



Christina Engelmann
Tobias Haberkorn
Ingrid Miethe
(Hrsg.)

Proletarische Pädagogik

Verhältnisbestimmungen, historische Experimente
und Kontroversen sozialistischer Bildungskonzepte

Engelmann / Haberkorn / Miethe
Proletarische Pädagogik

Christina Engelmann
Tobias Haberkorn
Ingrid Miethe
(Hrsg.)

Proletarische Pädagogik

Verhältnisbestimmungen, historische
Experimente und Kontroversen
sozialistischer Bildungskonzepte

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2025

k

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgesellschaft.

Impressum

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2025. Verlag Julius Klinkhardt.

Julius Klinkhardt GmbH & Co. KG, Ramsauer Weg 5, 83670 Bad Heilbrunn, vertrieb@klinkhardt.de.

Coverabbildung: © Neigungsgruppen in der Kinderrepublik Namedy, 1931.

Quelle: Archiv der Arbeiterjugendbewegung

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2025. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6162-5 digital

doi.org/10.35468/6162

ISBN 978-3-7815-2702-7 print

Inhaltsverzeichnis

Christina Engelmann, Tobias Haberkorn und Ingrid Miethe
 Einleitung 7

Ingrid Miethe
 Proletarische Pädagogik – Sozialistische Pädagogik – Kommunistische Pädagogik. Versuch der begrifflichen Klärung in einem ideologisch verminten Gebiet 17

I. Ideengeschichtliche Zugänge

Florian Grams
 Edwin Hoernle – Kommunistische Pädagogik für und ohne die Partei 47

Nina Rabuza
 Die Anthropologie des proletarischen Kindes.
 Walter Benjamins Schriften zu Kindheit und Pädagogik 61

Lasse Hansohm
 Beherrschung, nicht Herrschaft. Zum Generationenverhältnis in Walter Benjamins „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ 78

Christina Engelmann
 Zwischen revolutionärer Erfahrung und autoritativer Parole.
 Clara Zetkin über das sowjetische Bildungssystem (1917-1926) 94

Sebastian Engelmann
 Die Erziehung der Massen zum Marxismus –
 Angelica Balabanoffs Beitrag zur proletarischen Pädagogik 123

II. Modelle proletarischer Pädagogik

Maria Daldrup und Irmela Diedrichs
 Selbstverwaltung und Sozialismus: Erziehungsanspruch und Erziehungspraxis der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde im Mikrokosmos Kinderrepublik 139

Michael Franzke

Das Tinzer Modell der proletarischen Jugendbildung 166

Daniel Lieb

Zur ethischen Dimension proletarischer Pädagogik.
Die Arbeiterjugendbewegung in der frühen Weimarer Republik 182

Carsten Müller

Zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialismus –
anhand der Analyse eines Streites zwischen Robert Seidel (Arbeitsschule)
und Karl Kautsky 199

Wilfried Göttlicher

Österreichische Sozialdemokratie, Schulreform
und Proletarische Erziehung, 1918 – 1934 216

III. Medien und Räume

Robert Pfützner

Die Anfänge proletarischer Kinder- und Jugendliteratur –
Emma Adlers *Buch der Jugend* 235

Ingrid Mieth

Clara Zetkin und die Gleichheit: Stellenwert und Bedeutung
pädagogischer Themen 254

Ferdinand Klüsener

Theater und Rundfunk. Zu ihrer gestischen Erziehungsarbeit
bei Bertolt Brecht, Walter Benjamin und Jizchak Löwy 273

Bernd Käpplinger

Häuser der Erwachsenenbildung für proletarische Pädagogik im Leipzig
der 1920er Jahre zwischen Massenerziehung und Arbeitsgemeinschaften 290

Tobias Haberkorn

Museen für das Proletariat. Die Verbindung von kulturellem Erbe, Bildung
und Erziehung in proletarischen Museen Moskaus von 1918 bis 1928 306

Autor:innenverzeichnis 319

*Christina Engelmann, Tobias Haberkorn
und Ingrid Miethe*

Einleitung

Bereits in seiner bekannt gewordenen Rede vom 5. Februar 1872 vor dem Dresdner Arbeiterbildungsverein *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen* stellt Wilhelm Liebknecht die grundlegende Frage danach, ob erst „[d]urch Freiheit“, d. h. durch ein „[H]inweschreiten über Staat und Gesellschaft [...] das Volk Bildung erlangen“ (Liebknecht, 1904, S. 52) könne, oder aber, ob Bildung selbst der Weg dazu sei, gesellschaftliche Macht zu erwirken. Diese Grundkontroverse begleitet seitdem die Diskussionen um proletarische Pädagogik. Unabhängig davon, wie sie jeweils beantwortet wird, beschreibt diese Frage eine zentrale Einsicht der proletarischen Pädagogik: dass Bildungsprozesse nicht losgelöst von den jeweiligen materiellen Bedingungen einer Gesellschaft zu betrachten sind. Schon 1844 formulieren Marx und Engels als grundlegenden Gedanken einer materialistischen Gesellschaftstheorie: „Wenn der Mensch von den Umständen gebildet wird, so muß man die Umstände menschlich bilden“ (Marx & Engels, 1962, S. 138). Pädagogik und Politik werden demnach nicht als zwei voneinander getrennte Bereiche begriffen, sondern als immer schon aufeinander verwiesen verstanden. Die Forderung, allen Menschen gleichermaßen die Möglichkeiten für eine umfassende Bildung zu gewähren, verband sich in dieser Theorietradition entsprechend mit dem sozialkritischen Anspruch, jede Form der Herrschaft von Menschen über Menschen zu beenden. Denn: „Wer herrscht, will sich stark und den Beherrschten schwach machen. Und wer allgemeine Bildung will, muß deshalb gegen jede Herrschaft ankämpfen“ (Liebknecht, 1904, S. 12). Das Ende des 19. Jahrhunderts entstandene Konzept einer proletarischen oder sozialistischen Pädagogik hat seitdem vielfältige Weiterentwicklungen erfahren und versammelt in der Folge eine Vielzahl heterogener Ansätze, denen zugleich ein verbindendes Moment eignet: Sie zielen auf eine grundlegende Veränderung von Gesellschaft und richten sich namentlich gegen Zustände, durch die Machtverhältnisse unterschiedlicher Art gerechtfertigt werden: die Ausbeutung von Arbeiter:innen durch die besitzenden Klassen, die patriarchale Unterdrückung von Frauen ebenso wie die rassistische Diskriminierung in ihren vielfältigen Formen oder aber die Beherrschung von Kindern durch die Generation der Erwachsenen.

Gleichzeitig wurde bereits von den frühen Ansätzen auf das grundlegende Paradox von Bildung hingewiesen: „Die materialistische Lehre von der Veränderung

der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (Marx, 1978, S. 5f.), so Marx 1845 in seiner 3. These über Feuerbach. Bis heute stellt sich der Bildungsforschung die Frage, in welchem Verhältnis die Veränderung des Bildungssystems mit gesellschaftlicher Transformation im weiteren Sinne steht. Wird einerseits eine veränderte Bildung angestrebt, die es ermöglichen sollte, gesellschaftlichen Wandel zu bewirken, wird andererseits betont, dass es allererst veränderter sozialer Verhältnisse bedürfte, unter denen sich entsprechende Entwicklungen im Bildungsbereich vollziehen ließen. An dieser Aporie entspannte sich schon früh eine Kontroverse um die Frage nach der richtigen Ausrichtung einer proletarischen Bildungspolitik: die Frage nach Reform oder Revolution. So wurde einerseits betont, dass eine bloß partielle Veränderung der gegebenen Verhältnisse nicht ausreiche, da eine wirkliche Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten der breiten Bevölkerung nicht umsetzbar sei unter der Bedingung von Klassenverhältnissen, in denen diejenigen, die über die politische und soziale Macht verfügten, ein Interesse daran hatten, Bildung exklusiv zu lassen. In diesem Sinne galt dem reformistischen Lager der Vorwurf, am Fortbestand eines Zustandes teilzuhaben, der für die meisten Menschen unhaltbar sei. Umgekehrt wurde dem entgegnet, dass nur durch Veränderungen im Hier und Jetzt die Voraussetzungen für eine umfassende Umgestaltung des Bildungswesens geschaffen würden, die wiederum notwendige Grundlage für eine Umwälzung der sozialen Verhältnisse sei.

Ungeachtet dieser Auseinandersetzungen haben die skizzierten Ansätze im pädagogischen Denken eine für die Entstehungszeit völlig neue Dimension in das pädagogische Denken eingebracht, nämlich das Wissen darum, dass das Gelingen pädagogischer Arbeit nicht allein vom Lernenden und Lehrenden abhängt, sondern ganz zentral von den gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnissen, in denen Lern- und Bildungsprozesse stattfinden. Der Marxismus bot eine Interpretationsfolie, um diese Verhältnisse einzubeziehen. In der weiteren Entwicklung der Pädagogik wurden die theoretischen Erklärungen vielfältiger, verbanden marxistisches Denken mit anderen theoretischen Positionen oder entfernten sich auch zunehmend von marxistischem Denken. Die initiale Bedeutung, die einer proletarischen Pädagogik für dieses heute fast selbstverständliche Wissen um die Komplexität von Bildungsprozesse zukommt, ging in der späteren Rezeption zunehmend verloren. Dies geschah nicht zuletzt aus ideologischen Gründen: So war eine Bezugnahme auf diese Konzepte unter den Bedingungen des Kalten Krieges schwer begründbar und lief im westdeutschen Diskurs darüber hinaus leicht Gefahr, mit realsozialistischen Entwicklungen gleichgesetzt zu werden. Deshalb wurden diese Konzepte teils unter anderen Begriffen wie dem der „materialistischen Pädagogik“ (vgl. Gamm, 1974) oder dem der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ mit verhandelt, die ebenfalls einen zentralen Orientierungspunkt bei Marx' Geschichts- und Gesellschaftstheorie hatten (vgl. Krüger, 2002, S. 61).

Mit dem historischen Abstand zu den polaren Interpretationen des Kalten Krieges ist es heute möglich, diesen Forschungsgegenstand ohne einseitige Zuschreibungen und Feindbildkonstruktionen als zu untersuchenden, bildungshistorisch relevanten Gegenstand zu betrachten und in aktuelle Diskurse einzubinden. Der Band schließt damit an eine erst in jüngster Zeit wieder aufgenommene Debatte um eine „sozialistische Pädagogik“ (Engelmann & Pfützner, 2018; Paul-Siewert et al., 2016) an. Wie der Band zeigt, kann es dabei ganz unterschiedliches bedeuten, aus einer proletarischen oder sozialistischen Perspektive von den materiellen Bedingungen von Bildung auszugehen: Es kann zum einen so verstanden werden, dass Gesellschaft in ihrem Gewordensein betrachtet wird, als Produkt menschlichen Handelns und Bildung die Aufgabe zukomme, möglichst breite Teile der Bevölkerung an der Gestaltung der sozialen Verhältnisse teilhaben zu lassen. Die Betonung der materiellen Bedingungen von Bildung wurde weiterhin so aufgefasst, dass Bildungspolitik zunächst dafür sorgen müsse, die materiellen Rahmenbedingungen von Bildung sicherzustellen in Form eines breiten Netzes an sozialen Unterstützungsangeboten, damit allen Gesellschaftsmitgliedern dieselben Bildungsmöglichkeiten offenstehen. In einer weiteren Bedeutung wurde proletarische Pädagogik im Sinne politischer Agitation gefasst, der es in erster Linie darum gehe, die Menschen vermittels einer marxistischen Weltanschauung über die sozialen und ökonomischen Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens aufzuklären. In einem wieder anderen Verständnis liegt der Fokus auf der Differenz von leiblichen und intellektuellen Lernvollzügen und der Besonderheit der Erfahrung des proletarischen Kindes. Der Anspruch einer proletarischen Pädagogik wurde entsprechend so gefasst, dass in ihr kognitive, körperliche und sinnliche Aspekte in ein produktives Zusammenspiel gebracht werden und Bildung nach den Bedürfnissen und Alltagserfahrungen der Kinder ausgerichtet werden sollen. In Abgrenzung zu anderen Pädagogiken, die ihren Ausgang ebenfalls von den kindlichen Erfahrungen nehmen, wurde die Besonderheit der proletarischen Lebenswelt ebenso wie der Aspekt des solidarischen Handelns mit anderen betont. Schließlich eignet der proletarischen Pädagogik ein bestimmter Blick auf die Gegenstände von Bildung: Welche Bedeutung kommt dem pädagogischen Material, den materiellen Orten und Medien zu, an denen und über die Lernprozesse stattfinden?

Diese exemplarische (und keineswegs vollständige) Zusammenstellung von pädagogischen und bildungspolitischen Fragestellungen zeigt bereits, dass es vielfältige Perspektiven und Antworten darauf geben kann, was eine proletarische Pädagogik ausmacht. Die Beiträge des vorliegenden Bandes nähern sich diesem Gegenstand entsprechend aus unterschiedlichen Richtungen: Zunächst werden die verschiedenen Elemente und Konzepte einer proletarischen Pädagogik rekonstruiert, wie sie bedeutende Protagonist:innen entwickelten, und dabei auch die Kontroversen nachgezeichnet, die sich um diese Konzepte entfachten. Hieran schließen

Beiträge zu geschichtlichen Modellen einer proletarischen Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung an sowie Analysen der unterschiedlichen Medien und Räume derselben. Gemeinsam ist diesen Modellen das Anliegen, Bildung speziell für Arbeiter:innen und deren Kindern zugänglich zu machen, indem sie einerseits deren Erfahrungen und Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen und andererseits eine kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Verhältnissen und darüber auch ein aktives Mitwirken innerhalb der Arbeiter:innenbewegung zu befördern suchen.

Der *erste Teil* des Bandes gibt Einblick in die verschiedenen bildungsphilosophischen und ideengeschichtlichen Ansätze einer proletarischen Pädagogik. In der unterschiedlichen Verwendung der Begriffe „sozialistische Pädagogik“, „proletarische Pädagogik“ oder auch „kommunistische Pädagogik“ wird bereits das Problem deutlich, dass diese Begriffe nach wie vor theoretisch wenig ausgearbeitet sind (vgl. Pfützner, 2017, S. 32). An dieser Stelle setzt der einleitende Beitrag von *Ingrid Miethe* an, in dem die Entstehung und Funktion dieser Begriffe historisch hergeleitet und voneinander abgegrenzt werden. Anhand der begrifflichen Einordnung und Verhältnisbestimmung der bislang sehr uneinheitlich gebrauchten und teils sogar gegensätzlich bestimmten Begriffe, arbeitet Miethe Kriterien heraus, die es ermöglichen, diese Konzepte von anderen theoretischen Ansätzen abzugrenzen. Damit wird ein wesentlicher Beitrag dazu geleistet, definitorische Klarheit zu erreichen als grundlegende Voraussetzung dafür, die verschiedenen Konzepte miteinander vergleichen zu können.

Mit Edwin Hoernle, einem der wohl bekanntesten Vertreter der kommunistischen Pädagogik, setzt sich *Florian Grams* in seinem Beitrag auseinander und arbeitet die in dessen Pädagogik liegenden Ambivalenzen heraus. Gilt Hoernle einerseits als der einflussreichste Schulpolitiker der KPD, zeigen Befunde aus der Frühphase der DDR, dass Hoernle in der dortigen Erziehungswissenschaft nur wenig Widerhall fand. Die Gründe hierfür expliziert Grams anhand einer Analyse von Hoernles Schriften aus den 1920er- und 1930er-Jahren. Wie Grams zeigt, sah Hoernle die Herausbildung von Individualität als ein wesentliches Erziehungsziel der kommunistischen Bewegung an, woraus sich neue pädagogische und bildungstheoretische Perspektiven und Bewertungsmaßstäbe für jene ergaben.

