

Der Ort der Volkshochschulen in der Verfassungslehre Hermann Hellers und der demokratiepolitischen Diskussion der Weimarer Republik

Stine Marg, Franz Walter

Zusammenfassung

Hermann Heller (1891–1933) war einer der wenigen sozialdemokratischen Staatsrechtler in der Weimarer Republik. Die demokratische Volksbildung bildete ein konstitutives Teilstück seiner Verfassungslehre. Als Jude und Sozialist standen Heller etliche Barrieren für eine akademisch-universitäre Karriere im Weg; erst 1931 erhielt er in Frankfurt eine ordentliche Professur. Wohl auch deshalb hatte er die ersten Jahre nach der Habilitation als Volksbildner in Leipzig verbracht. Im Kern verstand er Volksbildung als Arbeiterbildung. Auf ihn ging ein singuläres Experiment der Volkshochschulbewegung in Deutschland zurück: die Arbeiterbildungsheime, in denen junge Industriearbeiter und Intellektuelle gemeinsam wohnten, lebten und an den Abenden studierten. Für Heller war das Leipziger Volksbildungsprojekt ein Beitrag zum Abbau sozialer Disparitäten und zur Herstellung einer größeren kulturellen Homogenität in der deutschen Gesellschaft. Praxis und Theorie verknüpften sich bei Heller, da die Kategorien der „Disparität“ und „Homogenität“ Schlüsselbegriffe auch in seinen Werken zum „sozialen Rechtsstaat“ bildeten.

Wahrscheinlich war es die beste, zumindest euphorischste Zeit der Volkshochschulbewegung in Deutschland: die Jahre 1919–1922. Jedenfalls dürfte die Zuversicht, mit der Volksbildung den Hebel schlechthin für eine Gesellschaftsreform von unten und vom Einzelnen her in den Händen zu halten, niemals zuvor oder danach so präsent und dominant gewesen sein wie im knappen Zeitabschnitt von Kriegsende bis zu Beginn der Hyperinflation. Dabei war die Volkshochschulbewegung jener Zeit Produkt eher von Enttäuschungen, eine Reaktion auf die politische Ernüchterung, ja Niederlage der Wintermonate 1918/19. Die Novemberrevolution hatte nicht in das Reich des Neuen und Befreienden geführt, wie von jungen Idealisten und Sozialisten zunächst erhofft. Fortan richteten sich die Aktivitäten nicht mehr auf die Medien von Politik und Ökonomie, nicht auf Parteien und Staat, sondern eben auf Erziehung, die zu einer Art Erlösungsersatz wurde (Langewiesche 1989: 340 f). Erst musste der

Mensch durchbildet und reif gemacht werden, erst dann machte es Sinn, an die Transformation der Gesellschaft, an den Wandel der Institutionen zu gehen. So in etwa setzte sich die Losung der Bildungsreformer in den frühen Weimarer Jahren zusammen.

Bürgerliche Kulturkrise und Lebensphilosophie

Doch der geistige Humus, auf dem solche Maximen gediehen, stand schon länger bereit. Im Grunde zirkulierten Vorstellungen dieser Art bereits seit dem späten 19. Jahrhundert im Kontext der generellen Identitäts- und Kulturkrise des gebildeten Bürgertums in Deutschland. Die Bildungsbürger, die noch bis in die 1860er Jahre unbestritten der Hegemon ihrer Klasse waren, litten am Bedeutungsverlust gegenüber den gewerblichen Bürgern aus der Industrieproduktion. Bei den deutschen Mandarins verstärkten sich infolgedessen die Distanz gegenüber der Moderne, der Argwohn gegen den Kapitalismus, die Urbanität, die Technik, den arbeitsteiligen Fortschritt insgesamt. Lebensphilosophische Traktate zirkulierten, reformpädagogische Experimente kamen auf, eine jugendbewegte Kultur jenseits der großstädtischen Lebensformen entwickelte sich (Henkel 2010: 212 ff.). Man klagte über die Mechanisierung, die Rationalisierung, die seelische Entleerung durch den alles beherrschenden Ökonomismus. Man fürchtete die Auflösung der Halt stiftenden Ordnungen, die Zerstückelung von Zusammenhängen, die Entbindung aus sozialen Zusammengehörigkeiten. Die Lebens-, Bildungs- und Jugendreformer im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wollten wieder verknüpfen, was zerrissen worden war, wollten zur Symbiose bringen, was die neue Zeit atomisierte. „Ganzheitlichkeit“ war die Zauberformel der Lebensphilosophen des bildungsbürgerlichen Reformalltags; Gemeinschaften zu gründen, galt als integrales Projekt auf dem Weg dorthin. Die Eigenschaften und Fähigkeiten der in der Moderne von sich selbst entfremdeten Menschen sollten wieder zusammengefügt und ausbalanciert werden wie in den guten Zeiten vor dem industriegesellschaftlichen Sündenfall (Tuguntke 1988: 26 ff.; Scheibe 1994: 358 ff.).

