laute Nachdenken Nydahls darüber, ob „diese Erwachsenenschulen noch enger mit dem städtischen Schulwesen zu verbinden“⁴⁰¹ seien, von praktisch administrativer Bedeutung und beweist, wie selbstverständlich der Gedanke eines Bildungsrechtes auch im Erwachsenenalter inzwischen, 1928, geworden ist.

Innerhalb der Arbeiterbewegung bleibt das Projekt einer institutionalisierten Erwachsenenschule allerdings umstritten. So gibt es von Seiten der KPD keinerlei Unterstützung dieser als reformistisch geltenden Idee. Aber auch bei gemäßigten Kräften der Arbeiterschicht wird das neue Bildungs- und Aufstiegsangebot keineswegs nur positiv aufgenommen. Stellvertretend sei hier eine Debatte innerhalb des christlichen Gewerkschaftsbundes, dem wahrlich nicht der Ruch des Extremismus anhaftet, kurz vorgestellt.

Die Diskussion wird in dem Presseorgan der christlich-nationalen Arbeiterbewegung, „Deutsche Arbeit“, parallel zur Gründung des Berliner Abendgymnasiums geführt. Die Kontrahenten gehen interessanterweise mit keinem Wort auf die bereits existierenden Arbeiter-Abiturientenkurse ein. Beide Autoren ziehen eine ausgesprochen kritische Bilanz der bisherigen Bildungsreformbemühungen.

Durch die Bestrebungen, Abendgymnasien zu gründen, meint Albers, könne zwar zu einem Teil das Unrecht, das die Arbeiterschaft in Bezug auf die Ermöglichung ihrer Teilnahme an der deutschen Bildung, der Wissenschaft und der Kultur über sich habe ergehen lassen müssen, korrigiert werden, aber eben nicht ausschließlich.

401 Jens Nydahl (Hrsg.) (1928), Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 194.

„Unberührt bleibt nach wie vor die Forderung auf Reform des gesamten deutschen Bildungswesens zugunsten der deutschen Arbeiterschaft.“⁴⁰²

Herschel spitzt diese Aussage noch zu, wenn er feststellt: In der Lesergemeinde der „Deutschen Arbeit“ herrsche darüber völlige Einmütigkeit, dass das fast unbeschränkte Bildungsmonopol der besitzenden Schichten „schleunigst und gründlichst“ gebrochen werden müsse und er erhofft sich darüber hinaus, dass mit dem zahlenmäßig stärkeren Eindringen von Arbeitnehmer- und Mittelstandskindern in die Bildungsschicht diese, und durch sie das gesamte öffentliche Leben eine „Blutauffrischung“ erführe.⁴⁰³

Während Albers im Folgenden letztlich doch zu einer positiven Bewertung des abendgymnasialen Schultyps kommt, sich von dem Allgemeinbildungsgebot des Gymnasiums eine integrative Wirkung verspricht,⁴⁰⁴ wobei er allerdings vehement kommunale finanzielle Unterstützung für die Arbeiterstudentinnen und -studenten einfordert,⁴⁰⁵ betrachtet Herschel die traditionell humanistischen Ausrichtung des Abendgymnasiums als prinzipiellen Konstruktionsfehler.

„Warum ausgerechnet Gymnasium? Warum nicht bewährte Arbeiterbildungseinrichtungen ausbauen?“⁴⁰⁶

Das „Bildungsideal der Zukunft“⁴⁰⁷ sieht er in Tradition Kerschensteiners und Sprangers in der Berufspädagogik verwirklicht. Das Bildungsideal des 19. Jahrhunderts sei unorganisch, denn es beginne von oben. Demgegenüber sei das Ideal der Berufspädagogik organisch, weil es von unten aufbaue und an das Alltägliche

402 Johannes Albers (1986), Unsere Stellung zum Abendgymnasium, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entstehungsgeschichte, Zeit der Weimarer Republik, a. a. O., S. 52.

403 Wilhelm Herschel (1986), Zur Kritik des Abendgymnasiums, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entstehungsgeschichte, Zeit der Weimarer Republik a. a. O., S. 59.

404 Johannes Albers (1986), Unsere Stellung zum Abendgymnasium, in: ebd. S. 56: „denn darüber wollen wir uns klar sein, dass die Arbeiterschaft nur in dem Maße in der Lage sein wird, der Volkskultur ihr eigenes Signum aufzudrücken, je mehr sie in sich Wollende hat, die mit ihrem Willen auch geistige Qualifikation mitbringen, an Stelle überlebter und in sich nicht mehr berechtigter wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Einrichtungen Besseres zu setzen (...). Denn die Tatsache ist für die Arbeiterschaft auch längst offensichtlich, dass die Zeit endgültig vorbei ist, wo ihre Einflussnahme im öffentlichen Leben nur auf Grund politischer Suggestion offen stand.“

405 Ebd. S. 57f.: „Es ist durchaus kein utopisches Verlangen (...), dass dem arbeitenden Menschen durch kommunale Zuschüsse möglich wäre, seinen Lebensunterhalt in der Hälfte oder höchstens dreiviertel seiner bisherigen Berufsarbeitszeit zu bestreiten. (...) Wenn die Industrie heute große Mittel aufwendet für die Errichtung von Betriebsseminaren usw. (...), dann dürfte auch ihrerseits der oben gestellten Forderung keine in sich berechtigten Hemmnisse entgegengestellt werden.“

406 Wilhelm Herschel (1986), Zur Kritik des Abendgymnasiums, in: ebd. S. 60.

407 Ebd. S. 61.

und den Lebensinhalt des Menschen anknüpfen: Familie und Beruf. Berufspädagogik bedeute zunächst fachliche Ertüchtigung, Erziehung für den eigenen Beruf und die staatsbürgerliche Arbeit. Die Berufs- und Fachschulen seien also nicht bloß Schulen für die berufliche und fachliche Fortbildung, sondern Schulen, die zugleich das berufliche und fachliche Element als psychologischen Anknüpfungspunkt nutzten, um von hier aus systematisch den lernenden Menschen in Natur und Kultur einzuführen. Am Ende dieser Schule stehe nicht der technisch abgerichtete Fachmann, sondern ein Mensch mit guter und höherer Allgemeinbildung, mit sittlichem Ernst und idealer Schwungkraft, mit Lebensnähe und Verständnis für praktische Notwendigkeiten, zugleich aber auch mit einem gediegenen Fachwissen und mit beruflichem Können.⁴⁰⁸

Hier werden reformpädagogische Gedanken, wie sie etwa von Kerschensteiner formuliert worden sind, auf die schulische Erwachsenenbildung übertragen. Die daraus resultierende latente Konkurrenz zwischen Berufsbildung und Weiterbildung, Volkshochschulbewegung und Abendschulwesen durchzieht die gesamte Weimarer Republik und mündet im NS in einem weiter unten dargestellten Kompetenzchaos zwischen Reichsbildungsministerium, DAF und Jugendverbänden.

Doch zunächst sollen die Erwachsenenschulversuche selbst genauer betrachtet werden:

3.6 Fritz Karsen und seine Arbeiter-Abiturientenkurse in Neukölln

Den ersten längerfristig umgesetzten Versuch eines Kursangebots für Erwachsene in Deutschland⁴⁰⁹ unternimmt der 1885 in Breslau als Sohn einer assimilierten jüdischen Familie geborene Reformpädagoge Fritz Karsen (1885–1951).⁴¹⁰ Als überzeugter Sozialdemokrat und Gründungsmitglied des weiter oben charakterisierten „Bundes entschiedener Schulreformer“ setzt er sich nicht nur als Haupt-

408 Ebd. S. 62f.

409 S. in diesem Zusammenhang Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 155ff., bes. S. 159f.

410 Ich teile Gernot Oelmanns These in: ders. (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 21 nicht, Fritz Karsens Schulversuch „können nicht ernsthaft ins Feld geführt werden. Der Unterschied zwischen grundsätzlichen staatlichen Regelungen und pädagogischen Versuchen an einer einzigen Schule (...) in Berlin, sind nicht gegeneinander aufrechenbar.“ Dagegen ist einzuwenden, dass Karsens Ansatz auch in Wien und Hamburg versucht worden ist.

redner auf der Reichsschulkonferenz im Juni 1920 für die Einheitsschule ein, sondern versucht sich in der Umgestaltung der ehemaligen Hauptkadettenanstalt in Berlin-Lichterfelde, einer traditionsreichen Einrichtung des preußischen Militärs, zu einer „staatlichen Bildungsanstalt (STABILA).“⁴¹¹ Allerdings scheitert er damit bereits Anfang der 1920er Jahre an den sich wieder zementierenden politischen Verhältnissen.

Nach diesem ersten fehlgeschlagenen Projekt erweitert er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im preußischen Volksbildungministerium 1920/21 seine Kenntnisse über die maßgeblichen reformpädagogischen Impulse der Zeit. Er will dadurch unter anderem die organisatorischen Grundlagen zur Errichtung einer Versuchsschule nach seinen Vorstellungen verbessern. Dabei arbeitet er eng mit dem Bildungspolitiker Dr. Kurt Löwenstein⁴¹² zusammen. In seiner Funktion als Volksbildungsdezernent im Bezirksamt Neukölln inspiriert und ermutigt Löwenstein Karsen, der inzwischen an einem Neuköllner Gymnasium mit Aufbauzug zum Schulleiter ernannt worden ist, ab 1923 versuchsweise Arbeiter-Abiturientenkurse einzurichten.⁴¹³

Wie weiter oben bereits dargestellt, ist die Überzeugung von der Notwendigkeit der Einrichtung solcher Kurse nicht neu. Aus der Not des verlorenen Krieges heraus scheint es gerade auch den bürgerlichen Politikern zwingend, alle gesellschaftlichen Ressourcen zu nutzen und entsprechend Schichten übergreifend die Gesamtbevölkerung an den staatlichen Bildungsangeboten partizipieren zu lassen. Aber die praktischen Umsetzungsvorstellungen sind unterschiedlich.

In Deutschland hat niemand die politischen Implikationen dieses Problemfeldes so deutlich gesehen und eine so markante sozialreformerische Position bezogen wie Fritz Karsen:

„Der ursprüngliche Anlass für die Einrichtung eines Lehrganges zur Vorbereitung ehemaliger Volksschüler auf die Reifeprüfung lag in dem Wunsch der republikanischen Parteien des Reichstages, in erhöhtem Maße denje-

411 Sonja Karsen (1999), Bericht über den Vater, in: Gerd Radde, Fritz Karsen, Frankfurt am Main, 2. Auflage, S. 391.

412 In seiner Schmähsschrift „Nie wieder Karl-Marx-Schule!“, Braunschweig o. J., zum bildungsreformistischen Wirken Fritz Karsens „charakterisiert“ Kurt Schwedtke auf S. 7 folgendermaßen Kurt Löwensteins bildungspolitisches Wirken: „Der Mann, der jahrelang die Neuköllner Bevölkerung durch seine rücksichtslose Schul- und Personalpolitik provoziert hatte, der leichtfertig und verantwortungslos die ihm unterstellten Erziehungs- und Bildungsstätten zu Propagandastätten des nacktesten Bolschewismus gemacht hatte, trug (...) den Verhältnissen in keiner Weise Rechnung, sondern spielte sich (...) als Diktator auf.“

413 Gerd Radde, Über Leben und Werk eines Schulreformers, in: Der Tagesspiegel, 11.11.1985

nigen jungen Leuten den Zugang zu den Hochschulen zu ermöglichen, die durch ihre Herkunft sichere Träger des neuen Staatsgedankens sein würden.“⁴¹⁴

Dabei verwahrt sich Karsen ausdrücklich gegen eine zu enge, parteipolitische oder weltanschaulich dogmatische Ausrichtung dieser republikanisch gesinnten jungen Menschen.⁴¹⁵

Über den staatspolitischen Auftrag hinaus sieht er die Bedeutung der Kurse „hinausgewachsen“. Sie sollen

„in weiterem Unfange als bisher das demokratische Grundrecht eines jeden sichern, das die gleiche Lernmöglichkeit für alle Staatsbürger gewährleistet.“⁴¹⁶

Und schließlich ergibt sich aus dieser herausragenden Bedeutung gleichzeitig eine besondere Verpflichtung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Ein Kursist

„darf das Recht auf diese Ausbildung und die dafür aufgewandten Mittel nicht mehr in Anspruch nehmen, wenn er fühlt, dass sein weiterer Besuch der Kurse nicht im öffentlichen Interesse liegt.“⁴¹⁷

Mit dieser exponierten Positionierung zugunsten des republikanischen Gedankens kommt Karsen einerseits in Konflikt mit seinen ehemaligen Weggefährten den „Entschiedenen Schulreformern“. Sie werfen ihm vor, seine Ziele seien utopisch und in der gegenwärtigen politischen Lage nicht realisierbar.⁴¹⁸ Andererseits gerät er aufgrund seiner bildungsegalitären Idee früh ins Visier nationalsozialistischer Agitation. Besonders heftig ist seine Auseinandersetzung mit Kurt Schwedtke,

414 Fritz Karsen (1928), Die Arbeiter-Abiturientenkurse in Neukölln, in: Jens Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 199.

415 So kommt es für ihn, im Gegensatz zu dem weiter unten behandelten Wiener Versuch nicht in Frage, eine sozialistische oder sozialdemokratische Parteizugehörigkeit zur Aufnahmebedingung zu machen.

416 Fritz Karsen (1928), Die Arbeiter-Abiturientenkurse in Neukölln, in: ebd. S. 199.

417 Ebd. S. 199f.

418 Johann Peter Eickhoff (1997), Fritz Karsen, Lüneburg, S. 11.

zunächst Lehrer an seiner Schule, dann Mitglied des NS-Lehrerbundes und er bitterter Gegner des von Karsen initiierten und durchgeföhrten Schulversuchs.⁴¹⁹

Bereits am 21. Februar 1933 verkündet der nationalsozialistische Reichskommissar für das preußische Kultusministerium und spätere Reichsbildungsminister Dr. Rust, dass „Krakauer-Karsen“⁴²⁰ seines Amtes entthoben sei. Die nationalsozialistische Säuberungsaktion an der „Hochschule marxistischer Unkultur“ habe begonnen. Zwei Wege seien beschritten worden:

- Zerschlagung des Kollegiums und
- Disziplinierung der Schülerschaft.

Die Schülerinnen und Schüler dürfen zwar noch 1933 ihre Abiturprüfung⁴²¹ ablegen, zum Studium an den Universitäten werden sie jedoch nicht mehr zugelassen, da ihnen der seit April 1933 für die Aufnahme des Studiums obligatorische Reifevermerk⁴²² verweigert wird.⁴²³

419 S. dazu Kurt Schwedke (o. J.), *Nie wieder Karl-Marx-Schule!*, Braunschweig, S. 5: „Als am 21. Februar 1933 durch den Rundfunk mitgeteilt wurde, dass der Reichskommissar für das Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung nach Benehmen mit dem Oberbürgermeister der Stadt Berlin die Umorganisation der Karl-Marx-Schule und die Beurlaubung ihres Leiters, des Oberstudiendirektors Dr. Karsen von seinen Dienstgeschäften angeordnet hatte, werden viele Lehrer, Eltern und Erzieher in Deutschland diese Tat, die seit Jahren breite Schichten der Öffentlichkeit verlangten, begrüßt haben.“

Die Hochburg der parteipolitischen Erziehung des Marxismus ist gefallen, sie wird nach menschlichem Ermessen auch nicht wieder erstehen. Die großen Korruptionsskandale des letzten Jahrzehnts haben die Stadt Berlin viele Millionen gekostet, die ein verarmtes Volk doppelt schmerzen, der Fall Karsen kostet der Berliner Bevölkerung Tausende von jungen Seelen, die einer Utopie zuliebe zerbrochen und für das Leben untauglich gemacht wurden. Dieser Schaden ist unersetzlich! Der Fall der Karl-Marx-Schule ist symptomatisch für das verhängnisvolle Erziehungswesen des Marxismus, für seine verderbliche Personalpolitik, für die Handlungsweisen seiner Behörden; er ist aber auch symptomatisch für den Charakter eines ganzen Zeitabschnittes. Dass weder die Berufsverbände und die Arbeitsgemeinschaften der Lehrerschaft (eine Ausnahme bildet nur der „Nationalsozialistische Lehrerbund“) noch die zahlreichen kulturellen Gesellschaften und Vereinigungen noch die Vorstände der Elternbeiräte wagten, entschlossen und geschlossen gegen ein Unterrichts- und Erziehungssystem des offenkundigen Dilletantismus und Umsurzes, der Zersetzung und Zerstörung vorzugehen und seine Beseitigung zu erzwingen, bleibt in der Geschichte unseres Schulwesens eine Ungeheuerlichkeit. Sie darf sich nicht wiederholen!

Verantwortlich für das pädagogische Experiment dieser Bildungsstätte, die mit ihren über 2000 Schülern die größte Schule in Deutschland war, sind der Stadtrat Dr. Kurt Löwenstein und der Oberstudiendirektor Dr. Fritz Karsen.“

420 Fritz Karsen hatte seinen Nachnamen eingedeutscht.

421 Karl Schick geht irrtümlich davon aus, der Kurs sei bereits 1930 aufgegeben worden. S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), *Geschichte der Erwachsenenbildung*, a. a. O., S. 159.

422 S. Heinz-Elmar Tenorth (1988), *Geschichte der Erziehung*, a. a. O., S. 251.

423 Johann Peter Eickhoff (1997), *Fritz Karsen*, a. a. O., S. 27f.

Fritz Karsen ist fest von der engen Verbindung gesellschaftlicher Formation und Schulsystem überzeugt. Schulreformen haben seiner Meinung nach nur Bestand, wenn sie auf gesellschaftlichen Notwendigkeiten basieren, Schulreformen ereigneten sich aber auch gleichsam ganz im Sinne Hegelscher Dialektik hinter dem Rücken der politisch Agierenden, wenn die Zeit dafür reif sei. So stellt er einen direkten Zusammenhang her zwischen den großen Verlusten an „Intelligenz aus dem Bürgertum“ durch den Ersten Weltkrieg und dem Druck, alle Kräfte des Volkes für die große Aufgabe der Reorganisation und des Aufbaus nach dem Krieg zu „mobilisieren“. Auf diesem Hintergrund sei zunächst die schlagwortartige Forderung nach Aufstiegsmöglichkeiten für Begabte entstanden. Dabei handele es sich um die Gewinnung von Intelligenzen, die aus der Masse „aufsteigen“ könnten, allerdings zunächst mit dem Zweck, bestehende Werte zu erhalten und weiterzubilden. Institutionell habe das seinen Niederschlag darin gefunden, dass die Aufbauschule eingerichtet worden sei. Diese Neuerung sei ein großer Erfolg der auf ihre Einrichtung dringenden, ihren Zukunftswert sehenden Arbeiterklasse, denn ein gradliniger Aufbau der Gesamtschule bis zur Hochschule sei damit geschaffen, obgleich ein bewusster politischer Willensakt als Auslöser fehle. Inhaltlich und organisatorisch sei die so zustande gekommene Bildungsreform „nach innerem Gesetz“ durch die Beibehaltung der „typisch bürgerlichen Berechtigung“ begrenzt. Erst eine von unten aus den Gegenwarts- und Zukunftskräften neu konzipierte Gemeinschaftsschule werde auch eine freiheitliche Organisation entwickeln können.

„So treibt hier der Gedankengang über sich selbst hinaus. Von außen nach innen geht der Weg: Von der Neuerscheinung der äußeren Organisation der Schule zur inneren Erneuerung.“⁴²⁴

Noch deutlicher, geradezu utopisch-visionär die gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten mittels Schule überhöhend, zieht er am Ende seines schmalen Bandes zur Zukunft der Schule folgendes Fazit:

„Gemeinschaftsschule ist die vom Leben der zur Gemeinschaft strebenden Gesellschaft durchdrungene, ihre werdende Wirklichkeit mit ihr und durch sie lebende Schule (...). Die Schule ist Organ im Organismus der neuen Gesellschaft, sie ist Lebensstätte der Jugend, die unter dem belebenden Einfluss der gesamten persönlichen und dinglichen Umwelt ihrer Zeit in die Zukunft hineinwandert.“⁴²⁵

424 Fritz Karsen (1923), Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart, a. a. O., S. 10ff.

425 Ebd. S. 115f.

Erstaunlich für unsere heutige, weniger Pathos gewohnte Zeit ist, dass Karsen diese Überzeugungen durchaus politisch meint und in eine umfassende Kapitalismuskritik kleidet.

Wer die revolutionäre Schule verstehen wolle, so Karsen, müsse unbedingt die Entwicklung des Geistes der Arbeiterschaft aus ihrer gesellschaftlichen Funktion zu begreifen versuchen. Der Arbeiter höre als Arbeiter nicht auf, Mensch zu sein, der ein sinnerfülltes Leben führen wolle. So gehe er daran, zunächst rein instinktiv die ihm entsprechenden Lebensbedingungen herzustellen, seinem Menschentum, seinen inneren Impulsen Ausdruck zu verleihen. Was sich hier vollzogen habe und vollziehe, sei typisch. Die neue Wirklichkeit der Wirtschaft beruhe nicht mehr auf dem Verhältnis von Herr und Knecht, sondern auf Anteilnahme aller. Die Wirtschaft befindet sich im Übergang von der sinnlosen auf Profit des einzelnen gestellten, wahllos produzierenden, Volkskräfte vergeudende Fabrikation von Waren zur Wiedergewinnung ihres ursprünglichen Sinnes auf höherer Stufe, zu der Produktion für den Bedarf, zur Befriedigung der Lebensbedürfnisse der Gemeinschaft durch die Gemeinschaft der Arbeitenden. Durch die Anteilnahme eines jeden an diesem Werk und dieser Aufgabe, ergebe sich sein persönlicher Wert, der somit allein durch die Funktion in der Gemeinschaft bestimmt sei und nicht durch einen unpersönlichen Warenwert errechnet werden könne.⁴²⁶

Der hohen Wertschätzung des Proletariats, von dem er die Rettung der Gesellschaft erhofft, entspricht sein Bemühen um die Öffnung des Schulwesens für erwachsene Arbeiterinnen und Arbeiter über die dreijährigen Arbeiter-Abiturientenkurse. Dieses Angebot richtet sich nicht an die von Karsen als „verkracht“ bezeichneten Bürgersöhne und -töchter, die meinen könnten, auf diese Art und Weise nach selbst verschuldetem Schulabbruch eine leicht zu nutzende „Zweite Chance“ zu erhalten.⁴²⁷ Das Kursangebot gilt vielmehr ausschließlich für junge Männer und Frauen mit Volksschulabschluss, die bereits im Beruf gestanden haben und die Reifeprüfung nachholen wollen.⁴²⁸ Sie werden ab Januar 1923 im Berliner Bezirk Neukölln angeboten.

426 Ebd. S. 103ff.

427 S. Fritz Karsen (1928), Die Arbeiter-Abiturientenkurse in Neukölln, in: Jens Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 200: „Wir lassen diejenigen nicht zu, die schon auf einer höheren Schule gewisse Vorbildung erhalten haben, weil es sich nach unserer Erfahrung meistens um solche handelt, die nur ihre Stellung verbessern wollen, also öffentliche Mittel im allgemeinen nicht in Anspruch nehmen dürfen.“

428 Gerd Radde (1999), Fritz Karsen, Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 160.

Fritz Karsen ist zu dieser Zeit Direktor des größten Neuköllner Gymnasiums, des Kaiser-Friedrich-Realgymnasiums.⁴²⁹ Er kann mit dem hier als Stadtrat wirkenden Dr. Löwenstein zusammenarbeiten und innerhalb der vorwiegend proletarischen Bevölkerung Neuköllns auf mehr Flexibilität und Offenheit gegenüber seinen bildungspolitischen Reformvorschlägen als in einem bürgerlich geprägten Bezirk rechnen. Nicht zuletzt zeigt sich gerade in einem Bezirk wie Berlin-Neukölln das ganze Ausmaß an sozialer Segregation, die das bisherige Schulsystem mit sich gebracht hat.

Dabei sind die Arbeiter-Abiturientenkurse nur ein Baustein von Karsens Reformidee. Er nutzt gezielt seine Position als Schulleiter und die Freundschaft zu Dr. Löwenstein, um seine Idee einer Gesamtschule, wie er sie schon in der direkten Nachkriegszeit entwickelt hat, umzusetzen. 1926 wird die benachbarte Volksschule unter Schulleiter Linke angegliedert, deren Absolventen von diesem Zeitpunkt an entweder direkt über die am Kaiser-Friedrich-Realgymnasium angesiedelten Aufbauklassen oder später, nach einer Phase der Berufstätigkeit, über die Arbeiter-Abiturientenkurse die Hochschulreife erwerben können.

Um Kompetenzstreitigkeiten zu minimieren und die Zusammenarbeit möglichst reibungslos zu gestalten, wird Fritz Karsen zuständiger Schulrat für die angegliederte Volksschule.⁴³⁰ Letztendlich, so Karsens Hoffnung, soll dieses Zusammenwirken in einer eigens mit dem Bauhausarchitekten Bruno Taut geplanten Einheitsschule münden. Die Umsetzung der Baupläne fällt dann allerdings der einsetzenden Weltwirtschaftskrise und dem folgenden politischen Umsturz zum Opfer.⁴³¹

429 1930 erfolgt, gegen den ausdrücklichen Wunsch Fritz Karsens, die Umbenennung in Karl-Marx-Schule. Sonja Karsen äußert sich in ihrem „Bericht über den Vater“ S. 399 folgendermaßen: „Meinem Vater war diese Umbenennung gar nicht so recht, da er es nicht für richtig hielt, die Schule durch eine solche Namensgebung parteipolitischen Angriffen auszusetzen.“

430 Ebd. S. 395.

431 S. ebd. S. 398: Die einheitliche Schule „sammelt die Kinder eines großen Einschulungsbezirks, nimmt aber auch Schüler anderer Bezirke in die weiterführenden Abteilungen auf. Anstatt der Trennung in Volks- und höhere Schule erfolgt nach vier Jahren eine Trennung in mehr praktisch oder mehr theoretisch begabte Schüler, die bei einem Wechsel der Begabung jederzeit innerhalb der Schule ausgetauscht werden können. Im achten Jahr gabelt sich der praktische Kurs weiter in eine Abschlussklasse, in einen von gewerblichen und einen von kaufmännischen Interessen bestimmten Zug. Nach zehn Jahren wird in dem theoretischen wie in dem praktischen Zug die mittlere Reife erreicht. Von den praktischen Zügen führt der Weg in den Beruf oder in die höheren Berufsschulen; von dem theoretischen in die Oberstufe der so genannten höheren Schule. Diese ist die Vorberufsschule der akademischen Berufe, das heißt, sie gibt nicht etwa Berufsvorbereitung, sondern gliedert sich ihren allgemeinbildenden Stoff nach Berufsinteressen.“

Wie sieht nun die Organisation und Gestaltung der Arbeiter-Abiturientenkurse im Einzelnen aus?

„Teilnehmen sollten an den Kursen nur Arbeiter, die also nichts weiter mitbringen als die Vorbildung der Volksschule. Man überließ es ihrer eigenen Verantwortung und ihrem Selbstvertrauen, ob sie den Versuch einer derartig konzentrierten Arbeit des Geistes auf sich nehmen wollten.“

Wer eine höhere Schule abgebrochen hatte, wurde aus der prinzipiellen Erwägung heraus abgewiesen, dass es

„niederdrückend auf diejenigen wirken müsse, die nur eine gewisse praktische Lebensbildung mitbringen, wenn sie mit solchen in Wettbewerb treten sollen, die eine gewisse formale Schulung und gewisse Kenntnisse vor ihnen voraus haben.“⁴³²

Nachdem beim ersten Kurs 1923 auf eine Vorauswahl gänzlich verzichtet worden ist, wird ab dem zweiten Kurs aufgrund des großen Andrangs – 200 Bewerbungen stehen 45 Plätze gegenüber – „die Fähigkeit Sachverhalte zu erfassen und kritisch urteilend dazu Stellung zu nehmen“ überprüft, indem die Bewerber ein selbst gewähltes Thema aus den Bereichen „Wirtschaft, Recht, soziales Leben, Technik, Politik“⁴³³ vorbereiten und dann teils reproduzierend, teils analysierend referieren. Über dieses Verfahren soll das logische Denkvermögen und das soziale Verständnis der Teilnehmer geklärt werden, um offensichtliche Fehlbesetzungen zu vermeiden.

Im Laufe der Jahre werden verschiedene Auswahlverfahren erprobt:

- Bei dem ersten Kurs werden die Kandidatinnen und Kandidaten auf Grund der eingereichten Zeugnisse und Lebensläufe ausgewählt, auf eine Eingangsprüfung wird verzichtet.
- Ab dem zweiten Kurs wird aus Nachfragegründen eine weitere Auslese notwendig. Zu diesem Zwecke werden die Prüflinge, die sich entweder für wirtschaftliche, soziale, technische oder politische Fragen besonders interessieren, in kleine thematische Gruppen aufgeteilt, in denen sie mit verschiedenen Fachlehrern Auswahlgespräche führen. Dieses individualisierte Verfahren bewährt sich zwar, was die Auswahl geeigneter Kursisten angeht, ist aber auf Dauer zu aufwendig und hat den Nachteil, kaum Vergleichsmöglichkeiten der individuellen Leistungen zu bieten.

432 Erwin Kalischer (1929), Die Arbeiter-Abiturientenkurse in Berlin-Neukölln, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 15.

433 Gerd Radde (1999), Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 164.

■ Ab 1928 werden sechs standardisierte Aufgaben zur Auswahl gestellt, bei denen die Prüflinge aus gegebenen Tatsachen Folgerungen ziehen und so ihre selbständige Intelligenz unter Beweis stellen sollen, z. B. für wirtschaftlich Interessierte damals gängige Wirtschaftstheorien, für politisch Gerichtete Diagramme aktueller Reichstagswahlergebnisse und für am Rechtsleben besonders Interessierte Kriminalfälle zur prinzipiellen Entscheidung als Laienrichter.⁴³⁴

■ Darüber hinaus wird eine halbjährige Probezeit eingeführt.

Zeichnet sich ab, dass der Teilnehmer oder die Teilnehmerin den Leistungsanforderungen nicht werden entsprechen können, wird ihm beziehungsweise ihr „im klärenden Gespräch dringend geraten auszuscheiden“,⁴³⁵ und zwar nicht nur im eigenen Interesse, sondern auch, wie oben dargelegt, aus gesellschaftlichem Verantwortungsgefühl.

Der erste Kurs nimmt 65 meist gewerkschaftsnahe Bewerberinnen und Bewerber auf. Von der Gesamtzahl der ursprünglichen Besucherinnen und Besucher bleibt zwar nur ca. 1/3 übrig, bis Ende 1923 werden aber 15 weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgenommen, so dass im ersten Jahrgang insgesamt 25 Kursistinnen und Kursisten die Reifeprüfung ablegen. Darunter sind elf Arbeiter und sechs Arbeiterinnen. Fünf „besonders Befähigte“⁴³⁶ können sogar bereits nach verkürzter Vorbereitungszeit Ostern 1926 zur Prüfung vorgeschlagen werden. Von diesen bestehen vier die Prüfung, die in Form der Reifeprüfung für Nichtschüler, in der Form also des weiter oben beschriebenen Extraneer- oder Externenabitur, abgehalten wird.⁴³⁷

Diese Form der Prüfung wird gewählt, da sie einen von Schulbehörde und Lehrplan weitgehend unabhängigen Unterricht ermöglicht.⁴³⁸ Lediglich über die Zulassung zum Abitur und die Durchführung der Prüfung verfügt weiterhin eine staatliche Behörde, das Provinzialschulkollegium.⁴³⁹ Dieses Kollegium stellt außerdem den Vorsitzenden des staatlichen Prüfungsausschusses.⁴⁴⁰

434 Fritz Karsen (1928), Die Arbeiterabiturientenkurse in Neukölln, in: Jens Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 200f.

435 Gerd Radde (1999), Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 172f.

436 Erwin Kalischer (1929), Die Arbeiter-Abiturientenkurse in Berlin-Neukölln, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 16.

437 Ebd.

438 Gerd Radde (1999), Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 163.

439 S. Peter Petersen (1925), Innere Schulreform und Neue Erziehung, a. a. O., S. 6f.: Das Provinzialschulkolleg hat die Aufgabe der heutigen Landesschulämter.

440 Gerd Radde (1999), Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 163.

Curricular orientiert man sich an dem Rahmenplan der Deutschen Oberschule. Dieser hat, wie oben dargestellt, den Vorteil, schwerpunktmäßig auf geisteswissenschaftliche und gesellschaftskundliche Fächer ausgerichtet zu sein. Zu Recht geht Karsen davon aus, dass der Umgang mit theoretischer Mathematik und das Erlernen von Fremdsprachen die größte unterrichtliche Hürde für seine Arbeiter-Abiturientinnen und -Abiturienten darstellt.

Ab dem zweiten Kurs gestaltet sich der Tagesablauf von Montag bis Freitag wie folgt:

„7 (8) – 12 (13) Uhr	Unterricht
13 – 18 Uhr	Erwerbsarbeit mit Wegzeiten und (...)
Pause bis 19.30	Heimweg, Pause und Abendbrot
Anschließend bis 24 Uhr	Schularbeiten*, aber auch Veranstaltungen

(*Hierzu wurde in der Regel noch der Sonntag benötigt.)“⁴⁴¹

Ein wesentliches Problem der Erwachsenenbildung nicht nur der damaligen Zeit wird hier deutlich: Den Kursteilnehmerinnen und -nehmern ist nicht zuzumuten, die auf dem Ersten Bildungsweg vorgesehenen neun Jahre für die Vorbereitung der Reifeprüfung zu verwenden. Gleichermaßen geht es nicht an, sie mit dem Stundenvolumen der Jugendschulen zu belasten, will man nicht die Bereitstellung des Lebensunterhaltes ganz auf die Basis von Stipendien stellen und das scheint in der damaligen Haushaltsslage nicht durchsetzbar.

Als Ausweg bietet sich die radikale Kürzung der Kursdauer und der Stundentafel an. Zur Legitimation dieser Vorgehensweise dient der Hinweis auf die durch Lebensalter und Berufspraxis erworbene größere Reife der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Damit werden erstmalig Überlegungen der zeitgenössischen Berufspädagogik in einen Schulversuch übernommen.

Darüber hinaus müssen Kriterien für die Reduktion der Unterrichtsinhalte der einzelnen Fächer gefunden werden. Für den Geschichtsunterricht zum Beispiel findet man die Lösung darin, dass, ausgehend von der Überzeugung, die Kursistinnen und Kursisten hätten die Absicht, einmal aktiv in das Leben der Gesellschaft einzugreifen und sie in sozialem Sinn umzugestalten, alle behandelten Themen zunächst auf ihre Gegenwartsbedeutung hin überprüft werden. Wird diese nicht deutlich, so wird das Thema nicht behandelt, denn der Sinn der Geschichtsbetrachtung wird dahingehend zusammengefasst, dass er die Bedeutung und die Notwendigkeit des Gewordenen verständlich zu machen und den Weg zu

441 Ebd. S. 169.

seiner aktiven Umgestaltung aufzuzeigen habe.⁴⁴² Dieser eindeutige Praxisbezug bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände ist in der damaligen Zeit für die Oberschule singulär, hat aber eine inhaltliche Nähe zu dem in den 1890er Jahren von Heinrich Schulz entwickelten Lehrangebot⁴⁴³ für die sozialdemokratischen Arbeiterbildungsschule in Berlin.

Die Unterrichtsmethode ist, abgesehen von den Fächern Mathematik und Englisch, die in traditioneller Weise unterrichtet werden, nach Karsens Vorstellungen des Arbeitsunterrichts gestaltet. Nach dem Prinzip „Arbeitsgliederung und Arbeitsgemeinschaft“ stellen die einzelnen Klassen gemeinsam mit ihren Lehrern Arbeitspläne auf, in denen die je individuellen Lernhintergründe und Wissensstände der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigt werden und die gleichzeitig eine Vorschau auf das Gesamtvorhaben des Lehrgangs bieten. Die Arbeitspläne sind in der Regel themenzentriert und so angelegt, dass sie von den Kursistinnen und Kursisten weitgehend in eigenständiger Gruppenarbeit zu bewältigen sind. Die Aufgabe der Lehrer und Lehrerinnen ist dabei vorrangig beratender Art. Karsten verspricht sich von dieser Vorgehensweise nicht nur ein Höchstmaß an Effektivität, sondern gleichzeitig auch eine zielgerichtete Vorbereitung auf späteres wissenschaftliches Arbeiten. Nach Auskunft verschiedener Absolventinnen und Absolventen scheint diese Absicht in umfassendem Maße gelungen.⁴⁴⁴

Eine traditionelle Leistungsbemessung verbietet sich bei diesem unterrichtlichen Geschehen. Nur auf besonderen Wunsch der Schülerschaft werden Klassenarbeiten geschrieben und bewertet. Auch bei der Benotung gilt das arbeitsunterrichtliche Prinzip: Die Bewertung der Mit-Studierenden hat einen höheren Stellenwert als die von den Lehrerinnen und Lehrern erteilten Zensuren. Das erklärt sich daraus, dass

„die einzelnen Arbeiten zugleich als Beiträge zur Gesamtleistung des als „Arbeitsgemeinschaft“ geltenden Kurses begriffen wurden.“⁴⁴⁵

Eine so zukunftsweisende Auslegung der eigenen pädagogischen Aufgabe und des Unterrichtsablaufs bleibt nicht unwidersprochen. So erscheint Carl Artur Werner in einem Artikel in der von Silbermann herausgegebenen Fachzeitschrift „Das Abendgymnasium“ die Einschränkung auf nur eine gesellschaftliche Klasse, nämlich die der Arbeiter, als erheblicher Konstruktionsmangel. Dieser Klassencharak-

442 Erwin Kalischer (1929), Die Arbeiter-Abiturientenkurse in Berlin-Neukölln, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 17.

443 S. Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 111ff.

444 Gerd Radde (1999), Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 171f.

445 Ebd. S. 172.

ter der Neuköllner Kurse bedinge naturgemäß eine stark politische Einseitigkeit, die zwangsläufig auch den gesamten Lehrstoff durchdringe. Der Autor hält ein Politisieren im Unterricht nicht nur für schädlich, sondern auch für überflüssig.

Doch selbst wenn man sich damit abfinden könne, dass der Begriff der Bildung politisiert und „glaubensmäßig festgelegt“ werden solle, so bleibe problematisch, wie die Neuköllner Arbeiter, auch wenn sie noch so begabt sein sollten, in drei Jahren zum Abitur geführt werden könnten. Werner hält es für ausgeschlossen, dass das, was immer unter Allgemeinbildung verstanden werde, in drei Jahren, trotz des für die Aufnahmefähigkeit günstigen Vormittagsunterrichts in sechs Tagen bei Hochbegabten auch nur annähernd erreicht werden könne.

„Wie kann ein Volksschüler in 3 Jahren sich die Kenntnisse im Englischen, Lateinischen, Deutschen, in der Geschichte, Erdkunde, in den Naturwissenschaften und der Mathematik erwerben, die ihn befähigen, die kulturellen und zivilisatorischen Grundlagen der Gegenwart zu verstehen?“⁴⁴⁶

Diese Kritik erscheint umso beachtenswerter, als Werner, Lehrer am Berliner Abendgymnasium, genau wie Karsen, Befürworter von Angeboten der „Zweiten Chance“ für Erwachsene ist und diese Schulen, ungeachtet ob in der Form eines Kurses oder eines Abendgymnasiums angeboten, noch nicht über das Stadium des administrativ genau beobachteten Versuchs hinausgekommen sind. Offenkundig ist der bildungspolitische Graben zwischen sozialdemokratisch ausgerichteter Arbeiterkursinitiative und liberal geprägter Abendschulbewegung so tief, dass er nicht aus Gründen der Pragmatik oder Solidarität überwunden werden kann.

Noch schärfer fällt die Kritik des eingangs zitierten Kurt Schwedtke aus:

„Die Kenntnisse der Kursisten reichten, wie eine sachkundige Revision der Schule und der Abiturientenarbeiten leicht hätte feststellen können, auch nicht annähernd aus, um die Aushändigung des Reifezeugnisses zu rechtfertigen. Trotzdem haben die Kursisten stets mit 100 Prozent ihr Examen bestanden, mehr als 50 Proz. mit Gut bzw. mit Auszeichnung. Die Voraussetzung, dass in diesen Kursen durch ein strenges Ausleseverfahren nur hochwertige Begabungen Aufnahme fanden, war unerfüllbar; denn Begabungen, die einer so schwierigen Aufgabe gewachsen sind, sind ganz

446 Carl Artur Werner (1929), Statistisches über die deutschen Abendgymnasien, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 18ff., bes. S. 27. Werner erweist sich mit dieser Sichtweise als klarer Verfechter einer Trennung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung: Den möglichen bildenden Wert von Berufstätigkeit hat er nicht im Blick. Im Zusammenhang der Darstellung der Zeitschrift „Das Abendgymnasium“ wird auf die Überzeugungen des Autors ausführlicher eingegangen werden.

außergewöhnlich, unter keinen Umständen in einem solchen Umfang vorhanden, dass man alljährlich (...) mehrere Kurse mit ihnen füllen kann.“⁴⁴⁷ Schwedtke kann folgerichtig in seiner Polemik die Förderung von immerhin 25 Abiturienten durch die Studienstiftung des deutschen Volkes nur mit „Verdrehung der Tatsachen“ und „Missbrauch“⁴⁴⁸ erklären.

Bis zur so genannten „Machtergreifung“ haben Schwedtkes Diffamierungen keinen Erfolg. Im Gegenteil: Noch am 16. April 1932 geht bei ihm ein Schreiben über den Dienstweg ein, in dem ausdrücklich das vorbildliche Engagement Karssens und seines Kollegiums und das hohe Leistungsniveau der Absolventinnen und Absolventen der Arbeiter-Abiturientenkurse hervorgehoben wird.⁴⁴⁹

Neben der Notwendigkeit, die Curricula und die Methode an die Bedürfnisse der erwachsenen, berufstätigen Studierenden anzupassen, ist die Frage der Gewähr des Lebensunterhalts der Kursisten ein weiteres, schwer zu lösendes organisatorisches Problem. Auf jeden Fall soll vermieden werden, dass aufgrund der Notwendigkeit des Broterwerbs die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wegen Überlastung in Konzentration und Lernvermögen eingeschränkt sind oder gar den Besuch des Kurses aufgeben müssen. Im ersten Kursjahr beschränken sich die Möglichkeiten auf verschiedene Formen mittelbarer Unterstützung. So wird mit Hilfe des Betriebsrates des Neuköllner Bezirksamtes durchgesetzt, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer bevorzugt Halbtagesstellen auf Rechnung des Bezirksamtes zur Verfügung gestellt werden.⁴⁵⁰ Ab dem zweiten Lehrgang 1925/26

447 Kurt Schwedtke (o. J.), Nie wieder Karl-Marx-Schule, a. a. O., S. 37.

448 Ebd. S. 39.

449 Ebd. S. 51.: „Sie haben in Veröffentlichungen und in einem Briefwechsel mit dem Lehrkörper der Arbeiter- und Abiturientenkurse in Neukölln Urteile über die Leistungen dieser Kurse abgegeben, durch die sich der Lehrkörper beschwert fühlt. Wir haben keinen Anlass, (...) Ihr Recht auf freie Meinungsäußerung zu bestreiten. Wenn wir zu dem Inhalt Ihrer Beurteilung Stellung nehmen, so geschieht es im Hinblick auf die sehr bestimmten Vorwürfe, die Sie schriftlich dem Lehrkörper der Kurse und seinem Leiter gemacht haben. Wir kennen die Arbeit der Arbeiterkurse genau, zumal die Reifeprüfung an ihnen stets unter dem Vorsitz eines von uns bestellten Kommissars stattgefunden hat (...). Ein (...) Überblick (...) wird in Ihrem Urteil vermisst, und dies gibt uns Veranlassung, den Lehrkörper, der mit Hingabe an der nicht leichten Aufgabe und der Ausgestaltung ihrer Lösung arbeitet, gegen die Verallgemeinerung von Einzelheiten in Schutz zu nehmen, zumal auch die Erfahrungen, die die Studienstiftung des deutschen Volkes mit einer Reihe von Kursisten gemacht hat, für die Leistungen der Kurse sprechen.“

450 Gerd Radde (1999), Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 168; auch zu diesem Aspekt hat Schwedtke (o. J.), Nie wieder Karl-Marx-Schule!, Braunschweig, S. 38 eine ausgesprochen kritische Haltung und beklagt mangelnden Einsatz der Kursisten, die sich solcherart „Subventionen“ erschlichen.

erhalten einige Kursistinnen und Kursisten ein Stipendium⁴⁵¹ ihres Heimatortes.⁴⁵² Trotzdem bleiben die finanziellen Mittel außerordentlich bescheiden.⁴⁵³

Um diesem Missstand zu begegnen, bemüht sich Dr. Löwenstein intensiv um die Bildung eines Kuratoriums für den Lehrgang zur Vorbereitung ehemaliger Volksschüler auf die Reifeprüfung und im Dezember 1926 wird dieses Gremium tatsächlich eingerichtet. Unter dem Vorsitz von Ministerialrat Dr. Richert, Ressortchef für das höhere Schulwesen im Preußischen Kultusministerium und seinem Stellvertreter Dr. Löwenstein sind als Institutionen vertreten das Reich, der Groß-Berliner Magistrat, das Provinzialkollegium sowie das Kaiser-Friedrich-Realgymnasium als beteiligte Lehranstalt. Mitglieder sind außerdem Dr. Gertrud Bäumer, Ministerialrätin im Reichsministerium des Innern, Stadtschulrat Jens Nydahl, Oberschulrat Dr. Walter Hübner und Karsen. Die erste Sitzung findet im März 1927 statt.⁴⁵⁴

An den beteiligten Institutionen und Personen ist erkennbar, Welch großebildungspolitische Aufmerksamkeit Karsen Mitte der zwanziger Jahre mit seinen Arbeiter-Abiturientenkursen erreicht hat. Das Ziel, ab 1929 allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Stipendium für das zweite und dritte Kursjahr zu beschaffen, wird dennoch aufgrund der nun einsetzenden Weltwirtschaftskrise nicht erreicht.⁴⁵⁵

Die Frage der geeigneten Dozenten erweist sich als im Verhältnis dazu leichter lösbar. Als Leiter eines großen Realgymnasiums greift Karsen auf die Kollegen zurück, die

451 Ebd.

452 Der Arbeiter-Abiturientenkurs wird schnell über die Grenzen Berlins hinaus bekannt, so dass Kursisten aus allen Teilen des Reiches ab dem zweiten Jahrgang an ihm teilnehmen.

453 S. Gerd Radde (1999), Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 170: „Dass die Arbeiterkursisten (...) ein äußerst knappes Leben führten, zeigt der konkrete Einzelfall (...). Von seinen 100 RM-Budget bezahlte er monatlich 25 RM für ein möbliertes Zimmer, und für Ernährung wandte er etwa 60 RM auf. Für Kleidung konnte er hingegen so gut wie gar nicht sorgen, denn von dem Restbetrag waren (...) gelegentlich preiswerte Lektüren zu kaufen, das unumgängliche Fahrgeld zu bezahlen. Dagegen erhielt man Lehrbücher und andere Arbeitsmittel leihweise von der Karl-Marx-Schule; Theaterkarten konnten über das Berliner Schülertheater für 50 Pfennig erstanden werden.“

454 Ebd. S. 162.

455 Ebd. S. 169. Die Frage, ob es überhaupt sinnvoll, bzw. angemessen sei, den Kursisten Stipendien zukommen zu lassen, ist damals heftig umstritten und wird zum Beispiel von Peter Silbermann-negativ beschieden.

„für diese Arbeit mit Erwachsenen besondere Vorbedingungen mitbringen. Sie sind in ihren Pflichtstunden mit Genehmigung der Behörde entlastet; Überstunden erteilen sie nicht.“⁴⁵⁶

Allerdings gibt es Äußerungen von den Absolventen, in denen diese betonen, wie vertraut, ja freundschaftlich der Umgang mit den Dozenten gewesen ist, so dass es wiederholt zu formlosen Treffen in der unterrichtsfreien Zeit gekommen sein dürfte.

In dem Anhang zu seiner Biografie Fritz Karsens aus dem Jahr 1973 hat Gerd Radde dargestellt, was er über den Verbleib der Arbeiterkursisten in Erfahrung bringen konnte: Demnach hat die überwiegende Mehrzahl nach dem Abitur studiert und entweder eine Tätigkeit im pädagogischen, im öffentlich gesellschaftlichen Bereich oder in der Politik aufgenommen. Dabei wird ein starkes Engagement in Bezug auf den Aufbau demokratischer Strukturen⁴⁵⁷ nach 1945 deutlich, interessanterweise in der weit überwiegenden Zahl in der BRD und nicht in der DDR.⁴⁵⁸

3.7 Peter A. Silbermann und sein Berliner Abendgymnasium

Peter A. Silbermann (1878–1944), der Gründer des Berliner Abendgymnasiums und damit Begründer der deutschen Abendschulbewegung, gehört der gleichen Generation wie Fritz Karsen an.⁴⁵⁹ Er durchläuft das Schulsystem des Zweiten Deutschen Kaiserreichs mit Erfolg, absolviert ein philologisch ausgerichtetes Hochschulstudium und ist anschließend im wilhelminischen Schuldienst tätig. Auch er ist maßgeblich durch den moralischen Zusammenbruch in Folge des

456 Fritz Karsen (1928), Die Arbeiter-Abiturientenkurse in Neukölln, in: Jens Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 202.

457 Demnach scheint Karsen mit seinem pädagogischen Konzept, engagierte Demokratinnen und Demokraten fördern zu wollen, Erfolg gehabt zu haben.

458 S. Gerd Radde (1999), Ein Berliner Schulreformer der Weimarer Zeit, a. a. O., S. 338f.

459 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 30 würdigt ihn als Nestor eines staatlich anerkannten und finanziell unterstützten Zweiten Bildungsweges: „In der Geschichte des Zweiten Bildungsweges zeigt sich verschiedentlich, dass einzelne Persönlichkeiten die Entwicklung voranbringen, die Interessen verfolgen und mit einem erheblichen Anteil an pädagogischem Sendungsbewusstsein auf diesem Felde arbeiten. (...) Silbermanns bedeutendes Verdienst liegt darin, die Idee einer staatlich anerkannten, auch mit dem Recht der Zuerkennung des staatlichen Abschlusses selbst ausgestatteten Abendgymnasiums (...) mit starker kommunaler Beteiligung im Rahmen eines Trägervereins zur Wirklichkeit gebracht zu haben.“ Der Autor hat bei dieser Bewertung offenkundig Karsens parallel laufende Bemühungen um staatliche Unterstützung nicht im Blick.

Ersten Weltkrieges geprägt. Gemeinsam teilen Silbermann und Karsen die Erfahrung, nicht nur im aktiven Schuldienst, sondern auch in anderen Bereichen des Staatsdienstes eingesetzt worden zu sein. Wie Karsen zieht Silbermann daraus schulreformerische Konsequenzen. Beide holen sich wesentliche Anregungen für ihr erwachsenenbildnerisches Wirken aus den USA. Beide müssen nach 1933 emigrieren, da sie aus assimilierten jüdischen Familien stammen, und versuchen, Karsen erfolgreicher, Silbermann weniger erfolgreich, in den USA neu Fuß zu fassen.

Beiden ist außerdem bewusst, dass sie mit ihren Reformideen sowohl im linken als auch im bürgerlichen Lager auf Kritik stoßen werden. Während es auf der Linken der schon erwähnten Angst entgegenzutreten gilt, eine Arbeiter-Abiturientin oder ein Abiturient werde seiner Klasse entfremdet, dem Klassenkampf verloren gehen, melden sich im bürgerlichen Lager gleich zwei unterschiedliche kritische Positionen. Einerseits, auch das ist schon angeführt, gibt es die Sorge um eine Vergrößerung des „Akademikerproletariats“, die „Überfüllungskrise“ an den Universitäten wird immer aufs Neue beklagt. Andererseits gilt es ganz konkreten Bedenklichkeiten der Arbeitgeber gegenüber zukünftigen Studierenden am Abendgymnasium entgegenzuwirken:

„Allgemein verbreitet ist der Einwand, der anstrengende Besuch des Abendgymnasiums müsse eine fühlbare Minderung der beruflichen Leistung nach sich ziehen.“⁴⁶⁰

Den letztgenannten Bedenken hält Peter Silbermann entgegen, dass die allmähliche Vermehrung gründlicher Kenntnisse, die fortgesetzte intellektuelle Schulung der Persönlichkeit auch eine höhere Qualifikation für die Arbeit verleihe und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines Angebots der „Zweiten Chance“ in die Lage versetze, Besseres zu leisten. Sie gewännen an Selbstvertrauen und Eigeninitiative, entwickelten sich also aus unselbständigen, mit sich, dem Chef und der Welt unzufriedenen „Arbeitstieren“ zu selbständigen und selbstsicheren „Disponenten“.⁴⁶¹

Zunächst wäre zu vermuten, dass Karsen und Silbermann, zumal sie ihre Wirkungsstätte gleichermaßen in Berlin haben, in regem Austausch ihre erwachsenenbildnerischen Konzepte entwickelt hätten. Aber davon kann keine Rede sein.

Obwohl sich Silbermann als Herausgeber der maßgeblichen Zeitung für das Abendschulwesen, „Das Abendgymnasium“, profiliert, findet sich kein einziger

460 Peter A. Silbermann (1928), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 19.

461 Ebd. S. 20.

Artikel von Fritz Karsen in diesem Organ. Auch über eine Zusammenarbeit innerhalb der auf Initiative von Silbermann gegründeten „Interessengemeinschaft deutsches Abendgymnasium“ ist nichts bekannt. Wenn im Zusammenhang der Abendschulbewegung Fritz Karsens Neuköllner Schulexperiment überhaupt Erwähnung findet, dann ausschließlich in kritischer Absicht.⁴⁶² Nur ein einziges Mal, nach Aufforderung des Stadtschulrates Nydahl, werden Karsen und Silbermann zusammen als Autoren in einem Buch aufgeführt, und zwar in dem oben kurz vorgestellten Sammelband zum Berliner Schulwesen.⁴⁶³

Wie ist dieses gegenseitige Ignorieren zu verstehen? Eine mögliche Antwort bietet die unterschiedliche politische Orientierung: Während Karsen keinen Hehl aus seiner sozialdemokratischen Gesinnung macht, ist Silbermann als Vertreter des zwar republiktreuen aber durchaus deutsch-nationalen Bürgertums zu verorten.

Dabei steht er vor der Schwierigkeit, als Abkömmling einer assimilierten jüdischen Familie Anfeindungen – auch eines Teils seiner politischen Gesinnungsfreunde – ausgesetzt zu sein. Entsprechend äußert er sich wiederholt zu Beginn der Weimarer Republik öffentlich in politischen Schriften, in denen er zu Aufklärung und Toleranz aufruft.⁴⁶⁴ Seine politische Ausrichtung macht es ihm dennoch im Vergleich zu Karsen leichter, bereits im Kaiserreich eine herausgehobene Position zu erreichen.

Die offizielle Internetseite des heute nach ihm benannten Berliner Abendgymnasiums hebt Silbermanns menschliche Konzilianz, ausgeprägte urban-kulturelle Aufgeschlossenheit und schriftstellerischen Fähigkeiten hervor. Dies habe dazu geführt, dass der preußische Kultusminister ihn anlässlich des deutsch-französischen Bankabkommens zum Bau der Bagdadbahn dem Auswärtigen Amt als Schulleiter einer neu zu gründenden deutschen Schule in Adana empfohlen habe. Mit gerade 35 Jahren sei Peter A. Silbermann so Direktor einer noch aufzubau-

462 S. o. C. Werner.

463 S. o. Jens Nydahl.

464 S. Peter A. Silbermann (1922), Die deutsch-nationale Republik, Berlin, S. 3: „Tief erschüttert durch die grässliche Mordtat, der der Minister der deutschen Republik Walter Rathenau zum Opfer gefallen ist, lege ich schmerzerfüllt die Feder aus der Hand (...). Nur unermüdliche Aufklärungsarbeit kann hier Wandel schaffen und die Verwirrten wieder auf den Weg der Wahrheit, der Ehre und des Rechtes zurückführen. Am Ziele dieses Weges, und allein dieses Weges, steht deutsche Freiheit, steht deutsche Größe.“ S. außerdem Peter A. Silbermann (1920), Deutsch-national oder täusch-national?, Berlin, S. 7: „Es geht nicht an, zu sagen: Nur die Leute auf dem Lande sind Deutsche, die Städter aber sind keine Deutschen. Es geht nicht an, zu sagen: Nur die Zweibeinigen sind Deutsche, die Stelzfüße aber sind keine Deutschen. Es geht nicht an, zu sagen: Alles, was slawisches oder semitisches Blut in den Adern hat, gehört nicht zur deutschen Nation. Oder: Nur die Republikaner sind Deutsche, die Monarchisten aber sind keine Deutschen.“

enden deutschen Schule in der Türkei geworden. In dieser Funktion habe er seine vielfältigen Talente als Praktiker, als Organisator, Finanzmann und Wissenschaftler entwickeln können, weswegen er 1917 in den diplomatischen Dienst des Auswärtigen Amtes übernommen worden sei.⁴⁶⁵

Mit Beginn der Weimarer Republik zeigt er sich als überzeugter Republikaner. Nur in der bürgerlichen Republik scheint ihm Volksgemeinschaft realisierbar. In der Klassenrepublik liege die Herrschaft in den Händen einer Klasse, entweder der oberen, einer Aristokratie oder der unteren, einer Räterepublik beziehungsweise Diktatur des Proletariats. Daher könne eine Klassenrepublik niemals national sein.

„Von nationaler Gesinnung, von Gemeinschaftsgeist, kann in einer solchen Republik kaum die Rede sein, sondern krassester Klassen- und Parteigeist wird in ihm zum Schaden der Gesamtheit herrschen.“

Durch die Weimarer Verfassung sei Deutschland eine demokratische Republik geworden. In der demokratischen Republik herrsche völlige Gleichberechtigung und für jedermann gleiche Teilhabe an allen politischen Rechten, welcher Partei oder Klasse oder sonstigen „Sonderschaft“ er auch angehören möge. Die demokratische Republik ist nach Silbermann damit die einzige wahrhaft nationale Staatsform.⁴⁶⁶

Dieser Überzeugung folgend engagiert er sich Anfang der 1920er Jahre in der Berliner Sektion des „Volkskraftbundes“, einer Vereinigung, die sich deziert gegen jegliche Form von Antisemitismus als Gemeinschaft zerstörende, die deutsche Nation schwächende Ideologie wendet.⁴⁶⁷ In seiner Programmatik führt der Volkskraft-Bund aus:

465 <http://www.pas-berlin.de/intern/silbermann.htm>, zuletzt überprüft am 20.07.08.

466 Peter A. Silbermann (1922), Die deutsch-nationalen Republik, a. a. O., S. 15.

467 S. Bruno Wille (1920), Vorsitzender des Volkskraft-Bundes, in: Volkskraft-Bund (Hrsg.), Deutscher Geist und Judenhass, Berlin, S. 5f.: „Die sittlichen Grundsätze des Volkskraft-Bundes, der keiner politischen Fraktion dienen, sondern rein kulturell wirken will, verpflichten seine Anhänger, sich für die edelste Volkskraft einzusetzen, für jene Menschlichkeit, die sich vom heiligen Geiste der Verständigung leiten lässt. Der Versöhnung aller, die Menschenantlitz tragen (...). Die in Deutschland heimatberechtigten, vielfach sogar jahrhundertelang eingewurzelten Juden darf unser Volk nicht feindselig behandeln (...). Vor allem Zerrüttenden möchte der Volkskraft-Bund unser Vaterland bewahren helfen, nicht als Schutztruppe irgendeiner Parteirichtung, sondern als Hort für ein Deutschstum, das nicht abweicht von den Idealen unseres Humanismus, unserer großen Denker und Dichter (...). Unser Bund begeistert sich für alle Tugenden der Germanenrasse nicht weniger, als Antisemiten dafür schwärmen. Nur dass wir bemüht sind, dabei wahr und kritisch zu verfahren, gerecht gegen die Juden wie gegen alle anderen Rassen. Allen politischen und konfessionellen Richtungen, allen Klassen und Rassen gegenüber ist der Volkskraft-Bund streng neutral. Er ist national und zugleich international, indem er auf beste deutsche Art nach höchstem Menschentum strebt.“

- Ziel ist es, dem Vaterland zu nützen, um aus der fast „bankerotten (sic!) Zivilisation eine wahre Kultur“ zu entfalten.
- „Nur der deutsche Idealismus macht Deutschland wieder groß. Die sich zu solcher Auffassung bekennen, dürfen nicht in den Reihen des Volkskraft-Bundes fehlen. Als Gelehrte und Kulturpolitiker, als Volksredner und Volkserzieher, als Schriftsteller, als schaffende und darstellende Künstler sind sie besonders berufen, um in unserer freien Vereinigung zur Hebung der Volkskraft für die körperlichen, geistigen, sittlichen und wirtschaftlichen Kräfte aller Volksgenossen zu wirken an hervorragender Stelle und überall im Vaterlande.“⁴⁶⁸

Während dieser Zeit kommt er mit vielen „bildungshungrigen“ Menschen zusammen, die ihm in „nichtendenwollenden“ Gesprächen von ihren zerbrochenen Hoffnungen und neuen Berufsplänen erzählen.⁴⁶⁹ Nicht zuletzt diese Berichte motivieren ihn, nach amerikanischem Vorbild schulische Erwachsenenbildungs-einrichtungen in Deutschland zu etablieren.

Bestärkt wird er in der Dringlichkeit seines Anliegens durch die Überzeugung, dass bislang unabsehbare Kräfte in Deutschland brachgelegen hätten und gerade diese in der Zeit des Aufbaus vom neuen Staat dringend benötigt würden.⁴⁷⁰

So tritt er 1925 wieder in den preußischen Schuldienst ein, mit der Gewissheit, einem politischen System zu dienen, welches „der Tüchtigkeit freie Bahn“ gebe, schon allein aus der Notwendigkeit,

„in unserem Volk endlich eine Reihe selbständiger Persönlichkeiten zu entbinden und sich dadurch die überragenden geistigen Führer zu schaffen, ohne die der Aufstieg einer Nation nicht gut möglich ist.“⁴⁷¹

Im Auftrag des Kultusministeriums bereist er noch im gleichen Jahr sein bildungspolitisches Vorbild, die USA, gründet 1927 nach amerikanischem Vorbild das Berliner Abendgymnasium und wird 1928 Herausgeber der Fachzeitschrift „Das Abendgymnasium“.

Rasch folgen bis zum Beginn der Weltwirtschaftskrise weitere Gründungen von Abendgymnasien in anderen Städten und Ballungszentren, so dass es Peter Silbermann ratsam erscheint, die Interessengemeinschaft deutscher Abendgymnasien (IGDA) zu initiieren.

468 Volkskraft-Bund (Hrsg.) (1920), Deutscher Geist und Judenhass a. a. O., S. 140f.

469 <http://www.pas-berlin.de/intern/silbermann.htm>, zuletzt überprüft am 20.07.08.

470 Ebd. S. 2.

471 Peter A. Silbermann (1922), Die deutsch-nationalen Republik, a. a. O., S. 16f.

Ab Anfang der 1930er Jahre ist der Ausbau des Abendschulwesens dann in Folge der krisenbedingten Haushaltsknappheit deutlich verlangsamt.

Anders als Fritz Karsens Gründung wird das Berliner Abendgymnasium unter den nationalsozialistischen Machthabern 1933 nicht geschlossen, sondern als einzige Schule dieses Typs kontinuierlich, wenn auch unter anderer Leitung und mit anderer Schwerpunktsetzung,⁴⁷² bis heute weitergeführt.

Bereits 1919 offenbart sich Silbermann im Vorwort zu einer Autobiografie Noskes als überzeugter Anhänger bildungsbürgerlich liberaler Ansichten. Er schreibt dort: Gerade weil Noskes Leben sich ohne außergewöhnliche Glückszufälle abgespielt habe und weil es das logische Ergebnis zielbewusster, zäher Arbeit gewesen sei, könne es einer von unten aufstrebenden Jugend als Vorbild dienen und ihr in Zeiten hoffnungsloser Verzagtheit Mut und Ausdauer einflößen. Der Aufstieg des ehemaligen Arbeiters aus der Reichsteinschen Kinderwagen-Fabrik in Brandenburg sei ein Beweis dafür,

„dass auch in dem alten preußischen Klassenstaat ein starker Wille den Befähigten, wenigstens bis zu einem gewissen Grade, die Bahn freimachte.“
Deshalb habe die Biografie des Reichswehrministers nicht bloß aktuelles Interesse. Sie sei von bleibendem pädagogischem und volkserzieherischem Wert.⁴⁷³

Bei dieser Grundhaltung erstaunt seine Begeisterung für Tradition und Organisation des amerikanischen Erwachsenenschulsystems nicht.⁴⁷⁴ Die Demokratie, die ihre Führer keiner besonderen Kaste entnehme, brauche beständig einen Nachwuchs an tüchtigen, gebildeten Persönlichkeiten, so Silbermann, und habe daher das größte Interesse daran, dass der Tüchtige auch überall freie Bahn finde.

472 Genaueres dazu weiter unten. Schon hier soll aber darauf hingewiesen werden, dass Rudolf Benze, Ministerialrat und Leiter des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht extra auf das Berliner Abendgymnasium verweist, um darüber die Aufstiegsmöglichkeiten im NS-Staat zu belegen. Seine Behauptung, es existierten weitere Abendschulen, ist allerdings eine Irreführung. Immerhin besuchen 1939 300 Studierende das Berliner Abendgymnasium, s. Rudolf Benze (1939), Erziehung im Großdeutschen Reich, Frankfurt am Main, S. 44f.

473 Peter A. Silbermann (Hrsg.) (1919), Wie ich wurde, Selbstbiographien volkstümlicher Persönlichkeiten, Berlin, S. 5.

474 Peter Silbermann (1927), Aus New Yorks höheren Schulen, Berlin, S. 3: „Außer den 38 höheren Tagesschulen gibt es in New York noch 17 höhere Abendschulen, die für Personen bestimmt sind, die bereits im Berufsleben stehen. Von diesen Anstalten, die im Winter 1926/27 von 35 000 Schülern besucht wurden, habe ich 2 gesehen. In 5 Anstalten herrscht Koedukation (...). Obwohl die New Yorker höheren Schulen nur vierklassig sind, weisen sie eine Frequenz auf, die für unsere Begriffe erstaunlich ist (...). Der Amerikaner kann nicht begreifen, weshalb wir nur die Leute, die Kinder haben, mit der Steuer des Schulgeldes belasten, anstatt die Kosten (...) durch eine allgemeine Steuer zu decken. Hat doch auch der Kinderlose ein Interesse daran, dass sich möglichst viele eine höhere Ausbildung aneignen.“

Deshalb biete sie in den USA jedem, ganz gleich welcher wirtschaftlichen Schicht er angehören möge, die Möglichkeit, höhere Schul- und Universitätsbildung zu erwerben, auch denen, die bereits im Berufsleben ständen.⁴⁷⁵ Er ist der festen Überzeugung, dass das nun republikanische Deutschland ähnliche Einrichtungen braucht.

Keinesfalls, so Silbermanns Überlegung, dürfe das Nachholen von Bildung im Erwachsenenalter auf der Ebene der Schulabschlüsse stecken bleiben, denn gerade in Zeiten des Staatsnotstandes sei es von größtem Interesse, wirkliche Begabungen, gleichviel, wo sie herkämen, zu fördern und zu stützen. Schon Fichte sei der Ansicht gewesen, dass jedes Talent Eigentum der Nation sei und ihr nicht entrissen werden dürfe. Gerade der demokratische Volksstaat sei verpflichtet, diesem Gebot durch Bereitstellung von Entfaltungsmöglichkeiten nachzukommen.⁴⁷⁶

Entsprechend dieser Überzeugung macht sich Silbermann nicht nur für Schulen der „Zweiten Chance“, sondern auch für Hochschulen der „Zweiten Chance“ stark. Eine solche Universität für Berufstätige muss seiner Meinung nach ihre Tore in den Abendstunden öffnen.⁴⁷⁷ Dabei lehnt er es als nicht erwachsenengemäß ab, diesen berufserfahrenen Menschen Stipendien anzubieten.⁴⁷⁸ Für die Organisation der zukünftigen Abenduniversität hat er schon recht präzise Vorstellungen:

- Er plant für eine beschränkte Anzahl berufstätiger Personen mit Abitur die Einrichtung von Abendkursen an der Berliner Universität von 19.00 bis 22.00 Uhr.
- Deren bis ins einzelne ausgearbeitete Lehrgänge sollen es gestatten,
- innerhalb von vier bis fünf Jahren

475 Ebd. S. 3.

476 Peter Silbermann (1930), Die Berliner Abend-Universität, Berlin, S. 4.

477 Damit ist er wegweisend für eine noch heute aktuelle Debatte: Zu aktuellen Problemen berufsbegleitender Weiterbildung an den Universitäten s. u. a. Gisela Wiesner u. a. (Hrsg.) (1995), Berufsbegleitende Weiterbildung von Multiplikatoren beruflicher Fortbildung und Umschulung, Berlin und André Wolter, Anke Hanft (2001), Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen, Oldenburg.

478 S. Peter Silbermann (o. J.), Für und wider die Abenduniversität, a. a. O., S. 6: „Stipendien sind gut für begabte junge Leute, die sich in schlechten Vermögensverhältnissen befinden, nicht aber für ältere Menschen, die sich bereits im Berufsleben eine Stellung errungen haben, oft auch schon Familie besitzen. Diese Personen wollen und können ihren Beruf nicht aufgeben, und wenn sie sich in reiferem Alter noch zu einem akademischen Studium neben ihrer Berufsarbeit entschließen, so tun sie dies meist nur, weil sie das wissenschaftliche Studium für ihren Beruf oder für öffentliche Wirksamkeit im Interesse der Gemeinschaft benötigen. Ein Stipendium kann immer nur ein Existenzminimum für beschränkte Zeit sein. Wollte man begabte reifere Menschen, die bereits in der Lage sind, sich und ihre Familie durch eine Berufstätigkeit zu erhalten, zu Stipendiaten herabdrücken, dann, ja gerade dann würde man das tun, was die Abenduniversität unter allen Umständen vermeiden will, nämlich zu einer Vermehrung des akademischen Proletariats beitragen.“

- das Studium an der juristischen oder der volkswirtschaftlichen Fakultät erfolgreich abzuschließen.⁴⁷⁹

Konkret denkt er pro Fach an 60 Studierende, die durch eine Aufnahmeprüfung ausgewählt werden sollen und will ihnen ein Lehrangebot von 15 Semesterwochenstunden während eines auf 28 Wochen angelegten Studienjahres anbieten. Die radikale Verkürzung des Seminar- und Vorlesungsangebots rechtfertigt er über die besondere Reife und Zielstrebigkeit seiner anvisierten Klientel. Hier schwingt, wie bei Karsen, unterschwellig wieder der Gedanke des bildenden Charakters von Berufstätigkeit mit. Diese „von vornherein als Begabtenuniversität“ geschaffene Einrichtung, vertrage deswegen auch keine Mischung berufstätiger und nicht berufstätiger Studierender, denn man dürfe nicht vergessen, dass die berufstätigen Studenten bereits eine größere Lebens- und Berufserfahrung besäßen und damit eine Reife und Selbständigkeit des Urteils, die von einem Jugendlichen nicht erwartet werden könne. Es müsse aber darauf geachtet werden, dass erreichbare Leistungsniveau nicht herabzudrücken.⁴⁸⁰

Um das gesellschaftliche Interesse an diesen Kursen zu manifestieren, sei ein Kuratorium, bestehend aus einem Vertreter des Kultusministeriums, einem Vertreter der Berliner Universität, zwei Vertretern der Stadt Berlin, einem Vertreter der IHK-Berlin, einem Vertreter des Kuratoriums Berliner Abendgymnasium, dem Rektor der Berliner Abend-Universität und dem Kurator der Berliner Abend-Universität zu gründen.

Jeder Studierende habe eine Studiengebühr von 30 RM pro Semester zu entrichten, um so einen kleinen Beitrag zur Deckung der Lehrkosten zu leisten. Die Kosten für Räumlichkeiten seien zu minimieren, da die Universitätsgebäude abends nicht ausgelastet seien. So entstünden, bei einer angenommenen Vergütung der Dozenten mit 500 RM pro Semesterwochenstunde, nur Gesamtkosten in Höhe von 80 000 RM pro Jahr.⁴⁸¹

Silbermann ist sehr zuversichtlich, seine Pläne erfolgreich umsetzen zu können, meint er sich doch im Einklang mit den Reformideen seines preußischen Kultusministers, weil dieser als liberaler Politiker gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle zu seinem politischen Credo erhoben habe.⁴⁸²

479 Ebd., S. 7.

480 Ebd.

481 Peter Silbermann (1930), Die Berliner Abend-Universität, a. a. O., S. 4ff.

482 Peter Silbermann (o. J.), Für und wider die Abenduniversität, a. a. O., S. 7.

Eine tatsächliche Umsetzung unter Silbermanns Federführung verhindert die heraufziehende Weltwirtschaftskrise und die anschließende Zerstörung der Republik. Mit anderem, von Silbermann nicht geplantem oder gewünschtem Vorzeichen werden unter den neuen Machthabern dann allerdings ab Mitte der 1930er Jahre einige Gedanken im Zusammenhang der Langemarck-Vorstudienausbildung und des Langemarck-Studiums wieder aufgegriffen.

Der Plan einer Schule für berufserfahrene und berufstätige Erwachsene hingegen ist umsetzbar: Im September 1927 öffnet das Berliner Abendgymnasium in den Räumlichkeiten des Charlottenburger Luisen-Oberlyzeums seine Tore. Silbermann nennt es

„eine höhere Lehranstalt, die in den Abendstunden arbeitet, da sie ausschließlich für erwachsene Männer und Frauen bestimmt ist, die tagsüber ihrem Beruf und Broterwerb nachgehen.“⁴⁸³

Ziel ist der Erwerb der Hochschulreife innerhalb von fünf Jahren. Der Unterricht ist wochentags auf die Zeit zwischen 19.00 und 22.00 Uhr gelegt. Auf die Abende entfallen so jeweils vier Unterrichtsstunden und auf die Woche zusammen zwanzig. Es gibt eine jährliche Versetzung, interessanterweise nach Fächern, denn eine Klassenversetzung bedeute, so Silbermann, eine unverantwortliche Verschwendunng von Zeit, Lebenskraft und Geld für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer.⁴⁸⁴

Genau wie Karsen, aber wesentlich strenger am Curriculum ausgerichtet, orientiert sich Silbermann bei den Unterrichtsgegenständen übergangsweise am Lehrplan der Deutschen Oberschule, da diese wie das Abendgymnasium auch in der Regel nur Volksschulkenntnisse voraussetze. Außerdem hält Silbermann die deutschkundliche Ausrichtung und die Beschränkung auf eine Fremdsprache als Hauptfach für erwachsenengemäß.⁴⁸⁵ Zielvorgabe ist und bleibt aber die Entwicklung eines eigenständigen, auf die unterrichtspraktischen Erfahrungen am Abendgymnasium aufbauenden Curriculums.

Wenn Silbermann trotzdem die Bezeichnung Abendgymnasium wählt, dann, um seinem Anspruch Ausdruck zu verleihen, mit dem Berliner Abendgymnasium (BAG) „keine Presse“, die ihren Schülern nur „trockene Realia und bloßes Examswissen vermittelt“, sondern eine Bildungsstätte ins Leben zu rufen, die „den Geist der Humanität wecken“ und die Schülerinnen und Schüler „zu jener Totalität

483 Peter A. Silbermann (1928), Das Berliner Abendgymnasium, in: Jens Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 194.

484 Peter A. Silbermann (1928), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 27. Die gleichen Überlegungen hatte Humboldt schon im Zusammenhang seiner Schulpläne aufgestellt.

485 Ebd. S. 41.

der Bildung hinführen“ will, „ohne die ein tiefes Verständnis unserer klassischen Poesie und Philosophie nicht denkbar ist.“⁴⁸⁶

Der Gefahr der Praxisferne wiederum will er durch die Angliederung eines für das Abendgymnasium ins Leben gerufenen Kuratoriums, dessen Mitglieder sich neben der Stadt Berlin, dem Unterrichtsministerium, des Provinzialschulkollegiums⁴⁸⁷ auch Vertreter des wirtschaftlichen und des öffentlichen Lebens⁴⁸⁸ rekrutieren sollen, begegnen.