Die kritische Auseinandersetzung Walter Benjamins mit der Pädagogik Hoernles nimmt *Nina Rabuza* zum Ausgangspunkt, um Benjamins Konzept einer materialistischen Anthropologie des proletarischen Kindes zu explizieren. Zur näheren Bestimmung des pädagogischen Potentials einer solchen Anthropologie untersucht Rabuza Benjamins Schriften zur Pädagogik und Kindheit und macht dabei eine doppelte Abgrenzungsbewegung aus: Der bürgerlichen Erziehung des Kindes mit dem Mittel der instrumentellen Vernunft und dem Ziel der Anpassung an die bürgerliche Gesellschaft einerseits und der Gefahr einer Ideologisierung des Kindes in der sowjetischen Erziehung andererseits, stellt Benjamin die Selbstbetätigung im proletarischen Kindertheater entgegen, in dem den proletarischen

Kindern ein Möglichkeitsraum zur Erfahrung von Kollektivität und Freiheit eröffnet werde.

Auch *Lasse Hansohms* Beitrag widmet sich den Schriften Walter Benjamins, in denen sich dieser mit den verschiedenen Theorieströmungen der Arbeiter:innenbewegung auseinandersetzt und darüber auch selbst Skizzen einer proletarischen Pädagogik entwirft, in der dem Generationenverhältnis eine entscheidende Bedeutung zukommt. Wie Hansohm zeigt, versteht Benjamin das proletarische Kindertheater als einen vielversprechenden Versuch der Überwindung der sowohl in bürgerlichen als auch in der parteikommunistischen Pädagogik Hoernles präsenten Tendenz, das kindliche Andere durch ein übergeordnetes Ordnungsprinzip einzuhegen. Demgegenüber ermögliche das Kindertheater einen Bruch mit der sozial dominierenden, generationalen Hierarchie im Erziehungsverhältnis. Benjamins proletarische Pädagogik wird so lesbar als eine Pädagogik der Wechselseitigkeit, in der sich das Generationenverhältnis umkehrt: Das kindliche Andere soll hier nicht beherrscht werden, sondern die Erwachsenen haben sich vielmehr der irreduziblen Andersheit und Besonderheit des proletarischen Kindes anzunähern.

Mit Clara Zetkin nimmt *Christina Engelmann* eine weitere, bislang in West- und Gesamtdeutschland kaum als solche erforschte Vertreterin proletarischer Pädagogik in den Blick. In ihrem Beitrag untersucht sie die Schriften Zetkins, die nach 1917 unter dem Eindruck des Aufbaus des sowjetischen Bildungssystems entstanden sind und zeigt, wie die Erfahrungen der dortigen Bildungs- und Organisationsarbeit Zetkin zu einer Neuorientierung in ihrem Anspruch an eine proletarische Bildungspolitik und -praxis veranlassten. Insbesondere ihre Reise durch den Kaukasus und der Besuch muslimischer Frauenklubs in dieser Region führten ihr vor Augen, dass es der aktiven Mitwirkung der einheimischen Bevölkerung an der Gestaltung von Bildungsprozessen bedurfte, damit die Frauen dort selbst zu Akteurinnen des sozialen Wandels wurden und sich aus den sie unterdrückenden Sitten und Ausbeutungsverhältnissen befreien konnten. In Zetkins Bestimmung gelingender Lernzusammenhänge deutet sich nach Engelmann zugleich die Gefahr einer proletarischen Pädagogik an: Dass jene nicht länger durch die gelebte Erfahrung der Heranwachsenden gesättigt sind, sondern das Revolutionäre der Jugend bloß noch phrasenhaft gelehrt wird.

Sebastian Engelmann untersucht Angelica Balabanoffs Überlegungen zur Erziehung der Massen zum Marxismus. Ausgehend sowohl von der antiken Rhetorik als auch von der zeitgenössischen Massenpsychologie bestimmt Balabanoff die politische Agitation als zentrales Medium einer Erziehung, die die breite Bevölkerung zu erreichen sucht. Wie Engelmann herausarbeitet, ist diese Erziehungspraxis eine, die nicht einzelne Individuen und ihre besonderen Erfahrungen adressiert, sondern alle Arbeiter:innen jedweden Geschlechts und Alters auf dieselbe Weise anspricht, indem sie diese durch agitatorische Vorträge und Beispielgabe von der marxistischen Weltanschauung zu überzeugen sucht. Balabanoff, die sich

Anfang der 1920er-Jahre von der sozialistischen Arbeiter- und Frauenbewegung abwandte, zeigt somit die grundsätzliche Gefahr auf, dass sich eine proletarische Pädagogik auch über die Besonderheit des Kindes und der Jugendlichen hinwegsetzt und alles pädagogische Handeln dem Ziel einer revolutionären Weltanschauung unterstellt.

Der *zweite Teil* des Bandes versammelt konkrete historische Modelle proletarischer Pädagogik, die auf verschiedene Weise versuchten, über den Zugang zu Bildung sowohl die individuelle Befähigung der Arbeiter:innen zu fördern als auch zu deren aktiver politischer Mitwirkung an gesellschaftlicher Veränderung beizutragen. Angesichts der ausgesprochen vielfältigen und international ausgerichteten pädagogischen Versuchslandschaft in diesem Bereich, kann hier nur eine exemplarische Auswahl gegeben werden.

Auf Basis des Nachlasses von Hans Weinberger, den Schriften von Kurt Löwenstein und der Zeltlager Zeitung „Z. Z.“ untersuchen die Autorinnen *Maria Daldrup* und *Irmela Diedrichs* die Selbstorganisation und Selbstverwaltung der Kinderrepublik der sozialdemokratischen Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, eher bekannt unter dem Ausdruck Kinderrepublik Seekamp von 1927. Die Autorinnen behandeln die Kinderrepublik als ein aufschlussreiches Modell für Basisdemokratie in der Weimarer Republik, das vor allem von Kindern aus der Arbeiter:innenschaft aus mehreren Ländern getragen wurde. Ihr Blick richtet sich dabei auf die Formen ihrer Selbstorganisation, die sich durch ein Wechselspiel von planvoller Ordnung und dem Erleben einer sozialistischen Gemeinschaft auszeichne. Die Autorinnen stellen dabei die spezifisch demokratisch-sozialistische Art und Weise der Entscheidungsfindung heraus, die im Zeltlager praktiziert wurde.

Mit der Heimvolkshochschule Tinz nimmt *Michael Franzke* ein bislang wenig beachtetes Modell proletarischer Erwachsenenbildung der Weimarer Republik in den Blick. In den fünfmonatigen Kursen sollten die 18- bis 27-jährigen Teilnehmer:innen über verschiedene didaktische und methodische Zugänge, die Vorlesungen und Seminare ebenso wie Selbststudium und gemeinsames Lernen in Arbeitsgemeinschaften umfassten, einerseits in eine marxistisch orientierte Gesellschaftstheorie eingeführt werden und andererseits durch die aktive Teilhabe an der Selbstorganisation ihres Alltags die Voraussetzungen einer solidarischen Umgestaltung der Gesellschaft erlernen. In diesem Sinne praktizierte die Tinzener Heimvolkshochschule bis zu ihrer Auflösung durch die Nationalsozialisten 1930 nach Franzke eine sozialistische Erwachsenenbildung jenseits der Funktionärsausbildung, wie sie in den Parteischulen erfolgte.

Auf die Auseinandersetzung mit der Frage der Ethik innerhalb der proletarischen Pädagogik kurz nach dem Ersten Weltkrieg geht *Daniel Lieb* ein. Hierzu analysiert er Artikel im Zeitraum zwischen 1919 und 1921 aus der sozialdemokratischen Zeitschrift *Arbeiter Jugend*, die in der Phase der Weimarer Republik der (M)SPD angehörte. Die Unabhängigkeit und Jugendlichkeit der Autor:innen der

Zeitschrift stellte er als Besonderheit in dieser Zeit speziell für dieses Medium heraus und fragt danach, welches Modell von proletarischer Pädagogik sich darin zeigt. Die ethische Dimension der proletarischen Pädagogik verortet der Autor im Verhältnis der Erwachsenen zur Jugend und der Jugend zu sich selbst, wobei der Selbsterziehung der Jugend eine besondere Bedeutung zugesprochen wurde. Diese Selbsterziehung sollte zu einer neuen Sittlichkeit, einem veränderten Miteinander in der kommenden sozialistischen Gesellschaft führen und sich dabei bewusst von bestehenden Konventionen abgrenzen.

Der Beitrag von *Carsten Müller* widmet sich der Auseinandersetzung zwischen Seidel und Kautsky – eine Auseinandersetzung, die aus der Sicht des Verfassers als eine ‚Blaupause‘ für kommende Auseinandersetzungen um das Verhältnis von Demokratie und Sozialismus angesehen werden kann. Es ist dies eine Frage, die auch die Sozialpädagogik tangiert, geht es in dieser doch um eine gelingende Vermittlung von Individualität und Sozialität. In seiner hermeneutischen Analyse kann der Autor aufzeigen, dass Marxismus und Revisionismus keineswegs nur polare Gegenpole bilden, sondern das Ergebnis *einer* Entwicklung darstellen. Dies wird exemplarisch an den beiden Protagonisten deutlich, die sich vor dem jeweiligen Hintergrund ihres spezifischen Milieus die sozialistische Weltanschauung unterschiedlich aneignen und entsprechend auch zu anderen Schlussfolgerungen kommen. Die Debatte dient damit primär der gegen- und wechselseitigen Konturierung.

Den Abschluss des zweiten Teils des Bandes bildet ein Beitrag von *Wilfried Göttlicher*, der sich mit sozialdemokratischen pädagogischen Ansätzen in der Zwischenkriegszeit beschäftigt. Dafür verfolgt er zwei gegensätzliche Positionen. Zum einen die Schulreform in Österreich, deren Erziehungsziele zwar stark von Sozialdemokraten forciert und getragen waren, sich aber im Rahmen allgemeiner öffentlicher Erziehung in einem demokratischen Staatswesen vollzogen und somit den Ansatz der Verbesserung der Erziehungsverhältnisse im Rahmen der bestehenden Gesellschaft verfolgten. Auf der anderen Seite nimmt er mit der Erzieherinnenschule in Schönbrunn sowie den Kinderrepubliken und Roten Falken genuine Projekte der sozialistischen Erziehung in den Blick, die der Vorbereitung auf eine kommende Gesellschaft dienen. In der Analyse dieser Ausrichtungen kommt er zu dem Schluss, dass beide Ansätze der Bildungsarbeit der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) weitgehend eine Parallelexistenz führten. Die Tatsache, dass sie gleichwohl parallel innerhalb der SDAP ihren Platz finden konnten, begründet er mit der Tatsache, dass die Partei selbst eine doppelte Zielsetzung verfolgte, nämlich eine Politik zu betreiben, die die Verbesserung der Lebensbedingungen des Proletariats in der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaftsordnung anstrebte, zugleich aber am Ziel der Überwindung dieser Ordnung festzuhalten.

Im *dritten Teil* des Sammelbands werden Medien und Räume proletarischer Bildung präsentiert. Dabei handelt es sich sowohl um Räumlichkeiten im engeren Sinne wie Museen und neue Architekturen, die speziell für die Bedürfnisse und Belange von Arbeiter:innen entwickelt wurden, als auch um Medien, die im weiteren Sinne Räume für Bildung ermöglichen, darunter: Lesebücher, Frauenzeitschriften, Theater und Radiokunst.

Im Zentrum des Beitrages von *Robert Pfützner* steht das von Emma Adler im Verlag des *Vorwärts* herausgegebene *Buch der Jugend* (1895), das als das erste proletarische Kinder- und Jugendbuch gelten kann. In der Analyse dieses Buches zeigt der Autor auf, dass es zwar im Geiste des Sozialismus konzipiert ist, aber auf die explizite Erörterung sozialistischer Grundsätze verzichtet. Dennoch bilden diese Grundsätze den weltanschaulichen Hintergrund der Texte, die über ethische Botschaften doch weltanschauliche Orientierungen vermitteln. Dabei wird auf Mehrdeutigkeit in der Regel verzichtet und das Ziel besteht darin, Deutungen für Alltagssituationen anzubieten, die in einen geteilten Sinn- und Handlungsrahmen gestellt werden können. Damit, so hebt der Autor hervor, präsentiert dieses Buch „nicht etwa einen geschlossenen Rahmen sozialistischer Orientierungen, sondern öffnet Perspektiven für die Lesenden und darf daher nicht zwangsläufig als politisch-ideologisches Projekt interpretiert werden“. In diesem Sinne handele es sich durchaus um pädagogische Literatur.

Das *Buch der Jugend* wurde auch in der von Clara Zetkin herausgegebenen Zeitschrift *Die Gleichheit* rezensiert und als Weihnachtsgeschenk empfohlen. Dass dies jedoch nicht der Hauptfokus dieser ersten Frauenzeitschrift war, arbeitet *Ingrid Miethe* in ihrem Beitrag heraus. In einer quantitativen Analyse der Zeitschrift kann sie aufzeigen, dass – auch im Vergleich zu anderen sozialdemokratischen Zeitungen – pädagogische Themen eher randständig waren. Dies erklärt sich durch den starken Einfluss Clara Zetkins auf dieses Publikationsorgan, die dieses konsequent als eine Schrift gegen revisionistische Ansätze ausbaute. In der Analyse zentraler Bildungsdebatten kann die Autorin dann auch aufzeigen, dass Bildungsfragen für Zetkin von sekundärer Bedeutung waren, da derartige Fragen erst nach erfolgreicher proletarischer Revolution im Rahmen der sozialistischen Gesellschaft wirklich gelöst werden können. Entsprechend war das Interesse Zetkins auch nicht primär darauf gerichtet, schul- oder bildungspolitisch aktiv zu werden, sondern in der bestehenden kapitalistischen Gesellschaft richtete sich ihr Interesse auf die politische Agitation.

Ferdinand Klüsener nähert sich dem Konzept einer proletarischen Pädagogik mittels der Analyse verschiedener literarischer und künstlerischer Medien an. Wie er ausgehend von den Lehrstücken Bertolt Brechts, den Radio- und Theaterexperimenten Walter Benjamins sowie der gestischen Sprache Kafkas zeigt, kommt der Wiederholung und Verfremdung sozialer Gesten eine zentrale Bedeutung in der proletarischen Bildungspraxis zu. Klüsener veranschaulicht diese These anhand

von zwei theaterwissenschaftlich informierten Sozialprojekten mit Jugendlichen, in denen er ausgehend von deren Erfahrungen Theaterstücke inszenierte. Die gestische Aneignung des künstlerischen Materials ebenso wie die unwillkürlichen Erinnerungen, die in der Wiederholung der Stücke bei den Jugendlichen ausgelöst werden, bilden demnach wichtige Momente einer proletarischen Bildung, durch die die Subjekte sich darin einüben, mit den Konditionierungen der bestehenden Verhältnisse zu brechen und eine andere Zukunft zu initiieren.

