

Johannes Giesinger

## Liberaler Bildung: Kernideen und Konflikte

«*Liberalismus und Bildung*», *Liberalismus-Archiv der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit*, Berlin, 14. November 2024

### 1 Einleitung

Mit dem Begriff des Liberalismus wird eine Familie politisch-philosophischer Strömungen charakterisiert, die sich um den Wert der Freiheit bzw. den Respekt vor der Freiheit drehen. John Locke, der oftmals als Begründer des Liberalismus genannt wird, sah den Menschen im «Naturzustand» in einem vollkommenen Zustand der Freiheit («*a State of perfect Freedom*») (Locke, 1988, S. 269). Der Mensch als Mensch verfügt also unabhängig von der rechtlichen Ordnung, in der er lebt, über Freiheit. Hinzu kommt nach Locke die «natürliche» Gleichheit der Menschen – «*[a] State also of Equality*» (ebd.).

Folglich könnte man das Prinzip der gleichen Freiheit als grundlegend für den Liberalismus sehen, in den Worten aus Kants *Rechtslehre*: «Handle äusserlich so, dass der freie Gebrauch deiner Willkür mit der Freiheit von jedermann nach einem allgemeinen Gesetz zusammen

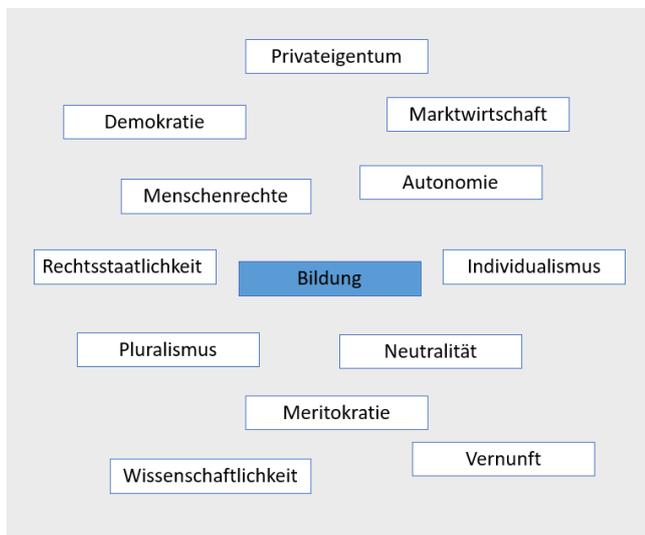
bestehen» kann (Kant, 1977, S. 338). Es ist wichtig zu sehen, dass Kant hier anders als in seiner Ethik von äusserer Freiheit oder Handlungsfreiheit (Freiheit der Willkür) spricht, nicht von transzendentaler Freiheit oder Autonomie. John Rawls drückt den gleichen Grundgedanken in der *Theory of Justice* (1971) folgendermassen aus: «*[E]ach person is to have an equal right to the most extensive liberty compatible with a similar liberty for others*» (S. 60).

Es ist unklar, ob alle, die sich in einem politischen Sinne als «liberal» bezeichnen, dieses

Prinzip unterschreiben würden.<sup>1</sup> Es gibt eine ganze Reihe weiterer Ideen, die sich mit dem Liberalismus verbinden (können), aber von unterschiedlichen Vertreter:innen dieser Strömung (verschiedenen «Liberalismen») unterschiedlich gewichtet und interpretiert werden –

---

<sup>1</sup> Im Sinne Mills könnte man eher den Aspekt der Schädigung hervorheben: Die Freiheit des Individuums darf nur beschränkt werden, wenn eine Schädigung anderer droht (Mill, 1989).



Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit, Autonomie, Individualismus Wertpluralismus, staatliche Neutralität, Meritokratie sowie Vernunft- und Wissenschaftsorientierung, zudem Demokratie, Marktwirtschaft und Privateigentum.<sup>2</sup> Mit liberalem Denken wird häufig auch eine Idee von Bildung verbunden, die im Denken der Aufklärung wurzelt. Auf der einen Seite scheint Bildung unabdingbar für den Aufbau und Erhalt einer liberalen gesellschaftlichen und politischen Ordnung, auf der anderen aber ergeben sich in diesem Zusammenhang unterschiedliche Konfliktfelder innerhalb des liberalen Denkens.