Um „wirklich allen Geeigneten“ den Besuch des Abendgymnasiums zu ermöglichen, erhebt Silbermann nur eine Semestergebühr in Höhe von 10 RM. Aus Gründen der Wertschätzung des Bildungsangebotes durch die Teilnehmer besteht er allerdings auf diesem Betrag.⁴⁸⁹ Ausschließlich bezogen auf das Lehrmaterial ist er bereit, schwach gestellten Teilnehmerinnen und Teilnehmern entgegenzukommen und dieser Personengruppe die Lehrbücher kostenlos zur Verfügung zu stellen.⁴⁹⁰ Nur mittels dieser günstigen, Silbermann nennt sie „billigen“, Bedingungen, könne das Abendgymnasium seiner Funktion unter anderem auch als soziales Ventil genügen.⁴⁹¹

Im Gegensatz zu Karsen ist es für Silbermann kein Ausschlusskriterium, bereits eine weiterführende Schule besucht zu haben. Im Gegenteil, diese Vorbildung berechtigt zu verkürztem Schulbesuch am Abendgymnasium. So wird die unterste Jahrgangsstufe extra für junge berufstätige Männer und Frauen eingerichtet, die über 18 Jahre alt sind und nur über Volksschulbildung verfügen. Können die zukünftigen Schülerinnen und Schüler mittels Zeugnissen den Besuch einer öffentlichen höheren Lehranstalt nachweisen, so werden sie entsprechend höher eingestuft.⁴⁹²

Obwohl dies zu außerordentlicher Heterogenität der Schülerschaft, nicht zuletzt auch in politischer Hinsicht, führt kommt eine andere Entscheidung für ihn nicht in Betracht.

486 Peter A. Silbermann (1928), Das Berliner Abendgymnasium, in: Jens Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 195. Hier wird aufs Neue die unreflektierte Übernahme der hohen Wertschätzung traditionell vom Gymnasium angebotener Allgemeinbildung deutlich.

487 Ebd. S. 196.

488 Peter A. Silbermann (1928), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 17.

489 Ebd. S. 16: „Völlige Unentgeltlichkeit dürfte sich nicht empfehlen.“

490 Ebd. S. 16.

491 Ebd.

492 Peter A. Silbermann (1928), Das Berliner Abendgymnasium, in: Jens Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 196.

„Soll das Abendgymnasium seine hohen Ziele erreichen und zu einer wirklichen Volksbildungsstätte von wesentlicher Bedeutung für die gesamte Volksgemeinschaft werden, dann muss es sich von allen weltanschaulichen und parteipolitischen Bindungen freihalten und von vornherein seinen rein kulturellen Charakter wahren. Es muss im besten Sinne des Wortes national sein.“⁴⁹³

Der Andrang auf das Abendgymnasium ist von Anbeginn an stark. Nicht ohne Stolz führt Silbermann aus, dass sich bereits im ersten Jahr seines Bestehens gegen 3 000 Männer und Frauen zur Aufnahme gemeldet hätten. Nach einer sorgfältigen, mit allen erdenklichen Mitteln der „Auslese“ vorgenommenen Sichtung habe rund 120 (zwei Obertertien und eine Obersekunda mit je 40 Schülern) von ihnen die Aufnahme gewährt werden können. Auch im zweiten Jahr habe die Zahl der sich Meldenden 1 000 überschritten, wieder hätten rund 120 zugelassen werden können, so dass das BAG in der Zwischenzeit bereits aus zwei O III, zwei U II, einer O II und einer U I mit zusammen rund 220 Männern und Frauen bestehe, zumal der auf 50% veranschlagte vorzeitigen Abgang von Schülern sich überraschenderweise auf lediglich ungefähr 20% beschränkt habe.⁴⁹⁴

Die „Auslese“ geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten erfolgt über Zulassungsprüfungen. Dabei legt Silbermann Wert darauf klarzustellen, dass es sich bei dieser Prüfung nicht um das Abfragen von Kenntnissen, sondern um die Überprüfung der intellektuellen Eignung handele. Jede Aspirantin und jeder Aspirant muss drei Voraussetzungen erfüllen: Neben einem

- gut bestandenen Eingangstest muss der oder die zukünftige Studierende
- das Mindestalter von 18 Jahren erreicht haben, also nicht mehr unter die staatlich verordnete Schulpflicht fallen und
- berufstätig sein.⁴⁹⁵

Ist diese erste Hürde genommen, muss bei der Aufnahme das

- letzte Schulzeugnis,
- ein Gesundheitsattest, aus dem hervorgeht, dass die zukünftige Schülerin beziehungsweise der zukünftige Schüler der jahrelangen Doppelbelastung von Beruf und Schulbesuch gewachsen ist und
- ein polizeiliches Führungszeugnis vorgelegt werden.⁴⁹⁶

493 Peter A. Silbermann (1928), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 14.

494 S. Peter A. Silbermann (1928), Das Berliner Abendgymnasium, in: Jens Nydahl, Das Berliner Schulwesen, a. a. O., S. 196.

495 Peter A. Silbermann (1928), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 28.

496 Allerdings: „Vorbestrafte a limine abzulehnen wäre übertriebene Härte.“ S. ebd. S. 31.

Zwei Zusammenhänge sind Silbermann hier eine besondere Reflexion wert: das Höchstalter und die zuzulassende Anzahl von Schülerinnen. Aus Gründen der volkswirtschaftlichen „Rentabilität“ sei darauf zu achten, dass der Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler über vierzig sich in jeder Klasse in den niedrigsten Grenzen halte, weil die Allgemeinheit nur ein Interesse an der Förderung von Menschen haben könne, die noch ausgedehnte Wirkungsmöglichkeiten in der Zukunft vor sich hätten.⁴⁹⁷ Und, obwohl für ihn Koedukation eine Selbstverständlichkeit ist, stellt er sich doch die Frage, ob der Frauenanteil nicht festgelegt werden müsse und schlägt eine Größenordnung von ca. 33% vor.⁴⁹⁸ Dieser Prozentsatz solle keinesfalls überschritten werden, da bei den Frauen „aufgrund ihres Geschlechts“ zu befürchten sei, dass sie nur selten zu einer vollständigen Ausnutzung ihrer neu erworbenen Aufstiegsmöglichkeiten kämen.

Wegen der „absoluten Heterogenität“ der Hörerschaft erscheint es Peter Silbermann dringend geboten, in den Klassen jenen Geist der Gemeinschaft zu wecken, der jeden einzelnen so beflügeln könne.⁴⁹⁹ Diesen Gemeinschaftssinn will er durch eine Schülernmitverwaltung stärken.⁵⁰⁰ Gleichzeitig entledigt er sich so lästiger Ordnungs- und Disziplinierungsmaßnahmen. So haben „Senioren“ einer Klasse die Aufgabe für äußere Disziplin zu sorgen. Die Versammlung aller Senioren, der so genannte Hörerausschuss, in Verbund mit der Lehrerversammlung hat sogar das Recht, den Schulausschluss auszusprechen, sofern sich eine Schülerin beziehungsweise ein Schüler der Schulgemeinschaft „nicht würdig“ zeigt.⁵⁰¹

Wie sind nun diese Senioren in die Schulorganisation eingebunden? Sie werden jedes Semester neu gewählt und bilden mit dem Direktor zusammen den Schulvorstand. Mindestens einmal pro Woche kommen sie zusammen.⁵⁰² Zu ihren Pflichten gehört außerdem, alle zwei Monate über den Unterricht in sämtlichen Fächern Bericht zu erstatten.⁵⁰³ Dabei ist ausdrücklich offene Kritik erwünscht, denn den Studierenden könne unmöglich zugemutet werden, ihre Kraft und Zeit

497 Ebd. S. 28. Auch heute ist diese Frage weiter Gegenstand der Diskussion, man denke nur an die Altersbeschränkung bei der Gewähr von BAföG.

498 Ebd. S. 28f.

499 Ebd. S. 34.

500 Hier finden sich Grundgedanken des reformpädagogischen Konzeptes der Schulgemeinde wieder.

501 Ebd. S. 34f. Die Senioren haben außerdem u. a. die Anwesenheit zu überprüfen, die Schulbücherei zu verwalten, den Hörerbeitrag und ggf. Stiftungsgelder einzukassieren, im Sekretariat mitzuarbeiten und außerunterrichtliche Aktivitäten zu initiieren, zu beraten, zu finanzieren und zu kontrollieren.

502 Ebd. S. 48.

503 Ebd. S. 33f.

an einen ungeeigneten Lehrer oder eine verkehrte Methode zu vergeuden.⁵⁰⁴ Trotzdem bleibt eine interne Hierarchie gewahrt. Silbermann behält sich zwei Reaktionsweisen vor:

„Deckt sich darin geübte Kritik nicht mit dem Eindruck des Direktors, so wird dieser Gelegenheit nehmen, sich (...) mit der Klasse auszusprechen und versuchen, sie eines Besseren zu belehren. Erscheint sie ihm jedoch berechtigt, so wird er (...) gegebenenfalls auch vor einem Lehrerwechsel nicht zurückschrecken.“⁵⁰⁵

Neben diesen, die Schulorganisation erleichternden Aufgaben, haben die Senioren auch die Funktion, alle aus der Schülerschaft kommenden Anregungen zu Arbeitsgemeinschaften, Schülerclubs, Vortragsreihen, Schülerzeitschriften⁵⁰⁶ etc. nach Kräften zu fördern und zu unterstützen. Denn, so Silbermann, man dürfe nicht vergessen, dass die Studierenden am Abendgymnasium zu einer dauernden, höchst intensiven Rezeptivität während des Unterrichts gezwungen seien. Diese erfordere als Ausgleich die Möglichkeit zu produktiver Gestaltung und freierer Entfaltung der Persönlichkeit. Zu dieser spannungslösenden Funktion der außerunterrichtlichen Aktivitäten trage ganz wesentlich die Möglichkeit der Schülerinnen und Schüler bei, in der Hörerversammlung ganz praktisch die

504 Ebd.

505 Ebd. Hier werden wesentliche Elemente der Schulreformbewegung, bezogen auf die Schülermitverwaltung aufgegriffen und umgesetzt.

506 Die Schülerzeitschrift „Der Aufstieg“ erscheint ab 1928 regelmäßig im halbjährigen Turnus. Die Ausgaben der Jahre 1928 bis 1933 zeichnen sich, getreu des selbstgestellten Auftrags, sich ausschließlich mit rein „geistig-intellektuellen“ Themen zu befassen, durch fast vollständige politische Abstinenz aus. Den Systemwechsel 1933 kann man nur an der nun nicht mehr national, sondern völkisch ausgerichteten Auswahl der besprochenen literarischen Werke erkennen. In der ersten Ausgabe 1928 fasst Walter Schachtel, kaufmännischer Angestellter und „Bagist“ (Besucher des Berliner Abendgymnasiums) der Obersekunda das Selbstverständnis der Redaktion folgendermaßen zusammen: „Der Glaube an die großen produktiven Kräfte unserer Gemeinschaft hat die Herausgabe dieser Zeitschrift veranlasst. Keine Frage des Unterrichts, auch keine Angelegenheit der Organisation sollen hier besprochen werden, sondern dem Suchen nach Klarheit, dem Streben zur Form, dem geistigen und künstlerischen Gestaltungswillen sollen die Spalten dieser Blätter offen stehen. Es liegt uns nicht daran „Bilder aus dem Berliner Abendgymnasium“ nach außen zu tragen, sondern von Zeit zu Zeit wollen wir einen Querschnitt unseres Wesens, unserer Geistigkeit und unseres Strebens geben, in dem wir uns selbst wie in einem Spiegel beobachten und überwachen können.“

Der Außenstehende aber, dem der Zufall diese Hefte in die Hände spielt, möge darin den freudigen Arbeitswillen einer geistigen Gemeinschaft spüren, die stark genug ist, jeden einzelnen über sich hinauszutragen und schlummernde Kräfte in ihm zu wecken. So möge er auch den Sinn des Titels dieser Zeitschrift fassen: Aufstieg!“, Walter Schachtel (1928), in: Der Aufstieg, Zeitschrift des Berliner Abendgymnasiums, Heft 1, Berlin, S. 32. Man beachte das hier deutlich anklingende Selbstbewusstsein, einer geistigen Elite anzugehören.

Ausgestaltung und Einrichtungen ihrer Schule mitzugestalten. Dadurch werde ihr Selbstgefühl und ihre seelische Elastizität in einer Weise gesteigert, die außerordentlich fruchtbringend auf ihre Aufnahmefähigkeit und Leistung im Unterricht zurückwirke.⁵⁰⁷

Das Berliner Modell macht Schule. Acht weitere Abendgymnasiengründungen folgen in schneller Folge in Duisburg, Essen, Hannover, Kassel, Osnabrück, Köln, Gelsenkirchen und Halle. Bis April 1932 legen insgesamt 177 Schülerinnen und Schüler die Reifeprüfung ab, und das mit außergewöhnlichem Erfolg: Ca. $\frac{1}{3}$ der Abendgymnasiatinnen und -gymnasiasten besteht mit gutem beziehungsweise sehr gutem Notenschnitt.⁵⁰⁸

3.7.1 Das Presseorgan „Das Abendgymnasium“

Kaum ist das Berliner Abendgymnasium durch Peter Silbermann gegründet, schon denkt er über weitere Gründungen und Vernetzung der dort beschäftigten Pädagogen nach. Zur besseren Koordination und Verwirklichung dieser Vorstellungen initiiert er vom 23. bis 25.11.1928 in Hannover die erste reichsweite Tagung der Abendgymnasien. Auf ihr wird die oben erwähnte Interessengemeinschaft deutsches Abendgymnasium (IGDA) ins Leben gerufen.⁵⁰⁹

Dem vorausgegangen ist bereits im Herbst 1928 die Herausgabe des ersten Heftes des Presseorgans der neuen Abendschulbewegung „Das Abendgymnasium“. Herausgeber ist, wen könnte das erstaunen, Peter Silbermann. Als Autoren betätigen sich vorrangig Dozenten und Leiter der Abendgymnasien. Es melden sich aber auch Vertreter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, der Gewerkschaftsbewegung, der Volkshochschule und Absolventinnen und Absolventen des Abendgymnasiums zu Wort.

Entsprechend der Intention des Initiators lassen sich die einzelnen Artikel der von nun an vierteljährlich bis Sommer 1933 erscheinenden Zeitschrift in folgende inhaltliche Rubriken unterteilen:

- Einbindung des Abendschulwesens in das vorhandene Bildungssystem

507 Peter A. Silbermann (1928), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 50.

508 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S 164. Leider ist das Schularchiv des Berliner Abendgymnasiums in den Wirren des Zweiten Weltkrieges verloren gegangen, so dass keine Angaben über den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen gemacht werden können. Für die Zeit seit der Wiedereröffnung des Berliner Abendgymnasiums, jetzt unter dem Namen Peter-A.-Silbermann-Schule, liegt eine umfangreiche, bislang noch nicht bearbeitete Sammlung von Dokumenten vor.

509 S. dazu Carl Artur Werner (1929), Bericht über die erste Tagung deutscher Abendgymnasien am 23., 24., 25. November 1928 in Hannover, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 29ff.

- Ausbau des Abendschulwesens
- Schulorganisation und spezifische Probleme der Erwachsenenschulen
- Erfahrungen mit Ausleseverfahren
- andere Erwachsenenschulgründungen

Um einen Eindruck von der zeitgenössischen Debatte zu vermitteln, sollen die verschiedenen Themenkreise im Folgenden überblicksartig dargestellt und auf ihre jeweils zugrunde liegenden bildungstheoretischen und bildungspolitischen Implikationen hin analysiert werden. Von besonderem Gewicht ist dabei, dass auch die hier zu Wort kommenden Autoren auf unhinterfragte Weise den Vorrang der Allgemeinbildung vor der beruflichen Bildung reproduzieren und wenig Interesse an einer grundlegenden Bildungsreform zeigen. Das auf individuelle Leistung ausgerichtete Bewertungsprinzip gilt unangefochten. Eugenische Gedanken spielen schon früh eine Rolle und eröffnen Übergänge zu nationalsozialistischen Bildungsvorstellungen.

Schließlich kann über die Zeitschrift eine binationale Zusammenarbeit der Erwachsenenschulen mit Österreich⁵¹⁰ nachgewiesen werden. Interessant hierbei ist die Parallelität der Entwicklung von Erwachsenenschulversuchen in beiden Ländern.

3.7.1.1 Die Einbindung in das vorhandene Bildungssystem

„Ohne das Abendgymnasium“, stellt Fritz Kellermann, Leiter des Abendgymnasiums in Kassel, lapidar fest,

„weist das deutsche Bildungswesen eine gefährliche Lücke auf.“⁵¹¹

Bislang nämlich habe das deutsche Schulsystem seine höchste und wichtigste Aufgabe, die Überwindung der horizontalen und vertikalen Schichtungen des Volkes, nicht erfüllt und damit die Überwindung der sozialen und geistigen Zerrissenheit verhindert.⁵¹² Ein sozial gerechtes Bildungssystem sei aber in einer Demokratie, wie das Beispiel der Vereinigten Staaten von Amerika mit seiner Abendschultradition seit 1702⁵¹³ zeige, zwingende Notwendigkeit. Kellermanns Anklage gipfelt in dem Ausruf:

„Wir sind nicht ein „Volk ohne Raum“, wir sind ein Raum ohne Volk!“⁵¹⁴

510 Auch in den Niederlanden gibt es eine Abendschulgründung nach Berliner Vorbild.

511 Fritz Kellermann (1929), Das Abendgymnasium als kulturelle Forderung der Gegenwart, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 4.

512 Ebd. S. 6.

513 Ebd.

514 Ebd.

Nur über die Einrichtung von Abendschulen in allen größeren Städten könne das Ziel der Einheitsschule erreicht werden; und nur über die Einheitsschule, die allein gleiches Anrecht aller Fähigen und Willigen am Bildungsgut der Menschheit gewährleiste, sei die geistige Volkseinheit aller Volksgenossen zu erreichen. Jeder einzelne, aus welcher sozialen Schicht immer, müsse wissen, dass er am Gesamtwohl mitarbeiten könne und solle. Das Fundament dafür könne die Abendschule mit ihrer nachholenden Bildungsgerechtigkeit werden.

Unter gar keinen Umständen dürfe das Abendgymnasium eine Standesschule werden, wie es die höhere Tagesschule sei. Gleichzeitig müsse aber auch dafür Sorge getragen werden, dass das Abendgymnasium keine Schule zweiten Ranges werde.

Aus dieser „sozialen“ Einstellung folge, dass im Lehrkörper niemand geduldet werden könne, der standes-, klassen- oder parteimäßig eingestellt sei. Die Abendgymnasien müssten stattdessen als Schulen des Willens zur Volkseinheit wirken.⁵¹⁵

Während Kellermann sich hier ganz in den Zusammenhang der Befürworter des Einheitsschulgedankens, wie er zu Beginn der Weimarer Republik so verbreitet war, stellt und von der Gemeinschaftsschule Identitätsstiftung und nationale Integration erhofft, betrachtet Reinhard Liebe ein Jahr später, schon unter den Auswirkungen der Weltwirtschaftskrise, als vorrangige Aufgabe der Erwachsenenbildung, Sinnstiftung in einer unerklärlich gewordenen, krisengeschüttelten Welt zu bieten. Die Erwerbslosen seien nicht mehr wie früher bloß darauf aus, ihre unfreiwillige Muße ein bisschen nützlich zu verwenden. Sie hegten viel größere Erwartungen. Nicht bloße Weiterqualifikation zum Zwecke der Erhaltung und Verbesserung der Vermittelbarkeit durch das Arbeitsamt, sondern ein neues Verständnis einer aus den Fugen geratenen Welt werde gesucht.⁵¹⁶

Siegfried Weinberg rückt 1931 den genannten Aspekt in das Zentrum umfassender bildungspolitischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Überlegungen und zieht daraus auch organisatorische Schlüsse. So hält er es für eine im 19. Jahrhundert gewachsene und inzwischen obsolete Grundannahme,

„intensive Bildungsarbeit sei eine Aufgabe, die während der Kindheit und Jugend zu bewältigen sei.“⁵¹⁷

515 Ebd.

516 Reinhard Liebe (1931), Vom Gestaltwandel der Volkshochschule, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 49f. Er ist erster Direktor der Volkshochschule Freiberg (Sachsen).

517 Siegfried Weinberg (1931), Die Zukunft der Erwachsenenbildung, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 61. Weinberg ist wie Werner als Studienrat in Berlin tätig.

Dabei werde die Jugendschule vor die unlösbare Aufgabe gestellt, Stoffe und Inhalte vermitteln zu sollen, die auf Grund mangelnder Lebenserfahrung den jugendlichen Schülern nicht zu vermitteln seien.⁵¹⁸ Daraus erwachse der Erwachsenenbildung in der Zukunft eine doppelte Aufgabe: Neben dem Nachbessern dessen, was auf dem Ersten Bildungsweg aufgrund der traditionellen Verfrühung nicht angemessen habe gelernt oder vermittelt werden können, das Schließen von Wissenslücken, die dadurch entstünden, dass die Schulen als alleinige Bildungsanstalten hoffnungslos überfordert seien, umfassend auf eine zunehmend komplexer werdende Welt vorzubereiten. Die erste Aufgabe komme den Abendgymnasien, die zweite Aufgabe den Volkshochschulen zu.⁵¹⁹ Der Bildungsbegriff insgesamt sei ein tieferer geworden: Die nach Bildung strebenden Menschen wollten in zunehmendem Maße

„die Kräfte der Persönlichkeit durch eigene aktive Arbeit zur Ausbildung und Selbstklärung bringen.“⁵²⁰

Dies liege an zwei Faktoren. Auf der einen Seite biete die zunehmende Mechanisierung der Arbeitswelt immer mehr Freizeit. Die Freizeitgestaltung wiederum dürfe nicht dem Zufall überlassen bleiben.

„Wenn es an jeder Straßenecke ein Wirtshaus oder ein Kino gibt, wenn es nur wenige und schwer zugängliche Einrichtungen für Erwachsenenbildung gibt, dann darf man sich über die eintretende Verflachung und Niveaulosigkeit nicht wundern. Das Interesse an geistigen Dingen ist sehr wohl in weiten Kreisen auch der Arbeiter vorhanden, nur findet dieses Interesse heute noch nicht in ausreichendem Maße die Stätten, wo es fruchtbar entwickelt werden kann.“⁵²¹

Auf der anderen Seite verlange genau dieselbe Mechanisierung eine zunehmende „Wendigkeit“ des Arbeiters, die am besten durch eine allseitige, ernsthafte Bildung

518 Reinhard Liebe (1931) denkt in dieser Richtung noch weiter und will die Jugendschule insgesamt umgestalten. Er fordert in seinem Artikel „Der Einbau der Erwachsenenbildung in das Bildungssystem, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 83: „Die Schule, die wirklich zum Leben bilden soll, muss auf einem breiten Unterbau der Pflicht, der zwangsmäßig in knappen Jahren die wichtigsten Fertigkeiten einübt, einen reich gegliederten und hoch aufstrebenden Oberbau der Schulfreiwilligkeit errichten, der allen bildbaren Menschen in immer engerer Lebensverbindung zur vollen Menschwerdung verhilft.“

519 Siegfried Weinberg (1931), Die Zukunft der Erwachsenenbildung, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 64.

520 Ebd. S. 61.

521 Ebd. S. 65.

erreicht werde.⁵²² Schließlich führe der „Druck der Mechanisierung“ dazu, dass Berufsfreude sich nicht entwickeln könne,

„denn in der Fabrik ist der Arbeiter nur eine Sache, ein „Teil des Produktionsprozesses“, eine leichtersetzbare „Nummer“; seine menschlichen Kräfte, seine Wünsche und Neigungen sind ausgeschaltet.“

Deshalb sei es notwendig, dass der arbeitende Mensch Gelegenheit erhalte, am Kultur- und Bildungsleben aktiven Anteil zu nehmen, dass ihm bei genügender Begabung und Leistungsbereitschaft Aufstiegsmöglichkeiten offen stünden.⁵²³

Um dieser wichtigen Aufgabe gerecht zu werden, müsse nicht nur das Erwachsenenschulwesen bedeutend ausgebaut werden.⁵²⁴ Darüber hinaus sei ihre Organisation zu verändern. Weinberg sieht die Erwachsenenschule zukünftig in der doppelten Funktion, Allgemeinbildung für die Interessierten und Tüchtigen und Begabtenschule für die Hochbegabten zu sein.

„Die Erwachsenenschulen sollten deshalb einen sehr breiten Unterbau haben, der Eintritt in die Unterklassen muss erleichtert werden, während für den Übertritt besonders in die Oberprima eine besonders strenge Siebung notwendig bleibt. Auf diese Weise dienen die Erwachsenenschulen wirklich dem Bildungsbedürfnis größerer Volksschichten, ohne dass eine weitere Überfüllung der Universitäten mit nicht voll geeigneten Studenten zu befürchten wäre.“⁵²⁵

Im Gegenteil, wenn so der Übergang zwischen Volksschule und Universität geregelt sei, bestehe sogar die Chance, der Überfüllung an den höheren Schulen Herr zu werden. Bisher sei nämlich die bessere Schule ein Auswahlprinzip im wirtschaftlichen Kampf. Das Abgangszeugnis einer höheren Schule werde bekanntlich von vielen wenig begabten und wenig ernsten Schülern oft mit Hilfe von Privatstunden ersessen. Der Besuch eines Abendgymnasiums, selbst wenn er nicht bis zum Abitur fortgesetzt werde, sei schon an sich ein Ausweis ernsten Bildungsstrebens und Tüchtigkeit. Auf diesem Wege könne versucht werden, die

522 Ebd. S. 65f.

523 Ebd. S. 66.

524 Nach ebd. S. 66f. sei die Finanzierung weiterer Erwachsenenschulen kein unlösbares Problem, denn „Erwachsenenschulen können bei gleichem Aufwand finanzieller Mittel eine weit größere Zahl von Schülern erfassen.“

525 Ebd. S. 67.

schädliche Monopolstellung des Reifezeugnisses zu bekämpfen,⁵²⁶ die auf dem relativen „Seltenheitswert“ des Besuchs einer weiterführenden Schule beruhe.⁵²⁷

Martin Keilhacker, zu der Zeit Assistent am Psychologisch-Pädagogischen Institut in Königsberg, später Professor der Psychologie und Pädagogik in München mit Schwerpunkt berufliche Weiterbildung,⁵²⁸ sieht vor allem den wohltätigen Einfluss der an der Lebenspraxis bereits geschulten Abgänger der Abendgymnasien auf die Universität. Bisherige Öffnungsversuche, wie die so genannte „Universitäts-Ausdehnung“, seien allesamt daran gescheitert, dass diese Bildungsangebote einen gewissen Anstrich von Wohltätigkeit gehabt hätten, die die geistige Elite den bildungsferneren Schichten geschenkt habe.⁵²⁹ Das entspräche nicht mehr dem Selbstbewusstsein des Proletariats. Wenn heutzutage die Universität und ihre Professoren an der freien Erwachsenenbildung mitarbeiten wollten, so sähen sie sich einer durchaus anderen Lage gegenüber als vor 30 Jahren. Es handele sich letzten Endes um die grundlegende Frage, wie Universität und freie Erwachsenenbildung aus einem gemeinsamen lebendigen Geist heraus wachsen und sich gegenseitig unterstützen und durchdringen könnten.⁵³⁰

Keilhacker baut nun einen Gegensatz zwischen den „durchschnittlichen“ Studenten und den zukünftigen Absolventen der Abendgymnasien auf. Während der durchschnittliche Student oftmals zu früh an die Universität bzw. zur Wissenschaft komme,⁵³¹ sei der Absolvent des Abendgymnasiums schon durch Praxis und Berufstätigkeit gereift. Die Wertschätzung für die Abendschülerinnen und Abendschüler gipfelt in der nicht belegten Behauptung einer relativen inneren und äußeren Unabhängigkeit „älterer Semester“ gegenüber Examina. Diese würden als notwendiges Übel bestimmter Studiengänge hingenommen, der gereifte Student sei aber viel besser in der Lage, sich frei von diesem Nebengedanken der reinen Wissenschaft widmen.⁵³²

526 Ebd. S. 69f.

527 Mit der Neubestimmung der gesellschaftlichen Funktion von höherer Bildung klingen hier schon zentrale Aspekte der heutigen Forderung nach lebenslangem Lernen an.

528 S. dazu Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 435

529 Martin Keilhacker (1930), Universität und freie Erwachsenenbildung in Deutschland, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 96.

530 Ebd. Auch diese Frage steht heute wieder auf der hochschulpolitischen Agenda.

531 Ebd. S. 97.

532 Ebd. S. 97.

Erich Fischer erweitert diese idealistische Position ins Gesamtgesellschaftliche. Er stellt den sozial diskriminierenden Aspekt des bürgerlichen Begriffs von Allgemeinbildung heraus, wenn er sagt:

„Allgemeine Bildung kann nur gefasst werden als soziologischer Begriff. Sie umfasst dann das, was die herrschende Gesellschaft als selbstverständliches Wissen und Können bei einem vollwertigen Mitglied ihrer Gesellschaft voraussetzt.“

Die Stellung der Arbeiter sowohl als die der Bauern werde dadurch charakterisiert, dass diese das Fehlen mancher Kenntnisse auch bei anderen als deklassierend empfänden, auch wenn sie selbst über die Kenntnisse nicht verfügten.⁵³³ Er sieht zwei verschiedene Auseinandersetzungsformen der bildungsfernen Schichten mit diesem unterdrückenden Bildungsbegriff:

Im sowjetischen Modell werde die Bildung der Arbeiter und Bauern als Mitglieder der herrschenden Klasse zum allgemeinen Wertmaßstab verwandt.⁵³⁴

In bürgerlichen Gesellschaften böten die Abendgymnasien den individuellen und nachholenden Erwerb bildungsbürgerlicher Bildungsgüter an, um so das Gefühl der eigenen Minderwertigkeit zu beheben.⁵³⁵

Der zweiten Möglichkeit kommt demnach nur lindernde beziehungsweise ausgleichende Funktion zu. Hier klingt der bekannte, von Wilhelm Liebknecht vertretene Standpunkt, erst die sozial gerechte Gesellschaft ermögliche ein gerechtes Bildungssystem neuerlich an. Und so sieht Fischer auch als positivste Auswirkung von Erwachsenenschulen,

„dass sich in ihnen im Widerstreit der idealistischen und praktischen Tendenz der Inhalt der allgemeinen Bildung einer Zeit und eines Landes im ständigen Wandel am reinsten ausprägt.“⁵³⁶

Schließlich ist die abendgymnasiale Bewegung von der Volkshochschulbewegung abzugrenzen. Diese hatte sich in enger Zusammenarbeit mit den Gewerkschaften in der Weimarer Republik stark entwickelt, nicht zuletzt, weil die bisherigen Volksbildungsversuche von oben

533 Erich Fischer (1931), Allgemeine Bildung, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 73. Erich Fischer ist zu der Zeit als Professor der Soziologie in Wien tätig.

534 Ebd.

535 Ebd. S. 74. Andrä Wolter spricht in diesem Zusammenhang von dem nach wie vor „ständischen“ Charakter von Bildung, s. auch die oben ausgeführten Überlegungen Dahrendorfs, Bourdieus und Altheits zur Selbstattribution bildungsferner Schichten.

536 Ebd.

„als volksfremd und reaktionär, ihre Arbeit als lebensfern, ihre Methoden als veraltet“⁵³⁷

angesehen worden waren.⁵³⁸ Dabei ist nach Borchardt gerade die Verbesserung der Volksbildung Gebot der Stunde. Nach wie vor sei diese nämlich denkbar schlecht. So dürfe nicht daran vorübergegangen werden, dass von dem 52 500 deutschen Volksschulen genau ein Drittel, nämlich 17 500, nur einklassig seien und nur 680 Schulen, also ungefähr ein Siebtel, einen achtklassigen Lehrgang vorsähen. Daher sei es, allgemein gesehen, ganz unmöglich, dass das durch die Volksschule vermittelte Bildungsgut für den arbeitenden Menschen bis an sein Lebensende ausreiche. Es müsse hier zusätzlich eine „gewisse“ Abrundung oder eine Art Reife angestrebt werden.⁵³⁹

Borchardt denkt in diesem Zusammenhang nicht primär an nachzuholende Schulabschlüsse. Im Gegenteil, die geforderte Zusatzbildung solle mit dem Begrichtigungswesen nichts zutun haben, sondern hauptsächlich dazu dienen, den Menschen zur Persönlichkeit in seinem Beruf und in seiner Arbeit werden zu lassen.⁵⁴⁰ Dies sei dringliche Bildungsaufgabe der Gewerkschaften, um so gegen die Entseelung der beruflichen Arbeit Front zu machen. Der Sinn des menschlichen Lebens liege doch nicht allein im Ausführen mechanischer Arbeit.⁵⁴¹ Nur der weitergebildete Arbeiter und Angestellte könne seine Arbeitsleistung als „Treudienst“ an den übrigen Volksgenossen begreifen und so Arbeitsfreude entwickeln. Der

„arbeitende Mensch soll sich als Schöpfer fühlen, der durch seine Arbeit seinen wohlgemessenen Anteil dazu beiträgt, aus dem Chaos einen Kosmos zu schaffen“.⁵⁴²

Eduard Weitsch, Gründer der Modellheimvolkshochschule Dreißigacker zieht die Verbindung zwischen Anspruch auf lebensbegleitendes Lernen für die arbeitende Bevölkerung und dem Abendschulwesen. Zwar liege zwischen den Grundsätzen

537 Martin Keilhacker (1930), Universität und freie Erwachsenenbildung, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 90.

538 Für den Gesamtkomplex s. Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., vor allem S. 148ff.

539 Georg Borchardt (1929), Ziele und Wege gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, in: Das Abendgymnasium, Heft 4, S. 18. Borchardt ist im Gegensatz zu den bisher aufgeführten Autoren nicht selbst als Dozent oder Leiter eines Abendgymnasiums tätig, sondern ist Vorstandsmitglied im Gewerkschaftsbund der Angestellten.

540 Ebd. S. 18f.

541 Ebd. S. 19.

542 Ebd.

und Leistungen des Abendgymnasiums einerseits und des Volkshochschulheims Dreißigacker andererseits scheinbar eine Welt.⁵⁴³

- Das Abendgymnasium wolle eine Korrektur der „Führerauslese“ des Volkes, damit tatsächlich die Anwartschaft auf höhere Funktionen allen offen stehe, es handle sich also um die Umsetzung einer der vornehmsten Forderungen wahrhafter Demokratie.
- Dem Volkshochschulheim Dreißigacker komme es dem gegenüber in erster Linie auf Laienbildung an. Nur in seltenen Fällen sollten besondere Begabungen durch das Heim gefördert werden, bis hin zu einem ordentlichen Studium und damit zu Zielen, die denen des Abendgymnasiums nahe lägen.⁵⁴⁴

Genau hier sei der Punkt, an dem sich beide Erwachsenenbildungsorganisationen „aufs trefflichste“ ergänzten, nämlich in der Aufgabe der Auslese der Aufsteigenden. Schließlich entscheide das zur Verfügung stehende Schüler,,material“ weitgehend über den Erfolg der Erwachsenenschulen.⁵⁴⁵

Aufgabe des Abendgymnasiums sei es nun aus dem „brodelnden Kessel“ des Aufstiegswillens allzu vieler⁵⁴⁶ die wirklich für Führungspositionen Geeigneten herauszufinden. Dabei könne das Volkshochschulheim den Abendgymnasien als eine Art Vorschule und Laboratorium dienen,⁵⁴⁷ und das um so besser, als das Heim nichts Vorwärtsbringendes biete, keine Schlussprüfung abhalte, keine Zeugnisse verabreiche, wodurch nur an ihrem individuellen Fortkommen orientierte Erwachsene eher abgeschreckt als angezogen würden.⁵⁴⁸

Gerade der äußerst kritisch gesehenen letztgenannten Ausprägung von „Tüchtigkeit“ möchte Weitsch den beruflichen Weg nicht zusätzlich ebnen. In deren, der gesellschaftlichen Weiterentwicklung hinderlichen Mentalität, sieht er „vielleicht“ einen der Gründe für die „Blecherheit“ weiter Kreise der beamten Führerschaft und Lehrerschaft. Diese seien nicht so sehr durch ihr Amt beseelt, sondern würden

543 S. dazu auch Peter Silbermann (1931), Volkshochschule und Abendgymnasium, in: Das Abendgymnasium Heft 2, S. 1ff. Silbermann wünscht sich, bei unterschiedlicher Zielsetzung beider Institutionen, die Übernahme der freieren Methodik von den Volkshochschulen, da diese erwachsenengemäßer seien.

544 Eduard Weitsch (1931), Grundsätze und Leistungen des Volkshochschulheims Dreißigacker in Beziehung zum Abendgymnasium, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 41f., s. auch ders. (1928), Das Volkshochschulheim und der Weg der Begabten zu akademischer Bildung, in: Pädagogisches Zentralblatt, S. 451ff.

545 Ebd. S. 42.

546 Ebd.

547 Ebd. S. 45.

548 Ebd. S. 43.

ihrer Energie darauf verwenden, im zwanzigsten Jahr mit dem Rechenstift auszurechnen, wo sie im fünfzigsten stehen würden.⁵⁴⁹

3.7.1.2 Der Ausbau des Abendschulwesens

Fritz Kellermann zeigt sich 1928, erstaunt über das schnelle Wachstum der Abendschulbewegung, obwohl es noch zu keiner amtlichen Anerkennung dieses neuen Schultyps gekommen sei.⁵⁵⁰ Auf diesem Hintergrund scheinen ihm Bedenklichkeiten der höheren Lehrerschaft relativ leicht überwindbar, zumal die beiden häufigsten Einwände, die Überfüllung der höheren Schulen und der Hochschulen und die sich ins Unerträgliche steigernden „Vorbildungsforderungen einzelner Berufe“ leicht mit dem Argument entkräftet werden könnten, dass durch die Nachkriegssituation erhöhte Anforderungen an die Schulbildung zu stellen seien und der prozentuale Anteil der immatrikulierten Studierenden an deutschen Universitäten trotzdem nur 0,15%⁵⁵¹ an der Gesamtbevölkerung betrage.

Etwas verhaltener beurteilt sein Kollege Rühl die Entwicklung, meint er doch eine andauernde „Disharmonie zwischen Wollen und Können“⁵⁵² wahrnehmen zu müssen, wenn es um die Zulassung neuer Abendschulen geht. Er selbst erklärt sich das aus der unbefriedigenden finanziellen Ausstattung der Städte.

Nur so finde er auch eine Erklärung dafür, dass die Schulausschüsse bei Behandlung von Bildungsfragen stark utilitaristisch eingestellt seien, d. h. dass sie die Aufwendungen für Bildungszwecke auf kürzestem Wege wirtschaftlich nutzbar zu machen suchten.⁵⁵³ Aus Hochachtung vor den Bildungswerten des deutschen Kulturgutes müsse jedoch alles einseitig Utilitaristische scharf abgelehnt werden.⁵⁵⁴

549 Ebd.

550 Fritz Kellermann (1928/29), Zahlen, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 21.

551 Ebd. S. 21f.

552 Karl Rühl (1928/29), Das Abendgymnasium als kommunale Aufgabe, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 2. Rühl ist zu der Zeit Leiter der Städtischen Abendschule Hannover.

553 Ebd.

554 Ebd. S. 5. Auch hier ist wieder die Vorstellung von Allgemeinbildung als zweckentbundene Entfaltung des Individuums als einzige wahre Bildung zu Grunde gelegt.

In Anbetracht der veränderten Wirtschaftslage Deutschlands sieht Rühl zwar die Notwendigkeit dieser Haltung ein,⁵⁵⁵ er möchte aber trotzdem Städte und Kommunen stärker in die Verantwortung nehmen. So habe die jetzige Erwachsenengeneration unverschuldet, durch Krieg und Inflation ihren Bildungshunger bisher nicht adäquat stillen und auch nicht dem Volksganzen nutzbar machen können.

„Ihnen gegenüber haben Stadt und Staat als Nutznießer der Inflation ohne Frage starke moralische Verpflichtungen.“⁵⁵⁶

Das herkömmliche Jugendschulsystem könne für diese Problematik keine Abhilfe schaffen, hier sei vielmehr das Abendgymnasium gefordert. Wie hoch das Bedürfnis nach schulischer Weiterqualifikation sei, erhelle die hohe Zahl⁵⁵⁷ derjenigen, die sich der Begabtenprüfung unterzögen.⁵⁵⁸ Die „Notwendigkeit der Errichtung von Abendgymnasien“⁵⁵⁹ scheint ihm damit hinreichend bewiesen.

Werner schreibt in seinem Artikel gar von der Langsamkeit der Neugründungen, die beweise, dass nach der Gründungsbegeisterung ein Zustand des Abwartens eingetreten sei.⁵⁶⁰ Unter anderem führt er diese Stockung auf die bisher noch nicht einheitliche Institutionalisierung und staatliche Einbindung der Abendgymnasien zurück.⁵⁶¹

555 Problematisch ist in diesem Zusammenhang die Position Rudolf Richters, gelernter Sparkassenbeamter und Abendschüler in seinem Artikel: Die erste Tagung deutscher Abendgymnasiasten, in: Das Abendgymnasium (1930), Heft 1, S. 26: „Ich hatte kürzlich die Gelegenheit die große Irrenanstalt Dalldorf bei Berlin zu besichtigen (...). Sind Anstalten in diesem Umfang wirklich nötig? (...) Es liegt mir fern, mich auf Nietzsche zu berufen, aber eins möchte ich einmal klar zum Ausdruck bringen: (...) Wir kennen die schlechte finanzielle Lage des Staates und der Kommunen sehr genau; aber nicht obgleich, sondern gerade weil wir ein armes Volk sind, sollten Einrichtungen wie die Abendgymnasien in jeder Hinsicht gefördert werden, da sie zum Wiederaufstieg unseres Volkes beitragen und die Aufwendungen, die sie erfordern, verhältnismäßig gering sind.“ Hier klingen bereits eugenische Gedankengänge an.

556 Karl Rühl (1928/29), Das Abendgymnasium als kommunale Aufgabe, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 3.

557 Allerdings belegt er diese „hohen Zahlen“ nicht. Legt man die von Wolfgang Bauer (1952), Sonderformen der Hochschulreife für Berufstätige, a. a. O., in seiner Arbeit für die Weimarer Republik ermittelten Zahlen zugrunde, so bleibt das Begabtenabitur absolute Ausnahme.

558 Karl Rühl (1928/29), Das Abendgymnasium als kommunale Aufgabe, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 4.

559 Ebd.

560 Carl Artur Werner (1929), Statistisches über die deutschen Abendgymnasien, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 23.

561 Ebd. S. 24: „Die Schulen sind meist städtisch, auch Berlin wird das Abendgymnasium ab 1. September 1929 in seine Verwaltung übernehmen. Sie ganz privat zu lassen, wie es Halle und Osnabrück tun, hat viel für sich; aber im Interesse einer baldigen Anerkennung des Schultyps dürfte es nicht liegen; ebenso ist die Unterstellung unter das Provinzialschulkollegium für alle zu wünschen“, weil damit die interne Reifeprüfung ermöglicht wird.

Insgesamt unterscheidet er für die Weimarer Republik drei Typen der höheren Erwachsenenschulen:

- das fünfjährige Abendgymnasium mit fünftägigem Unterricht für Vollbeschäftigte,
- das viereinvierteljährige Abendgymnasium mit sechstägigem Unterricht für Vollbeschäftigte,
- die dreijährige Tagesoberschule für Halbtagsbeschäftigte.⁵⁶²

Werner bevorzugt eindeutig den ersten Typ, weil in ihm die Begabtenauslese nach der zur Zeit ausgereiftesten Methode betrieben werde, die Kursisten sich an einem beziehungsweise zwei freien Abenden pro Woche von den Strapazen der Doppelbelastung erholen könnten, keine Unterbrechung der Erwerbstätigkeit notwendig sei, in reichlicher Zeit gründliche Bildung erworben werde und schließlich ein überpolitischer Charakter von Schule und Unterricht gewahrt bliebe.⁵⁶³ Demgegenüber kann Werner dem Karsenschen Versuch, wie oben dargestellt, nichts Positives abgewinnen.

Während Werner über bereits vorhandene Schulen referiert, projektiert Alfred Nicolai vom Kölner Abendgymnasium eine völlig andere Struktur. Innerhalb von drei Jahren, an jeweils vier Unterrichtstagen, solle das Abendgymnasium auf die Mittlere Reife vorbereiten. Anschließend wären dann die wirklich Hochbegabten in einem einjährigen Kurs auf die Begabtenprüfung an der Universität vorzubereiten. Für dieses Abschlussjahr schlägt er die weitgehende Finanzierung des Lebensunterhaltes durch die Kommunen vor. Die auf diesem Wege zum Hochschulstudium Zugelassenen sollten dann vorzugsweise durch die Studienstiftung des deutschen Volkes und andere Bildungswerke gefördert werden. Für die Abgänger mit der Mittleren Reife wünscht sich Nicolai den weiteren Ausbau des Fachschulwesens, um diesen stärker praktisch orientierten, fleißigen und „wertvollen“ Menschen Zusatzqualifikationen zu ermöglichen.⁵⁶⁴

3.7.1.3 Spezifische Probleme von Erwachsenenschulen

Hier stellen sich die Autoren u. a. die Frage, wie das besondere „Schülermaterial“ zu unterrichten sei. Dabei handele es sich „naturgemäß“, wie zum Beispiel Werner einräumt, entgegen der weiter oben angeführten Zielvorstellungen „zum

562 Ebd. S. 27.

563 Ebd. S. 28,

564 Alfred Nicolai (1931), Das Kölner Abendgymnasium, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 8ff, Nicolai ist Leiter der Kölner Volkshochschule.

größten Prozentsatz um Angestellte“ und nur „in den seltensten Fällen“⁵⁶⁵ um ungelernte Arbeiter. Zu dieser Thematik kreisen die Ausführungen um folgende Schwerpunkte:

- die Perspektive der Unterrichtenden,
- die Sicht der Studierenden und
- eine entwicklungspsychologisch/soziologische Betrachtung.

Peter A. Silbermann geht es zunächst einmal um einen knappen Rechenschafts- und Erfahrungsbericht. Er habe seinen Schulversuch mit 154 Herren, 60 Damen und 17 Lehrerinnen und Lehrern gestartet. Von den 214 Hörern seien am Ende des Schuljahres, also Ende Juni 1929, noch 179 vorhanden gewesen, und zwar 125 Herren und 54 Damen. Der Abgang habe 16,3% betragen und sei interessanterweise bei den Damen mit nur 10% gegenüber den Herren mit 18,8% deutlich geringer ausgefallen. Wegen beruflicher Überlastung hätten 14 Hörer, aus Gesundheitsgründen sechs,⁵⁶⁶ wegen Fortzugs aus Berlin fünf, wegen schlechten Erfolgs im Unterricht fünf, auf Grund häuslicher Verhältnisse drei und wegen unentschuldigten Fehlens zwei Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Schule vorzeitig verlassen müssen.⁵⁶⁷ Das sieht Silbermann als Erfolg an, hatte er doch, das wurde bereits erwähnt, mit einem Abgang wegen Überlastung von bis zu 50% gerechnet.

Aber er weiß noch mehr Erfreuliches mitzuteilen. Er ist nicht nur mit dem Fleiß und den Leistungen der Schüler zufrieden,⁵⁶⁸ in Erstaunen versetzt ihn darüber hinaus die Tatsache, dass der abendliche Unterricht keineswegs die Kreativität der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt habe. Im Gegenteil: Während des Schuljahres hätten Acht von ihm als „Klubs“ bezeichnete freiwillige Arbeitsgemeinschaften zum Teil sehr intensiv gearbeitet und sich eine beeindruckende Anzahl Hörerinnen und Hörer bereitwillig in den Dienst der Selbstverwaltung gestellt.⁵⁶⁹

Gleichermaßen bedeutsam erscheint die Frage der Organisation des Lehrerkollegiums. Werner schlägt vor, zukünftig die Leiter der Abendgymnasien haupt-

565 Carl Artur Werner (1929), Statistisches über die deutschen Abendgymnasien, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 25,

566 S. Peter A. Silbermann (1929), Unser zweites Schuljahr, in: Das Abendgymnasium, Heft 4, S. 29. Die Notlage mancher Abendschüler wird durch Silbermanns Anmerkung illustriert: „Zu Beginn des Schuljahres hatte uns die Stadt Berlin einen besonderen Unterstützungs fond von 2000 Mark gestiftet. Wir benutzten das Geld“ um „einen Freitisch einzurichten, da viele unserer Hörer nicht in der Lage sind, sich täglich eine warmes Essen zu leisten.“

567 Ebd.

568 S. ebd.: Nur 12% der Schüler haben das Klassenziel nicht erreicht.

569 Ebd.

amtlich anzustellen und wie Oberstudiendirektoren an „bedeutenden“ höheren Schulen zu besolden. Die Lehrerfrage sei schwer zu lösen, denn es sei nicht ratsam, auf Grund der sonst möglicherweise eintretenden Überanstrengung durch Tagesunterricht an Jugendschulen und Abendunterricht das gesamte Lehrerkollegium fest anzustellen. Der Unterricht an den Abendgymnasien sei darüber hinaus besonders anspruchsvoll. Man müsse daher überlegen, ob besonders engagierte und geeignete Lehrkräfte nicht höher besoldet werden könnten, um sie an die Erwachsenenschulen zu binden.⁵⁷⁰

Fritz Kellermann differenziert hier noch weiter, nachdem er zunächst die Klagen der Schülerschaft aufgenommen hat, die darum kreisen, dass der Unterricht einiger Abendgymnasien sich nicht genügend unterscheide vom Unterricht in den Tagesschulen. Lapidar stellt er fest:

„Das Abendgymnasium steht und fällt mit der Eignung der Lehrer.“ Es gehe in den Kernfächern der Oberschule, in Deutsch-Geschichte-Erdkunde nicht länger an, den gesamten Unterricht nebenamtlich erteilen zu lassen, denn diese Fächer seien das Einfallstor für alle Bildung.⁵⁷¹ Entsprechend brauche das Abendgymnasium Lehrer, die ihren Schülern zugleich „Führer“ und Kameraden sein könnten und wollten, die wüssten, was soziale Gewissensnöte bedeuteten, die selbst Suchende und Kämpfer seien, die, lapidar ausgedrückt, selbst Persönlichkeiten seien.⁵⁷²

Peter Silbermann unterzieht sich der Mühe, seine „Bagisten“ nach dem Ideabild des Erwachsenenlehrers zu befragen. Dabei kommt er zu einem unerwarteten Ergebnis: Es sei erstaunlich, wie sehr sich in dem Punkte – der Lehrer solle Vorbild sein – die Anschauung der Erwachsenen mit denen jugendlicher Schüler decke.⁵⁷³ Vielleicht ließe sich diese Tatsache so erklären, dass ein großer Teil der Abendschülerinnen und -schüler gleichfalls noch in jugendlichem Lebensalter stehe, also 18 bis 25 Jahre alt sei. Diese jungen Leute bräuchten eben noch einen „Führer“, ein „Vorbild“, dem sie nachleben und nachstreben könnten.

570 Carl Artur Werner (1929), Statistisches über die deutschen Abendgymnasien, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 25.

571 Man beachte die Differenz zur humanistischen Auffassung vom zentralen Fächerkanon. Hier zeichnet sich eine gewisse Nähe zum aufkommenden Nationalsozialismus ab.

572 Fritz Kellermann (1930), Tätigkeitsbericht der Interessengemeinschaft deutscher Abendgymnasien, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 29f.

573 Eine entsprechende Untersuchung war von Martin Keilhacker für Jugendliche durchgeführt worden und Silbermann bezieht sich in seinem Vorgehen auf diese.

Weitere Wünsche beziehen sich auf die Solidarität der Lehrerschaft, ihr darstellerisches Talent und ihre positive Einstellung zu ihrer Tätigkeit als Erwachsenenbildner. Bei der Stoffvermittlung wird größter Wert darauf gelegt, dass nicht fertiges Wissen und fertige Gedankenreihen vom Lehrer ausschließlich rezeptiv zu übernehmen seien. Die „Bagisten“ seien stattdessen bestrebt, selbst zu denken und durch eigene Anschauung und eigenes Denken zu den Resultaten zu gelangen. Außerdem, so der Wunsch der Mehrzahl der Befragten, solle der Lehrer vorzugsweise männlichen Geschlechts⁵⁷⁴ sein.

Inhaltlich wird der Wunsch nach einer systematisch aufgebauten, den Unterrichtsstoffen der Jugendschule angeglichenen allgemeinen Bildung artikuliert.⁵⁷⁵ Dabei wird aufs Neue engherziger Utilitarismus abgelehnt.⁵⁷⁶ So äußert sich ein Absolvent der österreichischen Arbeitermittelschule:

„Niemand wird den Kursus danach beurteilen wollen, ob ihn die Matura rasch genug instand setzt, möglichst schnell vorwärts zu kommen, das heißt, viel Geld zu verdienen. Wer die wirtschaftliche Lage unseres Landes kennt, der weiß ja ohnehin, dass in der Überfüllung aller Berufe die Intellektuellen nicht gerade zurückstehen.“

Das Höchste sei der Arbeiter, der in der Fabrik bleibe und sein Wissen benutze, um den Kampf für seine Klasse unter günstigeren Bedingungen zu führen, als es seinen Klassengenossen möglich sei.⁵⁷⁷ Dabei ist der Autor dieses Artikels beseelt von dem Gefühl, einer geistigen Elite anzugehören. Das Schwierige am Studium sei nicht das Begreifen des Stoffes, sondern die zähe Beharrlichkeit, die aufgewendet werden müsse. Man kenne das Schicksal ähnlicher Kurse: in der Zeit des Beginns seien sie überfüllt mit Menschen, die lernen wollten. Diese blieben aber aus, wenn sie merkten, dass auch das Wissen nur schwer und unter Opfern errungen werden könne.⁵⁷⁸

574 Peter A. Silbermann (1933), Der ideale Erwachsenenlehrer, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 34ff. Darin spiegelt sich die zeitgenössische Vorstellung der Geschlechterrollen. Die „Bagisten“ zeigen keine abweichend fortschrittlichere Haltung, wie das bei dem besonderen Bildungsweg möglicherweise zu hoffen gewesen wäre.

575 Karl Sacher (1929), Probleme des Erwachsenenunterrichts, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 35. Karl Sacher ist gelernter Steuerassistent.

576 S. oben: Zum wiederholten Male wird die abwertende Haltung gegenüber zweckgebundener (Berufs-)Bildung artikuliert.

577 Hermann Bader (1928/29), Wir Absolventen, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 39. Zur Zeit der Veröffentlichung des Artikels studiert Bader Jura in Wien.

578 Ebd. S. 38.

Der Gedanke, einer besonders befähigten, willensstarken Gruppe anzugehören, wird von einer anderen Abiturientin aus Köln aufgegriffen, wenn sie nach einem Weg sucht, dem Abendgymnasium den Charakter einer Lernschule zu nehmen und es auf die Mentalität hochbegabter Erwachsener auszurichten. Zu diesem Zweck sei die Auswahl der Schülerschaft streng auf wirklich Hochbegabte zu beschränken, die Abendgymnasien ausschließlich in Universitätsstädte zu verlegen und in ihnen Schul- und Universitätsbetrieb so eng wie nur irgend möglich zu verbinden.⁵⁷⁹

Während die bisher benannten Positionen einen großen Idealismus und Bildungsbegeisterung aber auch das Festhalten am traditionellen Allgemeinbildungsanspruch humboldtscher Prägung verdeutlichen, ist auch eine Minderheitenmeinung zu benennen. Ein Abendgymnasiast aus Essen beklagt gerade die vorher gewünschte allgemeinbildnerische Ausrichtung. Stattdessen wünscht er sich ein stärker berufspraktisch orientiertes Erwachsenenschulangebot, etwa in Gestalt einer Wirtschaftsoberschule.⁵⁸⁰ Hier klingen bereits Grundvorstellungen der später in der Bundesrepublik realisierten Kollegs an.

Hellmut Wohlenberg verfolgt einen anderen Ansatz, um die Spezifik des Erwachsenenunterrichts zu klären.

„Der Begriff „Erwachsenenunterricht“ ist für uns praktisch gleichbedeutend mit: Unterricht für berufstätige Erwachsene.“

Damit ergeben sich für seine Untersuchung wesentlich zwei Problemkreise:

- erstens die Frage nach der Eigenart des Erwachsenen im Vergleich mit den Jugendlichen und
- zweitens die Frage nach dem Einfluss der Berufstätigkeit auf den Erwachsenenunterricht.⁵⁸¹

Die erste Differenz meint Wohlenberg in dem Umstand ausfindig machen zu können, dass im Jugendunterricht alle Seiten des geistigen Lebens eine kontinuierliche Entwicklung erleben dürfen. Demgegenüber habe der berufstätige Erwachsene einen Teil seines geistigen Stromes abgelenkt in einen Kanal, das übrige verströme

579 Fritz Kellermann (1930), Tätigkeitsbericht der Interessengemeinschaft deutscher Abendgymnasien, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 29. Dieser Vorschlag greift organisatorisch auf Vorstellungen Fischers zurück.

580 Rudolf Richter (1930), Die Tagung deutscher Abendgymnasiasten, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 28.

581 Hellmut Wohlenberg (1928/29), Probleme der Erwachsenenunterrichts, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 6. Wohlenberg arbeitet als Studienrat in Hannover und ist in dieser Funktion auch an der Städtischen Abendschule tätig.

ungesammelt und ungenutzt. Aus diesem Zustand geistiger Disharmonie müsse er erst wieder gelöst werden.⁵⁸² Das gelinge, wenn man den Abendschüler bei seiner beruflichen Wirklichkeit abhole.

„Alles Diesseitige, Weltzugewandte, Aktuelle, Politische, Staatsbürgerliche, Ethische, Wirtschaftliche ist solchem Geist adäquat; alles rein Formale, Ästhetische, Lyrische, Historische, Spekulative erscheint ihm als wesenlos.“⁵⁸³

Man beachte, in welch diametralem Gegensatz dieses „Bekenntnis zur Praxis“⁵⁸⁴ zu den Wünschen der Mehrzahl der Besucher der Abendschule und der Berichterstatter steht!

3.7.1.4 Die Ausleseverfahren

Das Problem der Schülerauswahl ist bereits wiederholt aufgetaucht. Während aus pädagogischen Gründen gerade von den progressivsten Reformern die Problematik einer Auswahl nach Kriterien der Intelligenzbemessung deutlich gesehen wird, meint man andererseits in Deutschland im Gegensatz zu Österreich nicht umhin zu können, eine bestimmte Auslese zu treffen. Nur so könne man mit den knapp bemessenen Mitteln auskommen, nur so scheint der starke Andrang bewältigbar und nur so könne die Fluktuation der Erwachsenenschüler in vertretbaren Grenzen gehalten werden.

Karsen wählt den Weg des Erörterungsaufsatzes als Eingangstest, wohl wissend, dass dies einen hohen Arbeitsaufwand bedeutet und die Vergleichbarkeit der Leistungen ein Problem darstellt, Silbermann bedient sich für eine erste Vorauswahl eines – den direkten Vergleich vereinfachenden – schematisierten Intelligenztestes mit anschließendem Aufsatz für „diejenigen, die hierbei am besten abgeschnitten hatten“⁵⁸⁵.

Bobertag, der Konstrukteur des von Silbermann eingeführten Eingangstests, ist Spezialist auf diesem Gebiet und hat als Mitarbeiter des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht (ZEU) auch für die Jugendschule entsprechende Tests entwickelt. In seinem Artikel beschreibt er einerseits die Durchführung seines

582 Ebd. S. 8.

583 Ebd. S. 10.

584 Ebd.

585 Otto Bobertag (1929), Verfahren und Ergebnissen der Beabtenauslese am Berliner Abendgymnasium, in: Das Abendgymnasium, Heft 2, S. 19.

Eignungstests für das Abendgymnasium.⁵⁸⁶ Andererseits vergleicht er die Ergebnisse dieses Tests mit den Ergebnissen eines parallel durchgeführten Tests an verschiedenen Jugendgymnasien, um zu belegen, dass es zu keinen relevanten Unterschieden kommt, und stellt abschließend den Rahmen der Anwendbarkeit seiner Untersuchungsmethode klar: Manche würden an das Ergebnis einer Begabtenprüfung die Forderung stellen, dass es für mehrere Jahre Gültigkeit besitzen solle. Wer von einem Arzt nicht verlange, dass seine derzeitige „Gesundheitsrangordnung“ nach ein oder zwei Jahren noch genau dieselbe sei, solle auch von einem Psychologen nicht verlangen, dass seine „Begabungsrangordnung“ noch genau dieselbe bleibe.⁵⁸⁷

Hier bringt er seine Überzeugung zum Ausdruck, dass über diese Testverfahren nur Potentiale evaluiert werden können und diese Potentiale je nach Lebensabschnitt und Lebensalter mehr oder weniger entwickelt seien, beziehungsweise zum Tragen kämen. Als Charakterprüfung seien diese Tests weder gedacht noch geeignet.⁵⁸⁸ Abschließend wendet er sich mit Witz und Ironie gegen den wiederholt vorgebrachten Einwand, dass der Anblick eines Testheftes bei einem Prüfling eine „Psychose“ auslösen könne:

„Leider habe ich so etwas nie gesehen. Sollte dieser Fall dennoch vorkommen, so würde ich das sehr begrüßen, weil es den Leiter eines Abendgymnasiums davor schützen würde, Individuen aufzunehmen, bei denen eine ihnen ungewohnte geistige Beanspruchung zum Ausbruch einer Psychose genügt.“⁵⁸⁹

Die Vorteile dieses „Ausleseverfahrens“ liegen in der Wahrnehmung der Zeitgenossen, sowohl der Dozenten als auch der Studierenden, auf der Hand. Die Abbrecherquote an den Abendgymnasien ist wesentlich niedriger als erwartet und die aufgenommenen Kursisten identifizieren sich als neue Elite sehr stark mit ihrer jeweiligen Schule.

586 Ebd. S. 19. Dieser Aufnahmetest teilt sich in fünf Abschnitte: Anhand von drei jeweils einseitigen Texten wurde das Textverständnis überprüft und zum Teil eine selbständige Weiterführung der darin enthaltenen Gedankengänge gefordert. Zwei Seiten beinhalteten zwanzig Prämissenpaare, aus denen jeweils der richtige Schluss zu ziehen war. Eine Seite diente der Überprüfung des Verständnisses von Sprichwörtern und Sentenzen. Auf einer Seite fanden sich Fragen zum allgemeinen Bildungsstand. Eine letzte Seite enthielt zunächst eingekleidete Rechenaufgaben, die sich jedoch als im Ganzen zu schwer herausstellten, so dass diese Seite im weiteren Verlauf gestrichen wurde.

587 Ebd. S. 26.

588 S. ebd. S. 27: „Ein recht merkwürdiger „Einwand“ gegen die Begabtenprüfung ist der, dass sie den Willen, die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und was weiß ich sonst noch alles nicht mitprüfe.“

589 Ebd. S. 28.

Nach 1933 ändert sich die Situation: Die neuen Machthaber stellen neue Anforderungen an die „Auslese“, die entsprechend umfassend und gleichzeitig in für die damalige Zeit typisch ambivalenter Form in der Zeitschrift diskutiert werden.

Fritz Kellermann greift die Problematik in seinem Artikel auf charakteristische Weise auf. Seine Fragestellung scheint zunächst ganz auf der Höhe der Zeit.

„Der Mensch kann für sich persönlich verwirklichen, was er der Anlage nach bereits besitzt, aber nie kann er über sich hinaus etwas Neues, Beseres für die Rasse und deren Zukunft schaffen.“

Anschließend stellt er sich die Frage, was diese Erkenntnis für die Erziehung bedeute, und kommt zu dem Schluss, dass alle Erziehung, biologisch gesehen, nichts weiter als die Darbietung von Entwicklungsreizen, ein Anpassungsvorgang, ein Wirtschaften lehren mit einem gegebenen Bestande von anlagegemäß vorhandenen Fähigkeiten sei.⁵⁹⁰ Konsequent diese deterministische Sicht weiter ausbauend beklagt er den Geburtenrückgang der „oberen Volksschichten“ und spricht sich für Geburtenregelung „erblich Belasteter“ aus.

Veränderungsbedarf an den „Erwachsenenschulen“ sieht er vor allem in der pädagogischen Grundhaltung. Es sei zunächst in allem Ernst und Nachdruck zu fragen, ob ein verarmtes Volk wie das deutsche sich eine so umfassende Beschaltung der ganzen Masse des Volkes, von Alt und Jung, gestatten könne. Demzufolge sei dem Prinzip der Einheitsschule und der Einheit des Lehrstandes kritisch gegenüberzutreten. Stattdessen sei härter und rücksichtsloser nach dem Gesichtspunkt des lohnenden Einsatzes als nach demjenigen menschlicher Güte zu verfahren. Mitleid mit sozial Schwachen sei fehl am Platze, damit nicht neben den wirklich Fähigen etwa auch nur eitle, niedrige Streber in den Genuss dieser besonderen Förderung kämen.⁵⁹¹

Die hier aufgezählten Punkte sind im Grunde nur eine härtere Durchführung der bisher schon bei den Abendgymnasien angewandten Auswahlkriterien und weiter ist Kellermann nicht bereit zu gehen. Denn, so führt er aus: Aufgabe der Rassenhygiene sei es, nachdem die rein fachlichen wissenschaftlichen Voraussetzungen dazu erfüllt seien, die Gleichung zu finden zwischen den fachlichen Erkenntnissen und dem Kulturgeschehen im Ablauf der Geschichte, den Bewe-

590 Fritz Kellermann (1933), Volksbildung und Begabtenförderung im Lichte der Rassenhygiene, in: Das Abendgymnasium, Heft 1 und 2, S. 47.

591 Ebd. S. 50. Was Kellermann hier fordert, steht ganz in der Tradition der Abwehr von Überfüllungsszenarien an der Hochschule: Die Gruppe derer, die in den Genuss höherer Bildung kommen sollen, wird nach eng gefassten Leistungsgrenzen vereinheitlicht und kontrolliert.

gungen der sozialen Struktur des Volkes und sich daraus ergebenden Folgerungen. Diese fachwissenschaftlichen Voraussetzungen seien aber

„heute noch nicht erfüllt; mit dem Begriff der Veranlagung kann heute noch nicht operiert werden, als sei er konkret, eindeutig, klar bestimmt und fassbar.“⁵⁹²

Damit öffnet Kellermann ein Schlupfloch für zukünftige Erwachsenenschulen. Denn, sind die wissenschaftlichen Fundamente einer Begabtenauslese nicht gelegt, dann bleibt seiner Meinung gar nichts anderes übrig, als die Schulen selbst zum Ausleseorgan zu machen.

„Die Auslese muss weit sein! Viele mögen sich versuchen, auf diesem und jenem und einem dritten und vierten Wege.“

Er greift zurück auf das seit Ende des Kaiserreichs diskutierte Modell:

„Dreifache Unterstufen, doppelte Mittelstufen, einfache Oberstufen, das ist unsere Kulturlage und einer wohl verstandenen Rassen- und Volkspflege förderlicher als gleichstarke Klassenzüge von Sexta bis Prima“⁵⁹³,

und er schlussfolgert konsequent:

„Eine weitere Umstellung, die uns Not tut, ist die Einrichtung eines großzügigen Systems von Erwachsenenbildungsstätten. Entwicklungsrhythmus und Entwicklungstempo sind, wie jeder psychologisch Geschulte weiß, individuell außerordentlich verschieden. Bei unseren heutigen starren Schultypen fallen fast alle jene Begabungen, die ihrer Natur nach erst mit Abschluss der Reifezeit sichtbar werden, der Verkümmерung zum Opfer.“

Er schließt seine Überlegungen mit dem bereits während des Ersten Weltkrieges angestimmten Motto:

„Das Brachliegen potentieller Kräfte, zumal in Notzeiten, ist unwirtschaftlich, kulturhemmend und rassenverderblich.“⁵⁹⁴

3.7.1.5 Erste Versuche eines Zweiten Bildungsweges in Österreich⁵⁹⁵

Parallel zu der Entwicklung in Deutschland wird 1923 in Wien ein Kurs für gesellschaftlich engagierte Arbeiterinnen und Arbeiter ins Leben gerufen. Obwohl von Aufbau und Ausrichtung nahezu identisch mit dem Karsenschen Modell, ist nichts über eine Kooperation beider Einrichtungen bekannt, wohl aber mit der von Peter

592 Ebd. S. 52.

593 Ebd. S. 52f.

594 Ebd. S. 53.

595 Auch das Amsterdamer Abendgymnasium ist durch seinen Leiter Dr. Knorringa vertreten.

A. Silbermann ins Leben gerufenen Abendschulbewegung. So freut sich Werner, dessen grundsätzliche Kritik am Neuköllner Versuch weiter oben angeführt wurde, anlässlich der ersten Tagung der deutschen Abendgymnasien 1928:

„Auf der Tagung in Hannover ist auch die abendgymnasiale Bewegung Österreichs vertreten gewesen; es ist zu begrüßen, dass somit gleich beim ersten Male die Verbundenheit Großdeutschlands auch auf diesem Gebiete zum Ausdruck gekommen ist.“⁵⁹⁶

Allerdings grenzt er sich anschließend von der „weltanschaulichen Beschränktheit“, gemeint ist die sozialistische Ausrichtung, des österreichischen Modells ab und behauptet, dass für die deutschen Anstalten Neutralität erforderlich sei. Neutralität gehe aber nicht konform mit Ausschluss einer bestimmten Parteieinstellung, sie sei denn staatsfeindlich, bei Lehrern und Hörern.⁵⁹⁷

Interessanterweise bezieht sich auch Peter A. Silbermann,⁵⁹⁸ der so hartnäckig zu dem Neuköllner Parallelversuch schweigt, auf den Wiener Mittelschulkurs. Er distanziert sich von der Tatsache, dass Personen, die früher bereits einmal eine höhere Schule besucht hätten, zu diesen Kursen nicht zugelassen würden, und er führt die hohe Abbrecherquote der Kursisten dort auf das Fehlen einer Eingangsprüfung zurück⁵⁹⁹. Bemerkenswert erscheint ihm, dass in Österreich sogar auf staatliche Initiative Abiturkurse für Arbeiter eingerichtet würden.⁶⁰⁰

Wie in Deutschland gibt es auch in Österreich eine doppelte, leicht zeitlich versetzte Initiative, wobei der jeweils frühere Versuch von sozialistischen und der Arbeiterbewegung nahe stehenden Kreisen ausgeht, während der spätere eher gemäßigt bürgerlich liberale Züge trägt, stärker institutionell eingebunden ist und sich auf Dauer durchsetzt.⁶⁰¹

Das Wiener Experiment geht auf die Initiative einiger sozialistischer Wiener Studentinnen und Studenten zurück.

„Ein paar enthusiastische Studenten, die sich um Genossin Wanda Lanzer-Landau, damals selbst Studentin, scharften, eröffneten im Januar 1923⁶⁰²

596 Carl Artur Werner (1929), Statistisches über die deutschen Abendgymnasien, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 26.

597 Ebd.

598 Genauereres dazu s. u.

599 Peter A. Silbermann (1928), Das Abendgymnasium, Leipzig, S. 31ff.

600 Ebd.

601 Karl Schick legt in seiner Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.) (1975), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 160f. dar, dass die Wiener Mittelschulkurse sozialistischer Arbeiter in der staatlich initiierten und unterstützten Arbeitermittelschule aufgehen.

602 Ebd. S. 160. Schick verlegt die Gründung in das Jahr 1922.

zunächst in einem Privatlokal einen Kursus für etwa 30 Genossen, denen in täglicher Abendunterricht systematisches Wissen und geistige Schulung vermittelt werden sollten. Brachliegende Talente zu fördern, der Partei einen Nachwuchs gebildeter Funktionäre zu liefern und (...) die Hoffnung, einer Anzahl Proletarier durch die Ermöglichung der Mittelschulreifeprüfung* einerseits ein besseres wirtschaftliches Fortkommen, andererseits das Recht auf Hochschulbesuch zu geben: das waren die Absichten der neuen, zunächst ganz auf sich selbst gestellten Gründung.“⁶⁰³

Dabei fehlt es zunächst an allem: An pädagogisch geschulten Lehrkräften, einem Lehrplan, den dazugehörenden Lehrmitteln aber auch Räumlichkeiten, in denen dieser „kühne Versuch“ unternommen werden kann. Wie bei dem Neuköllner Kursen gelingt es, die Unterstützung eines den Reformen aufgeschlossenen Fortbildungsschulrates zu gewinnen, durch dessen Vermittlung Schulräume und ab 1927 in geringem Umfang auch Lehrmaterial unentgeltlich bereitgestellt werden. Lehrkräfte seien aus dem Kreise der Wiener sozialistischen Mittelschullehrer herangezogen worden⁶⁰⁴ die, folgt man den Ausführungen Valentin Pollaks, des Leiters des Mittelschulkurses sozialistischer Arbeiter, aus sozialistischer Überzeugung,

„als freiwillige Mehrarbeit um einer gemeinsamen Sache willen,“ zum Mitwirken bereit sind. Allerdings werden sie,

„und das ist wieder gut sozialistisch, für diese Mehrleistung bezahlt, und müssen dafür bezahlt werden, aber jeder weiß es, dass uns die Entlohnung allein nie zu solcher Tätigkeit verlocken würde.“⁶⁰⁵

Als nicht bewältigtes, wohl auch nicht zu lösendes Problem erscheint Alfred Nathanski die hohe Abbrecherquote. Zulassungsprüfungen, die diese Schwierigkeit reduzieren könnten, werden aus prinzipiellen Erwägungen abgelehnt, denn durch diese werde nur ein flüchtiger, oft durch Prüfungsangst der einen und Redegewandtheit der anderen verfälschter Eindruck auf die Gesamtpersönlichkeit ge-

603 Alfred Nathanski (1928/29), Der Wiener Mittelschulkursus sozialistischer Arbeiter, in: Das Abendgymnasium Heft 1, S. 30. Als pensionierter Mittelschullehrer engagiert sich Nathanski für den Auf- und Ausbau des Mittelschulkurses.

* Die österreichische Mittelschulreifeprüfung entspricht dem deutschen Abitur.

604 Alfred Nathanski (1928/29), Der Wiener Mittelschulkursus sozialistischer Arbeiter, in: Das Abendgymnasium Heft 1, S. 30.

605 Valentin Pollak (1928/29), Der Mittelschulkursus und der Sozialismus, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 37. Für das hier angesprochene Selbstverständnis und Engagement sind der Autor selbst und sein Kollege Nathanski lebendige Beispiele: Beide setzen sich als pensionierte ökonomisch abgesichert Lehrer einer österreichischen Mittelschule trotzdem umfassend für den Kurs ein.

wonnen. Die Erfahrung habe gezeigt, dass die weniger Geeigneten nach ein paar Monaten meist von selbst weg blieben und so eine Selbstregulierung greife.

Es gibt zwei formale Zulassungsregelungen:

- Schulabbrechern der Mittelschule soll der Zugang verwehrt sein, da keine Zufluchtstätte für durchgefallene Mittelschüler angestrebt sei.

Allerdings wird dieses Ausschlusskriterium zunächst nicht streng gehandhabt. Während der Großteil der Kursisten nur fünf Volks- und drei Bürgerschulklassen als Vorbildung aufweist, haben doch drei „ein paar Mittelschulklassen“ besucht, von denen aber zwei „nicht besonders gut“ abgeschlossen haben. Dazu kommen bei 17 Abiturienten „ein paar Jahre“ Gewerbeschule, bei sieben zwei Jahre Handelsschule.

- Die Parteizugehörigkeit zur SPÖ ist verbindlich. Das sei wegen der Unterstützung, die die Bildungszentrale der Partei und die Arbeiterkammer in zunehmendem Maße gewährten als selbstverständlich aufgefasst worden.⁶⁰⁶

Aufgrund dieser Unterstützung kann der Hörerbeitrag bei „schulmonatlich 7 Schilling für den in Arbeit Stehenden, 1 Schilling für den Arbeitslosen“ gehalten werden.

Die Diskussion um das angestrebte Ziel: Verbreiterung auf die Hochschulzugangsberechtigung oder nur Vermehrung der Allgemeinbildung wird unter Einfluss des Lehrkörpers, der der Meinung ist, dass ohne ein klar präzisiertes Ziel der Arbeitseifer der Hörer mit der Zeit erlahmen werde, zugunsten des Berechtigungserwerbs in Form der externen Reifeprüfung entschieden.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für den Unterricht, denn nun muss man den Lehrinhalt an das Curriculum der „Reformrealschule“, das am geeignetsten erscheint, anpassen.⁶⁰⁷ Darüber hinaus ist genau wie in Deutschland das Problem zu lösen, wie in verkürzter Unterrichtszeit (sowohl an Wochenstunden als auch an Schuljahren) der Lehrstoff zu vermitteln sei.

Rein organisatorisch wird der Unterricht auf sechs Tage der Woche verteilt, Montag bis Freitag von 18 bis 21.00 Uhr, Samstag von 17 bis 21.00 Uhr.

„Dass doch 30 Genossen bis zum Ende (vier Jahre lang) aushielten, zeugt von einem Bildungseifer, der gar nicht hoch genug gepriesen werden kann.“

606 Damit gehen die Gründer dieses Schulexperimentes in diesem Punkt weiter als Karsen, der zwar eine republikanische Gesinnung verlangt, aber keine Parteizugehörigkeit vorschreibt.