Im Beitrag von *Bernd Käßplinger* kommen dann Räume proletarischer Bildung in den Blick, nämlich die sogenannte Leipziger Richtung der Volkshochschulbewegung. Er zeigt auf, dass ein kollektivistischer Ansatz in architektonische Konzepte der Erwachsenenbildung eingebaut wurde. Nicht das Leben einzelner sollte isoliert durch Bildung verbessert werden, sondern die Klassenlage insgesamt. Die Leipziger Pläne können daher als Meilensteine für eigene (proletarische) Häuser der Erwachsenenbildung für Volkshochschulen gelten, was mit dazu beigetragen hat, dass in der Nachwelt die Leipziger Richtung so viel Prominenz erlangte.

Nach dem Verhältnis und Zusammenhang von Museums-, Bildungs- und Erziehungsfragen in der Zeit des frühen Sowjetstaates in Russland fragt *Tobias Haberkorn* in seinem Beitrag, der auf das erste proletarische Museum in Moskau nach 1917 eingeht. Diese Museen boten ihren Besuchern einen generellen und zentralen Bildungs- und Erziehungsanspruch und stehen beispielhaft, neben der neuen Schulpolitik, für die ersten Versuche der Ausgestaltung der frühen sowjetischen Bildungspolitik. Hierzu stellt der Autor das erste proletarische Museum in Moskau vor, indem er dessen pädagogische Ansprüche und die besondere Ausrichtung auf die Bedürfnisse der werktätigen Bevölkerung rekonstruiert und das Verhältnis zum kulturellen Erbe und den künstlerischen Hinterlassenschaften, die vor den Revolutionen entstanden waren, beleuchtet. Dabei arbeitet Haberkorn das zentrale Anliegen der proletarischen Museen heraus, Allgemeinbildung für die arbeitende Bevölkerung über die Auseinandersetzung mit dem klassischen Kulturgut aus älteren Epochen zu vollziehen.

Die Beiträge sind im Rahmen einer Arbeitstagung des DFG-Projektes „Das pädagogische und bildungspolitische Wirken Clara Zetkins in der Sowjetunion“ entstanden. Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Diskutant:innen dieser Arbeitstagung bedanken, die mit ihren Beiträgen nicht nur dieses Forschungsprojekt befördert, sondern auch die Debatte um eine proletarische Pädagogik neu auf die Tagesordnung gesetzt haben. Unser besonderer Dank gilt Verena März für Ihre Unterstützung sowohl bei der Ausrichtung der Tagung als auch bei der Vorbereitung des Manuskripts für unseren Sammelband und hier vor allem für ihr umsichtiges Korrekturat. Bedanken möchten wir uns außerdem bei Laura Hofmann, die uns ebenfalls bei der Vorbereitung und Durchführung der Arbeitstagung unterstützt hat.

Literatur

- Engelmann, S. & Pfützner, R. (2018). Sozialismus + Pädagogik = Sozialistische Pädagogik? Geländevermessungen in einem Trümmerfeld. In S. Engelmann & R. Pfützner (Hrsg.), *Sozialismus & Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe* (15-44). Transcript.
- Gamm, H.-J. (1974). *Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft*. List.
- Krüger, H.-H. (2002). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Barbara Budrich.
- Liebkecht, W. (1904 [1872]). *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen: Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872*. Expedition der Buchhandlung Vorwärts.
- Marx, K. & Engels, F. (1962 [1844]). Die heilige Familie oder Kritik der kritischen Kritik: gegen Bruno Bauer und Kunsorten. In Marx, K., Engels, F., *Werke* (Band 2) (3-223). Dietz.
- Marx, K. (1978 [1845]). Thesen über Feuerbach. In Marx, K., Engels, F., *Werke* (Band 3) (5-7). Dietz.
- Paul-Siewert, B., Pfützner, R. & Winkler, M. (Hrsg.) (2016). *Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie*. Schneider.
- Pfützner, R. (2017). *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. Transcript.

Autor:innen

Engelmann, Christina

0009-0004-8506-3461

Justus-Liebig-Universität Gießen

Sozialphilosophie, Geschichte der Arbeiter:innen- und proletarischen

Frauenbewegung, kritische Bildungsforschung

christina.engelmann@erziehung.uni-giessen.de

Haberkorn, Tobias

Justus-Liebig-Universität Gießen

Spätes Zarenreich, frühe Sowjetunion, Museumsgeschichte, Antiziganismus

tobias.haberkorn@geschichte.uni-giessen.de

Miethe, Ingrid, Prof. Dr.

0000-0001-7167-2742

Justus-Liebig-Universität Gießen

Historische Bildungsforschung, Biografieforschung, Bildung und soziale

Ungleichheit, DDR-Forschung, internationale Bildungszusammenarbeit

ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de

Ingrid Miethe

Proletarische Pädagogik – Sozialistische Pädagogik – Kommunistische Pädagogik. Versuch der begrifflichen Klärung in einem ideologisch verminten Gebiet

„Proletarische Pädagogik“, „sozialistische Pädagogik“ und „kommunistische Pädagogik“ sind Begriffe, die bisher nicht einheitlich definiert sind und deren Benutzung aufgrund der realpolitischen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts mit spezifischen Zuschreibungen verbunden sind. So können diese Begriffe durchaus reflexhafte Abwehrreaktionen hervorrufen, werden damit doch oft genug die Umsetzungsversuche im realen Sozialismus assoziiert, die mitunter pauschal unter dem Begriff der „totalitäre Erziehung“ (Lange 1954) subsumiert wurden. Die Abwehr gegen derartige Konzepte zeigt sich nicht zuletzt darin, dass nach dem Zusammenbruch des Ostblocks die Forschung in diesem Bereich weitgehend zum Erliegen kam. Nach 1989 ist die wissenschaftliche Beschäftigung mit der proletarischen / sozialistischen / kommunistischen Pädagogik fast schlagartig abgebrochen. Dies wohl primär deshalb, da dieses Thema überforscht und ideologisch überfrachtet und in Wissenschaft wie Öffentlichkeit der „Affekt gegenüber sozialistischem Denken fast maßlos“ (Winkler et al., 2016, S. 13) erschien.

Erst in jüngster Zeit wurde erneut explizit auf den Begriff der sozialistischen Pädagogik Bezug genommen (Pfützner, 2017; Engelmann & Pfützner, 2018; Paul-Siewert et al., 2016; Engelmann, 2022; Engelmann, 2023; Engelmann & Heßdörfer, 2024; Miethe, 2023, 2024; Kuhlmann, 2013; Niggemann, 2012). Es werden allerdings kaum explizite Begriffsklärungen vorgenommen. Der Beitrag von Kuhlmann (2013) unter dem vielversprechenden Titel „Sozialistische Pädagogik“ beinhaltet beispielsweise lediglich die Darstellung der Biografie von Makarenko. Diese aktuellen Arbeiten zeigen ein sehr breites Verständnis von sozialistischer Pädagogik und wollen diese keinesfalls auf eine marxistische Positionierung reduziert sehen (vgl. Niggemann, 2012; Winkler et al., 2016, S. 14ff.), womit sich allerdings die Frage stellt, was dann das Spezifische einer sozialistischen Pädagogik ausmacht und wie diese von einer kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. Bernhard & Rothermel, 2001, S. 14) zu unterscheiden ist.

Um proletarische/sozialistische/kommunistische Pädagogik als historisches Phänomen und theoretisches Konzept fassbar zu machen ist es notwendig, diese bisher theoretisch wenig ausgearbeiteten Begriffe (vgl. Pfützner, 2017, S. 32) definitorisch klarer zu fassen. Im Folgenden sollen deshalb in einem ersten Schritt die Entstehung und Verwendung dieser Begriffe im historischen Zusammenhang nachgezeichnet werden. In einem zweiten Schritt werden dann ausgehend von dieser historischen Analyse grundlegende Kriterien beschrieben, anhand derer eine Zuordnung vorgenommen werden kann, welche Ansätze in diesem Diskussionszusammenhang als zugehörig betrachtet werden können und welche nicht. Deutlich wird dabei werden, dass eine klare Abgrenzung zu keiner Zeit eindeutig war und die Begriffe häufig auch synonym verwendet wurden. In einem zweiten Schritt geht es darum, das Verbindende dieser Ansätze herauszuarbeiten, womit es möglich wird, diese von anderen Ansätzen abzugrenzen.

1 Historischer Entstehungszusammenhang

Alle drei Begriffe sind im Rahmen des politischen Kampfes der Arbeiterklasse zunächst im Rahmen der Sozialdemokratie und nach dem Ersten Weltkrieg als Teil der Debatte innerhalb der geteilten Arbeiterbewegung entstanden. Die Begriffe sind in „Reden, Aufsätzen oder Kampfschriften zu finden, enthalten aber nicht eine systematisch aufgebaute Theorie“ (Günther et al., 1987, S. 608). Entsprechend uneinheitlich werden sie benutzt und variieren je nach politischem Kontext. Eine völlige Trennschärfe zwischen diesen Begriffen existiert nicht, denn sie werden häufig synonym benutzt, auch dann, wenn durchaus Unterschiedliches formuliert wird. Die beiden Begriffe „sozialistische“ sowie „proletarische Pädagogik“ sind ab Ende des 19. Jahrhunderts im Rahmen der Sozialdemokratie entstanden, während sich der Begriff der „kommunistischen Pädagogik“ erst nach Ende des Ersten Weltkrieges entwickelte.

1.1 Proletarische und sozialistische Pädagogik als Begriffe im Wilhelminischen Deutschland

Obwohl die SPD die Bildungsarbeit seit ihrer Gründung als integralen Bestandteil betrachtete (Wendorff, 1978; Olbrich, 1982; Lesanovsky, 2003), beschäftigte sich diese vor der Jahrhundertwende wenig mit Bildungsfragen und es war „schwierig, zu einer konkreten bildungspolitischen Programmatik vorzudringen, die über die Forderungen des Erfurter Programms hinausging“ (Uhlig, 2008, S. 32; auch Schwarte, 1980, S. 339; Bendele, 1979, S. 24ff.). Bezüglich der Bildungsarbeit galten zunächst die auf dem Erfurter Parteitag (1891) aufgestellten und bis 1921 gültigen „eher bescheidenen“ (Uhlig, 2006, S. 50) bildungspolitischen Programmpunkte als ausreichend. Im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts galten innerhalb der deutschen Sozialdemokratie „alle nicht die ökonomische Basis betreffenden

Probleme [...] als zweitrangig“ (Bendele, 1979, S. 183) und Bildungsfragen wurden mitunter als „bürgerlicher Klumpatsch“ (Duncker in Bendele, 1979, S. 12) betrachtet. Entsprechend selten werden in den Publikationen Endes des 19. Jahrhunderts überhaupt pädagogische Themen diskutiert (vgl. Miethe in diesem Band, Uhlig, 2006, S. 111).

Prägend für das Bildungsverständnis der Sozialdemokratie im Wilhelminischen Deutschland Ende des 19. Jahrhunderts war die berühmte Rede Wilhelm Liebknechts *Wissen ist Macht. Macht ist Wissen* (vgl. Wendorf, 1978). Innerhalb dieses Denkens wird Bildung prinzipiell als ein wichtiges Thema wahrgenommen, allerdings stoßen Bildungsreformen notwendigerweise an die Grenzen der kapitalistischen Gesellschaft. „Die Haupttätigkeit des Arbeiters“, so Liebknecht (1872/1976, S. 133), habe sich deshalb zunächst „auf die Umgestaltung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu richten“, ohne welche die Beschäftigung mit Bildungsfragen „nichts als eine zeitraubende Spielerei“ sei. Bildungsbemühungen müssten sich daher auf die „politische Agitation“ (Liebknecht, 1872/1976, S. 173) und nicht auf Schulreformen richten. Damit wird die Bildungsfrage zumindest teilweise in eine erst noch zu schaffende Zukunft vertagt. Eine sozialistische/proletarische Pädagogik ist in diesem frühen Verständnis eine Utopie für die künftige, erst noch zu schaffende sozialistische Gesellschaft. Liebknecht selbst benutzt in seiner Rede keinen der beiden Begriffe, sondern greift auf den häufig genutzten Begriff der „Agitation“ zurück, womit eine politische Schulung v. a. der Arbeiter aber auch der Frauen und später der Jugend bezeichnet wird. Die politische und soziale Agitation stellt eine Möglichkeit dar, das Bewusstsein der Arbeiter und Frauen zu entwickeln, um sie so dem eigentlichen Ziel der proletarischen Revolution und Aufrichtung der sozialistischen Gesellschaft näher zu bringen. Es wird in dieser Zeit eher von der Bildung der Proletarierkinder gesprochen. Falls die Begriffe überhaupt auftauchen, werden sie umgangssprachlich genutzt und beschreiben eher eine allgemeine oder politische Bildung der Proletarier(-kinder) oder -frauen.

Erst als Anfang des 20. Jahrhunderts die Bildungsthematik stärker in den Fokus der Parteitage kam, fanden die Begriffe sozialistische / proletarische Bildung / Erziehung / Pädagogik¹ häufiger und explizit Anwendung. Es wurden zudem Versuche unternommen, diese Begriffe konzeptionell zu klären. In den dem Mannheimer Parteitag (1906) vorausgehenden Diskussionen in der Parteipresse wird die Frage

1 Für eine bessere Lesbarkeit nutze ich im Folgenden, so es sich nicht um direkte oder indirekte Zitate handelt, den Begriff der „Pädagogik“ – auch wenn der Begriff in den Dokumenten der Zeit eher selten verwendet wird. Deutlich häufiger wird der Begriff der „Erziehung“ benutzt. Da dieser Begriff in der heutigen Definition – in Abgrenzung zum Bildungsbegriff – jedoch intentionale und normative Prozesse beschreibt – und aufgrund der realsozialistischen Erfahrungen auch spezifische Assoziationen nach sich zieht –, verwende ich diesen Begriff nur dann, wenn wirklich derartige intentionale, normative Erziehungsprozesse gemeint sind. Gerade in der sozialdemokratischen Debatte der Zeit werden mit dem Begriff der „Erziehung“ häufig auch Prozesse beschrieben, die nach heutigen Definitionen Bildungsprozesse meinen.

der Möglichkeit und Notwendigkeit einer proletarischen Bildung sehr kontrovers diskutiert:

„Während der eine Teil die Erziehung der Jugend den Eltern und Pädagogen überlassen wissen will – auch über die Schulzeit hinaus – und es geradezu für schädlich erklärt, wenn eine parteipolitische Tendenz in der Erziehung der Jugend zur Geltung komme – [...], hält es die andere Richtung für ein kulturelles Gebot, dass die Sozialdemokratie die Menschen von frühester Kindheit an im Geiste der sozialistischen Weltanschauung zu erziehen trachte“ (Fischer, 1906, S. 646).