## **2 Ohne Bildung keine liberale Ordnung?**

Historisch gesehen geht der Aufbau öffentlicher Bildungssysteme in Europa seit dem 18. Jahrhundert mit der zunehmenden Bedeutung liberaler und demokratischer Ideen einher. Aufklärerische Ideen bzw. pädagogische Reformideen (im Sinne Rousseaus, Pestalozzis oder Fröbels) wurden teils aufgegriffen, ohne dass damit weitergehende politische Reformen (wie die Abschaffung der Monarchie) in den Blick kamen. Wie wir noch sehen werden, bestehen unter liberalen Theoretikern starke Vorbehalte gegenüber staatlichen Bildungsbemühungen (Humboldt, 1980; Mill, 1989, S. 106).

In systematischer Perspektive sind Bildung und (andere) liberale Grundelemente eng verknüpft: So scheint die Umsetzung einer freiheitlichen Ordnung (im Sinne des eingangs formulierten Grundprinzips) darauf angewiesen, dass Bürger:innen «zur Freiheit befähigt» werden. Sie sollen die ihnen verfügbaren Freiheiten angemessen nutzen können, und dazu brauchen sie wohl unter anderem eine Form von Selbstbestimmungs- oder Autonomiefähigkeit: Diese könnte als Gegenstück zur «äusseren», «negativen» Freiheit gesehen werden, die durch die liberale politische Ordnung gewährleistet wird. Allerdings ist in der liberalen Tradition (etwa bei Humboldt und Mill) in diesem Zusammenhang nicht nur von Autonomie die Rede, sondern auch von der Entwicklung von Individualität.

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

---

<sup>2</sup> Diese Ausführungen sind von (bislang nicht publizierten) Überlegungen Michael Festls inspiriert.

Mit Verweis auf Rousseau – der kein Liberaler im engeren Sinne ist – spricht Humboldt (1980) davon, dass Individuen «zu Menschen» – nicht «zu Bürgern» – gebildet werden sollen. Dies drückt zum einen die erwähnte Idee aus, wonach Personen nicht in erster Linie als Glieder eines staatlichen Kollektivs zu sehen sind.

Zum anderen kann in diesem Zusammenhang auf einen anderen Gedanken verwiesen werden, der für das liberale Denken prägend ist: Kinder und Jugendliche sollen sich unabhängig von ihrer sozialen Herkunft frei entwickeln können. Sie sollen nicht von vornherein auf eine bestimmte soziale Rolle oder berufliche Laufbahn festgelegt werden, sondern in «allgemeiner» Weise gebildet werden. Sie sollen, um einen Begriff aus der pädagogischen Tradition zu verwenden, als «bildsam» anerkannt werden. Diese Sichtweise verbindet sich mit einer Kritik der Auffassung, wonach existierende soziale Ungleichheiten (z.B. ständische Strukturen) natur- oder gottgegeben sind und Individuen gewissermaßen von Geburt für eine soziale Rolle bestimmt sind.