Arbeiterbildungsheime in Leipzig

Kurz: Es vagabundierte allerhand Romantik in der Volkshochschulbewegung der Sattelzeit der Weimarer Republik. Hermann Heller, seit April 1922 Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes, war ebenfalls nicht ganz frei davon. Auch seine Schriften der frühen 1920er Jahre transportierten den Kult der „Gemeinschaft“; auch er wettete gegen das „Stückdenken“ der modernen Individuen; und auch ihm war die Wiederherstellung des „ganzen Menschen“ eine Herzenssache. Schließlich war Heller gleichermaßen durch das Erlebnis und die Begriffswelt der Jugendbewegung – in Österreich – gegangen. Heller wurde 1891 im Grenzgebiet zwischen Tschechoslowakei und Polen in der habsburgischen k. u. k. Monarchie geboren (Müller 1988: 270 ff.; Schluchter 1985: 26 f.). Die ersten Monate des Ersten Weltkrieges machte er als Kriegsfreiwilliger mit, konnte dann aber, krankheitsbedingt, sein Studium fortsetzen.

Dabei verschlug es ihn nach dem Zusammenbruch der Monarchien in Berlin und Wien nach Kiel, wo er im März 1920 habilitierte – und zur gleichen Zeit die Mitgliedschaft in der SPD erwarb. Dennoch hatte er, Sozialist mit jüdischer Herkunft, denkbar große Schwierigkeiten, eine Professur an einer deutschen Universität zu erhalten; erst 1931 avancierte er in Frankfurt zum Ordinarius für Öffentliches Recht – gegen den Willen der Hochschullehrermehrheit im Übrigen.

Zehn Jahre zuvor aber ging Hermann Heller ganz in der Volksbildungsarbeit der westsächsischen Messestadt auf. Schon das brach die Romantik vieler anderer Lebens- und Jugendreformer: Heller suchte bewusst die Großstadt, die urbanen industriellen Handarbeiter der jungen Generation. Volksbildung war ihm in erster Linie Arbeiterbildung als konstitutive Voraussetzung für die Lebensfähigkeit einer neuen Demokratie (Rädle 1969: 429). Und die Volksbildung hatte politisch zu sein, hatte unter dem Signum der „Lebensnähe“ an die Lebenswelt und die Arbeitserfahrungen der Schüler unmittelbar anzuknüpfen (Henkel 2009: 218). Auch setzte sich Heller von den üblichen Abendvolkshochschulen dadurch ab, dass in der Leipziger Bildungsarbeit ein Teil der Teilnehmer nicht lediglich einmal die Woche in Vortragsräumen als rezeptive Zuhörer zusammenkamen, sondern Tag für Tag mit ihren intellektuellen Lehrern über mehrere Monate gemeinsam wohnten, eben: in Gemeinschaften zusammenlebten (Rädle 1969: 441 ff.). In der Regel beherbergte ein solches Arbeiterbildungsheim ca. zehn junge Erwachsene aus der Arbeiterschaft und zwei „Kopfarbeiter“. Als Wohn- und Lernkollektiv verbrachten sie etwa 8-10 Monate gemeinsam. Morgens las jeder für sich, tagsüber ging man der Erwerbsarbeit nach und abends fanden dann die Bildungskurse in der Heimassoziation statt. Heller legte viel Wert auf diesen Konnex von Bildung und Beruf, um seine Schüler nicht zu sehr von ihrer Herkunftsklasse zu lösen, was in den meist ländlich entlegenen Ganztagsbildungsstätten der Heimvolkshochschulen geschah und in der Tat nicht selten Entkopplungsprozesse entfachte (Olbrich 2001: 172 ff.).