Bei den beiden hier benannten Richtungen handelt es sich um die Parteilinken² auf der einen und die so genannten „Revisionisten“ auf der anderen Seite. Die hier ausgetragene Bildungsdebatte ist Teil des allgemeinen Revisionismusstreites³ innerhalb der Sozialdemokratie. Die Begriffe der „proletarischen Erziehung“ bzw. der „sozialistischen Erziehung“ werden von Seiten der Linken in die Debatte eingebracht und entwickelt. In der revisionistischen Literatur finden diese Begriffe demgegenüber keinen Eingang bzw. werden sogar in Anführungszeichen gesetzt, so sie zur Kritik der linken Position zitiert werden müssen. Grundgedanke der linken Position ist, dass der Arbeiter aufgrund seiner Klassenlage über ein spezifisches Bewusstsein verfüge bzw. potenziell verfügen *müsste*, auch wenn dieses noch nicht vorhanden sei. Proletarische Bildung habe dann das Ziel, dieses Klassenbewusstsein zu entwickeln, um den Arbeiter auf diese Weise in die Lage zu versetzen, aktiv am Klassenkampf teilnehmen zu können. Nach erfolgreicher proletarischer Revolution sei es dann möglich, die bessere, sozialistische Gesellschaft zu schaffen, die ihrerseits dann in der Lage wäre, die Grundlagen für eine gute Bildung für alle zu schaffen. Es ging um die Entwicklung einer proletarischen/sozialistischen Pädagogik, die dazu diene, diese Ziele zu erreichen. Die Revisionisten halten dem entgegen, dass eine Scheidung in „bürgerliche“ und „proletarische“ Wissenschaft weder möglich noch sinnvoll sei. Es sei der falsche Ansatz, „zu glauben, man käme dadurch zu einer spezifischen ‚proletarischen‘ Wissenschaft, dass man die Resultate der allgemeinen Wissenschaft, die Produkte der originalen, forschenden und kombinierenden Geistesarbeit aller Länder

2 Diese Gruppe bezeichnet sich selbst auch als „Marxisten“, womit unterstellt wird, dass die „Revisionisten“ nicht (mehr) als Marxisten betrachtet werden können. Von Seiten der Revisionisten werden die „Marxisten“ häufig als „Orthodoxe“ oder „Radikale“ bezeichnet. Um nicht der Position des linken Flügels zu folgen, Revisionisten als Nicht-Marxisten zu verstehen, verwende ich den Begriff „Linke“ und aufgrund der Etabliertheit des Begriffs den der „Revisionisten“.

3 Der so genannte Revisionismusstreit begann in den 1890er-Jahren und führte zu heftigen Debatten innerhalb der Sozialdemokratie. Anhänger des klassischen Marxismus, die darauf bestanden, dass eine revolutionäre Umgestaltung der Gesellschaft notwendig sei, um den Kapitalismus zu überwinden, standen den so genannten „Revisionisten“ gegenüber, die argumentierten, dass aufgrund der Veränderung des Kapitalismus ein sozialistischer Wandel auch durch eine Reformpolitik und demokratische Teilhabe erreicht werden könne.

und Zeiten durch parteigenössische Popularisatoren verschleifen lässt“ (David, 1906, S. 105 [Anführungszeichen im Orig., I.M.]). Von Seiten der Parteilinken wird die Bedeutung einer allgemeinen Bildung, genauso wie so genannte „fortschrittliche bürgerliche“ Literatur zwar nicht geleugnet, allerdings müsse für eine sozialistische Pädagogik vor allem Nationalökonomie im Zentrum stehen, da diese die Grundlage dafür bildet, die bestehende Gesellschaft verstehen und damit auch verändern zu können (vgl. dazu auch die Debatte innerhalb des Bildungsausschusses der SPD in Miethe & Haberkorn, 2025 i. E.). „Politik und Nationalökonomie“, so die Kritik der Revisionisten, gehören aber „nicht zu den Dingen, mit denen sich Kinder beschäftigen sollen. Alles übrige aber, was bei der Erziehung in Betracht kommen kann, ist nicht spezifisch sozialistisch und kann nicht zur sozialistischen Jugenderziehung gezählt werden“ (Fischer, 1906, S. 649f.).

Die Diskussion um die inhaltliche Schärfung der Begriffe findet ausschließlich im linken Parteilager statt. Proletarische oder sozialistische Pädagogik werden dabei synonym und oft alltagssprachlich gebraucht. Der erste explizite Definitionsversuch wird von Heinrich Schulz auf dem Mannheimer Parteitag (1906) vorgenommen, der bezeichnenderweise feststellt, dass in der bisherigen Debatte „selten bis auf den grundsätzlichen, sozialistischen Kern der Erziehungsfrage gedungen“ worden sei, womit gemeint ist, „bis auf den Grund des Erziehungsproblems vom Standpunkte des wissenschaftlichen Sozialismus“ (Schulz, 1906, S. 324) vorzudringen. Den theoretischen Bezugspunkt für derartige grundsätzliche Klärungen sieht Schulz in den Genfer Instruktionen von Marx (1866). In diesen sei der grundlegende „Zusammenhang auch der Erziehungsfrage mit den ökonomischen Faktoren der betreffenden Zeit“ (Schulz, 1906, S. 324) ausgearbeitet worden. Die „Kenntnis der durch den wissenschaftlichen Sozialismus geschaffenen Grundlagen und Wegweiser“ sei auch für eine sozialistische Erziehung „von größter Bedeutung“ (Schulz, 1906, S. 325), womit der theoretische Bezugspunkt im Marxismus festgeschrieben wird. Das Ziel der Erziehung wird damit beschrieben, „die Tatsachen des ökonomischen Lebens zu begreifen“, da in diesen sowohl die „gegenwärtigen als auch die zukünftigen Wege der Erziehung zu erkennen“ (Schulz, 1906, S. 329) seien. Als „Kern des sozialistischen Erziehungsideals“ für die zukünftige sozialistische Gesellschaft fordert Schulz – wieder mit Rekurs auf Marx – die „polytechnischen und agronomischen Schulen“ (Schulz, 1906, S. 340). Die von Marx vorgeschlagene Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik stellt für Schulz die „einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“ (Schulz, 1906, S. 340) dar. Das „eigentliche charakteristische Kennzeichen der sozialistischen Erziehung“, so Schulz (1906, S. 341), sei daher „die Arbeit [Hervorh. i. Orig.], die körperliche Arbeit als Grundlage der Erziehung, auch der geistlichen und sittlichen“. „Dieses Kennzeichen“, so Schulz weiter, „unterscheide die sozialistische Erziehung grundsätzlich von der bürgerlichen, die den Begriff der Arbeit

nicht kennt und darum auch nicht aus der Arbeit, sondern aus der Spekulation ihre Moralbegriffe herleitet“ (Schulz, 1906, S. 341).

Der Begriff der „sozialistischen Erziehung“ wird von Schulz ausschließlich für die Erziehung in der künftigen sozialistischen Gesellschaft entwickelt (vgl. Schulz, 1906, S. 338-343; Schulz, 1901). Für die bestehende kapitalistische Gesellschaft wirft er zwar die Frage auf, ob es in dieser eine „sozialdemokratische Jugenderziehung“ geben dürfe, verneint diese jedoch, denn die Jugenderziehung „darf nicht zur Förderung und Propagierung von Parteiinteressen gemacht werden“ (Schulz, 1901, S. 173). Anders stelle sich dies für die „sozialistische Erziehung im Zukunftssinn“ dar, denn dort „darf und muß die Erziehung sozialistisch, durch und für die Gesellschaft sein“ (Schulz, 1901, S. 173). Diese von Schulz entwickelte Konzeption einer sozialistischen Bildung wird von revisionistischer Seite vielfältig kritisiert und als „dogmatische Glaubenssätze über die Umwertung der bürgerlichen Geisteskultur durch das Proletariat gemäß seiner eigenen geschlossenen Weltanschauung“ (o.A. 1906, S. 895) bezeichnet.

Ein zweiter expliziter Definitionsversuch erfolgt durch einen anderen Parteilinken, nämlich durch Karl Korn – diesmal zum Begriff der proletarischen Bildung. Proletarische Bildung ist für ihn ein „Unterbegriff“ (Korn, 1906, S. 452) des allgemeinen Bildungsbegriffs. Die proletarische Bildung grenzt er ab von der bestehenden (akademischen) Bildung, der er „Systemlosigkeit“ vorwirft. Für eine proletarische Bildung fordert er „vor allem Wissen und Kenntnisse“, die den Proletarier „über seine wirtschaftliche und politische Situation informieren, damit er vermittels dieser Orientierung seine Klassenziele schärfer erkennt und das erkannte Ziel auf dem direktesten Wege erreicht“ (Korn, 1906, S. 387). Der parteiinternen (revisionistischen) Kritik der „Tendenz“ einer solchen Position hält er die Unmöglichkeit einer nicht-tendenziösen Position entgegen:

„Der Gedanke der proletarischen Bildung trägt ja durchaus nicht das Moment der Tendenz als ein Neues in einem bis dahin tendenzlosen Betrieb, sondern er will eine Tendenz, die einem bestimmten Interessentenkreis nicht paßt, die unbrauchbar für ihn ist, ersetzen durch eine Tendenz, die ihm paßt. Was hat überhaupt das ganze Gejammer über Tendenz und ihre Unanständigkeit im wissenschaftlichen Betrieb für einen Sinn, wenn schon Bacon erkannt und es ausgesprochen hat, daß sogar eine anscheinend so objektive, lediglich am Leitfaden der Tatsachen sich forthelfende Wissenschaft, wie die Naturwissenschaft, im eminenten Sinne tendenziös sei; sie habe nämlich den Zweck, dem Menschen die Beherrschung der Natur zu ermöglichen“ (Korn, 1906, S. 387).

„Wissen um des bloßen Wissens willen“, so Korn (1906, S. 388) weiter, sei eine „lebensabgewandte, greisenhafte, in letzter Instanz geradezu kulturfeindliche Parole“. Korn fundiert den Begriff der proletarischen Bildung „geschichtsmaterialistisch“ (Korn, 1906, S. 389) und führt in seinem Beitrag eine lange und differenzierte marxistisch begründete Argumentation, als deren Ergebnis er die Existenz

eines Klassenbewusstseins belegt. Allerdings spricht er auch den Entfremdungsaspekt durch Bildung an und stellt in Rechnung, dass Menschen „Ideologien zugänglich [sind], die zu einer fremden Wirklichkeit gehören“. Menschen seien damit „um es trivial auszudrücken, Suggestionen ausgeliefert“ (Korn, 1906, S. 395) und auch „eine ganze Klasse kann an ‚falschen‘ Ideologien laborieren“ (Korn, 1906, S. 395). Aufgabe einer „Pädagogik des Sozialismus“ sei es daher, dem Proletarier „die Ideologien zu vermitteln, die seiner Klassenwirtschaft entsprechen“ (ebd.). Proletarische Pädagogik sei „Erziehung zum Klassenkampf“ (Korn, 1906, S. 396). Auch wenn dieser Artikel eine recht klare Definition dessen bringt, was unter proletarischer Pädagogik verstanden werden kann, sind, wie in der Nutzung des Begriffes „Pädagogik des Sozialismus“ durch Korn deutlich wird, die Begriffe nicht stringent voneinander abgrenzbar. Im Unterschied zur Schulzschen Definition der „sozialistischen Erziehung“ sind die Kornschen Ausführungen auf die Situation in der bestehenden kapitalistischen Gesellschaft bezogen und sein Konzept nimmt ausschließlich Erwachsene – und nicht Kinder oder Jugendliche – in den Blick.

In diesen beiden Beiträgen wird somit eine Unterscheidung in dem Sinne vorgenommen, dass sich der Begriff der „sozialistischen Bildung“ auf die sozialistische Zukunftsgesellschaft bezieht und hier wahrscheinlich auch Kinder und Jugendliche mit einbezieht, während der Begriff der „proletarischen Bildung“ auf die Bildung des erwachsenen Arbeiters in der bestehenden Klassengesellschaft abzielt. Grundkonsens beider Begriffe ist die Orientierung am marxschen Geschichts- und Gesellschaftsbild und die Zielstellung der Schaffung eines Klassenbewusstseins. Diese Unterscheidung bleibt aber praktisch folgenlos, da in der weiteren Debatte keiner dieser beiden Definitionsvorschläge aufgegriffen wird. Beide Begriffe finden weiterhin uneinheitlich und eher alltagsprachlich Anwendung und oft bleibt auch unklar, ob sich Aussagen auf die gegenwärtige oder die zukünftige Gesellschaft beziehen. Wie stark diese beiden Begriffe parallelisiert werden, zeigt sich beispielhaft im Artikel von Korn (1906), der mit Bezug auf die Mannheimer Beschlüsse den Begriff der „proletarischen Bildung“ nutzt – ein Begriff, der weder in den Mannheimer Reden noch in den Beschlüssen überhaupt benutzt wurde. Genauso lässt sich der Begriff der „proletarischen Bildung“ keinesfalls – wie von Korn praktiziert – auf die Erwachsenenbildung reduzieren. Andere Autor:innen sprechen vielmehr von „proletarischer Kindererziehung“ (Wendemuth, 1906, S. 428). Genauso findet der Begriff der „sozialistischen Erziehung“ für die gegenwärtige Gesellschaft Anwendung, indem beispielsweise Clara Zetkin von einer „sozialistischen Erziehung im Hause“ (Zetkin, 1908, S. 223) spricht. So lässt sich letztlich keine eindeutige Differenzierung der beiden Begriffe finden und es ist wohl eher eine Geschmacksfrage, ob Autor:innen den einen oder den anderen Begriff nutzen. Insgesamt finden diese Begriffe ohnehin selten Anwendung, denn weit häufiger wird der von Liebknecht eingeführte Begriff der „Agitation“ genutzt.

Weiterhin wird oft von „Frauen-, Arbeiter oder Jugendagitation“ oder von „(marxistischer) Arbeiterbildung“ gesprochen.

1.2 Kommunistische Pädagogik als neuer Diskursstrang in der Weimarer Zeit

In der Weimarer Zeit wird die Benutzung der Begriffe nicht einheitlicher. Als neuer Begriff kommt jener der „kommunistischen Erziehung⁴/Pädagogik“ bzw. der „kommunistischen Bildungsarbeit“ hinzu. Parallel finden Begriffe Anwendung wie „revolutionäre Erziehung“, „politische Erziehung“, „Erziehung im Geiste des Sozialismus“ (Krupskaja, o.J./1955, S. 137), „soziale Erziehung“ (Zetkin, 1924) oder auch die Kombination „proletarisch-sozialistisch“ (Siemsen, 1924). Die Begriffe „sozialistisch“ und „proletarisch“ werden weiterhin unspezifisch und synonym verwendet. Oft werden beide Begriffe im selben Beitrag benutzt. So spricht Wagner (1927) beispielsweise sowohl von einer „sozialistischen Menschenbildung“ (S. 39, 48) als auch von einer „proletarischen Massenbildung“ (S. 44, 57) – ohne dass begriffliche Differenzen ersichtlich werden. Es entsteht in dieser Zeit eine nahezu unüberschaubare Zahl an pädagogischen Publikationen, sodass eine Gesamtanalyse im Rahmen dieses Beitrages nicht möglich ist. Allein ein Blick auf zentrale Publikationen in diesem Zeitraum macht deutlich, dass die Verwendung der Begriffe nicht eindeutig einem politischen Lager zuzuordnen ist. So wird der Begriff der „proletarischen“ bzw. „sozialistischen Bildung“ sowohl von Seiten der Sozialdemokratie als auch der Kommunisten genutzt. Um die Definitionsmacht des Begriffes der sozialistischen Erziehung entsteht ein Kampf zwischen sozialdemokratischen und kommunistischen Pädagog:innen. Während Sozialdemokraten diesen Begriff mitunter synonym für „sozialdemokratische Pädagogik“ nutzen (z. B. Seidel, 1919, S. 204; Dietrich, 1921), wird von kommunistischer Seite unterstellt, dass die Sozialdemokratie mit ihrem pädagogischen Ansatz den „sozialistischen Charakter einbüßte“ (Hoernle, 1919, S. 5). Sie könnte sich somit nicht mehr als Repräsentantin einer sozialistischen Pädagogik verstehen. Kommunisten verzichten daher nicht auf den Begriff der „sozialistischen Pädagogik“, grenzen diesen aber explizit vom Bildungsverständnis der Sozialdemokratie ab, dem sie eine nicht-sozialistische Bildungsarbeit unterstellen.