Zu ähnlichen Schlüssen gelangt man, wenn man von einem «meritokratischen» Ideal ausgeht, wie es bereits in der Menschenrechtserklärung der Französischen Revolution angelegt ist (Artikel 6): «Tous les citoyens [...] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents.» Napoleon wird die Aussage zugeschrieben: «Le carrières sont ouverts au talents», die später etwa auch von Rawls in der *Theory of Justice* (1971) aufgegriffen wird. Soziale Positionen sollen von denjenigen besetzt werden, die dafür aufgrund ihrer Fähigkeiten und Leistungen am besten geeignet sind. Rawls verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff der Chancengleichheit (*equality of opportunity*). Anhand seines Theorieentwurfs lässt sich aufzeigen, wie Bildung hier ins Spiel kommt: Demnach ist «formale» Chancengleichheit gewährleistet, wenn alle ungeachtet ihres sozialen Hintergrunds Zugang zu attraktiven Positionen haben (Rawls, 1971, S. 60). Dies reicht aber nach Rawls nicht aus, um «echte» (bzw. «faire») Chancengleichheit sicherzustellen: Wenn nämlich formale Zugangshindernisse abgebaut werden, bleiben soziale Ungleichheiten bestehen, die beeinflussen, über welche Bildungs- und Qualifikationsmöglichkeiten jemand verfügt. Angesichts solcher Hindernisse wird letztlich doch die soziale Herkunft bestimmen, für wen welche Laufbahnen offenstehen. Daraus ergibt sich die Forderung nach gleichen Bildungschancen – mit dem Ziel, Benachteiligungen der sozialen Herkunft abzubauen und ein wirklich meritokratisches System zu errichten.

Das meritokratische Ideal ist zu unterscheiden vom zuvor genannten Ideal der Menschenbildung: Meritokratie und Chancengleichheit stehen teils in der Kritik, weil sie den Leistungsbegriff ins Zentrum stellen und auf dieser Basis Ungleichheiten rechtfertigen – demgegenüber ist Menschenbildung egalitaristisch ausgerichtet: Alle sollen sich als

Menschen entfalten können. Spricht man vom Zugang zu attraktiven Positionen, geht es nicht primär um Selbstentfaltung, sondern um den Erwerb von Qualifikationen. So gesehen besteht eine Spannung zwischen Meritokratie und Menschenbildung, jedoch scheint es möglich, beides miteinander zu verbinden, also ein Bildungssystem zu entwickeln, das Heranwachsende «als Menschen» fördert *und* sie für gesellschaftliche Aufgaben qualifiziert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine liberale politische Ordnung auf zumindest zwei Arten auf Bildung angewiesen scheint, erstens, um Individuen zur Freiheit zu befähigen, und zweitens, um ihnen die Loslösung von ihrem sozialen Hintergrund zu ermöglichen und ihnen vielfältige Lebensoptionen und berufliche Laufbahnen zu eröffnen. Im Weiteren gehe ich zunächst auf diesen zweiten Aspekt ein (3), bevor ich mich dem ersten zuwende (4).

### **3 Chancengleichheit und Bildung**

Betrachten wir zunächst kurz, wie sich die Situation im deutschen Bildungssystem darstellt: Erstens erreichen viele Schüler:innen basale Kompetenzziele (z.B. im Lesen) nicht. Zweitens erbringen Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familie statistisch gesehen schlechtere Leistungen als sozial Privilegierte (primäre Herkunftseffekte). Drittens haben gleich leistungsfähige Schüler:innen aus unterschiedlichen Schichten nicht die gleichen Chancen auf gymnasiale und universitäre Bildung (sekundäre Herkunftseffekte): Die Übervertretung von Kindern aus sozial privilegierten Familien in diesem Bereich erklärt sich durch ein Zusammenspiel primärer und sekundärer Effekte.

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

Ein «meritokratisches» Prinzip, wie es sich auf der Basis von Rawls' Prinzip fairer Chancengleichheit formulieren lässt, geht aber noch weiter. Betrachten wir die Version von Harry Brighouse und Adam Swift (2008): «An individual's prospects for educational achievement may be a function of that individual's talent and effort, but it should not be influenced by her social class background» (S. 447). Das heisst: Bildungsungleichheiten (im Sinne von ungleichen Aussichten auf

schulischen Erfolg) sind akzeptabel, wenn sie auf unterschiedliche Begabung oder Anstrengung zurückgehen, nicht aber, wenn sie ihre Ursache im sozialen Hintergrund von Personen haben.

Damit erscheinen sozial bedingte Leistungsunterschiede ebenso als ungerecht wie die Übervertretung privilegierter Schichten in der höheren Bildung (die ungleiche «Bildungsbeteiligung»). Dies ist bereits eine sehr anspruchsvolle Konzeption von Bildungsgerechtigkeit: Sie gewährleistet, dass alle unabhängig von ihren sozialen Voraussetzungen die Qualifikationen erlangen können, die für den Zugang zu attraktiven sozialen Positionen notwendig sind.