607 Mit Ausnahme des Religionsunterrichts, an dessen Statt „Grundlagen des Sozialismus“ gelehrt wurden.

Der Erfolg dieser Studierenden spricht für sich: Nathanski kann berichten, dass alle 30 Kursistinnen und Kursisten sämtliche Vorprüfungen bestanden hätten. Von diesen 30 seien 28 im Herbst 1927 zur Hauptprüfung angetreten. 14 hätten die Prüfung auf Anhieb bestanden, weitere sechs im März 1928. Vier hätten im Herbst 1928 nur mehr ein Prüfungsfach zu bestehen. Offenkundig ist auch für das weitere akademische Fortkommen der Absolventinnen und Absolventen durch die Stadt Wien gesorgt: Alle 14 im Herbst 1927 Durchgekommenen hätten ein Hochschulstipendium der Stadt Wien bekommen, acht von ihnen studierten Jura, vier Mathematik und Physik, eine Absolventin sei Germanistin geworden und eine weitere besuchte das Pädagogische Institut der Gemeinde.

Die berufliche Vorbildung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des ersten Kurses wird vom Autor folgendermaßen dokumentiert: 19 von ihnen seien vorher Arbeiter, sieben Privatangestellte, drei Angestellte des Öffentlichen Dienstes, eine Röntgenassistentin gewesen. Die Teilnehmerschaft habe aus 26 Männern und vier Frauen bestanden, der älteste Hörer sei 51, der jüngste 19 Jahre alt gewesen. Ähnlich lägen die Verhältnisse in den übrigen Jahrgängen, wobei ein Mindestalter von 18 Jahren für den Eintritt festgelegt sei. Aufgrund der herannahenden Weltwirtschaftskrise stelle Arbeitslosigkeit unter den Kursisten ein zunehmendes Problem dar, denn es sei keineswegs so, dass sich Arbeitslose besser für die konzentrierte Arbeit, die diese Kurse verlangen, eignen.⁶⁰⁸

Anders als in Deutschland kommt die zweite Initiative der Erwachsenenbildung, die Arbeitermittelschule (AMS), nicht durch privates Engagement, sondern auf Anregung des damaligen Unterrichtsministers Richard Schmitz mit Hilfe des Bundesgesetzes vom 2. August 1927 (Regelung des Mittelschulwesens, Mittelschulgesetz) zustande.

Hans Stadlmann, Direktor der Arbeitermittelschule in Linz, kann berichten, dass am 1. Oktober 1928 die AMS am Bundesgymnasium in Linz an der Donau und am 1. März 1929 die am Akademischen Gymnasium in Graz eröffnet worden sind. Die ebenfalls geplante AMS am Akademischen Gymnasium in Wien kommt dagegen nicht über das Planungsstadium hinaus.

Organisation und Aufbau lehnen sich deutlich an den Wiener Mittelschulkurs an. Allerdings sind die Aufnahmebedingungen strenger. Nicht nur gilt jedweder Besuch einer weiterführenden Schule als Ausschlusskriterium, die Aufnahme er-

608 Alfred Nathanski (1928/29), Der Wiener Mittelschulkursus sozialistischer Arbeiter, in: Das Abendgymnasium Heft 1, S. 30ff.

folgt erst nach bestandener Aufnahmeprüfung, in dem die Befähigung der Kandidatinnen und Kandidaten festgestellt werden soll.

Auch die AMS bereiten auf die externe Reifeprüfung vor. Bei der Gestaltung der Lerninhalte orientieren sich die Lehrkräfte am realgymnasialen Curriculum. Um dem Unterrichte in dieser Versuchsschule nicht von vornherein starre Fesseln anzulegen, habe das Unterrichtsministerium allerdings nicht selbst einen Lehrgang herausgegeben, sondern der Lehrkörper der AMS sei aufgefordert gewesen, zu Beginn seiner Tätigkeit in weiten Umrissen den Lehrgang für alle acht Halbjahre unter Berücksichtigung des Endziels festzulegen. Gleichermaßen sind die „genauen Bestimmungen über die Reifeprüfung“ noch nicht erschienen.

Um die besondere Härte der externen Reifeprüfung etwas abzumildern, bekommen die Kursisten die Möglichkeit, die Vorprüfungen auf das zweite bis vierte Lehrgangsjahr zu verteilen: Sobald ein Gebiet aufhört, Unterrichtsgegenstand zu sein, müssen die Teilnehmer in diesem Gegenstand eine Abschlussprüfung ablegen, die schon als Vorprüfung für die Matura gilt. Für die Hauptprüfung bleiben so nur Deutsche Sprache, Latein, Englisch und Mathematik übrig, die schriftlich und mündlich geprüft werden.

Der Unterricht findet von Montag bis Freitag zwischen 19.00 und 22.30 Uhr statt. Aufgrund der Kürze der Zeit steht im Unterricht die Faktenvermittlung im Mittelpunkt. Zum Festigen und Durchdringen der Stoffe ist der Samstag als „Lernstag“ unterrichtsfrei. Dem gleichen Zweck dienen die so genannten „Lernwochen“. Während dieser Zeit werde kein Unterricht erteilt. Die Lehrerzimmer stünden aber beleuchtet und beheizt den Teilnehmern zur Verfügung, auch die Lehrer seien anwesend, um den Schülern praktische Ratschläge für das Eigenstudium zu geben oder ihnen Auskünfte in den einzelnen Lehrgegenständen zu erteilen. Die, auf selbstbestimmtem Lernen fußende Idee setzt naturgegeben ein besonders hohes Maß an Selbstdisziplin voraus. Entsprechend muss der Berichterstatter konzedieren, dass der Besuch dieser freiwilligen „Lerntage manchmal etwas flau“ sei.

Parallel zu den anderen Erwachsenenbildungskursen sorgt auch bei den Arbeitermittelschulen ein engagierter Bildungspolitiker, in diesem Fall der Referent für das Versuchsschulwesen im Unterrichtsministerium, Hofrat Möckel, u. a. durch Bereitstellung umfangreicher Lernmittel für Bezahlbarkeit des Schulgeldes. Wie an den Bundesmittelschulen wird ein maximales halbjährliches Schulgeld in Höhe von 24 Schillingen erhoben, darüber hinaus gibt es Ermäßigungen und in besonders berücksichtigungswürdigen Fällen kann das Schulgeld auch ganz erlassen

werden.⁶⁰⁹ Weitere Einsparungen werden dadurch erreicht, dass die Schülerinnen und Schüler umfassend in die Verwaltung eingebunden sind.⁶¹⁰

Genau wie der Arbeiter-Abiturientenkurs in Neukölln und die Abendgymnasien mit Ausnahme des Berliner Abendgymnasiums überleben die beiden Typen des Arbeiter-Mittelschulkurses in Österreich den Untergang der Demokratie nicht. Gleichwohl werden wesentliche Gedanken, wenn auch politisch pervertiert, in der vom NS-Studentenbund entwickelten Vorstudienausbildung wieder aufgegriffen.

3.8 Fazit

Wie ein roter Faden zieht sich durch die Argumentation aller Erwachsenenbildner die Hoffnung auf Identitätsstiftung innerhalb der Gesellschaft und bessere Ausnutzung der im Volk schlummernden Ressourcen. Beides soll den Wiederaufstieg Deutschlands befördern. Dabei dienen die Vorstellungen von Allgemeinbildung, wie sie am humanistischen Gymnasium im 19. Jahrhundert entwickelt wurden, als Unterrichtsziel und Leitbild. Wie so verstandene Bildung allerdings einen Wiederaufstieg vorantreiben kann, was genau unter Aufstieg zu verstehen ist und welche Art der Identität gestiftet werden soll, wird durchaus unterschiedlich aufgefasst.

Das Motto der Befürworter des Abendgymnasiums ist der liberale Ruf nach „freier Bahn dem Tüchtigen“. Dadurch werde quasi automatisch die Zufriedenheit des Einzelnen erhöht und gleichzeitig die Identifikation mit der eigenen Nation ermöglicht. Aufgabe der Erwachsenenschule ist hier, dem aus bloßer Zufälligkeit bildungsbiografisch Benachteiligten, ohne Ansehen seiner politischen Ausrichtung oder seiner Herkunft, die Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die seinen Möglichkeiten und seiner Leistungsbereitschaft angemessen sind. Bisherige Berufstätigkeit ist dabei nur von Vorteil, da sie die Urteilsfähigkeit erhöht und so die Effektivität des Lernens steigern kann. Sie hat aber keinen Einfluss auf den Fächerkanon und wenig Einfluss auf die Unterrichtsinhalte.

Die Vorstellung der Sozialreformer um Fritz Karsen gehen weit darüber hinaus: Für sie stellen die erwachsenen Kursisten eine Art Vorhut der kommenden Gesellschaft dar. Geschult am harten Berufsleben, mit dem Blick aufs Wesentliche

609 Hans Stadlmann (1930), Die Arbeitermittelschule in Österreich, in: Das Abendgymnasium, Heft 3, S. 69ff.

610 Valentin Pollak (1928/29), Der Mittelschulkursus und der Sozialismus, in: Das Abendgymnasium, Heft 1, S. 37.

ausgestattet, soll es ihnen gelingen, die notwendigen Gesellschaftsveränderungen voranzubringen. Wer aus der reaktionären Klasse kommt oder sich dieser sozialen Verpflichtung entzieht, hat nach diesem Modell keinen Anspruch auf schulische Weiterbildung.

Der in der Zeitschrift „Das Abendgymnasium“ geführte Diskurs um die Standortbestimmung und Gestaltung der Erwachsenenschule zeigt anschaulich Chancen und Probleme dieses neuen Schultyps auf:

- Der Spagat zwischen Wunsch nach allgemeiner Sinnstiftung und beruflicher Absicherung beziehungsweise beruflichem Aufstieg führt mehrheitlich zu einem ängstlichen Festhalten an Allgemeinbildungsvorstellungen und das sowohl von Seiten der Schülerschaft als auch des unterrichtenden Kollegiums. Davon ist gleichfalls die insgesamt nur in bescheidenem Umfang innovative Gestaltung des Unterrichts betroffen.
- Der Spagat zwischen Bildungsstreben und gesellschaftlichen Nützlichkeiterwägungen führt zu Schwierigkeiten bei der Gründung und Ausstattung von Abendgymnasien. Darüber hinaus klingt hier früh eugenisches Gedankengut an.
- Der Spagat zwischen dem Anspruch der individuellen Förderung jedes Einzelnen und den knappen Kapazitäten führt zu Problemen der Auslese, zu deren Lösung wiederum auf in der Jugendschule bewährte Strategien und Testverfahren zurückgegriffen wird.

Interessanterweise werden in Österreich deckungsgleiche Problemfelder diskutiert. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass sich hier spezifische Schwierigkeiten ähnlich konstituierter Schulsysteme artikulieren.

Entgegen der landläufigen Vorstellung, die Bildungsfeindlichkeit der Nationalsozialisten habe selbstverständlich auch das Ende einer „Zweiten Chance“ zum Erwerb der nachträglichen Hochschulzugangsberechtigung bewirkt,⁶¹¹ werden im Zentrum des nachfolgenden Kapitels die – vor allem im Zuge des Kriegsgeschehens – ausgebauten Möglichkeiten des Quereinstiegs an die Hochschulen stehen.

Um nicht den Eindruck zu erwecken, im Nationalsozialismus sei wohlmöglich eine progressive Schulpolitik betrieben worden, ist eine vorausgeschickte Analyse der zu Grunde liegenden bildungsfeindlichen Ideologie unabdingbar.

611 Gernot Oelmann, ebd. S. 61 klagt zu Recht: „Die Vorstudienausbildung und das Langemarck-Studium selbst sind ganz und gar vergessen.“

4 Alternative Hochschulzugänge im NS-Staat

Genau wie andere totalitäre Regime der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat auch das nationalsozialistische Unrechtsregime das Bedürfnis, eine der eigenen Ideologie angepasste neue Elite heranzuziehen.

Nachdem zunächst bis Mitte der 1930er Jahre eine Politik des restriktiven Hochschulzugangs betrieben wird, da die Hochschule als Mittelpunkt bürgerlicher Bildung gilt, werden ab der zweiten Hälfte der 1930er Jahre – zunächst für Offiziersanwärter, Techniker und Landwirte – zunehmend Möglichkeiten der Hochschulöffnung ausgeweitet, um Forderungen vor allem aus dem Kreise der Rüstungsindustrie und des Militärs zu erfüllen. Parallel wird ein neuer Weg der „Zweiten Chance“ generiert: das Langemarck-Studium.

Dabei stehen aber nicht primär Bildungserwerb, persönliche Entfaltung und Vermehrung der Chancengerechtigkeit im Mittelpunkt der Bemühungen, sondern die optimale Ausbeute der in der Bevölkerung schlummernden Ressourcen für die eigenen inhumanen ideologischen und militaristischen Zwecke. Somit kann in diesem Zusammenhang von einem antagonistischen Widerspruch zwischen zeithistorisch bedingtem Bildungszweck und überhistorisch gültigen Bildungszielen gesprochen werden.

Dringender Klärungsbedarf besteht auch die Haltung der Pädagogik und der Pädagogen betreffend. Wie ist es zu verstehen, dass diese zutiefst traditionellen Bildungsvorstellungen widersprechende Ideologie ohne größeren Widerstand akzeptiert oder jedenfalls hingenommen wurde?

4.1 Die ideologische Einbettung

Das Dritte Reich gründet zwar abgesehen von der aus studentischer Privatiniziative hervorgegangenen Vorstudieneinrichtung des Langemarck-Studiums keine eigenständigen Institutionen eines zum höheren Schulwesen alternativen

Bildungsweges,⁶¹² nutzt aber die in der Weimarer Republik entwickelten Möglichkeiten des Durchstiegs ehemaliger Volks- und Mittelschüler mit großer Konsequenz. Immerhin erlangt die Langemarck-Vorstudienausbildung als spezifisch nationalsozialistisch geprägte Ausformung eines Dritten Weges an die Hochschule im Windschatten der Kriegsvorbereitungen und des Krieges ein Maß amtlicher und öffentlicher Anerkennung, wie das in der Weimarer Republik nicht denkbar gewesen wäre.⁶¹³ Der von Scholz und Wolter als „Instrumentalisierung“ bezeichnete Ausbau eines Dritten Weges führt nach 1945 sogar dazu, diese Zugangsart zur Hochschule zu diskreditieren und erst allmählich wieder stärker zu fördern.⁶¹⁴

Gleichwohl verbietet es sich, der nationalsozialistischen Bildungspolitik eine positive Würdigung zuzuerkennen, denn die bei den alternativen Zugängen zur Hochschule durchgeführte Auslese von Teilnehmern – im Zuge des Kriegsschehens auch Teilnehmerinnen – die auf die Herausbildung eines parteiamtlich erwünschten Menschenbildes zielt, ist „zutiefst menschenfeindlich“.⁶¹⁵

Als Staat mit totalitärem Machtanspruch nimmt das NS-Regime eine Umdeutung der Zweckbestimmung von Bildung vor. War bisher von einer weitgehenden Autonomie der Bildung und damit auch des Erziehungswesens vom Staat ausgegangen worden, aus der heraus sich das frei entfaltende Individuum einen positiven Bezug zum Staat und den gesellschaftlichen Normen und Werten hatte entwickeln sollen, so wird jetzt das Prinzip des Staates und seiner Ideologie festgelegt, von Autonomie im schulischen oder selbst im privaten Bereich kann nicht mehr die Rede sein. Oberstes Ziel nationalsozialistischer Erziehung ist nun, die heranwachsende Generation zu willfähigen Dienern eines ideologisch definierten Volkswohls und einer gleichermaßen sanktionierten Volkskultur zu machen. Dabei kommt das Einzelindividuum nur insofern in den Blick, als dessen Gesundheit und Wohlergehen notwendig für diesen „Dienst am Vaterland“ ist. Damit ist der staatliche Zugriff – jedenfalls vom Anspruch her – allumfassend. Das schlägt sich nicht nur in den traditionellen Bildungsinstitutionen nieder, in denen nun genauestens auf politisches Wohlverhalten geachtet wird, sondern auch darin, dass die Trennung zwischen Freizeit- und Schulangeboten verwischt. Auch die traditionelle Vorstellung, Erziehung sei mit dem Ende der Jugend abgeschlossen, wird

612 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 56.

613 Ebd. S. 82.

614 S. Wolf-Dieter Scholz, André Wolter (1986), Ergebnisse der Studierendenuntersuchung, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Beruf und Studium, Bonn, S. 11.

615 Ebd. S. 89.

durch einen alle Altersgruppen umfassenden pädagogischen Impetus abgelöst.⁶¹⁶
Diese Grundhaltung hat direkte Auswirkungen auf das Schulsystem:

- Koedukation wird als Irrweg abgelehnt. Die Jungen sollen auf ihre spätere Rolle als „einsatzbereites Mitglied in der Gemeinschaft“ vorbereitet werden, die Mädchen auf ihre Rolle als zukünftige Mütter.
- Es gilt durchweg ein im Sinne der NS-Ideologie verstandenes Leistungsprinzip: Nicht die Förderung aller, sondern die gezielte Ausbildung der besonders „Befähigten“ ist Gestaltungsprinzip. So wird das Schulsystem zwar insgesamt klarer strukturiert, gleichzeitig aber eine Vielzahl von Sonderfördermöglichkeiten für „bewährte Volksgenossen“ geschaffen. Davon profitieren auch junge Erwachsene.
- Das Lager gilt als ideale Gemeinschaftsform. Internatsmäßigen Schulformen werden entsprechend ausgebaut, zum Beispiel in Form des Langemarck-Studiums.
- Der Unterrichtsschwerpunkt geht weg vom bisherigen klassischen, naturwissenschaftlich oder deutschkundlich ausgerichteten Fächerkanon hin zu einer Schwerpunktsetzung auf Biologie, besonders Vererbungslehre, Gesundheitsfürsorge und Sport.

Die Bedeutung des Langemarck-Studiums kann nur auf dem Hintergrund dieser Entwicklung richtig eingeschätzt werden. Es erscheint deshalb zweckmäßig, genauer auf die veränderten ideologischen, politischen und institutionellen Rahmenbedingungen und pseudowissenschaftlichen Leitsätze unter der NS-Diktatur einzugehen.⁶¹⁷

Die Leistung der Schule von heute steht nach Überzeugung Rudolf Benzes⁶¹⁸ in direkter Korrelation mit der Leistung des Volkes von morgen!⁶¹⁹ Entsprechend rasch, energisch und „total“ ist der Zugriff der NS-Diktatur auf den gesamten Bildungsbereich. Die nationalsozialistische Schule hat nicht mehr wie früher primär Vermittlerin von Wissen und erst sekundär Erzieherin auf charakterlichem Gebiet zu sein, sondern sie intendiert

„die Erziehung des totalen Menschen, also die gleichmäßige Förderung seiner körperlichen, charakterlichen und geistigen Fähigkeiten.“

616 Rudolf Benze (1939), Erziehung im Großdeutschen Reich, Frankfurt am Main, S. 4ff.

617 S. Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 251ff.

618 Rudolf Benze ist nach 1933 Leiter des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht im Rang eines Ministerialrates und gleichzeitig SS-Sturmbannführer.

619 S. Wolfgang Keim (1997), Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. II, Darmstadt, S. 28ff.

Aufgabe sei es, so Benze, den besonders „gut“ veranlagten Teil der deutschen Jugend so zu erziehen, dass er fähig werde, später in gehobener oder führender Stellung das politische, kulturelle und wirtschaftliche Volksleben maßgebend mitzugestalten. Die höhere Schule habe daher die Pflicht, eine Auslese zu treffen, welche die Ungeeigneten und Unwürdigen ausscheide, um die Geeigneten und Würdigen umso besser fördern zu können.⁶²⁰ Die ständige Prüfung müsse sich auf die körperliche, charakterliche, geistige und „völkische“ Gesamteignung erstrecken.⁶²¹

Trotz dieser Unterordnung des gesamten Schulbetriebes unter die Bedürfnisse einer die klassischen Bildungsziele ablehnenden inhumanen Staatsideologie kommt es nur vereinzelt zu Widerstand gegen die Neuausrichtung der pädagogischen Zielsetzung. Sowohl die weiter oben aufgezeigte Erziehung zum kaisertreuen Untertan vor 1918 als auch die von Jugendbewegung und Bildungsreformen gleichermaßen geprägte Sehnsucht nach (Volks)Gemeinschaft verweisen vielmehr auf eine lange, unheilvolle Kontinuitätslinie antidemokratischen Denkens in der Erziehungspraxis, die einerseits erklären hilft, wieso es in der Weimarer Republik nicht zu einer umfassenden demokratischen Bildungsreform kommt, und auf die sich andererseits die Erziehungswissenschaft der 1930er Jahre verstärkt zurückziehen kann und dabei mehrheitlich in Kauf nimmt, zum Spielball der neuen Machthaber zu werden.⁶²²

Die bedeutenden Pädagogen Kerschensteiner,⁶²³ Spranger, Flitner und Petersen sollen exemplarisch herangezogen werden, um die Selbstverortung der Erziehungswissenschaft gegenüber dem NS-Staat aufzuzeigen.

Kerschensteiner ist der Überzeugung, dass Bildungssysteme je national gewachsen und entwickelt seien. Man könne zwar vergleichend so grundverschie-

620 Rudolf Benze (1939), Erziehung im Großdeutschen Reich, a. a. O., S. 4ff.

621 Erlass vom 27.3.1935, in: A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. B 1.

622 Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) (1989), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, a. a. O., S. 22. Deutlich wird dieser schlechende Übergang zwischen demokratischer Tradition im Sinne der Weimarer Republik und die weitgehend kampflose Hinnahme der NS-Ideologie, wenn man sich zum Beispiel das Wirken Philipp Hördt anschaut. Als überzeugter Nationalsozialist lobt er noch während der Weimarer Republik sowohl das auf das „Lebganze“ abzielende reformpädagogische Schaffen Peter Petersens, der ohne größere Schwierigkeiten die NS-Zeit übersteht, als auch das ebenfalls auf Ganzheitlichkeit ausgerichtete Lebenswerk Paul Gehabs, des Gründers der Odenwaldschule, der aus politischen Gründen kurz darauf ins Exil gehen muss, s. Philipp Hördt (1933), Der Durchbruch der Volkheit in der Schule, Leipzig und ders. (1932), Grundformen volkhafter Bildung, Frankfurt am Main.

623 Kerschensteiner erlebt die Etablierung des NS-Staates allerdings nicht mehr. Er stirbt 1932.

dene Bildungssysteme wie das französische, englische und nordamerikanische in ihren Licht- und Schattenseiten studieren, sich die Vorzüge nutzbar machen und die Mängel vermeiden lernen, aber das spezifisch nationale Bildungssystem müsse aus dem eigenen historisch bedingten Volkscharakter, aus der eigenen jeweiligen Individuallage konzipiert und umgesetzt werden.

Die zukünftige Gestaltung einer nationalen Gesellschaft durch das Schulwesen willkürlich in neue Bahnen lenken zu wollen, gehöre zu jenen Träumen, die nicht einmal dann schön seien, wenn sie erfüllt würden. Was ein gut organisiertes Bildungswesen allein anstreben könne, das sei, dafür zu sorgen, dass die Jugend, die einst die reifen Glieder der Gemeinschaft stellen werde und sich aktiv an ihrer Entwicklung beteiligen solle, jene Geistes- und Willenshaltung erwerbe, die für den Gebildeten charakteristisch sei: die objektive Hingabe an die geistigen Werte und die Ehrfurcht vor geistigen Gütern der Vergangenheit und Gegenwart, möchten sie dinglicher oder personaler, nationaler oder internationaler Art sein.⁶²⁴ Man sieht, Kerschensteiner begreift das Bildungssystem durchaus als spezifisch nationales, obwohl er gleichzeitig den Blick frei hat für den internationalen Vergleich. Bildungsreform kann nach diesen Vorstellungen nur als organische Systementwicklung ohne radikale Brüche gedacht werden. Diese Ansicht bestätigt demnach die oben dargestellte Kontinuitätslinie zwischen der Pädagogik der Weimarer Republik und der Nazi-Pädagogik.

Spranger und Flitner stehen zunächst in ihren Schriften positiv abwartend dem neuen Regime gegenüber, bevor sie sich Mitte der 1930er Jahre in die innere Emigration zurückziehen.

Beide äußern unmittelbar nach der so genannten Machtergreifung im März 1933 in dem von ihnen mit herausgegebenen Fachorgan „Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben“⁶²⁵ die Hoffnung auf einen konstruktiven Neubeginn der Erziehung und Erziehungswissenschaft durch das NS-Regime. Allerdings ist diese Hoffnung von vornehmerein durch eine gewisse Sorge ob der aggressiven ideologischen Durchdringung der Pädagogik durch die neuen Machthaber gedämpft.

So fasst Spranger sein Hoffen und Bangen bezogen auf die zeitgenössische Lage der Erziehungswissenschaft dahingehend zusammen, es komme alles darauf an, dass das zwar große und schöne Wetteifern der höchsten Verwaltungsstellen

624 Georg Kerschensteiner (1933), Theorie der Bildungsorganisation, a. a. O., S. 252f.

625 Die Erziehung (1933), Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, 8. Jg., Leipzig, S. 401 und 408ff.

des Reiches um Einfluss auf die neue Nationalerziehung bald zu einem fruchtbaren Zusammenwirken und nicht zu einem neuen Gegeneinander führe.

Dieses „Gegeneinander“, darin sind sich die Pädagogen der Zwischenkriegszeit einig, sei kennzeichnend für die Weimarer Republik gewesen.⁶²⁶ Wenn es nun gelingt, ein „fruchtbares Zusammenwirken“ zu erreichen, dann hält es Spranger sogar für vertretbar, dass die Bildungsautonomie zeitweilig von Armee und Arbeitsministerium dadurch in Frage gestellt werde, dass das Reichswehrministerium, das Reichsarbeitsministerium, ganz zu schweigen von einer Anzahl zugeordneter politischer oder Wehr-Verbände neben den Kultusministerien der Länder in das Ganze der Volks- und Staatserziehung und in die laufenden bildungspolitischen Diskurse entsprechend ihres je spezifischen Interessenstandpunkts tatkräftig eingreifen.

Allerdings, gibt er zu bedenken, sei dafür Sorge zu tragen, dass darüber das Ganze der Volkserziehung nicht gefährdet werde. Denn jede der beteiligten Mächte strahle „natürlich“ einen eigentümlichen Geist aus. Jeder dieser Geister wolle von sich aus das Ganze durchdringen. Was aber gebraucht werde, sei auch in diesem Sinne ein Geist und eine Totalerziehung des deutschen, volks- und staatsverbundenen Menschen.⁶²⁷

Damit entfernt sich Spranger sehr weit vom Allgemeinbildungsanspruch Humboldts, der ja gerade auf weitestgehender Autonomie von staatlichen oder sozialen Instanzen baut. Wie in dieser Konstellation das „Volksganze“ im Blick bleiben soll, wird nicht erläutert.

Wilhelm Flitner wiederum betont die stets „deutsche“ Ausrichtung der von ihm mit herausgegebenen Zeitschrift und ergänzt, dass der Erziehungswille allerdings durch die Staatsumwälzung des vergangenen Monats zur Selbstprüfung und zur Stellungnahme aufgerufen sei. Dies ist aber nicht in kritischem Sinne gemeint, sondern wie bei Spranger mit der Erwartung verknüpft, dass das „Erziehungssystem“ nun auf eine „einheitliche Grundlage der Gesittung gegründet“

626 S. z. B. die Einschätzung des langjährigen preußischen Wissenschaftsministers (DVP) von Preußen Otto Boelitz (1926), Die Bewegung im deutschen Bildungsleben und die deutsche Bildungseinheit, a. a. O., S. 15: „In allen (...) zur Auswahl (...) vorgelegten Bildungsprogrammen sind wir (...) in allen Grundbegriffen uneinig. Wir streiten hier um den Begriff des Volkes, um das Wesen des Staates, wir haben verschiedene Bilder unserer geschichtlichen und geistige Vergangenheit, wir haben verschiedene Ansichten von der Bedeutung der uns umgebenden Kulturen.“

627 Die Erziehung, Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, a. a. O., S. 406f.

werde. Das könnte nicht geschehen durch den Rückgang auf die Erziehungsinhalte der Vorkriegszeit.

- Erstens habe jene alte Erziehung viel zu sehr unter dem Einfluss der rationalistisch-intellektualistischen Pädagogik des 18. und 19. Jahrhunderts gestanden; eine Charaktererziehung im Sinne des Nationalstaates habe es im Vorkriegsdeutschland gar nicht gegeben.
- Es gelte zweitens, ein Erziehungssystem zu schaffen, das nicht aus einer gesicherten, sondern in einer bedrohten Gesittung gedeihen könne, wie das der aktuellen Lage Deutschlands entspreche. Jetzt handele es sich um den Menschen der europäischen Krisis, des politisch bedrohten Deutschland, der zerfallenden kapitalistischen Weltordnung – um den Menschen, der eine neue und echte Volksordnung mit zu tragen bereit und fähig sei.

Er schließt den Gedankengang selbstbewusst, indem er dem „Staatsmann“ nahe legt, sich die „Erfahrung“ der „pädagogischen Bewegung“ zu Eigen zu machen, denn

„die nicht sachkundige Improvisation (...) rächt sich auf dem Erziehungsgebiet immer grausam durch Wirkungslosigkeit der Erziehung.“⁶²⁸

Wollte man Flitners Gedankengang folgen, wäre hier allerdings der zeitgenössischen Bildungspolitik ein scharfes Urteil gesprochen.

Peter Petersen schließlich begrüßt ausdrücklich, ganz dem rückwärts gewandten Konsens des Bildungsbürgertums in der Endphase der Weimarer Republik gemäß, die zunächst betont repressive Hochschulzugangspolitik der Nationalsozialisten, wenn er schreibt, es bezeuge die Instinktsicherheit des Nationalsozialismus, dass er die national gefährlichen Verzerrungen und „Afterbildungen“ im Bezirk der Wissenschaft geißele und zu beseitigen entschlossen sei. Die Vorstellungen von Forschung und Wissenschaft seien seit „rund“ 1890 durch verschiedene Erscheinungen im öffentlichen kulturellen Leben verunstaltet worden, besonders durch die Universitäts-Ausdehnungs-Bewegung, durch das städtische Vortrags- und Kurswesen, Volkshochschule genannt, durch eine „Sintflut“ allgemeinverständlicher Vorträge über Fragen der Wissenschaft, die man geglaubt habe popularisieren zu müssen; ferner durch ein oft zu leichtfertiges Fabrizieren von Doktoren an den Universitäten. So sei Wissenschaft zur Fabrikware erniedrigt

628 Wilhelm Flitner, Die deutsche Erziehungslage nach dem 3. März 1933, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, a. a. O., S. 408ff.

worden.⁶²⁹ Hier wird also von einem der wirkungsmächtigsten Reformpädagogen der Weimarer Republik beinahe wörtlich die spätestens seit 1918 als reaktionär einzuschätzende Position konservativer Schulreformgegner reproduziert. Dass eine solche Haltung Erwachsenenschulangeboten nicht förderlich ist, liegt auf der Hand.

Für den bekennend nationalsozialistischen Teil der Erziehungswissenschaftlerinnen- und wissenschaftler zwischen 1933 und 1945 ist kennzeichnend, dass dem Sammelsurium pädagogisch klingender Parolen in weit verbreiteten Ratgeberbüchern und populärwissenschaftlichen Abhandlungen, die bereits vor der so genannten Machtergreifung in großem Umfang in Umlauf sind, nichts Wesentliches hinzugefügt wird.⁶³⁰ Der makabre Witz der Sache liege nun darin, meint Hubert Steinhaus, dass die pädagogische Rhetorik von 1933 einen ungeheuren Aktivismus und ein weites pädagogisches Betätigungsfeld zu inaugurierten scheine. Dabei werde jedoch nur für kurze Zeit wirksam verdeckt, dass das neue Regime eigentlich keine Theoretiker gebraucht habe.⁶³¹

Sehr prägnant bringt Hermann Schaller 1935 diese, absichtsvoll alle Theoriebindung ablehnende, Worthülsen produzierende polemische Haltung zum Ausdruck. Im Zusammenhang mit einer pauschalen Verurteilung des Schulsystems der Weimarer Republik spricht er dezidiert von den Verheerungen, die die Lösung: „Freie Bahn dem Tüchtigen!“ zur Folge gehabt hätte und erweist sich so als vehementer Kritiker einer „Zweiten Chance“ für Erwachsene. Eine individualistisch gerichtete Menschheit habe in diesen Worten nur einzelmenschlichen Anspruch gesehen. Nicht nur dem wirklich Hochbefähigten, dem geistig und charakterlich Starken habe der Weg zum Aufstieg freigelegt werden sollen. Stattdessen habe jede mittlere und schwache Begabung eine Möglichkeit finden wollen, sich an die für sie optimale Stelle im Sozialkörper setzen zu können. Dabei sei der Blick aufs Ganze verloren gegangen. Der nüchtern rückschauende Beobachter erken-

629 Peter Petersen (1934), Bedeutung des Politisch-Soldatischen für den deutschen Lehrer und unsere Schule, in: Deutsches Bildungswesen, Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift des nationalsozialistischen Lehrerbundes für das gesamte Reichsgebiet, 2. Jg., München, S. 9 Die Nähe zur NS-Ideologie wird besonders deutlich, wenn man eine parallele Textstelle des nationalsozialistischen Pädagogen Hermann Schaller heranzieht. Dieser schreibt in seinem Buch, Die Schule im Staate Adolf Hitlers, Breslau 1935, S. 111: „Die alte Schule wollte ja auch Charakterbildung. Da sie aber nicht auf gewachsenem Grunde aufbauen wollte, versackte sie in Wissen. (...) Mit dieser Stellung des Lehrgutes ist es in der völkischen Schule endgültig vorbei: Wissen als bloßes Wissen hat in ihr keinen Platz mehr.“

630 Ulrich Herrmann u. a. (Hrsg.) (1989), Pädagogik und Nationalsozialismus, Weinheim.

631 Hubert Steinhaus, Blut und Schicksal, in: ebd. S. 108.

ne, so Schaller, dass das Schulsystem mit der Einheit der Nation nichts zu tun gehabt habe. Nicht zu Unrecht werfe man dem bisherigen Bildungssystem vor, dass es den Doktor am laufenden Meter hervorgebracht habe. Es sei ein Ansturm auf die höheren Schulen erfolgt, der aus völkischen Belangen keinerlei Berechtigung herzuleiten vermöchte. Damit sei eine anspruchsvolle Halbbildung erzeugt worden, die schlimmer sei als Unbildung. Dieses Halbwissen wiederum habe zu einer Überintellektualisierung und Überschätzung lebensunbrauchbaren Wissens geführt.⁶³²

Merkwürdig berührt bei dieser Polemik, wie geradezu deckungsgleich hier Vorwürfe, die 1849 vom damaligen preußischen König Friedrich Wilhelm IV gegenüber den Volksschullehrern erhoben wurden, wieder anklingen, nur dass diese Vorwürfe damals der reaktionären Grundhaltung Friedrich Wilhelms entsprangen, während Schaller, in Breslau als Lehrer tätig, nun eine populistische, an den Sozialneid appellierende Umwertung der zentralen Begriffe humanistisch geprägter Erziehungswissenschaft vornimmt:

- Aus Allgemeinbildung wird lebensunbrauchbares Wissen,
- aus individueller Förderung wird Egoismus,
- aus auf eigener Erfahrung beruhendem Bekenntnis zur eigenen Nation wird gestaltlose Vielheit.

Abhilfe, so meint Schaller, könne nur durch die Erneuerung der Erziehungswissenschaft gelingen. Hoffnungsträger ist für ihn Ernst Kriech:

„Es wird gegenwärtig wohl kaum einen zweiten Erziehungswissenschaftler geben, der von der Erzieherschaft so gelesen und besprochen wird, der so uneingeschränkt Anerkennung gefunden hat, wie Ernst Kriech.“

Die deutsche Erziehung habe noch nicht den Versuch gemacht, die pädagogischen Konsequenzen aus Krieks Erziehungswissen zu ziehen, denn die Schule habe mit der Politik nicht Schritt gehalten. Das Schulsystem spiegle die bereits erreichte politische Sicherheit nicht wider, sondern sei in der Phase des Übergangs stecken geblieben:

„Solange Volk noch nicht gestaltet ist, so lange bleibt Erziehung im Fluss, so lange ist Schule im Übergang.“⁶³³

632 Hermann Schaller (1935), Die Schule im Staate Adolf Hitlers, a. a. O., S. 32f.

633 Ebd. S. 206f.

4.2 Ernst Kriecks Leitsatz vom Lernen am Leben selbst

Im Folgenden soll nun exemplarisch die Erziehungskonzeption dieses exponierten Protagonisten einer nationalsozialistischen Erziehungslehre betrachtet werden.

Kriech (1882–1947) ist sowohl von seiner Herkunft her als auch in seinem Denken und Wirken geradezu als Prototyp des nationalsozialistischen Erziehungswissenschaftlers anzusehen.⁶³⁴ Gleichzeitig sind die reformpädagogischen Wurzeln seiner grundlegenden Prämissen erkennbar. Nicht zuletzt haben seine Überlegungen ganz direkte Auswirkungen auf zeitgenössische Angebote der „Zweiten Chance“:

- so wenn Kriech davon spricht, dass Bildung nicht ein Privileg der Jugend sei,
- wenn er das paramilitärische Lagerleben als besonders förderlich für Erziehung ansieht und
- wenn er für eine Bildung am Leben selbst eintritt.

1882 als Sohn eines Maurers und Kleinbauern geboren, nutzt Kriech die Chance über die Ausbildung zum Volksschullehrer – damals noch ohne Abitur und damit auch ohne Hochschulzugangsberechtigung –, einen wenn auch bescheidenen sozialen Aufstieg zu erreichen. Seine berufliche Tätigkeit verbindet er seit Anfang der 1920er Jahre mit der Veröffentlichung pädagogischer Schriften, aufgrund derer er eine Dozentenstelle an der lehrerbildenden Pädagogischen Akademie in Frankfurt am Main antreten kann.

Bereits direkt nach dem Ersten Weltkrieg knüpft er Kontakt zu dem nationalsozialistischen Vordenker Moeller van den Bruck, als Hochschullehrer tritt er 1931 dem „Kampfbund für deutsche Kultur“, einer Gründung Alfred Rosenbergs, bei und wird 1932 NSDAP-Mitglied. In der Endphase der Weimarer Republik ist ihm seine pro-nazistische politische Ausrichtung beruflich hinderlich. So wird er auf Betreiben des preußischen Kultusministers Grimme 1931, trotz heftigen Protestes der Studierendenschaft,⁶³⁵ an die pädagogische Akademie Dortmund strafversetzt. Nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten macht er dann aber

634 S. Heinz-Elmar Tenorth (1989), Pädagogisches Denken, in: Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. V, a. a. O., S. 140ff. Neben Kriech ist als zweiter herausragender Exponent nationalsozialistischen „Erziehungsdenkens“ Alfred Baeumler zu nennen. Während Baeumler, als Philosoph, der erst spät zur politischen Pädagogik gefunden hatte, diese von „hoher Warte“ aus betrieb, bleibt Kriech, der im Gegensatz dazu aus der Berufspraxis des Volksschullehrers kommt, stets pragmatisch ausgerichtet und ist von daher ein besonders typischer Exponent nationalsozialistischer Erziehungslehre.

635 S. Wilfried Breyvogel (1974), Der Fall „Kriech“, in: GEW Fachgruppe Gymnasien (Hrsg.), Zur Geschichte der Lehrerbewegung, Teil II, Offenbach, S. 28ff.

eine umso steilere Karriere und wird an der Universität Frankfurt am Main auf einen Lehrstuhl für Philosophie berufen.

Obwohl seine Bücher, die vor der „Machtergreifung“ erschienen, zu den erziehungswissenschaftlichen Standardwerken der Nationalsozialisten gehören, bleiben seine Veröffentlichungen nach 1933 ohne größeren Wirkungskreis.⁶³⁶ Dies liegt sicherlich auch darin begründet, dass der Nationalsozialismus, wie oben dargestellt, keinen tatsächlichen Bedarf an erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung hat.

- Erziehung geschieht immer und überall.
- Erziehung ist Wechselwirkung zwischen Einzelnen und Gemeinschaft.
- Erziehungswissenschaft soll keine Erziehungsziele postulieren,
- sondern die real stattfindende Erziehung beschreibend beobachten.

Das sind die Kerngedanken, die Kriech bereits 1922 entwickelt. Dieses reformpädagogisch ausgerichtete „am Leben selbst“⁶³⁷ wird Leitidee seiner Pädagogik. Erziehungswissenschaft hat dementsprechend

„zu allererst und vollkommen für sich die Frage zu erledigen: wie vollzieht sich tatsächlich überall zu jeder Zeit die Erziehung? Nicht aber: wie soll sich Erziehung vollziehen? Welches ist ihr Ziel und ihre Methode? Die ewige Idee der Erziehung besagt: Erziehung ist eine überall und jederzeit in dem Menschen sich vollziehende geistige Grundfunktion.“⁶³⁸

Deswegen, so Kriech, müsse eine Schule, die sich vom Leben abschotte, um Allgemeinbildung zu vermitteln, scheitern. Vielmehr sei die Grunderkenntnis, von der jede Erziehungswissenschaft notwendig auszugehen habe, die Tatsache, dass die Erziehung eine überall und jederzeit, also von der Wiege bis zur Bahre, sich vollziehende geistige „Urfunktion“ des menschlichen Lebens sei. Als zweite, nicht minder grundlegende Erkenntnis komme hinzu, dass der Mensch ein Gemeinschaftswesen sei, dem über Erziehung „im natürlichen Generationswechsel“ die Teilhabe am „Gemeinschaftsorganismus“ geistig vermittelt werde.⁶³⁹

Damit ist mit wenigen Eckpunkten eine klare Gegenposition zum Humboldtischen Bildungsgedanken umrissen. Während die inhärente Absage an formales Lernen und die rigorose Unterordnung des Einzelnen unter die Gemeinschaft klar als nationalsozialistisches Gedankengut zu brandmarken sind, eröffnen diese Grundgedanken doch gleichzeitig Möglichkeiten für Erwachsene. Die Krieksche

636 S. Wolfgang Keim (1995), Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. I, Darmstadt, S. 165f.

637 Klaus Prange (1985), Identität und Politik bei Ernst Kriech, in: Ulrich Herrmann (Hrsg.), Die Formung des Volksgenossen, Weinheim, S. 154.

638 Kriech nach Peter Petersen (1937), Pädagogik der Gegenwart, Berlin, 2. Auflage, S. 144.

639 Ernst Kriech (1937), Nationalsozialistische Erziehung, Osterwieck, 4. Auflage, S. 1.

Auffassung von einer sich jederzeit und überall vollführenden Erziehung beinhaltet zumindest latent die Aufhebung des Gegensatzes zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. Verbunden mit der These, dass Erziehung in der Gemeinschaft während der ganzen Lebensspanne stattfinde, kann dies als Legitimation dienen, „berufsbewährten“ jungen Erwachsenen den Weg zur Hochschule zu öffnen.⁶⁴⁰

Ausgangspunkt seiner Überlegung ist die seit Fichte in Deutschland unangefochte Überzeugung, dass ohne staatsbürgerliche Erziehung die Ausbildung eines Nationalstaates geradezu unmöglich sei. Das Bildungssystem betreibe eine normative Staatsbürgerbildung auf weltlichem Fundament und damit den sittlichen und politischen Zusammenhalt des Staatsbürgertums, die Einheit des Bewusstseins und Wollens im Staatvolk. Der Staat stehe und falle mit seiner Staatsbürgerbildung: wie Recht und Gericht, wie Heer und Verwaltung, seien Bildung und Schule für ihn Lebensnotwendigkeiten, mit denen er selbst dahin sinken müsse.⁶⁴¹ In Konsequenz dieser Erkenntnis werden die Studententafeln im nationalsozialistischen Schulsystem ganz nach den Bedürfnissen des NS-Staates neu ausgerichtet: Der Fächerkanon ist eindeutig in Richtung Biologie und Sport verschoben.⁶⁴²

Im Gegensatz zu einer Erziehung hin zum mündigen Staatsbürger nimmt die Idee der Gemeinschaft bildenden Staatsbürgerkunde bei Kriech eine charakteristisch andere Wendung: So vermerkt Peter Petersen⁶⁴³ in seiner „Pädagogik der Gegenwart“ anerkennend, dass Kriech mit seiner Schrift „Erziehung und Ent-

640 Dieser Zusammenhang wird weiter unten genauer dargestellt.

641 Ernst Kriech (1927), Bildungssysteme der Kulturvölker, Leipzig, S. 381.

642 S. Rudolf Benze (1939), Erziehung im Großdeutschen Reich, a. a. O., S. 14ff.

643 Peter Petersen (1937) zeigt in seiner „Pädagogik der Gegenwart“, a. a. O., S. 166f. eine große Nähe zu nationalsozialistischer Ideologie. Er bekennt sich begeistert zu Krieks Praxisnähe und unterstützt außerdem Pfahlers Idee von der Vererbung nicht nur der „seelischen Grundfunktionen, sondern“ der „ganzen Fülle der Folgeeigenschaften“. Diese bettet er in eine umfassende Idee der Gemeinschaftsbildung ein, die für die Neuorganisation des Schulwesens im NS-Staat von Bedeutung ist: „Dem einzelnen Menschen erwächst sein Wert allein aus der Innigkeit, mit der er in der Gemeinschaft seines Volkes wurzelt, und aus seiner Tätigkeit und selbstverständlichen Pflichterfüllung in den Gemeinschaften, innerhalb derer er sein Leben zu leben hat, sowie nach dem geistigen Anteil, den er an der Gemeinschaft nimmt, die sein Volk bildet. (...) Es sind drei Gemeinschaften, in die der Einzelne hineingeboren wird; zunächst die des Blutes“, die des Raumes und die der „geistigen Gemeinschaft“. Damit soll aber nicht unterstellt werden, bei Peter Petersen handele es sich um einen genuinen NS-Pädagogen. Vielmehr zeigt die Haltung Petersens die verblüffende Teilkompatibilität reformpädagogischen und nationalsozialistischen Gedankengutes. S. in diesem Zusammenhang die Kontroverse Hilbert Meyer (1997), Schulpädagogik Bd. 2, Berlin, S. 167 und Hartmut Draeger (2008), Der Ritt auf dem Tiger, in: Kinderleben, Heft 27, S. 5ff. zur Rolle Peter Petersens während der NS-Zeit. Während Meyer von einer Kompromittierung spricht, sieht Draeger das Verhalten Petersens als erfolgreiche Strategie zum Schutz seiner Reformsschule in Jena.

wicklung“ bereits 1921 weit über die alte Erziehung hinaus gegangen sei: Krieck habe zurecht die große Bedeutung unbewusster und unbeabsichtigter Erziehungs-wirkungen für die Intellektualbildung erkannt und darüber hinaus kompromisslos mit dem alten auch von der Reformpädagogik vehement bekämpften Leitsatz, die Alten hätten die Jungen zu erziehen, gebrochen. Vielmehr sei hier von einer Wechselwirkung der Gemeinschaft auf die Erziehungsidee auszugehen. Aus dem Gesagten ergäben sich vier vollkommen gleichberechtigte Formen der Erziehung:

- Die Gemeinschaft erzieht die Gemeinschaft;
- die Gemeinschaft erzieht die Glieder;
- die Glieder erziehen einander;
- die Glieder erziehen die Gemeinschaft.

Dazu kämen noch zwei Eckpfeiler als äußere Flanken dieses Systems der Fremderziehung:

- Die Gemeinschaft erzieht sich selbst;
- der Einzelne erzieht sich selbst.

Alle diese Typen kämen im wirklichen Leben nicht als abgetrennte Gebiete vor: sie seien jederzeit vorhanden und wirksam, indem sie sich gegenseitig förderten und hemmten, nebeneinander liefen oder sich überschnitten. So erzögeln sich alle allezeit.⁶⁴⁴

Die Richtung dieser Erziehung, so Krieck, sei durch den „Volkscharakter“ vorgegeben. Was immer in den höchsten Lagen der Kultur an Schöpfung neuer Gebilde, neuer Anschauungen, neuen Weltbildes geschehe, das sei jeweils nur neue Anwendung des Bestandes an lebendiger Substanz in Rasse und Volk: Sie mache die feste Achse in Werden und Geschichte aus.⁶⁴⁵

Diese „soziale Erziehung“ findet nach Krieck – und hier werden seine Darle-gungen eindeutig rassistisch – auf zwei Ebenen statt:

- die grundlegende rassische Zucht und
- die bewusst völkische Bildung auf der Grundlage des für alle Glieder der Gemeinschaft verpflichtenden Weltbildes.

Die naturhafte Sicherung, Erhaltung und Pflege des Rassebestandes im Wechsel der Generationen, also zur Stetigkeit und Steigerung des Grundcharakters im geschichtlichen Wandel heiße Züchtung.⁶⁴⁶ Für diese Züchtung sei die Formung

644 Peter Petersen (1937), Pädagogik der Gegenwart, a. a. O., S. 143.

645 Ernst Krieck (1941), Nationalpolitische Erziehung, Leipzig, 4. Auflage, S. 101.

646 Ernst Krieck (1937), Nationalsozialistische Erziehung, a. a. O., S. 2ff.

des ganzen Menschen von der leiblichen Seite her fundamental. Im Leiblichen offenbare sich die Rasse, das Blutmäßige, der Lebensuntergrund.⁶⁴⁷

Auf diesem Hintergrund erklärt sich die Sonderstellung des Sport- und des Biologieunterrichts im schulpädagogischen Konzept Krieks.

„Die Weise aber, mit der das Werk der Rassezüchtung vollendet wird, heißt Zucht als grundlegender Teil der Gesamterziehung.“⁶⁴⁸

Ganz bestreitet Kriek die je persönliche Individualität des „Volksgenossen“ nicht. Für ihn ist alle Erziehung „polar“: Voll entwickelte „Gliedschaft“ bedeute persönliche Entfaltung und Selbständigkeit, zugleich die Gebundenheit in der Norm, die Ausrichtung nach den die Gemeinschaft bestimmenden Werten. Diese Gemeinschaft wiederum ist ihm

„Vorbedingung für persönliche Entfaltung und Vollendung. Alle geistige Wirkung in der Gemeinschaft aber, die zur Komponente im Wachstum ihrer Glieder wird, ist der Erziehung zuzurechnen und bildet den Gegenstand der Erziehungswissenschaft.“⁶⁴⁹

In Abgrenzung zur liberalen Idee der Entfaltung der Individualität erkennt er in demjenigen eine Persönlichkeit, der im Dienst am Ganzen zu jener Reife emporgewachsen sei, die ihm das weite Blickfeld, den großen Tätigkeits- und Verantwortungsbereich erworben habe. Persönlichkeit sei notwendig, um als Führer anerkannt zu werden. Das sei der Persönlichkeitsgedanke der Ganzheitslehre.⁶⁵⁰

Damit das Führertum seine ganze Dynamik entfalten kann, so Kriek, muss der Einzelne

„die Dienstschaft, die Hingebung, Opferfähigkeit gegenüber dem Volks-
ganzen und dem Führer“⁶⁵¹

entwickeln. Entsprechend sei wahrhaft gebildet, wer nicht nur das Rechte tue, sondern wer über das Warum und Wozu Bescheid geben könne, der seine Haltung durch ein als richtig erkanntes Weltbild vollende.⁶⁵²

647 Ernst Kriek (1935), Der Einfluss der geistigen, körperlichen und musischen Bildung auf den Charakter, in: Pädagogisch-psychologisches Institut (Hrsg.), Die Schule im nationalsozialistischen Staat, Leipzig, S. 60.

648 Ernst Kriek (1937), Nationalsozialistische Erziehung, a. a. O., S. 6.

649 Ebd. S. 7f.

650 Ebd. S. 18.

651 Ernst Kriek (1935), Der Einfluß der geistigen, körperlichen und musischen Bildung auf den Charakter, in: Pädagogisch-psychologisches Institut (Hrsg.), Die Schule im nationalsozialistischen Staat, a. a. O., S. 61.

652 Ernst Kriek (1937), Nationalsozialistische Erziehung, a. a. O., S. 32.

Dieses Weltbild müsse eine verpflichtende und maßgebende Wertordnung beinhalten, damit das Volk eine plastische Gestalt erhalte und der Volkswille im Staat zur handlungsfähigen Macht zusammengefasst und ausgerichtet werden könne. Nur dann erfülle Erziehung den Sinn der Geschichte.⁶⁵³

Die Vermittlung dieses Weltbildes wiederum ist originäre Aufgabe der neu zu organisierenden und mit neuen Lehrplänen⁶⁵⁴ auszustattenden Schule im Nationalsozialismus.

„Mit dem neuen völkischen Weltbild, das alle Volksgenossen verpflichtet und bindet, weil es ihre Eigenart, ihr Werden, ihre Lebenszusammenhänge, ihr Schicksal, den Sinn und die Aufgabe ihres Lebens offenbart, kommen wir auch in Bildung und Schule über den Formalismus hinaus zu einem für alle sinngebenden und sie in der Ganzheit berührenden geistigen Gehalt. Es findet in der Bildung eine Schwerpunktverlagerung vom Methodenformalismus auf den sinntragenden, die Wirklichkeit zur Anschauung bringenden, die Gemeinschaft bindenden Inhalt statt.“⁶⁵⁵

Mit „Formalismus“ bezeichnet Kriech alles rational erworbene Wissen. Dadurch habe der Mensch die Möglichkeit, sich mitzuteilen. Geist sei allemal das Formen, das Gegenständlichmachen. Demgegenüber sei das Seelische im tiefsten Grunde das, was das jeweils ganz Persönliche sei.⁶⁵⁶

Aufgabe der Schule ist es demnach, beide Seiten des menschlichen Wesens im Sinne des Nationalsozialismus zu entwickeln und das kann sie nach Kriech am besten, wenn sie eng mit den gleichgeschalteten Jugendbünden zusammenarbeitet, denn dem jungen Menschen soll durch die Vermittlung eines festgeschriebenen Bildungskanons die Möglichkeit gegeben werden, im Sinne des Nationalsozialismus die Zusammenhänge des Daseins zu verstehen, seine Lage, seine Stellung und Aufgabe im Leben gedanklich zu durchdringen, den Sinn des Lebens und der Wirklichkeitszusammenhänge zu deuten.⁶⁵⁷ Entsprechend bekommen die na-

653 Ebd. S. 43.

654 S. ebd. S. 58f. Der Autor bietet hier einen umfassenden Plan zur Neuorganisation des Schulwesens an: Die Schule soll kein gesonderter Raum mehr innerhalb der Gesellschaft sein, die Curricula sind zu vereinfachen, das „Übermaß“ an formaler Bildung ist zu beseitigen, das „von den (...) Pädagogen beanspruchte Monopol der Schule auf öffentliche Erziehung ist endgültig gesprengt, ebenso wie die „Autonomie“ der Pädagogik.“ Besonderen erzieherischen Wert haben für Kriech, H. J., Arbeitsdienst und Wehrdienst. In Krieks Forderung der Einrichtung von Einheitsschulen ist wiederum die Nähe zum reformpädagogischen Ausgangspunkt zu sehen.

655 Ebd. S. 32.

656 Ernst Kriech (1935), Der Einfluß der geistigen, körperlichen und musischen Bildung auf den Charakter, in: Pädagogisch-psychologisches Institut (Hrsg.), a. a. O., S. 65.

657 Ernst Kriech (1937), Nationalsozialistische Erziehung, a. a. O., S. 43f.

tionalsozialistischen Jugendverbände und die NSDAP das alleinige Recht, junge berufserfahrene Erwachsene für das Langemarck-Studium vorzuschlagen.

In der Verbindung von politischen Verbänden und Bildungseinrichtungen liege der entscheidende Ansatz für die Schule der Zukunft, deren Reform durch die Nationalsozialisten in Angriff genommen sei: Überwindung dessen, was man die Lebensfremdheit genannt habe, Überwindung jener Kluft, die Schule, Bildungsinhalt und Weltbild von der lebendigen Wirklichkeit trenne, Herstellung der Sinnzusammenhänge, Überwindung auch jener Zerreißungen, die in Form der Fächerungen und Differenzierungen vorzufinden seien.⁶⁵⁸

Das Stillen der Sehnsucht nach umfassendem Gemeinschaftsgefühl, Welterklärung, Bedeutung der eigenen Individualität für das „Volksganze“ und Heraushebung der Gegenwart zu historischer Größe wird also bezahlt mit Verlust an Autonomie und Inhalten, Verweigerung von individueller Förderung und Ablehnung kritischer Urteilsfähigkeit.

Zusammenfassend zeigt diese Position exemplarisch, dass Pädagogik nicht an sich und von selbst eine an ethischen Zielen orientierte Disziplin darstellt, dass sie vielmehr sogar im Sinne offenkundiger Barbarei missbraucht werden kann⁶⁵⁹ und deswegen stets einen sicheren demokratisch und humanistischen Hintergrund braucht.

Für den Fortgang der Untersuchung ergibt sich aus dem Überblick der nationalsozialistischen Erziehungsvorstellungen die Frage nach

- den Handlungsträgerinnen und -trägern und
- der institutionellen und inhaltlichen Umsetzung.

658 Ernst Krieck (1935), Der Einfluß der geistigen, körperlichen und musischen Bildung auf den Charakter, in: Pädagogisch-psychologisches Institut (Hrsg.), Die Schule im nationalsozialistischen Staat, a. a. O., S. 66f.

659 Wolfgang Keim (1995), Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. I, a. a. O., S. 4ff. Der naive Umgang mit der eigenen fachwissenschaftlichen Verwicklung in der NS-Zeit hat, so Keims Urteil, Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung der Fachdisziplin bis in die Gegenwart hinein: Nicht nur habe die übergroße Mehrheit der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sich ohne größeren Protest durch das nationalsozialistische Regime vereinnahmen lassen, nach 1945 sei es darüber hinaus in der BRD zu einer eigenartigen Wahrnehmungsverschiebung der Rolle von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im NS-Staat gekommen. Exemplarisch sei hier mit Keim auf Fritz Karsen – der im vorausgegangenen Kapitel gewürdigt wurde – verwiesen, der nach 1945 ganz im Gegensatz zu einem seiner ursprünglichen Wegbegleiter im Bund der Entschiedenen Schulreformer und späteren Antipoden Peter Petersen, weitgehend in Vergessenheit gerät, und das, obwohl Ersterer bereits 1933 unter dramatischen Umständen Deutschland verlassen muss, während Letzterer sich „ohne Schwierigkeiten“ dem Nazi-Regime andienen kann. Erst in den 1990er Jahren hätten, beklagt Keim, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler systematisch begonnen, diesen Aspekt des fachwissenschaftlichen Erbes aufzuarbeiten.

Darüber hinaus wird genau zu überprüfen sein,

- wie sich die geforderte ideologische Vereinnahmung allgemein auf die postulierte Förderung bisher bildungsferner Schichten
- und speziell auf die Öffnung der Hochschulen für berufserfahrene junge Erwachsene auswirkt.

4.3 Die Formung des Schulsystems

Der Zugriff des NS-Staates auf das Bildungssystem beschränkt sich zunächst weitgehend auf den ideologisch weltanschaulichen Bereich. Dazu gehört die „Säuberung des Beamtenapparates“ von ideologiekritischen und rassistisch ausgegrenzten Mitgliedern bereits sehr früh im April 1933.⁶⁶⁰

Im Mai 1934 wird dann mit der Installierung eines reichseinheitlichen Ministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, der bisherigen föderalen Bildungshoheit ein Ende gesetzt. Beide Maßnahmen entsprechen durchaus den Sehnsüchten weiter Teile des Bildungsbürgertums, sofern sie nicht politisch als Sozialdemokraten, als exponierte Vertreter einer demokratischen Schulreform, als Opfer der rassistischen Ausgrenzung oder als konfessionell gebundene Verfechter der Kultushoheit der Länder selbst von diesen Maßnahmen betroffen sind.⁶⁶¹ Nicht zu unterschätzen ist daneben die Versuchung, von den schnellen und steilen Aufstiegsmöglichkeiten, die sich durch die rassistische, undemokratische Gesetzgebung innerhalb der staatlichen Behörden eröffnen, sofern man bereit ist, ideologisch „auf Linie zu sein“, Gebrauch zu machen. Schon im Mai 1933 sind ungefähr 25% aller Lehrer in die NSDAP eingetreten.⁶⁶² Allerdings ist dabei zu

660 Im sog. „Gesetz zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“, s. Wolfgang Keim (1995), Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. I, a. a. O., S. 74ff.

661 Von entscheidender Bedeutung für die Verführbarkeit ist außerdem die finanzielle Notlage, in die die Weimarer Republik nach Ausbruch der Weltwirtschaftskrise gerät, zu werten. Um dem befürchteten Staatsbankrott entgegenzuwirken, werden rigide Einkommenskürzungen gerade für Lehrerinnen und Lehrer bei gleichzeitigem weitgehendem Einstellungsstopp für nachdrängende Anwärterinnen und Anwärter beschlossen. Bedenkt man, dass diese Sparpolitik im Zeitraum 01.09.1930–31.03.1933 einen durchschnittlichen Einkommensverlust der Volksschullehrerinnen und -lehrer von 30%, in Extremfällen sogar von 43% bewirkt hat, so wird verständlicher, dass viele der Versuchung erlagen, ihre soziale Lage mit Hilfe nationalsozialistischer Ideologie zu begreifen und von der neuen „Volksordnung“ eine grundsätzliche Besserung zu erwarten.

662 Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 151.

berücksichtigen, dass diese Mitgliedschaft durchaus nicht immer aus Überzeugung und freien Stücken erfolgt.⁶⁶³

Im August 1934 schließlich müssen alle im öffentlichen Schulwesen tätigen Menschen, vom Schulleiter⁶⁶⁴ bis zur Reinemachefrau – in Anlehnung an den neu formulierten Fahneneid der Soldaten – sich nicht mehr dem Staat und der Verfassung, sondern gegenüber Hitler persönlich zu Treue und Gehorsam verpflichten.⁶⁶⁵ Wer diesen Diensteid verweigert, wird, sofern er schon zu Zeiten der Republik eingestellt wurde, fristlos gekündigt. Neueinstellungen ohne Diensteid gibt es nicht.⁶⁶⁶

Der damalige Leiter des Instituts für Kultur- und Universalgeschichte an der Universität Leipzig, Hans Freyer,⁶⁶⁷ hat diese Entwicklung prägnant zusammengefasst, wenn er schreibt:

„An die Stelle des statischen Begriffs Staatsbürger tritt der dynamische Begriff des politischen Menschen. An die Stelle der staatsbürgerlichen Bildung tritt die politische Schulung.“

Damit werde die Verwurzelung des Menschen im Volkstum zur allgegenwärtigen Erziehungsnorm. Die Schule sei nicht mehr, wie von der Erziehungslehre und Bildungspolitik der Weimarer Republik allerorten verkündet, eine eigene Welt, die das Gesetz ihrer Gestaltung rein in sich selber trage. Diese Lehre sei und bleibe

663 S. Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 252: Der Eindruck einer Überwältigung des Bildungssystems werde dadurch verstärkt, dass die bisherigen Lehrerverbände zwangsweise in Nationalsozialistischen Verbänden wie dem Nationalsozialistischen Deutschen Lehrerbund aufgingen.

664 Schulleiterinnen waren im Sinne der NS-Ideologie nicht mehr vorgesehen.

665 „Nach dem Gesetz über die Vereidigung der Beamten und der Soldaten der Wehrmacht vom 20.8.1934 (...) haben die öffentlichen Beamten folgenden Diensteid zu leisten (...): ‚Ich schwöre: Ich werde dem Führer des Deutschen Reiches und Volkes Adolf Hitler treu und gehorsam sein, die Gesetze beachten und meine Amtspflichten gewissenhaft erfüllen, so wahr mir Gott helfe‘“, in: A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. K. 92. In Abstufungen gilt dieser Diensteid bis hin zu „Reinemachefrauen, die Heizer und (...) die Schreibhilfen“, ebd. S. K. 93.

666 Entsprechend gibt Albin Dannhäuser (Hrsg.) (1997), Erlebte Schulgeschichte 1939 bis 1950, Heilbrunn, S. 29 zu bedenken: „94 000 Männer und 34 000 Frauen des NSLB als politische Leiter und in den Gliederungen der Partei tätig. Diese Zahlen erwecken den Eindruck, als seien Lehrerinnen und Lehrer besonders willige Parteigänger gewesen. Dem ist entgegenzusetzen“ der oben zitierte „§26 des Deutschen Beamten gesetzes.“

667 Freyers Haltung zum Nationalsozialismus ist ambivalent. Unstrittig werden seine Vorstellungen zum erzieherischen Auftrag der Universität vom nationalsozialistischen Regime vereinnahmt und auch sein Kulturskeptizismus rückt ihn in die Nähe faschistischen Gedankengutes. Andererseits ist er kein Parteimitglied und wird zumindest zeitweise vom SD überwacht.

immer falsch. Was eigentlich erziehe, hier zeigt er sich als aufmerksamer Leser Kriecks, das sei immer schon die objektive Wirklichkeit des Staates selbst.⁶⁶⁸

Damit ist die erste Phase der Machtübernahme und Machtsicherung abgeschlossen. Umfassendere Eingriffe in das Schulbuchwesen oder die Rahmenpläne finden zu diesem Zeitpunkt noch nicht statt. Sie werden allerdings wiederholt angemahnt, so dass sich der NS-Lehrerbund bemüht fühlt, in Eigeninitiative Leitfäden für Unterricht und Unterrichtsmaterial herauszugeben.⁶⁶⁹

Dieser ersten Phase der Machtvergewisserung und ideologischen Ausrichtung folgt eine zweite Phase der starken strukturellen Veränderung. Am 16.03.1936 werden „Richtlinien für die Lehrtätigkeit und das Studium an den Hochschulen für Lehrerbildung“ erlassen und damit ein wichtiger Meilenstein zum vereinheitlichten Zugriff auf die Lehrerausbildung unternommen und am 20.03.1937 „Übergangsbestimmungen zur Vereinheitlichung des höheren Schulwesens“ beschlossen, die folgende „Grundtypen“ festlegen:

- Oberschule für Jungen mit einem neusprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig,
- Oberschule für Mädchen mit einem neusprachlichen und hauswirtschaftlichen Zweig,
- als deren Variante die Aufbauschule für Jungen und Mädchen,
- als Sonderform für Jungen das altsprachliche Gymnasium.⁶⁷⁰

Im gleichen Jahr erscheinen im April Richtlinien für den Unterricht an den Volksschulen,⁶⁷¹ dem im Jahr 1938 Richtlinien für die höhere Schule und eine Neuregelung der Sonderzugangswege zur Hochschule folgen. Gleichzeitig werden nun „jüdische“ Schülerinnen und Schüler aus dem öffentlichen Schulwesen nach und nach ausgeschlossen und in so genannten „Judenschulen“ zusammengefasst.⁶⁷² Jetzt folgt auch die Vereinheitlichung der Schulbücher, angefangen mit einem einheitlichen „Reichslesebuch“.

668 Hans Freyer (1933), Von der Volksbildung zur politischen Schulung, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, a. a. O., S. 11.

669 S. dazu Kurt-Ingo Flessau (1984), Schule der Diktatur, Frankfurt am Main, 2. Auflage.

670 Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hrsg.) (1983), Heil Hitler, Herr Lehrer, Hamburg, S. 168.

671 Ebd.

672 In zeitgenössischen Darstellungen wird dabei immer aufs Neue betont, es komme darauf an, „arische“ Jugendliche gegenüber „fremdrassigen“ nicht zu benachteiligen. Deshalb seien für andere Volksgruppen eigene Minderheitenschulen gegründet worden. S. Rudolf Benze (1939), Erziehung im Großdeutschen Reich, a. a. O., S. 10 und S. 45.

Die dritte Phase, die der maximalen Machtausweitung und des anschließenden Verfalls, ist zunächst durch eine sich geradezu überstürzende Vielfalt an Neuerungen, die nicht zuletzt der Verwaltung des im Zuge des Kriegsgeschehens immer drückender werdenden Mangels an qualifizierten „Volksgenossen“ dienen, geprägt. Hier seien als Beispiele die aus Österreich übernommenen Hauptschule,⁶⁷³ der zügige Ausbau der Sonderzugänge zur Hochschule, die Errichtung von Aufbaulehrgängen für Volksschullehreranwärterinnen und -anwärter mit Volksschulabschluss und der immer freigiebiger erteilte Reifevermerk für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe zu nennen.

Besonderes Augenmerk wird von den nationalsozialistischen Bildungspolitikern auf die Heranbildung einer neuen der bisherigen Bildungstradition fern stehenden Elite gerichtet. Auf der Ebene der Jugendschule entstehen so bereits 1933 die Nationalpolitischen Schulen⁶⁷⁴ als „Geburtstagsgeschenk an den Führer“ und 1936 die Adolf-Hitler-Schulen.⁶⁷⁵ Auf der Ebene der Erwachsenenschulen wird 1934, zunächst in Heidelberg und Königsberg auf Initiative des NS-Studentenbundes die „Langemarck-Vorstudienausbildung“ eingerichtet, die jungen Erwachsenen, die sich ideologisch und im Beruf „bewährt“ haben, die Möglichkeit eröffnet, innerhalb von 1 ½–2 Jahren das Abitur abzulegen und dann zu studieren.⁶⁷⁶

Im Einzelnen sieht die entfaltete Schulstruktur des Ersten Bildungsweges ab Mitte der 1930er Jahre folgendermaßen aus:⁶⁷⁷ Die Anzahl der Schultypen gegenüber der Weimarer Republik deutlich reduziert.⁶⁷⁸ Das umstrukturierte Schulsystem bietet nunmehr zwei Aufstiegsmöglichkeiten für bildungsferne Schichten. Zum

673 S. Hans-Georg Herrlitz u. a. (1982), Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 154.

674 Die Nationalpolitischen Schulen sind nominell dem Bildungssystem eingegliedert und unterstehen dem Bildungsministerium.

675 Die Adolf-Hitler-Schulen dienen zwar weitgehend identischen Zielen wie die Nationalpolitischen Schulen, sind aber dem Bildungssystem ausgegliedert, denn sie unterstehen der HJ.

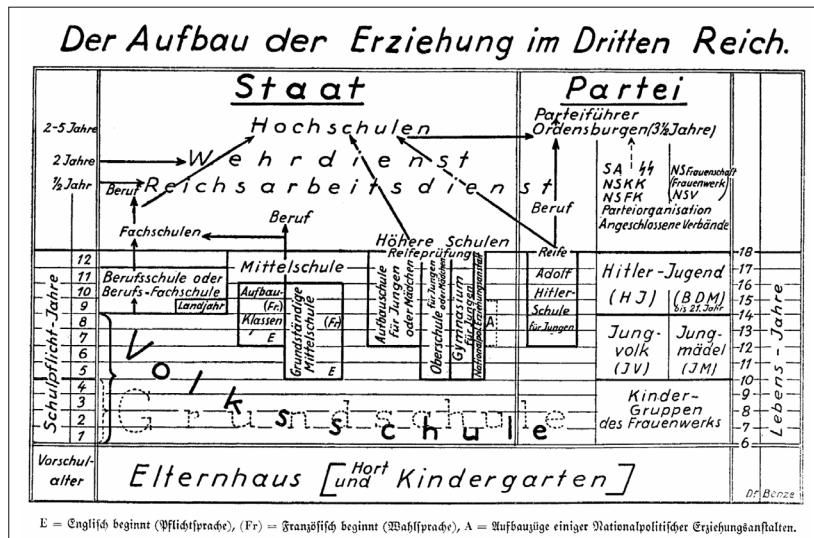
676 Ulrich Gmelin (Hrsg.) (1938), Das Langemarck-Studium der Reichsstudentenführung, Großenhain.

677 Beachtenswert ist, dass für Berufserfahrene nur der Weg über die Fachschule an die Hochschule vermerkt ist. Das Langemarck-Studium findet hier keine Erwähnung, da es nicht Teil des Schulsystems, sondern Teil der Hochschule ist.

678 S. Ernst Kriech (1937), Nationalsozialistische Erziehung, a. a. O., S. 59: „Jedes gliedhafte Organ des völkisch-politischen Gemeinwesens (...) hat (...) ein Anrecht auf Bildung und Schule. (...) Wie diese Glieder allesamt dem Volksganzen (...) angehören (...), so gibt es auch nur einen einzigen Gesamtbildungsweg: die völkische Gemeinschaftsschule unter Oberhoheit (...) des totalen Staates, (...) geregelt durch die oberste Bildungsbehörde des Reiches. Von dieser aus ist aber die Teilhabe aller Gliedkörperschaften (...) und ihrer besonderen Bildungsbedürfnisse im großen öffentlichen Schulwesen als Grundgesetz der völkischen Bildung durchzuführen.“

einen findet eine weitere Öffnung des Hochschulzugangs über Fachschulen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich statt. Dies entspricht der Überzeugung, dass vom „Berufs- und Arbeitserlebnis aus (...) der Weg zum glied- und volkschaften Empfinden ganz anders vorbereitet“ werde „als von der bloßen Theorie allgemeinbildender Schulen“.⁶⁷⁹

Abb. 1: Rudolf Benze (1939), Erziehung im Großdeutschen Reich, Frankfurt am Main, S. 15⁶⁸⁰.



Fritz Söllheim geht in seiner Abhandlung sogar noch einen Schritt weiter, wenn er ganz in der Tradition berufspädagogischer Forderungen der zerstörten Weimarer Republik die gesamtgesellschaftliche Bedeutung der Berufs- und Fachschulen hervorhebt:

Das Berufs- und Fachschulwesen sei, was seine Bedeutung für Deutschland als Wirtschafts- und Kulturnation angehe, weit unterschätzt und gehöre unbedingt besser gefördert. Vielen Pädagogen und Volkswirten sei vielleicht noch gar nicht

679 Friedrich Feld (1933), Moderner Humanismus und Berufsbildung in der nationalpolitischen Erziehung, in: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben, a. a. O., S. 627.

680 Abb. aus Rudolf Benze (1939), Erziehung im Großdeutschen Reich, a. a. O., S. 15.

zu Bewusstsein gekommen, wie mit zunehmender Rationalisierung die ganze planende und entwerfende Erfinder- und Organisationsarbeit in der Hauptsache auf Ingenieure, die führenden Kaufleute und Bankfachleute übergegangen sei.⁶⁸¹

Diese neue Wertschätzung praxisnaher Ausbildungen findet 1936 ihren administrativen Niederschlag: So können seit April 1936 Schüler der 12. Klassen, die die Versetzung erreicht haben an Technischen Hochschulen für die Fächer Schiffingenieur, Schiffsmaschinenbau, Schiffselektronik und Luftfahrtwesen ohne Abitur zugelassen werden. Voraussetzung dafür ist, dass Mathematik und Physik sowie Deutsch oder Geschichte mit der Note „Gut“ abgeschlossen werden konnten, in dem anderen der beiden letztgenannten Fächer sowie in Chemie und Geografie mindestens die Note „genügend“⁶⁸² erreicht wurde.⁶⁸³ Ab 1938 steht dieser Weg auch guten und sehr guten Absolventen der Fachschulen offen.⁶⁸⁴ Weniger erfolgreiche Absolventen der Fachschulen erhalten immerhin die Chance, nach erfolgreich abgelegter „Sonderreifeprüfung“ – diese Art der Zugangs ist weiter oben schon genauer beschrieben worden – die Hochschule zu besuchen.⁶⁸⁵

Als zweite Möglichkeit bleibt die „Deutsche Schule in Aufbauform“ erhalten, die vor allem Volksschulabgängern aus ländlichen Gebieten den Zugang zur Hochschule eröffnen soll. Dieser mit einem Aufwand beworbene Schultyp dient wiederum vorrangig dem Bestreben der Machthaber, eine neue, nicht durch bildungsbürgerliche Ideale beeinflusste, sondern dem NS-Staat gegenüber unkritisch ergebene Elite heranzuziehen. Allerdings bleibt die „Schule in Aufbauform“ trotz des propagandistischen Aufwandes genau wie in der Weimarer Republik quantitativ marginal.⁶⁸⁶

681 Fritz Söllheim (1934), Erziehung im neuen Staat, Berlin, S. 111.

682 An der Bindung an den Erfolg in den Fächern Deutsch, Geschichte und Geografie kann man die besondere Gewichtung der deutschkundlichen Fächer erkennen.

683 A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O. S. A 4f.

684 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 90f.

685 S. A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O. S. A 4f.

686 S. dazu Rudolf Benze (Hrsg.) (1943), Die Höhere Schule, in: ders., Deutsche Schulerziehung, Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42, Berlin, S. 274ff.