Andererseits wird den deutschen Kommunisten der von ihnen in Anspruch genommene Begriff der „kommunistischen“ Pädagogik abgesprochen, indem beispielsweise Max Adler darauf hinweist, dass die Begriffe „Sozialismus“ und „Kommunismus“ zusammengehören und eigentlich Synonyme seien. „Wir Sozialdemokraten“, so Adler (1924, S. 64), „müssen darauf antworten, daß wir schon

⁴ Während durchaus auch mitunter von sozialistischer/proletarischer Bildung gesprochen wurde, findet der Bildungsbegriff bezogen auf die kommunistische Pädagogik keine Anwendung. Wie an späterer Stelle noch ausgeführt, handelt es sich bei diesem Ansatz tatsächlich um Erziehung im engeren Sinne.

Kommunisten waren, ehe es eine Partei der ‚Kommunisten‘⁵ gab, und daß wir auch heute uns die Idee des Kommunismus nicht rauben lassen“. Viele „Kommunisten“, so Adler, seien „nur die Anhänger der russischen Taktik des Bolschewismus“ und müssen „eigentlich richtiger Bolschewiken genannt werden“ (Adler, 1924, S. 64). Wird „Bolschewismus und Kommunismus auseinander [gehalten]“ werde klar: „Sozialistische Erziehung kann nur sein eine Erziehung im Geiste des Kommunismus“ (Adler, 1924, S. 65).

In den sozialdemokratischen Publikationen der Zeit wird zunehmend der weltanschaulich eher neutrale Begriff der „Arbeiterbildung“ genutzt. Dies sicher deshalb, da innerhalb der Sozialdemokratie eine große Diversität der Positionen bestand, inwieweit der Marxismus unter den Bedingungen der Demokratie überhaupt noch als Orientierungspunkt dienen kann. „An die Stelle von Klassenkampfbildung“, so Olbrich (1977, S. 21), trat „eine Konzeption von Arbeiterbildung, die sich als ein Beitrag zur Demokratisierung der bestehenden Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung versteht.“ Bezeichnenderweise kritisiert der Gewerkschaftsfunktionär Cassau (1925, S. 121) das Fehlen einer „Theorie der Arbeiterbildung“ (auch Gurland, 1930), während „innerhalb der kommunistischen Partei weitgehend Klarheit über das theoretische Konzept der revolutionären Arbeiterbildung“ (Olbrich, 1977, S. 23) bestand – nämlich in der konsequenten Orientierung am Marxismus. Bezeichnenderweise wechselt Schulz (1926) innerhalb eines Beitrages die Begrifflichkeit und verwendet den Begriff der sozialistischen Bildungsarbeit nur noch für die von ihm definierte zweite Phase der Arbeiterbildung, die vom Ende der Sozialistengesetzte bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges reicht. Er spricht für die Weimarer Zeit von „Arbeiterbildung“. Der Begriff der „Arbeiterbildung“ beschreibt primär die Zielgruppe für Bildungsbemühungen und ist weltanschaulich relativ offen. Mit diesem Begriff können sowohl Bildungsbemühungen der Sozialdemokratie als auch bürgerliche Bildungsbestrebungen gefasst werden. Diese relativ offene Position eines Großteils der Sozialdemokratie resultiert aus der Tatsache, dass viele der führenden Bildungspolitiker, wie z. B. Heinrich Schulz, in leitende Funktionen der Weimarer Republik aufstiegen. Damit konnten sie einerseits stärker Einfluss auf die Bildungspolitik nehmen, andererseits mussten sie aber in einer parlamentarischen Demokratie auch Kompromisse eingehen. Entsprechend beschreibt Wollenberg (1983, S. 228) die Position der Sozialdemokratie in dieser Zeit damit, dass nicht mehr „Entfaltung von Klassenbewusstsein“ im Zentrum stand, „sondern Teilhabe an den neugewonnenen Machtstrukturen war das Ziel“.

Der Begriff der kommunistischen Erziehung wird zunächst innerhalb der KPD alltagssprachlich genutzt, um die Bildungsarbeit der KPD (in Abgrenzung zu SPD

5 Der Begriff „Kommunisten“ wird von Adler auch im Original durchgängig in Anführungszeichen gesetzt.

und USPD) zu beschreiben, entwickelt sich aber ab 1920 zu einem inhaltlich neuen Begriff. Einflussreich für die Entwicklung des Begriffes war vor allem die Rede Lenins zu den „Aufgaben der Jugendverbände“ auf dem III. Gesamtrussischen Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes Russlands am 2. Oktober 1920. Diese Rede wurde bereits ab Oktober 1920 breit in der kommunistischen Presse in Deutschland publiziert (Günther et al., 1987, S. 594). Es kann von daher davon ausgegangen werden, dass diese Rede auch in Deutschland bekannt war. Obwohl Lenin nur an einer einzigen Stelle (Lenin, 1920/1960, S. 369) überhaupt diesen Begriff benutzt, beziehen sich viele spätere Autoren auf diese und in der DDR-Rezeption erhält sie einen hohen Stellenwert. So wird festgestellt, dass die Rede „außerordentlich bedeutsam für die Entwicklung der sowjetischen Bildungspolitik und Pädagogik“ war, da „das Wesen von Bildung und Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft“ (Günther et al., 1987, S. 503) ausgearbeitet worden sei.

Die Tatsache der erfolgreichen Revolution in Russland und der folgende sozialistische Aufbau stellte die kommunistische Partei in der Tat vor eine völlig neue Aufgabe. Über Bildung und Erziehung in der sozialistischen Gesellschaft wurde zwar innerhalb der Arbeiterbewegung immer wieder nachgedacht – es handelte sich aber bis 1917 um eine unter den damaligen Bedingungen nicht durchführbare Zukunftsutopie. Nach der erfolgreichen Revolution in Russland mussten somit die entwickelten Utopien erstmalig ihre Tragfähigkeit in der Realität beweisen bzw. so modifiziert werden, dass sie den Interessen der Kommunistischen Partei beim Aufbau des Sozialismus in Sowjetrußland entsprachen.

Lenin definiert als Aufgabe der Jugend die Schaffung der kommunistischen Gesellschaft, wofür es notwendig sei, den „Kommunismus [zu] studieren“ (Lenin, 1920/1960, S. 354). Er weist darauf hin, wie wichtig eine wirklich kritische und intensive Auseinandersetzung mit dem Marxismus sei, die „eine genaue Kenntnis der in der gesamten Entwicklung der Menschheit geschaffenen Kultur“ (Lenin, 1920/1960, S. 356-358) genauso beinhalte wie die Aneignung des „modernen Wissens“ (Lenin, 1920/1960, S. 361). Das Studium des Kommunismus sei nur möglich, wenn die Jugend „jeden Schritt ihrer Schulung, Erziehung und Bildung mit dem ununterbrochenen Kampf der Proletarier und Werktätigen gegen die alte Ausbeuterordnung verknüpft“ (Lenin, 1920/1960, S. 365). Der Klassenkampf gehe auch nach der erfolgreichen Revolution weiter, er habe nur „seine Form geändert“ (Lenin, 1920/1960, S. 364). In dieser Rede verwendet Lenin auch einmalig den Begriff der „kommunistischen Erziehung“⁶, nämlich im Zusammenhang

6 Wie uneinheitlich die Begrifflichkeiten benutzt wurden, wird auch daran deutlich, dass in der Rezeption dieser Rede Lenins in der „Geschichte der Pädagogik“ davon gesprochen wird, dass Lenin „einige Grundzüge der *sozialistischen* [Hervorh. I.M.] Pädagogik“ (Günther et al., 1960, S. 500) entwickelt habe. In der überarbeiteten Ausgabe von 1987 wird dann allerdings von „marxistisch-leninistischer Bildungspolitik und Pädagogik“ (Günther et al., 1987, S. 505) gesprochen.

damit, dass es Aufgabe des Jugendverbandes sei „seine Arbeit, seine Kräfte in den Dienst der gemeinsamen Sache zu stellen“ (Lenin, 1920/1960, S. 369). Ein Mitglied des Jugendverbandes müsse „ein gebildeter Mensch“ sein, der „aber auch zu arbeiten versteht“ (Lenin, 1920/1960, S. 370), denn für den Aufbau des Kommunismus sei es notwendig „von jungen Jahren an zur bewussten und disziplinierten Arbeit“ (Lenin, 1920/1960, S. 371) zu erziehen.

Dieser Begriff der „kommunistischen Erziehung“ wird sowohl in der Sowjetunion (z. B. Krupskaja, 1925, S. 167; Krupskaja, 1955, S. 97, 137, 150, 160; Kalinin, 1940/1959) als auch in Deutschland (z. B. Hoernle, 1929/1983) – oft auch mit direktem Bezug zur Rede Lenins (Kalinin, 1940/1959, S. 87; Hoernle, 1929/1983, S. 301-315; Makarenko, 1939, S. 441f.) – aufgegriffen. Allerdings wird er nicht durchgängig verwendet, sondern die Begriffe „proletarische“ und „sozialistische Pädagogik“ finden weiterhin Anwendung und werden häufig synonym gesetzt. Auch Stalin verwendet keinen einheitlichen Begriff. In seinem Gesamtwerk wird lediglich zwei Mal der Begriff der „kommunistischen Erziehung“ benutzt, häufiger (8x) wird der Begriff „politische Erziehung“ und einmal der Begriff der „sozialistischen Erziehung“ verwendet.⁷ Wenn der Begriff in Deutschland benutzt wird, findet er entweder Anwendung in Bezug zu den Verhältnissen in der Sowjetunion (z. B. Unger, 1921; Benjamin, 1929/1968, S. 65) oder aber er wird im Rahmen der eigenen Partei- und Bildungsarbeit verwendet. Ganz allgemein zielt kommunistische Erziehung auf die Herausbildung eines Kommunisten beiderlei Geschlechts ab, dem die Möglichkeit gegeben werde, „in irgendeiner Form für den Kommunismus zu arbeiten“, der zu „kollektiver Arbeit“ erzogen werde und sich die „wissenschaftlichen Grundlagen des Marxismus“ aneigne (Krupskaja, 1922, S. 101). Das kann in der Sowjetunion erfolgen oder auch in den Gliederungen der KPD, in denen die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen auf den Klassenkampf und den künftigen Aufbau des Sozialismus vorbereitet werden sollen.

Konkretere Ausformung erlangt der Begriff bei Hoernle, wobei auch dieser weiterhin alle drei Begriffe – weitgehend synonym – benutzt. So spricht er beispielsweise in seiner Rede auf dem 4. Weltkongress der Komintern (1922) von einer „kommunistischen Bildungsarbeit“, betitelt aber sein eigenes Buch mit „Grundfragen der proletarischen Erziehung“ (Hoernle, 1929/1983) und spricht in diesem ohne eindeutige begriffliche Abgrenzungen gleichermaßen von proletarischer, sozialistischer, kommunistischer und sogar von sozialer⁸ (S. 292) Erziehung/Pädagogik. Die Parallelität bzw. Undifferenziertheit der Begriffe zeigt sich auch daran, dass Walter Benjamin für seine Rezension des Buches „Proletarische Erziehung“ von

7 Auswertung des Gesamtwerkes unter: <https://kommunistische-geschichte.de/stalin-werke/>

8 Der Begriff der sozialen Pädagogik, der manchmal auch von Zetkin (1924) benutzt wird, ist besonders missverständlich, wird dieser Begriff mitunter als Synonym für Sozialpädagogik genutzt, von der sich die Vertreter:innen einer sozialistischen Pädagogik aufgrund der fehlenden marxistischen Basis abgrenzen (siehe hinten).

Hoernle den Titel „Kommunistische Erziehung“ wählt und im Beitrag selbst beliebig zwischen proletarischer und kommunistischer Erziehung wechselt (Benjamin, 1929/1969, S. 62). In der späteren DDR-Rezeption wird dieses Buch von Hoernle dann als „Handbuch der kommunistischen Pädagogik“ (Günther et al., 1960, S. 466) bezeichnet.

Trotz dieser begrifflichen Unschärfen entwickelt Hoernle ein neues (kommunistisches) Bildungsverständnis. In der späteren DDR-Rezeption wird ihm dies als ein „erster Versuch, marxistische Pädagogik umfassend darzustellen“ (Günther et al., 1987, S. 608), bescheinigt. Hoernle bezieht sich in seinen Überlegungen auf die Rede Lenins und möchte dessen Gedanken auf die Verhältnisse „vor der Eroberung der Macht durch das Proletariat“ (Hoernle, 1929/1983, S. 301) übertragen. Hoernle arbeitet die Funktion der kommunistischen Pädagogik für die politische Bildungsarbeit innerhalb der kommunistischen Parteien sowie für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in den kommunistischen Organisationen aus. Die „kommunistische Bildungsarbeit“ innerhalb der Partei habe die Aufgabe „die Kampfkraft der Partei zu erhöhen, die siegreiche Durchführung ihrer Führungsrolle zu ermöglichen (Hoernle, 1922, S. 215)“. Sie sei „die planmäßige und zentral geleitete Stärkung des ‚subjektiven Faktors‘, innerhalb der Partei wie in den sympathisierenden Massen außerhalb ... Was ist kommunistische Bildungsarbeit schließlich anderes“, so Hoernle (ebd.) weiter, „als die Schaffung der subjektiven Voraussetzungen für eine tatkräftige, disziplinierte, bis in die letzten Zellen und Fraktionen gut funktionierenden Parteiarbeit?“.

Er fasst zum anderen die „Grundsätze kommunistischer Erziehung“ (Hoernle, 1929/1983, S. 284) für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Dabei geht es um die „Eingliederung des Kindes in den Kampf und die Arbeit seiner Klasse“ (Hoernle, 1923/1983, S. 104), denn der Kampf der Kinder sei ein „Teilkampf im Klassenkrieg des Gesamtproletariats“ (Hoernle, 1929/1983, S. 290). „Der Boden, auf dem unsere Kinder kämpfen müssen und kämpfen können, ist in erster Linie der *Arbeitsplatz* und, in Ländern mit obligatorischem Unterricht, die Schule [Hervorh. i. Orig.]“ (Hoernle, 1929/1983, S. 290). Geleitet werden müsse die Erziehung der Kinder und Jugendlichen ausschließlich durch die kommunistische Partei: „Es besteht kein Zweifel: Die KP hat die gesamte proletarische Erziehungsarbeit in die Hand zu nehmen, zu organisieren und zu leiten“ (Hoernle, 1929/1983, S. 314). Legitimiert wird dieser Ansatz der Einbeziehung des Kindes in den revolutionären Kampf dadurch, dass davon ausgegangen wird, dass das Proletarierkind in der kapitalistischen Gesellschaft ohnehin einen Überlebenskampf führen muss, da es „am Leiden seiner Klasse teilnimmt“ (Hoernle, 1923/1983, S. 105) und „sich die Interessen des revolutionären Proletariats stets mit den Interessen des proletarischen Kindes [decken]“ (Hoernle, 1929/1983, S. 292). Wie auch Lenin weist Hoernle darauf hin, dass dieser Kampf nicht mit Erlangung der politischen Macht ende, sondern fortgeführt werden müsse, um „den Kommu-

nismus endgültig zu errichten“ (Hoernle, 1929/1983, S. 294). Während die kommunistische Erziehung innerhalb der Partei eher eine Art Elitebildung favorisiert, ist die „kommunistische Erziehungsarbeit“ auf „die Erfassung der Kindermassen“ (Hoernle, 1929/1983, S. 329) gerichtet. „Die Schule des siegreichen Proletariats“, so Hoernle (1929/1983, S. 286), „ist kollektive Arbeit plus Massenbewegung.“ Ziel sei es „eine Generation zu erziehen, die fähig ist den Kommunismus endgültig zu errichten“ (Hoernle 1929/1983, S. 294). Letztendlich geht es um die „Bildung des neuen Menschen“ (Hoernle, 1919/1983, S. 43) – ein Motiv, das immer wieder im sozialistischen/kommunistischen Denken auftaucht.