Warum aber hier stehenbleiben? Werden soziale Benachteiligungen behoben, so bleiben immer noch Ungleichheiten aufgrund unterschiedlicher natürlicher Anlagen («Begabungen»). Im rawlsschen Denken sind diese genauso «unverdient» wie soziale Benachteiligungen: Wir sind für beides nicht verantwortlich, beide sind «moralisch arbiträr». Man könnte also zum Schluss kommen, dass Bildungsungleichheiten nur gerechtfertigt sind, insofern sie auf persönlich verantworteten Entscheidungen beruhen. Diese Position wird in der Debatte als «luck egalitarian» bezeichnet, da es darum geht, die Effekte von bloßem Glück und Pech («luck») zu neutralisieren. Julian Culp und Johannes Drerup (2024) sprechen von einer «sozialistischen» Konzeption – allerdings bin ich der Auffassung, dass sich diese Position innerhalb des liberalen Spektrums bewegt, insbesondere deshalb, weil Individuen als verantwortliche Personen in den Blick genommen werden, die für die Konsequenzen ihres Tuns geradestehen müssen.

Es ist auch möglich, hier noch einen weiteren Schritt zu gehen und strikte Leistungsgleichheit zu fordern (Ben-Shahar, 2016). Dies bietet sich auch deshalb an, weil Bildung im Wettbewerb um soziale Positionen sogenannten positionalen Wert hat: Ihr Wert für den Einzelnen hängt auch davon ab, wie gut andere gebildet sind. Jede Bildungsungleichheit kann in diesem Zusammenhang von Bedeutung sein. Daraus könnte man schliessen, dass Leistungsungleichheiten minimiert werden sollten, um allen «gleiche Startchancen» zu ermöglichen.

Hier geht es um Gerechtigkeit – und um Verpflichtungen des Staates gegenüber Kindern und Jugendlichen: Nach allen besprochenen Positionen hat der Staat umfassende Verpflichtungen im Bildungsbereich. Selbst die konservative Position, nach der die herrschenden Verhältnisse in der Bildung als gerecht zu sehen sind, setzt voraus, dass der Staat allen Kindern und Jugendlichen schulische Bildung ermöglichen soll. Liberale Kontroversen drehen sich darum, wie stark bestehende Benachteiligungen abzubauen sind. Allgemein gesagt, besteht innerhalb der Familie liberaler Positionsbezüge Einigkeit darin, dass Personen moralisch und politisch gleich sind und folglich über gleiche Freiheiten und Rechte verfügen sollen – Uneinigkeit besteht in der Frage sozialer und ökonomischer Ungleichheiten.

Allerdings hat die Bildungsdebatte in dieser Hinsicht einen speziellen Charakter: Selbst wenn man die bestehende sozioökonomische Struktur nicht als ungerecht einstuft, kann man trotzdem der Auffassung sein, dass der Staat alles dafür tun sollte, um soziale Benachteiligung im Bildungssystem abzubauen. Vor dem Hintergrund grosser sozialer Ungleichheit kann man zur Auffassung gelangen, dass zumindest alle eine faire Chance haben sollten, ein hohes Einkommen bzw. einen hohen Sozialstatus zu erlangen.

#### **4 Befähigung zur Freiheit**

Die Frage nach staatlichen Verpflichtungen im Bildungsbereich lässt sich nicht nur auf das Problem des Wettbewerbs um attraktive soziale Positionen beziehen (d.h. das Problem der Chancengleichheit), sondern auch auf die Forderung, Heranwachsende zur Freiheit zu befähigen. Geht man davon aus, dass für die Nutzung der Freiheit bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen nötig sind, scheint es naheliegend, Individuen nicht in erster Linie im Vergleich zueinander zu betrachten, sondern in Hinblick darauf, ob sie die relevanten Fähigkeiten in ausreichender Weise entwickeln können. Dies führt zu einer sogenannten Angemessenheits-Konzeption, die eine Schwelle in der Entwicklung von Fähigkeiten definiert, welche möglichst von allen – ungeachtet ihrer natürlichen und sozialen Voraussetzungen – erreicht werden soll.