Bis 1926 gab es fünf derartige Heime in Leipzig; bis zum Ende der Weimarer Republik waren alles in allem rund 550 junge Arbeiter durch diese Arbeits-, Lebens-, Wohn- und Bildungsgemeinschaften gegangen. Mehr als eine kleine Gruppe innerhalb des großen „Industrieproletariats“ konnte man so nicht erreichen. Aber das war auch Programm bei Heller und etlichen anderen Volksbildnern: Sie zielten auf künftige Eliten, strebten die Formierung von Führungsnachwuchs und Kadern an, welche sodann energetisch die Massen durchwirken sollten. Als entscheidend galt Heller, dass diese „Auslese“ nicht mit „Zettelkasten von Wissen“ vollgestopft wurde. Der Lernstoff sollte vielmehr orientieren, anleiten, Kontextwissen stiften (Meyer 1969: 133 ff.). Wieder und wieder propagierte Heller dieses Prinzip: Gerade in den Zeiten der Deutungskonfusion und eines erklärungsarmen, scheinobjektiven Positivismus ging es um die Befähigung, aus leitenden Ideen heraus die Wirklichkeitsfragmente kohäsiv zusammenzubringen und zu interpretieren. „Zusammenhangsbewusstsein“ pflegte Heller dergleichen zu nennen. Heller war kein Marxist, mochte überhaupt monistische Lehren und hermetische Ideologien nicht, aber er hielt doch am Wert von Weltanschauungen, an der Bedeutung inspirierender und strukturierender

„Weltbilder“ fest, die dem Tun der Menschen einen Rahmen gaben, eine Richtung vermittelten (Henkel 2010: 225 ff.).

Sozialer Rechtsstaat statt ökonomische Disparitäten

Hellers Überzeugungen in der Volksbildungsarbeit flossen ebenfalls in seine staats-theoretischen Überlegungen ein. Natürlich könnte die Osmose auch in umgekehrter Richtung erfolgt sein, so dass Heller aus seiner Rechtsphilosophie heraus die Konzeption der Volkshochschularbeit herleitete. Gleichviel, er selbst insistierte jedenfalls stets darauf, dass wissenschaftliche Lehre und pädagogische Praxis, Theorie und Engagement sich gegenseitig beeinflussen, dass ohne praktische Aktivität nicht einmal fruchtbare Fragen für den theoretischen Diskurs aufkommen könnten (Henkel 2009: 113). Daher eben verstand er sich ebenso als Wissenschaftler und Rechtstheoretiker wie als Volksbildner und zuweilen gar als Agitator für die „sozialistische Sache“.

Hellers sozialistische Sache war der „soziale Rechtsstaat“, sein Ziel: die „soziale Demokratie“ (Waschkuhn/Thumfart 2002: 7). Heller prägte in den 1920er Jahren diese beiden, bis in die Gegenwart zentralen Begriffe der politischen Linken. Im Unterschied zur damaligen SPD-Linken, erst recht zur KPD, war Heller ein Verfechter und Apologet der „politischen Demokratie“. Doch sah er diese Demokratie, gewissermaßen das klassische Grundanliegen des Liberalismus, strukturell gefährdet durch die Resultate des wirtschaftlichen Liberalismus, welcher fortwährend „ökonomische Disparitäten“ (Heller 1928: 431) erzeugen, dadurch die Lebenschancen der Bürger antagonistisch ausspreizen würde. So aber werde die radikale formale Gleichheit zur radikalen Ungleichheit; und so entpuppe sich die Formaldemokratie als Diktatur der herrschenden Klasse. Heller strebte mit seinem Programm der „sozialen Demokratie“ keineswegs alternativ die Vorherrschaft der Arbeiterklasse an, erst recht nicht eine Diktatur des Proletariats. Ihm ging es auch hier, wie im Leipziger Bildungsprojekt, um Gemeinschaft, präziser: um die gleichberechtigte Gemeinschaft von Arbeitern, Angestellten und Unternehmern (Raulet 2003: 193). Auf Grund der Disparität der Klassen hatte sich die primäre soziale und kulturelle Förderung auf die bislang benachteiligte Arbeiterschaft zu richten. Deshalb hatte Heller sich den Sozialdemokraten angeschlossen. Dass der Weg zum sozialen Rechtsstaat, da er überlieferte Privilegien in Frage stellte, nicht ohne Konflikte, ja Klassenkämpfe verlaufen könnte, das kalkulierte Heller ein. Aus diesem Grunde befürwortete er emphatisch die Weimarer Reichsverfassung, die zwar als ein Werk des Kompromisses nicht in jedem Punkte logisch konstruiert sei, aber dennoch Form und Fundament für einen zivilisierten, kulturermöglichenden Streit bereitstelle. Das stand stets im Zentrum der Botschaften Hellers, gleichviel, ob es sich um seine staats-theoretischen Schriften oder um volkspädagogische Broschüren handelte: Die Interessenkämpfe sollten nicht mit physischer Gewalt, sondern über eine gemeinsam akzeptierte Kultur der Diskussionen und Verhandlungen ausgetragen werden (Raulet 2003: 195); sie seien auch nicht auf einen vermeintlich ökonomischen Kern zu reduzieren, sondern zudem aus ihren ideellen, ethischen, normativen Antriebskräften zu verstehen und – nicht zuletzt durch die Volksbildung – im geistigen Niveau Stufe für Stufe anzuheben (Schluchter 1985: 33).