4.4 Die Einflüsse der NS-Ideologie

Wichtigstes Merkmal der Schulorganisation im Nationalsozialismus ist das Prinzip der Staatsideologie.⁶⁸⁷

„Die oberste Aufgabe der Schule ist die Erziehung der Jugend zum Dienst an Volkstum und Staat im nationalsozialistischen Geist. Alles, was diese Erziehung fördert, ist zu pflegen; alles, was sie gefährdet, zu meiden und zu bekämpfen. Richtunggebend für die volks- und staatspolitische Erziehung sind die durch die deutsche Freiheitsbewegung bestimmten Ziele der Reichsregierung.“

Das gesamte innere und äußere Leben der Schule steht im Dienst dieser Aufgabe. Leiter, Lehrer, Schüler und Schulangestellte sind ihr verpflichtet. Die Überwachung steht lediglich den vorgesetzten Behörden⁶⁸⁸ zu.⁶⁸⁹ Der NS- Ideologie ist demnach sowohl Wissensvermittlung⁶⁹⁰ als auch Charakterbildung unterzuordnen: Die Schule dient dem Staat. Dieser Staat legt großen Wert auf Biologie, besonders die Teilespekte „Rassenkunde“, „Hygiene“ und „Eugenik“, die so genannten deutschkundlichen Fächer, in denen neben der Staatsideologie Heimatverbundenheit vermittelt werden soll und auf den Sport, der

687 S. Bruno Hamann (1986), Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn, S. 177: „Grundanliegen der nationalsozialistischen Erziehung war die Ausrichtung auf die nationalsozialistische Weltanschauung und die Herbeiführung einer ihr gemäßen Denk- und Willenshaltung.“

688 S. in diesem Zusammenhang auch Kurt Klamroth (1944), Deutsche Schulverwaltung, Frankfurt am Main, S. 9f., der zwar klarzustellen versucht, dass die „Partei (...) ebenso wenig wie auf anderen Gebieten der Staatsverwaltung in die Verwaltung der Schule unmittelbar“ eingreift. „Die Schulleiter und Lehrer erhalten ihre Weisungen ausschließlich von ihren vorgesetzten Dienststellen.“ Auf der anderen Seite erfolgt die „Ernennung und Beförderung der Lehrer und Schulverwaltungsbeamten (...) im Benehmen mit der Partei, in deren Händen die politisch-weltanschauliche Beurteilung der Lehrer und Beamten liegt. (...) Bedeutungsvoller noch ist die enge Verbindung von Staat und Partei, die dadurch hergestellt ist, dass die leitenden Beamten der staatlichen Behörden gleichzeitig ein führendes Parteiamt bekleiden.“

689 A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. G1.

690 Hieraus erwächst in zunehmendem Maße ein Konflikt zunächst zwischen Industrie und Bildungsapparat, später zwischen Industrie, Wehrmacht und Bildungsapparat, da erstgenannte um qualifizierten Nachwuchs bangen.

der Wehrhaftmachung⁶⁹¹ der jungen Männer und der Gesundheit – und damit Gebärfeudigkeit – der jungen Frauen dienen soll.⁶⁹²

Aber auch im Abstecken der neuen Rahmenbedingungen wird die veränderte Gewichtung deutlich, so zum Beispiel in dem Ausschluss von aufgrund rassistischer und/oder sexistischer Dogmatik diskriminierter Bevölkerungsgruppen.

Bereits 1933 setzt eine strenge Kontingentierung jüdischer Schülerinnen und Schüler an höheren Schulen und Hochschulen ein. Parallel wird die Koedukation abgebaut und junge Frauen werden gezielt von höherer Schule und Universität ferngehalten.

Dem äußereren Rahmen entspricht die Umstrukturierung der Wissensvermittlung:

„Nach zehnjähriger Dienstzeit und anschließender zweijähriger Ausbildung an Präparanden-Anstalten seien die (...) Unteroffiziere und Feldweibel auf Zeit besonders für den Unterricht in den höheren Volksschulklassen den Volksschullehrern vorzuziehen“⁶⁹³

zitiert Ingo Flessau Hitler, der oft und gern seine pädagogischen Grundsätze kundtut.

Die ganze Rückwärtsgewandtheit⁶⁹⁴ und der radikale Bruch mit den mühselig im ausgehenden 19. Jahrhundert erkämpften pädagogischen Grundsätzen ist in dieser Äußerung konzentriert: Disziplinierung statt Wissensvermittlung, Einüben von hierarchischem Denken statt Erprobung demokratischer Selbstbestimmung, hier wird das oben beschriebene Beckendorffsche pädagogische Programm neu aufgelegt.

Hitler thematisiert darüber hinaus schon früh die Vereinheitlichung des Schulsystems,⁶⁹⁵ kritisiert dabei aber den ausschließlichen Zugriff staatlicher Institutionen auf die Schule und propagiert die Übernahme von der aus der Ju-

691 S. in diesem Zusammenhang Albin Dannhäuser (Hrsg.) (1997), Erlebte Schulgeschichte 1939 bis 1950, a. a. O., S. 16f.

692 S. A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. B 11: „Im Zusammenhang mit der mündlichen“ Abitur-, „Prüfung und zwar vor ihr, haben sich alle Prüflinge in Anwesenheit der Mitglieder der Prüfungskommission einer Prüfung zu unterziehen, durch die sie ihren Einsatzwillen und ihr Können auf dem Gebiete der Leibeserziehung nachweisen. Eine Befreiung von dieser Prüfung ist nur statthaft, wenn sichtbare körperliche Behinderung oder das Zeugnis eines beamteten Arztes vorliegt.“

693 Kurt-Ingo Flessau (1984), Schule der Diktatur, a. a. O., S. 32.

694 S. I. Kapitel zur Volksschulehrerbildung im aufgeklärten Absolutismus.

695 Auch die Konfessionsschulen werden trotz Reichskonkordat 1941 in Gemeinschaftsschulen umgewandelt.

gendbewegung kommenden Idee der Führung der Jugend durch die Jugend.⁶⁹⁶ Diese Vorstellungen finden ihren Niederschlag unter anderem in der Anbindung der Adolf-Hitler-Schulen an die HJ und der Langemarck-Vorstudien- und Studienausbildung an den NS-Studentenbund. Dabei steht aber nicht die Ausbildung des Einzelnen, die Pflege der jeweils individuellen Fähigkeiten, die Heranbildung einer eigenständigen Persönlichkeit im Mittelpunkt der Bemühungen, sondern „Drill, Zucht, äußerste Belastung aller körperlichen, seelischen, geistigen Kräfte an jedem Platz und in jeder Situation.“⁶⁹⁷

Reformpädagogische Ansätze sind so in der konkreten Unterrichtsgestaltung nicht mehr unterzubringen. Statt Gruppenarbeit und Arbeitsunterricht gilt reiner Frontalunterricht als Methode der Wahl, die die Schülerinnen und Schüler zu passiven Wissenskonsumenten und die Lehrerschaft zu „Führern“ ihrer Klassen macht. Die Lehrerinnen und Lehrer haben auch in ihrer Freizeit stets ihrer Vorbildfunktion als überzeugte Nationalsozialisten und engagierte Volksgenossen nachzukommen.⁶⁹⁸

„Die Schulkasse muss in ihrer Gestaltung bereits den Anforderungen und den Tatsachen des Gemeinschaftslebens entsprechen. Das heißt, sie muss ausgerichtet sein in Führer und Gefolgschaft. Auch der geringste Anklang an die „demokratischen Schulrepubliken“ mit Abstimmung, Schülerbefragung und Selbstbestimmungsrecht hat zu verschwinden.“⁶⁹⁹

Damit die Indoktrination der Schülerschaft in der Freizeit nicht untergraben wird, habe die Hitlerjugend die oberste Aufgabe der Schule unterstützend zu ergänzen, nämlich die Erziehung der Jugend zum Dienst an Volkstum und Staat in nationalsozialistischem Geist, und zwar durch Stählung des Charakters, Förderung der Selbstzucht und körperliche Schulung.⁷⁰⁰

696 Letzteres findet dann allerdings nur Eingang in HJ und BDM, die sich gegenüber der Schule in einem ständigen Konkurrenzkampf befinden. Weitere Erläuterungen zu diesem Themenkomplex s. u..

697 Kurt-Ingo Flessau (1984), Schule der Diktatur, a. a. O., S. 32.

698 S. Walter Wallowitz (o. J.), Deutsche Nationalerziehung, Leipzig, S. 107: „Dauernde Weiterbildung, nicht nur geistiger, sondern auch körperlicher Art, hat (...) dafür zu sorgen, dass aus dem jungen Erzieher nicht wieder ein späterer Spießer wird. Eine derartige Auslese wird zwangsläufig herbeiführen, dass der Lehrer nicht nur in seinem Leben innerhalb der Schulmauern Vorbild ist, sondern auch in seinem sonstigen Tun als Nationalsozialist mit den Beispielen des Opfermuten, der Treue, der Kameradschaft in Haltung und Leistung vorangeht. Das außerdienstliche Verhalten des Lehrers bestimmt (...) in viel stärkerem Maße seine beruflichen Leistungen, als in jedem anderen Beruf. (...) Er hat die dienstliche Verpflichtung Vorbild zu sein.“

699 Ebd. S. 102.

700 A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S.G 2.

Geradezu zwangsläufig führt diese Aufgabenzuweisung zu Zugriffsstreitigkeiten auf die Schülerinnen und Schüler durch Schule und Jugendverbände.⁷⁰¹

In einer Vielzahl von Erlassen versucht das Regime die Kompetenzen abzugrenzen. Die Hitler-Jugend habe die Schulgewalt unbedingt zu achten und ihre Mitglieder anzuhalten, die Forderungen der Schule zu erfüllen,⁷⁰² heißt es einleitend zum Themenkomplex „Schule und Hitler-Jugend“ bei A. Homeyer. Schon diese Formulierung legt nahe, dass das Verhältnis beider Institutionen alles andere als reibungslos ist. Um dem abzuhelfen wird

- ein genauer Zeitplan für schulische Aufgaben und HJ-Aktivitäten festgelegt:
Die Vormittagsstunden bis 13.30 Uhr der Wochentage sollen der Schule, die Nachmittage grundsätzlich der Hitler-Jugend und dem Elternhaus zur Verfügung stehen. Der Sonnabendnachmittag und ein weiterer von Schule und Hitler-Jugend festzulegender Nachmittag sind schulaufgabenfrei zu halten.⁷⁰³
- Bereits im August 1933 wird zur Klärung von Streitfällen⁷⁰⁴ an jeder Schule ein Vertrauenslehrer als Schlichter benannt.⁷⁰⁵ Die Vertrauenslehrer sind außerdem berechtigt, und hier wird durch die Hintertür wieder die Unterordnung der Schule unter die Ideologie festgeschrieben, anlässlich der Versetzung das Verhalten in der HJ (Verdienste und Vergehen) aufgrund der vom zuständigen HJ-Führer gegebenen Unterlagen zur Sprache zu bringen und bei der Leistungsbewertung einfließen zu lassen. Sie sind darüber hinaus bei der Entscheidung über Strafen und Vergünstigungen zu beteiligen.⁷⁰⁶

701 S. Kurt-Ingo Flessau (1984), Schule der Diktatur, a. a. O., z. B. S. 80.

702 A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. G 2.

703 Ebd. S. G 3.

704 S. Baldruff von Schirach (o. J.) [1936], Die Hitler-Jugend, Leipzig, S. 172f.: „Mit der Entstehung der nationalsozialistischen Jugendorganisation ist heute für jede Schule der Fall eingetreten, dass in der einen oder anderen Klasse auch Führer des JV. und der HJ. wie auch des BDM. unter den Schülern bzw. Schülerinnen sitzen. Der Lehrer bedarf eines nicht geringen Maßes an Taktgefühl, um ihnen gegenüber den richtigen Ton zu treffen. Natürlich sind sie Schüler, wie alle anderen auch. Aber immerhin ist es etwas anderes, ob man einen Schüler tadeln, der außerhalb des Unterrichts eine Gefolgschaft führt, oder einen solchen, der eben nichts anderes als Schüler ist. Hier wird der Lehrer stets bestrebt sein müssen, die Autorität des HJ-Führers vor seinen Kameraden nicht unnötig herabzusetzen. (...) Wenn denn tatsächlich ein Wort gegen die HJ. fällt, ist das Vertrauen zwischen Schülerschaft und Lehrerschaft zerstört und nicht so leicht wieder herzustellen.“

705 S. A. Homeyer (o. J.) [1942], Der Neuaufbau des Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. G 3h: „Im Schulleben haben die Schüler den Leitern und Lehrern unbedingt zu gehorchen. (...) Es empfiehlt sich, für jede Schule einen Vertrauenslehrer zu bestellen, der in Zweifelsfällen die Vermittlung übernimmt.“

706 Ebd. S. G 4.

Insgesamt wird eine Veränderung des Persönlichkeitsprofils der Lehrerschaft angestrebt, um so eine zunehmend einheitliche Vorgehensweise zu erreichen. Baldur von Schirach merkt dazu an:

„Jeder von uns kennt diese Typen, die der Volksmund „Pauker“ nennt. Sie werden von Tag zu Tag weniger. Die frische Luft des Dritten Reiches bekommt ihnen nicht, und in dem Maße, wie sie verschwinden, erscheinen die frischen Gestalten der jungen Lehrer. Die stehen mit beiden Beinen in der Gegenwart, marschieren in Reih und Glied mit ihren Kameraden in SA. und PO. und sind wie diese die älteren Kameraden der HJ.“⁷⁰⁷

Die strukturellen Maßnahmen werden durch inhaltliche Lehrplanveränderungen flankiert. So äußert sich Hitler bereits 1924 in „Mein Kampf“ äußerst kritisch zu Fragen der Stoff-Fülle und der Bedeutung der Alten Sprachen.⁷⁰⁸ Hinter der Kritik an dem scheinbar vertrauten Problem der Überfrachtung der Curricula steckt aber vielmehr der Versuch, die Qualifikationsfunktion schulischer Erziehung zugunsten einer allgemeinen Emotionalisierung und Ideologisierung des Schullebens zu mindern. Allerdings kann die Reduktion von Inhalten nicht im geplanten Umfang umgesetzt werden, „da das Militär und die industriellen Kreise schon vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges den allgemeinen Leistungsrückstand“ deutscher Schüler „beklagen“⁷⁰⁹ und dabei offenkundig am traditionellen Allgemeinbildungsbegriff Humboldtscher Prägung festhalten.

Von Parteipropagandisten, allen voran Hitler selbst, wird immer wieder aufs Neue der chancenausgleichende Charakter von Bildung betont und eingefordert,⁷¹⁰ allerdings nach 1933 nicht im Entferitesten eingelöst.⁷¹¹ Der Umsetzung dieses Gedankens steht ein gleichermaßen zentraler Glaubenssatz der NS-Ideologie entgegen: die quasi naturgegebene Aufteilung der Gesellschaft in Kopf- und Handarbeiter. Das dreigliedrige Schulsystem erhält nach diesem Modell seine Legitimation durch die gleichermaßen dreigeteilte Berufsgesellschaft:

707 Baldur von Schirach (o. J.) [1936], Die Hitlerjugend, a. a. O., S. 174f.

708 Bei der Langemarck-Vorstudienausbildung führt diese Tendenz zu einer radikalen Kürzung traditionaler Bildungsinhalte.

709 Sabine Enzelberger (2001), Sozialgeschichte des Lehrerberufs, Weinheim, S. 172.

710 S. Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrganges, Hannover, S. 1.: „Um jedem fähigen und fleißigen Deutschen das Erreichen höherer Bildung und damit das Einrücken in führende Stellung zu ermöglichen, hat der Staat für einen gründlichen Ausbau unseres gesamten Volksbildungswesens Sorge zu tragen. – Wir fordern die Ausbildung besonders veranlagter Kinder armer Eltern ohne Rücksicht auf deren Stand oder Beruf auf Staatskosten.“

711 Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 155.

- Die Volksschüler bedienen die Maschinen und halten sie in Gang,
 - die Mittelschüler beaufsichtigen, warten und reparieren die Maschinen,
 - die Schüler der höheren Schulen erfinden und verbessern sie.
- „Die Zugehörigkeit zu den verschiedenen Gruppen ergibt sich aus angebotenen Begabungen und einem entsprechenden Ausleseprozess.“⁷¹²

Struktur und Funktion der Schule erscheint so, nach Zymek, eingekeilt zwischen prästabiliertem biologistischem Zwang und den Alltagserfordernissen des industriellen Arbeitsprozesses.

Erste Gedanken zu diesem biologistischen „Ausleseprozess“ sind bereits 1915 als Vortrag vor der Literarischen Gesellschaft des Künstlervereins vom damaligen Bremer Schulinspektor Wilhelm Hartnacke zunächst in durchaus emanzipativer Absicht⁷¹³ formuliert und 1930 dann rassistisch weiterentwickelt worden. Hartnacke behauptet nun in seiner Schrift „Naturgrenzen geistiger Bildung“ auf Grundlage eigener Erfahrungen:

„Die Wahrscheinlichkeit, dass aus der Arbeiterklasse begabte Kinder und Enkel kommen, ist ganz abhängig von dem Maße vorhandener Erbanlagen.“

Kämen zum Beispiel die Großväter vom Lande, seien sie noch nicht durch die großstädtische „Entmischungsmaschine“ gegangen, dann bestehe trotz persönlicher Armut und schlichter Lebenslage gute Aussicht auf geistig vollwertigen Nachwuchs. Sei hingegen die Proletarierexistenz nach generationenlangem Wohnen in der Stadt nicht durch Leistungskraft überwunden, sei sie gar Folge eines Absinkens infolge Untüchtigkeit und wohlmöglich wiederholt unbegabtes Erbgut durch die Frau eingebbracht, dann werde man im ganzen wenig Hoffnung haben können, wiewohl günstige Mutationen auch bei sonst nicht aussichtsvollem Erbgut nicht ausgeschlossen seien.⁷¹⁴ Er krönt seinen Gedankengang mit dem Vorschlag:

„Man mache einmal den Versuch und begründe einen Aufartungsfonds.“

Aus diesem Fonds seien Kinderbeihilfen zu zahlen für solche Ehepaare, die beiderseits aus geistig gut veranlagtem Stämme kämen, beiderseitig gesund, begabt und frei von nachweisbaren ungünstigen Erbanlagen. Hartnacke zeigt sich überzeugt, dass man mit dieser Maßnahme die öffentliche Aufmerksamkeit auf die

712 Bernd Zymek (1989), Schulen, Hochschulen, Lehrer, in: Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Teinorth (Hrsg.), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, a. a. O., S. 198.

713 S. Wilhelm Hartnacke (1916), Auslese der Tüchtigen, Leipzig, 2. Auflage, S. 1: „Es fehlt im Nachwuchs eine ausreichende und zweckmäßige Berücksichtigung des Prinzips der Auslese nach der Tüchtigkeit.“

714 Wilhelm Hartnacke (1930), Naturgrenzen geistiger Bildung, Leipzig, S. 52.

Bedeutung der „Gattenauslese“ richten und Hochbegabte in besonderem Maße zum Ehebunde zusammenführen könne.⁷¹⁵

Plöhn erhärtet Hartnackes Ansatz in einem Artikel im Presse-Organ des NS-Lehrerbundes 1936, indem er den Zusammenhang zwischen Eugenik und Schule herstellt. Erziehung könne einerseits nicht über das hinausgehen, was ihr vorab an grundlegenden Erbanlagen gegeben sei. Jede Erziehung werde Einflüsse nur im Rahmen der gegebenen Erbanlagen an dem Menschen fruchtbar machen können.

Andererseits bedeute jede Entwicklung und jede Erziehung doch auch eine Bereicherung gegenüber dem, was ursprünglich durch die Vererbung dem Menschen gegeben sei. Die Vererbung setze nur Möglichkeiten, die Entwicklung und die Erziehung schafften Wirklichkeiten. Die Erbanlagen träten in ein Wechselspiel mit der Umwelt und bezogenen damit ein Stück Umwelt in das Individuum mit ein, indem sie die Ausgestaltung der Anlagen der Umwelt überließen und damit zugleich die Umwelt formten. Bestände diese Plastizität der Anlagen nicht, so Plöhn weiter, und bestände nicht die Möglichkeit, die Entwicklung der Anlagen in einem bestimmten Sinne zu beeinflussen, so wäre jede Erziehung nutzlos.

Das Wesen der eugenischen Erziehung müsse demnach darin bestehen, bei all der Freiheit, welche dem Einzelnen als Einzelmensch gegeben sei, ihm auch die Schranken, die ihm durch Einzelpersönlichkeit und die Gemeinschaft gesetzt seien, bewusst zu machen. So verstanden sei eugenischer Unterricht für die Schule nicht nur notwendig, sondern müsse zum Unterrichtsgrundsatz erhoben werden.⁷¹⁶

Helmut Stellrecht schließt im Sinne dieser Überlegungen 1942 auf die gesellschaftlichen Implikationen, nachdem er zunächst einerseits beklagt, wie unerhört schwer es sei, gerade in jungen Jahren, in denen eine gehobene Erziehung beginnen müsse, Begabung auszulesen. Diese dürfe sich andererseits

„nicht und nie mehr darauf richten, Begabungen für höhere Berufe zu finden, um sie in ihnen zu verbrauchen.“

Begabtenauslese müsse vielmehr zunächst „hegerische Auslese sein.“ Sonst führe eine Generation ihr großes Leben auf Kosten der kommenden.⁷¹⁷

Die hier zu Tage tretende Diskrepanz zwischen Forderung nach Förderung jedes einzelnen Kindes, ungeachtet seiner sozialen Herkunft und gleichzeitiger Propagierung eines biologisch vorab determinierten Förderpotentials bewirkt eine

715 Ebd. S. 186.

716 H. Plöhn (1934), Welche Forderungen stellt die Eugenik an die Schule der Gegenwart, in: Deutsches Bildungswesen, Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift des nationalsozialistischen Lehrerbundes für das gesamte Reichsgebiet, a. a. O., S. 33f.

717 Helmut Stellrecht (1942), Neue Erziehung, Berlin, S. 194.

zwar aktivistische Schulpolitik, die aber gleichzeitig in ihrer System verändernden quantitativen Dimension stets bescheiden bleibt. Demgegenüber zeigt sich beim konkreten unterrichtlichen Geschehen das ganze Ausmaß des ideologischen Eingriffs in das Bildungssystem.

Entsprechendes gilt für die Erwachsenenbildungspolitik und die Konzeption und Durchführung des Langemarck-Studiums: Auch hier wird trotz anders lautender Propaganda stets nur einer kleinen Minderheit besonders regimetreuer junger Menschen eine „Zweite Chance“ gewährt und auch hier ist der Unterricht inhaltlich wesentlich geprägt und bestimmt durch die bisherigen Bildungstraditionen negierende NS-Ideologie.

4.5 Die Lage der Erwachsenenbildung

Die Bedeutung der Erwachsenenbildung wird, wie weiter oben dargestellt, von den Nationalsozialisten hoch veranschlagt. Das wird zum Beispiel daran sichtbar, dass sie Zankapfel verschiedener Parteiorganisationen und Behörden ist. So reklamiert sowohl die DAF als auch das Amt Rosenberg und das Unterrichtsministerium die Federführung in diesem Bereich. Die Gründung eines einheitlichen Deutschen Volksbildungswerkes kann über die interne Konkurrenzsituation nicht hinwegtäuschen.⁷¹⁸

Anders als das allgemeine Schulsystem ist die Erwachsenenbildung, und mit ihr auch die Erwachsenenschule, von Anfang an starken Umbrüchen unterworfen:

- Die aus der Arbeiterbewegung hervorgegangene Heimvolkshochschule wird radikal umstrukturiert, da ihr generelle Feindseligkeit gegenüber dem NS-Regime unterstellt wird.
- Die Abendvolkshochschule bürgerlich-liberaler Herkunft kann sich der starken propagandistischen Einflussnahme nicht entziehen.
- Die betriebliche Weiterbildung wird ganz in den Dienst der DAF-Unterorganisation „Kraft durch Freude“ gestellt.
- Die Arbeiter-Abiturientenkurse werden aufgelöst und
- von den Abendgymnasien übersteht nur das Berliner Gründungsinstitut Weltwirtschaftskrise und „Machtergreifung“, muss allerdings ein randständiges, durch vielfältige Umzüge geprägtes Schattendasein führen.

718 Georg Fischer (1981), Erwachsenenbildung im Faschismus, a. a. O., S. 177.

Die Möglichkeiten des nachträglichen Erwerbs der Studienberechtigung werden trotz alledem nicht generell verworfen, man denke nur an die weiter unten vorgestellten vielfältigen Möglichkeiten für Kriegsteilnehmer, vor allem für Kriegsversehrte, das Abitur in speziell eingerichteten Kursen⁷¹⁹ oder per Fernstudium nachzuholen.⁷²⁰ Allerdings sind diese Angebote mit dem Makel der ideologischen Einbindung befrachtet.

Hier greift bereits im Vorfeld des Krieges die Überzeugung Krieks, dass die Erziehbarkeit nicht auf Kindheit und Jugend beschränkt ist:

„Neben der Pädagogik im ursprünglichen Sinne des Wortes als der Kinderführung steht (...) die Andragogik als die formende Leitung der „Mannschaft“. Jedenfalls gilt heute nicht mehr allein das Kind als Gegenstand der erzieherischen Einwirkungen (...), sondern der Mensch aller Altersstufen.“⁷²¹

Damit öffnen sich Perspektiven für aufstrebende junge Erwachsene nachträglich die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben, sofern sie bereit sind, diese mit Ideologie- und Staatstreue zu bezahlen.

So werden neue und gleichzeitig alte Wege beschritten. Das soll exemplarisch an dem Wandel der bereits seit dem 19. Jahrhunderts bildungspolitisch umstrittenen Volksschullehrerausbildung und der im Kriegsverlauf zunehmenden Öffnung der Hochschulen für Kriegsteilnehmer, besonders der „Kriegsversehrten“, gezeigt werden.

4.5.1 Die Volksschullehrerausbildung

Eine einheitliche Neuordnung der Lehrerbildung war in der Weimarer Republik nicht zustande gekommen. Trotzdem setzt sich gemäß Art. 143 Abs. 2 der Weimarer Verfassung eine Tendenz zur Akademisierung der Lehrerbildung durch, wie zum Beispiel in Preußen in der Form von Pädagogischen Akademien.⁷²² Die Nati-

719 Diese Aufgabe fällt unter anderem dem Abendgymnasium in Berlin zu.

720 S. A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. B ff.

721 Karl Friedrich Sturm (1938), Deutsche Erziehung im Werden, Dresden, 4. Auflage, S. 86f.

722 S. für diesen Zusammenhang Sebastian Müller-Rolli (1989), Lehrer, in: Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, a. a. O., S. 141f.: „In Bayern und Württemberg blieben die Präparandenanstalten und Seminare bestehen, in Oldenburg wurde ein „Pädagogischer Lehrgang“ (in Vechta) eingeführt und in Baden seminaristisch ausgerichtete Lehrerbildungsanstalten, während in Thüringen, Sachsen, Hessen, Hamburg, Mecklenburg-Schwerin und Braunschweig die Volksschullehrerausbildung den Universitäten und Technischen Hochschulen angeschlossen wurde.“

onalsozialisten scheinen diesen Weg zunächst beibehalten zu wollen. Im Mai 1933 werden die Preußischen Akademien in „Hochschulen für Lehrerbildung“ umbenannt, eine durchgreifende Akademisierung der Lehrerbildung dieses Bereiches wird bis 1937 durchgesetzt und sogar die Anwärter für das höhere Lehramt seit Sommersemester 1936 bis Kriegsbeginn dazu verpflichtet, ihr erstes Studienjahr auf der „Hochschule für Lehrerbildung“ zu verbringen. Dahinter steht aber, wie Herrlitz bemerkt, nicht so sehr die Aufwertung der Volksschullehrerausbildung, als vielmehr der Versuch, die gesamte „Erzieherschaft“ auf ein einheitliches politisch-weltanschauliches Ziel auszurichten.⁷²³

Diese Akademisierung bleibt allerdings umstritten. Neben der Angst vor dem Verlust angestammter gesellschaftlicher Privilegien der Gymnasiallehrer gibt es ideologische Bedenken der Staatsführung. Der neue Studiengang gilt als für die Volksschullehrer zu praxisfern abgehoben⁷²⁴ und er wirkt unerwünscht sozial selektiv, da nun die Reifeprüfung Voraussetzung für die Ausbildung ist. Gerade der Volksschulbereich unterliegt in besonderem Maße der ideologischen Beeinflussung – da kann ein bürgerlicher Hintergrund hinderlich sein –, denn durch den Volksschullehrer soll die „Blut-und-Boden“-Ideologie durchgesetzt werden. So aber werde verhindert, dass „zweite und dritte Bauernsöhne für den Volksschullehrberuf gewonnen werden könnten.“⁷²⁵

Um diesem Übelstand zu begegnen, aber auch um der zunehmenden Volkschullehrerknappheit entgegenzuwirken, werden ab Ostern 1939 Absolventinnen und Absolventen der Volks- und Mittelschulen nach bestandener Sonderreifeprüfung⁷²⁶ zu den Hochschulen für Lehrerbildung zugelassen. Hier ist also eine Parallel zu den Möglichkeiten der Fachschulabsolventen die den Wunsch haben, ein Studium aufzunehmen, zu erkennen

Im Februar 1941 schließlich wird die Volksschullehrerausbildung gänzlich umorganisiert. Die Hochschulen für Lehrerbildung werden geschlossen und stattdessen je nach Schulabschluss gestufte Ausbildungskurse an nichtakademischen Lehrerbildungsanstalten eingerichtet. Volksschulabsolventinnen und -absolventen haben diese Anstalt fünf Jahre, Mittelschulabsolventinnen und -absolventen drei

723 Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, a. a. O., S. 152.

724 Wie im zweiten Kapitel dargestellt, wird die Frage nach dem Grad der Akademisierung der Volkschullehrerinnen und -lehrer seit Mitte des 19. Jahrhunderts kontrovers diskutiert.

725 S. Hans-Georg Herrlitz u. a. (1981), a. a. O., S. 152

726 Ebd. S. 153. Allerdings wird im Volksschullehrerbereich der Besuch einer Fachschule übersprungen.

Jahre und Abituriertinnen und Abiturienten ein Jahr zu besuchen. Als Dozenten sind ausschließlich bewährte HJ-Führer vorgesehen.⁷²⁷ Dieser Umstand erhellt, dass hier ein klares Primat der ideologischen Ausrichtung vor der Wissensvermittlung besteht.

Die Öffnung der Lehrerbildung für Absolventen der Volks- und Mittelschulen im Nationalsozialismus bedeutet mithin Verlust an Qualifikation und verstärkte Indoktrination und nur mittelbar und in zweiter Linie Verbesserung von Berufsperspektiven für bildungsferne Schichten.

4.5.2 Die Öffnung der Hochschulen für Kriegsteilnehmer

Der Nachwuchsbedarf der Wehrmacht macht schon im Juli 1936, nach Wiedereinführung der allgemeinen Wehrpflicht, die Durchführung von Sondermaßnahmen für Offiziersanwärter notwendig, denn für die Offizierslaufbahn ist das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife Voraussetzung.

So bekommen Oberprimaner, die den Nachweis einer Offiziersanwartschaft vorlegen können, das Angebot, bei ihrer Einberufung ab Herbst 1936 einen „voll-gültigen“ Reifevermerk auf ihr Abgangszeugnis zu erhalten.⁷²⁸ Diese „Vergünstigung“ wird im November des gleichen Jahres auf „Führeranwärter der SS-Verfügungstruppen“ und zukünftige Mitglieder der „Leibstandarte Adolf Hitler“ ausgeweitet.

Direkt nach Kriegsbeginn, am 08.09.1939, wird dieses Abitur ohne Abiturprüfung für alle zum Kriegs- oder Kriegshilfsdienst einberufenen Schülerinnen und Schüler 12. und 13. Klassen übernommen, wenn auch zunächst insofern der Schein gewahrt bleibt, als Wissenschaftsminister Rust darauf beharrt, dass das prüfungslose Reifezeugnis Ausnahme bleiben solle.⁷²⁹

Hierbei wird vor allem an den Nachwuchs an Ingenieuren und Technikern, die neben den Offizieren im Krieg besonders gefragt sind, gedacht, und zwar nicht nur durch Hochschuleingangserleichterungen, sondern auch durch einsemestrigie

727 Ebd.

728 A. Homeyer (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. A 4f.

729 Ebd. B 12ff.

Freistellungen vom Wehrdienst.⁷³⁰ Beinahe reflexartig wird dabei immer aufs Neue von der Schulbehörde versichert, dass durch diese Erleichterungen selbstverständlich weder Tiefgang noch Qualität der Ausbildung leiden dürfen.⁷³¹

Ab 1941/42 werden für Kriegsteilnehmer, die nicht unter diese Vergünstigung fallen, weil sie bereits in der 7. Klasse die höhere Schule verlassen haben, nicht älter als 25 Jahre sind und die über eine „Zweite Chance“ die Hochschulzugangsberechtigung erwerben wollen, Sonderlehrgänge alternativ nach dem Lehrplan der Oberschule oder des humanistischen Gymnasiums eingerichtet. Außerdem wird für sie eine eigenständige Reifeprüfungsordnung erlassen.

In der Prüfung soll festgestellt werden, ob die Kandidaten über genügend Vorwissen, intellektuelle Leistungsfähigkeit und „charakterliche Standfestigkeit“ für den Übergang in einen akademischen Beruf besitzen.

Im Bedarfsfall sind die Lehrgänge an staatlichen Schulen einzurichten. Sie sind auf eine Dauer von sechs Monaten bei 28 Wochenstunden konzipiert. Unterrichtet wird vormittags. Die Nachmittage dienen der Vertiefung in Form mündlicher und schriftlicher Hausaufgaben. Die Stundentafel für den Oberschullehrgang umfasst folgende Fächer: Vier Stunden Deutsch, drei Stunden Geschichte, zwei Stunden Erdkunde, zwei Stunden Biologie, zwei Stunden Chemie, zwei Stunden Physik, fünf Stunden Mathematik, vier Stunden Latein und vier Stunden Englisch oder Französisch. Für Schüler aus ehemaligen lateinlosen Oberrealschulen, kann Latein entfallen.⁷³²

Im Laufe des Kriegsgeschehens, das durch den zunehmenden Mangel an Arbeitskräften und Ressourcen gekennzeichnet ist, werden im Frühjahr 1941 weitere Überlegungen umgesetzt, nicht mehr kriegstaugliche Soldaten zusätzlich zu qualifizieren, um sie so optimal in den Dienst der Kriegswirtschaft zu stellen. So können jetzt kriegsversehrte Soldaten, die über eine erkennbare Begabung

730 S. Heinrich Koppelman (1943), Die Sonderförderung der Kriegsteilnehmer, in: Rudolf Benze (Hrsg.), Deutsche Schulerziehung, Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/42, a. a. O., S. 20: „Gewiss: manch ein angehender Techniker oder Ingenieur kann auch während seines Kriegsdienstes (...) seine Ausbildung vervollkommen (...). Aber das sind doch Ausnahmen (...). Hier musste geholfen werden und ist auch, soweit es ging, schon geholfen worden.“

731 Ebd. S. 20.

732 A. Homeyer (o. J.) [1942] Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. B 14df. Dabei wird auch und vor allem an Kriegsversehrte gedacht. Zynischerweise wird extra vermerkt, dass bei zu umfanglicher „Kriegsversehrtheit“ von der sonst obligatorischen Sportprüfung abgesehen werden kann.

und genügend Vorbildung verfügen, auf Antrag zur weiter oben beschriebenen Begabtenprüfung zugelassen werden.⁷³³

Neben diesen Möglichkeiten kommt als weitere das Angebot von Fernstudien für aktive Kriegsteilnehmer hinzu. Herausgeberinnen der jeweiligen Schulungsbücher sind die Wehrmacht für allgemeine Bildungsgegenstände und die DAF für die berufliche Weiterbildung.⁷³⁴

Hier zeigt sich das gleiche Bild wie bei der Volksschullehrerausbildung. Die Öffnung der Hochschulen ist rein zweckgebunden und dient zunächst der Vorbereitung auf den Krieg und während des Krieges der Stärkung der Wehrkraft.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Erwachsenenbildung und Öffnung weiterführender Bildungszugänge werden nur insoweit gefördert, beziehungsweise betrieben, als sie der Systemstabilisierung dienen, das Leistungspotential der Bevölkerung ausschöpfen helfen und die Menschen auch in ihren Freizeitaktivitäten politisch indoktrinieren. Dieser Befund wird in dem nachfolgenden Abschnitt zu der nationalsozialistischen Variante der „Zweiten Chance“, dem Langemarck-Studium, zu überprüfen sein.

4.6 Das Langemarck-Studium

Der Langemarck-Mythos geht auf den sinnlosen Tod junger deutscher Soldaten bei dem belgischen Dorf Langemarck im Ersten Weltkrieg zurück. Er wird von der Heeresleitung propagiert, um das dortige Kriegsgeschehen nicht als militärisches Versagen erscheinen zu lassen, sondern als freiwilligen Opfertod für das Vaterland.⁷³⁵ Schon während des Ersten Weltkrieges erlangt diese Legende große

733 Ebd. S. E 13d.

734 S. Georg Fischer (1981), Erwachsenenbildung im Faschismus, a. a. O., S. 177.

735 S. zum Beispiel: Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 17: „Was sie ersehnten und wofür sie starben, war das neue Reich der Ehre und Gerechtigkeit, der Leistung und Gemeinschaft, war der deutsche Sozialismus (...). Uns aber ist es aufgegeben, den Namen Langemarck nicht nur als leuchtendes Symbol vergangenen Heldentums zu feiern, sondern ihn im Stellungskrieg des nüchternen Alltags als Ausruf und Verpflichtung zu erkennen und zu erfüllen.“

Popularität und wird später von den Nationalsozialisten auf vielfältige Weise funktionalisiert.⁷³⁶

Es nimmt nicht Wunder, dass der NS-Studentenbund den Mythos bereits 1934 aufnimmt, als er die Konzeption und Gestaltung eines neuen Zugangsweges an die Hochschule für junge im Sinne des Nationalsozialismus besonders geeignet erscheinende Männer plant. Dabei sind die Ziele weit gesteckt, denn mittelfristig soll über diesen Weg eine umfassende Hochschulreform eingeleitet werden, deren Grundzüge sich folgendermaßen beschreiben lassen:

- Vollstipendium
- Paramilitärische Studienorganisation
- Bedarfsgerechte Berufslenkung

Dass bei dieser Namensgebung des neuen Hochschulgangs nicht Förderung individueller Entfaltungsmöglichkeiten bisher Bildungsbenachteiligter im Mittelpunkt der Überlegungen steht, sondern eine neue, dem Staat und seiner Ideologie willfährig ergebene Elite generiert werden soll, liegt auf der Hand.

Allerdings ist der Anfang außerordentlich bescheiden.⁷³⁷ Auf Initiative des NS-Studentenbundführers Feickert werden Lehrgänge in Königsberg mit 15 und Heidelberg mit sieben Studierenden eingerichtet. Dieser erste Versuch wird 1936 nur in Königsberg mit weiteren 15 Studenten fortgesetzt. Bis September 1937, also nach Abschluss der ersten beiden 1 ½-jährigen Kurse, haben reichsweit 35 Studenten den Lehrgang absolviert.

1936 kommt es zu einem Personalwechsel an der Spitze des Reichsstudentenbundes. Der frisch gewählte Reichsstudentenführer Scheel gibt umgehend Order, die Langemarck-Vorstudienausbildung zu vergrößern und zunächst einen neuen

736 Zum Beispiel Gustav Adolf Scheel (1941), Die Erfüllung von Langemarck, Inbegriff des ewigen Sturm- und Opfergeistes deutscher Jugend, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entstehungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 73: „Langemarck war und ist mit Recht Symbol für kämpferische Begeisterung und den unsterblichen tapferen Geist der deutschen Jugend aus Studenten-, Bauern- und Arbeiterkreisen.“

737 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 63 unterscheidet im Wesentlichen „drei Entwicklungsphasen (...). 1934–36 wird (...) ein bescheidener Versuchsansatz realisiert. Zwischen 1936 und 1942 wird an der Einführung der Langemarck-Vorstudienausbildung als eines alternativen Weges zur Hochschule gearbeitet. Die dritte Phase, 1942 bis 1945 (...) ist gekennzeichnet durch den unaufhebbaren Widerspruch zwischen Vorstudienausbildung (...) und der Personalanforderungen der Wehrmacht.“

Kurs in Heidelberg einzurichten, denn das Versuchsstadium sei nunmehr vorbei.⁷³⁸ Im November 1937 sollen in einem „großen Einsatz“ in Heidelberg 50 und in Königsberg zwölf neue Langemarck-Studenten aufgenommen werden.⁷³⁹

Der Aufbruchstimmung und der Bedeutung gemäß, die der Implementierung dieses Zugangs zur Hochschule beigemessen wird, wird der Vorstudien- und Studienausbildung auf dem Reichsstudententag 1938 propagandawirksam der offizielle Titel Langemarck-Studium verliehen.

Im November 1938 findet eine weitere sowohl standort-, als auch zahlenmäßige Ausweitung statt. Und auch für die Zukunft ist eine zügige Vergrößerung der Lehrgänge geplant. So wird prognostiziert, dass im WS 1938/39 zu den 100 bereits in Königsberg, Heidelberg, Hannover und Stuttgart an Langemarck-Kursen teilnehmenden Männern, etwas über 200 junge Erwachsene hinzukommen werden. Im folgenden Jahr ist die Einrichtung von Langemarck-Vorstudieneinrichtungen in Wien, Aachen, Jena, Breslau und Rostock geplant, so dass im SS 1939 mit 253 und im WS 1939/40 mit 500 Teilnehmern des Langemarck-Studiums gerechnet wird.⁷⁴⁰ Damit ist die tatsächliche Maximalstärke des Kursprogramms erreicht, denn die geplanten 1 000 Teilnehmer pro Jahrgang können aufgrund des beginnenden Krieges nicht durchgesetzt werden.

Während des Krieges wird die Teilnehmerzahl der Kurse zwar reduziert, aber für das Jahr 1940 werden immerhin 350 junge Männer zum Langemarck-Studium vom Wehr- bzw. Arbeitsdienst freigestellt und für das Jahr 1941 will man mindestens 200 Teilnehmern die Aufnahme des Langemarck-Studiums ermöglichen.⁷⁴¹ Für die Vorbereitung der „Friedensarbeit“ strebt man darüber hinaus an, noch während des Krieges die „aussichtsreichen“ jungen Männer der Kriegsjahrgänge zu

738 Bericht über die Entwicklung der Vorstudienebildung für den Amtschef W im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 6. Juni 1939, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entstehungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 59f. und Ulrich Gmelin, Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 18.

739 S. Schreiben des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Reichsfinanzminister vom 20.09.1937 in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 55.

740 Schreiben des Reichsstudentenführers an den Reichsminister der Finanzen vom 19. November 1938, in: ebd. S. 57.

741 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Reichsfinanzminister vom 03.04.40, in: ebd. S. 69.

erfassen, so dass „nach Beendigung des Krieges sofort alle in Frage kommenden Bewerber in die Auslese“⁷⁴² genommen werden können.

Im März 1942 wird sogar unter Federführung der Reichsstudentenführung, beauftragt durch das Bildungs-, das Außen- und das Propagandaministerium, ein Konzept erstellt, das Langemarck-Studium auf das besetzte Belgien und Holland auszudehnen.

In verschiedenen „Ausleselagern“ werden dort insgesamt 60 geeignet erscheinende Kandidaten ausgewählt und ab 01.04.1942 in einem Vorkurs in Hannover internatsmäßig zusammengefasst. Ziel ist, sie im Laufe eines halben Jahres so vorbereitet zu haben, dass sie ab dem 01.11.1942 an den dann beginnenden „ordnungsmäßigen“ Lehrgängen des Langemarck-Studiums mit den „Reichsdeutschen“ erfolgreich teilnehmen können.⁷⁴³ Geplant ist darüber hinaus der Aufbau eigenständiger Kurse in beiden besetzten Ländern.

Die Bedeutung, die der Aufrechterhaltung der Kurse beigemessen wird, ist auch daran erkennbar, dass noch im dritten Kriegsjahr, im April 1942, ein ministerieller Erlass, der die Einbindung des Langemarck-Studiums in das NS-Bildungssystem zum Gegenstand hat, vom Wissenschaftsministerium herausgegeben wird. Er soll hier in aller Ausführlichkeit vorgestellt werden, da in ihm sowohl die Entstehungsgeschichte, Zielsetzung und institutionelle Einbindung deutlich wird:

Zunächst wird das Langemarck-Studium bildungspolitisch verortet: Das Langemarck-Studium, so der Erlass, sei aus dem „lebendigen Willen“ an den deutschen Hochschulen entstanden, dem Teil der geistigen Elite aus der Volksmitte, der den Wunsch nach höherer Bildung zeige und charakterlich in der Lage sei zukünftige Führungspositionen einzunehmen,

„aus dem Arbeitsleben und aus der politischen Bewährung heraus einen organischen und Erfolg versprechenden Zugang zum Studium zu verschaffen.“

Dann wird auf die immerhin schon sechsjährige Tradition dieses Angebots verwiesen und der umfassende Erfolg des Ansatzes hervorgehoben. Schließlich belege nicht nur die Leistungsfähigkeit der großen Masse der Teilnehmer, sondern die

742 Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 4,

743 Bericht des Leiters des Langemarck-Studiums an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung vom 19. März 1942, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 79. In dem Bericht wird freudig von der „über alles Erwarten großen Anzahl von Anfragen und Bewerbungen bei“ den „Dienststellen“ gesprochen.

bloße Anzahl,⁷⁴⁴ dass es sich bei den Langemarkstudenten nicht um die spezielle Förderung „hoch gezüchteter“ Einzelfälle handele. Vielmehr werde durch diese Sonderform der Vorstudienausbildung und des Studiums eine Lücke im System geschlossen. Gleichzeitig sorge die Art der Auslese und Erziehung dafür, alte Fehler nicht zu reproduzieren: Die Teilnehmer würden ihrem bisherigen Lebens- und Berufskreis nicht entfremdet. Stattdessen bewirke der Unterricht in Form und Inhalt, dass die Leistungsfähigkeit bis zum Höchstmaß gesteigert und damit einer vollen Erfüllung der vorhandenen Fähigkeiten zugeführt werde.⁷⁴⁵ Dies gelte im besonderen Maße für die ländliche Jugend, der es bisher aus räumlichen Gründen oftmals nicht möglich gewesen sei, an höherer Bildung zu partizipieren. Nun sei sie in den Stand gesetzt, als Diplomlandwirt und Diplomforstwirt den großen Aufgaben der kulturellen und technischen „Aufrüstung des deutschen Dorfes“ zu dienen.

Somit sei den Hochleistungsfähigen aus bisher bildungsfernen Schichten ein alternativer Weg zur Hochschule gewiesen. Diese kämen aus dem täglichen Leistungswettkampf des beruflichen Lebens und seien entsprechend praktischer orientiert, als die Absolventinnen und Absolventen der höheren Schulen, die den direkten Weg zur Hochschule gefunden hätten.

Gleichzeitig könnten über das Langemark-Studium die so genannten Spätentwickler, die erst nach der Pubertät ihre Neigung zum akademischen Beruf erkennen ließen, erfasst werden und gingen nicht als wertvolle Begabungen dem Volksganzen verloren. Dies sei gerade auch aus rassischen Gründen bedenkenswert, denn beim „nordischen Menschen“ zeige sich die wahre Begabung oftmals erst im Alter zwischen 18 und 25 Jahren.

Zusammenfassend wird hervorgehoben, dass die Vorstudienausbildung eine Erziehung verwirkliche, die den Grundsätzen „echter Bildung“ und „nationalsozialistischer Menschenführung“ entspreche. Diese habe gemäß Punkt 20 des Parteiprogramms der NSDAP als Eliteförderung kostenlos zu sein. Auch das anschließende Hochschulstudium sei im Bedarfsfall über ein Vollstipendium zu unterstützen.

Als spezielle, nicht in das Schulsystem organisatorisch integrierte „Auslese- schule“ sei die Vorstudienausbildung auf die Zuarbeit durch die Jugendschulen

744 Weiter oben wurde bereits dargestellt, dass von besagter „großer“ Anzahl durchaus nicht gesprochen werden kann, sondern dass hier ein offenkundiges propagandistisches Interesse vorliegt.

745 Mit dieser Anmerkung wird versucht, Bedenken, die vor allem gegen Ende der Weimarer Republik aufkamen, zu entkräften, der Mitte des Volkes werde durch diese Hochschulöffnung die geistige Elite entzogen und damit die Gesamtgesellschaft geschwächt.

angewiesen. Diese Zusammenarbeit stelle je nach Schultyp verschiedene Anforderungen an die allgemeinbildenden Schulen. Die Volks-, Haupt- und Mittelschulen seien genauso wie Berufsschulen und landwirtschaftliche Schulen in die Auswahl geeigneter Kandidaten einzubinden und am Vorschlagsrecht zu beteiligen. Die höheren Schulen seien in Bezug auf Lehreraustausch und Delegation, Bereitstellung von Hilfsmitteln wie Unterrichtsmaterial und Räumlichkeiten etc. gefordert. Eine solch erfreuliche und zielführende Zusammenarbeit habe sich in einigen Regionen und Bereichen schon eingespielt, sie müsse jetzt reichsweit umgesetzt werden.⁷⁴⁶

Im Folgenden wird dann genauer auf die geforderte „Zuarbeit“ der verschiedenen Schultypen eingegangen. Auffällig ist dabei, dass, wie schon während der Weimarer Republik, zwar der Berufsbezug und der bildende Wert von Berufsarbeiten bei der Legitimation der Einrichtung dieses alternativen Zugangs zur Hochschule hervorgehoben werden. Auch die schon durch Silbermann bekannte Hoffnung auf effizienteres Studieren durch höhere Lebenserfahrung klingt an. Sieht man sich aber die beschriebene Praxis der Rekrutierung der Langemarck-Studierenden an, dann zeigt sich, dass Lehre und Berufstätigkeit gegenüber der „politischen Bewährung“ bei der Bewerbung um einen Vorstudienausbildungsort von geringer Bedeutung sind.

Zunächst wird die Kooperationsverpflichtung der Volks-, Haupt- und Mittelschulen festgestellt: Gleich anfangs wird mit einem möglichen Missverständnis aufgeräumt. Zwar baue der Erziehungsgedanke des Langemarck-Studiums auf der organischen Steigerung des Bewerbers auf der Basis seiner Arbeits- und Lebenserfahrung auf. Dies bedeute aber in der Regel nur, dass der gelernte Schlosser oder Mechaniker das Ingenieurstudium, beziehungsweise der gelernte Landwirt den Diplomlandwirt anstreben werde. Und auch in diesen technischen Bereichen sei Leistungserhöhung im angestammten Gebiet zwar erwünscht, aber nicht bindend. So komme es oft vor, dass bewährte HJ-Führer eine erzieherische Tätigkeit bevorzugten und dass Bewerber aus verschiedensten Berufsbereichen zum Arztstudium tendierten und sich auch als geeignet erwiesen. Verbindlich sei allerdings neben dem Schulabschluss eine erfolgreich absolvierte Lehre und Bewährung im gelernten Beruf. Worin allerdings die Bewährung im Beruf zu suchen ist, wird nicht näher ausgeführt.

746 In diesem Punkt zeigt sich, wie stark mit dem Langemarck-Studium tatsächlich neue Wege beschritten werden. Eine institutionelle Zusammenarbeit zwischen Erstem Bildungsweg und Erwachsenenschulangeboten hatte bis zu diesem Zeitpunkt ausschließlich Fritz Karsen mit seinem Neuköllner Schulversuch im Blick.

Im Folgenden wird das Verfahren nach den genannten Schultypen ausdifferenziert: Bis zum Ausbau der nationalsozialistischen Hauptschule komme den Volksschulen die Aufgabe zu, die Mehrzahl der zukünftigen Bewerber für das Langemarck-Studium zu unterrichten. Nach den Jahren der Berufsbildung und Bewährung könne vom 17. Lebensjahr an ein Vorschlag für das Langemarck-Studium eingereicht werden.

Damit ist anders als in der Weimarer Republik der Zugang zu einem alternativen Weg an die Hochschule nicht mehr an ein Alter von mindestens 18 Jahren gebunden, es bleibt als Altersuntergrenze allein das Kriterium der Erfüllung der Schulpflicht.

Die Rektoren der Volks-, beziehungsweise Landschulen werden ausdrücklich ermutigt, besonders befähigte Schulabgänger auf die zukünftige Möglichkeit eines Langemarck-Studiums hinzuweisen und sie entsprechend bei der Wahl ihres Berufes zu beraten. Dabei wird gerade die Lehre eines handwerklich-technischen Berufes gut geheißen, sicherlich nicht zuletzt wegen des durch Rüstung und Krieg erhöhten Bedarfs an gut ausgebildeten Fachkräften im Ingenieursbereich. Der Weg in den handwerklich-praktischen Beruf sei weder eine Sackgasse noch ein Beleg minderer Begabung, sondern in vielen Fällen ein organischer Weg der Berufsbildung, von dem aus bei entsprechender beruflicher Leistung durch das Langemarck-Studium der Übergang zur Hochschule offen stehe.

Nun folgt die direkte Aufforderung an die Lehrerschaft, ihre ehemaligen Schüler auch während der Ausbildung beratend zu begleiten und bei entsprechender Leistung „über den zuständigen Hoheitsträger der NSDAP zum Langemarck-Studium“ vorschlagen zu lassen.

Nach dem geplanten Aufbau der Hauptschule werde das Langemarck-Studium immer stärker seine besten Kräfte aus den Reihen der Absolventen der Hauptschule erhalten. Im Anschluss an die Berufsbildung, die der Hauptschule in der Regel folgen werde – eine mögliche Ausnahme ist die Ausbildung zum Volksschullehrer direkt im Anschluss an die Hauptschule – und aufgrund der dabei und im politischen Dienst nachgewiesenen Bewährung, sei zukünftig ein organischer Zugang zum Langemarck-Studium sichergestellt. Darauf müsse bereits beim Aufbau dieser neuen Schulform das Augenmerk gerichtet sein. Sofern dieses Ziel gelinge, bestehe für besonders begabte Hauptschulabsolventen die Möglichkeit, „noch rechtzeitig“ den Weg an die Hochschule zu finden. Es sei vordringliche Aufgabe der Administration und des Lehrpersonals, hierfür das notwendige Problembe-wusstsein zu entwickeln.

Auch von den Mittelschulen führe der gleiche, von den Schulleitern zu propagierende Weg über die Berufstätigkeit bei entsprechender Bewährung zur Vorstudienausbildung und zum Langemarck-Studium.

In den nächsten Abschnitten folgt die Beschreibung der geforderten Zusammenarbeit mit den Berufs- und Landwirtschaftsschulen. Hier gebe es schon in einigen Regionen eine erfreulich enge Kooperation. Diese sei reichsweit nach bewährtem Muster auszubauen. Da der junge Mensch in der Berufsschule „mit am besten“ auf seine Leistung hin erkannt und entsprechend gefördert werden könne, wird den Leitern und Lehrern der Berufs- und Landwirtschaftsschulen ein eigenständiges Vorschlagsrecht von fähigen und begabten Nachwuchskräften eingeräumt. Beim Aufbau von Förderklassen und Sonderausbildungskursen sei besonders auf die Möglichkeit der Vorstudienausbildung und des Langemarck-Studiums hinzuweisen.

Es sei aber nicht daran gedacht, alle Leistungsträger über die Vorstudienausbildung an die Hochschule zu bringen. Das Langemarck-Studium richte sich vorrangig an die ausgesprochen wissenschaftliche und forschungsmäßige Begabung. Der berufspraktische Typ nehme seinen Weg zweckmäßiger zunächst über eine Fachschule, um dann, mit gutem oder sehr gutem Ergebnis oder gegebenenfalls nach erfolgreicher Sonderreifeprüfung direkt an die Hochschule zu wechseln.

Darauf folgt eine kurze Beschreibung des Dienstweges. Demnach wird verbindlich festgelegt, dass

- die Schulleiter der Volks-, Haupt- und Mittelschulen persönlich die leistungsfähigsten Schulabgänger über die Möglichkeiten des Langemarck-Studiums informieren und beraten.
- Anschließend haben sie eine Liste der von ihnen für geeignet gehaltenen Kandidaten sowohl an den Inspekteur des Langemarck-Studiums als auch an das Reichserziehungsministerium auf dem Dienstweg einzureichen, eine Durchschrift erhält der jeweilige örtliche Beauftragte des Langemarck-Lehrgangs.⁷⁴⁷
- Die Schulleiter bekommen darüber hinaus den Auftrag, die weitere Entwicklung der Vorgesagten zu beobachten und gegebenenfalls darüber zu berichten.
- Im Anschluss erfolgt dann die tatsächliche Erfassung und Auslese „über den zuständigen Hoheitsträger, beziehungsweise beim Arbeitsdienst über den Arbeitsgau.“

747 In dieser Doppelung der Adressaten findet wiederum die Konkurrenz zwischen NS-Reichsstudentenbund und Erziehungsministerium ihren Niederschlag.

- Wie bereits oben dargestellt, bekommen die Leiter der Berufs- und der Landwirtschaftsschulen ein direktes Vorschlagsrecht.
- Abschließend wird die dringend notwendige Zusammenarbeit aller Instanzen angemahnt.

Um die Dringlichkeit in das richtige Licht zu rücken, wird dann ein zweites Mal die Zielvorstellung des Langemarck-Studiums zusammengefasst: Aufgabe des Langemarck-Studiums sei es, aus allen Schichten, Ständen und Berufen des Volkes die Begabtesten und Tüchtigsten auszulesen und sie über den Weg der Erziehung und Ausbildung an der deutschen Hochschule der Bewegung und dem Staate als wertvolle Mitarbeiter zur Verfügung zu stellen, d. h. jedem begabten, „politisch einwandfreien“ und „körperlich gesunden“ Volksgenossen den Weg zu den verantwortungsvollsten Stellen im Leben des Volkes ohne Rücksicht auf Beruf, Stand und Herkunft und Vermögen frei zu machen.

Es folgt die Darstellung der institutionellen Einbindung. Die Reichsstudienführung wird als Träger des Langemarck-Studiums benannt, die zugleich im Auftrag des Reichserziehungsministeriums handle – hier zeigt sich erneut, wie stark das Langemarck-Studium zwischen Studentenführung und Erziehungsmi-nisterium umkämpft ist.

Als Zugangsvoraussetzungen werden festgehalten:

- ein Mindestalter von 17 und ein Höchstalter von 25 Jahren,
- sowie eine schulische Allgemeinbildung, die mindestens Volksschul- und ma-ximal Mittelschulniveau entspricht.
- Zusätzlich kommen Schulabbrecher der Gymnasien, die „aus zwingenden Gründen das Reifezeugnis nicht erlangen konnten“, in Betracht.
- Kandidaten müssen über überdurchschnittliche geistige Begabung verfügen und sich nachweislich besonders in Beruf und politischer Arbeit „bewährt“ haben.
- Sie müssen darüber hinaus im Besitz voller körperlicher Gesundheit und Leistungsfähigkeit sein.
- Schließlich sind sie verpflichtet, sich nach der Aufnahme dem Regelwerk des Langemarck-Studiums zu unterwerfen.
- Wünschenswert ist die vorab geleistete Erfüllung der Arbeitsdienst- und Wehr-pflicht.
- Aus organisatorischen Gründen⁷⁴⁸ wird eine Koedukation ausgeschlossen.

⁷⁴⁸ Damit ist das kasernierte „lagermäßige“ Zusammenleben der Teilnehmer gemeint, das nach der Auffassung Krieks (s. o.) den umfassendsten Lernerfolg verspricht.

Weiterhin wird festgehalten, dass das Langemarck-Studium nicht für Schüler höherer Lehranstalten vorgesehen sei und Abiturienten generell ausgeschlossen seien.

Der Bildungsgang des Langemarck-Studiums zerfällt in zwei Teile:

- Auf die internatsmäßig durchgeführte 1 ½–2-jährige Vorstudienausbildung folgt
- das Hochschulstudium.

Abschließend wird in knapper Form das Bewerbungs- und Aufnahmeverfahren vorgestellt und eine Auflistung der Hochschulstandorte, an denen das Langemarck-Studium angeboten wird, angefügt.⁷⁴⁹

Als Anlage zu dem Erlass wird vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ein Aufruf an die Absolventen der Volks-, Haupt- und Mittelschulen beigefügt, der wegen seines für die Bildungspropaganda exemplarischen Charakters ausführlich zitiert wird:

„Lieber Kamerad! In diesen Tagen verlässt Du die Schule, um in das Berufsleben des deutschen Volkes einzutreten. Durch Deinen Lehrer hast Du erfahren, dass für Dich wie für alle Deine Kameraden eine Möglichkeit künftiger Erziehung und Ausbildung nach den Jahren Deiner Berufslehrzeit besteht, die die nationalsozialistische Jugend geschaffen hat: das Langemarck-Studium. Nationalsozialistische Studenten, erfüllt von den Idealen einer neuen Zeit, haben seit Jahren bewährte Arbeiter- und Bauernjungen zusammengerufen, um ihnen ein neues Ziel des Lernens und Lebens zu geben. In den Gemeinschaften der Lehrgänge haben diese sich unter der Leitung ihrer Führer und Kameraden das Rüstzeug erarbeitet, um später Führerstellen im Dritten Reich auf Grund ihrer Haltung und ihres Könnens ausfüllen zu können. (...) Auch für Dich steht dieser Weg offen. (...) Wenn Du in den nächsten Jahren etwas lernst und leitest und dabei die Augen offen hältst, im Reichsberufswettkampf⁷⁵⁰ aber auch im Alltag, Dein Können und Deine Einsatzbereitschaft nachweist, als Hitlerjunge und HJ-Führer vorbildlich deine Pflicht tust, wird Dir das Langemarck-Studium offen stehen. (...) Wichtig ist es heute, dass derjenige, der später

749 A. Homeyer (o. J.) [1938], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, a. a. O., S. E 13s ff.

750 Dieser „Reichsberufswettkampf“ wird jährlich unter großem propagandistischen Aufwand durchgeführt.

an führender Stelle eines Berufskreises stehen will, von der Pike auf gediент hat.“⁷⁵¹

Ohne Zweifel ist es als positiv einzuschätzen, dass junge Schulabgänger institutionalisiert Informationen über Wege und Möglichkeiten der nachholenden Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Gleichermaßen progressiv wirkt die Einbindung von Lehre, Ausbildung und Berufspraxis. Schaut man aber auf den appellativen Stil und die klare Funktionalisierung des vorausgesetzten jugendlichen Idealismus für Staatszwecke, dann zeigt sich hier erneut, dass nicht größere Chancengerechtigkeit, sondern Vereinnahmung der Jugend für die eigenen ideologischen Ziele Motivation für das Anschreiben ist.

Im Zuge des Kriegsgeschehens und des erwarteten Bedarfs an qualifizierten Kräften nach dem Krieg gibt es Planungen, eine entsprechende Ausbildung auch für junge Frauen anzubieten. In einem auf den 24.09.1942 datierten Informationsblatt wird angekündigt, dass auch eine Vorstudienausbildung für Frauen in Planung sei, denn nicht nur im Krieg, sondern auch in den folgenden Aufbaujahren werde der Bedarf an berufstätigen Frauen in hohem Maße bestehen bleiben. Deshalb werde danach gestrebt, auch die berufliche Ausbildung und Lenkung der Frau nicht dem Zufall zu überlassen.⁷⁵²

Bildungspolitisch gerechtfertigt wird dieses Vorgehen, das ja eindeutig nationalsozialistischer Geschlechteraufteilung und Ideologie widerspricht,⁷⁵³ mit

751 Anlage zu dem Erlass wird vom Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung ein Aufruf an die Absolventen der Volks-, Haupt- und Mittelschulen (02. April 1942) beigefügt, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 87.

752 Tremonia, Hochschul-Auslese begabter Frauen (24 September 1942), in: ebd. S. 91.

753 Zu dem Zusammenhang der Hintanstellung ideologischer Belange hinter kriegswirtschaftliche Zwänge s. auch Lisa Fischer (2006), Das NS-Frauenbild und die Programmgestaltung des Deutschen Volksbildungswerkes, in: Spurensuche, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 17. Jg., 1–4, S. 157ff. Die Autorin zitiert auf S. 162 die Reichsfrauenvührerin Gertrud Scholtz-Klink, die sich in einem Artikel des Völkischen Beobachters (03.11.1943) zur dargestellten Problematik folgendermaßen äußert: „Wichtig ist, dass wir trotz Hingabe, mit der wir unsere oft schwere Arbeit leisten, nie vergessen, Frauen zu sein und zu bleiben (...). Dann werden wir auch eines Tages wieder zu unserer ursprünglichen Aufgabe zurückfinden.“

kriegsbedingten Notwendigkeiten, Kriegsfolgen und, man höre und staune, der Verbesserung der Chancengleichheit für Frauen aus sozial niederen Schichten.⁷⁵⁴

In „Ausleselagern“ sollen geeignete Frauen zum Vorstudium zugelassen werden. Dieses ist im Gegensatz zu der 1 ½–2-jährigen Vorstudienausbildung junger Männer⁷⁵⁵ durchgängig als zwei jähriger Kurs projektiert. Die Kosten der Ausbildung, Unterbringung und Verpflegung der Teilnehmerinnen solcher Lehrgänge sollen aus öffentlichen Mitteln getragen werden.

Ein ministerieller Erlassentwurf vom 07.11.1942 benennt als ausführendes Organ für Planung und Umsetzung das Amt Studentinnen der Reichsstudentenführung. Der Vorstudienausbildung für Frauen werden folgende Aufgaben zugesiesen:

- Besonders befähigte Mädchen und Frauen im Alter zwischen 20 und 32 Jahren sollen nach einer entsprechenden Auslese in internatsmäßig geführten Lehrgängen der Hochschulreife zugeführt und durch ein anschließendes Hochschulstudium auf einen akademischen Beruf vorbereitet werden.
- Ziel der Vorstudienausbildung für Frauen ist die Hebung fachlichen Könnens, Ausweitung bisheriger bzw.
 - Erschließung neuer Berufsmöglichkeiten und
 - Bildung „echter“ Persönlichkeiten.
- Die Vorstudienausbildung richtet sich vorrangig an ausgewiesen regimetreue und/oder berufstätige Frauen.
- Außerdem sollen Kriegswitwen bzw. Verlobte von Gefallenen direkt angeprochen werden.
- Als Voraussetzungen einer Bewerbung werden genannt:
 - überdurchschnittliche geistige Begabung,

754 S. Tremonia, Hochschul-Auslese begabter Frauen (24. September 1942) in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 91: „Zum Hochschulstudium führte für Frauen der Weg bisher fast ausschließlich über die höhere Schule. Deshalb konnte nur eine bestimmte Gruppe von Frauen zu akademischen Berufen gelangen. Einigen wenigen Frauen ohne die genannte schulische Vorbildung gelang es, sich später durch das Begabtenabitur oder durch den Besuch einer Abendschule die Voraussetzung für einen Hochschulbesuch zu schaffen. Für viele scheiterte ein solcher Plan daran, dass er eine Einschränkung der Berufstätigkeit und damit einen Ausfall des Verdienstes bedingte. Dazu treten jetzt häufiger solche Frauen, denen der Krieg den Verlobten oder den Mann genommen hat, und die erst dadurch vor die Notwendigkeit gestellt wurden, sich einen Lebensberuf zu wählen.“

755 Es wird zwar in den Quellen darauf hingewiesen, dass auch die Langemarck-Vorstudienausbildung zwei Jahre dauern könne, allerdings sind ausschließlich Kurse von 1 ½-jähriger Dauer dokumentiert.

- untadelige charakterliche Haltung,
- körperliche Leistungsfähigkeit,
- Gewähr dafür, sich als Nationalsozialistinnen zu bewahren und
- Bereitschaft, sich gegebenenfalls unter Hintersetzung persönlicher Wünsche einem Mangelberuf, insbesondere auch einem Berufseinsatz im Osten, zuzuwenden.⁷⁵⁶

Diese Einrichtung stelle, so das erstaunliche Fazit des Wissenschaftsministers Rust, eine notwendige Ergänzung des nationalsozialistischen Erziehungswerks dar. Er habe ihr deshalb von Anfang an lebhafteste Förderung zuteil werden lassen und weise alle nachgeordneten Dienststellen an, dieser neuen Einrichtung ihr besonderes Augenmerk und gegebenenfalls ihre Hilfe und Förderung zuzuwenden.

Der Unterricht in den Lehrgängen der Vorstudienausbildung für Frauen soll nach ministeriell gebilligten Richtlinien erfolgen, die Abschlussprüfung in Form der Begabtenprüfung vom Inspekteur des Langemarck-Studiums im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung abgenommen werden. Auch die Verantwortung für die wissenschaftliche Ausbildung der Teilnehmerinnen wird dem Inspekteur des Langemarck-Studiums zugewiesen.⁷⁵⁷

Allerdings wird das „Tremonia-Programm“ nicht mehr rechtlich und institutionell in das Bildungssystem eingebunden und Skepsis ist geboten, ob dieses Programm realisiert worden ist, denn es existieren keinerlei Unterlagen zu möglichen Absolventinnen. Trotzdem wird bereits in dem bloßen Plan eines solchen Angebotes evident, in welchem Umfang die NS-Bildungspolitik unter dem Einfluss kriegsbedingter Zeitumstände steht. Anders ist der hier dokumentierte radikale Bruch mit den ideologischen Grundsätzen nicht zu erklären.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Langemarck-Studium genau den Bildungsbereich abdecken soll, der heute vom Zweiten Bildungsweg bedient wird. Dabei ist es gleichzeitig im Sinne des Dritten Bildungsweges institutionell eng an die Hochschulen angebunden.

Im Gegensatz zu den meisten heutigen Institutionen des Zweiten Bildungsweges bleibt das Langemarck-Studium allerdings halbstaatlich, etwa vergleichbar mit den heutigen Ersatzschulen, die zwar finanzielle und institutionelle Unter-

756 Von den männlichen Teilnehmern wird demgegenüber nicht das Hintanstellen persönlicher Neigungen gefordert.

757 Der Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Vorstudienausbildung für Frauen, Erlassentwurf (7. November 1942), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, in Deutschland, a. a. O., S. 92.

stützung durch den Staat bekommen, aber trotzdem eigenständige inhaltliche Schwerpunktsetzungen auch neben dem Bildungskanon der öffentlichen Schulen entwickeln und anbieten können.

4.6.1 Die Zielgruppe

Nachgewiesene körperliche Eignung, ideologische Ausrichtung und positive Einstellung zum Gemeinschaftskult sind gesuchte Merkmale der auszuwählenden jungen Männer. Von vorne herein steht fest: Diese Gruppe soll zur zukünftigen, „unverbrauchten“⁷⁵⁸, staatstragenden Elite des NS-Regimes herangebildet werden.

Entsprechend werden, wie oben ausgeführt, für das Langemarck-Studium vorrangig junge Menschen aus bildungsfernen Schichten vorzugsweise vom Lande gesucht, die einerseits nicht in der bürgerlichen Kultur verankert sind und andererseits ihren potentiellen Aufstieg allein dem Regime zu verdanken haben. Hinzu kommt, dass sich das Langemarck-Studium gut eignet, um eine zwar rassistische aber gleichzeitig auch soziale Emanzipation suggerierende Bildungspolitik zu betreiben, wie sie auf dem Reichsparteitag 1938 verkündet wird: Oberste Sorge des nationalsozialistischen Staates sei es, Mittel und Wege zu finden, um dem Fleiß, der Energie, der Tatkraft, der Einsicht, dem Mut und der Beharrlichkeit, soweit sie im Persönlichen in Erscheinung träten, den Weg nach oben zu erleichtern und zu ebnen. Im nationalsozialistischen Staat müsse das ärmste Kind, sofern es ersichtlich zu Höherem bestimmt ist, auch die höchste Stellung erreichen können.

Umgekehrt dürfe auch das Kapital von Millionen einem Nichtangehörigen des deutschen Volkes den Weg nach oben niemals öffnen. Nur nach der Erfüllung dieser Voraussetzung könne eine wirkliche Volksgemeinschaft aufgerichtet werden, die mehr sei als bloße schöngeistige Phrase.⁷⁵⁹

Dabei wird von den Initiatoren Wert darauf gelegt, dass diese besondere Förderung entsprechend der prognostizierten Leistung für die Volksgemeinschaft vergeben wird. Der Geförderte sehe sich, ganz im Sinne Kriecks, nicht wohlwollend durch zufälliges Zusammentreffen besonders glücklicher Umstände hinauf gehoben in eine höhere Gesellschaftsschicht, vielmehr werde er eingeordnet in die Volksgemeinschaft an einem Platz, auf den er aufgrund seines rassischen,

758 Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 18.

759 Heinz Franz (1938), Grundsätze und Aufgaben studentischer Sozialarbeit, in: ebd. S. 13.

politischen und charakterlichen Werts und seiner Leistung höchst berechtigten Anspruch habe.⁷⁶⁰

Es erstaunt und ist gleichzeitig charakteristisch für das „organisierte Chaos“⁷⁶¹ des NS-Staates, dass diese Initiative Zeit ihrer Existenz in der Hand des NS-Studentenbundes bleibt.⁷⁶² Allerdings versucht das Wissenschaftsministerium, wie bereits oben dokumentiert, früh, das Langemarck-Studium in das bestehende Bildungssystem einzupassen und eine Kontrollfunktion auszuüben.

4.6.2 Zu Legitimation und Organisation

Den Informationsbroschüren zum Langemarck-Studium, die seit 1938 regelmäßig, auch während des Krieges, erscheinen, ist stets der 20. Programmpunkt des NS-Parteiprogramms vorangestellt.

Wenn auch eine Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem als originärer Programmpunkt der NS-Ideologie beansprucht wird,⁷⁶³ so ergeben sich dennoch Abgrenzungsschwierigkeiten vorrangig gegenüber der abgelehnten sozialistischen und liberalen Bildungsreformtradition der Weimarer Republik. Wie oben dargestellt, wird der humanistische Gedanke der Förderung der Einzelpersönlichkeit als „Humanitätsduselei“ abgetan und der Slogan „Freie Bahn dem

760 Gustav Adolf Scheel (1938), Rede des Reichsstudentenführers SS-Obersturmführer Dr. G. A. Scheel in Hannover am 9. Dezember 1938, in: ebd. S. 6.

761 S. Eberhard Aleff (Hrsg.) (1986), Das Dritte Reich, Bielefeld, 23. Auflage, S. 61ff.

762 Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 17f.: „Wie der Arbeitsdienst und der Reichsberufswettkampf der deutschen Studenten, wie Landdienst und Fabrikeinsatz, so war auch die Vorstudienausbildung der deutschen Studentenschaft und des Reichsstudentenwerks aus dem Erlebnis nationalsozialistischer Gemeinschaft entstanden, das die damaligen Träger der studentischen Arbeit zur Gestaltung neuer Formen auf der Hochschule trieb. Als eine Tat studentischer Selbstführung und Selbstverantwortung wurden damals in Heidelberg und Königsberg Kurse für junge Arbeiter- und Bauernsöhne eingerichtet.“

763 In seinem Telegramm zur Eröffnung des Langemarck-Studienganges in Hannover des Reichsmisters Rust behauptet dieser: „Die Ziele des Langemarck-Studiums sind so vollkommen nationalsozialistisch und entsprechen so sehr den praktischen Forderungen der gegenwärtigen Arbeits- und Wirtschaftslage, dass sie einer besonderen Unterstützung eigentlich nicht bedürften.“ Bernhard Rust, in: Ulrich Gmelin (Hrsg.) (1938), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 3, s. auch Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ebd. S. 22: „Aus dem Gesagten dürfte eindeutig hervorgehen, wie richtig der Satz aus der Rede des Reichsstudentenführers vom 9. Dezember 1938 ist: Das Langemarck-Studium ist nicht eine vorübergehende Behelfsmaßnahme zur Deckung der Nachwuchsnott, sondern eine ständige Einrichtung politischer Natur, die einen Grundsatz des Nationalsozialismus zur Erfüllung bringt. So wie jeder Deutsche das Recht auf Arbeit hat, so hat auch jeder Deutsche das Recht auf die seiner Leistung und Eignung entsprechende Ausbildung.“

„Tüchtigen“ gilt geradezu als Indikator einer in sich zerfallenen, individualistischen Gesellschaft.

Das eben will man mit dem Heranführen breiterer Bevölkerungsschichten an akademische Bildung nicht erreichen:

„der nationale Sozialismus hat nicht zum Ziel, das Individuum Mensch als Einzelwesen zu beglücken, sondern die guten Kräfte der Nation dort, wo sie am besten und zweckmäßigsten ihren Fähigkeiten entsprechend eingesetzt werden können, der Gesamtheit dienstbar zu machen.“⁷⁶⁴

Ziel ist,

„jeden Begabten⁷⁶⁵ an den richtigen Arbeitsplatz zu setzen, wo er für sein Volk die Höchstleistung vollbringen kann.“⁷⁶⁶

Vorsicht ist im Sinne der oben dargestellten „Rassehygiene“ bei dieser Schichten übergreifenden Vorgehensweise allerdings geboten, damit „das deutsche Arbeiter- und Bauerntum nicht seiner fähigsten Kräfte beraubt“ wird. Dem soll dadurch begegnet werden, dass das gesellschaftliche Ansehen der nicht akademischen Berufe erhöht wird.⁷⁶⁷ Wer aber die Veranlagung zu einer akademischen Tätigkeit besitze, solle und müsse die Möglichkeit erhalten, einen Beruf zu wählen, unabhängig von den Kosten der Vorbildung, der es ihm ermöglichen würde, seine geistigen Fähigkeiten zum Wohl der Gesamtnation zu verwerten.⁷⁶⁸

Allerdings bleibt die Legitimation schwierig. Konnte man zunächst darauf verweisen, dass Bildungsnachteile für volksnahe Kreise der als dekadent bezeichneten bürgerlichen Gesellschaft geschuldet seien, zieht dieses Argument mit zunehmender Dauer des NS-Regimes nicht mehr. Im Gegenteil, wenn im Erwach-

764 Viktor Lutze (1938), Rede bei der Eröffnung des Langemarck-Studiums in Hannover (9. Dezember 1938), in: ebd. S. 11. Lutze ist in Personalunion Oberpräsident der Provinz Hannover und Stabsführer der SA, Ulrich Gmelin ist Leiter des Langemarck-Studiums der Reichsstudentenführung.