Hier könnte man – wie eingangs angedeutet – an eine Form von Selbstbestimmungs- oder Autonomiefähigkeit denken. Alternativ oder ergänzend ist eine Angemessenheits-Konzeption in Betracht zu ziehen, die auf demokratische Teilhabe oder die Fähigkeit zur Erfüllung staatsbürgerlicher Verpflichtungen zielt. Eine einflussreiche Theorie dieser Art stammt von Amy Gutmann (1987), bereits in den 1960er-Jahren hat es Ralf Dahrendorf (1965) folgendermassen formuliert: «Jeder Mensch hat ein Recht auf eine intensive Grundausbildung, die ihn befähigt, von seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen» (S. 23).

Allerdings ist mit Blick auf die liberale Tradition nicht klar, ob der Staat *berechtigt* (legitimiert) ist, entsprechende Bildungsziele, die sich auf persönliche Autonomie und/oder staatsbürgerliche Teilhabe beziehen, durchzusetzen. Wenn keine Berechtigung vorhanden wäre, könnte auch nicht von einer staatlichen Verpflichtung die Rede sein. Nach gängigen Interpretationen des zu Beginn formulierten Prinzips der grössten gleichen Freiheit ist der Freiheitsbegriff in diesem Kontext «negativ» zu verstehen. In *Two Concepts of Liberty* umschreibt Isaiah Berlin den negativen Freiheitsbegriff folgendermassen: «I am normally said to be free to the degree to which no man or body of men interferes with my activity. Political liberty in this sense is simply the area within which a man can act unobstructed by others» (Berlin, 2002, S. 169). Dies ist nach Berlin die Freiheit, auf die es im Liberalismus ankommt. Autonomie –

als Fähigkeit, sich selbst zu bestimmen – ist in Berlins Vokabular eine Form von ‚positiver Freiheit‘ (‚Freiheit zu‘ statt ‚Freiheit von‘) und für ihn insofern politisch problematisch, als sich mit Zwang und Unterdrückung – bis hin zu totalitären Herrschaftsformen – rechtfertigen lassen. Dies ist möglich, insofern der Autonomiebegriff – wie beispielsweise bei Kant – mit der Idee vernünftiger Gesetzmässigkeit verbunden wird (ebd., S. 185). Personen dazu zu bringen, nach vernünftigen Gesetzen zu handeln, stellt im kantischen Denken eine Befreiung dar – in Berlins Darstellung handelt es sich jedoch um eine Form von Fremdbestimmung. (ebd., S. 194).<sup>3</sup>

John Christman (2015) schlägt vor, den Autonomiebegriff zu ‚neutralisieren‘ – d.h. von inhaltlichen Vorgaben zu befreien. Als autonom handelnd könnte demnach eine Person gelten, die fähig (‚kompetent‘) ist, nach eigenen (‚authentischen‘) Einstellungen zu handeln. Auch wenn man von einem Autonomiebegriff dieser Art ausgeht, ist aber klar, dass die Förderung von Autonomie bei Kindern und Jugendlichen mit Eingriffen in ihre negative Freiheit einhergehen kann: Dies betrifft zum einen die pädagogische Interaktion selbst, in der entsprechende Fähigkeiten womöglich gegen den Willen der Heranwachsenden gefördert werden. Zum anderen betrifft es die Ebene staatlichen Handelns: Ist der Staat berechtigt, die Entwicklung der Autonomiefähigkeit als verbindliches Bildungsziel vorzugeben und durchzusetzen?