Aber die unverzichtbare Voraussetzung für eine solche Kultur der Diskussion und der kompromissfähigen Austragung von Konflikten war für Heller die „soziale Homogenität“. Man kann in dieser Formel eine Art Schlüsselbegriff für Hellers Theorie des Rechtsstaats und seiner Zeitdiagnose der zweiten Hälfte der Weimarer Jahre sehen. Und er bildete den Motivationskern für Hellers Engagement als Volksbildner wie Referent in den Jugendorganisationen der damaligen Sozialdemokratie. Heller hatte die Hoffnung auf eine stärkere soziale Homogenität als entscheidenden Stützpfeiler der politischen Demokratie bis zum Ende der ersten Demokratie in Deutschland nicht aufgegeben. Aber er machte sich auch nichts vor, erfasste des erhebliche Ausmaß an sozialen Disparitäten und dadurch den Umfang an gesellschaftlicher Inhomogenität, der ihm so groß erschien wie noch „in keinem Zeitalter vorher“ (Heller 1928: 429). Die krassen Heterogenitäten aber unterminierten die Grundlage eines politisch-gesellschaftlichen „fair play“ (Heller 1928: 427); sie nährten statt dessen die Neigung der sozialen Kräfte, mit dem jeweils anderen nicht mehr friedlich verständigend zu parlieren, sondern ihn per Diktat, wenn nötig mit physischer Gewalt, zu Boden zu drücken. Soziale Homogenität definierte Heller dabei im Übrigen nicht allein nach Kriterien einer gerechten Güter- und Chancenverteilung. In die Kollektivmentalität eines gesellschaftlich integrierenden Homogenitätsgefühls flossen Heller zufolge auch und keineswegs zuletzt die gemeinsamen Erfahrungen von Geschichte, Kultur, Volksbildung ein. Soziale Homogenität in diesem Sinne also beschränkte sich nicht auf sozial-ökonomische Gemeinsamkeiten, sondern umfasste ein sozialpsychologisches „Wir-Bewusstsein“, welches selbst Klassenkämpfe im Inneren aushielt, ohne in die Diktatur der einen über die anderen münden zu *müssen*, wie Heller gegen seinen Kontrahenten Carl Schmitt auszuführen nicht müde wurde. Indes war es mit dem „Wir-Gefühl“ im Zuge der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften und ihrer ideologisch-materiellen Binnenkämpfe nicht weit her. Hellers zunehmend pessimistischer Blick auf die Umstände seiner Zeit wirkt auch als Prognostik für die Labilitäten der politischen Systeme im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts von verblüffender wie bedrückender Aktualität:

„Die schwere Geburt der kontinentalen Koalitionsregierungen, ihre kurze Dauer, sowie ihr Mangel an durchgreifender Wirkung sind die handgreiflichen Symptome einer unzulänglichen sozialen Homogenität und damit höchst bedenkliche Krisenzeichen für unsere Demokratien.“ (Heller 1928: 428)