765 Wobei Begabung im nationalsozialistischen Sinn anders definiert ist als landläufig. Begabt ist, wer a) körperlich leistungsfähig, b) bereit ist, sich mit allem Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Dienst der Volksgemeinschaft zu stellen und c) der nationalsozialistischen Ideologie anhängt. Voraussetzung ist selbstverständlich die „richtige“ „Rassezugehörigkeit“. S. u. a. Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 19.

766 Gustav Adolf Scheel (1938), Rede des Reichsstudentenführers SS-Oberführers in Hannover (9. Dezember 1938), in: ebd. S. 6.

767 Zu diesem Zweck finden u. a. jährlich reichsweite Berufswettkämpfe statt. Man beachte die Wiederholung der Bedenken, die auch in der Weimarer Republik geäußert wurden und dort zu dem Slogan der „Auspweitung“ der berufstätigen Bevölkerung geführt hatten.

768 Heinz Franz (1938), Grundsätze und Aufgaben studentischer Sozialarbeit, in: Ulrich Gmelin (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 16.

senenalter „nachgebessert“ werden muss, dann verweist das unter anderem auch auf Lücken innerhalb der für so zentral erachteten „Auslese“.

Obwohl er es als vordringlichste und für Form und Inhalt der zukünftigen nationalsozialistischen Hochschule wesentliche Forderung der Sozialarbeit des deutschen Studententums ansieht,

„den studentischen Nachwuchs auszulesen, eine positive Förderungspolitik zu treiben, die es allen Kräften der jungen vorwärts treibenden Nation ermöglicht, ihre hohe Schule zu besuchen“,

muss denn auch Heinz Franz, SS-Obersturmführer und Leiter des Wirtschafts- und Sozialamtes der Reichsstudentenführung noch 1938 zugeben, dass „der wesentliche Auslesefaktor, der für den studentischen Nachwuchs gilt“, noch immer „die finanzielle Lage des einzelnen“ ist. Trotz der bereits erfolgten Umstellung der Hochschulauslese im nationalsozialistischen Staat habe sich das Bild der zum Hochschulstudium gelangenden Abiturienten nur wenig verändert.⁷⁶⁹ Die Kritik an der bisherigen „Hochschulauslese“ ist Teil einer umfassenden Kritik der institutionellen Praxis an den Hochschulen. Der NS-Studentenbund fordert eine „grundätzliche Studienreform“. Sie hat neben der größeren „Volksnähe“, stärkere Berufslenkung und Verkürzung der Studiendauer⁷⁷⁰ zum Ziel.

769 Ebd. S. 14.

770 S. Heinz Franz (1938), Grundsätze und Aufgaben studentischer Sozialarbeit, in: Ulrich Gmelin (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 14: „Durch erhöhte Arbeitsleistung der studentischen jungen Generation und durch Änderung des Studiensystems muss eine Konzentration und damit Verkürzung des heutigen Studiengangs ermöglicht werden. (...) Die heutige Generation findet sich nicht resigniert ab mit der Tatsache, dass der Akademiker im Allgemeinen erst zwischen dem 29. und 31. Lebensjahr an die Gründung einer Familie denken kann. Die Erhaltung der Kraft unseres Volkes ist eine biologische Forderung unserer Bewegung, der sich derjenige am wenigsten verschließen darf, der durch die Steuerkraft der Volksgemeinschaft in den Genuss einer höheren Bildung kommt.“

Diese Studienreform voranzubringen scheint das Langemarck-Studium bestens geeignet, werden doch hier gerade Arbeiter- und Bauernkinder,⁷⁷¹ sofern sie die entsprechende körperliche und charakterliche Eignung sowie politische Überzeugung mitbringen, durch Sonderlehrgänge an das Studium herangeführt.

Was ist nun mit „politischer und charakterlicher Haltung“ gemeint und wie kann sie erkannt werden? In seiner Rede zur Eröffnung des Langemarck-Studiums in Hannover geht Reichsstudentenführer Scheel ausführlich auf diesen Zusammenhang ein, wenn er die Prinzipien der „Auslese“ für die Kurse⁷⁷² charakterisiert:

- Basis und Rahmen für die Auslese müsse die ganze deutsche Volksgemeinschaft sein, und nicht ein oder mehrere privilegierte Stände. Es sei falsch, wenn unter den Abiturienten des Jahres 1938 40% Söhne von Beamten säßen und 9% Söhne von Arbeitern, falsch nicht deshalb, weil Beamtensohne weniger tüchtig seien, sondern weil der Anteil des Arbeitertums mit 9% nicht der Leistungsmöglichkeit des deutschen Arbeiters auch für wissenschaftliche Berufe entspräche.

771 S. Görlitzer Nachrichten, Arbeiter im Hörsaal (20. Dezember 1939), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 63: „Darin liegt die sozialistische Bedeutung des Langemarckstudiums. Ein Zahlenbeispiel soll dies verdeutlichen und unterstreichen. 1938 ergab eine Übersicht über die Berufe der Väter aller Abiturienten folgendes Bild: Akademiker waren 38, 48 v. H., Selbständige und Angestellte in Industrie 27,92 v. H., mittlere und untere Beamte 20,17 v. H., in Land- und Forstwirtschaft waren beschäftigt 7,06 v. H., Arbeiter waren 8,38 v. H., Sonstige 4,99 v. H.. Mit 8,38 v. H. Anteil des Arbeitertums ist aber das Leistungsvermögen des deutschen Arbeiterstandes für die akademischen Berufe auch nicht annähernd erfasst. Das Langemarckstudium schafft hier Wandel. Die Väterberufe des Langemarckstudiums 1938 waren zum Vergleich folgende: Akademiker 0,1 v. H., mittlere Beamte 3 v. H., untere Beamte 6 v. H., selbständige Kaufleute 6,9 v. H., kleine Angestellte 25 v. H., Bauern 11 v. H., Handwerker 12 v. H., Arbeiter 36 v. H.. Der Weg zur sozialistischen Volkshochschule ist damit beschritten.“

772 Interessanterweise gibt der ihm nachfolgende Redner Heinz Franz (1938), Grundsätze und Aufgaben studentischer Sozialarbeit, in: ebd. S. 16 als Beispiel für erfolgreiche Auslese die katholischen Kirche und die Wehrmacht an: „Was der katholischen Kirche, die sich in ihrer Auslese nur an einen verkleinerten Teil dieser Auslesebasis wendet, in der Typenbildung und Formung ihres Priestertums einstmals möglich war, was der deutschen Wehrmacht in der Schaffung des Typus des deutschen Offiziers möglich ist, muss der deutschen Hochschule und der studentischen Führergeneration ebenso möglich sein.“

- Die Art der Auslese müsse eine nationalsozialistische sein,⁷⁷³ d. h. sie habe den ganzen Menschen zu prüfen und nicht sein Hirn allein oder seine Muskeln allein. Sie solle die rassischen Anlagen werten, die körperliche Spannkraft, die geistige und seelische Reichweite, vor allem den Charakter und den politischen Einsatzwillen.
- Der Auslese dieser Männer müsse eine richtige Erziehung folgen. Richtig sei die Erziehung dann, wenn ihre Grundsätze sich mit denen der nationalsozialistischen Bewegung deckten. Hier müsse der Typ des politischen Soldaten geformt werden, der aus der Kraft der Weltanschauung die Verpflichtung zu beruflicher Höchstleistung schöpfe, und nicht der unpolitische Fachspezialist, bei dem Dienen klein und Verdienen groß geschrieben werde.⁷⁷⁴

In den Ausleselagern soll überprüft werden „was für ein Kerl“ der jeweilige Kandidat ist. Ein

„anständiger Charakter, körperliche Tüchtigkeit, geistige Beweglichkeit und Aufgeschlossenheit für politische und weltanschauliche Fragen aus Vergangenheit und Gegenwart sind Grunderfordernisse.“⁷⁷⁵

Organisatorisch findet die Auslese in drei Etappen statt: Die von Schulen oder Parteiorganisationen, seit Kriegsbeginn auch von der Wehrmacht vorgeschlagenen Kandidaten⁷⁷⁶, werden „zu einer kurzen Vorauslese“ in größeren Städten gesammelt. Hier wird die bisherige berufliche Leistung und Zielvorstellung überprüft und ein „Gesamteindruck von der Persönlichkeit des Bewerbers“⁷⁷⁷ gewonnen. Zu

773 S. Aufforderung zur Mitarbeit der Gesundheitsämter bei der erbbiologischen Beurteilung von Bewerbern für das Langemarck-Studium in dem Bericht des Leiters des Langemarck-Studiums (28. Juni 1940) an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 71f.: „Entsprechend der besonders weitgehenden Art der Förderung (...) gelten für die Männer des Langemarck-Studiums besonders scharfe Auslesebestimmungen. Dieser strenge Maßstab findet auch bei der Beurteilung der gesundheitlichen Verhältnisse und bei der Überprüfung der erbbiologischen Beschaffenheit der Sippe des Bewerbers Anwendung. (...) Es können demnach nur solche Bewerber aufgenommen werden, die auf Grund ihres positiven Erbgutes die Gewähr für eine rassistisch hochwertige Familienleistung bieten. (...) Aus der Beurteilung muss die positive Beschaffenheit der einzelnen Sippschaftsangehörigen eindeutig hervorgehen. Eine Erklärung, dass über den Probanden „Nichts Nachteiliges“ bekannt ist, genügt in keinem Falle.“

774 Gustav Adolf Scheel (1938), Rede des Reichsstudentenführers SS-Oberführers in Hannover am 9. Dezember 1938, in: Ulrich Gmelin (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 6.

775 Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 7.

776 Eine Selbstbewerbung kommt nur „in seltenen Ausnahmefällen“ in Betracht.

777 Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 6.

diesem Zeitpunkt wird die Entscheidung über Hochschul- oder Fachschulstudium des Kandidaten gefällt.⁷⁷⁸

Entspricht ein Bewerber nicht den Leistungsvorstellungen, wird eine Beratung angeboten, um eine Ausbildung vorzuschlagen, die den Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kandidaten gerecht wird.

Andernfalls folgt nun das Ausleselager. Es umfasst 4–5 Tage: Nach Überprüfung der Gesundheit und sportlichen Fitness müssen die Kandidaten sich einer mündlichen und schriftlichen Prüfung unterziehen, in der der Bildungsstand in nationalsozialistischem Sinne auf einem offenbar sehr niedrig angesetzten „allgemeinen Niveau“⁷⁷⁹ abgefragt wird.

In immer wieder neuen Wendungen wird das erwünschte Charakterbild des Langemarck-Studenten gezeichnet. Die Ausleselager zielen auf den Typ des in Berufsschule, Berufsausbildung und Berufspraxis bewährten, leistungswilligen, sportlichen und ehrgeizigen jungen Menschen, der stets bereit ist, „den Weisungen seiner Lehrer“ zu folgen.⁷⁸⁰

Nach der Gesinnungsprüfung findet für die zukünftigen Langemarck-Studenten eine den Leistungen und Begabungen gemäße Berufslenkung⁷⁸¹ statt. Der Begriff Berufs„lenkung“ verweist erneut darauf, dass nicht die individuelle Entfaltung, sondern der gesellschaftliche Bedarf Motivation für diesen zusätzlich eröffneten Zugang zur Hochschule ist.

Die Auswahlmaßstäbe sind hoch. So sind Aufnahmekoten von einem „Teilnehmer aus einer Gruppe von 22 Lagerteilnehmern, zwei Zulassungen aus 28 Teilnehmern, vier Zulassungen aus 38 Teilnehmern“⁷⁸² dokumentiert.

Nach einem Jahr wird der Leistungsstand der Vorstudienteilnehmer durch eine Zwischenprüfung kontrolliert. Sie dient der Überprüfung des Leistungsstandes, der endgültige Klärung der Übereinstimmung von Berufswunsch und Berufs-

778 Der Nachweis der politischen Betätigung ist nur auf dieser Stufe relevant. Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 66 kommt zu dem Fazit: „Wenn der Nachweis einer politischen Betätigung im Sinne der herrschenden Partei, egal an welcher Stelle, erbracht ist (...), spielen Art und Umfang der Mitarbeit (...) überhaupt keine Rolle mehr (...). Das Votum über die Aufnahme eines Bewerbers in die Vorstudienausbildung“ im Ausleselager geht „ausschließlich auf Aspekte allgemein pädagogischen Inhalts ein.“

779 S. Reichsstudentenbund (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 7: „Eine Vorbereitung auf eine derartige Prüfung in einem Ausleselager ist weder erforderlich noch möglich.“

780 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 68f.

781 Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 7.

782 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 66f.

eignung, und der „Ausscheidung schwacher Männer“⁷⁸³ um „dadurch das letzte Halbjahr und die Abschlussprüfung zu entlasten.“⁷⁸⁴

Im Einzelnen wird bei dieser Zwischenprüfung folgendermaßen verfahren: Zunächst muss eine Klausurarbeit zu einem politisch-weltanschaulichen Thema geschrieben werden.

Dann folgt jeweils eine mündliche Prüfung in einem Fach, das in Richtung des zukünftigen Studiengebietes liegt, sowie in drei weiteren Fächern, die dem Kandidaten vorher nicht bekannt gegeben werden. Seit September 1941 gibt es darüber hinaus eine so genannte allgemeine Prüfung, in der Gruppenleistungen zu zeigen sind. Sie setzt sich aus Anforderungsbereichen Sport, Unterrichtsgestaltung und „Leistungsausstellung der Mannschaft“ zusammen.

Das letzte Halbjahr sieht dann die Öffnung der Internatserziehung hin zur Universität vor. Die Teilnehmer besuchen Einführungsveranstaltungen des später von ihnen gewünschten Studienfaches.

Den Informations- und Werbeheften zum Langemarck-Studium ist stets nachfolgendes Organigramm beigefügt:

783 S. Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders., Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 19: „Die Richtigkeit des Ausleseverfahrens, die uns von allen Besuchern unserer Ausleselager immer wieder bestätigt wird, zeigt sich am besten in der Tatsache, dass von den aufgenommenen Kameraden in den letzten Jahren fast keiner im Laufe des Lehrganges wieder entfernt werden musste.“

784 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 70f. Im gleichen Zusammenhang betont der Autor, dass diese Prüfung durchaus auf fachlich anspruchsvollem Niveau abgehalten worden sei.

„Der Weg zum Fach- und Hochschulstudium über das Langemarckstudium“⁷⁸⁵

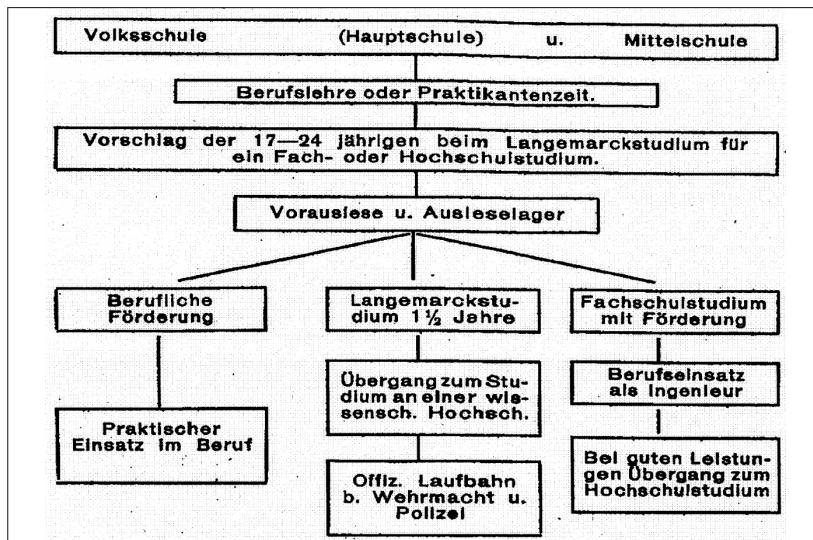


Abb. 2: Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, Hannover, S. 4.

Meldefrist für Vorschläge von Kandidaten für das Langemarck-Studium ist jeweils der 1. April, Kursbeginn der 1. November und die Prüfungen werden ab Februar des übernächst folgenden Jahres abgenommen.⁷⁸⁶

4.6.3 Der Lehrplan

In den einleitenden Bestimmungen zu „Sinn und Aufgabe des Langemarck-Studiums“⁷⁸⁷ wird sowohl eine Verortung im nationalsozialistischen Bildungssystem als auch eine klare Ziel- und Zweckbestimmung vorgenommen. Demnach wird das Langemarck-Studium im Auftrag der NSDAP durchgeführt. Damit ist von vornherein die Priorität der weltanschaulich-politischen Erziehung im Langemarck-Studium festgelegt. Diese habe allerdings „auf breiter allgemein wis-

785 Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 4.

786 Merkblatt für das Langemarck-Studium der Reichsstudentenführung. In: Ulrich Gmelin (1938), Das Langemarck-Studium der Reichsstudentenführung, a. a. O., S. 24.

787 Ebd.

senschaftlicher Grundlage“ zu erfolgen. Gleichzeitig liegt „ein Erziehungsauftrag des Staates“ vor. Insoweit dieser involviert ist, untersteht die Durchführung des Langemarck-Studiums der Kontrolle des Reichserziehungsministeriums.⁷⁸⁸ Folgen für die Gestaltung des Lehrplans sind:

- Weil ein staatlicher Bildungsauftrag besteht, muss die fachliche Qualität der Lehrgänge überprüft und in Gestalt von Prüfungen an die Lerninhalten des Ersten Bildungsweges angeglichen werden.
- In noch stärkerem Maße als an den Jugendschulen wird dabei auf ausgewogene Lehrplangestaltung zugunsten einer ideologischen Parteinahme verzichtet.⁷⁸⁹
- Die Kürze der Vorstudienausbildung bedingt eine starke Reduktion des sonst üblichen Curriculums. Trotz verbalem Anspruch, „in der 1 ½-jährigen Vorbereitung auf das Hochschulstudium bewusst eine umfassende Allgemeinbildung“ zu „vermitteln“,⁷⁹⁰ bleiben die Prinzipien, nach denen Stoffkürzungen vorgenommen werden, hoch problematisch, auch wenn – aus heutiger Sicht ist das ein moderner Aspekt – auf die zusätzlich erworbenen Kompetenzen durch Lehre, Berufstätigkeit und politische „Grundbildung“ verwiesen wird.⁷⁹¹

Für Planung und Durchführung ergibt sich aus nationalsozialistischer Sicht das

- „Schwergewicht der Erziehung (...) bei der körperlichen und wehrsportlichen Ertüchtigung einerseits und bei den weltbildlichen Fächern Deutsch, Geschichte, Rassenkunde, Erdkunde andererseits.“⁷⁹²

Neben diesen so genannten deutschkundlichen Fächern liegt ein

- zweiter Schwerpunkt auf der Einführung in „Verständnis und Kenntnis des technischen Schaffens“, um so das, „was bisher als polares Gegensatzpaar

788 Ebd. S. 2.

789 Dabei steht natürlich außer Frage, dass auch an den öffentlichen Schulen zu dieser Zeit nicht den Ansprüchen der Ausgewogenheit und der Allgemeinbildung Genüge getan wurde.

790 Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 3.

791 S. Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 21: „Die Schüler des Langemarck-Studiums lernen unter wesentlich anderen Voraussetzungen. Sie stehen einmal durchschnittlich im Alter von 20 Jahren und gehen mit einem ungeheueren Ernst und einer zielbewussten Arbeitsfreude an ihre Aufgabe heran, sie sind unverbraucht und unverbildet und haben den großen Vorzug, dass infolge ihrer berufspraktischen Vorbildung der theoretische Stoff auf ungleich fruchtbaren Boden fällt. Vor allem aber: Der Wille zur Erreichung des Ziels, der kämpferische Einsatz, der sie in ihrem früheren Leben von einer Stufe zur anderen gelangen ließ und dem sie nicht zuletzt die Aufnahme in die Vorstudienausbildung verdanken, reißt sie immer wieder zu neuer Arbeitsenergie hoch.“

792 Ebd.

erschien, „Geist“ und „Technik“ in einer Einheit deutscher Kultur begreifen“ zu „lernen.“⁷⁹³

Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer, sofern sie keinen unmittelbaren Anwendungsbezug haben, bzw. die Fremdsprachen können, bei entsprechender Wahl der Neigungsfächer, stark reduziert werden.

Der spezifischen Auswahl des Fächerkanons entspricht die Auswahl der Prüfungsthemen. Neben der stark ideologischen Ausrichtung, fällt besonders die Berücksichtigung der schon vorhandenen Berufspraxis der Kandidaten auf,⁷⁹⁴ wobei die Abnahme der Prüfungen bis zum Schluss dezentral auf den jeweiligen Kurs ausgerichtet bleibt, so dass jeder Austragungsort durchaus unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte innerhalb des gegebenen ideologischen Rahmens vornehmen kann.⁷⁹⁵

Der trotz aller Verringerung der Lerninhalte nicht zu vermeidenden „Fülle von Wissen und Erkenntnis“, mit der die Studierenden konfrontiert werden, setzen die Organisatoren die „Gestaltung der Freizeit durch Theater, Sport, Exkursionen“ und ein „mannschaftsmäßiges Zusammenleben von Lehrern und Schülern“ entgegen. Von dieser paramilitärischen kasernierten Lebensweise wird „eine wirkliche

793 Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 21.

794 S. Bericht des Leiters des Langemarck-Studiums an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (3. Februar 1940), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, a. a. O., S. 65ff.: Es gibt neben dem allgemeinen Prüfungs- teil auch Fachprüfungen, die je nach zukünftigem Studien- und Berufswunsch unterschiedliche Wissensgebiete abfragen. So gibt es in Königsberg, Heidelberg und Hannover insgesamt Fachprüfungen für Philologen, Mediziner, Juristen, Volks- und Betriebswirte, Techniker, Geologen, Ingenieure und Physiker und Chemiker.

795 S. z. B. Themen der allgemeinen Prüfung des Prüfungsjahrgangs Frühjahr 1940 für die drei wichtigsten Standorte des Langemarck-Studiums, nämlich Königsberg, Heidelberg und Hannover, nach: Bericht des Leiters des Langemarck-Studiums an den Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (3. Februar 1940, in: ebd. S. 65ff.: „Themen für die schriftliche Prüfung. Königsberg. (...) 1.) Ablauf und Erfolg der mittelalterlichen Ostbesiedlung. 2.) Preußens Entwicklung zur europäischen Großmacht. 3.) Auseinandersetzung der germanischen Völker mit Ideen des Christentums und der Spätantike. 4.) Vererbung und Erziehung. (...) Heidelberg. (...) 1.) Die höfische Kultur als Ausdruck der staufischen Welt. 2.) Die Aufgabe der Dichtung in der Klassik und in der Romantik. 3.) Die Idee des Reiches durch ein Jahrtausend deutscher Geschichte. 4.) Der Kampf um ein neues Europa. England oder Deutschland? (...) Hannover. (...) 1.) Luther als Kämpfer für das Deutschtum. 2.) Gedanken über die Entwicklung der Technik. 3.) Die deutsche Sendung im Osten.“

Durchdringung und Verdauung des Unterrichts“⁷⁹⁶ erhofft. Die Lernziele des jeweiligen Ausbildungssemesters sind klar definiert:

- Das erste Semester soll ein gemeinsames Wissensfundament vermitteln, die Grundlagen schaffen.
- Nach bestandener Semesterprüfung findet dann im zweiten Semester eine Ausdifferenzierung in einen geisteswissenschaftlichen und einen naturwissenschaftlichen Zweig statt. Letzterer soll trotz starker Beschränkung der naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächer den Einstieg in das Studium an einer Technischen Universität ermöglichen.
- Im dritten Halbjahr schließlich, das mit der externen Reifeprüfung abgeschlossen wird, werden Arbeitsgruppen zur spezifischen Vorbereitung auf den Studienwunsch angeboten und die Studierenden dürfen sich als Gasthörer ihrer zukünftigen Fakultät einschreiben.⁷⁹⁷ Diese Möglichkeit macht es im Übrigen erforderlich, die Kurse ausschließlich in Universitätsstädten anzubieten.

Nach bestandener Reifeprüfung haben die Absolventen des Langemarck-Vorstudienkurses zwar die freie Wahl des Studienfachs, sind aber in ihrer Freizügigkeit auf die Hochschulen beschränkt, an denen die Vorstudienausbildung stattfindet, und müssen einen besonderen Dienstanzug tragen, der sie als Langemarck-Studenten ausweist.

„Sie treten auch als Studenten zu der Gemeinschaft dieses Lehrganges, verantwortlich nicht nur für ihr eigenes Studium, sondern auch für die junge Mannschaft des Lehrganges. Sie tragen auf ihrem Dienstanzug das besondere Armband des Langemarck-Studiums zum Zeichen, dass sie der Arbeit der Lehrgänge und der Idee dieses Werkes immer verbunden bleiben.“⁷⁹⁸

Nach Abschluss des Studiums besteht trotz „Berufsplanung und Berufslenkung“ bei dem Ausleseverfahren keine weitere „Verpflichtung zur Übernahme vorher bestimmter Aufgaben, sondern jeder kann sich frei seine künftige Arbeitsstätte wählen.“⁷⁹⁹

796 Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 20.

797 Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 5.

798 Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 20.

len.“ Diese Freiheit wird aber sofort wieder relativiert, wenn von dem Absolventen gefordert wird, „dass er sich dort, wo er steht, als Nationalsozialist bewährt.“⁷⁹⁹

4.6.4 Die Finanzierung

Die Finanzierung der Langemarck-Vorstudien und -Studien für mittellose Studierende⁸⁰⁰ liegt ursprünglich ganz beim Reichsstudentenwerk. Dabei sieht sich der Leiter des Wirtschafts- und Sozialamtes der Reichsstudentenführung Heinz Franz in der Tradition der Förderung von Kriegsheimkehrern des Ersten Weltkrieges. Das Reichsstudentenwerk sei gegründet worden, um die „Not, die den akademischen Nachwuchs damals besonders stark bedrohte“⁸⁰¹, zu lindern. Vier Aufgaben sieht er für die studentische Sozialarbeit:

- „1. Auslese und Förderung des Nachwuchses des Deutschen Studententums.
2. Sorge für die wirtschaftliche und soziale Betreuung aller volksdeutschen Studenten.
3. Ermöglichung des Hochschulstudiums für körperlich behinderte Abiturienten und Abituriентinnen durch Dienstleistungen in dem studentischen Ausgleichsdienst.⁸⁰²
4. Heranführung besonders begabter Arbeiter- und Bauernsöhne, die sich im Dienst der HJ, SA, SS, NSKK, Arbeitsdienst usw. besonders bewährt haben, an die Hochschule (Langemarck-Studium).“⁸⁰³

Letztendlich steht für Franz die über das Langemarck-Studienkonzept hinausgehende Forderung im Zentrum seiner Bestrebungen,

„allen aufbauwilligen und fähigen Kräften die Möglichkeit zu geben, auch ohne ein besonderes System zum Studium zu gelangen“.

Deshalb „tritt die Reichsstudentenführung grundsätzlich“ für das gebührenfreie Studium ein. Franz ist sich darüber im Klaren, dass dieses Ziel eine radikale Um-

799 Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 6.

800 S. Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 8: anderenfalls wird die „Höhe der gegebenenfalls zu erwartenden Zuschüsse (...) dem Leistungsvermögen der Eltern entsprechend zwischen diesen und dem Lehrgang festgesetzt.“

801 Heinz Franz (1938), Grundsätze und Aufgaben studentischer Sozialarbeit, in: Ulrich Gmelin (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 13.

802 Dieser Aspekt wird im Verlaufe des Krieges immer vordringlicher, s. o. die Maßnahmen zur Förderung der akademischen Bildung verwundeter Soldaten.

803 Heinz Franz (1938), Grundsätze und Aufgaben studentischer Sozialarbeit, in: Ulrich Gmelin (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 14.

gestaltung des gesamten Hochschulsystems nach sich zieht, sieht aber anders keine Möglichkeit, das Hochschulstudium aus dem Primat der väterlichen Finanzkraft herauszunehmen.⁸⁰⁴ Verwirklicht werden diese Pläne nur bei den Langemarck-Studenten, denen ein Vollstipendium und Befreiung von den Studiengebühren gewährt wird.⁸⁰⁵

Hier zeigt sich erneut, dass das Langemarck-Studium Pilotfunktion für ein voll ausgestaltetes nationalsozialistisches Hochschulwesen hat. Gleichzeitig ist evident, dass die Finanzierung des Langemarck-Studiums nicht auf Dauer allein zu Lasten des Reichsstudentenwerkes gehen kann. Ab 1936 beteiligt sich deshalb die öffentliche Hand an der Finanzierung, zunächst auf Länder- später auf Reichsebene.⁸⁰⁶

Seit 1938 kommt, nach dem Vorbild Hannovers, die Finanzierung über Kuratoren, die sich aus Industrie, Behörden und Universitätsleitung zusammensetzen, hinzu.⁸⁰⁷ Während des Krieges wird dann ein eingeschränktes Notprogramm ausschließlich über Reichsmittel finanziert.⁸⁰⁸

4.6.5 Institutionelle Rivalitäten

Es kann leicht der Eindruck entstehen, als sei die Konzeption und Durchführung des Langemarck-Studiums von allen Institutionen gleichermaßen begrüßt wor-

804 Ebd. S. 15.

805 S. Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrgangs, a. a. O., S. 8: Einzige Ausnahme sind Studenten der Theologie. Wählt ein Absolvent der Vorstudienausbildung dieses Studienfach, ist ihm das allerdings nicht verwehrt.

806 Bericht über die Entwicklung der Vorstudienausbildung für den Amtschef W im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (6. Juni 1939), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, a. a. O., S. 60.

807 Ulrich Gmelin (1938), Aufbau und Arbeit des Langemarck-Studiums, in: ders. (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 21.

808 Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Reichsfinanzminister (03.04.1940), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, a. a. O., S. 70: „Mittel für Eröffnung neuer Lehrgänge zum 1. November 1940 stehen an sich nicht zur Verfügung. Das Langemarck-Studium müsste also seinen Dienstbetrieb mit Beendigung der bestehenden Jahrgänge völlig schließen. Das ist aber untragbar, weil einmal nicht einzusehen ist, dass nicht 17- und 18jährige geeignete junge Männer im Herbst 1940 genau so der Sonderausbildung teilhaftig werden sollen, wie in normalen Zeiten und weil 2. die Erfahrung und der Auftrag des Langemarck-Studiums auch während der Kriegszeit fortgesetzt werden müssen. (...) Es hat sich als notwendig erwiesen, in Zukunft das Langemarck-Studium völlig aus Reichsmitteln zu bestreiten, (...) um durch die Verwirklichung eines sozial gerechten Ausbildungswesens jene Voraussetzungen zu schaffen, die für die erweiterten Reichsaufgaben als Voraussetzung für Leistung und ausreichende Zahl des Nachwuchses ganz unerlässlich sind.“

den. Dem ist aber nicht so. Von Anbeginn an kommt es zu Reibereien zwischen der Reichsstudentenführung⁸⁰⁹ und dem Reichswissenschaftsministerium um die Richtlinienkompetenz. Dabei ist durchaus nicht ausgemacht, wer als Sieger aus diesem Wettstreit hervorgehen wird. Der Reichsstudentenbund hat Rückhalt in der Partei, Minister Rust sucht ihn in der Behörde. Zu diesem Zweck schreibt er im September 1937 an den Reichsfinanzminister einen außerordentlich vorsichtig und gewunden formulierten Brief. Er spricht darin von seiner „Sorge“, dass mit dieser Sonderform des Hochschulzugangs, trotz aller Berechtigung im Einzelfall, eine schleichende Verwässerung der Hochschulausbildung einhergehen könne.⁸¹⁰

Der bisherige Zustand sei der, dass der normale Weg zur Hochschule über die höhere Schule führe, zu der auch nationalpolitische Erziehungsanstalten und Aufbauschulen zu rechnen seien. Darüber hinaus zeige sich immer wieder, dass erst im Alter von 17 bis 19 Jahren insbesondere bei jungen Menschen, die auf dem Lande aufgewachsen seien, die Begabung erkennbar werde. Deshalb sei der Erhalt der Vorstudienförderung unabdingbar. Vorbedingung hierfür sei aber, dass die Ausbildung sich erheblich mehr als bisher den Erfahrungen anpasse, die bei der normalen Ausbildung an der Hochschule gemacht worden seien. Er habe daher dem Reichsstudentenführer gegenüber keine Zweifel darüber gelassen, dass bei der Vorstudienförderung in Zukunft eine weit stärkere Beteiligung seines Ministeriums sicherzustellen sei. Ein Übergang dieser Vorstudienförderung, unter Ausschaltung des Staates, auf die Reichsstudentenführung oder eine andere Organisation müsse auf jeden Fall verhindert werden. Eine maßgebliche Mitwirkung seines Ministeriums werde daher sowohl bei der Durchführung der Auswahl der Teilnehmer als auch bei der Durchführung der Ausbildung erfolgen müssen, zumal gerade die Auswahl und die Vorbildung des Nachwuchses für die Hochschule zu den Angelegenheiten gehöre, denen er sein besonderes Augenmerk zuzuwenden habe.⁸¹¹

Rust möchte seinem Anliegen dadurch den nötigen Nachdruck verleihen, dass er, sofern auf seine Forderungen eingegangen wird, die Bereitschaft erkennen

809 Zwar untersteht der NS- Studentenbund nominell Rust und er ernennt die Reichsstudentenführung, doch es gelingt dem als schwach geltenden Minister nicht in dem von ihm gewünschten Maße, seinen Einfluss auf Organisation durchzusetzen.

810 S. o. Diese Befürchtung hatte er auch im Zusammenhang mit der Öffnung der Hochschule für Fachschulabsolventen geäußert.

811 Der Reichs- und Preußische Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung, Schreiben an den Reichsfinanzminister (20.09.1937), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft, a. a. O., S. 55.

lässt, aus dem Etat seines Ministeriums dringend benötigte Geldmittel für das Langemarckstudium abzuzweigen.⁸¹²

Er hat allerdings keinen Erfolg mit seiner Initiative. Als offizieller Leiter des Langemarck-Studiums bleibt ihm als einzige tatsächliche Kontrollmöglichkeit die Abnahme der externen Reifeprüfung am Ende der Vorstudienausbildung.

So tritt Rust Anfang 1939 die Flucht nach vorn an, als eine Delegation der Reichsstudentenführung den endgültig anzustrebenden Umfang des Langemarck-Studiums klären will:

„Herr Reichsminister fand Worte größter Anerkennung für das bisher im Langemarckstudium geleistete und stimmte einem großzügigen Ausbau nicht nur zu, sondern hielt diesen Ausbau geradezu für eine Notwendigkeit.“⁸¹³

Gemeinsam plant man eine Kapazitätserweiterung auf die bereits oben erwähnten 1 000 Langemarck-Studenten pro Jahr. Trotz der Gefahr, dass weitere außerschulische Kreise Einfluss auf Auswahl der Teilnehmer und Ablauf der Lehrgänge nehmen könnten, einigt man sich darüber hinaus auf eine Mischfinanzierung durch Reichsstudentenführung, Ministerium und Patenschaftsträgern.

Mit Beginn des Zweiten Weltkrieges wird eine weitere Klärung der Kompetenzen auf die Friedenszeit verschoben, da es nun wichtiger erscheint, die Vorstudienausbildung überhaupt aufrecht zu erhalten.⁸¹⁴

4.7 Fazit

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass das Langemarck-Studium von seiner Anlage her zwar Chancen ausgleichende Aspekte hat, indem bewusst bildungsferne Schichten gefördert werden. Die Zielbestimmung lässt allerdings kei-

812 Rust rechnet in dem eben genannten Schreiben in Dimensionen von 104 500 RM.

813 Bericht über die Entwicklung der Vorstudienausbildung für den Amtschef W im Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (6. Juni 1939), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), *Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft*, a. a. O., S. 61.

814 S. Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Reichsfinanzminister (03.04.1940), in: ebd. S. 69. Der Reichsminister beklagt hier die Schwierigkeit der Mischfinanzierung der Langemarck-Lehrgänge im Krieg. Dabei nimmt er besonderen Bezug auf die Problematik der Kuratoriengelder und Privatspenden.

nen Zweifel offen, dass diese Förderung allein dem nationalsozialistischen Staat und eben nicht der Entwicklung der Einzelpersönlichkeit dienen soll.

Damit kehrt sich die Funktion um. Die Langemarck-Vorstudien- und Studienausbildung erscheint als weiteres Beispiel für die formale Modernität bei gleichzeitiger ideologischer Vereinnahmung und Pervertierung durch den nationalsozialistischen Machtapparat. Aus einem möglichen Instrument der Förderung von Chancengleichheit wird ein besonders perfides Repressionsinstrument im Sinne der verbrecherischen Ideologie.

Dabei zeigt sich das gesellschaftliche Potential dieses Vorstoßes auch darin, dass es für die erfolgreiche Durchführung unerheblich ist, dass sich Zeit seiner Existenz die verschiedenen staatlichen und halbstaatlichen Institutionen um Einflussnahme auf die Vorstudienausbildung streiten.

Nach 1945 steht das deutsche Bildungssystem im Zentrum der Kritik aller vier Besatzungsmächte: Das deutsche Bildungssystem in seiner spezifischen Ausformung wird in hohem Maße verantwortlich gemacht für die Verführbarkeit der Deutschen durch den Nationalsozialismus.

„Reeducation“ beinhaltet dementsprechend nicht nur demokratische Umerziehung, sondern zunächst auch vollständige Kontrolle des Bildungssystems in der jeweiligen Besatzungszone. Daraus resultiert aber nur in der sowjetisch besetzten Zone ein radikaler Bruch mit dem bisherigen System. Im Westen wird sehr schnell wieder auf die Tradition der Weimarer Republik zurückgegriffen, wobei allerdings das Karsensche Modell einer „Zweiten Chance“ weit weniger Beachtung findet als das Abendgymnasium Silbermanns.⁸¹⁵

Von großer Bedeutung für die Lehrplangestaltung ist, dass weder im Westen noch im Osten an der Notwendigkeit von allgemeiner Bildung neuhumanistischer Prägung für ein erfolgreiches Studium gezweifelt wird.

Nach 1945 ist die Bereitstellung von alternativen Hochschulzugängen für Berufserfahrene insoweit als gesamtgesellschaftliches Problem erkannt, dass von nun an nicht mehr so sehr Einzelpersönlichkeiten bei der Propagierung der verschiedenen Modelle einer „Zweiten Chance“ in den Fordergrund rücken, sondern die Diskussion von vornehmerein auf einem breiteren Fundament steht. Das hat seinen Ursprung sicherlich unter anderem in der hohen Wertschätzung von

815 Möglicherweise liegt das unter anderem daran, dass Silbermann bei der Planung seiner Versuchsschule das amerikanische Bildungssystem zum Vorbild nimmt.

Bildung für die Stabilisierung des Gesellschaftssystems von Seiten aller vier Besatzungsmächte.

Trotzdem bleibt der Diskurs um die Etablierung einer „Zweiten Chance“ für Erwachsene und daran gekoppelt Fragen über Gleichberechtigung von Allgemeinbildung und Berufsbildung im Vergleich zur Debatte um eine Reform des Ersten Bildungsweges in der BRD und in der DDR gleichermaßen randständig. Die Konsequenzen für Hochschulzugangsmöglichkeiten von berufserfahrenen jungen Erwachsenen sind bis heute offen und gerade heute von großer Brisanz und Aktualität.

Methodisch ist das Kapitel strukturanalytisch angelegt, wobei zunächst das sich neu etablierende Bildungssystem im Westen und in einem zweiten Schritt das des Ostens vorgestellt wird.

5 Die Entwicklung nach 1945 bis zur Oberstufenreform

Nach dem Zweiten Weltkrieg scheint die Situation für eine grundlegende Bildungsreform im besetzten Deutschland günstig. Von den vier Besatzungsmächten wird in seltener Einhelligkeit dem spezifisch deutschen Bildungssystem mit seinem vielstufigen Berechtigungswesen eine zentrale Bedeutung für die anti-demokratische Ausrichtung Deutschlands und das Abgleiten in das NS-Unrechtsregime gegeben. Als Konsequenz dieser Analyse untersteht das gesamte deutsche Erziehungswesen bis auf weiteres den Alliierten.

Allerdings entwickeln die vier Besatzungszonen schon früh unterschiedliche Strategien, um die im Potsdamer Abkommen festgeschriebene erzieherische Aufgabe zu erfüllen, das deutsche Volk davon zu überzeugen, dass es sich nicht der Verantwortung für die Kriegsgräuel entziehen könne und die gegenwärtige Not Konsequenz des eigenen verbrecherischen Handelns sei.

Für die Sowjetunion beinhaltet das die Errichtung eines Einheitsschulsystems mit besonderer Förderung bisher benachteiligter Schichten. In der französischen Besatzungszone wird versucht, dem als elitär verstandenen deutschen Zugang zu akademischer Bildung durch einheitliche und zentrale Aufnahmeprüfungen entgegenzuwirken. Die britische Besatzungsbehörde wiederum erwartet von einem weit gefächerten Stipendienwesen und Schulgeldfreiheit ein Anwachsen der Zugangsgerechtigkeit. Darüber hinaus will sie durch Reduktion von Konfessions-schulen und energerischer Durchsetzung einer einheitlichen Elementarschulzeit den Gedanken einer nationalen deutschen Identität stärken.

Am intensivsten befassen sich im Westen die Amerikaner mit Plänen für die Umgestaltung des deutschen Bildungssystems. Die nach ihrem Vorsitzenden benannte Zook-Kommission veröffentlicht bereits 1946 eine umfassende Analyse des bisherigen und Zielvorstellungen eines zukünftigen deutschen Bildungssystems. Daraus werden folgende Zielvorgaben abgeleitet:

- Die Schule soll zum Hauptträger der Demokratisierung Deutschlands werden.
- Die Schule soll die kulturelle Gemeinschaft aller Bürger stiftend helfen.
- Jeder Einzelne hat ein Recht auf individuelle Förderung gemäß seiner individuellen Fähigkeiten.⁸¹⁶

816 S. Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 261ff.

Überschaut man die Pläne, dann ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte für den Ausbau alternativer Zugangswege zur Hochschule, so das Streben nach höherer Bildungsgerechtigkeit und die Formung einer neuen demokratischen Grundsätzen zugetanen Elite, wie das bereits Fritz Karsen für seinen Arbeiterabiturienten-Kurs explizit als Ziel formuliert hatte.

Darüber hinaus scheinen die traditionellen Bildungsträger tief verunsichert. Das von ihnen vertretene humanistische Bildungsideal hatte sich als unfähig erwiesen, den bisher schlimmsten Einbruch der Barbarei in Deutschland zu verhindern.

Entsprechend wird nun tatsächlich auch von deutscher Seite aus angefangen, mit dem Grundrecht auf Bildung, wie das für eine demokratische Gesellschaft selbstverständlich sein sollte, Ernst zu machen, und das in zunehmendem Maße nicht mehr nur für jeden Jugendlichen, sondern auch für jeden Erwachsenen. Das anvisierte Ziel ist dabei, zukünftig den zu erreichenden Grad an Bildung nur mehr durch die je individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Neigungen⁸¹⁷ zu begrenzen.⁸¹⁸

5.1 Kontinuitäten und Neuansätze im Westen

Theodor Litt⁸¹⁹ interpretiert in einem 1947 vor Berufsschullehrern gehaltenen Vortrag diese Stimmung der Verunsicherung und Hoffnung auf Veränderung im Sinne der von Kerschensteiner und Spranger geforderten Aufwertung der Berufsbildung.

Bisher habe die Vorstellung geherrscht, Menschenbildung und Berufsbildung seien zwei an sich getrennte Teile der Erziehungsarbeit. Die Allgemeinbildung habe so das Aussehen einer das Berufsleben von oben segnenden und verklärenden Macht gewinnen können. Dadurch sei die Berufsarbeit als eine der Veredlung und Emporhebung bedürftige Tätigkeit untergeordneten Ranges erschienen. Heute nun sei es dringend geboten, in der beruflichen Arbeit selbst die Ansätze und

817 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 164.

818 S. Artikel 2 freie Entfaltung, Artikel 7 Schulwesen und Artikel 12 freie Berufswahl im Grundrechtskatalog des Grundgesetzes

819 Diese Äußerungen von Theodor Litt sind umso erstaunlicher, als er von seinem Grundverständnis her einer rein geisteswissenschaftlichen Ausrichtung der Pädagogik folgt und bisher den bildenden Wert der Berufspraxis nicht in seine Überlegungen mit einbezogen hatte. S. in diesem Zusammenhang u. a. Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 223.

Vorzeichnungen der menschlichen Bildung ausfindig zu machen.⁸²⁰ Von dieser Position aus scheint es nur noch ein kurzer Schritt zur Anerkennung beruflicher Qualifikation als Bildungsfaktor.

Wohl am weitesten in dieser Richtung geht in den 1950er Jahren der damalige Ministerialrat für Berufserziehung Bruno Conradsen in Nordrhein-Westfalen. Bereits in der Weimarer Republik hatte er in verschiedenen Aufsätzen einen alternativen Hochschulzugang für Berufstätige propagiert. Ihm schwebt eine Art Stufenmodell vor.

Jungen Erwachsenen aus bildungsfernen, sozial niedrig gestellten Schichten soll der Zugang zu akademischer Bildung dadurch ermöglicht werden, dass sie über die stetige Weiterqualifikation in Berufspraxis und -theorie schrittweise die Hochschulreife erlangen können. Dieses „Stufenmodell“ hat nach Conradsen den großen Vorteil, jederzeit unterbrochen oder sogar abgeschlossen werden zu können, ohne dass die Gefahr bestände, für den weiteren Lebensweg wenig nutzbringendes Allgemeinwissen angehäuft zu haben, denn die Studierenden dieses „Zweiten Bildungsweges“⁸²¹ blieben nach Conradsens Vorstellung die ganze Zeit in ihrem Praxiszusammenhang.

Als Zweiter Bildungsweg kann für ihn deshalb ausschließlich ein über die Berufsschulen kommendes Bildungsangebot gelten, das den Schwerpunkt auf die Erweiterung von technischen und wirtschaftlichen Kenntnissen und Kompetenzen legt und dem Aufstieg der begabten Werktätigen dient.⁸²²

820 Theodor Litt (1960), Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: ders., Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn, 2. Auflage, S. 27.

821 In anderem Zusammenhang bezeichnet er die Einführung des Zweiten Bildungsweges in der engen, berufsbezogenen Form, wie er ihn versteht, als nach 1945 in der Bundesrepublik „ersten und einzigen Start zu einer wirklichen pädagogischen Reform“, s. Bruno Conradsen (1960), Der Zweite Bildungsweg, in: Lore Reimöller (Hrsg.), Erziehung und Bildung im Zeitalter der Technik, Neustadt/Aisch, S. 6.

822 Ebd. S. 63ff.

Allerdings wird dieser Weg in der Folgezeit nicht weiter beschritten,⁸²³ ja zum Teil statt dessen wieder hinter den schon erreichten Stand zurückgefallen,⁸²⁴ denn die von dem nordrhein-westfälischen Ministerpräsidenten Steinhoff 1956 versprochene inhaltliche Profilierung bleibt aus.⁸²⁵ So konstatiert Litt auch Ende der 1950er Jahre in der BRD eine Verhärtung der humanistischen Position, und beklagt, dass berufsbezogene, spezialisierte Fachbildung und Allgemeinbildung weiterhin als konkurrierende Richtungen erzieherischen Bemühens⁸²⁶ angesehen würden. Der humanistischen Bildung werde der Auftrag erteilt, ausgleichend gegenüber den der Bildung zuwiderlaufenden Einflüssen der Praxis zu wirken. Damit versetze man die Berufspraxis, so Litt, „in die Stellung eines zu Paralyserenden, eines durch Gegenmaßnahmen nach Möglichkeit Mattzusetzenden“ und das heiße, man spreche ihr das Vermögen ab, zur Bildung der Humanität das Ihre beizutragen. Dahinter stecke eindeutig eine abwertende Haltung gegenüber der Arbeitswelt.⁸²⁷

Zumindest was die Öffnung des Bildungssystems für Menschen aus der Berufspraxis angeht, ist demnach kein Neuanfang erfolgt. Gleichwohl stellt die sich immer stärker beschleunigende technische Entwicklung neue und höhere Ansprüche an das Bildungsniveau der Bevölkerung und eröffnet dadurch wiederum Entwicklungsperspektiven für einen Zweiten Bildungsweg. So werden aus der Berufspraxis kommende Bildungspolitiker wie Fritz Arlt⁸²⁸ nicht müde darauf hinzuweisen, dass die zunehmende Technisierung der Arbeitswelt immer weiterreichendere Anforderungen an Bildung, Weiterbildungsbereitschaft und Flexibilität an die Werktätigen stelle.

823 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 104 geht in seinem Urteil der Bildungsrestauration im westlichen Teil Deutschlands so weit zu behaupten: „Alle Sonderwege die seit der Weimarer Zeit entwickelt worden waren und eine erhebliche Ausweitung während des Dritten Reiches gefunden hatten, werden nun abgeschnitten oder auf ein Maß der Bedeutungslosigkeit zurückgenommen.“

824 S. Bruno Conradsen (1960), Der Zweite Bildungsweg, in: Lore Reinmöller (Hrsg.), Erziehung und Bildung im Zeitalter der Technik, a. a. O., S. 70, die Zugangsberechtigung von der Fachschule zur Universität betreffend. Conradsen führt aus, dass die Regelung des Jahres 1939, die es guten und sehr guten Abgängern ermöglichte, die fakultätsbezogene Hochschulreife zu erlangen, nun um den Nachweis der Befähigung wissenschaftlichen Arbeitens ergänzt werden müsse.

825 Ebd. S. 73.

826 Theodor Litt (1960), Fachbildung und Menschenbildung, in: ders., Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, a. a. O., S. 48.

827 Ebd. S. 91.

828 In einer einführenden biografischen Notiz weist sich Arlt selbst als Absolvent eines berufsbezogenen Zweiten Bildungsweges aus, s.: ders. (1958), Der Zweite Bildungsweg, a. a. O., S. 9f.

1959 konstatiert Ralf Dahrendorf in dem von ihm herausgegebenen Sammelband „Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart“, dass die Bundesrepublik sich immer stärker einer Leistungsgesellschaft annäherte, in der die sachliche Begabung und Bewährung des Menschen zum vorwiegenden Kriterium seiner sozialen Stellung werde. Damit komme den Bildungseinrichtungen in der Gesellschaft, die er anderen Orts auch als „Erziehungsgesellschaft“ charakterisiert, eine entscheidende Bedeutung für den persönlichen Werdegang zu.

„Es muss einen Ort geben, an dem die Entscheidung über die Fähigkeiten des Einzelnen getroffen wird; es muss Menschen geben, die diese Entscheidung treffen; und es muss Dokumente über diese Entscheidung geben. Schule und Lehrer erfüllen die ersten beiden dieser Aufgaben; die dritte aber ist Anlass des oft beklagten Berechtigungswesens, der Zeugnisse und Diplome geworden, von denen man nicht zu Unrecht sagt, dass sie Geld wert sind – im Positiven wie im Negativen. (...) Hier sind die Institutionen der Erziehung das Scharnier der sozialen Ordnung, indem sie den für alle anderen sozialen Prozesse grundlegenden Prozess der Zuordnung sozialer Positionen wahrnehmen.“⁸²⁹

Da kein von Menschen gemachtes System perfekt sei, ist es nach Dahrendorf Aufgabe des Zweiten Bildungsweges, die „Grenzen und Lücken des ersten Bildungsweges“ zu kompensieren. Dabei sei es aber durchaus nicht erstrebenswert, im Sinne der konkret erbrachten Leistung allumfassende Mobilität innerhalb der Gesellschaft zu erreichen, denn dann drohe Verunsicherung des Einzelnen, gesellschaftliche Instabilität und Neigung zu „Fanatismus“, sondern es müsse ein Mittelweg zwischen den Extremen einer starren Kastengesellschaft und einer perfekt mobilen Gesellschaft gesucht und gefunden werden.⁸³⁰

Die hier vorgenommene Verortung alternativer Zugänge zur Hochschule kennzeichnet die allgemein vertretene Einschätzung dieser Wege zur Hochschulreife in der Bundesrepublik. Es wird die hohe Wertigkeit bei gleichzeitiger Marginalisie-

829 Ralf Dahrendorf (1959), Die vier Bildungswege der modernen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung des Zweiten Bildungsweges in der hochindustriellen Gesellschaft des Westens, in: ders. u. a. (Hrsg.), Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart, a. a. O., S. 40. Die Tragfähigkeit und Modernität dieses Ansatzes wird unter anderem darin deutlich, dass Erich Ribolits in seinem Aufsatz Lernen statt revoltieren, in: Sylvia Kuba (2007), Im Klub der Auserwählten, a. a. O., S. 27ff. zu derselben Überzeugung kommt.

830 Ralf Dahrendorf (1959), Einleitung, in: ders. u. a. (Hrsg.), Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart, a. a. O., S. XXV.

rung im Sinne von „Lückenbüßerei“ zum Ausdruck gebracht. Diese ambivalente Haltung durchzieht die bildungspolitische Debatte im westlichen Teil Deutschlands von Anfang an.

Die Debatte beginnt sehr früh: So stellt zum Beispiel der Oberstadtdirektor der Stadt Dortmund bereits im Dezember 1946 einen Antrag an den Oberpräsidenten der Provinz Westfalen auf Einrichtung eines städtischen Abendgymnasiums⁸³¹ und parallel dazu werden Sonderlehrgänge⁸³² an Höheren Schulen angeboten, um Flüchtlinge, Flüchtlingskinder und Kriegsheimkehrer möglichst schnell wieder in das Bildungssystem zu integrieren. Dieser auf ein halbes Jahr konzipierte Sonderkurs in Vollzeitform⁸³³ für zurückgekehrte Soldaten, die von der höheren Schule⁸³⁴ mit „Reifevermerk“ in den Krieg gezogen sind, soll die Teilnehmer wieder an das Lernen heranführen und dient der Auffrischung und Ergänzung der Kenntnisse.⁸³⁵ Beide Möglichkeiten der nachholenden Hochschulzugangsberechtigung haben, wie Oelmann betont, konzeptionell nichts miteinander zu tun.⁸³⁶

Von 1945 an werden in schneller Folge Abendgymnasien in Hamburg, Kassel, Hannover, Frankfurt, Kiel, Dortmund, Düsseldorf, Bremen, Heidelberg, Mannheim, Gelsenkirchen, Wuppertal, Stuttgart, Berlin, Pforzheim, Köln und Duisburg eröffnet.⁸³⁷ Der Schwerpunkt liegt auf den aus dem zerschlagenen Preußen hervor-

831 S. Der Oberstadtdirektor der Stadt Dortmund: Einrichtung eines Abendgymnasiums (1946), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, Soest, S. 11f.

832 Auf die als Sonder- oder Förderlehrgänge bezeichneten Kurse wird im Folgenden weder für die BRD noch für die DDR näher eingegangen, da es sich bei ihnen um zeitlich eng begrenzte Übergangslösungen handelt.

833 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 164.

834 Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 108 betont in diesem Zusammenhang, „dass grundsätzlich nur frühere Schüler höherer Schulen in den Genuss der Sonderlehrgänge für die Hochschulzulassung kommen können.“

835 Innerhalb der Sonderlehrgänge ergeben sich nach Gernot Oelmann, ebd. S. 112 „drei Ausbildungsprofile. Der Teilnehmer (...) kann mit Deutsch und Geschichte als Kernfächer, Latein und eine zweite Fremdsprache als Wahlfächer wählen, dann nimmt er am sprachlichen Zweig der Lehrgänge teil. Er kann neben Deutsch und Geschichte Latein und Physik hinzunehmen, dann ergibt sich für ihn ein sprachlich-naturwissenschaftlicher Typ. Oder er kann (...) auf Latein und eine zweite Fremdsprache überhaupt verzichten, dann erhält er in Deutsch und Geschichte, Mathematik und Physik Unterricht. An Kritik an diesem mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig hat es nicht gefehlt.“

836 Ebd. S. 110f.

837 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 164.

gegangenen neuen Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen.⁸³⁸ So entfallen auf Nordrhein-Westfalen allein sechs Abendgymnasialgründungen. Es kommen als besondere Einrichtungen das katholische Abendgymnasium Neuss und die als Tagesschulen und Internate geführten Kollegs⁸³⁹ in Braunschweig und Oberhausen hinzu.⁸⁴⁰

Inhaltlich wird die Notwendigkeit der Einrichtung von Erwachsenenschulangeboten wie nach dem Ersten Weltkrieg mit der „Not der Zeit“⁸⁴¹ gerechtfertigt. In Folge von Krieg und Nationalsozialismus hätten viele befähigte junge Menschen eine weiterführende Schule nicht besuchen können oder vorzeitig den Schulbesuch abbrechen müssen. Außerdem sei es, gerade nach der Erfahrung, dass sich die Arbeiterschicht im Vergleich zu bürgerlichen Kreisen als resisterter gegenüber der nationalsozialistischen Ideologie erwiesen habe,⁸⁴² nicht mehr zu rechtfertigen, dass junge Menschen aufgrund ihrer sozialen Herkunft oder wegen wirtschaftlicher Schwierigkeiten von höherer Bildung ausgeschlossen blieben.⁸⁴³ Als weiterer Grund wird die Abgrenzung von der Bildungspolitik in der entstehenden DDR genannt.

Während diese Begründungen, abgesehen von der zuletzt genannten, sehr stark denen nach dem Ersten Weltkrieg ähneln, hat sich der Kreis der Unterstützer im

838 S. Horst Leski, Zur bildungshistorischen Dimension staatlicher Bildungspolitik – Beispiel Niedersachsen, in: André Wolter, Klaus Klattenhoff, Friedrich Wissmann (Hrsg.) (1991), Bildung als Aufklärung, Oldenburg, S. 63ff.

839 Auf die Kollegs wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

840 S. Johannes Giesberts (1986) [1957], Schuldezernent des Landes NRW, Das Abendgymnasium als Zweiter Bildungsweg, Vortrag anlässlich der Fredeburger Tagung 1957, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 74ff. Erste Überlegungen zu Tageskursen waren von der Technischen Universität Aachen ausgegangen.

841 Ferdinand Kirchner (1986) [1957], Leiter des Abendgymnasiums Köln in seinem Bericht an das Kultusministerium NW vom 1. Januar 1957, in: ebd. S. 80.

842 Der Oberstadtdirektor der Stadt Wuppertal (1986) [1947]: Einrichtung eines Abendgymnasiums, in: ebd. S. 22: „Auch aus politischen Gründen dürfte es nicht unwichtig sein, der geistigen Führerschicht möglichst viel frisches Blut aus den unteren Kreisen, vor allem der Arbeiter, zuzuführen, da diese im Gegensatz zum Bürgertum in den vergangenen Jahren im allgemeinen einen gesunderen politischen Instinkt und größere Standfestigkeit bewiesen haben.“

843 In unterschiedlicher Gewichtung werden diese Gründe bei allen Antragsgesuchen wiederholt, s. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 11ff., 19ff., 27ff., 32ff., 54ff., 97ff., 120ff.

Sinne der Sozialpartnerschaft erweitert, denn nun suchen und finden die Initiatoren der Erwachsenenschulen die Kooperation der Gewerkschaften.⁸⁴⁴

Bei der Ausgestaltung wird interessanterweise sowohl an den schulreformistischen Ansätzen der Weimarer Republik als auch an der recht umfassenden Hochschulöffnungspolitik für Fachschulabsolventen während des Zweiten Weltkrieges angeknüpft. Meist sind die Städte Initiatoren und Träger dieser neu, beziehungsweise wieder gegründeten⁸⁴⁵ Erwachsenenschulen, Ausnahmen sind Düsseldorf, wo das Abendgymnasium Teil der Volkshochschule ist, Neuss in der Trägerschaft der katholischen Kirche und Oberhausen in der des Landes Nordrhein-Westfalen.

Bereits im Oktober 1948 kommt es in Fredeburg zu einer ersten gemeinsamen Tagung der Lehrkräfte. Es wird beschlossen, sich in lockerer Folge, wenn möglich jährlich, zu Austausch und Absprache zu treffen. Im Mai 1951 wird auf einer Folgetagung die Gründung des „Rings der Abendgymnasien“, der bis September 1964 auf Nordrhein-Westfalen beschränkt bleibt und dann auf das gesamte Bundesgebiet ausgeweitet wird, beschlossen. Der Ring setzt sich aus den Direktoren oder gegebenenfalls auch Vizedirektoren der vom Kultusministerium als Versuchsschulen zugelassenen Abendgymnasien zusammen. Aus seiner Mitte wird ein Sprecher gewählt, der nicht Leiter eines Abendgymnasiums zu sein braucht.⁸⁴⁶

Dem Ring gelingt es, die vom Kultusministerium zugesprochene Autonomie der Erwachsenenschulen zu wahren, so dass in ihm – nach dem Einstimmigkeitsprinzip⁸⁴⁷ – wesentliche Beschlüsse zur Auswahl der Studierenden, zur Unterrichtsgestaltung, sowohl was den Fächerkanon, die jeweiligen Inhalte als auch was die Methoden angeht, und zur Reifeprüfungsordnung diskutiert, verfasst

844 So zum Beispiel Arbeitsgemeinschaft Vorbildung zur Hochschule, Entwurf zu einem Hochschulzulassungslehrgang auf fachhumanistischer Grundlage für begabte Arbeiterkinder (1986) [1947], in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 97 bei den ersten Überlegungen der Errichtung von einem Hochschulzugangslehrgang in Aachen.

845 So beruft sich Ferdinand Kirchner (1986) [1957], Leiter des Abendgymnasiums Köln in seinem Bericht an das Kultusministerium NW vom 1. Januar 1957, in: ebd. S. 80 explizit darauf, dass schon „im Jahre 1928 (...) in Köln ein Abendgymnasium in Form einer Aufbauschule eingerichtet“ worden sei, das „jedoch (...) 1934“ wegen stark rückläufiger Schülerzahl „wieder aufgelöst“ wurde. Nebenbei sei darauf aufmerksam gemacht, dass mit keinem Wort die Gründe für die rückläufigen Schülerzahlen erwähnt werden.

846 Lothar Müller (1986), Der Ring der Abendgymnasien von Nordrhein-Westfalen, in: ebd. S. 69.

847 Sofern keine Einstimmigkeit erzielt werden kann, hat das Kultusministerium das letzte Wort, s. Friedhelm Popanski (1964), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 62.

und in der Praxis umgesetzt werden.⁸⁴⁸ Darüber hinaus obliegt ihm die Aufgabe, Untersuchungen sozialpädagogischer Probleme voranzutreiben und zur Lösung aktueller Bildungsprobleme beizutragen.⁸⁴⁹

Im Oktober 1957 findet die Organisation der Abendgymnasien ihren ersten Abschluss durch eine bundesweit gültige von der Kultusministerkonferenz getroffene Vereinbarung. In ihr werden die Abendgymnasien als öffentliche oder private Erwachsenenschulen mit mindestens dreijährigem Unterrichtsgang definiert, die berufstätigen Erwachsenen, die mindestens einen Hauptschulabschluss und eine abgeschlossenen Ausbildung oder dreijährige Berufstätigkeit nachweisen können und ein Mindestalter von 19 Jahren erreicht haben, den nachholenden Erwerb der Hochschulreife ermöglichen. Anstelle einer Aufnahmeprüfung tritt der $\frac{1}{2}$ -jährige Vorkurs, der das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler nivellieren soll und gleichzeitig der Selbstprüfung dient. Nur im letzten Schuljahr kann Vollzeit studiert werden, die ersten beiden Jahre ist, ganz der Grundidee Silbermanns folgend, Berufstätigkeit Pflicht.

Während auf der einen Seite von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern die Qualifikation für das Lehramt an Gymnasium verlangt und dadurch Vergleichbarkeit und Nähe zur Jugendschule gesucht wird, soll auf der anderen Seite im Rahmenplan nun auf die besondere Reife der erwachsenen Studierenden eingegangen werden. Studierende an den Abendgymnasien werden deshalb nach einem eigens entwickelten Curriculum unterrichtet und auch geprüft.⁸⁵⁰

5.1.1 Die Reorganisation des Bildungssystems

Dass die Bemühungen, die Idee der Erwachsenenschulen zu reaktivieren, im späteren Bundesland Nordrhein-Westfalen schon so früh einsetzen, ist nicht nur aus der besonderen Nachkriegssituation, sondern auch als Folge des beginnenden Kalten Krieges zu verstehen.

Dabei spielt eine gewiss nicht zufällige Rolle, dass der später für den Zweiten Bildungsweg zuständige Schuldezernent, Johannes Giesberts, aus eigener Ansicht den ambitionierten Ausbau der Erwachsenenschulen in der SBZ und

848 Lothar Müller (1986) [1956], Der Ring der Abendgymnasien von Nordrhein-Westfalen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 70.

849 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 168.

850 S. ebd. S. 166f. Trotzdem bleibt diese doppelte Ausrichtung der Abendschulen ein problematischer Spagat.

späteren DDR kennen gelernt hatte und sich als Flüchtling nun dezidiert davon absetzen will, wobei er gleichzeitig auch inhaltlich die Dringlichkeit eines Ausbaus des Zweiten Bildungsweges anerkennt.⁸⁵¹

Die Stadtvertretung von Dortmund ist, wie weiter oben beschrieben, die erste, die diesbezüglich die Initiative ergreift. Als Nachweis der Notwendigkeit einer Erwachsenenschule dient, parallel zu den Überlegungen nach dem Ersten Weltkrieg, die Ausdünnung der Bildungselite durch den Krieg.⁸⁵²

Genau wie in der Weimarer Republik wird auf die Ungerechtigkeit des überkommenen Bildungssystems verwiesen⁸⁵³ und im Gegensatz zu späteren Gründungen wie zum Beispiel in Wuppertal⁸⁵⁴ werden von dem Oberstadtdirektor in Dortmund ausdrücklich auch junge Menschen erwähnt, die „aus politischen Gründen die Schule“ hatten „verlassen“⁸⁵⁵ müssen.

Das Abendgymnasium soll allen Schülern offenstehen: Sowohl ehemaligen Volks-, Mittel- und Oberschülern soll, wenn sie das Mindestalter von 20 Jahren erreicht haben, aus Gründen der sozialen Gerechtigkeit ein alternativer Hochschulzugang⁸⁵⁶ eröffnet werden, sofern sie als so genannte „Spätentwickler“ oder auf-

851 Johannes Giesberts (1986) [1957], Das Abendgymnasium als 2. Bildungsweg, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 74: „Wenn ich heute auf die Entstehung und die Entwicklung der Abendgymnasien in Nordrhein-Westfalen zurückblicke, kann ich es nicht unterlassen, erst denen zu danken, die mir persönlich den Einblick in die Notwendigkeit und Problematik des 2. Bildungsweges gegeben haben. Das war bereits 1945 im Thüringischen Volksbildungministerium in Weimar der Berufsschuldezernent, ein Sohn des ehemaligen Thür. Volksbildungministers Greil; er hatte schon im Winter 1945/46 seine Konzeption des 2. Bildungsweges im Gesamtrahmen einer umfassenden Schulreform zu Papier gebracht. Aber die guten Ansätze zu einer ursprünglich geplanten weitgreifenden Schulreform wurden dort sehr bald schon durch die Diktatur der Besatzungsmacht und Partei im Keim ersticken. Sowohl Herrn Greil wie auch mir war bald jede Basis für eine aufbauende Wirkungsmöglichkeit entzogen; als auch die Verteidigung des Bestehenden sinnlos und zugleich lebensgefährlich wurde, gab es nur noch den Ausweg der Resignation oder der Flucht.“

852 Der Oberstadtdirektor der Stadt Dortmund (1986) [1946], Einrichtung eines Abendgymnasiums, in: ebd. S. 11: „Der Krieg brachte es mit sich, dass vielfach Schüler der höheren Schulen den Besuch dieser Schulen abbrechen mussten.“

853 Ebd.: „Die Organisation unseres Schulwesens hat es mit sich gebracht, dass der Besuch einer Hochschule in der Hauptsache ein Vorrecht der begüterten Volkskreise war. Hoch- und Höchstbegabte aus minderbemittelten Kreisen gelangten nur selten zum Hochschulstudium, weil der Ausbildungsgang zur Hochschulreife zu langwierig und kostspielig war.“

854 Der Oberstadtdirektor der Stadt Wuppertal (1986) [1947], Einrichtung eines Abendgymnasiums, in: ebd. S. 19f.

855 Der Oberstadtdirektor der Stadt Dortmund (1986) [1946], Einrichtung eines Abendgymnasiums, in: ebd. S. 11.

856 Ebd.

grund schlechter sozialer, beziehungsweise politischer Rahmenbedingungen nicht gleich den für sie angemessenen Weg zu höherer Bildung eingeschlagen haben.⁸⁵⁷

Allerdings wird im gleichen Zusammenhang, in schon bekannter Art darauf verwiesen, dass das Ziel die „Auslese und Förderung wirklich Begabter“⁸⁵⁸ sei. Das Abendgymnasium tritt hier in die schon bekannte Funktion, Fehler und Lücken im ansonsten beibehaltenen Bildungssystem auszugleichen.

Wie bereits bei den Abendgymnasien der Weimarer Republik plant die Stadtversammlung Dortmund von den Teilnehmern ein monatliches Schulgeld einzufordern. In allen Neugründungen wird es nach der Währungsreform eine Höhe von ca. 25 DM pro Monat betragen. Dabei sollen über eine ins Leben zu rufende Stiftung Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die ihre besondere Bedürftigkeit nachgewiesen haben, unterstützt werden.⁸⁵⁹

Nachdem das Gründungsgesuch im Dezember 1946 an den Oberpräsidenten der Provinz Westfalen gegangen und das vorgesehene Lehrerkollegium von der Provinzialmilitärregierung zugelassen⁸⁶⁰ worden ist,⁸⁶¹ wird die Schule am 23. September 1947 vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen wie alle nachfolgenden Erwachsenenschulen als Versuchsschule, die direkt dem Kultusministerium unterstellt ist, genehmigt.⁸⁶²

Der Versuchsschulstatus bringt es mit sich, dass einerseits größere Freiheiten bei der Gestaltung des Unterrichts und der Stoffpläne gegenüber den der Schulaufsicht unterstellten Regelschulen bestehen, andererseits zunächst weder die Gültigkeit des Reifezeugnisses noch der Bestand des Abendgymnasiums garantiert ist. Stattdessen werden die Weiterführung und die Anerkennung des Abiturs von dem Erfolg dieses alternativen Hochschulzugangsweges abhängig gemacht. Dabei wird nicht genauer spezifiziert, was unter Erfolg verstanden wird.⁸⁶³ Man könnte meinen, die Erfahrungen mit dem Abendgymnasium in der Weimarer Republik seien völlig in Vergessenheit geraten.

857 Ebd.

858 Ebd.

859 Ebd.

860 Ebd. S. 12.

861 Die vorgesehenen Lehrer sind hauptberuflich an Oberschulen des Ersten Bildungsweges beschäftigt und sollen wenn möglich in Höhe der Unterrichtsverpflichtungen am Abendgymnasium in ihrer Pflichtstundenzahl entlastet werden. Andernfalls ist eine Vergütung der Stunden vorgesehen.

862 Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1986) [1947], Genehmigungserlass, in: ebd. S. 13f.

863 Ebd. S. 14.

Ein Problem, mit dem sich bereits die Initiatoren der Erwachsenenschulen in der Weimarer Republik geplagt hatten, die Frage der Auswahl geeigneter Studierender, nimmt auch in der Debatte nach 1945 in der BRD einen breiten Raum ein. Bis Mitte der 1950er Jahre setzt sich das in Dortmund erprobte Modell der „Auslese“ über „Vorkurse“ durch.⁸⁶⁴

In diesen ½-jährigen Vorkursen, die in der Regel ein Stundenvolumen von 12 Wochenstunden nicht überschreiten, soll auf der einen Seite den Kandidatinnen und Kandidaten die Möglichkeit gegeben werden zu überprüfen, ob ihre Motivation, Gesundheit und Willensstärke ausreicht, den anstrengenden Weg des Abendgymnasiums zu gehen. Andererseits wird intendiert, die zukünftigen Studierenden auf einen zumindest ähnlichen Kenntnisstand in den Kernfächern Deutsch, Latein (später Englisch) und Mathematik zu bringen.⁸⁶⁵ Ein feststehendes Curriculum ist nicht vorgesehen, stattdessen sollen die Lehrenden alle Freiheiten haben, sich auf die je spezifischen Bedürfnisse der immer neu zusammengesetzten Lerngruppen einzustellen,⁸⁶⁶ so dass die Selbsteinschätzung von den Teilnehmerinnen und Teilnehmer so objektiv wie möglich vorgenommen werden kann.

Durch die Vorkurse verspricht man sich außerdem positive Effekte auch für diejenigen, die von einem weiteren Schulbesuch absehen. So will man sich bemühen, durch eine eingehende Berufsberatung die Zufriedenheit dieser ausscheidenden Bewerberinnen und Bewerber mit ihrer Arbeit zu verbessern⁸⁶⁷ und damit zum sozialen Frieden beitragen.⁸⁶⁸

864 Zunächst ist alternativ an einigen Abendgymnasien die Auswahl geeigneter Studierender über eine Eingangsprüfung, wie sie zum Beispiel am Berliner Abendgymnasium der Weimarer Republik vorgenommen worden war in Erprobung, s. Das Wuppertaler Abendgymnasium (1986) [1947], in: ebd. S. 25: „Eine sorgfältige Prüfung aller Bewerber und gewissenhafteste Auslese einer kleinen Schar von Bestgeeigneten ist daher unerlässliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Durchführung der Arbeit am Abendgymnasium. Jeder Bewerber für die Aufnahme muss sich einer besonderen Eignungsprüfung unterziehen, die in erster Linie eine Feststellung des Intelligenzgrades und der Begabungsrichtung ermöglichen soll. (...) Die endgültige Aufnahme (...) findet jedoch erst nach dreimonatiger Probezeit, also am Ende des ersten Trimesters statt, da eine Beurteilung der charakterlichen und willensmäßigen Veranlagung erst nach längerer Beobachtungszeit möglich ist.“

865 Abendgymnasium der Stadt Dortmund (1986) [1947], Die Vorkurse, in: ebd. S. 15.

866 Ebd. S. 16.

867 Berufsberatung im Vorfeld eines geplanten Erwachsenenschulkurses war auch verbindlicher Bestandteil der Aufnahmeprozedur des Langemarck-Studiums.

868 Fritz Arlt (1958), Der Zweite Bildungsweg, a. a. O., S. 30ff. Der Autor sieht als eine wesentliche Aufgabe des Zweiten Bildungsweges die Minderung von Ressentiments bei jungen Menschen an, die meinen aufgrund schlechterer Ausgangsbedingungen sich nicht gemäß ihrer tatsächlichen Leistungsfähigkeit entfalten zu können und deshalb nicht den ihnen eigentlich zustehenden Grad gesellschaftliche Wertschätzung zu erfahren.

Für den ersten Durchgang der Studierenden am Abendgymnasium Dortmund wird mit einer Quote von etwa 10% Abiturienten auf die Gesamtzahl aller Kandidatinnen und Kandidaten gerechnet. Das wird ausdrücklich gut geheißen. „Es scheint ein lohnendes Ziel, aus der Menge der Bewerber diese Elite zu gewinnen und zu fördern.“⁸⁶⁹ Auch hier wird wieder ersichtlich, dass sich der Zweite Bildungsweg als Möglichkeit ausschließlich einer bewusst eng definierten intellektuellen (Arbeiter-)Elite begreift.

Weitgehende Einigkeit herrscht bezüglich des Fächerkanons und Unterrichtsstoffs. In Zonen übergreifender Kooperation mit den Ende 1947 bestehenden Abendgymnasien in Hamburg, Düsseldorf, Hannover und Heidelberg werden folgende drei Fundamente der Bildungsarbeit festgeschrieben:

- Deutsch ist so genanntes erstes Kernfach. Thematisch zugeordnet ist das Fach Gesellschaftskunde, das die Problemkreise Geschichte, Erdkunde, Soziologie und Volkswirtschaft umfasst.
- Latein ist zweites Kernfach. Als zweite Fremdsprache kommtt wahlweise Englisch oder Französisch hinzu.
- Mathematik ist drittes Kernfach. Ihr zugeordnet ist die Physik, die in die naturwissenschaftliche Methode einführen soll.⁸⁷⁰

Bei der Unterrichtsverteilung liegt der Schwerpunkt entsprechend auf Deutsch, Latein, Moderner Fremdsprache und Mathematik mit jeweils vier Wochenstunden.⁸⁷¹ Hier springt die Ähnlichkeit zur deutschkundlichen Schwerpunktsetzung während der Weimarer Republik ins Auge. Genau wie damals wird eine inhaltliche Anknüpfung an die Berufserfahrung der Studierenden nicht angestrebt.

In der Unterrichtsmethodik hingegen versucht man von vornherein, auf die Besonderheit der Studierenden einzugehen. Der spätere Leiter des Oberhausener Instituts Krawinkel entwirft für den ersten Kernbereich ein fachdidaktisches Programm:

- Unter Verzicht auf die Stoffbreite der grundständigen höheren Schulen soll die Lehrplangestaltung – nach Stoffauswahl und Methode – wesentlich vom Schüler her bestimmt und versucht werden. Der Abendgymnasiast stehe in

869 Abendgymnasium der Stadt Dortmund (1986) [1947], Die Vorkurse, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 17.