Wie gesagt, bestehen in der liberalen Tradition starke Vorbehalte gegenüber einem staatlichen Eingreifen in den Bildungsbereich, nicht zuletzt bei Wilhelm von Humboldt. Humboldt skizziert ein politisches Modell, das ‚libertäre‘ Züge trägt, insofern es staatliches Wirken auf den Schutz negativer Freiheit beschränkt. Konsequenterweise kommt Humboldt zum Schluss, dass der Staat sich aus der Bildung heraushalten sollte. Der Grund hierfür liegt darin, dass staatliches Eingreifen ‚Bildung‘ behindert. Für Humboldt, so könnte man sagen, ist nicht Freiheit der zentrale Wert, sondern Bildung (Festl, 2022, S. 110): Freiheit ist instrumentell wertvoll in Hinblick auf die Ermöglichung von Bildung. ‚Der wahre Zweck des Menschen‘, so Humboldt, sei «die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu seinem Ganzen» (Humboldt, 1980, S. 64). Wichtig ist dabei, dass der Mensch sich «aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit» (ebd., S. 69) entwickeln kann. Eine solche Position wird in der heutigen Philosophie als ‚perfektionistisch‘ bezeichnet. Es wird ein ‚Zweck‘, eine ‚Bestimmung‘ des Menschen vorgegeben, der von allen realisiert werden soll. Das Leben nach dieser (objektiven) Vorgabe macht den Kern des menschlichen Guten aus. Nach Humboldt soll der wahre Zweck des Menschen politisch realisiert werden

---

<sup>3</sup> Berlin befasst sich auch mit ‚education‘ als Mittel zur zwangsweisen Befreiung von Personen. An dieser Stelle verweist er hauptsächlich auf Fichte (Berlin, 2002, S. 195–196).

– und zwar durch die Gewährung negativer Freiheit sowie durch «Mannigfaltigkeit der Situationen» (S. 64), die den individuellen Bildungsprozess – die Entfaltung der Individualität – anregen. Staatliches Eingreifen würde nach Humboldt demgegenüber zu «Einförmigkeit» (S. 71) führen und dazu, dass Individuen als «Werkzeuge» (S. 86) des Staates oder sogar als «Maschinen» (S. 71) gesehen werden.

Bei Humboldt verbinden sich also gewissermassen libertäre mit perfektionistischen Theorieelementen (Festl, 2022). Einerseits macht der perfektionistische Bildungsbegriff das Zentrum von Humboldts politischem Denken aus, andererseits ist unklar, ob es passend ist, ihn als «perfektionistischen Liberalen» zu bezeichnen, weil er gerade nicht der Auffassung ist, dass der Staat dieses Ideal aktiv verfolgen und womöglich sogar gegen Widerstand durchsetzen sollte. Greift der Staat jedoch nicht aktiv ein, so ist fraglich, ob dieses Bildungsideal sich allgemein durchsetzen wird – bekanntlich gibt es in unseren Gesellschaften unterschiedliche Vorstellungen darüber, was eine gute Bildung ausmacht, und manche dieser Vorstellungen widersprechen dem perfektionistischen Individualismus Humboldts: Dieser lässt zwar inhaltlich vieles offen, aber gerade damit wird er Widerstand bei denjenigen auslösen, die inhaltlich klar definierte (z.B. religiöse) Bildungsvorstellungen haben.

Dies führt zum nächsten Problem: Setzt der Staat das humboldtsche Bildungsideal durch, so legt er sich damit auf eine bestimmte – kontroverse – weltanschauliche Position fest: Er ist nicht «neutral» gegenüber unterschiedlichen Bildungsvorstellungen, sondern stellt die liberale Weltanschauung (bzw. die liberale Konzeption des Guten) in den Mittelpunkt. Damit sind wir bei den Bedenken, die Rawls (in *Political Liberalism*) gegen den perfektionistischen Liberalismus (oder «comprehensive liberalism») vorbringt. Der politische Liberalismus rawlsscher Prägung baut nicht auf der liberalen Weltanschauung auf, sondern auf grundlegenden Regeln des Zusammenlebens, die für kooperationswillige, «vernünftige» («reasonable») Personen akzeptabel sind. Damit soll Raum für unterschiedliche (private) Lebensweisen geschaffen werden, die auch illiberale Züge aufweisen können, solange sie mit politisch-liberalen Grundregeln vereinbar sind. Rawls erläutert den Unterschied zwischen politischem und perfektionistischem Liberalismus mit Bezug auf das Problem der Bildung: «[V]arious religious groups oppose the culture of the modern world and wish to lead their common life apart from unwanted influences. A problem now arises about their children's education and the requirements the state can impose. The liberalism of Kant and Mill may lead to requirements designed to foster the values of autonomy and individuality as ideals to govern much if not all of life. But political liberalism has a different aim and requires far less» (Rawls, 1993, S. 199).