Vielheit und Einheit

Doch hatte Heller die wünschenswerte Homogenität nie absolut gesetzt. Auch das unterschied ihn von vielen zeitgenössischen Marxisten, denen eine vollständige Aufhebung der Klassendifferenzen, eine rundum herrschaftsfreie Gesellschaft ohne staatlichen Zwangscharakter vorschwebte. Heller mokierte sich gerne über solche „prophetischen“ Vorgaben, über die angestrebte „Verdiesseitigung einer Gesellschaft der Heiligen“, die zu einer Denaturierung sowohl der Politik wie auch der genuinen Religionen beitrage. Hellers Homogenität war nie total, nicht holistisch gefasst, sondern vielfach eingeschränkt, durch unvermeidliche, ja letztlich produktiv wirkende

Widersprüche relativiert. Hermann Heller stellte sich soziale Homogenität prozessual vor, als einen Sollensvorgang gleichsam, der eine Richtung anzeigte, ein fixes und starres Endziel aber nicht besaß. Anders ausgedrückt: Soziale Homogenität bedeutete für Heller den ständigen Versuch einer größeren sozialen Angleichung von den verschiedenen Gruppen und Schichten innerhalb der „Volksgemeinschaft“. Doch durfte man die Aufhebung von Gegensätzen und Interessenkämpfen dann keineswegs erwarten, nicht einmal erhoffen. Auch das sollten seine Schüler in den Arbeiterbildungskursen tagtäglich lernen und aushalten: Dass es fortwährende Spannungen zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft, der verbindlichen Form und der offenen Freiheit, zwischen Vielheit und Gemeinsamkeit gäbe, was das Elixier für Lernprozesse, Wandlungen, Besserungen bilde (Waschkuhn/Thumfart 2002: 11 ff). Heller bezog diese Lektion nicht nur auf seine Zöglinge in der Arbeiterbildung, sondern ebenso auf seine Verfassungsinterpretation als Rechtswissenschaftler. Diejenigen Verfassungswerke waren in seinem Verständnis zu belobigen, die „Vielheit“ zuließen, aber über die Rechtsinstitute daraus „Einheit“ entstehen ließen. Doch selbst diese „Einheitlichkeit“ hatte keinen Anspruch auf entgrenzte Dauer; auch die „Einheitlichkeit“ war durchgängig prekär, oft nur für einen historischen Moment plausibel und verallgemeinerbar (Schluchter 1985: 37). Dann veränderten sich Einstellungen, Bedürfnisse, Willensrichtungen, die eine neue Vielfalt hervorbrachten und einen neuerlich vereinheitlichenden Normierungsakt erzwangen (Raulet 2003: 211). Eine „gute Verfassung“ hatte dafür Raum zu lassen, für die „schöpferischen Kräfte“ für eine „schönere Zukunft“, für das „plébiscite de tous le jours“ (Heller 1928: 425).

Plebiszitäre Elemente tauchten in der Staats- und Rechtslehre Hellers zwar nicht zentral auf, aber sie lagen auch nicht peripher. Dabei kam Heller in seinem gebremst plebiszitärem Impetus nicht von Rousseau her. Es ging Heller vielmehr um die Macht der Regierung, die er in Deutschland zu sehr in Abhängigkeit von den Parteien und den Fraktionen wählte (Heller 1928: 415). Die Zentralregierung sollte sich daher eine zweite Legitimationsquelle der Repräsentation erschließen: eben durch das Plebiszit, das die Exekutive souverän und am Parlament vorbei in Gang zu setzen hatte. Heller fürchtete sich vor der Führungslosigkeit im Vielparteiensystem und in der Mehrparteienkoalition. Er plädierte deshalb für eine stärkere Verselbstständigung der Regierung gegenüber dem Reichstag. Denn sonst drohte, wie er warnte, der Siegeszug der herumschwirrenden politischen Geniereligionen mit ihren Glaubensverheißungen – „irgendein starker Mann vermöge losgelöst von allen politischen Gegensätzen und Bindungen die Neuschöpfung der politischen Einheit in sieben Tagen zu vollbringen.“ (zit. bei Raulet 2003: 202)

Eliten als Sauerteig?