870 Abendgymnasium Dortmund (1986) [1947], Protokoll der Lehrerkonferenz am 27. November 1947, in: ebd. S. 26.

871 Walter Flemming (1986) [1951]), Leiter des Abendgymnasiums Köln, Bericht an das Kultusministerium NW vom 17. Dezember 1951, in: ebd. S. 54.

einem Beruf. Neben seiner sonstigen Lebenserfahrung liefere in erster Linie dieser Beruf dem Schüler laufend Bausteine zur Errichtung eines Welt- und Lebensbildes. Diese Bausteine seien aber stark sachbezogen und durchweg ungeordnet.

- Daher müsse der Lehrplan des AG⁸⁷² darauf abgestellt sein, die notwendige Beziehung des Schülers zur geistigen Welt zu schaffen und in Verbindung von sachlicher und geistiger Zucht von der Oberfläche der sachlichen wie geistigen Wirklichkeit in die Tiefe vorzustoßen, wenn ein wirklich fundiertes eigenes Weltbild entstehen und die Fähigkeit zu selbständiger geistiger Arbeit herausgebildet werden solle.
- Stoffliches Fachwissen müsse sich in allen Fächern diesem Ziel, den aus dem Beruf kommenden Menschen geistig und charakterlich reif und fähig für ein Hochschulstudium zu machen, ein- bzw. unterordnen.⁸⁷³

Bezogen auf die Methodik wird, trotz aller Einschränkung, was die Systematik der Kenntnisse betrifft, durchaus der bildende Charakter von Berufspraxis anerkannt. Daraus ergibt sich die Anforderung einer erwachsenengerechten Didaktik.

Es macht allerdings offenbar große Schwierigkeiten, dieses Konzept in der Praxis umzusetzen. Noch Anfang der 1960er Jahre sieht Friedhelm Popanski hier ein Desiderat. So werde zwar eine besondere Eignung vom an den Abendgymnasien unterrichtenden Gymnasiallehrerinnen und -lehrern verlangt und es werde oftmals die Forderung nach erwachsenengerechtem Umgang mit den Studierenden gestellt, dem entspräche aber in keiner Weise das tatsächliche Unterrichtsgeschehen.⁸⁷⁴ Aber auch Popanskis Vorschlag, gesonderte Studienseminare für zukünftige Pädagogen an Erwachsenenschulen einzurichten, wirkt eher hilflos. Vielmehr scheint die Spannung zwischen am Ersten Bildungsweg orientiertem Curriculum und erwachsenengemäßer Unterrichtsform bis heute unaufgelöst.

Umso gravierender ist das in obigem Zitat durchscheinende unhinterfragte Beharren auf traditionalen Bildungsinhalten. Hier wird an dem negativen Verdikt der Berufsbildung als wenig strukturierter Halbbildung festgehalten. So verstehen sich die Abendgymnasien denn auch wie zur Zeit der Weimarer Republik nicht

872 Abkürzung für Abendgymnasium.

873 Vorlage Krawinkel (1948) für die Fachkonferenz der Lehrer für Deutsch- und Gesellschaftskunde am Abendgymnasium Dortmund, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg. Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 44.

874 S. Friedhelm Popanski (1964), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 53ff.

so sehr als eigenständige Erwachseneneinrichtungen, sondern vielmehr als „Sonderform des Gymnasiums.“⁸⁷⁵

Bildungsziel soll es dennoch nicht sein, in auf drei Jahre verkürzter Zeit den ganzen Unterrichtsstoff eines Gymnasiums zu vermitteln.⁸⁷⁶ Stattdessen soll über die Stoffpläne durch Reduktion „auf das Wesentliche“⁸⁷⁷ hin“ und durch engste „Zusammenarbeit der Lehrer“ die Essenz der Lehrpläne der Höheren Schule vermittelt werden. Oberstes und aufgrund der spezifischen Klientel, so die Erwartung, auch leichter als an der Jugendschule zu erreichendes Ziel ist die „praktische Erziehung zur Demokratie“⁸⁷⁸

Neben den drei bis vierjährige Lehrgänge anbietenden Abendgymnasien, gibt es Überlegungen zu Erwachsenenagentenschulen, den späteren Kollegs. Diese orientieren sich auch an Schulversuchen der Weimarer Republik, nun aber nicht den Abendgymnasien, sondern den Arbeiter-Abiturienten-Kursen, insbesondere an dem Stuttgarter Versuch des Jahres 1919: Beide Male geht es um Tageskurse, bei denen den im Beruf bewährten Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Vollstipendium in Aussicht gestellt wird.⁸⁷⁹

Die Vorreiterrolle bei der Konzeption dieses Angebotes in Nordrhein-Westfalen übernimmt die Technische Hochschule Aachen, an der am 2. April 1947 ein Entwurf für einen „Hochschulzugangslehrgang auf fachhumanistischer Ebene für

875 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 166.

876 Das ist durchaus im Sinne des humanistischen Gymnasiums gemeint. S.: Das Wuppertaler Abendgymnasium (1986) [1947], in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 23: „Endlich muss es trotz der Kürze der Ausbildungszeit möglich sein, „Bildung“ in einem (...) höchsten Sinne zu vermitteln und den jungen Menschen durch die vertiefende Beschäftigung mit dem Bildungsgut, durch Kenntnisse und Erkenntnis, zur inneren Freiheit, zur Gesamtschau und Erhebung über die Dinge des Lebens zu führen und sie im Sinne des Wortes „Bildung macht frei“ zu Persönlichkeiten zu formen.“

877 Es findet schnell eine Reduktion des Fächerkanons auf die sechs Kernfächer Deutsch, Latein, Englisch, Mathematik, Physik und Geschichte statt. S. in diesem Zusammenhang s. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., Bd. 4, S. 166.

878 Das Wuppertaler Abendgymnasium (1986) [1947], in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 23.

879 S. in diesem Zusammenhang Lothar Beinke u. a. (1980), Zweiter Bildungsweg, Abendgymnasien und Kollegs, in: ders. u. a. (Hrsg.), Zukunftsaufgabe Weiterbildung, Weil der Stadt, S. 225.

begabte Arbeiterkinder“⁸⁸⁰ erarbeitet wird. Die ausgesprochen optimistische und zukunftsorientierte Planung sieht vor, das berufliche Bildungswesen zu einem in sich geschlossenen Bildungsweg mit allen Berechtigungsoptionen zu entwickeln und zwar über die Schritte Berufsausbildung, Berufsaufbauschule mit Fachschulreife und Kollegbesuch mit Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife.⁸⁸¹

Allerdings verzögert sich ein erster Umsetzungsversuch in Nordrhein-Westfalen bis zum 1. Oktober 1953,⁸⁸² an dem das Oberhausener Institut⁸⁸³ eröffnet wird, das wesentliche Anregungen aus dem Aachener Entwurf aufgreift. Es bietet zwei Jahre dauernden Tageskurs in Internatsform an.⁸⁸⁴

Bereits 1949 war mit tatkräftiger Unterstützung des niedersächsischen Kultusministeriums das Braunschweig-Kolleg gegründet worden, das sich selbst als „Gymnasium für Erwachsene“, die sämtlich vom Land Niedersachsen finanzierte Vollstipendien bekommen, versteht.

Im Gegensatz zu späteren Kolleggründungen, die die Fachschulreife für die Zulassung voraussetzen, verlangt das Braunschweig-Kolleg bis zur bundesweiten Vereinheitlichung der Kollegorganisation Mitte der 1960er Jahre keinen besonde-

880 Arbeitsgemeinschaft Vorbildung zur Hochschule (1986) [1947], in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 97. Interessant ist, dass hier eine bis dahin einmalige Kooperation von Hochschule, höherer Schule und Gewerkschaften vorliegt. Diese Konstellation ist beispielgebend für die Gründung der Kollegs. Entsprechend wird bei den Kollegs explizit auf die berufspädagogische Tradition, allen voran Spranger und Kerschensteiner, verwiesen, wenn auch weiterhin am Humboldtschen Allgemeinbildungspostulat festgehalten wird: „Bei dem Aufbau dieses neuartigen Bildungsweges waren drei Grundgedanken richtungsgebend: 1. Beibehaltung des Maturitätsprinzips. 2. Die bildenden und formenden Kräfte, die in den Naturwissenschaften liegen, in viel stärkerem Maße als bisher für die Ausbildung und Schulung auszuwerten. 3. Den Bildungsgang auf die charakterbildenden und fachlichen Wege des Handwerks aufzubauen.“

881 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 173f.

882 Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (1986) [1953], Eröffnung des staatlichen Instituts zur Erlangung der Hochschulreife in Oberhausen, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 120.

883 Unter dem Namen Niederrhein-Kolleg existiert es bis heute.

884 Ab Ende der 1950er Jahre wird eine Verlängerung der Kursdauer auf 2 ½ bis 3 Jahre diskutiert, s. für das Braunschweig-Kolleg Astrid Albrecht-Heide (1972), Bildungsaufstieg durch Deformation, Hamburg, S. 68.

ren Schulabschluss, wohl aber Berufstätigkeit und – wegen des großen Andrangs⁸⁸⁵ – das Bestehen eines „gründlichen Ausleseverfahrens.“⁸⁸⁶ Bis Mitte der 1960er Jahre reicht außerdem am letztgenannten Kolleg der Erwerb einer Fremdsprache aus. Ab 1965 müssen dann wie an den Abendgymnasien Grundkenntnisse einer zweiten Fremdsprache nachgewiesen werden.⁸⁸⁷

Formal sind die Kollegs genau wie die Abendgymnasien direkt dem Kultusministerium unterstellt. Im Gegensatz zu diesen stellen sie Internatsplätze zur Verfügung, um so die für notwendig erachtete Ortsansässigkeit aller Studierenden zu ermöglichen.

Nur über das vielfältige Angebot an vertiefenden Arbeitsgemeinschaften meint man den der Hochschule angemessenen Grad an Allgemeinbildung vermitteln zu können, und diese werden in der Regel in den Nachmittags- und Abendstunden angeboten. Darüber hinaus sei so viel besser eine erwachsenengerechte Selbstorganisation im Lernen zu gewährleisten.

Auf den Nachmittag sind außerdem die vielfältigen Aufgaben der Studierendenmitverwaltung gelegt. Hier wird ein Gedanke wieder lebendig, der bei Silbermann breiten Raum eingenommen hatte: Ein so dicht gedrängtes Lernprogramm, wie es zwangsläufig durch die verkürzte Vorbereitung auf das Abitur erforderlich ist, wird dann als weniger belastend empfunden, wenn die Studierenden an Ablauf und Organisation beteiligt werden.

In der methodischen Schwerpunktlegung auf die Arbeitsgemeinschaft kann eine erwachsenenbezogene Besonderheit der Stoffvermittlung gesehen werden. Daneben werden als Vorteile dieser Methode das spontane Anregen von Gruppenarbeiten, die daraus resultierende größere Effektivität des Unterrichts und die

885 In NRW wird wegen des starken Andrangs von vornehmerein eine Aufnahmeprüfung durchgeführt, s. Landtag NW – Kultusausschuss (3. Sitzung am 25. November 1954), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 124: „Das Institut bestehe zur Zeit aus zwei Kursen, die in drei Klassen aufgeteilt seien und 58 Studierende umfassten. Von diesen seien 13 = 22,4% Mädchen. Im ersten Semester hätten sich 207 Bewerber gemeldet. Von diesen seien 77 = 37% zur Ausleseprüfung zugelassen worden. 23 Bewerber = 11% hätten bestanden. – Im zweiten Semester seien von 104 Bewerbern 68 = 65% zur Ausleseprüfung zugelassen worden, von denen 39 = 37,5% bestanden hätten. Die Prozentzahlen für den zweiten Kurs seien günstiger, weil hier bereits eine gelenkte Bewerbung möglich gewesen sei, während sich für den ersten Kurs auf Grund von Rundfunk- und Pressemeldungen zahlreiche (...) ungeeignete Bewerber gemeldet hätten.“

886 Paul Hamacher (1968), Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, a. a. O., S. 26: Nur jeder zehnte Bewerber wird aufgenommen.

887 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 169f.

Möglichkeit des zwanglosen Ausgleichs von Leistungsunterschieden innerhalb der Studierendenklassen angesehen.

Das Oberhausener Institut und das Braunschweig-Kolleg sind Modelle für weitere Kolleggründungen. In Nordrhein-Westfalen und in Süddeutschland lehnt man sich an das Oberhausener Institut mit Fachschulreifepflicht oder alternativ Nachweis der Mittleren Reife, sofern eine abgeschlossene Berufsausbildung vorliegt,⁸⁸⁸ und verbindlicher zweiter Fremdsprache an. Im Norden Deutschlands greift man auf das Braunschweig-Kolleg mit Aufnahmeprüfung und bis Mitte der 1960er Jahre nur einer vorgeschriebenen Fremdsprache zurück.⁸⁸⁹ In rascher Folge werden aufgrund der hohen Nachfrage und des Erfolgs zwischen 1958 und 1960 bundesweit weitere Kollegs in Düsseldorf, Essen, Saarbrücken, Stuttgart, Köln, Wiesbaden, Münster, Frankfurt, Hamburg und West-Berlin gegründet.⁸⁹⁰

Dass es sich bei den Kollegs um eine echte alternative Einrichtung zu den Abendgymnasien handelt, wird auf der 3. Sitzung des Kulturausschusses des Landtages am 25. November 1954 verdeutlicht. Dort wird in Bezug auf das Oberhausener Institut festgehalten:

„Der auf dem Fundament der Fachschulreife zur vollen Hochschulreife führende Zug sei bisher nur in einer Bildungseinrichtung – dem Institut zur Erlangung der Hochschulreife in Oberhausen – vertreten.⁸⁹¹ Dieses Institut sei also Abschnitt eines Bildungszuges, Oberbau einer Bildungseinrichtung, und schon aus diesem Grunde nicht mit der höheren Schule und auch nicht mit dem Abendgymnasium zu vergleichen, die beide grundständige Bildungseinrichtungen darstellten.“⁸⁹²

Das Oberhausener Institut eröffnet demnach formal den Weg über die Berufstätigkeit zur Hochschulreife. Da aber das Abitur nicht, wie es konsequent wäre,

888 Staatliches Institut zur Erlangung der Hochschulreife Hinweise für Bewerber (1986) [1959], in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 133.

889 Paul Hamacher (1968), Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, a. a. O., S. 26f.

890 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 175. Ab 1962 kommt das aus dem weiter unten behandelten Propädeutikum Rütersiel hervorgegangene Oldenburg-Kolleg in Delmenhorst hinzu.

891 Man beachte, dass das Braunschweig-Kolleg, das ja zu diesem Zeitpunkt auch existiert, keine Erwähnung findet. Offenkundig ist es auch nach dem Zweiten Weltkrieg schwierig, auf der Bildungsebene über die Bundeslandgrenzen hinweg zu kooperieren oder auch nur zu gucken.

892 Landtag NW – Kultusausschuss (3. Sitzung am 25. November 1954) in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 122.

von Lehrenden an Berufs-, beziehungsweise Fachschulen abgenommen wird, sondern in die Zuständigkeit der allgemeinbildenden Schulen fällt, ist der Abschluss gleichermaßen am Ersten Bildungsweg orientiert.⁸⁹³ Begründet wird dies unter anderem mit der Notwendigkeit der Vergleichbarkeit der Reifeprüfungen.

Die etwas stärkere Orientierung am Berufsleben schlägt sich im unterrichteten Fächerkanon an den Kollegs nieder. Hier findet eine Diversifizierung der Naturwissenschaften – neben Mathematik und Physik werden auch Biologie und Chemie angeboten – statt, und die Wirtschaftswissenschaft bleibt als eigenständiges Fach bestehen.⁸⁹⁴ Ob schon von einer „gleichberechtigten Einordnung“ dieser Fächer gegenüber dem klassischen Fächerkanon des Gymnasiums gesprochen werden kann, wie das der nordrhein-westfälische Kultusminister betont,⁸⁹⁵ sei dahingestellt, zumal die Naturwissenschaften im zweiten Schuljahr nur als Arbeitsgemeinschaften weitergeführt werden.

Ein weiterer Einbezug eines berufskundlichen oder berufsbezogenen Faches⁸⁹⁶ wird von Anfang an dadurch erschwert, dass die überwiegende Anzahl der Kollegiatinnen und Kollegiaten die Hochschulzugangsberechtigung erwerben möchte, um mit dem bisherigen Berufsfeld zu brechen.⁸⁹⁷

In Anlehnung an den Ring der Abendgymnasien wird für Nordrhein-Westfalen zum besseren Austausch ein Ring der Kollegs gegründet, der sich analog zum Ring der Abendgymnasien um Koordination, Dialog mit der Schulbehörde und pädagogische Weiterentwicklung bemüht.⁸⁹⁸

893 S. in diesem Zusammenhang Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 132. Astrid Albrecht-Heide, Bildungsaufstieg durch Deformation, a. a. O., S. 55 hebt hervor, dass bei Gründung der Kollegs gar nicht angestrebt worden sei, einen neuen Schultyp zu entwickeln und zitiert als Beleg eine Selbstdarstellung des Braunschweig-Kollegs aus dem Jahre 1953: „Die Unterrichtsfächer sind (...) den Lehrplänen der höheren Schulen angeglichen. Das Braunschweig-Kolleg (...) passt sich mit seinem Lehrplan den Richtlinien für den Unterricht in höheren Schulen des Landes Niedersachsen an, verwendet die für Oberschulen zugelassenen Lehrbücher und führt die Reifeprüfung nach dem Verfahren durch (sic!); den Unterricht an ihm erteilen Studienräte.“

894 Staatliches Institut zur Erlangung der Hochschulreife, Hinweise für Bewerber (1986) [1959], in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 133. Ebd. S. 131.

895 Der Kultusminister des Landes NW, Grußwort zur Entlassung der ersten Abiturienten des Oberhausener Instituts und zur Grundsteinlegung des Schülerwohnheims (1986) [1955], in: ebd. S. 129.

896 Die Einrichtung eines berufsbezogenen Faches wird denn auch nur am Berlin-Kolleg erprobt.

897 S. in diesem Zusammenhang Astrid Albrecht-Heide (1972), Bildungsaufstieg durch Deformation, a. a. O., S. 52f.

898 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. a. a. O., S. 179.

Mitte der 1950er Jahre ist die Phase des Experimentierens zunächst abgeschlossen. In der sich anschließenden Phase steht nicht so sehr das „ob“, als das „wie“ dieser Erwachsenenschulangebote im Fordergrund.

Zunächst setzt eine wenig fruchtbare Debatte darüber, ob das Abendgymnasium dem Zweiten oder dem Ersten Bildungsweg zuzuordnen sei, ein. Diese zunächst nebensächlich erscheinende Fragestellung weist trotzdem auf ein zentrales Problemfeld der Zweckbestimmung und Zuordnung von Erwachsenenschulen im Bildungssystem hin: die Frage nach der Wertung von Berufsbildung und Berufsbezogenheit.⁸⁹⁹

Es wird im Laufe der Diskussion deutlich, dass der von Berufspädagogen wie Kerschensteiner initiierte und von Spranger weiter verfolgte Plan eines autarken berufsbezogenen Weges zur Hochschule als „Zweiter Chance“ in der BRD nicht durchsetzbar ist. Ganz im Gegenteil, je stärker der Fokus des öffentlichen Interesses sich Bildungsfragen zuwendet, hier sei nur auf das zeitgenössische von Picht geprägte populäre Schlagwort von der „Bildungskatastrophe“ verwiesen, umso stärker rückt der Ausbau eines am Ersten Bildungsweg orientierten Oberschulwesens in den Vordergrund.

Dahinter mag unter anderem das Bemühen liegen, im europäischen Vergleich, was Schulabschlüsse angeht, gut dazustehen. Dieser zunächst befremdlich wirkende Aspekt gewinnt dadurch an Plausibilität, dass es im europäischen Ausland kein gleichwertiges berufsbildendes System wie das duale System in Deutschland gegeben hat und auch weiterhin nicht gibt.⁹⁰⁰ Mittelbare Folge dieser Entwicklung ist, dass eine umfassende curriculare Anpassung an den Ersten Bildungsweg stattfindet.

Etwas später beginnen Bemühungen um einen allgemeinen Einbezug in beziehungsweise Abgrenzung von der Weiterbildung. Dahinter steht einerseits das Bedürfnis nach begrifflicher Klärung und institutioneller Verortung des Zweiten

899 S. in diesem Zusammenhang zum Beispiel Heinrich Holzapfel, Der Zweite Bildungsweg, in: Begegnung, Sondernummer zum 80. Deutschen Katholikentag (1964), zitiert nach: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulabschlussbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 23ff.

900 In dieses Umfeld lässt sich auch die Einrichtung von Fachhochschulen ab Ende der 1960er Jahre einordnen über die mittelbar ein wesentlicher Baustein dieses berufsbezogenen Weges zur Hochschule, die Berufsaufbauschule, obsolet wurde.

Bildungsweges innerhalb des bundesrepublikanischen Bildungssystems.⁹⁰¹ An dererseits wird durch das allmählich ausgeweitete Angebot an weiteren nachhollenden Schulabschlüssen, eine klare Abgrenzung gegenüber Weiterbildungsangeboten zunehmend schwieriger.

In die gleiche Richtung wirken die in den 1960er Jahren einsetzenden ersten systematischen Befragungen von Studierenden am Zweiten Bildungsweg. Eine Pionierrolle nehmen hierbei Friedhelm Popanski⁹⁰² und Paul Hamacher⁹⁰³ ein. Von ihnen stammt die Erkenntnis, dass ein erheblicher Teil der Studierenden nicht Qualifikation im gelernten Berufsfeld, sondern Neuorientierung über Allgemeinbildung sucht.⁹⁰⁴ So nimmt es nicht Wunder, dass das Berlin-Kolleg sein berufsbezogenes Fach, für das dieses Kolleg in den 1960er Jahren hoch gelobt wird,⁹⁰⁵ aufgrund von Unzufriedenheit der Studierenden 1979 einstellt.⁹⁰⁶ Darüber hinaus ist dies ein neuerlicher Beleg für die Beharrungskraft des neuhumanistischen Bildungsbegriffs.

Als Beleg, wie umstritten diese Entwicklung trotzdem bleibt, sei hier auf Astrid Albrecht-Heide und Karin Storch verwiesen, die 1972⁹⁰⁷ und 1974⁹⁰⁸ zu der aus heutiger Sicht überspitzten Zusammenfassung kommen, der Zweite Bildungsweg sei in seiner aktuellen Ausgestaltung in keiner Weise geeignet, dem Wert

901 Bezeichnenderweise müssen die Ringe der Institute zur Erlangung der Hochschulreife und der Abendgymnasien in Nordrhein-Westfalen noch Anfang 1969 anlässlich einer Besprechung mit dem Kultusminister auf den ungeklärten institutionellen Zustand hinweisen, s. Ring der Institute zur Erlangung der Hochschulreife und Ring der Abendgymnasien in NW (1986) [1969], Grundsätze zur gesetzlichen Einordnung der Kollegs, Vorlage zur Besprechung mit Kultusminister Holthoff (27. Januar 1969), zitiert nach: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulabschlussbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 41.

902 Friedhelm Popanski ist selbst Absolvent des Zweiten Bildungsweges. Dies motiviert ihn, wie er im Vorwort erkennen lässt, zu seinem Dissertationsthema, Das Abendgymnasium, an der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln.

903 Paul Hamacher kann sowohl auf Unterrichtserfahrungen am Abendgymnasium als auch am Kolleg zurückblicken und wird dann Direktor am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. Wegweisend ist seine Untersuchung zu Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges.

904 S. Friedhelm Popanski (1964), Das Abendgymnasium, a. a. O., S. 50ff.

905 Das Berlin-Kolleg gibt jedem Studierenden die Möglichkeit, notfalls über externe Dozenten, in einem so genannten berufsbezogenen Fach, Berufskenntnisse des vorher ausgeübten oder neu angestrebten Berufes zu vertiefen, s. Paul Hamacher, Untersuchung zu Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, a. a. O., S. 18.

906 S. Gerhard Kühnhold (1985), Das Kolleg, in: ders. (Hrsg.), Der nachgeholté Schulabschluss, Karlsruhe, S. 61.

907 Astrid Albrecht-Heide (1972), Bildungsaufstieg durch Deformation, a. a. O.

908 Karin Storch, Der Zweite Bildungsweg, Chance oder Illusion, a. a. O.

beruflicher Bildung innerhalb des Berechtigungswesens ein größeres Gewicht zu geben, im Gegenteil, durch die Institute des Zweiten Bildungsweges werde eine notwendige Verschiebung der Wertigkeit geradezu verhindert.

Im Bereich eines berufsbezogenen Weges zur Hochschule, hat die Überführung von früheren Fachschulen und Techniker- bzw. Ingenieurschulen in die Fachhochschulen⁹⁰⁹ als weitere, stärker an der Berufspraxis orientierte Hochschulform umfassende Auswirkungen: Die von den Berufsaufbauschulen⁹¹⁰ ausgestellte Fachschulreife verliert nun in einem ehemaligen Kernbereich weitgehend ihre Funktion im Bildungssystem.⁹¹¹ Stattdessen werden ab 1969 Fachoberschulen (FOS)⁹¹² ins Leben gerufen, die sowohl nach vorausgegangener Berufsausbildung als auch direkt im Anschluss an die Mittlere Reife besucht werden können und wahlweise die fachgebundene oder allgemeine Hochschulzugangsberechtigung aussprechen können.

Damit wird auch in diesem Bereich der Besonderheitsstatus des berufsbezogenen Bildungsweges durch Annäherung an den Ersten Bildungsweg relativiert:

- Die Kultusministerkonferenz legt klar fest, dass bei allgemeinbildenden Abschlüssen auch allgemeinbildende Unterrichtsinhalte zu überwiegen hätten⁹¹³
- Gleichzeitig wird durch diese Entwicklung der Weg nach Lehre und Berufstätigkeit über einen nochmaligen Schulbesuch die Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, fest im Bildungssystem etabliert.

Dem entspricht die 1974 im ersten nordrhein-westfälischen Weiterbildungsgesetz die vorderhand endgültige Verortung des Zweiten Bildungsweges als Angebot der

909 Die Einrichtung der Fachhochschule, ursprünglich als Reaktion auf Fragen der Vergleichbarkeit von Fachschulabschlüssen im europäischen Rahmen gedacht, markiert gleichzeitig einen spezifisch deutschen Versuch, das Spektrum der Studierwilligen zu erweitern, s. Andrä Wolter (2004), Lebenslanges Lernen im deutschen Hochschulsystem – das Beispiel der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, in: WSI Mitteilungen 8, S. 457.

910 Für diesen berufsbezogenen Zugangsweg zur Hochschule gilt die Berufsaufbauschule jahrelang als Kernstück, weil durch sie nach der Lehre der mittlere Schulabschluss erreicht werden kann, der den Weg in eine Vielzahl höher qualifizierter technischer Berufe über den Weg der Ingenieurschulen und den Weg zum Kolleg eröffnet, s. Dieter Jungk (1985), Die Berufsaufbauschule, in: Gerhard Kühnhold (Hrsg.), Der nachgeholte Schulabschluss, a. a. O., S. 49ff.

911 Die Kultusministerkonferenz gliedert 1975 das berufliche Schulwesen folgendermaßen: Neben der Berufsschule, werden die Berufsfachschule, Berufsaufbauschule, Fachoberschule und Fachschule genannt, s. Heinrich Althoff u. a. (2001), Berufsausbildung, in: Klaus Klemm u. a. (Hrsg.), Bildung und Soziales in Zahlen, Weinheim, S. 159.

912 S. Gustav Grüner (1970), Die Fachoberschule, Hannover. In Bayern kommt die Berufsoberschule (BOS) dazu.

913 S. Heinrich Althoff u. a. (2001), Berufsausbildung, in: Klaus Klemm u. a. (Hrsg.), Bildung und Soziales in Zahlen, a. a. O., S. 160.

Weiterbildung. In dem Gesetz wird ausdrücklich darauf hingewiesen, es handele sich hierbei um eine Form nichtberuflicher, abschlussbezogener Bildung.⁹¹⁴

Der Zweite Bildungsweg wird somit beschränkt auf die Funktion des Nachholens von allgemeinbildenden Schulabschlüssen im Erwachsenenalter.⁹¹⁵ Darin, so die Verfechter dieser Selbstbeschränkung, liege durchaus auch ein nicht zu unterschätzendes Potential größerer Chancengleichheit im Bildungssektor. Es dürfe nämlich nicht übersehen werden, dass ein Großteil der Schulabrecher aus den Gymnasien aus bildungsfernen Schichten komme, dass also über den Zweiten Bildungsweg tatsächlich eine „Zweite Chance“ zugesprochen werde.⁹¹⁶

5.1.2 Die Aufgabenstellung des Zweiten Bildungsweges

Beiden Erwachsenenschuleinrichtungen ist als oberste Aufgabe die Erziehung zu demokratisch denkenden mündigen Bürgerinnen und Bürgern aufgetragen, die gleichzeitig befähigt werden sollen, den gestiegenen geistigen Aufgaben der zunehmend technisierten Arbeitswelt⁹¹⁷ gerecht zu werden. Demgegenüber treten soziale Erwägungen in den Hintergrund.

Stellvertretend für andere sei hier der zuständige Oberstadtdirektor Wuppertals 1947 mit seiner Begründung für die Einrichtung eines Abendgymnasiums aufgeführt: Er erläutert, dass Kinder aus bildungsnahen Familien oftmals durch das anregende Milieu der Herkunftsfamilie, in dem sie aufwachsen, besonders leistungsstark seien und es deshalb gerechtfertigt erscheine, sie in hohem Prozentsatz in den weiterführenden Schulen wieder zu finden. Dennoch sei zu berücksichtigen, dass in der Arbeiterschaft eine „Menge theoretischer Begabung“ vorhanden sei, deren Förderung in Folge mangelnder Elastizität des Ausleseverfahrens und des Fehlens großzügiger Unterstützung bisher vernachlässigt worden sei. Dadurch werde der Wirtschaftskraft und kulturellen Leistung der Bundesrepublik Schaden zugefügt.⁹¹⁸

Damit ist die Hierarchie der Zielsetzungen festgelegt: Priorität hat das volkswirtschaftliche und kulturelle Gesamtwohl, sozialem Ausgleich wird demge-

914 S. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Der Zweite Bildungsweg in der Literatur, a. a. O., S. 61.

915 S. Gerhard Kühnhold (Hrsg.) (1985), Der nachgeholt Schulabschluss, a. a. O., S. 5.

916 Lothar Beinke, Der Zweite Bildungsweg als Korrektur der Bildungswahl, in: ebd. S. 44. Allerdings handelt es sich dabei um einen empirisch nicht untermauerten Befund.

917 S. Werner Linke (1961), Technik und Bildung, Heidelberg, S. 185ff.

918 Der Oberstadtdirektor der Stadt Wuppertal, Einrichtung eines Abendgymnasiums (1986) [1947], in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 21.

genüber weniger Bedeutung zugemessen. Der Eindruck, dass hier nicht so sehr auf Chancengleichheit im Bildungsbereich, sondern vor allem auf Stärkung der Konkurrenzfähigkeit abgezielt wird, wird dadurch erhärtet, dass besagter Oberstadtdirektor im Folgenden betont:

„Die Forderung nach Auswertung aller im Volke ruhender Begabungen zur Heranbildung einer geistigen Führerschicht erhält ihre besondere Note mit der Blickrichtung auf die gegenwärtige wirtschaftliche Notlage unseres Landes, die eine sorgfältige Berufslenkung aller Bürger aufgrund der vorhandenen körperlichen und geistigen Fähigkeiten den verantwortlichen Stellen zur Pflicht macht.“⁹¹⁹

Wieder steht der Einzelne im Blickpunkt, der Tüchtige, der aufgrund seiner besonderen Befähigung seine Herkunftsfamilie und Gesellschaftsschicht verlassen kann und will, um in eine bürgerliche Position einzutreten. Der Aufstieg bleibt Ausnahmeweg einer kleinen Elite. Dies erscheint den Initiatoren des Abendgymnasiums Wuppertal schon allein deswegen als erstrebenswert und angemessen, als nur über schärfste „Leistungsauslese am Abendgymnasium“ einer Vergrößerung des „akademischen Proletariats“⁹²⁰ begegnet werden könne.

Im gleichen Schreiben wird eine Reform des Ersten Bildungsweges angemahnt, die im Vergleich wesentlich mutiger ausfällt.

- Der Erste Bildungsweg soll elastischer werden und mit vielen Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schularten ausgestattet sein,
- um so eine individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler, egal welcher sozialer Herkunft, ungeachtet der Art und des Umfangs der Begabung, zu ermöglichen.
- Dies sei nur über den Weg einer „großzügigen wirtschaftlichen Begabtenförderung“⁹²¹ zu leisten.

Bis dieser Zustand erreicht sei, habe das Abendgymnasium die Aufgabe, die im Bildungswesen vorhandene Lücke wenigstens zum Teil auszufüllen.⁹²²

Etwas anders ist die Zielvorstellung der Kollegs. In seinem Grußwort zur Entlassung der ersten Abiturienten des Oberhausener Instituts drückt der nordrhein-westfälische Kultusminister seinen Wunsch an die Abiturienten aus, dass sich die Absolventinnen und Absolventen stets ihrer Herkunft aus dem Berufs- und

919 Ebd. S. 21f.

920 Ebd. S. 22.

921 Ebd.

922 Ebd.

Arbeitsleben bewusst blieben und ihnen deshalb die soziale Verantwortung und solidarische Verbundenheit mit der werktätigen Schicht der Bevölkerung „Ehrenpflicht“ sei.⁹²³

Dem Oberhausener Institut, so der Kultusminister weiter, sei es aufgegeben, von der technischen und wirtschaftlichen Sachwelt her neue geistige Räume zu erschließen, in ihnen die Ansatzpunkte einer neuen Bildungsidee zu suchen, die der konkreten geschichtlichen Situation und dem „Sich selbst begreifen“ des Menschen in dieser Wirklichkeit gerecht werde. Eine Schule, die dem Bildungsaufstieg der Begabten diene, müsse notwendig einen Beitrag dazu leisten, die tiefe Fremdheit und Diskrepanz, die zwischen der Lebenswirklichkeit des technisch-industriellen Zeitalters und der Bildung existiere, zu überbrücken. Damit ist aber nicht Verzicht auf das humanistische Menschenbild, sondern Versöhnung mit der modernen technisierten Welt gemeint, denn das Institut sei an der großen geistigen Aufgabe der Gegenwart beteiligt, die Humanitätsidee neu zu durchdenken und sie in einer Phase geschichtlicher Entwicklung zu aktivieren, in der es darum gehe, der ins Übermaß wachsenden Sachwelt den Primat des Menschlichen abzuringen.⁹²⁴

Streicht man das Pathos ab, mit dem eine Abiturende gern geschmückt wird, zumal, wenn es um einen ersten Jahrgang geht, dann wird hier als Funktionsbestimmung der Kollegs nichts Geringeres von dem Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen formuliert als die Aufhebung entfremdeter Arbeitsweise in einer automatisierten Welt mittels Bildung. Diese Bildung wiederum nennt sich zwar „neu“, ist aber – und das kann jetzt nicht mehr erstaunen – in dem umfassenden Anspruch ganz in der Tradition der Bildungsreformer des anfangenden 19. Jahrhunderts verwurzelt.

Betrachtet man allerdings die weitere Entwicklung der Kollegs, so wird ersichtlich, dass dieses Ziel nicht nur nicht erreicht werden kann, sondern bis Ende der 1960er Jahre selbst in Vergessenheit gerät, nachdem mehr und mehr die berufsweltliche Orientierung aus dem Lehrangebot verschwinden.

923 Der Kultusminister des Landes NW, Grußwort zur Entlassung der ersten Abiturienten des Oberhausener Instituts und zur Grundsteinlegung des Schülerwohnheimes (1986) [1955], in: ebd. S. 128.

924 Ebd. S. 129.

5.1.3 Sonderformen einer „Zweiten Chance“

Auch in der Bundesrepublik gibt es die Möglichkeit der eigenständigen Vorbereitung auf die Begabtenprüfung und zunächst auch auf die Sonderreifeprüfung.⁹²⁵ Allerdings wird von dieser Möglichkeit nach 1945 nur in äußerst geringem Umfang Gebrauch gemacht,⁹²⁶ der Ausbau dieses alternativen Weges zur Hochschule während der Zeit des NS-Regimes ist nicht nur nicht von nachhaltiger Wirkung, sondern belastet, wie weiter oben dargestellt, sogar diese Zugangsform.

Außerdem bieten besonders dafür ausgewiesene Hochschulen und Akademien wie die Hochschule für Arbeit, Politik und Wirtschaft in Wilhelmshaven-Rüstersiel ab 1949 oder die Akademie für Gemeinwirtschaft⁹²⁷ in Hamburg mit dem gleichen Gründungsjahr ein Studium ohne Abitur als Zugangsvoraussetzung an. In Rüstersiel ist dem eigentlichen Hochschulstudium ein vorbereitendes Propädeutikum vorgeschaltet,⁹²⁸ und in Hamburg eine Aufnahmeprüfung zu bestehen.⁹²⁹

In Form eines, vor allem was die Aufnahmemodalitäten angeht, weiterhin weitgehend selbständigen Departements für Wirtschaft und Politik an der Univer-

- 925 Die Sonderreifeprüfung wird zwar mit Erlass vom 07.02.1951 abgeschafft, s. Gernot Oelmann (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., S. 118. Stattdessen gibt es aber ab 1962 infolge des Fachkräftemangels im technischen Bereich für gute und sehr gute Absolventen der Fachschulen eine fachgebundene direkte Durchstiegsmöglichkeit an die Hochschule, s. Helmut Belser (1965), Zweiter Bildungsweg, a. a. O., 63ff und für Spät- oder Übersiedler bleibt die Sonderreifeprüfung erhalten.
- 926 Bruno Conradsen, Begabtenförderung und Sonderreifeprüfung (1986) [o. J.], in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 101 ff.
- 927 S. André Wolter (2004), Lebenslanges Lernen im deutschen Hochschulsystem – das Beispiel der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, in: WSI Mitteilungen, 8, S. 454ff.: Die Akademie hat eine bewegte Geschichte, die sich auch an der vielfachen Namens- und Statusänderung aufzeigen lässt: Aus der Akademie für Gemeinwirtschaft wird 1961 die Akademie für Wirtschaft, 1970 die Hochschule für Wirtschaft und Politik, und schließlich heute das Departement für Wirtschaft und Politik an der Hamburger Universität. Hatte die Akademie zunächst das Ziel berufserfahrene junge Erwachsene für Führungspositionen in gemeinwirtschaftlichen Unternehmen zu qualifizieren, was eine besondere Beziehung und Nähe zur Gewerkschaft implizierte, so konnte nach der ersten Umbenennung eine Graduierung und seit der zweiten Umbenennung das Diplom vergeben werden. Auf der Ebene der Berechtigungsvergabe hat sich die Akademie also über einen längeren Zeitraum immer mehr der Regel-Hochschule angenähert.
- 928 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 170. Zusätzliche Besonderheit des Propädeutikums ist, dass es voll auf die anschließende Studienzeit angerechnet wird. Bereits 1952/53 wird es allerdings aus der Hochschule ausgegliedert, 1956 der Schulverwaltung unterstellt und 1962 nach Delmenhorst verlegt und in Oldenburg-Kolleg umbenannt.
- 929 Die Hamburger Hochschule für Wirtschaft und Politik hat nach energischem Widerstand zwar nicht die Eingliederung in die Universität Hamburg abwehren können, wohl aber als Departement für Wirtschaft und Politik ihr eigenes Profil bisher bewahren können.

sität Hamburg hat sich die letztgenannte Einrichtung erhalten. Damit bleibt diese Hochschule speziell auf die Anforderungen des Dritten Bildungsweges ausgerichtet, wird doch bis heute darauf geachtet, dass 40% der Studienanfängerinnen und -anfänger den Studienplatz nicht über die Allgemeine Hochschulreife, sondern über die Studierfähigkeitsprüfung erhalten.

Während der Weimarer Republik und der Zeit des Nationalsozialismus waren Wege der nachträglich erlangten Mittleren Reife nicht ausgebaut worden. Das ist insofern erstaunlich, als der Erwerb eines mittleren Schulabschlusses aufbauend auf Lehre und Berufstätigkeit bereits vor dem Ersten Weltkrieg möglich war. Die Vorreiterrolle übernimmt hier Thüringen. Dahinter steht das Bemühen um kaufmännischen und technischen Nachwuchs im mittleren Führungsbereich. Entsprechend gehen diese Initiativen von den Handwerksinnungen und Handelskammern aus.⁹³⁰ Sie münden in der Berechtigung des Besuchs der Fachschulen und eröffnen so die oben beschriebene Möglichkeit des Hochschulzugangs über die Sonderreifeprüfung. Nach 1945 wird dieser Zweig einer „Zweiten Chance“ zügig ausgebaut. Bereits kurz nach dem Zweiten Weltkrieg werden Abendmittelschulen in der Bundesrepublik gegründet. Diese Schulen, oft an die Abendgymnasien angekoppelt, führen in vier bis sechssemestrigen Lehrgängen zur Mittleren Reife.

Neben diesen frühen Gründungen bieten ab den 1960er Jahren auf Initiative des Stuttgarter Kolping-Vereins einige Volkshochschulen Abendrealschulkurse von in der Regel zweijähriger Dauer an.⁹³¹ Damit wird – nach kurzem Zwischenspiel gegen Ende des Zweiten Weltkrieges – erstmalig wieder die bisher ablehnende Position der Volkshochschulen gegenüber der Vergabe von Berechtigungen überwunden.⁹³² Ab Mitte der 1960er Jahre kann dann von einem flächendeckenden Netz an Bildungseinrichtungen zum Erwerb der Mittleren Reife ausgegangen werden.

Neben den Erwachsenenschulangeboten werden nach 1945 verstärkt Möglichkeiten diskutiert, aufbauend auf Lehre und Berufsschule, zum mittleren Schulabschluss und zur Reifeprüfung zu gelangen. Kernstück dieser auf Spranger,

930 Helmut Heid (1966), Die Berufsaufbauschule, Freiburg, S. 59ff.

931 Vergleiche in diesem Zusammenhang auch den von Wolfgang Schulenberg (1968), Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschule, a. a. O., S. 35 erwähnten von Knoll, Siebert, Wodraschke und Koschnitzke erarbeiteten „Bochumer Plan“, indem eine starke Modularisierung als besonders erwachsenenadäquate Form des Unterrichts an den Volkshochschulen vorgeschlagen wird.

932 S. Hans Wilhelm Zeller (1966), Zur Geschichte des Zweiten Bildungsweges, in: Max Frommer u. a. (Hrsg.), Wege zum Urteil, Villingen, S. 224ff.

Kerschensteiner und Litt⁹³³ zurückgehenden Überlegungen ist die so genannten Berufsaufbauschule.⁹³⁴ Sie soll das Verbindungsglied zwischen Berufsschule und Fachschule bilden und so einerseits allgemeinbildend wirken und andererseits, weil sie als Vollzeitangebot angelegt ist, die sonst drohende Überlastung junger aufstrebender Menschen, die die gleichermaßen zu diesem Zweck angebotenen allgemeinbildenden Kurse an Berufsschulen besuchen, vermeiden helfen.⁹³⁵

Die in sie gesetzten Erwartungen hat die Berufsaufbauschule nach einer kurzen Blüte in den 1960er Jahren nicht erfüllen können. Stattdessen kommt es im Zuge der Oberstufenreform, wie weiter oben dargestellt, mit den neu geschaffenen Fachhochschulen und der Einführung der Fachhochschulreife ab 1968 zur Einrichtung von dem Ersten Bildungsweg zugeordneten Fachoberschulen, in Bayern von Berufsoberschulen.

Ergänzend wird seit 1966 das Angebot an Fernlehrgängen ausgebaut und wie das bayerische Tele-Kolleg mit gutem Erfolg angeboten und besucht.⁹³⁶

5.1.4 Der Dritte Bildungsweg

Der Begriff Dritter Bildungsweg geht auf den nordrhein-westfälischen Kultusminister Paul Mikat⁹³⁷ zurück. Seit den 1960er Jahren setzt er sich in der Bundesrepublik allmählich durch, hat aber zunächst eine wesentlich weitere Bedeutung als heute. So charakterisiert Karl-Heinz Klugert, Geschäftsführer des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen, ihn 1965 folgendermaßen:

- Der Dritte Bildungsweg umfasse kein geschlossenes System von Lehrgängen mit festen Lehrplänen,
- sondern vielmehr ein breit gegliedertes Kursangebot mit systematischem Stoffaufbau,
- zu dem Zweck, das allgemeine Bildungsniveau der Kursteilnehmer anzuheben.

933 S. Herwig Blankertz (1982), Die Geschichte der Pädagogik, a. a. O., S. 246ff.

934 S. Franz Schroeder (1959), Wege über den Beruf – Fachschulreife und Fakultätsreife, in: Ralf Dahrendorf u. a. (Hrsg.), Der zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart, a. a. O., S. 258ff.

935 S. in diesem Zusammenhang Dietrich Nitsche (1980), Notwendigkeit und Möglichkeit einer beruflichen Weiterbildung im öffentlichen Schulwesen, in: Lothar Beinke u. a. (Hrsg.), Zukunftsaufgabe Weiterbildung, a. a. O., S. 277ff.

936 S. Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 181.

937 S. André Wolter u. a. (1994), Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung?, in: ders. (Hrsg.), Hochschulzugang im Umbruch?, a. a. O., S. 9.

- Dazu würden in gleichem Umfang Sprachkurse,
- Nutzung des Kursangebots der Fernlerninstitute,
- Vorbereitung auf verschiedene Prüfungen wie etwa der Zugangsprüfung zur Hochschule und
- Zusammenarbeit mit dem Zweiten Bildungsweg gehören.

1966, auf der Sachverständigenkonferenz Dritter Bildungsweg und Volkshochschule, wird von Klugert, Volkshochschuldirektor Stragholtz, und Tietgens, dem Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle Soest, sogar ein noch weiterer Begriff versucht:

- Der Dritte Bildungsweg soll demnach die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die gestiegenen Ansprüche in Beruf und Gesellschaft durch ein systematisch und langfristig aufeinander bezogenes Stoff- und Studienprogramm vorbereiten.
- Als geeignete Trägerin dieses Kursangebots gilt weiterhin die Volkshochschule.⁹³⁸

Ganz deutlich ist hier das Bemühen herauszulesen, den Volkshochschulen, die bisher das Ausstellen von Berechtigungen und Zertifikaten als ihrem pädagogischen Anspruch fremd angesehen haben,⁹³⁹ auch Aufgaben in diesem Abschluss bezogenen Bereich zuzuweisen.

Bei der in den 1960er Jahren geführten Diskussion um eine Ausweitung der Studiermöglichkeiten ohne Abitur ist sofort augenfällig, dass Schlüsselargumente, die in den 1950er Jahren auf den Zweiten Bildungsweg gemünzt waren, jetzt in beinah identischem Wortlaut, nun aber auf den Dritten Bildungsweg bezogen, wiederholt werden.

So spricht Joachim Knoll die Hoffnung aus, über einen vorzugsweise an den Volkshochschulen zu etablierenden Dritten Bildungsweg endlich zu der gegebenen und zu Recht geforderten Wertschätzung und Anrechnung von im Beruf erworbenen Qualifikationen zu gelangen. Auf diese Weise sei dem zu erwartenden

⁹³⁸ Karl-Heinz Klugert u. a., zitiert nach Horst Siebert (1967), Dritter Bildungsweg – eine kritische Bestandsaufnahme, in: Joachim Knoll u. a., Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg, S. 42.

⁹³⁹ Zum Beispiel der bereits weiter oben zitierte Eduard Weitsch, der bezogen auf die Neuorganisation der Volkshochschulen in der Bundesrepublik seine Befürchtung zum Ausdruck bringt, die Volkshochschulen könnten sich zu stark dem staatlichen Schulwesen annähern und ihre wahre Bestimmung vergessen, s. Joachim Knoll u. a. (1967), Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Heidelberg, S. 7.

Mangel an mittleren Führungspositionen im technischen Bereich am besten zu begegnen.⁹⁴⁰

Gleichzeitig meint sich Knoll aber genau wie die Propagandisten eines ausgebauten Zweiten Bildungsweges bezüglich der Anzahl der anvisierten Absolventinnen und Absolventen und der Frage der Studierfähigkeit rückversichern zu müssen, indem er sein Vorhaben vorab und unaufgefordert der Kontrolle der Kultusministerien unterstellt.⁹⁴¹

Der Zweite Bildungsweg habe, so Knolls Analyse, die an ihn gestellten Erwartungen nicht erfüllen können, sei er doch von seiner Genese und Ausrichtung viel zu eng am Ersten Bildungsweg ausgerichtet.

Exemplarisch wird im Folgenden kurz sein Lösungsvorschlag vorgestellt, weil er wesentliche zeittypische Elemente der Debatte aufzeigt.⁹⁴² Knoll und seine Mitarbeiter stellen ihren „Bochumer Plan“ als Bildungsangebot für bisher weiterbildungsresistente qualifizierte Arbeiterinnen und Arbeiter⁹⁴³ zur Diskussion. Diese spezifische Klientel soll motiviert werden, höhere Bildungsberechtigungen anzustreben. Das scheint zunächst paradox, ist dadurch doch der gerade für den Zweiten Bildungsweg beklagte Schulbezug wieder hergestellt. Dem wollen die Initiatoren durch eine neu konzipierte, praxisnahe Fächerkombination⁹⁴⁴ und durch die schwerpunktmäßige Förderung eines mittleren Bildungsabschlusses Rechnung tragen.⁹⁴⁵ Den vorausgesehenen Bedenken der Volkshochschulen gegen eine Funktionalisierung innerhalb des Bildungssystems im Sinne des Berechtigungswesens soll dadurch begegnet werden, dass diese Kurse als Erwachsenenqualifizierung neben die klassische, zertifikatfreie Erwachsenenbildung treten könnten. Davon werde auch das bisherige Bildungsangebot der Volkshochschulen profitieren, vereinfache der Einbezug praxisgeprägter Kurse an den Volkshochschulen doch

940 Joachim Knoll (1967), Der Horizont des Dritten Bildungsweges, in: ders. u. a., Erwachsenenbildung am Wendepunkt, a. a. O., S. 9ff.

941 Ebd. S. 4.

942 S. Josef Olbrich (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, a. a. O., S. 359f.

943 Die Frage, wie diese Bevölkerungsgruppe für Weiterbildung gewonnen werden kann, ist also eine nicht nur aktuelle. Bereits 1954 bescheinigt Heinrich Weinstock (1954), Arbeit und Bildung, Heidelberg, S. 102ff. und 128ff. der Erwachsenenbildung einen verfehlten Ansatz. Bildung für Arbeiterinnen und Arbeiter könne nur direkt vom Arbeitsplatz aus greifen, nicht vermittelt über noch so gut gemeinte Freizeitangebote am Abend.

944 Als Fächer sind Deutsch, Englisch, Naturkunde, Fachkunde, Politische Gegenwartskunde und Betriebskunde vorgesehen, s. Georg Wodraschke (1967), Organisationsentwurf zum Bochumer Plan, in: Joachim Knoll u. a., Erwachsenenbildung am Wendepunkt, a. a. O., S. 57.

945 Rudolf Koschnitzke (1967), Berufsbildung – Allgemeinbildung, in: ebd. S. 12ff.

„manch alten Zopf“ zu entlarven und zu beseitigen.⁹⁴⁶ Über die Phase des Projekts kommt der „Bochumer Plan“ allerdings nicht hinaus.

Bezogen auf die Hochschulzugangsberechtigung umfasst der Dritte Bildungsweg von Bundesland zu Bundesland divergierende Zugangswege zur Hochschule, zunächst ausgehend von der ehemaligen Extraneer/Begabten- und Sonderreifeprüfung, die 1959 mit Beschluss der damaligen Kultusministerkonferenz,⁹⁴⁷ bundesweit koordiniert werden.⁹⁴⁸ Voraussetzung ist nun:

- eine mindestens dreijährige erfolgreich abgeschlossene Ausbildung oder
- fünfjährige Berufstätigkeit und
- Weiterbildungsbereitschaft.

Die Empfehlung zur Prüfung durch Dritte ist ersatzlos gestrichen.⁹⁴⁹

In Niedersachsen⁹⁵⁰, Hessen⁹⁵¹ und Nordrhein-Westfalen,⁹⁵² sicher nicht zufällig auf dem Gebiet des ehemaligen Preußen, das in der Weimarer Republik bildungsreformerisch eine Vorreiterrolle gespielt hatte, wird diesem Weg besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Nur in Niedersachsen führen entsprechende Planungen aber 1971⁹⁵³ tatsächlich zu einer institutionellen Verankerung.⁹⁵⁴ Sowohl die Volkshochschulen als auch die vom Volkshochschulverband und dem Deutschen Gewerkschaftsbund gemeinsam getragene Bildungsorganisation Arbeit und Leben bieten spezielle Vorbereitungskurse, so genannte Z-Kurse, landläufig „Immaturenkurse“ genannt, an. In ihnen werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die von den Hochschulen durchgeführte Zugangsprüfung zur Hochschulzugangsberechtigung an einer vorab festgelegten Fakultät vorbereitet. In diesem Kursangebot wird versucht, wissenschaftspropädeutisch und nicht in der Tradition gymnasialer Allgemeinbildung

946 Joachim Knoll (1967), Erwachsenenbildung oder Erwachsenenqualifizierung, in: ebd. S. 28f.

947 S. Andrä Wolter u. a. (1994), Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung?, in: ders. (Hrsg.), Hochschulzugang im Umbruch?, a. a. O., S. 13.

948 Die Überprüfung der Studierfähigkeit verbleibt weiterhin in der Kultushoheit der Länder, so dass sich hier verschiedene Formen wie das Probestudium und die Zulassungsprüfung finden.

949 S. Andrä Wolter u. a. (1994), Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung?, in: ders. (Hrsg.), Hochschulzugang im Umbruch, a. a. O., S. 13.

950 S. ebd.

951 Plan zur weiteren Entwicklung der Erwachsenenbildung in Hessen (1965), in: Joachim Knoll u. a. (1967), Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, a. a. O., S. 110f.

952 Denkschrift über den Ausbau der Erwachsenenbildung im Land Nordrhein-Westfalen (1964), in: ebd. S. 79.

953 S. Elisabeth Kirchhoff, Der Zugang zu einem Fachhochschulstudium für Erwachsene ohne Abitur, in: Andrä Wolter (1991), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, a. a. O., S. 148.

954 Andrä Wolter u. a. (1991), Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung?, in: ebd. S. 42 spricht in diesem Zusammenhang von einem niedersächsischen Modell.

die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf das Studium vorzubereiten. Das zeigt sich zum Beispiel in der außerordentlichen Reduktion der Fächer auf Politik, Englisch, Grundkenntnisse der Mathematik und der wissenschaftlichen Methodik. Haben die Kandidatinnen und Kandidaten nach einjähriger berufsbegleitender Vorbereitung diesen „A(lgemeinen)-Teil“ der Prüfung erfolgreich abgelegt, folgt im „B(esonderen)-Teil“ die Überprüfung der Eignung für den gewünschten Studiengang.⁹⁵⁵

**Deutsche Studienanfänger/innen (2006) nach Art der Studienberechtigung
(In %)⁹⁵⁶**

	Universitäten	Fachhochschulen	Insgesamt
Gymnasium	93,0	44,0	76,6
Zweiter Bildungsweg	2,1	5,5	3,3
Dritter Bildungsweg	0,9	1,9	1,2
Fachoberschule/ Fachhochschule	1,8	46,2	16,6
Sonstige/ k.A.	2,2	2,4	2,3
Gesamt	100	100	100

N = 240.018 Statistisches Bundesamt 2007

Tab. 2: Sieglinde Machocki, Elisabeth Schwabe-Ruck, Wege in deutsche Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive, a. a. O. S. 210.

Insgesamt, und das gilt auch für Niedersachsen, ist der Dritte Bildungsweg bis heute, betrachtet man die Zahl der Nutzerinnen und Nutzer dieses Weges, zahlenmäßig ohne Bedeutung.

955 Andrä Wolter u. a. sehen in diesem Modell beispielhaft eine erwachsenengemäße Studienvorberichtung gewährleistet, s: Andrä Wolter, ebd. S. 46.

956 Unveröffentlichter Aufsatz, Sieglinde Machocki, Elisabeth Schwabe-Ruck, Wege in deutsche Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive, a. a. O. S. 210.

Dabei spielt sicherlich die wie beim Zweiten Bildungsweg festzustellende Annäherungen der Prüfungsanforderungen an den Ersten Bildungsweg durch Vereinbarung der Kultusministerkonferenz 1982 eine nicht unerhebliche Rolle. Auch hier ist eine rückläufige Tendenz bei der Bewertung der bildenden Funktion von Berufstätigkeit festzustellen.⁹⁵⁷

Ob die aktuelle Debatte um neue Durchstiegsmöglichkeiten, wie sie seit den 1990er Jahren geführt wird, mittelfristig zu einer Zunahme von Studierenden an den Hochschulen, die über den Dritten Bildungsweg kommen, führen wird, muss, trotz neuerdings vereinfachter Zugangsmöglichkeiten⁹⁵⁸ und speziell auf den Dritten Bildungsweg ausgerichtete Stipendien⁹⁵⁹, abgewartet werden.

Im Gegensatz zur Zulassungsprüfung, bei der sich die Kandidatinnen und Kandidaten vorab auf das zukünftige Studiengebiet festlegen, besteht auch weiterhin die Möglichkeit, das Begabtenabitur als vollgültige Hochschulreifeprüfung abzulegen. Als nichtschulische Prüfung mit schulischen Inhalten steht dieser Weg an die Hochschule zwischen Zweitem und Drittem Bildungsweg. Quantitativ ist auch dieses so genannte Nichtschüler-Abitur bedeutungslos im Bildungssystem der Bundesrepublik geblieben⁹⁶⁰.

5.2 Kontinuitäten und Neuansätze im Osten

In der Sowjetischen Besatzungszone ist der Ausgangspunkt einer Bildungsreform, bedingt durch die andere Staatsform der Besatzungsmacht, ein anderer. Hier wird ganz dezidiert der Bruch mit den bestehenden Traditionen, darunter auch der sich auf den Neuhumanismus Humboldtscher Prägung beziehenden Bildungstradition,

- 957 André Wolter u. a. (1991), Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung?, in: ders. (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, a. a. O., S. 40ff.
- 958 Hochschulrektorenkonferenz (2008): Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008, im Internet unter [http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_HSzugang\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_HSzugang(1).pdf), letzter Zugriff am 08.03.2009.
- 959 S. Richtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Förderung beruflich Begabter während eines Hochschulstudiums, in: Bundesanzeiger, Ausgabe Nr. 117, 06.08.2008: Seit Herbst 2008 bietet das Begabtenförderungswerk berufliche Bildung so genannte Aufstiegsstipendien für besonders befähigte junge Menschen an, die nach einer Phase der Berufstätigkeit nun den Weg zur Hochschule einschlagen. Dabei wird allerdings nicht differenziert, auf welchem Wege die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, es werden also auch angehende Studierende des Ersten und Zweiten Bildungsweges mit Berufserfahrung gefördert.
- 960 André Wolter u. a. (1991), Studierfähig durch Beruf und Weiterbildung?, in: ders. (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, a. a. O., S. 46.

gesucht und die bisherige, föderalistische Staatsform als reaktionär abgelehnt.⁹⁶¹ Darüber hinaus soll die bisherige staatstragende Elite ganz gezielt ausgetauscht werden.

Allerdings, das ergibt sich aus dem bisher Gesagten, ist dieser Neuanfang von vornehmerein mit der Hypothek eines gezielten politischen Zugriffs belastet. Von einer eigenständigen Entwicklung des Bildungssystems innerhalb des Staatsapparates kann in keiner Phase ausgegangen werden.

Von Beginn der Staatsgründung der DDR an verkündet die SED als zentralen Punkt der Partei-Programmatik eine grundlegende Bildungsreform, die ein für allemal mit dem überkommenen, sozial selektiven Zugang zu höherer Bildung aufräumen soll. Dabei soll nicht zuletzt die Überlegenheit der marxistischen Begabtentheorie gegenüber einer geradezu verteufelten bürgerlichen Begabungstheorie⁹⁶² erwiesen werden. Das Versprechen, Bildungschancen gerechter zu verteilen, als das im bürgerlichen Teil Deutschlands möglich war und möglich ist, soll so der SED zugleich als „zentrale Legitimationsbasis ihrer diktatorischen Herrschaft“⁹⁶³ dienen.

Die dafür notwendigen Rahmenbedingungen schafft die Sowjetische Militäradministration (SMAD) bereits im September 1945. In Umsetzung des Potsdamer Abkommens⁹⁶⁴ verlangt der Befehl Nr. 50 eine grundlegende Säuberung des Erziehungs- und Bildungswesens von militaristischen und faschistischen Inhalten, die politische Überprüfung des Lehrkörpers und die Heranziehung einer jungen, neuen Intelligenz, die bereit ist, sich aktiv für die „demokratische“ Umgestaltung einzusetzen.⁹⁶⁵

961 Dass sich zunächst fünf Bundesländer konstituieren, steht nicht im Widerspruch zu dieser Überzeugung, sondern ist dem Versuch geschuldet, an einem Gesamtdeutschland, das zukünftig sozialistische Gestalt haben sollte, festzuhalten.

962 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 7.

963 Ebd.

964 Allein in der sowjetischen Besatzungszone sei, so Heinz-Elmar Tenorth (1988), Geschichte der Erziehung, a. a. O., S. 262f., eine Schulreform, die den Ansprüchen der von allen Besatzungsmächten am 25.06.1947 herausgegebenen Direktive 54 voll entspräche, umgesetzt worden. So sei hier der Versuch unternommen, den eigentlich aus liberaler und demokratischer Tradition gespeisten Einheitsschulgedanken konsequent umzusetzen.

965 Befehl Nr. 50 des Obersten Chefs der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland über die Vorbereitung der Hochschulen auf den Beginn des Unterrichts (4. September 1945), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, Berlin, S. 27.

Anders als zu Beginn des Jahrhunderts wird also diesmal vom Anspruch her tatsächlich eine umfassende Bildungsreform in Angriff genommen.⁹⁶⁶ Es sollen nicht einzelne Tüchtige, sondern es soll, in bewusster Abgrenzung zu dem abendgymnasialen Modell der Weimarer Republik,⁹⁶⁷ gezielt die gesamte werktätige Bevölkerung gemäß ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten gefördert werden.

Die politische Aufladung bildungspolitischer Inhalte und Ziele entspricht denen der Anfangsjahre der Weimarer Republik. Und genau wie damals wird sie, wenn auch nur für kurze Zeit, zunächst⁹⁶⁸ von der Mehrheit des traditionellen Bürgertums mitgetragen, was sich in verschiedenen dezentralen Bildungsinitiativen konkretisiert. So schlägt zum Beispiel der schon mehrmals erwähnte Bildungsreformer Peter Petersen⁹⁶⁹ vor, eine „Vorschule der Studien“ für Kriegsheimkehrer und Verfolgte des Nazi-Regimes einzurichten.

Mit dem neuen Semester, meint Petersen, würden in größerer Zahl Studierende das Studium aufnehmen können, die ohne eigenes Verschulden eine ungenügende

966 S. Irene Lischka (1991), Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der ehemaligen DDR, in: Andrä Wolter (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, a. a. O., S. 116f.: „Als Hauptziel der politischen Macht nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges galt die bedingungslose Zerschlagung und Beseitigung aller faschistischer und aber auch zahlreicher bürgerlicher „Relikte“. Gerade im Bildungswesen wurde diese Zielsetzung mit besonderer Konsequenz verfolgt. (...) Höchste Aufmerksamkeit wurde dabei dem Zugang zu den Hochschulen beigesessen.“

967 S. Michael Schneider (1995), Chancengleichheit oder Kaderauslese?, in: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 971: „Die Möglichkeit des Aufstiegs einzelner Arbeiter in eine „Arbeiteraristokratie“ hatte auch der Marxismus nicht bestritten, aber zugleich unterstellt, diese (...) würden sich (...) auf die Seite der Bourgeoisie schlagen.“

968 Bereits im Februar 1946 scheint dieser Konsens an den Universitäten und Hochschulen nicht mehr gegeben. S. Demokratische Erneuerung des Hochschulwesens: Aus der Rede von Dr. Josef Naas auf der Ersten Zentralen Kulturtagung der KPD in Berlin (4. Februar 1946), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 51: „Es muss andererseits auch ausgesprochen werden, dass manche Professoren immer wieder Gelegenheit gesucht haben, um diesen Schritt, die begabten Arbeiterkinder zur Universität zu führen, zu erschweren oder zu verhindern. Aber diese Schwierigkeiten werden uns nicht schwach machen und nicht abschrecken, diese große Aufgabe zu einer endgültigen Lösung zu bringen.“ Und im Mai des gleichen Jahres appelliert der Rektor der Universität Jena, Prof. Dr. Zucker an die Studenten – Aushang in der Universität und in den Instituten (27. Mai 1946), in: ebd. S. 66f.: „Mit allem Ernst und allem Nachdruck fordere ich Sie auf, denen, die sich mühevoll in die Voraussetzungen wissenschaftlichen Studiums einarbeiten und in das ganze akademische Wesen hineinfinden müssen, im vorbezeichneten Sinn mit umso größerer Rücksicht zu begegnen. Diese Aufforderung ist weit mehr als eine Wiederholung meiner (...) an Sie gerichteten Bitte, mich in der schweren Aufgabe der Universitätsführung zu unterstützen. Sie verlangt die entschiedene Mithilfe (...) an der endlichen Herstellung der wirklichen Einheit unseres Volkes, sie verlangt die Erfüllung erster nationaler Pflicht.“

969 S. Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 10.

Vorbildung besäßen. Viele seien im Besitz eines so genannten Notabiturs, andere könnten eine Mittlere Reife nachweisen und danach wertvolle Berufsausbildungen der verschiedensten Art.

Es sei zu berücksichtigen, dass in den Jahren nach 1933 eine große Zahl wertvoller junger Menschen nicht nur aus wirtschaftlichen, sondern auch aus politischen Gründen nicht zum Studium gekommen sei. Mit ihren unverbrauchten geistigen Kräften würden sie sich in ein bis zwei Jahren bei guter Anleitung die wissenschaftliche Vorbildung verschaffen können, um sich dann einem Studium zu widmen, das ihrer Begabung und Neigung entspräche. Schon bei erster Übersicht der Bewerbungen seien drei unterschiedliche Gruppierungen von förderbedürftigen jungen Erwachsenen kenntlich geworden:

- a) solche, die ihre Lücken in einem halben Jahr ausfüllen könnten;
- b) andere, die ein volles Jahr intensiver Schularbeit daransetzen müssten, um in ihrem Fach mit Erfolg studieren zu können;
- c) eine letzte Gruppe, die durchschnittlich zwei Jahre werde aufwenden müssen.

Petersen schlägt nun vor, diesen Personenkreis an der Universität Jena als Vollstudierende zu immatrikulieren. Die unter a) und b) Aufgeführten sollten seiner Meinung nach verpflichtet werden, nach einem halben Jahr bzw. nach einem Jahr den Nachweis zu erbringen, dass sie ihre Lücken ausgefüllt hätten.

Die Studierenden der drei genannten Kategorien sollen seiner Konzeption nach in der „Studien-Vorschule“ so zu Gruppen zusammengefasst werden, dass eine gründliche Förderung gewährleistet sei. Die Ausbildung könne halbjährlich auf eine Zeitspanne von 20–21 Wochen mit im Höchstfall je 20 Wochenstunden angesetzt werden. Als Studiengebühren schlägt er vierteljährlich 75 RM vor und fordert die Bereitstellung von Stipendien für Bedürftige. Auf diese Weise könne auch und vor allem ein neuer Weg gewiesen werden, Begabten aus den Kreisen der Arbeiter und Handwerker, der kleinen Bauern und Angestellten auch ohne Besuch einer höheren Schule ein Universitätsstudium zu ermöglichen.⁹⁷⁰

Eine konzertierte Vorgehensweise erscheint umso dringlicher, als die Schulreform, wie Petersen ausführt, nicht unmittelbar, sondern erst nach Jahren Früchte tragen werde. Unkonventionelle Maßnahmen, die mit den herkömmlichen Me-

970 Vorschläge zur Förderung Begabter an der Friedrich-Schiller-Universität Jena: Das Landesamt für Volksbildung des Landes Thüringen überreicht von Prof. Dr. Peter Petersen, Jena (September 1945), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I 1945-1949, a. a. O., S. 28f.

thoden brächen, seien das Gebot der Stunde. Schließlich gehe es um das hohe Ziel, der Jugend aller Schichten die Entfaltung und Steigerung ihrer geistigen Kräfte mit allen verfügbaren Mitteln zu ermöglichen, um aus Universitäten und Hochschulen die geistigen Geburtsstätten der neuen demokratischen deutschen Intelligenz zu machen.⁹⁷¹

Petersen ist mit seinen Vorstellungen nicht allein. Seine Initiative findet die Unterstützung der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung (DZVV) in Berlin, die zeitnah Zugangsmöglichkeiten auch ohne Abitur zum Studium fordert, zum Zwecke der Erneuerung und Stärkung der demokratischen Kräfte in Deutschland. Es sei dafür Sorge zu tragen, dass Bildungslücken durch Sonderkurse an den Universitäten und Hochschulen mit aller Dringlichkeit und höchster Effektivität beseitigt würden.⁹⁷²

In Verfolgung dieses Ziels⁹⁷³ werden die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten und ihre Vorfürwer, die Vorstudienanstalten/-abteilungen als offizielle Bildungsinstitutionen in der SBZ/DDR gegründet. Sie erhalten die Aufgabe, den Wissensstand junger Erwachsener proletarischer oder bäuerlicher Herkunft mit geringer schulischer Vorbildung so anzuheben, dass sie erfolgreich ein Hochschulstudium absolvieren können. Neben der Förderung der Bildungsgerechtigkeit soll dadurch gleichzeitig eine dem neuen sozialistischen Herrschaftssystem loyale Elite herangebildet werden.

Interessanter Nebenaspekt der Einrichtung der Erwachsenenschuleinrichtungen ist, dass sich offenkundig auch in der DDR die Überzeugung behauptet, ein direkter Übergang aus dem Beruf an die Universität sei weder realistisch noch praktikabel.⁹⁷⁴

971 Ebd. S. 30f.

972 Zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin, in: O. V. (1980), Beiträge zur Geschichte der Humboldt Universität zu Berlin, Nr. 2, Berlin, S. 79.

973 S. zum Beispiel Hans-Joachim Lammel ebd. S. 24: „Durch ihre Leistungen im Studium bewiesen die Absolventen der Vorstudieneinrichtungen am praktischen Beispiele die Unhaltbarkeit der bürgerlichen Begabungstheorie.“

974 Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 189. S. auch Vorstudienausbildung für Arbeiterstudenten: Aus dem von einer Arbeitsgemeinschaft der Lehrer der Wirtschafts-Oberschule in Leipzig entworfenen Plan der Vorstudienausbildung für Arbeiterstudenten (Januar 1946), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 43f.: „Ist das Vorstudium zu kurz, so könnte es leicht dazu kommen, dass das allgemeine Wissen so gering bleibt, dass der zukünftige Arbeiter – Wissenschaftler zu einer Art „Einspur – Akademiker“ wird, der nirgendwo mitreden kann, soweit es sich nicht um sein eigentliches Fachgebiet handelt.“

Irene Lischka hat errechnet, dass bis zur Auflösung der DDR ca. 10–12% aller Hochschulstudentinnen und -studenten auf diesem nachholenden Weg den Zugang zur Universität oder Hochschule erreicht haben.⁹⁷⁵ Das sind zwar immerhin mehr als doppelt so viele wie in der BRD aber gemessen am Anspruch der DDR noch wenig genug.

Insgesamt ist der Ausbau der Erwachsenenschuleinrichtungen und Angebote der „Zweiten Chance“ ambivalent zu sehen:

- Außer Frage steht, dass hier – jedenfalls zeitweilig – eine tatsächliche Öffnung des Hochschulzugangs nicht nur geplant und diskutiert, sondern auch umgesetzt wird.
- Gleichzeitig ist die Förderung speziell bildungsferner Schichten, wie Ingrid Miethe zu Recht vermerkt, „von Anfang an machtpolitisch motiviert“,⁹⁷⁶ einerseits im Dienst der Herrschaftskonsolidierung der neuen Staatselite, andererseits als Propagandamittel im Kalten Krieg.

So ist auch die Diskussion um Effektivität, Sinn und Zweck dieser neuen Wege zum Hochschulzugang stets überlagert von fachfremden, politischen Erwägungen, zum Beispiel im Zusammenhang einer ersten Schließungsdebatte in den 1950er Jahren.⁹⁷⁷

5.2.1 Die Vorstudienanstalten/-abteilungen

Zunächst ist die Bildungshoheit auch in der SBZ dezentral in den Händen der Länder. Für den Bereich der Erwachsenenschulen bedeutet das, dass entgegen der später offiziell verkündeten Version nicht von Berlin aus durch die KPD und SPD⁹⁷⁸, sondern relativ unabhängig voneinander zunächst in Thüringen, Sachsen-

975 S. Irene Lischka (1991), Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der ehemaligen DDR, in: Andrä Wolter (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, a. a. O., S. 105.

976 Ingrid Miethe (2007), Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR, a. a. O., S. 337.

977 Ebd. S. 173ff.

978 S. zum Beispiel die DDR-typische Lesart bei Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 16f.: „Die (...) Aktionseinheit handelnder Arbeiterparteien (...) begann zu verwirklichen, was progressive Kräfte in der Vergangenheit im Einheitsschulgedanken, in Nationalerziehungsplänen und in Schulreformversuchen postuliert hatten: höhere Bildung für die Kinder aller Klassen (...), Erziehung zu Demokratie und Fortschritt, Humanität und Friedensliebe. (...) Befähigte Studienbewerber, denen aus politischen, sozialen oder rassistischen Gründen der Erwerb höherer Bildung verwehrt worden war, wurden im Wintersemester 1945/46 auch ohne Reifezeugnis bevorzugt zum Studium zugelassen: Förderkurse in der Hochschule vermittelten ihnen wesentliche Grundlagen der Allgemeinbildung und vertieften fachliches Wissen.“

Anhalt und Sachsen Vorkurse⁹⁷⁹ für Inhaber von Reifevermerk oder Notabitur und Vorstudienanstalten eingerichtet werden.

Diese zwei Wege zur Hochschulzugangsberechtigung existieren bis 1948 parallel. Sie haben keine direkte Verbindung untereinander. Charakteristische Unterschiede sieht Michael Schneider

- erstens in der wesentlich längeren Dauer der Vorbereitungskurse an den Vorstudienanstalt und
- zweitens der Anbindung der Vorkurse an die Universitäten, während es den Besucherinnen und Besuchern der Vorstudienanstalten verboten ist, sich gleichzeitig als Gasthörerinnen oder Gasthörer an den Universitäten einzuschreiben.⁹⁸⁰

Darüber hinaus legen die Vorstudienanstalten von vornherein besonderes Gewicht auf die Förderung bisher bildungspolitisch benachteiligter Gruppierungen,⁹⁸¹ speziell auch der Verfolgten des NS-Regimes, um so schnell die Rekrutierung einer neuen, volksdemokratischen Elite auf den Weg zu bringen.⁹⁸² In den Vorstudienanstalten wird dem gemäß von vorneherein eine Übergangslösung bis zur geplanten umfassenden sozialistischen Bildungsreform gesehen.⁹⁸³

Die Realisierungsversuche sind trotzdem zunächst vorsichtig. So umfasst der erste Plan des Kollegiums einer Leipziger Wirtschaftsoberschule, das den Titel „Vorschule für das Arbeiterstudium“ trägt, eine Gesamtdauer von mindestens drei

979 Im weiteren Verlauf werde ich auf diese universitären Förderkurse nicht weiter eingehen, da sie, stärker noch als die Vorstudienanstalten und späteren Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten nur einem momentanen Übelstand abhelfen wollen, ohne konzeptionell Neues zu entwickeln.

980 Michael Schneider (1995), Chancengleichheit oder Kaderauslese?, in: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 964f.

981 Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 85 hebt hervor, dass der Leipziger Aufruf von KPD, SPD, CDU, LPD und FDGB vom Februar 1946 „Arbeiter auf die Universität“ zwar allgemein „von den „bisher Ausgeschalteten“ spricht, „doch spätestens im Nachsatz wird deutlich, dass ausschließlich Arbeiter gemeint sind. Zwischen diesen und allen übrigen vormals Benachteiligten aus anderen Schichten wurde eine deutliche Trennlinie gezogen. Damit kündigte sich an, dass der Wiedergutmachungsgedanke nur eine untergeordnete Rolle spielte, dass vielmehr vorausweisende gesellschaftspolitische Ziele bestimmend waren.“

982 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 7.