Rawls spricht hier neben Kant und seinem Autonomiebegriff auch Mill an, dessen Ideal von Individualität stark von Humboldt beeinflusst ist. Dieses soll der liberale Staat nach Rawls also nicht durchsetzen, gleichzeitig aber alle Heranwachsenden auf die Grundlagen des liberalen Zusammenlebens verpflichten und eine Form von «politischer Autonomie» fördern (Nussbaum, 2011). In diesem Modell wird also staatsbürgerliche Bildung («Bildung zum Bürger/zur Bürgerin») grossgeschrieben, während die Förderung persönlicher Autonomie abgelehnt wird. Man könnte es auch so formulieren: Die staatliche Durchsetzung eines perfektionistischen liberalen Bildungsideals verletzt die negative Freiheit derer, die eine damit unvereinbare weltanschauliche Ausrichtung haben.

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

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

## 5 Herausforderungen für den Liberalismus

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

Politisch-liberale Bildung ist insofern auf diese Herausforderungen vorbereitet, als sich auf politische Grundprinzipien berufen kann, deren Vermittlung zur Stabilisierung beitragen kann. Allerdings geht der politische Liberalismus rawlsscher Prägung von einer im Grundsatz liberaldemokratischen politischen Kultur aus und rechnet nicht damit, dass relevante politische Kräfte diese gezielt aushöhlen oder gar umstürzen wollen. Vielmehr geht es in erster Linie darum, nach illiberalen Grundsätzen lebende Gruppierungen in das liberale Projekt zu integrieren. Diesen soll beispielsweise auch zugestanden werden, ihr «privates» Leben an rational oder wissenschaftlich nicht begründbaren Auffassungen auszurichten. Demgegenüber rechnet der herkömmliche politische Liberalismus nicht mit politischer Propaganda – Formen von Desinformation oder Fehlinformation – die die diskursive politische Kommunikation, die sich auf Argumente und Evidenz beruft, unterlaufen.

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die perfektionistisch-liberale Bildung, so muss das humboldtsche Modell von aktuellen Formen von perfektionistischem Liberalismus unterschieden werden. Letztere sind ohne weiteres mit einer «Erziehung zum Bürger oder zur Bürgerin» und der Vermittlung politischer Prinzipien vereinbar – sie verlangen aber mehr als das: In der Schule soll die liberale Weltanschauung vermittelt werden. Angesichts der aktuellen politischen Lage könnte hier ein Problem geortet werden: Die kulturelle Dominanz der liberalen Weltanschauung bietet den Gegner:innen des Liberalismus Angriffspunkte, die sich auf die Grundlagen der politischen Ordnung übertragen. Beispielsweise kommen in der medialen (und evtl. auch der schulischen) Präsentation der Genderfrage oftmals zutiefst liberale Einstellungen zum Ausdruck: Alle sollen so leben können, wie sie wollen – es soll sogar möglich sein, sein Geschlecht selbst zu definieren. Die Ablehnung dieser weltanschaulichen Positionierung kann in einen Angriff auf das politische Projekt des Liberalismus umschlagen, der nicht nur die Demokratie untergräbt, sondern womöglich darauf zielt, eine «konservative» Weltanschauung als allgemein verbindlich vorzuschreiben.

Das humboldtsche Modell ist diesem Problem nicht ausgesetzt, weil es nicht die staatliche Vermittlung liberaler Werte fordert. Angesichts autoritärer politischer Entwicklungen scheint das Modell interessant, insofern es das Individuum in seiner Entfaltung vor dem staatlichen Zugriff zu schützen sucht: Private Bildung statt öffentliche Bildung.