Den politischen Messias kult seinerzeit begegnete Heller folglich mit ätzendem Spott. Doch bewegte sich sein Denken in der politischen Theorie wie in der Volkspädagogik ebenfalls schwerpunktmäßig um das Problem der „Führerbildung“. Hier zog sich während einer Dekade eine stringente Linie vom Leiter des Volksbildungsamtes in Leipzig hin zum Professor für Öffentliches Recht in Frankfurt. Für komplexe Bil-

dung, für das Verständnis gesellschaftlicher Spannungen, für die Deutung von Vielfalt aus einem Ideenzentrum heraus, für die Fähigkeit zur politischen Integration taugten, nach Überzeugung Hellers, nur wenige, ob im Bürgertum oder auch in der Arbeiterschaft. Die Volkshochschulbewegung selbst hatte das bereits 1923 ernüchert festgestellt, als viele Projekte auf dem Höhepunkt der Inflationskrise mangels festen Fundaments und ausreichender Resonanz scheiterten (Tietgens 2010: 37). Und Ende der 1920er Jahre bilanzierten die Praktiker der Volksbildung, dass bestenfalls fünf Prozent der Angestellten und Arbeiter in Deutschland einen oberflächlichen Zugang zum Bildungsbetrieb der Volkshochschulen gefunden hatten; gerade ein Prozent der Arbeitnehmer nutzte die Bildungsangebote intensiv und regelmäßig (Langewiesche 1989: 357). Schon allein deshalb blieb den Volkspädagogen, blieb auch Hermann Heller, lediglich auf „Eliten“, auf die „Begnadenen“ der unteren Klassen zu setzen (Olbrich 2001: 171; Tuguntke 1988: 37). Heller hatte nie einen Zweifel, dass zur tiefen Erkenntnis und zur kraftvollen politischen Führung allein eine „kleine Zahl“ befähigt sei, weshalb er die politische Letztverantwortung auch der Regierung, nicht den Parlamentariern zuweisen wollte. Hermann Heller schätzte wie die meisten intellektuellen Stichwortgeber der jungen sozialdemokratischen Rechten zum Ende der Weimarer Republik nicht die Masse, nicht die Klasse an sich, sondern die kleine Gruppe „berufener“ oder „auserwählter“, nach Bildung drängender Jungarbeiter im Sozialismus.

Die Arbeiterbildner der Weimarer Republik – und Heller bildete da keine Ausnahme – sorgten sich während der ganzen Zeit ihres Tuns, dass ihre kleine Elite, ausgestattet mit dem geistigen Rüstzeug der Bildungskurse, am Ende nicht wie ein Sauer Teig in der eigenen Klasse fortwirkte, um diese insgesamt zu heben, sondern den individuellen Aufstieg versuchen könnte. Dann hätte die Arbeiterbildung durch erfolgreiche kognitive Vermittlung die Besten von der Arbeiterklasse gelöst und entfremdet, was dem Grundanliegen – der Emanzipation der *gesamten Klasse* – schroff zuwiderlief. Schon in den Weimarer Jahren wurden in internen Diskussionen Beispiele für die unerwünschte Fehlentwicklung genannt, die aber offenkundig noch im Rahmen blieb, solange Ethos der sozialistischen Programmatik und des Zukunftsversprechen nicht zuletzt durch die Theoretiker und Pädagogen, von denen etliche jüdischer Herkunft waren, wachgehalten, auch sprachlich in einprägsame Bilder gefasst wurden (Feidel-Mertz 1972: 70).

Dieser Typus des Arbeiterbildners, die Gruppe der jüdischen Intellektuellen, fehlte nach dem Nationalsozialismus und dem Holocaust in der Bildungs- und Theoriearbeit der deutschen Sozialdemokratie. Das Experiment der Leipziger Volksbildungsheime setzte sich nach 1945 weder im Osten noch im Westen Deutschlands fort. Die autonome Arbeiterbildung seither stand nicht mehr im Zentrum sozialdemokratischer Emanzipationsanstrengung. Stattdessen wurde die staatliche Schul- und Hochschulpolitik nach Ende der Adenauer-Ära zum Hebel der sozialdemokratischen Bildungsreform, um Chancengleichheit zu ermöglichen. In diesem Prozess ergriffen etliche Hunderttausende von Kindern aus dem Facharbeitermilieu ihre Chance und machten insbesondere in den 1970er Jahren ihr Abitur und erlangten den Hochschulabschluss. Es entstand so die Sozialdemokratie der „Neuen Mitte“. Ein Teil der