983 S. Vorstudienausbildung – der Weg zum Studium für befähigte Werktätige: Aus den grundlegenden Hinweisen der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung über die Zulassung zum Studium an Universitäten und Hochschulen zum Wintersemester 1946/47 (24. Juni 1946), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 68: „Damit die begabte deutsche Jugend aller Schichten des Volkes zur Erneuerung und Stärkung der geistigen Kräfte Deutschlands herangezogen wird, muss das Studium an den Universitäten und Hochschulen heute noch ohne Reifezeugnis möglich sein (...).“

Jahren, bei herabgesetzter Berufstätigkeit, mit einem an der Oberschule orientierten Fächerkanon von elf Fächern mit 24 Unterrichtsstunden pro Woche.⁹⁸⁴

Dieses an das Berliner Abendgymnasium Peter Silbermanns erinnernde Konzept wird unter dem Hinweis abgelehnt, es bestehe die Gefahr, dass sich in der Zwischenzeit das Bildungsprivileg der besitzenden Schichten wieder voll entfalten könne.

Der erste Lehrgang vom März 1946 hat dann auch nur eine Dauer von sieben Monaten und beschränkt sich auf den Unterricht in fünf Kernfächern. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden verpflichtet, ihre Berufstätigkeit auf 30 Stunden wöchentlich zu reduzieren. Im weiteren Verlauf stellt sich dann heraus, dass die zum Teil recht erheblichen Wissenslücken in dieser Zeit nicht zu schließen sind. Die Kurse werden deshalb je nach Kenntnisstand auf ein bis zwei Jahre ausgedehnt, und zusätzlich Vor- und Förderkurse an den Volkshochschulen⁹⁸⁵ angeboten.⁹⁸⁶

Nicht nur die zeitliche Rahmung, sondern auch die Definition der besonders zu fördernden Zielgruppe bereitet Schwierigkeiten. So gibt die Deutsche Verwaltung für Volksbildung erst im Mai 1949 Richtlinien zur Definition der Zielgruppe „Arbeiter/Arbeiterkind“ und „Bauer/Bauernkind“ heraus.

Arbeiter haben demnach in der Regel mindestens zwei Jahre ungelernte, angelernte oder gelernte Tätigkeiten verrichtet. Bauern dürfen nach der Richtlinie keine Höfe über einer Grundeigentumsgröße von 15 ha bewirtschaften.⁹⁸⁷ Darüber

984 Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 86f.

985 Ebd. S. 87ff.

986 Als Beispiel für die inhaltliche Auseinandersetzung in Sachsen um die Organisation der Kurse s. Vorbereitung der 2. Vorbereitungskurse für das Hochschulstudium im Lande Sachsen: Aus dem Protokoll einer Beratung der Leiter der Vorbereitungskurse bei der Landesverwaltung Sachsen (23. Mai 1946), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter- und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR Teil I 1945–1949, a. a. O., S. 64ff.: „Bei dem Lehrplanentwurf für den 2. Vorbereitungskurs sind gewisse Änderungen vorzunehmen. Die Frage der zeitlichen Abgrenzung ist wichtig. Wir müssen fragen, kommen wir mit 7 Monaten aus? Stofflich sind wir festgelegt, es muss ein gewisses Maß von Wissen vermittelt werden. Wir können die Leute aus dem Produktionsprozess herausnehmen. (...) Sicher wird durch Freistellung von der Arbeit eine vertiefende Wirkung erreicht. (...) Soll man die Kurse (...) in einen sprachlichen und einen naturwissenschaftlichen Zug trennen? Wenn man die Ausbildung auf verwandte Fächer konzentriert, spart man (...) Kräfte. Von großem Vorteil wäre es auch, wenn eine Verlängerung des Kurses auf ein Jahr erfolgen würde. (...) Es wird festgestellt, dass die Kommission sich (...) einig ist, vorzuschlagen, die Kursteilnehmer im Arbeitsprozess zu lassen, die Arbeitszeit soll auf 20–24 Stunden begrenzt werden. Die Kursdauer soll 11 Monate betragen (...) Eine Teilung der Ausbildung in einen wirtschaftswissenschaftlichen und einen naturwissenschaftlichen Zug muss eintreten.“

987 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 26

hinaus fallen „Aktivisten“⁹⁸⁸, deren betriebliche Arbeit schon länger zurückliegen kann, und auch deren Kinder(!) unter die Definition des Arbeiters.⁹⁸⁹

Die Zuordnung zu einer förderwürdigen Gruppe gewinnt mit zunehmender Dauer der Kurse an Bedeutung. Bereits im September 1946 warnt eine Anweisung zur Durchführung der Prüfungen zur Aufnahme in die Vorstudienanstalt Berliner Hochschulen: Es stehe zu befürchten, dass sich Elemente um die Aufnahme in die Vorstudienanstalt bewürben, deren Zulassung die Bestimmung der Vorstudienanstalt, die Erneuerung der Intelligenz auf dem Wege einer echten, sozialen Demokratisierung der Hochschule, illusorisch machen werde. Und im gleichen Zusammenhang wird betont, dass Zulassungen von Bewerbern aus den westlichen Zonen nur in Ausnahmefällen möglich seien, sofern der Bewerber in fachlicher und politischer Hinsicht einen Gewinn für die Hochschule bedeute.⁹⁹⁰

Ackermann bezeichnet in diesem Zusammenhang in einer für den internen Gebrauch bestimmten Rede vor Parteifunktionären aus dem Mai 1949 die Absolventen der Parteischulen und der Parteihochschule als förderwürdigste Kandidatinnen und Kandidaten: Genau so, wie die Partei gut ausgewählte und geprüfte Genossinnen und Genossen auf ihre Parteischulen schicke, genau so müssten auch die Bewerber und Kandidaten für die Aufnahme an den Universitäten und Hochschulen durch die Partei mobilisiert, von ihr bestimmt und überprüft werden.⁹⁹¹

988 S. Kollegen von den Betrieben! Sendet uns Arbeiterstudenten! Werbeblatt der Hörervertretung der Vorstudienanstalt Leipzig (Juni 1948), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 144: „Aktivisten können“ dabei „auch anderer Herkunft sein.“

989 S. Vorstudienausbildung – der Weg zum Studium für befähigte Werktätige: Aus den grundlegenden Hinweisen der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung über die Zulassung zum Studium an Universitäten und Hochschulen zum Wintersemester 1946/47 (24. Juni 1946), in: ebd. S. 68: „Bei der Auswahl unter den Antragstellern soll sich die (...) Kommission in erster Linie von dem Grundsatz leiten lassen, dass die neuen Studenten den Grundstock für eine demokratische Intelligenz bilden müssen und dass allen geeigneten Kräften aus dem Volke (...) Vorzug gegeben wird.“

990 Grundsätzliche Orientierung für die Durchführung von Aufnahmeprüfungen: Aus der Anweisung über die Durchführung der Prüfungen zur Aufnahme in die Vorstudienanstalt Berliner Hochschulen (3. September 1946), in: ebd. S. 78.

991 Michael Schneider (1995), Chancengleichheit oder Kaderauslese, in: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 975f.

Als Altersbegrenzung schließlich wünschen sich die Organisatoren Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwischen 18⁹⁹² und 25 Jahren. Allerdings findet eine kontinuierliche Tendenz zur Verjüngung statt, was in den 1950er Jahren zu recht erheblichen Problemen bei der Organisation und Durchführung der Kurse führt.

Im Gegensatz zu der Erwartung, dass viele junge Menschen aus bildungsfernen Schichten begierig dieses zusätzliche Bildungs- und Qualifizierungsangebot aufgreifen würden, gestaltet es sich unerwartet schwierig, zu der Zielgruppe passende junge Erwachsene aus dem Kreise der Arbeiter und Bauern davon zu überzeugen auf das Bildungsangebot der Vorstudienanstalten zurückzugreifen. Die Bildungsverwaltungen der SBZ hätten sich, so Schneider, diese Nachfrage vielmehr erst mühsam schaffen müssen.⁹⁹³

Schneider unterscheidet im Wesentlichen drei Gründe für diese Zurückhaltung:

- Zunächst habe der meist nicht ausreichende finanzielle Rückhalt der Eltern eine Rolle, gespielt,
- häufig verbunden mit deren traditional bedingten Abstinenz, die Kinder weiterführende Bildungseinrichtungen besuchen zu lassen.⁹⁹⁴
- Wichtiger noch als bei den Arbeiterkindern scheine solche Zurückhaltung bei Bauern gewesen zu sein, die nur kleinere ländliche Erwerbsbetriebe besessen hätten, denn diese hätten ihre mithelfenden Kinder nicht ohne Weiteres für mehrere Jahre freistellen können.⁹⁹⁵

Durch den Aufbau eines umfänglichen Stipendienwesens versucht man, neben wiederholten intensiven Werbekampagnen, dieses Problems Herr zu werden. Aber trotz intensiver Werbekampagnen seitens der SED und der Massenorganisationen werden nach Schneider im Bewusstsein der Bevölkerung die Vorstudienanstalten nicht so sehr als erste Frucht einer eingeleiteten Bildungsreform, sondern eher als Teil des traditionellen Bildungssystems wahrgenommen.⁹⁹⁶

992 In Berlin und Brandenburg wird von einem Mindestalter von 16 Jahren ausgegangen, s. Errichtung einer Vorstudienanstalt für Berlin und die Provinz Brandenburg: Presseinformation: Vorbereitungskurse zum Hochschulstudium (16. April 1946), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR Teil I 1945–1949, a. a. O., S. 62.

993 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 20. Dieses Phänomen ist seit den ersten Versuchen der Erwachsenenbildungsangeboten bekannt: Die Angebote werden viel schneller und zielgerichteter von Kindern oder Enkelkindern bildungsbürgerlicher Schichten genutzt.

994 Für die BRD hat u. a. Ralf Dahrendorf in den 1950er Jahren das gleiche Phänomen als wesentlichen Hemmschuh für den bildungsmäßigen Aufstieg sozial Benachteiligter konstatiert.

995 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 21.

996 Ebd. S. 25.

Indikator dafür ist unter anderem, dass sich trotz gegenteiliger Aufnahmebestimmungen gerade ehemalige Oberschülerinnen und Oberschüler um Aufnahme bewerben⁹⁹⁷ und dies durchaus nicht immer mit negativem Bescheid.⁹⁹⁸ Als Folge ergibt sich für die Berliner Vorstudienanstalt in der sozialen Zusammensetzung zunächst ein unerwünscht hoher Anteil aus dem Angestelltenmilieu. Erst Dank gezielter Werbung über den FDGB⁹⁹⁹ entstammen 1947 59,7% und 1948 72,3% der Studierenden an den Vorstudienanstalten der Arbeiterschicht.¹⁰⁰⁰ In diese Anwerbeaktionen werden auch die „Arbeiterstudentinnen“ und „Arbeiterstudenten“ selbst eingespannt. Sie sollen in den Ferien zu Hause für das Studium werben.¹⁰⁰¹

In zunehmendem Maße problematisch erweisen sich außerdem Vor behalte der Betriebe, gerade die Leistungsträgerinnen und Leistungsträger für die Vorstudienanstalten vorzuschlagen und sie so für den eigenen Produktionsprozess zu verlieren. Dies ist insofern von zentraler Bedeutung, als angestrebt wird, mittelfristig Eigenbewerbungen auszuschließen und stattdessen über den Weg der Delegation aus den Betrieben die fähigsten jungen Menschen zu gewinnen.

Schließlich erwächst mit der Reform des Bildungswesens der DDR nicht mehr den Vorstudienanstalten wohl aber den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten durch an-

997 Ebd.

998 Ebd. S. 26 benennt in diesem Zusammenhang die Praxis des Staatssekretariats für Hochschulwesen der Berliner Arbeiter-und-Bauern-Fakultät, noch 1953 „ehemalige Oberschüler aufzunehmen, allerdings mit der Einschränkung, dass diese besondere Produktionsleistungen und Befürwortungen vorzuweisen hätten und die Oberschule nicht länger als zwei Jahre besucht haben dürfen.“

999 Dieses Problem stellt sich auch anderswo. S. zum Beispiel Verordnung über die Errichtung von Vorbereitungskursen für das Studium an den Hochschulen (12. Februar 1946), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 58f.: „Jetzt kommt es darauf an, dass aus allen Betrieben, aus allen Werkstätten begabte junge Männer und Mädchen ausgesucht werden, die diesen neuen Weg nutzen wollen. Studium und Lebensunterhalt werden von den Betrieben, Stadt und Staat gemeinsam getragen. Die Betriebe oder Einzelinteressenten werden aufgefordert, die in Frage kommenden Adressen bei dem Volksbildungsaamt der Stadt Leipzig und der Universität (...) anzugeben. Möglichst viele junge Arbeiter oder Arbeiterinnen sollen aus ganz Sachsen zur Landesuniversität stoßen. Spenden und Freistellen werden an das Volksbildungsaamt der Stadt Leipzig erbeten. (...) Arbeiter! Studiert vor allem Volkswirtschaft und Jura!“

1000 S. in diesem Zusammenhang: Zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin, in: O. V. (1980), Beiträge zur Geschichte der Humboldt Universität zu Berlin, Nr. 2, a. a. O., S. 21f.

1001 Neue Auswahlgrundsätze für die Zulassung zum Studium: Aus den Bestimmungen für die Aufnahme von Studenten in die Universitäten und Hochschulen der sowjetischen Besatzungszone für das Wintersemester 1947/48 (22. Juli 1947), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 107.

dere Durchstiegsmöglichkeiten zu höherer Bildung eine nicht zu unterschätzende Konkurrenz.

Entsprechend der dezentralen Gründungsgeschichte ist zunächst auch die institutionelle Zuordnung unterschiedlich. So unterstehen die Vorstudienanstalten in Sachsen im Gegensatz zu den anderen Ländern der SBZ, in denen sie den Hochschulabteilungen angegliedert sind, bis 1948 der Schulabteilung¹⁰⁰² und es bedarf wiederholter energetischer Initiativen der DZVV,¹⁰⁰³ eine zentrale Lenkung und Koordination von Berlin aus durchzusetzen.¹⁰⁰⁴

Die endgültige Integration in die Hochschulen wird durch eine Namensänderung markiert: Aus den bisherigen Vorstudienanstalten werden die Vorstudienabteilungen,¹⁰⁰⁵ die als gesonderte „Abteilungen“ den Universitäten und Hochschulen zugeordnet sind. Erst im April 1948 finden sich denn auch „Richtlinien für die Vorstudienabteilungen“ aller „Universitäten und Hochschulen der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands.“¹⁰⁰⁶

Es bleibt die Frage zu klären, wieso die Zuordnung der Vorstudienanstalten und späteren Vorstudienabteilungen zu den Universitäten für die DZVV so dringlich ist. Die Problematik wird verständlich, wenn man sich die politische Stimmung an den Universitäten und Hochschulen der damaligen Zeit vergegenwärtigt. Bei den Wahlen der studentischen Vertretungskörperschaften, den Studentenräten, hatten die Kandidatinnen und Kandidaten der SED eher schlecht abgeschnitten.

1002 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 16.

1003 S. Richtlinien der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung in der sowjetischen Besatzungszone für die Zulassung zum Studium an den im Wintersemester 1945/46 neu zu eröffnenden Universitäten (12. Dezember 1945), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 38. „Damit die begabte deutsche Jugend aller Schichten des Volkes zur Erneuerung und Stärkung der geistigen Kräfte Deutschlands herangezogen wird, muss das Studium an den Universitäten und Hochschulen heute auch ohne Reifezeugnis möglich sein. Es ist dafür Sorge zu tragen, dass Bildungslücken durch Sonderkurse an den Universitäten und Hochschulen mit aller Dringlichkeit beseitigt werden.“

1004 S. Hans-Joachim Lammel (Hrsg.), ebd. S. 21: „In Jena, Greifswald und Rostock war diese Eingliederung in die Universitäten bereits 1946 erfolgt, in Halle und Berlin wurde sie 1948 gegen den Widerstand einzelner Hochschulangehöriger vollzogen. Im Lande Sachsen regelte eine Anordnung des Ministers für Volksbildung die organische Zusammenfassung der bestehenden Vorstudienabteilungen bei der Leipziger Universität, der Technischen Hochschule Dresden und der Bergakademie Freiberg.“

1005 S. Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 179.

1006 Konferenz der Volksbildungminister beschließt Novellierung der Richtlinien für die Vorstudienausbildung (12. April 1948), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 128ff.

Man erhofft sich nun durch die Integration der Vorstudienabteilungen eine Verbesserung der Ergebnisse.

Bereits in den im Dezember 1947 von der DZVV herausgegebenen Richtlinien, so Schneider, werden deshalb die Vorstudienanstalten als „vorbereitende Fakultäten“ bezeichnet und ihren Hörerinnen und Hörern werden erstmalig „die gleichen Rechte und Pflichten“ wie den Studierenden zuerkannt.¹⁰⁰⁷

Demnach ist die Vorstudienanstalt „keine gesonderte Bildungsform“, sondern dient „als Bestandteil des Hochschulwesens“ der Vorbereitung geeigneter Kandidatinnen und Kandidaten aus Arbeiter- und Bauernschaft auf das Studium.

Ganz traut sich die Administration allerdings nicht, auf traditionelle Berechtigungstitel zu verzichten. So wird seit Wintersemester 1946/47 die an das Abitur erinnernde Studienreife mit bestandenem Examen an der Vorstudienanstalt ausgestellt.¹⁰⁰⁸ Als Besonderheit und gleichzeitige Einschränkung der Hochschulreife gegenüber der auf dem Ersten Bildungsweg erworbenen Hochschulzugangsberechtigung bleibt die Beschränkung auf eine vorab gewählte Fachrichtung.¹⁰⁰⁹

5.2.1.1 Die Vorstudienanstalt/-abteilung der Humboldt-Universität

Ausgerechnet in Berlin steht die Gründung einer Vorstudienanstalt an der Humboldt-Universität unter keinem günstigen Stern. Gleichwohl wird sie entsprechend des mittelfristigen Ziels einer Zentralisierung des Bildungswesens von Berlin aus zur Musteranstalt für die gesamte SBZ und nicht etwa das weiter entwickelte

1007 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 17.

1008 Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 19

1009 S. Vorschlag für eine einheitliche Gestaltung der Vorstudienausbildung: Aus dem von der Vorstudienanstalt Berliner Hochschulen erarbeiteten Entwurf einer Anweisung über die Errichtung und Gestaltung von Vorstudienanstalten in der sowjetischen Besatzungszone (29. Oktober 1946), in: ebd. S. 83.

sächsische Modell.¹⁰¹⁰ Wesentliche Konstruktionsmerkmale werden bei Gründung der – man könnte mit einem Recht sogar sagen – bei der Umbenennung in die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten übernommen.

Entgegen der offiziellen Lesart, die Sowjetische Militäradministration (SMAD) habe die demokratische Entwicklung des Bildungswesens in jeder Hinsicht¹⁰¹¹ gefördert, scheinen Finanzabteilung und Volksbildungsbüro der SMAD durchaus verschiedener Meinung bezüglich der Förderwürdigkeit und der Förderhöhe dieser neuen Einrichtung zu sein.¹⁰¹² Im Frühjahr 1947 wird sogar durch die SMAD wegen finanzieller Bedenken die Gründung einer Vorstudienanstalt in Brandenburg abgelehnt.¹⁰¹³

Entsprechend der unterschiedlich stark vollzogenen Integration der Vorstudienanstalten in den Lehrbetrieb der Universitäten und Hochschulen wird der Unterricht unterschiedlich organisiert.

1010 S. Verordnung über die Errichtung von Vorbereitungskursen für das Studium an den Hochschulen (12. Februar 1946), in: ebd. S. 56f.: „In den Städten Chemnitz, Dresden, Görlitz, Leipzig, Plauen und Zwickau sind Vorbereitungskurse für das Studium an den Hochschulen einzurichten. Mit der Durchführung dieser Kurse werden die Volksbildungsbüros der genannten Städte beauftragt. Sie erhalten ihre Anweisungen von der Landesverwaltung – Ressort Volksbildung, Abteilung Schulwesen. (...) Die Kurse beginnen am 1. März 1946 und enden am 30. September 1946. (...) Zu den Kursen sind Teilnehmer aus den werktätigen Schichten zuzulassen, die von einer der demokratischen Parteien, den Gewerkschaften, Jugend- und Frauenausschüssen vorgeschlagen werden. (...) Über die Zulassung zu den Kursen entscheidet eine Kommission, die von den Leitern der Volksbildungsbüros der genannten Städte berufen wird. (...) Die Kursteilnehmer verbleiben im Produktionsprozess, jedoch haben die Betriebe ihnen jede Erleichterung zum Besuch der Kurse zu gewähren. Die Arbeitszeit im Betrieb soll 30 Stunden wöchentlich nicht überschreiten. (...) An Unterrichtsfächern sind für die Kurse vorgesehen:

- a) Deutsch (Literatur, Grammatik)
- b) Mathematik
- c) Physik und Chemie
- d) eine Fremdsprache (Russisch, Englisch oder Französisch) (...)

Die Kurse schließen mit einer Prüfung ab, deren Bestehen zum Hochschulstudium berechtigt.“

1011 Zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin, in: O. V. (1980), Beiträge zu Geschichte der Humboldt-Universität zu Berlin, Nr. 2, a. a. O., S. 8 Gleichermaßen in den Bereich des Mythos verweist Michael Schneider den Bezug zu den „1919 in Sowjetrussland geschaffenen Arbeiterfakultäten“. S. Michael Schneider (1995), Chancengleichheit oder Kaderauslese?, in: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 41, S. 259.

1012 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, Dresden, S. 15: Statt der beantragten 1 500 000 RM Gesamtetat wird für das Haushaltsjahr 46/47 nur genau die Hälfte, also 775 000 RM bewilligt.

1013 Auf dem Wege zur einheitlichen Gestaltung der Vorstudienausbildung: Aus dem Programm für die Arbeitsbesprechung der für die Vorstudienanstalten verantwortlichen Regierungsvertreter und der Leiter der Vorstudienanstalten über die einheitliche Gestaltung der Vorstudienanstalten am 28. und 29. Mai 1947 in Berlin, in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 99.

Im Gegensatz zu den Regelungen in Sachsen, findet der Vorbereitungsunterricht an der Humboldt Universität in den Randstunden des normalen Universitätsbetriebes, das heißt morgens zwischen 6.00 und 10.00 Uhr beziehungsweise abends zwischen 18.00 und 22.00 Uhr statt, so dass die zukünftigen Studierenden sich auch schon dem eigentlichen Fachstudium¹⁰¹⁴ widmen können.¹⁰¹⁵ Dies ist in Sachsen bis 1948 verboten. Während die Hörerinnen und Hörer in Sachsen und Thüringen ausdrücklich weiterhin ihrer Berufstätigkeit nachgehen sollen, ist eine Berufstätigkeit unter „allen Umständen“ in Berlin „zu meiden“, damit „die Schüler in jeder Hinsicht ihre ganze Kraft dem Vorstudium widmen können.“¹⁰¹⁶

In Berlin werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer je nach Vorbildung in V(Volksschul)-Klassen und M(Mittlere Reife)-Klassen unterteilt.¹⁰¹⁷ Der Kurs für die V-Klassen hat eine Länge von 1 ½ Jahren, der Kurs der M-Klassen von einem Jahr. Bereits nach dem ersten halben Jahr können Hörer der M-Klassen Teilprüfungen¹⁰¹⁸ ablegen und werden, sofern sie erfolgreich waren, für diese Fächer an

1014 Dieser Versuch der Parallelführung von Vorstudium und Studium wird allerdings schon Oktober 1946 s. Vorschlag für eine einheitliche Gestaltung der Vorstudienausbildung: Aus dem von der Vorstudienanstalt Berliner Hochschulen erarbeiteten Entwurf einer Anweisung über die Errichtung und Gestaltung von Vorstudienanstalten in der sowjetischen Besatzungszone (29. Oktober 1946), ebd. S. 81 wieder fallen gelassen. Jetzt ist vielmehr unbedingt „ein Hochschulstudium vor Erwerbung der Hochschulreife bei gleichzeitiger Teilnahme an Förderkursen“ zu vermeiden.

1015 Zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin, in: O. V. (1980), Beiträge zur Geschichte der Humboldt Universität zu Berlin, Nr. 2, a. a. O., S. 15.

1016 Vorschlag für eine einheitliche Gestaltung der Vorstudienausbildung: Aus dem von der Vorstudienanstalt Berliner Hochschulen erarbeiteten Entwurf einer Anweisung über die Errichtung und Gestaltung von Vorstudienanstalten in der sowjetischen Besatzungszone (29. Oktober 1946), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 81.

1017 Eine ähnliche Aufteilung findet auch in Sachsen statt. Hier wird in Klasse I, die Volks- und Berufsschüler umfasst, und Klasse II, die für Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit fremdsprachlichen und mathematischen Vorkenntnissen eingerichtet wird, unterteilt. Dabei gibt es im April nach Die Hörer der Vorstudien Schule der Friedrich-Schiller-Universität Jena am Ende des Wintersemesters 1945/46: Aus einem Bericht des Universitätsamtes (5. April 1946), in: ebd. S. 60 1946 folgende Aufteilung: „Klasse I umfasst 23 Schüler, Klasse II umfasst 13 Schüler.“

1018 Die Verweildauer ist s. Weitere Ausgestaltung des Ausbildungsganges in den Vorbereitungskursen im Land Sachsen: Aus dem Protokoll der Sitzung des Landesausschusses zur Förderung des Arbeiterstudiums und unbemittelter Studenten und Schüler (22. Juli 1946), in: ebd. S. 75 von Land zu Land sehr unterschiedlich und dauert minimal ein halbes Jahr.

der Humboldt Universität immatrikuliert. Entsprechend den bildungspolitischen Vorgaben schrumpft der Anteil der M-Klassen kontinuierlich.¹⁰¹⁹

Ein sozialer Wandel in der Zusammensetzung der Studierenden an den Hochschulen kommt dennoch nur schleppend in Gang. So studierten im Wintersemester 1946/47 „an den Hochschulen der Ostzone 13 187 junge Menschen, davon 2 052, die aus Arbeiterkreisen, und 459, die aus Bauernkreisen kommen.“¹⁰²⁰

Im März 1946 sind an der Universität Berlin insgesamt 593 außerordentliche Hörerinnen und Hörer immatrikuliert.¹⁰²¹ Für die Dauer der Vorstudienanstalt an der Humboldt Universität in Berlin werden zur Eröffnung im Mai 1946 242 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, im Oktober des gleichen Jahres 340, im Jahr 1947 408 und im Jahr 1948 441 genannt. Unmittelbar vor der Gründung der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät im September 1949 zählt die Vorstudienanstalt – bei 48 Neuimmatrikulationen im Frühjahr 1949 – ca. 250 Studierende. Insgesamt haben bis zu diesem Zeitpunkt 449 Absolventinnen und Absolventen in Berlin die Hochschulzugangsberechtigung erworben.¹⁰²²

1019 S. Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 36f. Ab Sommer 1948, als „immer weniger Arbeiter- und Bauernkinder die Aufnahmeprüfung zur Berliner Vorstudienanstalt bestanden, wurde der zentrale hauptamtliche Apparat der SED (...) auf diese Entwicklung aufmerksam und führte sie vor allem auf das Prüfungsverfahren an der Vorstudienanstalt zurück, das zu sehr auf Wissenstypen Wert gelegt habe. (...) Um zu verhindern, dass der Arbeiteranteil unter den Neuzugelassenen weiter absinke, ‚verpflichteten‘ sie ‚den Leiter und die Genossen Dozenten der Vorstudienanstalt zu einem Prüfungsverfahren das den Bewerbungen aus Arbeiter- und Bauernkreisen mehr Gerechtigkeit widerfahren lässt‘. (...) In einer Sitzung am 19. August 1949, die neben anderen auch der Präsidenten der DVV, Wandel, und dessen Hauptabteilungsleiter für Hochschulen und Wissenschaft, Otto Halle, besuchte, unterzog wahrscheinlich Ackermann das Sozialprofil der bisherigen Aufnahmen vehementer Kritik, ‚weil ca. 40% der bisher Zugelassenen weder aus dem Arbeiter- noch aus dem Bauernstand kommen. Dies Resultat muss unbedingt korrigiert werden. Mindestens 90% der Zugelassenen müssen aus dem Arbeiterstand kommen. Bei den zukünftigen Prüfungen sind Arbeiter und Arbeiterkinder bevorzugt zu prüfen‘.“

1020 Für einen neuen, fortschrittlichen Geist an den Hochschulen: Aus dem Bericht des Zentralrates an das II. Parlament der FDJ (23. Mai 1947), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 96.

1021 S. Bildungsstufe der im Wintersemester 1945/46 an der Berliner Universität immatrikulierten außerordentlichen Hörer (25. März 1946), in: ebd. S. 60. In den 91 Hörerinnen und Hörern mit Volksschulabschluss und den 121 Hörerinnen und Hörern mit Mittlerer Reife kann man mit Sicherheit Besucherinnen und Besucher der Berliner Vorstudienanstalt erkennen, die 381 Studierenden mit Reifevermerk können auch Teilnehmer von wesentlich kürzeren Förderkursen sein. Anhand dieser Zahlen wird deutlich, wie schwierig es sich gestaltet, die erwünschte Klientel an Arbeiter- und Bauernkindern an die Universitäten und Hochschulen zu bringen.

1022 Zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin, in: O. V. (1980), Beiträge zur Geschichte der Humboldt Universität zu Berlin, Nr. 2, a. a. O., S. 21.

Als Gründe für eine relativ hohe Abbrecherquote vorrangig aus den V-Klassen werden aufgeführt:

- die schwierigen Lebensbedingungen der direkten Nachkriegszeit,
- mangelndes politisches Bewusstsein der historischen Mission der Arbeiter und Bauern beim Neuaufbau eines demokratischen Staates,
- Leistungsniveau und -anforderungen der Kurse,
- Vereinzelt mangelnde Arbeitsdisziplin vor allem bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus „kleinbürgerlichen Schichten.“¹⁰²³

Um den Lebensunterhalt zu sichern, gewährt der Magistrat der Stadt Berlin den meisten Hörerinnen und Hörern Stipendien, die je nach Bedürftigkeit 50 bis 150 RM monatlich betragen. Hinzu kommen für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer Lebensmittelkarten der Kategorie Arbeiter.¹⁰²⁴

Zunächst erteilen an der Humboldt Universität zehn Dozenten den Unterricht. Wegen der knapp bemessenen Zeit werden in den V- und M-Klassen jeweils naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Zweige eingerichtet, die die Studierenden je nach Vorbildung und Neigung besuchen können. Der Besuch berechtigt dann entweder zum Studium naturwissenschaftlicher und technischer oder gesellschaftswissenschaftlicher Ausrichtung.¹⁰²⁵ Unterrichtsfächer sind Deutsch, Geschichte, Fremdsprachen¹⁰²⁶, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geografie, Volkswirtschaft und Gegenwartskunde.¹⁰²⁷

Den Unterricht bestreiten trotz der forcierten Anbindung an die Universität in der Regel vom Schuldienst freigestellte Studienrätinnen und -räte. Sie tragen den Titel einer Dozentin oder eines Dozenten der Vorstudienabteilung¹⁰²⁸ und sind seit 1948 organisatorisch der Universität, beziehungsweise Hochschule zugeordnet.¹⁰²⁹

1023 Ebd. S. 30f.

1024 Es handelt sich dabei um die hochkalorigste Kategorie von Lebensmittelkarten.

1025 Ebd. S. 25.

1026 Zunächst Latein, ab 1947 Englisch oder Russisch.

1027 Zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin, in: O. V. (1980), Beiträge zur Geschichte der Humboldt Universität zu Berlin, Nr. 2, a. a. O., S. 26ff.

1028 Vorschlag zur Eingliederung der Vorstudieneschulen in die Universitäten und Hochschulen: Aus dem Bericht und den Vorschlägen des Ministeriums für Volksbildung des Landes Thüringen für die Zentraltagung der Leiter der Vorstudienanstalten (23. Mai 1947), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 96.

1029 Auch für die SBZ/DDR gilt also zumindest das Lehrpersonal betreffend die charakteristische Zwischenstellung des nachträglichen Hochschulzugangsberechtigungserwerbs zwischen Jugendschule und Erwachsenenbildung.

Eine bessere Besoldung ist mit dieser Zuordnung jedoch nicht verbunden.¹⁰³⁰ Da das gesamte Bildungssystem im Umbau ist und aus politischen Gründen eine Vielzahl ehemaliger Pädagogen nicht mehr unterrichten dürfen, gestaltet sich die Delegation geeigneter Dozentinnen und Dozenten direkt nach dem Krieg als äußerst schwierig.¹⁰³¹

5.2.2 Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten

Am 01.10.1949 findet die offizielle Umbenennung der Vorstudienanstalten/-abteilungen in Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (ABF) statt. ABF gibt es zunächst in Berlin, Potsdam, Greifswald, Rostock, Halle, Jena, Leipzig, Dresden und Freiberg.

Dass die Umbenennung so zeitnah zur Gründung der DDR geschieht, hebt das besondere bildungspolitische Gewicht¹⁰³² dieser Einrichtung hervor.¹⁰³³ Die Wertschätzung wird noch dadurch untermauert, dass in Artikel 38 der ersten Verfassung der DDR ausdrücklich gesagt wird, dass die Oberschule zwar der Normalweg zur Hochschulzugangsberechtigung ist, der

„Weg zur Hochschule (...) jedoch nicht nur über die Oberschule, sondern auch über andere öffentliche Bildungsanstalten, die zu diesem Zweck auszubauen oder zu schaffen sind“¹⁰³⁴

1030 S. im Vergleich die Regelung für die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten nach ABF und Hochschule – Beginn der Unterrichtsarbeit: Aus einem Bericht des Studentenreferats der DVV an den Präsidenten der Deutschen Verwaltung für Volksbildung (11. Oktober 1949), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II 1949–1966, Berlin, S. 55.

1031 Vollständigen Ausbau der Vorbereitungskurse sicherstellen: Aus einem Schreiben des Chefs der Verwaltung der SMA, Land Sachsen, Generalmajor Dubrovskij, an den Ministerpräsidenten des Landes Sachsen, Max Seydewitz (16. September 1947), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 110: Noch im September 1947 bemängelt der Chef der Verwaltung der SMA, Land Sachsen, gegenüber dem sächsischen Ministerpräsidenten, dass in Sachsen nur 40% des Lehrkörpers für diese Kurse vorhanden seien.

1032 S. Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 186: „Es ist wohl nicht abwegig, die Rücksichtnahme auf die (...) Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten als Anzeichen einer sich anbahnenden Neuorientierung der gesamten Bildungspolitik zu interpretieren. Die Periode der „antifaschistischen-demokratischen“ Reform sollte allmählich überwunden werden. Nunmehr galt es, den „Aufbau der Grundlagen des Sozialismus“ einzuleiten. Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten sollten dazu einen wichtigen Beitrag leisten.“

1033 S. in diesem Zusammenhang: Zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät der Humboldt Universität zu Berlin, in: O. V. (1980), Beiträge zur Geschichte der Humboldt Universität zu Berlin, Nr. 2, a. a. O., S. 34.

1034 Der Staat der Arbeiter und Bauern beseitigt Bildungsschranken: Aus der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik (7. Oktober 1949), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II 1949–1966, a. a. O., S. 52.

führt. Im folgenden Artikel 39 wird darüber hinaus der besondere Bildungsauftrag des Staates gegenüber sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen unterstrichen und neben Schulgeld- und Lernmittelfreiheit auch ein umfängliches Stipendienwesen im Fachschul-, Oberschul- und Hochschulbereich avisiert.

Zwischen 1951 und 1955 kommen weitere Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten hinzu, so an der Hochschule für Körperkultur in Leipzig,¹⁰³⁵ an der Hochschule für Bildende Künste Dresden und der Hochschule für Musik Berlin. Diese Gründungen übernehmen jeweils die besondere fachliche Ausrichtung der Universität beziehungsweise Hochschule, der sie zugeordnet sind. Die Expansion kommt mit der Einrichtung einer eigenständigen ABF in Karl-Marx-Stadt und der Gründung einer zweiten an der Universität Halle mit der besonderen Aufgabe der Vorbereitung auf das Auslandsstudium vorzugsweise in der UdSSR zum Abschluss.¹⁰³⁶ Schneider geht davon aus, dass zwischen 1949 und 1963 etwa 35 000 Personen an den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten nachträglich die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben.¹⁰³⁷ Das entspricht einer jährlichen Zulassung zwischen durchschnittlich 3 200 Ende 1940 und 6 654 im Jahr 1953.¹⁰³⁸

Bereits seit 1951, zunächst in Leipzig, werden an den ABF auch Studierende aus noch bestehenden oder ehemaligen Kolonien Großbritanniens, Frankreichs,

1035 Der hier angebotene Lehrgang hat 1950 nur eine Dauer von 5 ½ Monaten(!), s. Vorbereitungslehrgang für das Studium an der Deutschen Hochschule für Körperkultur Leipzig: Aus dem Lehrplan für den Vorbereitungslehrgang (1950), in: ebd. S. 77 und auch der Lehrgang des Jahres 1951/52 ist, s. Umwandlung des Vorbereitungslehrganges an der Deutschen Hochschule für Körperkultur in eine Arbeiter-und-Bauern-Fakultät: Anweisung Nr. 14 des Staatssekretariats für Hochschulwesen (21. August 1951), in: ebd. S. 93 auf ein Jahr verkürzt.

1036 S. dazu Hans-Joachim Lammel (Hrsg.), ebd. S. 20ff., die ABF war dort zunächst als Außenstelle der TH Dresden geführt worden.

1037 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 8.

1038 S. Irene Lischka (1991), Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der ehemaligen DDR, in: Andrä Wolter (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, a. a. O., S. 117. Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass der erfolgreiche Abschluss an einer Arbeiter-und-Bauern-Fakultät in der Regel ohne zusätzliche Prüfung zum Hochschulstudium berechtigte, während am Ersten Bildungsweg zunächst die Studieneignung der Abiturienten überprüft wurde. S. in diesem Zusammenhang auch Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 183: „Piecks Behauptung, das Arbeiter- und Bauernstudium stelle keine Privilegierung einer bestimmten Sozialschicht dar, traf allerdings nicht zu. (...) Damals kam das Bonmot vom „Prolet-Arier-Nachweis“ auf, eine Verballhornung des von den Nationalsozialisten erfundenen „Arier-Nachweises“. Nur wer belegen konnte, dass er „aus der Arbeiterklasse“ kam, hatte im Allgemeinen eine Chance, bei der Hochschulzulassung berücksichtigt zu werden. Allerdings war diese Klausel so weit gefasst, dass sie, wenn es erforderlich erschien, auch sehr großzügig ausgelegt werden konnte.“

Spaniens, Belgiens oder Portugals aufgenommen.¹⁰³⁹ Von der FDJ wird zeitnah über diese Aktivitäten hinaus der Staat aufgefordert, durch

„großzügige Hilfe das Studium von Arbeiter- und Bauernkindern aus dem Westen Deutschlands an unseren demokratischen Hochschulen in verstärkten Umfang“¹⁰⁴⁰

zu ermöglichen. Hier sieht man erneut, wie weiter oben bereits für die BRD dargelegt, dass beide deutschen Teilstaaten um eine fortschrittliche Bildungspolitik konkurrieren.

Während sich an der Zielsetzung, eine neue, nicht bildungsbürgerlich orientierte Elite zu rekrutieren, gegenüber den Vorkursen nichts ändert, wird die inhaltliche Ausgestaltung jetzt vereinheitlicht. Sie werden in den Richtlinien für die ABF vom 21. Mai 1949 die organisatorischen Rahmenbedingungen für die gesamte SBZ, spätere DDR vorgegeben. Demnach setzt der Besuch einer Arbeiter- und -Bauern-Fakultät

- Zugehörigkeit der Klasse der Arbeiter und Bauern,
- ein Mindestalter von 18 und Höchstalter von 35 Jahren,
- die Kenntnisse der achtjährigen Grundschule und
- das Bestehen einer Aufnahmeprüfung voraus.

Sie wird von einer Universitätsaufnahmekommission unter Vorsitz des Rektors/der Rektorin bzw. des Dekans/der Dekanin für Studentenangelegenheiten abgenommen. Der vom jeweiligen Landesminister für Volksbildung bestätigten Universitätsaufnahmekommission gehören außerdem der jeweilige Direktor beziehungsweise die Direktorin der Arbeiter- und -Bauern-Fakultät, der oder die Vorsitzende des Landesausschusses zur Förderung des Arbeiter- und Bauernstudiums sowie ein Mitglied des Lehrkörpers der ABF an. Bei der Aufnahme sollen Aktivisten

1039 Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter- und -Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II 1949–1966, a. a. O., S. 25.

1040 Die Wissenschaft meistern, für den Frieden und eine glückliche Zukunft arbeiten: Aus dem II. Hochschulprogramm der Freien Deutschen Jugend, angenommen von der Konferenz der Hochschulgruppen der FDJ (15. Januar 1950), in: ebd. S. 64.

bevorzugt werden.¹⁰⁴¹ Aufgenommen wird jeweils zum Wintersemester. Der Unterricht ist je nach Bedarf durch Professorinnen und Professoren, Dozentinnen und Dozenten und Assistentinnen und Assistenten der Universität zu ergänzen, so dass der Lehrplan möglichst vollständig erfüllt werden kann. Nebenbei soll so den Studierenden der Übergang von der ABF zur späteren Hochschule oder Universität erleichtert werden.¹⁰⁴²

In den nun durchgängig dreijährigen Kursen soll anhand verbindlicher¹⁰⁴³ an der Oberschule orientierter¹⁰⁴⁴ Stundentafeln und Rahmenpläne, das Maß an Allgemeinbildung vermittelt werden, das zu einem erfolgreichen Besuch einer Hochschule befähigt.

Die Länge der Ausbildung wird immer wieder kritisch beleuchtet, aus inhaltlichen Gründen jedoch beibehalten. Diese Dauer, die zum Teil abschreckend auf mögliche Kandidatinnen und Kandidaten aber auch auf die delegierenden Betriebe wirkt, führt, sehr zum Missfallen der Organisatoren, zu einer zuneh-

1041 Unter keinen Umständen will man die „Fehler“ der Zulassung zu den Vorstudienanstalten wiederholen. So erklärt Erich Honecker, damals in der Funktion eines FDJ-Sekretärs, nach Ein hohes Niveau in der pädagogisch-fachlichen und der politisch-erzieherischen Arbeit an den ABF sichern: Aus dem Rechenschaftsbericht des Zentralrates der FDJ an das III. Parlament der FDJ in Leipzig, 1. bis 5. Juni 1949 (1. Juni 1949), in: ebd. S. 43 das partielle Versagen der Vorstudienanstalten neben dem Umstand, „dass (...) durch mangelhafte Lehrkräfte und durch Überspitzung der praktischen Anforderungen wertvolle Kräfte aus Arbeiter- und Bauernkreisen die Vorstudienanstalten vorzeitig verlassen mussten“ damit, dass „in der Vergangenheit einige erhebliche Missstände (...), sowohl im ideologischen Zustand der Dozenten als auch der Schülerschaft“ aufgedeckt worden seien.

1042 Richtlinien für die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten (bisher Vorstudienabteilungen) an den Universitäten und Hochschulen der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands (21. Mai 1949), in: ebd. S. 37f.

1043 Hans-Joachim Lammel (Hrsg.), ebd. S. 28.

1044 S. Einrichtung der Vorstudienschule unter Verantwortung des Rektors der Universität: Aus einem Schreiben des Hochschuldezernats der Landesverwaltung Mecklenburg-Vorpommern an die Rektoren die Universitäten Greifswald und Rostock (1. Juli 1946), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, a. a. O., S. 70. Für Jena ist bereits seit der Einrichtung einer Vorstudienschule: Aus der Niederschrift über eine vom Landesdirektor für Volksbildung geleiteten Beratung über organisatorische und allgemeine Fragen der Vorstudienschule (17. Juli 1946), in: ebd. S. 72f. im Juli 1946 folgender Lehrplan verbindlich: „Für die sozialpädagogische Fakultät, für künftige Naturwissenschaftler und Volkswirtschaftler wird innerhalb der Ausbildung der Vorstudienabteilung eine moderne Fremdsprache als genügend erachtet. Prüfungen werden am Ende eines jeden Semesters in den Fächern einzeln abgenommen. Es gibt also keine einmäßige Abschlussprüfung, sondern mehrere Prüfungen. Geprüft wird in folgenden Fächern: Erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache, Mathematik, Deutsch, Geschichte, Physik, Chemie, Biologie. Prüfungen müssen in drei Hauptfächern abgelegt werden, davon liegen fest: 1 Fremdsprache und Deutsch, das dritte Hauptfach ist wahlfrei, und in zwei Nebenfächern, diese sind wahlfrei. Die Auswahl der Fächer muss unter Berücksichtigung des gewählten Studiums erfolgen.“

menden Verjüngung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.¹⁰⁴⁵ Eine Verkürzung der Dauer wird nur bei herausragendem Ergebnis der Aufnahmeprüfung zugestanden. Es kann dann ins dritte oder bei besonderer Befähigung sogar fünfte Semester eingestiegen werden.

Zwischenprüfungen nach dem zweiten und vierten Semester dienen der Lernkontrolle und können bei schlechten Leistungen zum Ausschluss führen. Nach dem sechsten Semester ist eine Prüfung zu bestehen, die zur Aufnahme an der Fakultät, für die sich der Arbeiterstudierende vorbereitet hatte, berechtigt.¹⁰⁴⁶

Institutionell ist das Frühjahr 1951 von entscheidender Bedeutung: Am 12. Februar wird die Zentralisierung des Hochschulwesens und damit auch der Verwaltung der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten eingeleitet und ein zentrales Staatssekretariat für Hochschulwesen (SfH) unter der Leitung des SED-Funktionärs Gerhard Harig eingerichtet.

Die Zentralisierung schlägt sich auch in der Organisation der Anwerbung nieder: Am 9. März 1951¹⁰⁴⁷ folgt innerhalb kürzester Zeit der Aufbau eines zentral und streng hierarchisch gegliederten Auswahlkommissionssystems, durch das zukünftig eine einheitliche und genaue Einhaltung der Aufnahmekriterien bei der Rekrutierung geeigneter Kandidaten gewährleistet sein soll. Die Leitung untersteht einem von der jeweils zuständigen Kreisleitung der SED vorgeschlagenen Beauftragten des SfH, die weiteren Kommissionsmitglieder setzten sich aus Mitgliedern der Massenorganisationen FDGB, VDGB, FDJ und DFD zusammen.

Als zentrale Intention dieses Systems vermutet Michael Schneider die Verlagerung der „Rekrutierung aus der Öffentlichkeit in die Betriebe und landwirtschaftlichen Güter.“ Durch diese zentrale Regelung sei in zunehmendem Maße

1045 Die Verlängerung der Vorstudienzeit wird durchaus problematisch gesehen, s. Positionen zur Umgestaltung der sächsischen Vorstudienanstalten in Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten: Aus dem Protokoll über die Sitzung der Leiter der Vorstudienanstalten im Ministerium für Volksbildung des Landes Sachsen (19. April 1949), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II: 1949–1966, a. a. O., S. 33: „Die zeitliche Ausdehnung von 2 auf 3 Jahre bedeutet die Erhöhung der Hörerzahl von rund 1 000 auf rund 1 500 (...). Eine so hohe Zahl ist nur zu erreichen bei Senkung des Durchschnitts-Lebensalters der Bewerber. Jedoch darf nur in Ausnahmefällen das 18. Lebensjahr angenommen werden, sofern die Berufsschulpflicht erfüllt ist. Bedenklich erscheint, dass damit die Zahl der Hörer mit Betriebserfahrungen und Lebensreife seltener wird.“

1046 Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 186f.

1047 Die entsprechenden Richtlinien werden allerdings erst im Dezember 1953 wirksam. S. dazu Richtlinien für die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen: Anweisung Nr. 37 des Staatssekretariats für Hochschulwesen (4. Dezember 1953), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II 1949–1966, a. a. O., S. 112.

die Sphäre der Anwerbung immer mehr mit jener der Zulassung verschmolzen.¹⁰⁴⁸ Gleichzeitig habe man sich erhofft, in den Studierenden die Einsicht wecken zu können, dass ihr Studium an der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät nicht als Privatsache, sondern als Verpflichtung der Gesellschaft gegenüber zu verstehen sei.¹⁰⁴⁹

Trotz des umfänglichen Engagements bleibt es schwierig, die Arbeiter- und Bauernstudierenden politisch auf Linie zu halten. So wird auf der zweiten Parteikonferenz der SED von Walter Ulbricht im Juli 1952 streng gerügt, dass an der ABF Rostock von Studierenden ein Gemeinschaftsempfang mit dem RIAS durchgeführt worden sei. Und eine Delegation der ABF Halle bekennt reumütig lange zu große politische Naivität im Umgang mit Staatsfeinden an den Tag gelegt zu haben.

Dieser Übelstand solle nun durch geschärftes politisches Bewusstsein beseitigt werden.¹⁰⁵⁰ Flankierend werden genauere politische Schulung und schärfere Kontrollen der Dozentinnen und Dozenten eingefordert.¹⁰⁵¹

Zumindest was das Umfeld des 17. Juni 1953 angeht, hat diese Vorgehensweise durchaus Erfolg: Professor Dr. K. Freitag von der TH Dresden kann auf dem IV. Parteitag der SED im April 1954 berichten, dass „am 17. Juni 1953 an der Technischen Hochschule ohne jeden Ausfall gearbeitet worden“ sei und die „Arbeiter- und Bauernstudenten der Außenstelle Görlitz“ sogar „einen aktiven Kampf gegen die Provokateure geführt“¹⁰⁵² hätten.

1048 Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 34.

1049 Michael Schneider (1995), Chancengleichheit oder Kaderauslese?, a. a. O., S. 977.

1050 S. Herausbildung einer neuen Intelligenz aus den Reihen der Jugend und der Aktivisten des Neuaufbaus – Für Stärkung und Sicherung der Arbeiter- und Bauern-Macht: Aus dem Referat Walter Ulbrichts auf der 2. Parteikonferenz der SED (9. Juli 1952), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II 1949–1966, a. a. O., S. 102.

1051 S. Lehrkörper der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten im Schuljahr 1951/52: Aus einem Bericht des Hauptreferats ABF des Staatssekretariats für Hochschulwesen über Ergebnisse des 1. 10-Monate-Studienjahres an den ABF (1952), in: ebd. S. 103 und Richtlinien für die Arbeit der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen: Anweisung Nr. 37 des Staatssekretariats für Hochschulwesen (4. Dezember 1953), in: ebd. S. 118.

1052 S. Beitrag von ABF-Studenten zur Festigung des Arbeiter-und-Bauern-Staates, TH Dresden, auf dem IV. Parteitag der SED (1. April 1954), in: ebd. S. 122.

Allerdings gelingt es Zeit der Existenz der ABF nicht, die zentral gelenkten bildungspolitischen Vorgaben bezüglich der Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer tatsächlich umzusetzen.¹⁰⁵³

- Einerseits stagniert der durchschnittliche Frauenanteil an den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten trotz anders lautender politischer Willensbekundungen bei ca. 25%.¹⁰⁵⁴
- Andererseits gibt es immer wieder Klagen wegen politischer Unzuverlässigkeit oder mangelndem Eifer der Arbeiter- und Bauernstudierenden: So konstatiert Gerhard Harig ein nicht zufrieden stellendes Verhältnis zwischen Aufwand für und Ergebnis der Förderung der Arbeiter- und Bauernstudierenden an den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten. Dafür macht er drei Missstände verantwortlich. Die politische Erziehung sei
 - „zu schwach,
 - zu unpolitisch und nicht genügend kämpferisch und (...)
 - zu wenig koordiniert.“

Es habe sich eine „Rentier-Ideologie“ und ein „Ökonomismus“ einschleichen können. Das liege wesentlich auch am mangelnden Engagement der Dozentinnen und Dozenten. Sogar die ihm selbst unterstellten Auswahlkommissionen werden von Harig indirekt in die kritische Bestandsaufnahme mit einbezogen, wenn er von bis zu 25% „zurechtfrisierten“ Herkunftsdaten der neu aufgenommenen Studierenden spricht.¹⁰⁵⁵

1053 Als Beispiel für den Versuch der Erhöhung der Frauenquote unter den Arbeiterstudierenden s. Verpflichtung von Hermann Kant, Student der ABF Greifswald, anlässlich der 3. Weltfestspiele der Jugend und Studenten in Berlin (1950), in: ebd. S. 86: „Die Leitungen der (...) Massenorganisationen müssen bestrebt sein, den Anteil der weiblichen Studenten, insbesondere aus Arbeiter- und Bauernkreisen, zu erhöhen.“

1054 S. Michael Schneider (1998), Bildung für neue Eliten, a. a. O., S. 46: Bis 1950 beträgt der durchschnittliche Frauenanteil sogar nur 16%. Das angestrebte Ziel von 40% Frauenanteil bei den Zugelassenen wird nicht erreicht.

1055 S. zum Beispiel Höhere Anforderungen an Bildung und Erziehung an den ABF: Aus dem Referat des Staatssekretärs für Hochschulwesen, Prof. Dr. Gerhard Harig, auf der Konferenz „Der IV. Parteitag der SED und die Aufgaben der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten im Kampf um die Wiederherstellung der Einheit Deutschlands auf demokratischer Grundlage“ (5. Juli 1954), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II 1949–1966, a. a. O., S. 133ff.

In den 1950er Jahren werden für die ABF in zunehmendem Maße die nun greifende sozialistische Bildungsreform¹⁰⁵⁶ und der Mangel an gut qualifizierten und ausgebildeten Facharbeitern im Produktionsprozess¹⁰⁵⁷ als Problem spürbar. Für den zweiten Fünfjahrplan 1956–1960 wird in diesem Zusammenhang eine Senkung der Arbeiterstudierendenzahlen um $\frac{1}{3}$ vorgeschlagen.

Entgegen des eingeschlagenen Trends kommt es allerdings anlässlich der 3. Hochschulkonferenz der SED im Februar/März 1958 zu einer letztmaligen Ausweitung¹⁰⁵⁸ der Studierendenzahlen, allerdings nur im naturwissenschaftlich-technischen, medizinischen und pädagogischen Bereich.¹⁰⁵⁹

Dies ist dem dringenden Bedarf der Wirtschaft der DDR geschuldet, in der sich in immer stärkerem Umfang die Abwanderung hoch qualifizierter Fachkräfte in den Westen bemerkbar macht. Die Dringlichkeit zeigt sich auch in der Verkürzung der Ausbildung an den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten, die jetzt, nach offizieller Lesart wegen des gelungenen Ausbaus der Mittelschulen in der DDR, nun den Lehrgang auf zwei Jahre verkürzt anbieten.

Flankierend versucht man das Delegationsprinzip in den Betrieben zu optimieren. So sollen in den Betrieben Kommissionen für die Heranbildung wissenschaftlich-technischen Nachwuchses gebildet werden, die geeignete junge Menschen

1056 S. Aus der Richtlinie des Staatssekretariats für Hochschulwesen über die Entwicklung und die Hauptaufgaben der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten im 2. Fünfjahresplan (3. Mai 1957), in: ebd. S. 180: Die Oberschulen „erfassen (...) heute einen viel größeren Teil der Arbeiter- und Bauernkinder als früher. Das bedeutet, dass der größte Teil der durch ihre Leistungen in der Grundschule zum Oberschulbesuch befähigten Arbeiter- und Bauernkinder entweder tatsächlich die Oberschule besucht oder neben einer Tätigkeit in der Produktion (...) Qualifizierungsmöglichkeiten nutzt.“

1057 S. ebd.: „Immer mehr nahm auch in den Betrieben die ungesunde Tendenz zu, für ein Hochschulstudium geeignete 17–18jährige Jungarbeiter an die Fachschulen zu delegieren.“

Da diese Arten der Qualifizierung keine Unterbrechung der Berufstätigkeit erfordern bzw. in unmittelbarer Verbindung mit der bisherigen Berufsausbildung stehen und manche materiellen und zeitlichen Vorteile bieten, machen viele werktätige Jugendliche von ihnen Gebrauch.“

1058 Hans-Joachim Lammel (Hrsg.), ebd. S. 28.

1059 S. Die Reorganisation der ABF und die Aufgaben zur Erhöhung des Niveaus von Ausbildung und Erziehung: Aus dem Referat des 1. Stellvertreters des Staatssekretärs für Hoch- und Fachschulwesen, Franz Dahlem, auf der Arbeitstagung der ABF-Direktoren in Leipzig (29. Oktober 1958), in: ebd. S. 208f.

auf die institutionellen Möglichkeiten der Weiterqualifikation und Fortsetzung der Ausbildung aufmerksam machen.¹⁰⁶⁰

Gleichzeitig sind vermehrt Klagen über die betriebliche Delegationspraxis zu hören. Eine Arbeiterstudentin berichtet 1954, dass sich viele Betriebe bei der Delegierung von Betriebsegoismus leiten ließen, indem

„sie uns immer wieder 16- bis 17jährige Lehrlinge schicken. Sie bemühen sich nicht, die besten Facharbeiter im Alter von 20 bis 30 Jahren zum Studium zu delegieren.“¹⁰⁶¹

Das führt wiederum zu der oben bereits als Problem benannten das Unterrichtskonzept in zunehmender Weise behindernden Verjüngung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer.

Damit wird das allmähliche Ende der ABF absehbar. So konstatiert Franz Dahlem anlässlich des 15jährigen Bestehens der ABF der Bergakademie Freiberg (22. Februar 1961):

„Wiederholt ist in letzter Zeit die Frage der weiteren Perspektive der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten aufgeworfen worden.“

Offenkundig ist ihre gesellschaftliche Notwendigkeit am schwinden.¹⁰⁶² In einer Grundsatzrede zum 15. Jahrestag des Arbeiter- und Bauernstudiums an der Universität Halle-Wittenberg kennzeichnet Walter Ulbricht

1060 S. Verstärkter Einfluss der Werktätigen in den Betrieben der volkseigenen Wirtschaft auf die Heranbildung einer sozialistischen Intelligenz: Aus der Verordnung über die Kommission für wirtschaftlich-technischen Nachwuchs (23. Juli 1959), in: ebd. S. 238f.: Die Kommissionen sollen die Werksleiter bei der Delegation der jungen Werktätigen unterstützen, „insbesondere:

- a) Auswahl der jugendlichen Werktätigen, die bereits über die Hochschulreife verfügen oder eine Sonderreifeprüfung ablegen wollen, zum Studium an den Universitäten und Hochschulen;
- b) Auswahl von befähigten Arbeiter- und Bauernkindern ohne Hochschulreife zum Studium an den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten;
- c) Auswahl von jugendlichen Werktätigen zum Studium an den Fachschulen;
- d) Auswahl von jungen Werktätigen zum Studium als Lehrer, einschließlich der Delegierung zu den Vorkursen für das Lehrerstudium an den Pädagogischen Instituten und den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten;
- e) Auswahl von Werktätigen zum Fern- und Abendstudium an Universitäten, Hoch- und Fachschulen.“

1061 Klassenmäßige Erziehung der Studenten an den ABF verstärken: Aus der Diskussionsrede der ABF-Studentin I.-M. Koch auf dem IV. Parteitag der SED (3. April 1954), in: ebd. S. 124.

1062 S. Irene Lischka (1991), Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der ehemaligen DDR, in: André Wolter (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, a. a. O., S. 119.

„die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten als ein Organ des Überganges.“¹⁰⁶³
Die Zeit sei nun reif, neue Problemlösungsstrategien zu entwickeln.

Mit Ausnahme der Bergakademie Freiberg und der ABF mit besonderer Aufgabe, der Vorbereitung auf das Auslandsstudium, in Halle, werden bis 1964 alle Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten geschlossen.¹⁰⁶⁴ Der Lehrkörper wird nach vollzogener Weiterqualifikation entweder in die Hochschulen,¹⁰⁶⁵ Volkshochschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen oder in die Ober- und Fachschulen integriert.¹⁰⁶⁶

5.2.3 Sonstige alternative Hochschulzugänge

Bereits seit 1946 sieht das vorläufige Schulgesetz in der SBZ Abendoberschulkurse zum nachträglichen Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung an den Volkshochschulen vor.¹⁰⁶⁷ Ganz explizit bekommen auch die Volkshochschulen der SBZ/DDR den Auftrag, eine neue Intelligenz heranzubilden und vorrangig Arbeiter und Bauern und deren Kinder zur Hochschulreife zu führen, so dass hier

1063 Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten – ein Instrument der Übergangsperiode zum Sozialismus: Aus einer Notiz über den Empfang einer Delegation der ABF „Walter Ulbricht“ durch den Vorsitzenden des Staatsrats der DDR, Walter Ulbricht, anlässlich des 15. Jahrestages des Arbeiter- und Bauernstudiums an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (24. Juni 1961), in: Hans-Joachim Lammel (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II 1949–1966, a. a. O., S. 255.

1064 Als Beispiel für die Abwicklung s. Reduzierung und Konzentration der Ausbildungskapazitäten der ABF eingeleitet: Aus dem Schreiben des Direktors der ABF „Ernst Thälmann“ an den Rektor der Universität Rostock (21. März 1962), in: ebd. S. 271: „Die Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten haben jetzt als Einrichtungen der Übergangsperiode vom Kapitalismus zum Sozialismus ihre Aufgaben bei der Heranbildung einer Intelligenz der Arbeiterklasse im wesentlichen erfüllt. (...) Die ABF“ der Universität Rostock „wird zum 1. September 1962 6 Arbeitsgruppen (...) von der ABF Greifswald übernehmen, die am 15. Juli 1962 geschlossen wird. Die ABF“ Rostock „beendet ihre Tätigkeit am 15. Juli 1963. Die dann verbleibenden 5 Gruppen im dreijährigen Ausbildungskurs werden im letzten Jahr ihrer Ausbildung von der ABF (...) in Halle übernommen. Den Dozenten wurde diese Information in einer Konferenz am 15.3. erläutert. In dieser Aussprache gab es erfreulicherweise keinerlei Erscheinungen der Resignation oder gar Panikstimmung.“

1065 S. Aus der Arbeitsrichtlinie des Staatssekretariats für das Hoch- und Fachschulwesen für die Durchführung des Studienjahres 1961/62 an den ABF (2. August 1961), in: ebd. S. 266ff.

1066 S. Reduzierung und Konzentration der Ausbildungskapazitäten der ABF eingeleitet: Aus dem Schreiben des Direktors der ABF „Ernst Thälmann“ an den Rektor der Universität Rostock (21. März 1962), in: ebd. S. 272

1067 Damit wird den Volkshochschulen in der DDR eine neue, ihrer traditionellen Rolle fremde Aufgabe zugeordnet. Ganz ausdrücklich soll s. Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 170 der schulische Charakter der Volkshochschulen gestärkt und die Volkshochschulen allmählich „in das vielfältig gestufte Bildungssystem eingegliedert“ werden. Die VHS rückt so in die Nähe der sowjetischen Abend-Volks-Hochschule, s. Ingrid Miethe (2007), Bildung und soziale Ungleichheit, a. a. O. S. 124.

eine Vereinheitlichung der bildungs- und sozialpolitischen Ziele im Bereich der Erwachsenenbildung vorliegt.

Die Maßnahmen dienen, so Stallmanns Analyse, gleichzeitig gezielt der Benachteiligung bürgerlicher Schichten, um auf diese Weise die gesellschaftliche Umstrukturierung zügig im Sinne der zu errichtenden sozialistischen Gesellschaft voranzubringen.¹⁰⁶⁸ Zeitgleich mit den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten werden diese Kurse ab 1949 eingerichtet.

Aufgenommen werden herausragende Fachkräfte, die von ihren Betrieben delegiert werden müssen. Die Delegation beinhaltet zusätzlich die Selbstverpflichtung der Betriebe, den Lehrgangsteilnehmerinnen und -teilnehmern bei der Durchführung ihres Bildungsstrebens zu helfen.¹⁰⁶⁹

Die Oberschulkurse sind wie an den Schulen des Ersten Bildungsweges und den Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten auf sechs Semester angelegt. Inhaltlich wird angestrebt, das Niveau der Regel-Oberschulen sogar zu übertreffen, obwohl ein Unterrichtsvolumen von nur 16 Semesterwochenstunden vorgesehen ist. Hier greift wieder die Vorstellung von der größeren Reife der Nutzerinnen und Nutzer. Um ein gleiches Ausgangsniveau in den Lehrgängen auf dem Level der abgeschlossenen achten Grundschulkasse zu erreichen, werden bei Bedarf ein- bis zweisemestrige Vorkurse mit jeweils 20 Semesterwochenstunden vorgeschaltet.¹⁰⁷⁰

Die Aufnahmebestimmungen legen fest:

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dürfen nicht mehr schulpflichtig sein,
- sie müssen aus sachlichen oder persönlichen Gründen verhindert sein, eine ABF zu besuchen.¹⁰⁷¹ und
- müssen in der Lage und willens sein, weiterhin berufstätig zu sein.¹⁰⁷²

Diese Oberschullehrgänge an den VHS wandeln in den 1950er Jahren parallel zum Ausbau der ABF ihre Funktion. Weil klassenspezifische Teilnahmebeschränkungen bereits Anfang der 1950er Jahre entfallen, öffnet sich hier für Angehörige der bürgerlichen Schichten eine Hintertür zur Hochschule. In dieser Funktion – das ist ein interessanter Nebeneffekt, auf den Stallmann verweist – haben die Abendoberschulen wie der Zweite Bildungsweg in der Bundesrepublik die Aufgabe,

1068 Herbert Stallmann, Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 173.

1069 Ebd. S. 174.

1070 Ebd. S. 175f.

1071 Ebd. S. 173; Wichtigster sachlicher Hinderungsgrund ist Unabkömmlichkeit im Produktionsbetrieb, hinreichender persönlicher Hinderungsgrund die Bindung als Familiennährer.

1072 Ebd. S. 174.

die Bildungsreserve aus bildungsbeneachteiligten Schichten, in diesem Fall das traditionelle Bildungsbürgertum, abzuschöpfen.¹⁰⁷³

Nach relativ bescheidenem Anfang – 1952 bereiten 23 Abendoberschulen 1 500 Schülerinnen und Schüler auf das Abitur vor – nehmen 10 Jahre später immerhin schon knapp 15 000 junge Erwachsene¹⁰⁷⁴ dieses Angebot wahr.¹⁰⁷⁵ Ab 1957 werden die Abendoberschullehrgänge sogar zum „Kern des VHS-Programms“ deklariert. Ein nunmehr achtsemestriger Lehrgang, der sich weiterhin am Curriculum der Oberschule orientiert, führt zur allgemeinen Hochschulreife.

Alternativ dazu wird auch ein „Abitur auf Raten“ angeboten. Man kann durch den Besuch von einer entsprechenden Anzahl von Einzellehrgängen, die in jeweils einem Fach zur Hochschulreife führen, die Zugangsberechtigung in Etappen erwerben. Als Ergänzung und Abrundung des Programms werden außerdem zweisemestrige Lehrgänge zur Erreichung der Mittleren Reife durchgeführt.

Ab 1950 kommt die Möglichkeit des Hochschulfernstudiums dazu. Über das Fernstudium können sich vor allem ältere Werktätige bis 45 Jahren, gerade auch in entlegenen Landesteilen, in dem zuvor ausgeübten Beruf weiterqualifizieren. Die Kandidatinnen und Kandidaten dürfen sich nicht selbst bewerben, sondern werden von ihren Betrieben delegiert und müssen vor Beginn ihres Studiums eine Eignungsprüfung in Form einer Sonderreifeprüfung ablegen. An den oben beschriebenen Abendoberschulen werden zweisemestrige Kurse zur Vorbereitung auf diese Prüfung angeboten. Der erfolgreiche Abschluss der Prüfung führt nur zur fakultätsbezogenen Hochschulreife. Eine Möglichkeit des Überwechsels in eine andere Berufsrichtung ist nicht vorgesehen.¹⁰⁷⁶ Die Prüfung selbst wird entweder an der nächstgelegenen ABF oder, sofern keine ABF in zumutbarer Nähe gelegen ist, an einer Volkshochschule oder technischen Betriebsschule abgenommen, dann aber unter Vorsitz eines Vertreters der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät.

1073 Ebd. S. 314.

1074 Herbert Stallmann ebd. S. 313 hebt hervor, dass die Abendoberschule damit deutlich mehr Studierende zur Hochschulreife bringt als die ABF.

1075 Allerdings ist die Abbrecherquote hoch, s. Ingrid Miethe (2007), Bildung und soziale Ungleichheit, a. a. O., S. 125.

1076 Herbert Stallmann (1980), Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959, a. a. O., S. 192.

5.3 Fazit

Die Chance einer nachhaltigen Bildungsreform wird auch nach dem Zweiten Weltkrieg nicht genutzt. In der sich etablierenden Bundesrepublik nimmt die traditionelle bildungsbürgerliche Schicht sehr schnell das bildungspolitische Heft wieder in die Hand und weiß auf effektive Art zu verhindern, dass sich ein gleichberechtigter Hochschulzugang über Berufsqualifikation etablieren kann.

Dem Zweiten und Dritten Bildungsweg wird die Rolle des „Lückenbüßers“ und „Ausputzers“ des Ersten Bildungsweges zugewiesen. Die soziale Ausgrenzung über die Bildungsgänge wird zwar gesehen und auch vielerorts beklagt, allein es fehlt der Wille zur politischen Umsetzung von weiterreichenden Reformen.

In der SBZ und späteren DDR gelingt zwar ein recht weitgehender Austausch an Eliten über einen gut ausgebauten Zweiten und Dritten Bildungsweg, denn im Gegensatz zur entstehenden Bundesrepublik gibt es hier „einflussreiche Verbündete“.¹⁰⁷⁷ Aber auch im Osten fällt es schwer, von einer zukunftsweisenden Erneuerung zu sprechen. Zu sehr und in zunehmendem Maße hängt die Delegation an eine weiterführende Bildungseinrichtung von politischem Wohlverhalten ab.

Darunter leiden letztendlich auch die Bildungsinstitutionen selbst: Der Weg zur ABF – um nur das exponierteste Beispiel zu nennen – wird nicht mehr primär als Privileg, sondern eher als Pflichterfüllung angesehen, der Blick auf das sich hier manifestierende Anrecht auf Bildung verwischt zum bloßen Anspruchsdenken.

Es ist deshalb nur konsequent, dass diese Form der Hochschulzugangsberechtigung in der DDR Anfang der 1960er Jahre mit Ausnahme der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten in Freiberg und Halle (hier aber mit besonderer Aufgabenstellung) geschlossen wird.

Dass auch in der DDR nicht grundsätzlich mit den tradierten Bildungsvorstellungen gebrochen wird, ist ferner daraus ersichtlich, dass kein direkter Weg von der Berufstätigkeit an die Hochschule führt und damit der Nachweis traditioneller Allgemeinbildung auch im Osten unhinterfragte Voraussetzung der Studierfähigkeit bleibt.

Im abschließenden Kapitel wird nach einer Bestandsaufnahme des bildungsgeschichtlichen Durchgangs eine Positionsbestimmung der „Zweiten Chance“ ver-

1077 S. Ingrid Miethe (2007), Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR, Opladen, S. 79ff.

sucht. Dabei kommt auch die neuere und neueste bildungspolitische Entwicklung in den Blick: In dem Maße, wie sich nationale Institutionen dem europäischen Integrationsprozess ein-, beziehungsweise unterordnen müssen, gerät auch das deutsche Bildungssystem unter Reformdruck. Daraus ergeben sich neue Chancen und neue Risiken. Dies im historischen Kontext aufzuzeigen, soll den Abschluss der Arbeit bilden.

6 Ergebnisse

Die bildungsgeschichtliche Analyse der Entwicklungstendenzen am Zweiten und Dritten Bildungsweg hat die enge Verschwisterung von Bildung und Politik über den gesamten Untersuchungszeitraum aufgezeigt. Es gilt nun, die Ergebnisse für die bildungspolitische Debatte fruchtbar zu machen.

- In einem ersten Schritt werden deshalb die historischen Ergebnisse zusammengefasst.
- Anschließend wird eine kritische Bestandsaufnahme der bisherigen Kernaussagen des Forschungsstandes zur Geschichte des Zweiten und des Dritten Bildungsweges unternommen.
- Abschließend wird auf Grundlage der erfolgten bildungshistorischen Analyse der Blick über den untersuchten Zeitraum hinaus gewagt.

Diese Vorgehensweise setzt voraus, die im Detail so vielschichtige und verwickelte Geschichte einer „Zweiten Chance“ des Hochschulzugangs dennoch als Einheit zu verstehen, in der die einzelnen Etappen und Entwicklungsschritte in einem Gesamtprozess mit Vor- und Nachgeschichte verortbar und in ihren Konsequenzen bewertbar sind. Es gilt also vorab zu überprüfen, ob tatsächlich von einem einheitlichen Prozess auszugehen ist.

Schon Aristoteles macht sich in seiner Poetik Gedanken darüber, wie eine solche Einheit, in seinen Worten ein in sich abgeschlossenes Ganzes, zu definieren sei: Ganz sei, so meint er, was Anfang, Mitte und Ende habe.

„Anfang ist, was selbst nicht notwendig auf ein anderes folgt, aus dem aber ein anderes natürlicherweise wird oder entsteht. Ende umgekehrt ist, was selbst natürlicherweise aus anderem wird oder entsteht, aus Notwendigkeit oder in der Regel, ohne dass aus ihm etwas weiteres mehr entsteht. Mitte endlich, was nach anderem und vor anderem ist.“¹⁰⁷⁸

Legt man diesen Maßstab an die Entwicklung alternativer Hochschulzugänge in Deutschland an, dann wird deutlich, dass es sich bei diesen einerseits tatsächlich um ein eigenständiges Ganzes innerhalb des Bildungssystems gehandelt hat und weiterhin handelt, denn die Entwicklung beginnt „natürlicherweise“ mit der Verregelung der Hochschulzugänge, also mit der Humboldtschen Bildungsreform, und

1078 Aristoteles (1961), Poetik, übersetzt und eingeleitet von Olof Gigon, Stuttgart, S. 30f.

ein Ende ist wahlweise als Gleichstellung oder als neuerlichen Deregulierung¹⁰⁷⁹ der Wege an die Hochschulen vorstellbar, aber noch nicht realisiert.¹⁰⁸⁰

Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt nach der vorliegenden Definition auf der „Mitte“. Er bezieht sich also auf einen Entwicklungsstand, bei dem schon einiges „natürlicherweise“ entstanden ist, wie zum Beispiel die rechtliche Regulierung der Hochschulzugänge, die den Berechtigungserwerb im Regelfall für die Jugend vorsieht, aber auch zunehmend „Zweite Chancen“ im Erwachsenenalter zulässt. Gleichzeitig aber wird anderes aus „Notwendigkeit oder in der Regel“ noch entstehen: Es herrscht während des Untersuchungszeitraums weitgehender Konsens, dass die jeweils aktuellen Regelungen der Zugangswege an eine Hochschule den Anforderungen der Zeit nicht genügen. Wie sie allerdings zu verändern sind, wird kontrovers diskutiert. Schon allein das mag helfen zu erklären, wieso während des ganzen Zeitraums die Forderungen nach „notwendiger“ Reglementierung und Klagen über unterbliebene Entwicklungen nicht verstummen.

6.1 Die Ergebnisse im historischen Überblick

Ausgehend von einem verstärkten Bedarf an gut qualifizierten Staatsbeamten erkennen die aufgeklärt absolutistischen Monarchien im Deutschland des ausgehenden 18. Jahrhunderts die höhere Bildung als ureigenste Staatsaufgabe, Landesuniversitäten werden auf- und ausgebaut und der Zugang zur Hochschule in zunehmendem Maße reguliert.

Für Preußen kommt diese Entwicklung 1834 mit der Festlegung des Abiturs als notwendiger Hochschulzugangsvoraussetzung zum Abschluss.¹⁰⁸¹ Inhaltlich ist das Abitur maßgeblich durch neuhumanistische Vorstellungen Humboldts und seines Mitarbeiters Süvern geprägt.¹⁰⁸² Durchgesetzt werden einige ihrer Reformvorschläge gegen den Widerstand des Adels in der Zeit der Staatskrise, ausgelöst durch Französische Revolution und Fremdbesetzung.

1079 Martha Eckl (2007), Universitäten – offen für Berufstätige, in: Sylvia Kuba (Hrsg.), Im Club der Auserwählten, a. a. O., S. 56 spricht in diesem Zusammenhang von einem „legitimen Interesse“ des berufstätigen Teil der Bevölkerung, im Sinne der Open University direkten Zugang zu universitärer Bildung zu bekommen.

1080 Dass mit einer weiteren Öffnung nicht automatisch ein verteilungsgerechteres Bildungssystem erreicht ist, erläutert Erich Ribolits, Lernen statt revoltieren, in: ebd. S. 42ff.

1081 André Wolter (1994), Hochschulzugang im Umbruch?, a. a. O., S. 10ff.

1082 S. in diesem Zusammenhang zum Beispiel Margret Kraul (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, a. a. O., S. 28ff.

Kaum hat sich die politische Situation im Sinne der Restauration wieder stabilisiert, wird der auf Öffnung der Gesellschaft gerichtete Teilaspekt der Bildungsreform bis auf weiteres blockiert. Übrig bleibt die besondere Wertschätzung der Alten Sprachen und reziproke Nichtachtung von berufspraktischen, vor allem technischen und naturwissenschaftlich ausgerichteten Fächern. Das Bildungssystem entwickelt eine neue starre Exklusivität, an der auch die 1848er-Revolution nichts ändert.