Dieser Ansatz Hoernles unterscheidet sich deutlich von dem bis dahin innerhalb der Sozialdemokratie geführten Diskurs um eine sozialistische Erziehung. Hier gab es zwar schon Tendenzen, bereits Kinder in den politischen Kampf einzubeziehen und stärker weltanschaulich zu beeinflussen, die zentralen pädagogischen Vertreter hatten solchen Bestrebungen aber stets entgegengearbeitet (Zetkin, 1906, S. 352). Die Vorstellung des „Kindes als Kämpfer“ (Hoernle 1923/1983) ist ein neuer Gedanke im Diskurs der Zeit. Neu ist auch die klare Führungsrolle der Partei für jede Form der Bildungsarbeit. Es wurde auch früher davon ausgegangen, dass die Partei einen wesentlichen Faktor darstellt, um die erfolgreiche Revolution umzusetzen. Um die Frage, ob Bildungsfragen überhaupt Gegenstand eines Parteitages sein könnten, waren in Vorbereitung des Mannheimer Parteitages noch heftige Debatten entbrannt. So steht diese neue Entwicklung für eine zentralistische Ausrichtung der Bildungsarbeit im Rahmen der Entwicklung einer „Partei neuen Typus“ und für eine starke politisch-ideologische Beeinflussung von frühester Kindheit an.

Weitere Ausarbeitung erfährt der Begriff der „kommunistischen Erziehung“ bei Kalinin (1940/1959). Dieser arbeitet fünf verschiedene Faktoren heraus, die eine kommunistische Erziehung kennzeichnen. Als wichtigstes Ziel der kommunistischen Erziehung gilt der „Kampf um eine höhere Arbeitsproduktivität“ (Kalinin, 1940/1959, S. 93). Dieser Punkt ist so zentral, dass Kalinin davon sogar die Definition von Kommunismus ableitet: „Was aber heißt Kommunismus? Das heißt: Liefere möglichst viele Produkte, und zwar in möglichst guter Qualität“ (Kalinin, 1940/1959, S. 93). Der „Kampf für den Kommunismus“, so Kalinin (1940/1959, S. 93f.), „ist somit der Kampf um eine höhere Arbeitsproduktivität“. Drei andere Faktoren wie „das gesellschaftliche Eigentum zu hüten“ (S. 101), „Entwicklung des Kollektivgeistes“ (S. 108-111) und „Hebung des allgemeinen Kultur-niveaus“ (S. 111-113) greifen zwar scheinbar andere Aspekte auf, verfolgen aber letztlich eine identische Zielstellung, nämlich die Erreichung einer höheren und besseren Arbeitsproduktivität. Lediglich ein Punkt, nämlich jener der „Erziehung zum Sowjetpatriotismus“ (S. 102-107) ist nicht primär ökonomisch ausgerichtet, sondern zielt auf die Einheit des Landes über nationale Grenzen hinweg. Kalinin gesteht zu, dass es noch andere Faktoren geben mag, allerdings seien diese vernachlässigbar, da

sonst die Gefahr bestehe, die „ausschlaggebendsten Faktoren“ aus dem Blick „verlieren“ (Kalinin, 1940/1959, S. 113). Nicht zufällig benutzt Kalinin den Begriff der „Erziehung“ und betont die Intentionalität und Zielgerichtetheit dieses Prozesses. Dieser Begriff wurde zwar seit Beginn der Debatte um eine sozialistische Pädagogik häufig benutzt, allerdings nicht eindeutig festgeschrieben. Oft wurden mit dem Begriff der „Erziehung“ eher allgemeine Bildungsprozesse beschrieben. Eine solche Breite des Bildungsverständnisses lässt sich bei Kalinin nicht mehr finden. Die für eine kommunistische Erziehung formulierten Ziele sind ausschließlich auf die Weiterentwicklung der sozialistischen Produktion und den Zusammenhalt der Sowjetunion gerichtet. Der kommunistische Mensch hat diese Forderungen zu erfüllen. Die Frage, ob ihm dies entspricht, wird nicht mehr aufgeworfen. Kommunistische Erziehung ist nicht mehr auf eine parteipolitische Elite konzentriert, sondern wird als übergreifende Zielstellung für die gesamte Bevölkerung formuliert.

1.3 Geteilte Rezeptionen nach 1945

Nach 1945 und der Gründung zweier deutscher Staaten entwickeln sich in Ost und West unterschiedliche Diskurse, die im Sinne einer Verflechtungsgeschichte wechselseitig aufeinander Bezug nehmen – vor allem in Form wechselseitiger Abgrenzung (Glaser & Miethe, 2018). Diese Entwicklungen können hier nur kurzrissig gestreift werden, da der Schwerpunkt des Beitrages auf der Entstehung der Begriffe und weniger auf ihrer Weiterentwicklung nach 1945 liegt. In der DDR wird primär der von sowjetischen Kommunisten geprägte Diskurs um eine kommunistische Erziehung fortgesetzt. Dieser erfolgt allerdings nach wie vor unter Verwendung aller drei Begriffe. So wird beispielsweise definiert: „Gegenstand der marxistisch-leninistischen Pädagogik ist die sozialistische bzw. kommunistische Erziehung und Bildung der jungen Generation“ (Frankiewicz et al, 1960, S. 329). Eine Differenzierung zwischen den beiden Begriffen sozialistisch/kommunistisch erfolgt nicht, wodurch deutlich wird, dass die Begriffe synonym genutzt werden. Meier (1971) verwendet in seinem Buch mit dem Titel „Proletarische Erwachsenenbildung“ gleichermaßen den Begriff der „sozialistischen Erwachsenenbildung“, selbst in dem Kapitel zum IV. Weltkongress der Komintern, auf dem Hoernle *expressis verbis* von kommunistischer Bildungsarbeit sprach (Meier, 1971, S. 164-190). In den letzten drei Jahrzehnten der DDR findet dann zunehmend der Begriff der „marxistisch-leninistischen Pädagogik“ Eingang in die Fachliteratur, womit wohl der Theorie- bzw. Wissenschaftscharakter der Pädagogik der DDR auf marxistisch-leninistischer Grundlage betont werden sollte.

In Westdeutschland finden diese Begriffe kaum Eingang in den akademischen Diskurs. Begriffe wie „sozialistische“ oder gar „kommunistische“ Pädagogik sind hier aufgrund der Entwicklungen in den sozialistischen Ländern und der wechselseitigen Abgrenzung aufgrund des Kalten Kriegs kaum salonfähig und werden kritisierend unter dem Begriff „totalitäre Erziehung“ (Lange, 1954) zusammen-

gefasst. Die wenigen Darstellungen, die sich überhaupt mit der Thematik beschäftigen, arbeiten in der Regel mit dem politisch neutralen Begriff der „Arbeiterbildung“ (z. B. Bildungsvereinigung, 1983; Feidel-Mertz, 1968, 1972; Reising, 1975; Olbrich, 1977, 1982). Eher selten wird auf den Begriff der sozialistischen Pädagogik Bezug genommen (z. B. Dietrich, 1966; Hierdeis, 1973; Voets, 1972; von Werder, 1974; Heydorn, 1980), der vor allem in der Praxis der sozialistischen Kinderläden aufgegriffen wird (Zentralrat, 1969). Als neuer, politisch neutraler Begriff wird der der „materialistischen Pädagogik“ (Gamm, 1983, 1974) eingeführt bzw. der der „Kritischen Erziehungswissenschaft“, die ebenfalls einen zentralen Orientierungspunkt bei der Geschichts- und Gesellschaftstheorie von Marx hatten (vgl. Krüger, 2002, S. 61).

1.4 Zusammenfassung

So lässt sich zusammenfassend festhalten, dass die drei Begriffe in vielen Fällen und in allen historischen Phasen vom Wilhelminischen Deutschland bis in die aktuellen Debatten häufig synonym benutzt werden. Eine klare Abgrenzung ist kaum möglich. Auch eine Unterscheidung zwischen sozialistischer Pädagogik als ein auf die Zukunftsutopie der sozialistischen Gesellschaft ausgerichteter Ansatz und einer proletarischen Pädagogik als pädagogische Arbeit innerhalb der kapitalistischen Gegenwartsgesellschaft, ist nicht wirklich tragfähig. Die Begriffe werden zu oft in anderen Kontexten benutzt. Allerdings scheint der Begriff der „proletarischen Pädagogik“ breiter konsensfähig zu sein, denn dieser wird – im Unterschied zu „sozialistische Pädagogik“ – von Seiten der Revisionisten nicht abgelehnt. Möglicherweise ist dieser Begriff auch weltanschaulich offener, da er die Weltanschauung nicht direkt im Namen trägt. So wird der Begriff in der Weimarer Zeit von Seiten der Sozialdemokratie durchaus als Synonym für die weltanschaulich nicht festgelegte Arbeiterbildung genutzt. In diesem Sinne kann der Begriff der „proletarischen Pädagogik“ als ein breiterer Oberbegriff verstanden werden, der auch die sozialistische Pädagogik – aber auch andere, weniger stark marxistisch ausgerichtete Konzepte – beinhaltet. Betrachten wir die Begriffe aus der heutigen Perspektive, fällt auf, dass der Begriff der „proletarischen Pädagogik“ keine Anwendung mehr findet. Erhalten hat sich der der sozialistischen Pädagogik, wohingegen der der proletarischen Pädagogik zu einem historischen Begriff geworden ist. Möglicherweise ist der Begriff der „proletarischen Pädagogik“ nicht mehr naheliegend, weil lange Zeit davon ausgegangen wurde, dass sich die Klassen in der modernen Gesellschaft zunehmende nivellieren und weniger relevant seien (Schelsky, 1953; Dahrendorf, 1965) – der Fokus auf ein „Proletariat“ daher nicht mehr zeitgemäß erschien.

Auch wenn die Nutzung in der Literatur nicht einheitlich ist, ist der Begriff der „kommunistischen Pädagogik“ doch recht klar von den anderen beiden Begriffen abzugrenzen. Dieser Begriff wird innerhalb der Komintern und der KPD

entwickelt und nimmt Bezug auf die Situation nach erfolgter proletarischer Revolution. Es ist daher ein Begriff, der für die Situation in der sozialistischen Gesellschaft entwickelt wird, aber auch unter kapitalistischen Bedingungen Anwendung findet für die politische Erziehungsarbeit innerhalb der KPD und ihrer Jugendorganisationen. Die Grundposition besteht im Gedanken, dass der Marxismus-Leninismus der Ausgangspunkt für jede Form der Bildung sein muss und Bildung dazu beitragen müsse, die Menschen dazu zu befähigen, aktiv am Aufbau des Sozialismus/Kommunismus mitzuwirken – alles unter Führung der kommunistischen Partei. „Kommunistische Pädagogik“ ist daher ein sehr spezifischer Begriff, der ausschließlich im Rahmen der kommunistischen Parteien Anwendung fand und mit dem Niedergang des sozialistischen Lagers weitgehend aus dem Diskurs verschwunden ist.

Ob allerdings der Begriff „proletarische“ oder „sozialistische Bildung“ genutzt wird, ist eher eine „Geschmacksfrage“. Für eine historische Untersuchung scheint der Begriff der proletarischen Bildungsarbeit geeigneter, da er nicht von vornherein revisionistische Positionen aus dem Diskurs ausschließt. Der Begriff „sozialistische Pädagogik“ scheint wiederum dann zielführender, wenn die historischen Gedanken anschlussfähig an aktuelle Debatten sein sollen, spielt in den aktuellen Debatten um diese Konzepte doch weniger (nur) eine bestimmte soziale Gruppe (Proletariat) eine Rolle als vielmehr spezifische gesellschaftstheoretische Grundpositionen.

2 Konstitutive Merkmale

Die weitgehende synonyme Verwendung der Begriffe zeigt beispielhaft auf, dass trotz unterschiedlicher Begrifflichkeiten ähnliche Positionen mit diesen Begriffen gefasst werden. Damit stellt sich die Frage, was das inhaltlich Verbindende der hier dargestellten Ansätze ist. Nachdem bisher die Differenzen zwischen den Begriffen herausgearbeitet wurden, soll im Folgenden ein Perspektivwechsel stattfinden und danach gefragt werden, welche verbindenden Merkmale sich finden lassen, die es über die beschriebenen Differenzen hinweg sinnvoll erscheinen lassen, von einer proletarischen/sozialistischen Pädagogik zu sprechen.

Bei aller Verschiedenheit der ursprünglich in diesem Kontext diskutierten Ansätzen kann die *Grundorientierung am marxistischen Geschichts- und Gesellschaftsbild* als Minimalkonsens der verschiedensten Vorstellungen verstanden werden, weshalb dieses als (unverzichtbares) Merkmal einer proletarischen Pädagogik verstanden werden kann. Wenn das Verständnis von proletarischer/sozialistischer Pädagogik so breit definiert wird, dass diese nicht mehr auf marxistische Positionierung bezogen werden können (z. B. Niggemann, 2012; Winkler et al., 2016, S. 14ff.), stellt sich die Frage, was dann das Spezifische einer sozialistischen Pädagogik ausmacht und wie diese von einer kritischen Erziehungswissenschaft (vgl.

Bernhard & Rothermel, 2001, S. 14) unterschieden werden können. Eine solche Ausweitung erscheint daher nicht zielführend. Darin, wie allerdings marxistisches Denken interpretiert (oder als leninistisch / stalinistisch modifiziert oder als revisionistisch / anarchistisch diffamiert) und auf die Pädagogik übertragen wird, gibt es eine große Bandbreite. Die Debatte sowohl im Rahmen des Revisionismusstreites ab Ende des 19. Jahrhunderts als auch innerhalb der geteilten Arbeiterbewegung in der Weimarer Zeit und erst recht in den Systempolaritäten nach 1945 waren immer wieder gekennzeichnet von Bestrebungen, die eigenen Ansätze abzugrenzen von scheinbar nicht mehr dieser Tradition zugehörigen Positionen und Bestrebungen. Diese teilweise sehr polar und polemisch geführten Diskurse waren nicht förderlich für die Entwicklung dieses Ansatzes, da eher politisch motivierte Abgrenzungen als inhaltlich-pädagogische Auseinandersetzungen im Fokus standen.