früheren Arbeiterklasse, ihre Elite gewissermaßen, war sozial aufgestiegen; der andere Teil blieb „führungslos“ zurück und entfremdete sich Zug um Zug von ihrer früheren Partei, was europaweit frühere Stammquartiere des Sozialismus zu Diasporagebietten der Sozialdemokratie machte.

Heller hatte diese Gefahr gesehen. Aber seinem „Sauerteigparadigma“ fehlten nach 1945 die Voraussetzungen, um dieser Gefahr noch erfolgreich entgegenwirken zu können.

Literatur

- Feidel-Mertz, Hildegard: Zur Ideologie der Arbeiterbildung, 2. erw. Auflage, Frankfurt am Main 1972
- Heller, Hermann, Politische Demokratie und soziale Homogenität, in: Gesammelte Werke, Bd. 2 Recht, Staat und Macht, hrsg. v. Christoph Müller, Leiden 1971, S. 421-423 (zuerst erschienen in: Probleme der Demokratie, Berlin 1928, S. 35-47)
- Henkel, Michael: Die Geburt der Politikwissenschaft aus dem Geist der Soziologie, Hermann Hellers Theorie der Politik und des Staates, Jena 2009
- Henkel, Michel: Hermann Hellers Begründung der Politikwissenschaft, in: Souveräne Demokratie und soziale Homogenität, Das politische Denken Hermann Hellers, hrsg. v. Marcus Llanque, Baden-Baden 2010, S. 208-237
- Langewiesche, Dieter: Erwachsenenbildung, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. 5 1918-1945 Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur, hrsg. v. dems./Heinz-Elmar Tenorth, München 1989, S. 337-370
- Meyer, Klaus: Arbeiterbildung in der Volkshochschule, Die „Leipziger Richtung“, Ein Beitrag zur deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933, Stuttgart 1969
- Müller, Christoph: Hermann Heller (1891-1933, Vom liberalen zum sozialistischen Rechtsstaat, in: Streitbare Juristen, Eine andere Tradition, hrsg. v. Streitbare Juristen, Baden-Baden 1988, S. 268-281
- Olbrich, Josef: Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Bonn 2001
- Rädle, Hans: Erwachsenenbildung und staatsbürgerliche Erziehung – Die volksbildnerischen Schriften Hermann Hellers, in: Paedagogica Historica 9 (1969) 425-451
- Raulet, Gérard: Staatslehre als Wirklichkeitswissenschaft, Zu Hermann Hellers Auffassung der Demokratie, in: Souveräne Demokratie und soziale Homogenität, Das Politische Denken Hermann Hellers, hrsg. v. Manfred Gangl, Frankfurt am Main 2003, S. 188-216
- Schreibe, Wolfgang: Reformpädagogische Bewegung 1900-1932, Eine einführende Darstellung, 10. Aufl., Weinheim/Basel 1994
- Schluchter, Wolfgang: Ein wissenschaftliches und politisches Porträt, in: Staatslehre in der Weimarer Republik, Hermann Heller zu Ehren, hrsg. v. Christoph Müller/Ilse Staff, Frankfurt am Main 1985, S. 24-42
- Tietgens, Hans: Geschichte der Erwachsenenbildung, in: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. durchges. Aufl., hrsg. v. Rudolf Tippelt/Aiga von Hippel, Wiesbaden 2010, S. 25-42
- Tuguntke, Hansjörg: Demokratie und Bildung, Erwachsenenbildung am Ausgang der Weimarer Republik, Frankfurt am Main 1988
- Waschkuhn, Arno: „Vielleicht bewirkt“ und „einheitlich wirkend“, Der Staats als Kulturprodukt und Metainstitution in den Konzeptionen von Hermann Heller, in: Politisch-kulturelle Zugänge zur Weimarer Staatsdiskussion, hrsg. v. Alexander Thumfart, Baden-Baden 2002, S. 7-21