Mit der Durchsetzung der Industrialisierung in Deutschland wird sowohl vom liberalen Bürgertum als auch aus Kreisen des Militärs immer nachdrücklicher ein praxisnäherer Unterricht gefordert, um so den Wirtschafts- und Großmachtinteressen zunächst Preußens, dann Deutschlands adäquater gerecht werden zu können. Allerdings wird gleichzeitig an der normativen Wertschätzung praxisferner Allgemeinbildung festgehalten.

Die Arbeiterbewegung wiederum vertritt die Position, staatliche Bildungsangebote seien als systemkonforme abzulehnen,¹⁰⁸³ eigene Bildungseinrichtungen, zum Beispiel in Form von Arbeiterbildungsvereinen, Volksbibliotheken, Presseorganen, Heim-Volkshochschulen, Arbeiter- und Parteischulen entstehen.

Trotzdem kommt erst nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg eine neue Bildungsreformbewegung in Gang. Nun werden Überlegungen aufgegriffen, die Kriegsheimkehrer schnell und effektiv, ihren tatsächlichen Fähigkeiten entsprechend, in eigens für sie eingerichteten Kursen wieder an das Lernen heranzuführen und auf einen akademischen Beruf vorzubereiten, um den nach dem Krieg als hoch eingeschätzten Bedarf an gut ausgebildeten Menschen zu decken.

Erstmals wird jetzt das Bildungspotential junger Frauen – seit kurzem hatten auch sie das Zugangsrecht zur Hochschule erworben – formal gleichberechtigt neben das der Männer gestellt.¹⁰⁸⁴

Der große Wurf eines wirklichen Neukonzepts scheitert trotz Einberufung einer zentralen Reichsschulkonferenz 1920 an den politischen Mehrheitsverhältnissen der demokratischen Institutionen und der unüberwindbar scheinenden Kultushoheit der Länder.

1083 S. in diesem Zusammenhang Wilhelm Liebknechts Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen, in: Hans Brumme (Hrsg.) (1968), Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen, a. a. O., S. 49ff.

1084 Die Ausgangslage ist dabei denkbar bescheiden: Zur Illustration sei hier auf Hellmut Becker u. a. (Hrsg.) (1993), Die Bildung der Nation, a. a. O., S. 25 verwiesen, der feststellt, dass direkt vor dem Krieg einer Anzahl von 72 000 Studenten nur 2 855 Studentinnen gegenüberstehen.

So entsteht in der Weimarer Republik rein auf Privatinitiative ein Zweiter Bildungsweg, und zwar bereits in den Ausformungen, wie wir ihn heute kennen, nämlich als Tages- und als Abendschule. Ein Dritter Bildungsweg wird auf Initiative Preußens nach und nach reichsweit institutionalisiert, bleibt aber quantitativ marginal.

Motivation für diese Erwachsenenschulversuche sind, was die Abendschulbewegung betrifft, der liberale Slogan „freie Bahn dem Tüchtigen“ und was die Tagesschule angeht, der Versuch, eine republiktreue, akademische Staatselite heranzubilden.

Mitte der 1920er Jahre werden Möglichkeiten ausgebaut, von den Fachschulen, nach bestandenem gutem oder sehr gutem Examen, fakultätsgebunden an die Hochschule zu wechseln und sogar in gewissem Umfang die vorausgegangene Fachschulbildung anzuerkennen zu lassen.¹⁰⁸⁵ Diese Möglichkeit steht von der Systematik her zwischen Zweitem und Drittem Bildungsweg, da hier schulisch erworbene weiterführende Berufsqualifikation den Hochschulzugang ohne allgemeine Hochschulreife ermöglicht.

Zusammenfassend lässt sich für die Zeit der Weimarer Republik sagen: Es wird zwar nun der gesamtstaatliche Auftrag zur Gestaltung des Bildungssystems und damit auch der Erwachsenenbildung erstmalig in den Verfassungsrang gehoben, im weiteren Verlauf fehlen dann aber teils die Möglichkeiten, teils der politische Wille eine grundsätzliche Bildungsreform durchzusetzen, die über die kriegsbedingten Engpässe hinausweist.

Die Zeit der Nazi-Herrschaft ist, was die Bildungspolitik betrifft, gekennzeichnet durch einen nicht aufgelösten Widerspruch zwischen bildungsfeindlicher Ideologie und zunehmendem Bedarf an hoch qualifizierten Fachkräften für Aufrüstung und Krieg. So werden zunächst die schon in der Endphase der Weimarer Republik vorangetriebenen Initiativen zur Reduktion der Studierendenzahlen fortgeführt und die meisten Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges geschlossen. Andererseits initiiert der NS-Studentenbund den Ausbau des so genannten Langemarck-Studiums. Hier steht die Heranbildung einer neuen nicht bürgerlichen Elite im Blickpunkt.¹⁰⁸⁶ Entsprechend müssen die über Parteiorganisationen vorgeschlagenen Kandidaten ein ausgefeiltes Ausleseverfahren überstehen.

1085 Hartmut Belser (1965), Zweiter Bildungsweg, a. a. O., S. 60ff.

1086 Gustav Adolf Scheel (1938), Rede des Reichsstudentenführers SS-Oberführers in Hannover (9. Dezember 1938), in: Ulrich Gmelin (Hrsg.), Das Langemarck-Studium, a. a. O., S. 6: Der Autor beklagt die Überrepräsentanz von Beamtensohnern, die 40% der Studenten stellten, und Unterrepräsentanz von Arbeitersöhnen, die nur 9% der Studenten ausmachten, an den Hochschulen.

Ab der zweiten Hälfte der 1930er Jahre werden außerdem die Möglichkeiten des Übergangs von der Fachschule zur Hochschule in zunehmendem Maße erleichtert, denn Hochrüstung und Krieg erfordern eine Vielzahl zusätzlicher hoch qualifizierter technischer und militärischer Fachkräfte.

Schließlich sind im Verlauf des Krieges Lernangebote zu nennen, die Kriegsversehrte in verkürzten schulischen Lehrgängen zum Abitur führen. Außerdem bekommen aktive Soldaten über die Wehrmacht Fernstudienmaterialien an die Hand, um sich auf die Abiturprüfung vorzubereiten und anschließend die Offizierslaufbahn einschlagen zu können.

Erstmalig engagieren sich auch die Volkshochschulen gegen Ende des Krieges in diesem Bereich. Galt bisher als klare Trennung zwischen Bildungsangeboten der Volkshochschulen und der Erwachsenenschulen der bewusste Verzicht auf die Erteilung von Berechtigungen von Seiten der Volkshochschulen, so erscheint nun das Angebot von Abiturstudien für Erwachsene als gute Möglichkeit, das bildungspolitische Gewicht der Volkshochschulen zu erhöhen und mehr Freiräume zuerkannt zu bekommen.¹⁰⁸⁷

Überschaut man das Angebot der Nationalsozialisten zum nachträglichen Hochschulzugangsberechtigungserwerb, wird zweierlei sichtbar: Einerseits ist die Wissensfeindlichkeit vor allem im technischen und militärischen Bereich auf Dauer nicht durchzuhalten, im Gegenteil, die Möglichkeiten, ohne Abitur an einer technischen Fakultät zu studieren, werden seit Mitte der 1930er Jahre kontinuierlich ausgebaut. Andererseits wird gerade dieser Aspekt innerhalb der Erwachsenenbildung systematisch benutzt, um die je eigene institutionelle bildungspolitische Bedeutung voranzubringen, wie die Vorgehensweise von NS-Studentenbund und Volkshochschulwerk exemplarisch verdeutlicht. Während es für den NS-Studentenbund auch darum geht, eine neue staatliche Elite aus bisher bildungsfernen Schichten heranzubilden und damit eine gewisse soziale Öffnung zwangsläufig einhergeht, spielt dieser Gedanke bei den Volkshochschulbemühungen keine erkennbare Rolle.

Insofern muss deutlich ausgesprochen werden, dass es auch in dieser Zeit nicht primär um eine Öffnung des Bildungssystems geht, sondern die Umgestaltung des Apparates auf Anforderungen der Wirtschaft/Kriegswirtschaft und persönlich ausgetragenen Machtkämpfen zwischen den involvierten Institutionen beruht.

1087 Georg Fischer (1981), Erwachsenenbildung im Faschismus, a. a. O., S. 177f.

Von den Bedürfnissen her ist die Zeit nach 1945 mit der nach 1918 zu verglichen. Als neue Komponente kommt der entstehende Kalte Krieg hinzu, durch den beide deutschen Teilstaaten in einen starken Legitimitäts- und Konkurrenzdruck zu einander geraten, was sich auch im Ausbau der Erwachsenenschulangebote niederschlägt.¹⁰⁸⁸ Beide greifen dabei auf Traditionslinien aus der Weimarer Republik zurück.

Die politischen Rahmenbedingungen sind nach dem Zweiten Weltkrieg gänzlich andere als nach dem Ersten Weltkrieg. Deutschland ist besetzt und unter den vier Siegermächten aufgeteilt. Bei den Alliierten herrscht Einigkeit, dass der spezifischen Ausprägung des deutschen Bildungssystems eine hohe Verantwortung für die Popularität und den Erfolg nationalsozialistischer Ideologie in Deutschland zukommt. Als bildungspolitische Konsequenz unterstehen alle Bildungsträger bis zur Doppelstaatengründung direkt der jeweiligen Besatzungsmacht, die je nach politischer Ausrichtung bemüht ist, ihre Vorstellungen von Reeducation und Demokratisierung voranzubringen.

Während in der BRD der Rückbezug auf das abendgymnasiale Modell und berufspädagogische Überlegungen der Weimarer Zeit schnell in die Gründung von Abendgymnasien und Kollegs mündet,¹⁰⁸⁹ werden in der DDR die an den Hochschulen angesiedelten Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten gegründet.

In der BRD hat das zur Folge, dass zwar bis heute mehrjährige Berufstätigkeit Voraussetzung für den Besuch einer Erwachsenenschule des Zweiten Bildungsweges und des Hochschulzugangs über den Dritten Bildungsweges ist, gleichzeitig aber eine große inhaltliche Nähe zum Ersten Bildungsweg gesucht wird.

Berufstätigkeit spielt in der DDR nur insofern eine Rolle, als die jungen Menschen über den Betrieb für die ABF und das Fernstudium ausgewählt und gegebenenfalls freigestellt werden. Im Rahmen der Abendoberschule an den Volkshochschulen sind demgegenüber Selbstbewerbungen möglich. Auch für die DDR gilt, dass sich die Prüfungsanforderungen inhaltlich am Ersten Bildungsweg orientieren.

1088 Johannes Giesberts (1986) [1957], Das Abendgymnasium als 2. Bildungsweg, in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 74.

1089 Karl Schick (1975), Geschichte der Erwachsenenschulen, in: Franz Pöggeler (Hrsg.), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, a. a. O., S. 164.

In der BRD wird als Legitimation der Bedarf an hoch qualifiziertem Fachpersonal in Wirtschaft und Behörden¹⁰⁹⁰ gleichrangig neben die Verbesserung von Chancengleichheit im Bildungsbereich als Voraussetzung für eine tatsächliche Demokratisierung gestellt. Das führt tatsächlich zu einem kontinuierlichen Anstieg der Studierendenzahlen an den Hochschulen.¹⁰⁹¹ Nur vereinzelt wird daneben als Ziel der Austausch der gesellschaftlichen Eliten¹⁰⁹² angesprochen.

Demgegenüber steht in der DDR die Heranbildung einer neuen, sozialistischen Elite im Vordergrund,¹⁰⁹³ während die Behebung des Fachkräftemangels durch diese Maßnahmen mehr als erwünschter Zusatzeffekt erwähnt wird. Grundlegendere Änderungen verspricht man sich hier von einer umfassenden Bildungsreform des Ersten Bildungsweges, die dann Anfang der 1960er Jahre durchgeführt wird und konsequenterweise die Schließung der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten mit Ausnahme der ABF in Halle und der in Freiberg zur Folge hat.

Darüber hinaus wird in der DDR ein umfangreiches Netz an Möglichkeiten zum nachträglichen Hochschulzugangsberechtigungserwerb an Volkshochschulen und mittels Fernkursen entwickelt.

Der Dritte Bildungsweg bleibt in der BRD dezentral über die Kultusbehörden der einzelnen Länder geregelt, so dass es in diesem Bereich zu großen Unterschieden kommt. Vorreiter sind hier die neu gegründeten Bundesländer Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.¹⁰⁹⁴ Trotz diverser Unterschiede gibt es aber in allen Bundesländern die Möglichkeit, sich im Selbststudium auf eine Hochschulzugangsprüfung beziehungsweise ein Eignungsgespräch vorzubereiten, die Sonderreifeprüfung abzulegen oder neuerdings auch ein Probestudium zu beginnen. Allerdings bleiben diese direkten Wege an die Hochschule auch weiterhin ohne größere quantitative Bedeutung.

1090 Ferdinand Kirchner, Leiter des Abendgymnasiums Köln in seinem Bericht an das Kultusministerium NW (1. Januar 1957), in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 80.

1091 S. Carl-Ludwig Furck (1989), Das Schulsystem, in: Dieter Langewiesche, Heinz-Elmar Tenorth, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, a. a. O., S. 323: 1960 liegt der Anteil der Abiturienten an der Bevölkerung der BRD bei 6,1%, 1970 bei 10,3%, 1980 bei 15,6% und 1990 bei 22,5%.

1092 Der Oberstadtdirektor der Stadt Wuppertal (1986) [1947], Das Wuppertaler Abendgymnasium in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, a. a. O., S. 22.

1093 Irene Lischka (1991), Hochschulvorbereitung und Hochschulzugang in der ehemaligen DDR, in: André Wolter (Hrsg.), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, a. a. O., S. 116f.

1094 Helmut Belser (1965), Zweiter Bildungsweg, a. a. O., S. 66.

In der BRD kommt es in den 1970er Jahren zu einer grundlegenden Umstrukturierung der Wege der „Zweiten Chance“: Eine immer stärkere Annäherung an den Ersten Bildungsweg korreliert mit einer markanten Reduktion an Berufsbezogenheit. Institutionellen Niederschlag findet diese Tendenz in der weitgehenden Übernahme der für die Jugendschule vorgenommenen Oberstufenumform, so dass zentrale Bausteine des Besonderheitsstatus dem Zweiten und mit Abstrichen auch dem Dritten Bildungsweg verloren gehen.

Ein wesentliches Ziel der Bildungspolitik sowohl im Westen wie im Osten wird nicht erreicht: Sowohl in der DDR als auch in der BRD gibt es bis zu Beginn der 1970er Jahre eine deutliche Unterrepräsentanz von Frauen, die nachträglich den Zugang zur Hochschule anstreben. Obwohl sich dieses Verhältnis in der Zwischenzeit umgedreht hat, ist bis heute keine Chancengleichheit im akademischen Berufsfeld erreicht.¹⁰⁹⁵

Gleichwohl ist der Zweite Bildungsweg nun fest etablierter Bestandteil des bundesrepublikanischen Bildungssystems¹⁰⁹⁶ mit definierter Aufgabe für eine klar umrissene Klientel. Demgegenüber bleibt die Rolle des Dritten Bildungsweges weiterhin disparat.

Als vorläufiges Fazit des bildungsgeschichtlichen Überblicks ist festzuhalten:

- Alternative Bildungswege rücken immer dann ins Zentrum bildungspolitischer Diskussion, wenn durch die traditionelle Bildungselite dem Bedarf an hoch ausgebildeten beziehungsweise politisch opportunistischen Fachkräften nicht entsprochen werden kann.
- Zu diesen Zeiten findet in der Regel eine klar normierte und beschränkte Öffnung von Hochschulzugängen für bisher bildungsferne Schichten auch im Erwachsenenalter statt.

1095 Dass dies bis heute ein uneingelöster Chancengleichheitsanspruch ist, belegen Barbara Blaha und Lisa Schindler (2007), Die Uni wird weiblich – Analysen und Gegenstrategien zur männlichen Dominanz an den Universitäten, in: Sylvia Kuba (Hrsg.), Im Klub der Auserwählten, a. a. O., S. 59ff.

1096 S. Heinrich Holzapfel (1986), Der Zweite Bildungsweg, in: Begegnung, Sondernummer zum 80. Deutschen Katholikentag, zitiert nach: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulabschlussbezogenen Weiterbildung, a. a. O., S. 29f.. Die Erfahrung lehre, dass selbst bei einem zunehmend offen gestalteten Schulsystem diejenigen jungen Menschen, deren Neigung zu theoretischer Vertiefung über Berufserfahrung und Praxisbezug erst wachse, sonst nicht angemessen gefördert werden könnten, was zu einer Gefährdung gesellschaftlichen Friedens führe.

- Trotz wohlklingender Slogans wie „Zweite Chance“, „Recht auf Bildung“ etc., die mit dem Zweiten und dem Dritten Bildungsweg in bildungspolitischen Zusammenhang gebracht werden, kommen diese alternativen Zugangswege zur Hochschule nicht über die oben benannte Lückenfüllfunktion hinaus.¹⁰⁹⁷

6.2 Zur neuen Positionsbestimmung der Entwicklung einer „Zweiten Chance“

Die Ergebnisse der bildungshistorischen Analyse legen nahe, den Forschungsstand in einigen zentralen Punkten neu zu überdenken.

Belser, auf den sich die bisherigen bildungshistorischen Analysen beinahe ausschließlich beziehen, geht davon aus, die Angebote der „Zweiten Chance“ während der Weimarer Republik hätten lediglich den Charakter von Vorformen¹⁰⁹⁸ eines Zweiten Bildungsweges. Abendgymnasien sind zudem nach Belsers Überzeugung nur mit größter Vorsicht dem Zweiten Bildungsweg zuzuordnen, fehle ihnen doch der direkte berufliche Bezug.¹⁰⁹⁹

Unstrittig haben Karsen und Silbermann mit ihren Erwachsenenschulversuchen einen zahlenmäßig eher geringen Wirkungskreis. Trotzdem handelt es sich dabei nicht, wie Oelmann bezogen auf Karsen behauptet,¹¹⁰⁰ um marginale Sonderformen des Zweiten Bildungsweges, sondern es werden bereits die konstituierenden Merkmale des heutigen Zweiten Bildungsweges entwickelt.

Aus heutiger Sicht kann den Erwachsenenschulexperimenten der Weimarer Republik durchaus zugesprochen werden, bereits wesentliche Merkmale des Zweiten Bildungsweges entwickelt zu haben:

1097 Erich Ribolits (2007), Lernen statt revoltieren, in: Sylvia Kuba (Hrsg.) Im Klub der Auserwählten, Wien, a. a. O., S. 36 weist in diesem Zusammenhang auf die Diskussion um eine Ausweitung des Zweiten Bildungsweges und den „Sputnik-Schock“ hin und geißelt S. 37 die Hoffnung auf „Chancengleichheit durch Bildung“ geradezu als „bildungspolitische Schimäre ersten Ranges.“

1098 S. Helmut Belser (1965), Zweiter Bildungsweg, a. a. O., S. 31ff.

1099 Hier wertet Belser wohl zu stark aus der damals aktuellen Überzeugung heraus, ein echter berufsbezogener Weg zum Abitur im Sinne Kerschensteiners und Sprangers ließe sich in der Bundesrepublik verwirklichen. Spätestens mit der Übertragung weiter Bereiche der Oberstufenreform auf die Lehrpläne des Zweiten Bildungsweges und der Ausweitung des Berechtigungserwerbangebotes auf andere Abschlüsse hat sich diese Position als nicht mehr aktuell erwiesen.

1100 Oelmann ordnet zwar das Abendgymnasium Silbermanns ohne Schwierigkeiten dem Zweiten Bildungsweg zu, richtet seinen Blick aber zu ausschließlich auf Deutschland, ohne die parallele Entwicklung der 1920er Jahre in Österreich mit zu berücksichtigen.

- Es handelt sich um Schulangebote der „Zweiten Chance“, das heißt, die Schulpflicht muss erfüllt und eine Phase der Arbeit absolviert sein.
- Als Legitimation für die Verkürzung des Unterrichts wird die bildende Funktion der Berufserfahrung ins Spiel gebracht.
- Der Nachweis umfassender Allgemeinbildung bleibt wesentliches Merkmal: Auch die Einrichtungen des Zweiten Bildungsweges bereiten auf die Abiturprüfung vor.

Neben diesen Charakteristika werden damals wie heute ähnliche Hoffnungen und Erwartungen an den Zweiten Bildungsweg geknüpft:

- Der individuelle Anspruch auf Chancengleichheit, unabhängig von Bildungsbiografie, sozialer Herkunft und Elternentscheidungen soll befördert,
- drohende Engpässe im akademischen Bereich sollen überwunden und
- auf neue Anforderungen durch Wirtschaft und Technik soll flexibel reagiert werden

Gleichzeitig wird gerade in gesellschaftlichen Umbruchs- und Krisenzeiten die Erwartung an die Absolventen des Zweiten Bildungsweges geknüpft, sie seien besonders motivierte, staatstreue Leistungsträgerinnen und -träger.

Nicht zuletzt setzt auch die Kritik von vornehmerein an ähnlichen Punkten an:

- Der Teilnehmerkreis entspricht nicht den Erwartungen,
- die Auswahlkriterien sind umstritten,
- die Folgen für die Absolventen und für die Gesellschaft werden kontrovers diskutiert,
- die Frage der Studierfähigkeit wird trotz Reifeprüfung skeptisch betrachtet.

Eine umfassendere Darstellung alternativer Hochschulzugänge unter dem NS-Regime mit Ausnahme einiger knapper Bemerkungen Belsers und Oelmanns hat bisher nicht stattgefunden, so dass sich die Überzeugung halten konnte, die NS-Zeit sei generell restriktiv gegenüber Angeboten der „Zweiten Chance“ gewesen. Diese Untersuchung hat hingegen klar ergeben, dass ab Mitte der 1930er Jahre ein Ausbau der Möglichkeiten alternativer Hochschulzugänge zu verzeichnen ist.

Die Zeit nach 1945 ist deutlich besser aufgearbeitet. Hier ergab sich die Notwendigkeit, auf bisher nicht oder wenig berücksichtigte Traditionslinien innerhalb Deutschlands zu verweisen.¹¹⁰¹ Hinweise auf Auswirkungen innerdeutscher poli-

¹¹⁰¹ So zum Beispiel die Geschichte der Arbeiter-und-Bauern-Fakultäten betreffend. Hier ist bislang in der Forschung nur die Anbindung an sowjetische Vorbilder kontrovers diskutiert worden, ein Verweis auf Parallelen aus der Weimarer Zeit und dem NS fehlen.

tischer Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel des Kalten Krieges, auf den Auf- und Ausbau alternativer Hochschulzugänge sind deshalb bisher kaum zu finden.

Die Entwicklung des Dritten Bildungsweges ist abgesehen von der unveröffentlichten Dissertation Bauers zu Sonderfällen der Hochschulreife für Berufstätige aus dem Jahr 1952 und verschiedenen Einzelaufsätzen Andrä Wolters bislang nicht Gegenstand bildungsgeschichtlicher Untersuchungen gewesen. Bedingt durch das frühe Erscheinungsdatum differenziert Bauer nicht zwischen Zweitem und Drittem Bildungsweg. Ebensowenig kann durch ihn eine bildungspolitische Einbettung dieser „Schmalen Pforte“ des Hochschulzugangs für die Zeit nach 1950 geleistet werden.

In diesem Zusammenhang muss besonders auf den weiterhin anhaltenden Diskurs um die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen bei der Hochschulzugangsberechtigung und dem Studium hingewiesen werden. Auch bei dieser Debatte bleibt der bildungshistorische Aspekt, abgesehen von einigen wenigen Wissenschaftlern wie Wolter oder Blankertz kaum beachtet. Entsprechend wenig Gewicht wird bei aktuellen Untersuchungen zum Dritten Bildungsweg bildungsgeschichtlichen Aspekten beziehungsweise dem Verweis auf längere Traditionslinien gegeben. Hier versucht die Arbeit Hinweise auf Kontinuitäten und Zusammenhänge¹¹⁰² zu liefern.

Methodisch gleichermaßen chronologisch, exemplarisch und struktur-analytisch angelegt will diese Arbeit dazu beitragen, die erkannten Lücken zu schließen und einen bildungsgeschichtlichen Blick aus heutiger Sicht auf die Entwicklung von Möglichkeiten der „Zweiten Chance“ werfen.

6.3 Perspektiven einer Öffnung des Hochschulzugangs

In welchem Umfang lässt sich nun über eine gezielte Hochschulzugangsoffnungs-politik Chancengerechtigkeit im Bildungssektor voranbringen?

Skepsis scheint geboten.¹¹⁰³ Alheit und Krais haben wiederholt darauf hingewiesen, dass zwar seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts das Bildungsniveau

1102 Z. B. die lange Tradition universitärer Skepsis gegenüber Hochschulöffnungsbestrebungen.

1103 S. Kai Maaz (2006), Soziale Herkunft und Hochschulzugang, Wiesbaden. Maaz weist zwar S. 38 einerseits darauf hin, dass das Abitur mittlerweile den Charakter einer Basisqualifikation erlangt und damit die selektive Funktion weitgehend eingebüßt habe. Trotzdem profitieren weiterhin, so Maaz S. 82f., stärker junge Menschen aus bildungsnahen Herkunfts-familien von dieser Ausweitung eines weiterführenden Bildungsangebotes.

in Deutschland steige und alle Gesellschaftsschichten davon profitieren könnten (so genannter „Fahrstuhl-Effekt“), sich gleichzeitig aber der Abstand zwischen den Bildungsniveaus erhöhe, so dass im Endeffekt der Zusammenhang zwischen Bildung und Statuserwerb sogar selektiver geworden sei.¹¹⁰⁴

Bourdieu bemüht in diesem Zusammenhang das Bild eines Wettkampfs mit dem Ziel, die jeweils vorausseilende Gruppe zu erreichen und zu überrunden. Diesem Wettstreit habe sich jeder mit jedem jederzeit zu unterziehen, um so die eigene gesellschaftliche Position zu bewahren.¹¹⁰⁵ Wer sich diesem Wettkampf verweigere, der habe heute nicht nur Bildungsbenachteiligung zu ertragen, sondern stehe oftmals sogar unter Rechtfertigungsdruck, warum Bildungsangebote nicht wahrgenommen worden seien und würden.¹¹⁰⁶

Für eine zukünftige Betrachtung des Themenkomplexes scheint es sinnvoll, besonderes Augenmerk auf den schon in den 1950er Jahren von Dahrendorf für die Bundesrepublik konstatierten und 1999 von Peter Alheit u. a.¹¹⁰⁷ bestätigten Zusammenhang zwischen Bildungsnähe, respektive -ferne der Herkunftsfamilie und den jeweils angestrebten Bildungsabschlüssen zu richten. Möglicherweise liegt hier ein bisher unterschätzter Schlüssel zu der so geringen Nutzung des Zweiten und des Dritten Bildungsganges von Personen aus bildungsfernen Schichten.

Als übergreifende Frage muss demnach in den Raum gestellt werden, wie groß das quantitative Potential der förderungswilligen jungen Erwachsenen¹¹⁰⁸

1104 S. Peter Alheit (1993), Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biographischer Handlungsautonomie?, in: Artur Meier, Ursula Rabe-Kleberg, Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied, S. 87ff. und Beate Krais (1996), Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Axel Bolder u. a. (Hrsg.), Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Opladen, S. 118ff. S. neuerdings auch Heike Solga, Bildung für alle(?) (2007), in: Doris Lemmermöhle, Marcus Hasselhorn (Hrsg.), Bildung – Lernen, a. a. O., S. 147ff.

1105 Pierre Bourdieu (1987), Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main. Dieses Phänomen motiviert Christopher Jencks bereits 1973 (!) in seiner Abhandlung Chancengleichheit, Reinbeck 1973 zu dem etwas plakativen Fazit, Chancengleichheit befördere man nicht über Bildungs-, sondern über Verteilungspolitik.

1106 S. Rainer Forst (2005), Die erste Frage der Gerechtigkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 37, S. 24ff.

1107 Peter Alheit u. a. (1999), Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischen Milieus, a. a. O., bes. S. 362ff.

1108 Vgl. Stefan Vater (1999), Bildungsinstitutionen als soziales Sieb, in: ebd. S. 16f.: Beteiligung sei abhängig von den Rahmenbedingungen, die für die potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Entscheidungsgrundlage dienten.

aus bildungsfernen Schichten tatsächlich ist.¹¹⁰⁹ Auffällig ist immerhin, dass der prozentuale Anteil an Studierenden am Zweiten Bildungsweg seit den 1960er Jahren weitgehend konstant ist.

Versuche, alternative Zugänge zur Hochschule zu generieren und zu etablieren müssen sich in Deutschland an einem dreigliedrigen Jugendschulsystem abarbeiten. Das heißt: Die Zuordnung zu verschiedenen Lern- und Schultypen und damit auch der wahrscheinliche Grad späterer Bildung erfolgt sehr früh, in der Regel bereits nach der vierten, spätestens aber nach der sechsten Klasse. Daraus resultiert eine gleichermaßen sehr frühe und sehr entschiedene Trennung in praxisnah berufsvorbereitendes und theoriebetont allgemeinbildendes Lernen, das auf die spezifischen Lernformen auch an den Hochschulen vorbereitet. Mit dieser frühen Ausdifferenzierung gehen eine eher abwertende Einstellung gegenüber berufsbildender und eine eher hohe Wertschätzung allgemeinbildender Einrichtungen einher.¹¹¹⁰

Obwohl in Europa inzwischen in dieser Ausgestaltung einzigartig, hat das deutsche System erstaunliche Beharrungskräfte entfaltet, nicht zuletzt deshalb, weil es sich im Kern auf die bildungspolitischen Leitgedanken der deutschen Klassik berufen kann. Obgleich bereits früh Klagen¹¹¹¹ über die Lebensferne und mangelnde Berufs- und Lebensschulung aufkommen, gelingt es den Berufspädagogen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts nicht, neben der wirkungsmächtigen neuhumanistischen Idee einen Bildungsbegriff, der aus der Praxis, dem Beruf herrührt, gleichberechtigt zu etablieren. Das wirkt umso befremdlicher, als ihre Denkanstöße von erstaunlicher Modernität zeugen und Deutschland zu dieser Zeit in Wissenschaft und Wirtschaft zu den führenden Nationen der Welt gehört.

Im Gegenteil, auch junge Erwachsene, die Möglichkeiten zum Nachholen der Hochschulzugangsberechtigung einfordern, zeigen sich mehrheitlich orientiert am

1109 Heinrich Weinstock (1954), Arbeit und Bildung, a. a. O., S. 128. Diese Frage wird neuerdings wieder vermehrt gestellt: S. zum Beispiel Daniela Holzer (2004), Widerstand gegen Weiterbildung, Wien, die die schichtenspezifische Abstinenz von Bildung klar herausarbeitet.

1110 Dabei ist nach dem Zweiten Weltkrieg eine zunehmende Fixierung der Bildungsaspiration der Eltern auf das Gymnasium festzustellen, s. André Wolter (1989), Von der Elitebildung zur Bildungsexpansion, Oldenburg.

1111 Diese „Klage“ ist bis heute virulent. S. Michael Thielen (2008), Eine Agenda für Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit, in: Regina Buhr u. a. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten!, a. a. O., S. 9 bringt diesen Tatbestand lapidar auf den Punkt: „In Deutschland bestehen traditionell das System der beruflichen Bildung und das Hochschulsystem wenig verbunden nebeneinander. (...) Diese Kluft passt nicht mehr in unsere Zeit.“

bildungsbürgerlichen und nicht an einem an der Praxis orientierten Bildungsbe-
griff. Und sie haben aus ihrer Warte gute Gründe, das so zu sehen, denn an den
Hochschulen besteht die gleiche Einstellung wie an den Oberschulen: Die Frage
der „Studierfähigkeit“ bleibt so eine Frage nach Angepasstheit an traditionelle
Bildungsgüter,¹¹¹² obwohl bereits in den 1980er Jahren nachgewiesen worden ist,
dass eine solche Einschätzung der „empirischen Überprüfung nicht standhält.“¹¹¹³

Unter Reformdruck gerät dieses gewachsene System in der Regel nicht von „unten“ also dadurch, dass Bildung als Teil des Selbstbestimmungsrechtes ein-
geklagt, beziehungsweise die Gleichberechtigung der verschiedenen Formen des
Bildungserwerbs gefordert wird, sondern wenn von der vorhandenen Bildungselite
ein Notstand konstatiert wird.

Immer wieder ist die Sorge vorgetragen worden, der Zweite und/oder Dritte
Bildungsweg stelle eine nicht erwünschte Konkurrenz zum Ersten Bildungsweg
dar. Damit einher geht die Angst vor einer Absenkung des an den Hochschulen
gebotenen Niveaus in Lehre und Forschung.

Diese Sorge scheint unberechtigt. Vielmehr hat die Untersuchung gezeigt, dass
es durchaus unterschiedliche Personengruppen sind, die vom Ersten, Zweiten oder
Dritten Bildungsweg angesprochen werden.

Die Schülerinnen und Schüler des Ersten Bildungsweges, des normalen Zu-
gangs zur Hochschule also, müssen nicht näher bestimmt werden, sie passen ins
Regelsystem und kommen zu den von ihnen angestrebten Berechtigungen.

Studierende am Zweiten Bildungsweg streben oft eine grundsätzliche Umo-
rientierung ihrer bisherigen Berufslaufbahn an. Sie sind deshalb an einer um-
fassenden, allgemeinen Erweiterung ihres Wissens interessiert und legen großen
Wert auf die Angleichung des Unterrichtsstoffes an die Inhalte der Oberschulen
des Ersten Bildungsweges.

Die Nutzerinnen und Nutzer des Dritten Bildungsweges sind dagegen mit
ihrem bisherigen Berufsfeld eher zufrieden. Sie suchen Weiterqualifikation und
Aufstiegsmöglichkeiten, die ihnen ohne akademischen Grad versagt blieben. Men-

1112 S. in diesem Zusammenhang Andrä Wolter (1997), Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität, Oldenburg.

1113 Andrä Wolter (1989), Die gesellschaftliche Karriere des Gymnasiums, in: ders., Klaus Klattenhoff, Friedrich Wissmann (Hrsg.), Bildung als Aufklärung, a. a. O., S. 139, s. auch Barbara Fülgraff, Die Befragung der Hochschullehrenden, in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1986), Beruf und Studium, Bonn, S. 152ff.

schen aus typischen Dienstleistungsberufen suchen am häufigsten diesen direkten Weg.¹¹¹⁴

Insgesamt ergibt sich aus dem bisher Gesagten eine zurückhaltende Position zu der Frage, wie attraktiv es für junge Erwachsene sein kann, den mühseligen Weg des nachträglichen Hochschulzugangs zu wählen. Es sind dabei Aspekte wie Finanzierbarkeit, Arbeitsbelastung und Familienverträglichkeit zu bedenken. Bis heute ist darüber hinaus in manchen Fakultäten eine Grundskepsis gegenüber berufserfahrenen Studierenden ohne Abitur zu spüren.

Vor diesem Hintergrund können die Angebote der „Zweiten Chance“ nichts anderes sein und nichts anderes bewirken, als in eklatanten Fällen von Versagen des vorherrschenden Jugendschulmodells, sei es aus strukturellen Gründen, wie Kriegseinwirkungen oder gesellschaftliche Umwälzungen, sei es aus individuellen Gründen wie lang andauernde Krankheit oder späte Entfaltung des intellektuellen Potentials, auszuhelfen, die als schädlich für die Gesamtheit erkannten Lücken zu schließen und Bedarfe zu bedienen.

Eine wirklich gleichwertige Positionierung aller drei Hochschulzugangswege im Bildungssystem Deutschlands, hier sind die Überlegungen Sprangers und Kerschensteiners weiterhin aktuell, hätte es nur dann geben können, wenn es mehrheitlich gewünscht worden und gelungen wäre, neben dem allgemeinbildenden Weg zu Abitur und Hochschule einen gleichberechtigten berufsbezogenen Weg zu etablieren. Das hätte nicht nur veränderte Strukturen, wie die Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen etc. vorausgesetzt, sondern – und in diesem Punkt hat die Berufspädagogik zu kurz gegriffen – gleichermaßen eine veränderte Wahrnehmung in den Köpfen. Dann hätten auch Wege gefunden werden können, die Wissensvermittlung an den Hochschulen für aus der Praxis kommende Studierende zugänglicher zu machen, und so die traditionsbedingte Hürde der „Allgemeinbildung“ zu verringern.

Heute ist die Situation institutionell insofern eine neue und offenere als durch den Bologna- und Kopenhagenprozess auch von Deutschland Anpassung an ein gesamteuropäisch zu entwickelndes Bildungssystem verlangt ist. Das hat nicht nur Auswirkungen auf die Organisation der Studiengänge und Abschlüsse, Bachelor und Master sind lediglich populäre Schlagworte für diesen Prozess, sondern auch auf Studieninhalte und die avisierte Zielgruppe.

1114 Andrä Wolter (1997), Hochschulzugang aus dem Beruf – Forschungsstand und bildungspolitische Perspektiven, in: Kerstin Mücke, Bernd Schwedrzik (Hrsg.), *Studieren ohne Abitur*, Bielefeld, S. 116ff.

In diesem Zusammenhang sind die Überlegungen zu sehen, die Hochschulen umfänglicher beruflich Qualifizierten zu öffnen, beruflich erworbene Kompetenzen beim Studium anrechnen zu lassen¹¹¹⁵ und bisherige Ausbildungsberufe vor allem aus dem Dienstleistungsbereich zu akademisieren.¹¹¹⁶ Der Zweite und der Dritte Bildungsweg würden so zu einem integralen Teil eines zumindest perspektivisch gesehen durchlässigen lebenslangen Bildungsweges, bei dem Zugangsrestriktionen und/oder Zugangsberechtigungen nur noch eine nachgeordnete Rolle spielen müssten.¹¹¹⁷

Sofern die Öffnung der Hochschulen in Richtung Berufswelt allerdings Deklamation bleibt, birgt die Neuorganisation der Studiengänge die Gefahr, die soziale Selektion sogar noch zu verstärken. Dann nämlich kann sich die Stufung von Bachelor zu Master zu einem neuen Bildungsgerechtigkeit verhindernden Nadelöhr entwickeln.

Wird hingegen die Öffnung der Hochschule umgesetzt, wird zukünftig auch das für Deutschland so prägende „Bildungsschisma“¹¹¹⁸ zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung der Vergangenheit angehören.

Dass es tatsächlich zu umfassenden systemischen Veränderungen kommen kann, dafür sprechen die stagnierende Studierendenzahlen, die quantitative Bedarfsentwicklung an hochqualifizierten Arbeitskräften und nicht zuletzt die hohe Leistungsbereitschaft und Qualität von Studierenden¹¹¹⁹ mit Berufserfahrung.¹¹²⁰

1115 Damit käme die Hochschulorganisation einem ohnehin seit den 1990er Jahren anhaltenden Trend bei Abiturientinnen und Abiturienten entgegen, die nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zunächst eine Ausbildung absolvieren und erst im Anschluss studieren, s. Andrä Wolter (1991), Die gesellschaftliche Karriere des Gymnasiums, im: ders., Klaus Klattenhoff, Friedrich Wissmann (Hrsg.), Bildung als Aufklärung, a. a. O., S. 136.

1116 S. Andrä Wolter (2008), Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt, in: Regina Buhr u. a. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten!, a. a. O., S. 92ff.

1117 S. in diesem Zusammenhang Andrä Wolter (2001), Hochschulbildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen?, in: ders., Anke Hanft, Zum Funktionswandel der Hochschule durch lebenslanges Lernen, Oldenburg, S. 27ff.

1118 Martin Baethge (2007), Das deutsche Bildungsschisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat, in: Doris Lemmermöhle, Marcus Hasselhorn (Hrsg.), Bildung – Lernen, a. a. O., S. 93.

1119 Michael Ehrke, Joachim Koch-Bantz (2008), Der Nutzen von Anrechnungen – der Blick der Gewerkschaften, in: Regina Buhr u. a. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten!, a. a. O., S. 50.

1120 S. Andrä Wolter (2008), Aus Werkstatt und Büro in den Hörsaal? Anrechnung beruflicher Leistungen und Kompetenzen auf das Studium als bildungspolitisches Projekt, in: Regina Buhr u. a. (Hrsg.), Durchlässigkeit gestalten!, a. a. O., S. 96f.

7 Literatur

- Albrecht-Heide, Astrid (1972), Bildungsaufstieg durch Deformation, Hamburg.
- Aleff, Eberhard (Hrsg.) (1986), Das Dritte Reich, Bielefeld.
- Alheit, Peter u. a. (1999), Gebrochene Modernisierung – Der langsame Wandel proletarischen Milieus, Bremen.
- Alheit, Peter, Brandt, Orten (2006), Autobiographie und ästhetische Erfahrung, Frankfurt am Main.
- Althusser, Louis (1971), Ideology and Ideological State Apparatus, in: ders., Lenin and Philosophy and Other Essays, London. S. 120ff.
- Apel, Jürgen u. a. (Hrsg.) (2001), Das öffentliche Bildungswesen, Rieden.
- Arbeitsgruppe Pädagogisches Museum (Hrsg.) (1983), Heil Hitler, Herr Lehrer, Hamburg.
- Aristoteles (1961), Poetik, übersetzt und eingeleitet von Olof Gigon, Stuttgart, S. 30ff.
- Arlt, Fritz (1958), Der Zweite Bildungsweg, München.
- Bannhold, Martin (2005), Bildungsgerechtigkeit und die gegenwärtige Reform des Hochschulwesens, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81. Jg. Heft 1, S. 63ff.
- Bauer, Wolfgang (1952), Sonderfälle der Hochschulreife für Berufstätige, München.
- Becker, Carl Heinrich (1919), Kulturpolitische Aufgaben des Reiches, Leipzig.
- Becker, Hellmut u. a. (Hrsg.) (1993), Die Bildung der Nation, Stuttgart.
- Becker, Rolf, Hecker, Anna Etta (2008), Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 1, S. 7ff.
- Behrendt, Felix (Hrsg.) (1929), Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens, Leipzig.
- Beinke, Lothar u. a. (Hrsg.) (1980), Zukunftsaufgabe Weiterbildung, Weil der Stadt.
- Bellmann, Johannes (2005), Ökonomische Dimension der Bildungsreform, in: Neue Sammlung, Jg. 45, Heft 1, S. 15ff.
- Belser, Helmut (1965), Zweiter Bildungsweg, Weinheim, 2. Auflage.
- Benecke, Otto (Hrsg.) (1924), Studium ohne Reifezeugnis: aufgrund amtlichen Materials herausgegeben, Berlin.

- Benner, Dietrich (1990), Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Weinheim.
- Benner, Dietrich u. a. (Hrsg.) (2004), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim.
- Benze, Rudolf (1939), Erziehung im Großdeutschen Reich, Frankfurt am Main.
- Benze, Rudolf (Hrsg.) (1943), Deutsche Schulerziehung, Jahrbuch des Deutschen Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht 1941/ 42, Berlin.
- Berg, Christa (Hrsg.) (1991), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. IV, München.
- Blankertz, Herwig (1982), Die Geschichte der Pädagogik, Wetzlar.
- Blankertz, Herwig (1985) [1963], Berufsbildung und Utilitarismus, Weinheim, Reprint der 1. Auflage.
- Blinkert, Baldo (1974), Die Situation von Abendgymnasien und Kollegs in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart.
- Boelcke, Willi A. (1987), Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Darmstadt.
- Boelitz, Otto (1924), Der Aufbau des preußischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung, Leipzig.
- Boelitz, Otto (1926), Die Bewegungen im deutschen Bildungsleben und die deutsche Bildungseinheit, Leipzig.
- Bolder, Axel u. a. (Hrsg.) (1996), Die Wiederentdeckung der Ungleichheit, Opladen.
- Bosch, Gerhard (2005), Der Weg in die Zukunft – Finanzierung lebenslangen Lernens, IAT-Report 2004–05.
- Böttcher, Wolfgang, Klemm, Klaus, Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2001), Bildung und Soziales in Zahlen, Weinheim.
- Bourdieu, Pierre (1987), Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main.
- Bourdieu, Pierre (2001), Wie die Kultur zum Bauern kommt, Hamburg.
- Budde, Gunilla, Freist, Dagmar, Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.) (2008), Geschichte, Berlin.
- Buhr, Regina u. a. (Hrsg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Münster.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1986), Beruf und Studium, Bonn.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1974), Bildungsgesamtplan Bd. I, Stuttgart, 2. Auflage.
- Clausen, Marten (2006), Warum wählen Sie genau diese Schule?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., S. 69ff.

- Dahrendorf, Ralf u. a. (Hrsg.) (1959), *Der Zweite Bildungsweg im sozialen und kulturellen Leben der Gegenwart*, Heidelberg.
- Dannhäuser, Albin (Hrsg.) (1997), *Erlebte Schulgeschichte 1939 bis 1950*, Heilbrunn.
- Das Abendgymnasium (1928–1933), *Zeitschrift für das deutsche Abendschulwesen und den deutschen Erwachsenenunterricht*, Berlin.
- Der Aufstieg (1928–1933), *Zeitschrift des Berliner Abendgymnasiums*, Berlin.
- Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1916), besorgt von Peter Petersen: *Der Aufstieg der Begabten*, Leipzig.
- Deutsches Bildungswesen (1934), *Erziehungswissenschaftliche Monatsschrift des national-sozialistischen Lehrerbundes für das gesamte Reichsgebiet*, 2. Jg., München.
- Die Erziehung (1933), *Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben*, 8. Jg., Leipzig.
- Draeger, Hartmut (2008), *Der Ritt auf dem Tiger*, in: *Kinderleben*, Heft 27.
- Draheim, Susanne, Reitz, Tilman (2005), *Währungsreform. Die neue Ökonomie der Bildung*, in: *Neue Sammlung*, 45 Jg., Heft 1, S. 3ff.
- Droysen, Johann (1977), *Historik*, Bd. 1, historisch-kritische Ausgabe von Peter Leyh, Stuttgart.
- Dybowski, Gisela u. a. (1994), *Ein Weg aus der Sackgasse*, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 6.
- Eickhoff, Johann Peter (1997), *Fritz Karsen*, Lüneburg.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2008), Entwurf des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*, 19.05.2008.
- Enzelberger, Sabine (2001), *Sozialgeschichte des Lehrerberufs*, Weinheim.
- Euler, Peter (1989), *Pädagogik und Universalienstreit*, Weinheim.
- Fasshauer, Uwe, Ziehm, Stefan (Hrsg.) (2003), *Berufliche Bildung in der Wissensgesellschaft*, Darmstadt.
- Feldmann, Erich (Hrsg.) (1926), *Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik*, 2. Heft.
- Fichte, Johann Gottlieb (1922), *Werkauswahl* in 6 Bd., Leipzig.
- Fischer, Aloys (1916), *Aufgabe und Entwicklung des deutschen Schulwesens nach dem Kriege*, Leipzig.
- Fischer, Georg (1981), *Erwachsenenbildung im Faschismus*, Bamberg.

- Fischer, Lisa (2006), Das NS-Frauenbild und die Programmgestaltung des Deutschen Volksbildungswerkes, in: Spurensuche, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 17. Jg., 1–4, S. 157ff.
- Fitta, Wilhelm (2006), Selbstorganisation des Wissenserwerbs an der ersten Volksuniversität Wiens, in: Spurensuche, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, 17. Jg., 1–4, S. 114ff.
- Flessau, Kurt-Ingo (1984), Schule der Diktatur, Frankfurt am Main, 2. Auflage, S. 24ff.
- Forst, Rainer (2005), Die erste Frage der Gerechtigkeit, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 37.
- Freytag, Nils, Piereth, Wolfgang (2006), Kursbuch Geschichte, Paderborn, 2. Auflage.
- Frommberger, Dietmar (1997), Berufliche Weiterbildung und Hochschulzugang, Oldenburg.
- Frommer, Max u. a. (Hrsg.) (1966), Wege zum Urteil, Villingen.
- GEW-Fachgruppe Gymnasien (Hrsg.) (1974), Zur Geschichte der Lehrerbewegung, Teil II, Offenbach.
- Gmelin, Ulrich (Hrsg.) (1938), Das Langemarck-Studium der Reichsstudentenführung, Großenhain.
- Goethes Werke (1967), Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Hamburg.
- Grüner, Gustav (1970), Die Fachoberschule, Hannover.
- Haenisch, Konrad (1919), Kulturpolitische Aufgaben, Berlin.
- Haenisch, Konrad (1919), Zur Volkshochschulfrage, Leipzig.
- Haenisch, Konrad (1921), Neue Bahnen der Kulturpolitik, Stuttgart.
- Hamacher, Paul (1968), Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges, Stuttgart.
- Hamann, Bruno (1986), Geschichte des Schulwesens, Bad Heilbrunn.
- Hartnacke, Wilhelm (1916), Auslese der Tüchtigen, Leipzig, 2. Auflage.
- Hartnacke, Wilhelm (1930), Naturgrenzen geistiger Bildung, Leipzig.
- Heid, Helmut (1966), Die Berufsaufbauschule, Freiburg.
- Hellekamps, Stephanie (1997), Die Gründung der Republik, Weinheim.
- Herrlitz, Hans-Georg u. a. (1981), Deutsche Schulgeschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart, Königstein.
- Herrmann, Ulrich u. a. (Hrsg.) (1977), Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert, Weinheim.

- Herrmann, Ulrich u. a. (Hrsg.) (1985), Die Formung des Volksgenossen, Weinheim.
- Herrmann, Ulrich u. a. (Hrsg.) (1987), Neue Erziehung, Neue Menschen, Weinheim.
- Herrmann, Ulrich u. a., (Hrsg.) (1989), Pädagogik und Nationalsozialismus, Weinheim.
- Herrmann, Ulrich (2006), Systematische Benachteiligung durch das deutsche schulische Benachteiligungssystem, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., Heft 1, S. 115ff.
- Homeyer, A. (o. J.) [1942], Die Neuordnung des höheren Schulwesens im Dritten Reich, Berlin.
- Hördt, Philipp (1932), Grundformen volkhafter Bildung, Frankfurt am Main.
- Hördt, Philipp (1933), Der Durchbruch der Volkheit in der Schule, Leipzig.
- Howell, Martha u. a. (2004), Werkstatt des Historikers, Köln.
- Hylla, Erich, Konetzky, Stephan (Hrsg.) (o. J.) [1931], Die Oberstufe der Volksschule, Langensalza.
- Institut für Marxismus-Leninismus (Hrsg.) (1975), Dokumente und Materialien zur Geschichte der Deutschen Arbeiterbewegung, Bd. IV, Berlin.
- Irmer, Rudolf u. a. (Hrsg.) (1920), Die erste deutsche Reichsschulkonferenz 1920, Langensalza,,
- Jeismann, Karl-Ernst, Lundgreen, Peter (1987), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. III, München.
- Jencks, Christopher (1973), Chancengleichheit, Reinbek.
- Jüttemann, Sigrid (1991), Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungsweges vor dem Hintergrund seiner Geschichte, Weinheim.
- Karsen, Fritz (1923), Deutsche Versuchsschule der Gegenwart, Leipzig.
- Keim, Wolfgang (1995f), Erziehung unter der Nazi-Diktatur, Bd. 1 u. 2, Darmstadt.
- Kerschensteiner, Georg (1970) [1916], Das Einheitliche Deutsche Schulsystem, Nachdruck der 1. Auflage, München.
- Kerschensteiner, Georg (1928), Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, Erfurt, 9. Auflage.
- Kerschensteiner, Georg (1933), Theorie der Bildungsorganisation, Leipzig.
- Klamroth, Kurt (1944): Deutsche Schulverwaltung, Frankfurt am Main.
- Klemm, Klaus u. a. (1990), Bildungsplan '90, Weinheim.
- Klemm, Klaus u. a. (Hrsg.) (2001), Bildung und Soziales in Zahlen, Weinheim.

- Klieme, Eckhard, Hartig, Johannes (2007), Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, Wiesbaden, S. 11ff.
- Klönnne, Arno, Spoo, Eckart, Butenschön Rainer (Hrsg.) (1999), Der lange Abschied vom Sozialismus, Hamburg.
- Knoll, Joachim u. a. (1967), Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg.
- Knoll, Joachim u. a. (1967), Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, Heidelberg.
- Konegen-Grenier, Christiane (2002), Studierfähigkeit und Hochschulzugang, Köln.
- Kraul, Margret (1984), Das deutsche Gymnasium 1780–1980, Frankfurt.
- Krieck, Ernst (1927), Bildungssysteme der Kulturvölker, Leipzig.
- Krieck, Ernst (1937), Nationalsozialistische Erziehung, Osterwieck, 4. Auflage.
- Krieck, Ernst (1941), Nationalpolitische Erziehung, Leipzig, 24. Auflage.
- Krüger, Rainhold (1915), Die Reifeprüfung für Extraneer, Berlin.
- Kuba, Sylvia (Hrsg.) (2007), Im Klub der Auserwählten, Wien.
- Kühnhold, Gerhard (Hrsg.) (1985), Der nachgeholt Schulabschluss, Karlsruhe.
- Lammel, Hans-Joachim (Hrsg.) (1987), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter- und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil I: 1945–1949, Berlin.
- Lammel, Hans-Joachim (Hrsg.) (1988), Dokumente zur Geschichte der Arbeiter- und-Bauern-Fakultäten der Universitäten und Hochschulen der DDR, Teil II 1949–1966, Berlin.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Der Zweite Bildungsweg in der Literatur, Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der Weimarer Republik, Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Wege zur schulbezogenen Weiterbildung, Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte, Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, Soest.

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1986), Zweiter Bildungsweg, Dokumente zur Entwicklungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen, Gründungen der Nachkriegszeit, Soest.
- Langewiesche, Dieter, Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (1989), Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. V, München.
- Lemmermöhle, Doris, Marcus Hasselhorn (2007), Bildung – Lernen, Göttingen.
- Liebknecht, Wilhelm (1968), Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungs-politisch-pädagogische Äußerungen, in: Brumme, Hans (Hrsg.): Wissen ist Macht – Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Äußerungen, Berlin, S. 49ff.
- Linke, Werner (1961), Technik und Bildung, Heidelberg.
- Litt, Theodor (1926), Das Recht und die Grenzen der Schule, in: Mainzer Abhandlungen zur Philosophie und Pädagogik, hrsg. v. Erich Feldmann, 2. Heft, S. 71ff.
- Litt, Theodor (1960), Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung, Bonn, 2. Auflage.
- Lohmann, Ingrid (Hrsg.) (2002), Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft, Opladen.
- Maaz, Kai (2006), Soziale Herkunft und Hochschulzugang, Wiesbaden.
- Machocki, Sieglinde, Schwabe-Ruck, Elisabeth, Wege in die deutschen Hochschulen aus historischer und aktueller Perspektive, in: Andrä Wolter u. a. (Hrsg.) (2010), Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft, Weinheim, S. 195ff.
- März, Fritz (1998), Personengeschichte der Pädagogik, Bad Heilbrunn.
- Meier, Artur, Rabe-Kleberg, Ursula (1993), Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied.
- Meier, Christian u. a. (Hrsg.) (1988), Theorie der Geschichte, Bd. 5, Nördlingen.
- Metzler, Gabriele (2004), Einführung in das Studium der Zeitgeschichte, Paderborn.
- Meyer, Hilbert (1997), Schulpädagogik Bd. 2, Berlin.
- Meyer-Willner, Gerhard (1986), Eduard Spranger und die Lehrerbildung, Ditzingen.
- Michael, Berthold u. a. (1993), Die Schule in Staat und Gesellschaft, Göttingen.
- Miethe, Ingrid (2007), Bildung und soziale Ungleichheit in der DDR, Opladen.

- Mitter, Wolfgang (2007), Das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich, in: Zeitschrift für Bildung und Erziehung, 60. Jg., Heft 2, S. 135ff.
- Mucke, Kerstin, Schwiedrzik, Bernd (Hrsg.) (1997), Studieren ohne Abitur, Bielefeld.
- Naphtali, Fritz (1928), Wirtschaftsdemokratie, Berlin.
- Niemeyer, Christian (1998), Klassiker der Sozialpädagogik, Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft, München.
- Nohl, Hermann u. a. (Hrsg.) (1933), Handbuch der Pädagogik, Langensalza.
- NydaHL, Jens (Hrsg.) (1928), Das Berliner Schulwesen, Berlin.
- Oelmann, Gernot (1985), Der zweite Bildungsweg in Nordrhein-Westfalen, Paderborn.
- Ofenbach, Birgit, Eduard Spranger (2002), Darmstadt.
- Olbrich, Josef (2001), Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn.
- O. V. (1980), Beiträge zur Geschichte der Humboldt Universität zu Berlin, Nr. 2, Berlin.
- O. V. (1934), Monatsschrift des Lehrerbundes für das gesamte Reichsgebiet, 2. Jahrgang, München.
- Pädagogisch-psychologisches Institut (Hrsg.) (1935), Die Schule im nationalsozialistischen Staat, Leipzig.
- Paulsen, Wilhelm (1930), Das neue Schul- und Bildungsprogramm, Osterwieck am Harz.
- Petersen, Peter (1925), Innere Schulreform und Neue Erziehung, Jena.
- Petersen, Peter (1937), Pädagogik der Gegenwart, Berlin, 2. Auflage.
- Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1975), Geschichte der Erwachsenenbildung, Bd. 4, Stuttgart.
- Popanski, Friedhelm (1964), Das Abendgymnasium, Köln.
- Radde, Gerd (1985): Über Leben und Werk eines Schulreformers, in: Der Tagespiegel, 11.11.1985.
- Radde, Gerd (1999), Fritz Karsen, Frankfurt am Main, 2. Auflage.
- Reichsstudentenführung (Hrsg.) (o. J.) [1938], Der Weg in das Langemarckstudium und der Aufbau des Lehrganges, Hannover.
- Reinmöller, Lore (Hrsg.) (1960), Erziehung und Bildung im Zeitalter der Technik, Neustadt/Aisch.
- Röhrs, Hermann u. a. (Hrsg.) (1994), Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog, Frankfurt am Main.
- Rolle, Hermann (1926), Bildungskrisis, Habelschwerdt.

- Rombach, Heinrich (Hrsg.) (1970ff), Lexikon der Pädagogik: neue Ausgabe in vier Bänden, Freiburg.
- Rousseau, Jean-Jacques (1975), Emil oder über die Erziehung, übersetzt von Ludwig Schmidts, Paderborn, 3. Auflage.
- Rüsen, Jörn (1994), Historische Orientierung, Köln.
- Schaller, Hermann (1935), Die Schule im Staate Adolf Hitlers, Breslau.
- Scharer, Michèle (2003), Die Kooperation zwischen Arbeitern und Akademikern im Rahmen der Genfer Arbeiteruniversität (1892-1917), in: Spurensuche, Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspolarisierung, 14. Jg., 1-4, S. 36ff.
- Schneider, Michael (1995), Chancengleichheit oder Kaderauslese?, in: Zeitschrift für Pädagogik 41, S. 959ff.
- Schneider, Michael (1998), Bildung für neue Eliten, Dresden.
- Schorb, Alfons u. a. (Hrsg.) (1966), Schulerneuerung in der Demokratie, Stuttgart.
- Schulenberg, Wolfgang (1968), Plan und System: Zum Ausbau der deutschen Volkshochschule, Weinheim.
- Schwedtke, Kurt (o. J.), Nie wieder Karl-Marx-Schule!, Braunschweig.
- Seithel, Norma (1995), Junge Erwachsene auf dem Zweiten Bildungsweg, Germersheim.
- Sellin, Volker (2005), Einführung in die Geschichtswissenschaft, Göttingen, 2. Auflage.
- Silbermann, Peter A. (Hrsg.) (1919), Wie ich wurde, Selbstbiographien volkstümlicher Persönlichkeiten, Berlin.
- Silbermann, Peter A. (1920), Deutsch-national oder täusch-national?, Berlin.
- Silbermann, Peter A. (1922), Die deutsch-nationale Republik, Berlin.
- Silbermann, Peter A. (1927), Aus New Yorks höheren Schulen, Berlin.
- Silbermann, Peter A. (1928), Das Abendgymnasium, Leipzig.
- Silbermann, Peter A. (1930), Die Berliner Abend-Universität, Berlin.
- Silbermann, Peter A. (o. J.), Für und wider die Abenduniversität, o. O.
- Simon, Ernst (1959), Aufbau im Untergang, Tübingen.
- Soboul, Albert (1973), Die große Französische Revolution, Frankfurt, 3. Auflage.
- Söllheim, Fritz (1934), Erziehung im neuen Staat, Berlin.
- Spranger, Eduard (1910), Wilhelm von Humboldts Humanitätsidee, Berlin.
- Spranger, Eduard (1917), Begabung und Studium, Leipzig.
- Spranger, Eduard (1965) [1923], Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, Heidelberg.

- Spranger, Eduard (1925), *Gesammelte pädagogische Aufsätze*, Leipzig.
- Stallmann, Herbert (1980), *Hochschulzugang in der SBZ/DDR 1945–1959*, Sankt Augustin.
- Stellrecht, Helmut (1942), *Neue Erziehung*, Berlin.
- Stelzer, Willibald (1920), *Pädagogische Richtungen auf der Reichsschulkonferenz von 1920*.
- Stern, William (1919), *Studienvorbereitung für hochbegabte Volksschulabgänger*, in: *Hamburger Universitäts-Zeitung*, 1. Jahrgang Nr. 3 (5/6 Heft), Hamburg.
- Stojanov, Krassimir (2008), *Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung?*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54. Jg., S. 516ff.
- Storch, Karin (1974), *Der Zweite Bildungsweg, Chance oder Illusion*, Frankfurt am Main.
- Strzelewicz, Willy, Raapke, Hans-Dietrich, Schulenberg, Wolfgang (1966), *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*, Stuttgart.
- Stübig, Heinz (1982), *Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit*, Weinheim.
- Sturm, Karl Friedrich (1938), *Deutsche Erziehung im Werden*, Dresden, 4. Auflage.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988), *Geschichte der Erziehung*, Weinheim.
- Thien, Hans-Günter (1984), *Schule, Staat und Lehrerschaft*, Frankfurt.
- Titze, Hartmut (1973), *Die Politisierung der Erziehung*, Frankfurt.
- Titze, Hartmut (1990), *Der Akademikerzyklus*, Göttingen.
- Unabhängige Expertenkommission Finanzierung lebenslangen Lernens (2004), *Schlussbericht. Der Weg in die Zukunft*, o. O.
- Volkskraft-Bund (Hrsg.) (1920), *Deutscher Geist und Judenhass*, Berlin.
- von Aretin, Karl Otmar Freiherr u. a. (1985), *Deutsche Geschichte* Bd. 2, Göttingen.
- von Friedeburg, Ludwig (1989), *Bildungsreform in Deutschland*, Frankfurt am Main.
- von Humboldt, Wilhelm (1984), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre*, Frankfurt, 3. Auflage.
- von Schirach, Baldur (o. J.) [1936], *Die Hitler-Jugend*, Leipzig.
- Wagner, Gert (2006), *Ökonomie(sierung) und Bildung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52. Jg., S. 43ff.
- Wallowitz, Walter (o. J.), *Deutsche Nationalerziehung*, Leipzig.
- Waterkamp, Dietmar (1987), *Handbuch zum Bildungswesen der DDR*, Berlin.

- Weinstock, Heinrich (1954), Arbeit und Bildung, Heidelberg.
- Weitsch, Eduard (1928), Das Volkshochschulheim und der Weg der Begabten zu akademischer Bildung, in: Pädagogisches Zentralblatt, S. 451ff.
- Wicke, Erhard u. a. (Hrsg.) (1997), Menschheit und Individualität, Weinheim.
- Wiesner, Gisela u. a. (1995), Berufsbegleitende Weiterbildung von Multiplikatoren beruflicher Fortbildung und Umschulung, Berlin.
- Wiesner, Gisela, Wolter, Andrä (Hrsg.) (2005), Die lernende Gesellschaft, München.
- Winkler, August Heinrich (2000), Deutsche Geschichte vom Ende des Alten Reiches bis zum Untergang der Weimarer Republik, Bonn.
- Wissenschaftsrat (2004), Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Köln.
- Wolf, Willi (1975), Selektionsprozesse im Zweiten Bildungsweg, Kronberg.
- Wollenberg, Jörg (Hrsg.) (1998), Völkerversöhnung oder Volksversöhnung, Bremen.
- Wolter, Andrä (1987), Das Abitur, Oldenburg.
- Wolter, Andrä (1989), Von der Elitebildung zur Bildungsexpansion, Oldenburg.
- Wolter, Andrä, Norbert Kluge u. a. (Hrsg.) (1990), Vom Lehrling zum Akademiker, Oldenburg.
- Wolter, Andrä (Hrsg.) (1991), Die Öffnung des Hochschulzugangs für Berufstätige, Oldenburg.
- Wolter, Andrä, u. a. (Hrsg.) (1991), Bildung als Aufklärung, Oldenburg.
- Wolter, Andrä (1994), Hochschulzugang im Umbruch?, Oldenburg.
- Wolter, Andrä (1997), Das deutsche Gymnasium zwischen Quantität und Qualität, Oldenburg.
- Wolter, Andrä (2001), Hochschulbildung, Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Was kann die Bundesrepublik Deutschland aus internationalen Erfahrungen lernen?, in: ders., Anke Hanft, Zum Funktionswandel der Hochschule durch lebenslanges Lernen, Oldenburg, S. 27ff.
- Wolter, Andrä (2004), Lebenslanges Lernen im deutschen Hochschulsystem – das Beispiel der Hamburger Universität für Wirtschaft und Politik, in: WSI Mitteilungen 8, S. 454ff.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1921), Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen, Leipzig.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hrsg.) (1987), Die deutsche Schulreform, Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz, Liechtenstein, unveränderter Nachdruck der Ausgabe Leipzig, 1920.

Zymek, Bernd u. a. (Hrsg.) (1987), Datenhandbuch zur deutschen Bildungs geschichte, Bd. II.1.

Internetquellen

Portal für eine demokratische Bildungsreform (2007): Infografik: Bildungstrichter 2005.

<http://www.bildungsreform.de/grafiken/Bildungstrichter2005/view> (zuletzt überprüft am 17.06.09)

Hochschulrektorenkonferenz (2008): Neuordnung des Hochschulzugangs für beruflich Qualifizierte. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18.11.2008.

[http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_HSzugang\(1\).pdf](http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_HSzugang(1).pdf) (letzter Zugriff am 08.03.2009).

Kultusministerkonferenz (2008): Vereinbarung zur Gestaltung der Abendgymnasien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 21.06.1979 i. d. F. vom 24.10.2008.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-Abendgymnasien.pdf (zuletzt überprüft am 01.04.09).

Kultusministerkonferenz (2008): Vereinbarung über die Abiturprüfung für Nichtschülerinnen und Nichtschüler entsprechend der Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.09.1974 i. d. F. vom 24.10.2008.

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-Abitur-Nichtschueler.pdf (zuletzt überprüft am 01.04.09).

O. V.: Internetauftritt des Peter A. Silbermann Abendgymnasiums in Berlin.
<http://www.pas-berlin.de/intern/silbermann.htm>, (zuletzt überprüft am 20.07.08).

8 Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildung 1:	Der Aufbau der Erziehung im Dritten Reich.....	199
Abbildung 2:	Der Weg zum Fach- und Hochschulstudium über das Langemarckstudium.....	234
Tabelle 1:	Das höhere Schulsystem im Staat Preußen; Abiturienten der Knaben- und Mädchenschulen 1921–1941.....	73
Tabelle 2:	Deutsche Studienanfänger/innen (2006) nach Art der Studienberechtigung (in %).....	276

edition der Hans-Böckler-Stiftung
 Bisher erschienene Reihentitel ab Band 225

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Henry Schäfer, Beate Frank Derivate Finanzinstrumente im Jahresabschluss nach HGB und IFRS	13225	978-3-86593-114-6	18,00
Tobias Wolters Leiharbeit – Arbeitnehmer-Überlassungsgesetz (AÜG)	13226	978-3-86593-110-8	15,00
Klaus Löbbecke Die Chemiefaserindustrie am Standort Deutschland	13227	978-3-86593-116-0	30,00
Siegfried Roth Innovationsfähigkeit im globalen Hyperwettbewerb – Zum Bedarf strategischer Neuausrichtung der Automobilzulieferindustrie	13229	978-3-86593-118-4	18,00
Hans-Erich Müller Autozulieferer: Partner auch in der Krise?	13230	978-3-86593-120-7	10,00
Judith Beile, Ina Drescher-Bonny, Klaus Maack Zukunft des Backgewerbes	13231	978-3-86593-121-4	15,00
Ulrich Zachert Demografischer Wandel und Beschäftigungssicherung im Betrieb und Unternehmen	13232	978-3-86593-122-1	12,00
Gerd Busse, Hartmut Seifert Tarifliche und betriebliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung	13233	978-3-86593-123-8	15,00
Wolfgang Böttcher, Heinz-Hermann Krüger Evaluation der Qualität der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung	13234	978-3-86593-124-5	25,00
Winfried Heidemann, Michaela Kuhnenne (Hrsg.) Zukunft der Berufsausbildung	13235	978-3-86593-125-2	18,00
Werner Voß, Norbert in der Weide Beschäftigungsentwicklung der DAX-30-Unternehmen in den Jahren 2000 – 2006	13236	978-3-86593-126-9	22,00
Markus Sendel-Müller Aktiengeschäfte und Effizienz der Aufsichtsratsarbeit	13237	978-3-86593-128-3	29,00
Seddik Bibouche, Josef Held, Gudrun Merkle Rechtspopulismus in der Arbeitswelt	13238	978-3-86593-130-6	20,00
Svenja Pfahl, Stefan Reuyß Das neue Elterngeld	13239	978-3-86593-132-0	28,00
Arno Prangenberg, Martin Stahl Steuerliche Grundlagen der Umwandlung von Unternehmen	13240	978-3-86593-133-7	15,00

	Bestellnr.	ISBN	Preis / €
Samuel Greef, Viktoria Kalass, Wolfgang Schroeder (Hrsg.) Gewerkschaften und die Politik der Erneuerung – Und sie bewegen sich doch	13241	978-3-86593-134-4	28,00
Anne Ames Ursachen und Auswirkungen von Sanktionen nach § 31 SGB II	13242	978-3-86593-135-1	23,00
Ulrich Zachert Tarifeinheit durch Satzungsrecht der Gewerkschaften	13243	978-3-86593-136-8	10,00
Matthias Knuth, Gernot Mühge Von der Kurz-Arbeit zur langfristigen Sicherung von Erwerbsverläufen	13244	978-3-86593-137-5	15,00
Gertrud Hovestadt Institute zur Schulung betrieblicher Arbeitnehmer- vertreter	13246	978-3-86593-139-9	15,00
Godehard Neumann, Heinz Pfäfflin Metropolregionen zwischen Exzellenzanspruch und regionalem Ausgleich	13247	978-3-86593-140-5	20,00
Judith Beile, Beate Feuchte, Birte Homann Corporate Social Responsibility (CSR) und Mitbestimmung	13248	978-3-86593-141-2	20,00
Felix Ekardt Soziale Gerechtigkeit in der Klimapolitik	13249	978-3-86593-142-9	15,00
Martin Albrecht, Hans-Holger Bleß, Ariane Höer, Stefan Loos, Guido Schiffhorst, Carsten Scholz Ausweitung selektivvertraglicher Versorgung	13252	978-3-86593-152-8	12,00
Johannes Kirsch, Gernot Mühge Die Organisation der Arbeitsvermittlung auf internen Arbeitsmärkten	13256	978-3-86593-151-1	12,00
Kerstin Bolm, Nadine Pieck, Anja Wartmann Betriebliches Gesundheitsmanagement fällt nicht vom Himmel	13257	978-3-86593-142-9	15,00

Ihre Bestellungen senden Sie bitte unter Angabe
der Bestellnummern an den Setzkasten oder unter
Angabe der ISBN an Ihre Buchhandlung.
Ausführliche Informationen zu den einzelnen Bänden
können Sie dem aktuellen Gesamtverzeichnis
der Buchreihe **edition** entnehmen.

Setzkasten GmbH
Kreuzbergstraße 56
40489 Düsseldorf
Telefax 0211-408 00 90 40
E-Mail mail@setzkasten.de

Über die Hans-Böckler-Stiftung

Die Hans-Böckler-Stiftung ist das Mitbestimmungs-, Forschungs- und Studienförderungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Gegründet wurde sie 1977 aus der Stiftung Mitbestimmung und der Hans-Böckler-Gesellschaft. Die Stiftung wirbt für Mitbestimmung als Gestaltungsprinzip einer demokratischen Gesellschaft und setzt sich dafür ein, die Möglichkeiten der Mitbestimmung zu erweitern.

Mitbestimmungsförderung und -beratung

Die Stiftung informiert und berät Mitglieder von Betriebs- und Personalräten sowie Vertreterinnen und Vertreter von Beschäftigten in Aufsichtsräten. Diese können sich mit Fragen zu Wirtschaft und Recht, Personal- und Sozialwesen oder Aus- und Weiterbildung an die Stiftung wenden. Die Expertinnen und Experten beraten auch, wenn es um neue Techniken oder den betrieblichen Arbeits- und Umweltschutz geht.

Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliches Institut (WSI)

Das Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Institut (WSI) in der Hans-Böckler-Stiftung forscht zu Themen, die für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer von Bedeutung sind. Globalisierung, Beschäftigung und institutioneller Wandel, Arbeit, Verteilung und soziale Sicherung sowie Arbeitsbeziehungen und Tarifpolitik sind die Schwerpunkte. Das WSI-Tarifarchiv bietet umfangreiche Dokumentationen und fundierte Auswertungen zu allen Aspekten der Tarifpolitik.

Institut für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK)

Das Ziel des Instituts für Makroökonomie und Konjunkturforschung (IMK) in der Hans-Böckler-Stiftung ist es, gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge zu erforschen und für die wirtschaftspolitische Beratung einzusetzen. Daneben stellt das IMK auf der Basis seiner Forschungs- und Beratungsarbeiten regelmäßig Konjunkturprognosen vor.

Forschungsförderung

Die Stiftung vergibt Forschungsaufträge zu Mitbestimmung, Strukturpolitik, Arbeitsgesellschaft, Öffentlicher Sektor und Sozialstaat. Im Mittelpunkt stehen Themen, die für Beschäftigte von Interesse sind.

Studienförderung

Als zweitgrößtes Studienförderungswerk der Bundesrepublik trägt die Stiftung dazu bei, soziale Ungleichheit im Bildungswesen zu überwinden. Sie fördert gewerkschaftlich und gesellschaftspolitisch engagierte Studierende und Promovierende mit Stipendien, Bildungsangeboten und der Vermittlung von Praktika. Insbesondere unterstützt sie Absolventinnen und Absolventen des zweiten Bildungsweges.

Öffentlichkeitsarbeit

Mit dem 14tägig erscheinenden Infodienst „Böckler Impuls“ begleitet die Stiftung die aktuellen politischen Debatten in den Themenfeldern Arbeit, Wirtschaft und Soziales. Das Magazin „Mitbestimmung“ und die „WSI-Mitteilungen“ informieren monatlich über Themen aus Arbeitswelt und Wissenschaft. Mit der Homepage www.boeckler.de bietet die Stiftung einen schnellen Zugang zu ihren Veranstaltungen, Publikationen, Beratungsangeboten und Forschungsergebnissen.

Hans-Böckler-Stiftung

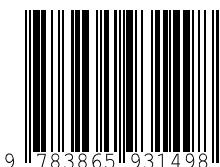
Hans-Böckler-Straße 39 Telefon: 02 11/77 78-0
40476 Düsseldorf Telefax: 02 11/77 78-225

► www.boeckler.de

**Hans Böckler
Stiftung**

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

Der im europäischen Vergleich zu geringe Anteil an Studierenden und die soziale Öffnung des Bildungssystems sind heute zentrale Fragen der bildungspolitischen Debatte, die Öffnung der Hochschulen ist auf der tagespolitischen Agenda. Dabei kann Deutschland auf eine beinahe hundertjährige Tradition von Schulangeboten der „Zweiten Chance“ zurückblicken. Wie ist es nun zu erklären, dass sich trotzdem das an der Preußischen Schulreform orientierende dreigliedrige Schulsystem mit seiner Fixierung auf Jugendschule und Schulabschlüsse so hartnäckig halten konnte? Dieser Frage wird in dem vorliegenden Band in einer bildungshistorisch angelegten Untersuchung nachgegangen. Zunächst werden die sozialen, institutionellen, politischen, ideologischen und konzeptionellen Traditionslinien, die das deutsche Bildungssystem seit der Humboldtschen Reform geprägt haben, in den Blick genommen und anschließend deren Auswirkungen auf Konzeption und Funktionsbestimmung alternativer Hochschulzugänge im bildungspolitischen Diskurs und in Bildungsreformansätzen untersucht. Die Bilanz fällt wenig erfreulich aus: Bis heute haben auf Hochschulöffnung ziellende Reformen nur dann eine Chance auf Umsetzung, wenn die etablierte Bildungselite nicht in der Lage ist, aus eigener Kraft die Reproduktion akademischer Führungskräfte zu garantieren. Damit kommt dem Zweiten und Dritten Bildungsweg bis weit in die Nachkriegszeit eine reine Lückenfülfunktion zu. Ob der aktuellen Öffnungspolitik mehr Nachhaltigkeit beschieden ist, muss sich erst noch erweisen.



9 783865 931498

ISBN 978-3-86593-149-8

€ 32,00