Allerdings dürfte es gerade in autoritären politischen Strukturen zumeist schwierig sein, sich in (bzw. seine Kinder) auf diese Weise dem staatlichen Einfluss zu entziehen. Zu bemerken ist andererseits, dass autoritäre Herrschaft nicht nur durch schulische Indoktrination, sondern auch die Schwächung des Bildungssystems stabilisiert werden kann: Weniger gebildete Bürger:innen sind möglicherweise leichter zu führen als gebildete.

Das humboldtsche Bildungsideal, das in Deutschland nach wie vor viel Zuspruch erhält, steht in einem Spannungsverhältnis zur Idee der Vermittlung liberaldemokratischer politischer Werte – und zwar nicht nur deshalb, weil Humboldt selbst Vorbehalte gegenüber einer Erziehung zum Bürger hat: Teils wird angenommen, dass die Vermittlung politischer Werte einer illegitimen Beeinflussung (oder «Indoktrination») gleichkommt. Schliesslich soll sich (nach Humboldt) jeder «aus sich selbst heraus» in seiner Individualität entfalten können und dabei nicht beeinflusst werden.

## 6 Fazit

Libérale Bildung verlangt nach einem entschlossenen staatlichen Engagement: Nicht nur sollen alle eine faire Chance erhalten, eine attraktive soziale Position zu erlangen, sie sollen auch zur Freiheit befähigt werden.

Damit sind die staatlichen Verpflichtungen im Bildungsbereich umrissen – die innerhalb des liberalen Paradigmas unterschiedlich spezifiziert werden können. Allerdings stellt sich auch die Frage, wozu der liberale Staat überhaupt berechtigt ist: Während nach liberal-perfektionistischer Auffassung die liberale Weltanschauung durchgesetzt werden soll, ist der politische Liberalismus zurückhaltender: Es ist näher zu diskutieren, in welcher Weise die Idee einer Befähigung zur Freiheit ausformuliert und gerechtfertigt werden soll.

Darüber hinaus ist zu überlegen, inwiefern der Staat verpflichtet und berechtigt ist, das Bildungssystem auf die Erhaltung der liberalen und demokratischen Ordnung auszurichten: Während sich Humboldt ablehnend gegenüber der Vorstellung äussert, Personen zu Bürgern heranzubilden, kann dies heute als vordringliches Ziel liberaler Bildung gesehen werden.

Ben-Shahar, T. (2016). Equality in education – why we must go all the way. *Ethical Theory and Moral Practice*, 19(1), 83–100.

Berlin, I. (2002). Two concepts of liberty [1958]. In I. Berlin, *Liberty* (S. 166–217). Oxford: Oxford University Press.

Brighouse, H., & Swift, A. (2008). Putting educational equality in its place. *Education Finance and Policy*, 3(4), 444–466.

Christman, J. (2015). Freedom in times of struggle: Positive liberty, again. *Analyse & Kritik*, 37(1/2), S. 171–188.

- Culp, J. & Drerup, J. (2024). Equality of educational opportunity. In M. Sardoč (Hrsg.), *Handbook of equality of opportunity* (S. 521–545). Cham: Springer.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Festl, M. (2022). Zwischen Perfektionismus und Libertarismus. Auf der Suche nach dem verlorenen Humboldt und einem neuen Liberalismus. In M. Festl (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts politische Philosophie* (S. 99–116). Darmstadt: wbg.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Humboldt, W. v. (1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792]. In W. v. Humboldt, *Werke in fünf Bänden*, Bd. 1, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1977). Die Metaphysik der Sitten [1797]. In I. Kant, *Werkausgabe*, Bd. 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Locke, J. (1988). *Two treatises of government* [1690]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mill, J.S. (1989), On liberty [1859]. In J.S. Mill, *On liberty and other writings* (S. 1–115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2011), Perfectionist liberalism and political liberalism. *Philosophy and Public Affairs*, 49(1), S. 3–45.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge MA: The Belknap Press of Cambridge University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.