Bei aller Verschiedenheit der Interpretationen lässt sich der Kerngedanke des marxistischen Denkens damit beschreiben, dass die ökonomischen Grundlagen die Wirklichkeit prägen und das Privateigentum an Produktionsmitteln zu einer Verarmung des Proletariats und zu einer Konzentration des Reichtums bei den Kapitalisten führen. Es geht daher nicht nur darum, *dass* gesellschaftliche Faktoren den Erziehungsprozess mit beeinflussen – dieses Wissen kann heute als breit geteilt angesehen werden, ohne dass deshalb aber marxistische Interpretationen zugrunde liegen muss. In der proletarischen Pädagogik geht es darum, aus einer marxistischen Weltinterpretation heraus gesellschaftskritische Perspektiven zu entwickeln. Mit der Aufnahme dieses Kriteriums sind spezifische Ausschlüsse verbunden. Ein Ausschluss bezieht sich darauf, dass pädagogische Ansätze der Frühsozialisten (z. B. Owen, Fourier) nicht als Ansätze proletarischer Pädagogik betrachtet werden, auch wenn sie viele der folgenden Kriterien durchaus erfüllen. Sie sind vielmehr wichtige Vorläufer, die von Seiten späterer proletarischer Pädagog:innen auch positiv rezipiert werden (z. B. Zetkin über Owen).

Der andere Ausschluss bezieht sich auf Ansätze, die ebenfalls gesellschaftliche Verhältnisse als zentralen Aspekt von Erziehungsprozessen in den Blick nehmen und diese ggf. auch kritisieren, dafür aber nicht auf marxistische Analysen zurückgreifen. Dies betrifft beispielsweise die Sozialpädagogik, die von den frühen Vertreter:innen einer proletarischen Pädagogik zwar positiv rezipiert wird (z. B. Schulz, 1901; Zetkin, 1907; Kautsky, 1902), gleichzeitig aber kritisiert wird, da diese „von bürgerlicher Weltanschauung durchdrungen“ sei und sich dadurch „von dem scheidet, dessen das Proletariat bedarf“ (Zetkin, 1907, S. 457). Ebenfalls kann eine Abgrenzung zu Ansätzen der „Arbeiterbildung“ erfolgen, die nur dann als proletarische Pädagogik verstanden werden können, wenn diese von marxistischen Gesellschaftsanalysen ausgehen. Die vielfältigen von „bürgerlicher“ Seite erfolgten Bildungsbemühungen um die Hebung des Bildungsniveaus des Proletariats zählen nicht zu dieser Tradition.

Sehr wohl integriert werden können aber Ansätze, die (neo-)marxistische Ansätze mit anderen Konzepten (z. B. Psychoanalyse, Religion, Cultural Studies) verbinden. Wichtig ist, dass diese Verbindung konzeptionell erfolgt. Lediglich eine Sympathie mit der marxistischen Weltanschauung, punktuelle Verweise auf diese, oder allgemeine Gesellschaftskritik, die nicht auf Basis einer marxistischen Gesellschaftsanalyse erfolgt, reichen nicht aus.

Ausgehend von diesem marxistischen Grundverständnis lassen sich noch weitere Merkmale einer sozialistischen Pädagogik beschreiben. Diese Merkmale ergeben sich aus der Logik der marxistischen Weltanschauung selbst, werden aber für die pädagogische Situation expliziter ausgearbeitet. Im Folgenden werden diese Merkmale ausführlicher herausgearbeitet. Zu beachten ist dabei, dass diese a) nicht immer alle vollständig in einem pädagogischen Ansatz enthalten sein müssen und b) immer in Verbindung mit der marxistischen Weltanschauung gedacht werden. Um für Letzteres ein Beispiel zu geben: Eine starke Orientierung an Naturwissenschaften und Praxis lässt sich in vielen pädagogischen Ansätzen finden – bereits die Philanthropen im 18. Jahrhundert forderten eine solche Orientierung. Zu einem Kennzeichen der sozialistischen Pädagogik wird dies erst dadurch, dass deren Notwendigkeit aus dem marxistischen Denken heraus begründet wird – was bei den Philanthropen nicht der Fall war.

2.1 Hohe Bedeutung der Naturwissenschaft

Der Marxismus ist eine atheistische Weltanschauung. Dies bedeutet, dass pädagogische Bedingungen als menschengemacht betrachtet werden und daher von Menschen verändert werden können. Die Konsequenz dieser Absage an göttliche Ursachen menschlicher Existenz oder gesellschaftliche Entwicklungen ist eine hohe Bedeutung der Naturwissenschaften, denn wenn nicht mehr ein Gott als Ursache menschlicher und gesellschaftlicher Entwicklung gesehen werden kann, müssen naturwissenschaftliche Erklärungen entwickelt werden. So schreibt beispielsweise Zetkin (1906, S. 352), dass eine sozialistische Erziehung in der Familie dadurch erfolgen könne, dass „wir das Kind lehren allmählich in der Betrachtung der Natur und aller natürlichen Dinge jeden übersinnlichen außerhalb der natürlichen Welt stehenden Einfluss auszumerzen und auszuschneiden. Dass wir es gewöhnen, in allen natürlichen Vorgängen und Erscheinungen natürliche Prozesse zu sehen, die sich nach bestimmen, den Dingen selbst immanenten Gesetzen vollziehen“ (Zetkin, 1906, S. 352). Diese so geschaffene „Art und Weise des Denkens“ sei dann die Grundlage dafür, wie das Kind gesellschaftliche Erscheinungen betrachtet (ebd.).

Häufig ist der Gedanke zu finden, dass gesellschaftliche Gesetze analog der Logik von Naturgesetzen betrachtet werden können. So wie es in der Naturwissenschaft objektive Gesetze gibt, geht der Marxismus davon aus, dass die Entwicklung der Gesellschaft objektiven, auf den jeweiligen Produktionsverhältnissen basierenden

Gesetzmäßigkeiten folgt. Diese sind jedoch nicht deterministisch, sondern das Resultat sozialer Auseinandersetzungen unter spezifischen historischen und materiellen Bedingungen. Auch wenn somit Naturgesetze und gesellschaftliche Gesetze nicht deckungsgleich sind, wird pädagogisch doch davon ausgegangen, dass durch die Art und Weise naturwissenschaftlichen Denkens die Fähigkeit gestärkt wird, gesellschaftliche Entwicklungen verstehen zu können. Die Stärkung naturwissenschaftlicher Fächer gegenüber geisteswissenschaftlichen Fächern ist daher eine häufig zu findende Konsequenz pädagogischer Ansätze dieser Tradition.

2.2 Arbeit und Praxis als Basis für die Pädagogik

Das Primat der Praxis ist ein grundlegendes Prinzip marxistischen Denkens. Damit ist gemeint, dass die materiellen Bedingungen und konkreten Handlungen und Aktivitäten der Menschen in der realen Welt den Ausgangspunkt und die entscheidende Grundlage für das Verständnis der Welt bildet. Die Praxis, einschließlich der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Handlungen, wird als entscheidender Faktor für die Veränderung und Entwicklung der Gesellschaft betrachtet. Dadurch, dass Menschen in der Welt handeln, verändern sie nicht nur ihre Umgebung, sondern auch ihre eigenen Vorstellungen und Ideen. Die bis heute im Eingang der Humboldt-Universität zu Berlin zu lesende 11. Feuerbachthese von Marx: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert, es kommt darauf an sie zu verändern“, zeigt die zentrale Richtung dieses Denkens auf. Es geht nicht um Ideen, sondern darum, in der Praxis anwendbare Lösungen zu finden. Für den pädagogischen Bereich beinhaltet dies einen starken Fokus auf praktischen Unterricht, der häufig durch das Konzept der Arbeitsschule seine Umsetzung findet. Der Begriff der Arbeitsschule wird sehr breit verstanden. Er reicht von Ansätzen zu einer „Produktionsschule“ (Blonski) über verschiedenste Formen von Projektarbeit bis hin zu Arbeit als methodisch-didaktisches Prinzip (vgl. Alt & Lemm (Autorenkollektiv), 1970, 1971; Mieth 2024). Heinrich Schulz (1906, S. 241) beschreibt in den Mannheimer Leitsätzen, die als Bildungsprogramm der Sozialdemokratie angesehen werden können, die Arbeit als „eigentliches Kennzeichen“ einer sozialistischen Pädagogik.

Zwischen pädagogischen Bedingungen und gesellschaftlichen Verhältnissen besteht in diesem Denken ein enger Zusammenhang. Sollen pädagogische Bedingungen verbessert werden, ist es unumgänglich, die gesellschaftlichen Bedingungen so zu verbessern, dass optimale Voraussetzungen für Bildungsprozesse geschaffen werden. Proletarische Pädagogik verfolgt einen expliziten politischen Anspruch. Politik und Pädagogik sind auf das Engste miteinander verwoben.

2.3 Zukunftsvision einer besseren Gesellschaft

Im Marxismus wird davon ausgegangen, dass die bestehende kapitalistische Gesellschaft mit ihrer auf dem Privatbesitz an Produktionsmittel beruhenden Struktur

überwunden werden muss. Ziel ist die Schaffung einer klassenlosen Gesellschaft, in der die Produktionsmittel gemeinschaftlich kontrolliert und Klassengegensätze aufgelöst werden. Diese erst noch zu schaffende kommunistische Gesellschaft soll die Bedingungen für die freie Entfaltung jedes Einzelnen schaffen. Hinsichtlich dieses Zieles gibt es innerhalb der marxistischen Tradition sehr verschiedene Richtungen und Debatten darüber, wie eine kommunistische Gesellschaft aussehen und auf welchem Wege diese erreicht werden kann. Übereinstimmend ist aber die Vorstellung davon, dass diese besser als die jetzige kapitalistische Gesellschaft sein müsse. Der Weg dorthin wird kontrovers diskutiert. Während beispielsweise die „Revisionisten“ davon ausgingen, dass Bildungsreformen wichtige und gangbare Wege zur Verbesserung der Gesellschaft sein könnten, gingen die „Linken“ davon aus, dass Reformen die Gefahr bergen, das Endziel der sozialistischen Revolution aus den Augen zu verlieren oder gar zu verhindern. Auch darüber, wie genau diese künftige Gesellschaft aussehen sollte, gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen. Ein Minimalkonsens lässt sich am ehesten in der Grundannahme finden, dass davon ausgegangen wird, dass die bestehende Gesellschaft nicht einen *status quo* darstellt, sondern einer Veränderung zum Besseren bedarf.

Die Pädagogik muss dem Ziel der Schaffung einer besseren Gesellschaft dienen. Dies geschieht zum einen durch die Schaffung eines „neuen Menschen“ (Adler, 1924), der entweder in der Lage ist, in der kapitalistischen Gesellschaft auf deren Überwindung hinzuwirken, oder aber in der sozialistischen Gesellschaft deren Aufbau befördern soll. In jedem Fall verbleibt ein Stück Zukunftsutopie – aktuell bestehende Mängel können immer in eine noch nicht erreichte Zukunft projiziert werden. Eine proletarische Pädagogik ist damit keine Pädagogik vom Kinde aus, sondern eine Pädagogik von der zukünftigen Gesellschaft aus. Das, was zum Aufbau der zukünftigen Gesellschaft erforderlich ist, muss pädagogisch gefördert und entwickelt werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass diese neue Gesellschaft genau das ist, was dem (proletarischen) Menschen und dem Kind am meisten entspricht, das Individuum somit seine höchste Entfaltung im gemeinsamen Kampf für eine bessere Gesellschaft erhält.

2.4 Schaffung eines Bewusstseins über die eigene soziale Stellung

Eng mit dem vorigen Kriterium verbunden ist die Schaffung eines Bewusstseins über die eigene soziale Stellung als Ziel pädagogischen Arbeitens. Angenommen wird dabei, dass über diesen Selbsterkennungsprozess ein Prozess der individuellen und gesellschaftlichen Emanzipation angestoßen wird. In den frühen marxistischen Debatten geht es noch um die Schaffung eines „Klassenbewusstseins“. Dieses wird als ein notwendiger Schritt betrachtet, um die Arbeiterklasse zu einer politischen Kraft zu machen, die in der Lage ist, ihre Interessen zu vertreten und Veränderungen in der Gesellschaft herbeizuführen. Über die Veränderung der Gesellschaft wird dann wiederum die Voraussetzung für individuelle Eman-

zipation und wirklich „freie“ Bildung geschaffen. In der weiteren Entwicklung marxistischen Denkens wurde die Existenz eines allein aufgrund der Stellung zu den Produktionsmitteln resultierenden Klassenbewusstseins stärker bezweifelt. Es entwickelten sich eher Vorstellungen von der Bedeutung der sozialen Stellung in Abhängigkeit von anderen Dimensionen und Konstellationen. Daher kann die Vorstellung der Existenz eines Klassenbewusstseins nicht als allgemein geteilt betrachtet werden, sehr wohl aber die Idee, dass die spezifische Stellung im sozialen Raum auch bestimmte Denk- und Verhaltensweisen nach sich zieht (explizit ausgearbeitet z. B. bei Bourdieu). Bildung hat in dieser Denktradition den Zweck, ein Bewusstsein über die eigene soziale Stellung in der Gesellschaft zu entwickeln. Dieses Bewusstsein ist notwendig, um den Einzelnen zu motivieren, dazu beizutragen, die soziale Situation zu verbessern und über die verbesserte soziale Situation bessere Bildungsmöglichkeiten zu erlangen.

2.5 Bildung ist niemals neutral

Auf diesen Punkt wurde bereits früh hingewiesen, wurde den Ansätzen der proletarischen Pädagogik doch seit ihrer Entstehung der Vorwurf gemacht, „tendenzios“ zu sein. Dem wird von Vertreter:innen der proletarischen Pädagogik entgegengehalten, dass es eine neutrale Erziehung überhaupt nicht geben könne. So schreibt beispielsweise Hoernle (1919/1983, S. 7): „Eine neutrale Erziehung ist vollkommen unmöglich. Ihre Anstrengung muss regelmäßig zum Nachteil der unterdrückten Klasse ausfallen“. Dies einfach dadurch, dass eine scheinbar neutrale Erziehung automatisch die Interessen der herrschenden Klasse befördert, womit der Klassencharakter jeglicher Bildung beschrieben ist. „Es hat noch nie eine herrschende Kaste, einen herrschenden Stand, eine herrschende Klasse gegeben“, so bereits Liebknecht (1872/1976, S. 134), „die ihr Wissen und ihrer Macht zur Aufklärung, Bildung und Erziehung der Beherrschten benutzt und nicht im Gegenteil systematisch ihnen die echte Bildung, die Bildung, welche frei macht, abgeschnitten hätte. Das liegt im innersten Wesen der Herrschaft“. Diesen Gedanken aufgreifend wurde die Idee eines „Bildungsmonopols“ (Alt, 1978) entwickelt, womit die in der „Klassengesellschaft bestehende Tendenz“ beschrieben wurde „seitens der herrschenden Klasse uneingeschränkt über Wesen und Umfang des Bildungsinhalts“ (Alt, 1978, S. 12) zu verfügen. Auch wenn in späteren marxistischen Entwicklungen der Klassencharakter nicht mehr zentral im Fokus steht, wird doch davon ausgegangen, dass es keine „neutrale“ Bildung geben kann, sondern Bildung immer dazu dient, die aktuell dominanten Vorstellungen und Werte zu vermitteln. Bildung soll dem entgegenwirken, indem ein Bewusstsein über diese Situation geschaffen wird. Damit verbunden sind zwei zentrale Ziele der Bildung: Zum einen ist dies die Überwindung eines „verkehrten Bewusstseins“ (Alt, 1978, S. 132), welches durch die Internalisierung der von den herrschenden Gruppen der Gesellschaft vermittelten Werte entsteht und das im Widerspruch

zu den eigenen Interessen steht. Zum anderen ist das die Fähigkeit zur „Ideologiekritik“, womit die Fähigkeit beschrieben wird, die subtilen Mechanismen zu erkennen, die zu einem „verkehrten Bewusstsein“ führen. Auch ohne dass in pädagogischen Konzepten diese Gedanken *en detail* ausgeführt sein müssen, ist ein verbindendes Merkmal proletarischer Pädagogik ein kritisches Hinterfragen von Bildungsinhalten auf ihren emanzipatorischen oder unterdrückenden Charakter. Darüber, wie ein solcher emanzipatorischer Prozess angeregt werden kann, gibt es sehr konträre und geradezu gegensätzliche Positionen (vgl. Miethe, 2023), so dass als verbindendes Element lediglich der eigene *Anspruch*, dieses Ziel erreichen zu wollen, benannt werden soll – ohne Aussage darüber, ob der benannte Weg dieses Ziel wirklich zu erreichen vermag.

2.6 Solidarität und kollektives Handeln

Ein weiteres Element ist die Vorstellung von Solidarität und kollektivem Handeln. Beide werden als Schlüsselemente verstanden für die Stärkung der Arbeiterklasse und die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Solidarität entsteht in der marxistischen Vorstellung dann, wenn Menschen sich ihrer Klassenposition bewusstwerden und erkennen, dass ihre individuellen Interessen mit den Interessen ihrer Klasse verknüpft sind. Individualität und Kollektiv sind in dem Sinne keine Widersprüche, sondern untrennbar miteinander verbunden und aufeinander angewiesen. Wie beispielsweise Zetkin schreibt, sei das Ziel proletarischer Pädagogik „zur Individualität in der Gesellschaft erziehen“ (Zetkin 1906/1983, S. 187). Die individuellen Interessen eines Menschen können gerade dann besonders gut entwickelt werden, wenn das Individuum erkennt, in welcher Weise die eigenen Interessen mit dem der größeren Gruppen verbunden sind. Besteht ein solcher Erkenntnisprozess, kann gemeinsam mit anderen mehr erreicht werden, als jede:r es allein vermag. Bezogen auf pädagogische Prozesse bedeutet dies, dass Konzepte proletarischer Pädagogik häufig auf Ansätze der Kollektiverziehung zurückgreifen bzw. diese explizit entwickelt haben. Auch ohne expliziten Bezug zu Ansätzen der Kollektiverziehung bildet das Nachdenken über das Verhältnis von Einzelnen und Gruppen häufig einen zentralen Bezugspunkt des pädagogischen Denkens. Eine ausschließlich individualistische Erziehung ohne Einbezug von Gesellschaft und Gruppe ist in diesem Denken nahezu ausgeschlossen.

2.7 Polare Abgrenzung zu „bürgerlicher Pädagogik“

Bei aller Verschiedenheit der marxistischen Interpretation ist dem Selbstverständnis dieser Ansätze eine Art polare (antagonistische) Gegenüberstellung zu einer so genannten „bürgerlichen Pädagogik“ eigen. Diese polare Abgrenzung im Versuch der Beschreibung des eigenen pädagogischen Ansatzes lässt sich seit der Entstehung Ende des 19. Jahrhunderts verfolgen und wird sowohl in der Rezeption im sozialistischen Lager genauso weiter perpetuiert wie im westdeutschen Denken

(z. B. Heydorn 1980). Selbst in der jüngsten Forschung wird sozialistische Pädagogik mit der Vorstellung verbunden, eine Alternative zur „bürgerlich-kapitalistischen Ordnung“ (Pfützner, 2017, S. 10) darstellen zu können. Übersehen wird dabei, dass erst das marxistische Denken selbst diese Form der Gesellschaftsdiagnose produziert, für die es dann eine Lösung anbietet. Genauso wenig wie es *die* proletarische/sozialistische/kommunistische Pädagogik und *den* Marxismus gibt, gibt es *die* bürgerliche Pädagogik, zu der sich Vertreter:innen sozialistischer Pädagogik immer wieder polar positionieren. Dieser Konstruktionscharakter der Gegenüberstellung wird allein daran sichtbar, dass vor allem von den „Linken“ immer wieder Teile der Arbeiterbewegung, z. B. Revisionisten und Sozialdemokraten, als nicht sozialistisch und damit als „bürgerlich“ oder „reaktionär“ diffamiert werden. Mit dieser aus der Selbstdefinition sozialistischer Pädagogik hervorgehenden Polarität wird die Vielfalt der „bürgerlichen“ Ansätze homogenisiert, ungeachtet dessen, dass es in der Praxis eine Vielzahl an Kooperationen, produktiven Auseinandersetzungen und wechselseitigen Anregungen zwischen „bürgerlicher“, reformpädagogischer und sozialistischer Pädagogik gab (vgl. Uhlig, 2006, 2008; Mieth, 2024).

3 Fazit

Insgesamt wird deutlich, dass es sich bei der Verwendung der drei Begriffe weniger um eine inhaltlich eindeutige oder definitorisch nachvollziehbare Abgrenzung handelt. Vielmehr werden die Begriffe synonym und alltagssprachlich verwendet. Mitunter werden die Begriffe als politische Kampfbegriffe genutzt. Dies zum einen in Richtung einer so definierten „bürgerlichen“ Pädagogik. Dies zum anderen aber auch als Abgrenzung innerhalb der verschiedenen Strömungen der Arbeiterbewegung selbst, indem Teilströmungen die Abkehr von Positionen einer sozialistischen /proletarischen Pädagogik unterstellt wird (z. B. Revisionismus, Sozialdemokratie). Betrachten wir jedoch die große Menge übereinstimmender Positionen, wird deutlich, dass sich weniger inhaltlich-pädagogische Differenzen in verschiedenen Phasen und den verschiedenen politischen Teillagern der Arbeiterbewegung finden lassen. Vielmehr entstehen die Differenzen aufgrund unterschiedlicher Antworten auf die Grundfrage danach, ob erst nach erfolgter sozialistischer Revolution Bildungsreformen im größeren Stil angegangen werden können, oder ob diese bereits unter kapitalistischen Verhältnissen umgesetzt werden bzw. diese sogar Teil einer Reformierung der kapitalistischen Gesellschaft sein können. Nach der erfolgreichen Revolution in Russland verschiebt sich dieser Diskurs auf die Frage, ob das, was in Sowjetrußland/der Sowjetunion und im späteren Ostblock umgesetzt wurde, dem entspricht, was sich die Arbeiterbewegung ab Mitte des 19. Jahrhunderts als die „bessere“ sozialistische Welt vorstellte.

Politik und Pädagogik sind in der proletarischen Pädagogik untrennbar miteinander verbunden. Es kann daher keine Trennung der beiden Bereiche erfolgen, sondern politische Forderungen sind immanenter Teil des Ansatzes. Sehr wohl kann aber die Forderung danach aufgestellt werden, eine pädagogische Debatte jenseits parteipolitischer Interessen und machtpolitischer Forderungen zu führen, denn die enge Verwobenheit mit parteipolitischen Interessen war weder für die inhaltliche Entwicklung dieser Pädagogik noch für deren Rezeption vorteilhaft. Proletarische Pädagogik kann aber durch ihren stringenten Fokus auf die Bedeutung von Politik, Gesellschaft, Macht und Ungleichheit wichtige Anregungen für die Erziehungswissenschaft geben. Inwieweit diese eigene politische Position aber dazu beiträgt, eine „bessere“ Gesellschaft oder gar einen „besseren“ Menschen hervorzubringen, sollte dabei nicht (mehr) per se gesetzt, sondern eine offene, empirisch zu verfolgende Frage sein.

Literatur

- Adler, M. (1924). *Neue Menschen: Gedanken über sozialistische Erziehung*. Laub'sche Verlagsbuchhandlung.
- Alt, R. (1978). *Das Bildungsmonopol*. Akademie-Verlag.
- Alt, R. & Lemm, W. (Leitung Autorenkollektiv) (1970). *Zur Geschichte der Arbeitererziehung in Deutschland. Teil 1 von den Anfängen bis 1900* (Monumenta Paedagogica, Band XI). Volk und Wissen.
- Alt, R. & Lemm, W. (Leitung Autorenkollektiv) (1971). *Zur Geschichte der Arbeitererziehung in Deutschland. Teil 2: von 1900 bis zur Gegenwart* (Monumenta Paedagogica, Band XI). Volk und Wissen.
- Bendele, U. (1979). Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890/1914). Eine sozialhistorische-empirische Analyse. Campus-Verlag.
- Benjamin, W. (1929). Eine kommunistische Pädagogik. In Anleitung für eine revolutionäre Erziehung. Walter Benjamin. Herausgegeben vom Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin, Nr. 2, 61-67.
- Bernhard, A. & Rothermel, L. (2001). Einleitung. In dies. (Hrsg.), *Handbuch Kritische Pädagogik* (S. 11-17). Beltz.
- Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e.V. Hannover (Hrsg.). (1983). *Geschichte der Arbeiterbildung: Von den Anfängen bis zum Faschismus*. Buchdruckwerkstätten.
- Cassau, T. (1925). Gewerkschaften und Arbeiterbildung. In J. Olbrich (Hrsg.) (1977), *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit: Konzeption und Praxis* (120-131). Westermann. (Original veröffentlicht 1925 in *Gewerkschafts-Archiv*, 1. Halbjahresband, 1. Teil, 21-26, 2. Teil, 157-162).
- Dahrendorf, R. (1965). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. Piper.
- David, E. (1906). Volkserziehung und Sozialdemokratie. In J. Olbrich (Hrsg.) (1977), *Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890-1914): Konzeption und Praxis* (100-106). Westermann. (Original veröffentlicht 1906 in *Die Neue Gesellschaft*, Jahrgang 1906, Band 2, 459-462).
- Dietrich, F. (1921). Sozialistische Bildungsarbeit. In J. Olbrich (Hrsg.) (1977), *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit: Konzeption und Praxis* (96-102). Westermann. (Original veröffentlicht 1921 in *Sozialistische Bildungsarbeit*, 2. Jhrg., S.1-4, 25-27).
- Dietrich, T. (1966). *Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit*. Bad Heilbrunn.
- Engelmann, C. (2023). „Befreiung aller Ausgebeuteten“. Zur Entwicklung neuer Geschlechterrollen und politischer Organisationsformen in der proletarischen Frauenbewegung. In: *Arbeit – Bewegung – Geschichte. Zeitschrift für historische Studien* 2, 43-63.

- Engelmann, S. (2022). (K)Ein Platz für den Klassenkampf – Die andere Seite der sozialistischen Pädagogik in Herwig Blankertz' Geschichte der Pädagogik. In A. Oberdorf & T. Zumhof (Hrsg.), *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie* (227-241). Waxmann.
- Engelmann, S. & Heßdörfer, F. (2024). Skandal und Praxis statt Gleichheit und Diskurs – Systematisch-historische Überlegungen zum pädagogischen Motiv der Gleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3(2024), 335-349.
- Engelmann, S. & Pfützner, R. (Hrsg.). (2018). *Sozialismus und Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe*. transcript.
- Feidel-Mertz, H. (1968). *Zur Geschichte der Arbeiterbildung*. Klinkhardt.
- Feidel-Mertz, H. (1972). *Zur Ideologie der Arbeiterbildung*. Klinkhardt.
- Fischer, E. (1906). Jugenderziehung. In C. Uhlig (Hrsg.) (2006), *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung* (646-651). Peter Lang.
- Frankiewicz, H., Brauer, H., Czerwinka, J., Günther, K.-H., Karras, H. & Wutzler, G. (Hrsg) (1960) *Kleine pädagogische Enzyklopädie*. Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Gamm, H.-J. (1974). *Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft*. Rowohlt.
- Gamm, H.-J. (1983). *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*. Campus.
- Glaser, E. & Miethe, I. (2018). Bildungsreformen diesseits und jenseits der Mauer: Verflechtungsgeschichte als theoretisches Konzept? In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (213-230). Klinkhardt.
- Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H., Londershausen, H. & Schuffenhauer, H. (Hrsg.) (1960): *Geschichte der Erziehung*. Volk und Wissen.
- Günther, K.-H.; Hofmann, F.; Hohendorf, G.; König, H. & Schuffenhauer, H. (Hrsg.) (1987). *Geschichte der Erziehung* (15. Auflage). Volk und Wissen.
- Gurland, A. (1930). Zur Praxis der proletarischen Bildungsarbeit. In J. Olbrich (Hrsg.) (1977), *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis* (269-274). Westermann.
- Heydorn, H.-J. (1980). Sozialistische Erziehung. In H.J. Heydorn (Hrsg.), *Zur bürgerlichen Bildung: Anspruch und Wirklichkeit* (40-48). Syndikat.
- Hierdeis, H. (1973). *Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert*. Klinkhardt.
- Hoernle, E. (1919). Sozialistische Jugenderziehung und sozialistische Jugendbewegung. In W. Mehnert, H. Flach & H. Lemke (Hrsg.) (1983), *Edwin Hoernle: Grundlagen der proletarischen Erziehung* (42-48). Volk und Wissen.
- Hoernle, E. (1923). Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen. In W. Mehnert, H. Flach & H. Lemke (Hrsg.) (1983), *Edwin Hoernle: Grundlagen der proletarischen Erziehung* (41-174). Volk und Wissen.
- Hoernle, E. (1923). Die Erziehungsfrage. *Zeitschrift der Kommunistischen Internationale*, Nr. 16, 214-219.
- Hoernle, E. (1929). Grundfragen proletarischer Erziehung. In W. Mehnert, H. Flach & H. Lemke (Hrsg.) (1983), *Edwin Hoernle. Grundlagen der proletarischen Erziehung* (205-327). Volk und Wissen.
- Kalinin, M. J. (1940). *Über kommunistische Erziehung. Ausgewählte Reden und Aufsätze* (1959) (S. 87-114). Dietz.
- Kautsky, K. (1902). Zur Geschichte der Sozialpädagogik. *Neue Zeit*, 1902/1903, Nr. 12, 370-375.
- Korn, K. (1906). Klassenbildung. *Neue Zeit*, 7(38), 285-396.
- Krüger, H.-H. (2002), *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Verlag Barbara Budrich.
- Krupskaja, N. K. (1922). Zur kommunistischen Erziehung der Jugend. In *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (97-107). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (o.J./1955). Die Pionierbewegung als pädagogisches Problem. In *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (136-139). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1925). Thesen über die Pionierbewegung. In H. Flach (Hrsg.) (1962), *Deutschsprachige Publikationen sowjetischer Pädagogen in der Weimarer Zeit* (166-170). Volk und Wissen.

- Krupskaja, N. K. (1955). *Ausgewählte Pädagogische Schriften* (159-163). Volk und Wissen.
- Kuhlmann, C. (2013). Sozialistische Pädagogik. In C. Kuhlmann (Hrsg.), *Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Springer.
- Lange, M. G. (1954). *Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem in der Sowjetzone Deutschlands*. Verlag der Frankfurter Hefte.
- Lenin, W. I. (1920/1960). Die Aufgaben der Jugendverbände. In *Über Kultur und Kunst. Eine Sammlung ausgewählter Aufsätze und Reden* (353-371). Dietz.
- Lesanovsky, W. (2003). *Den Menschen der Zukunft erziehen. Dokumente zur Bildungspolitik, Pädagogik und zum Schulkampf der deutschen Arbeiterbewegung 1870-1900*. Peter Lang.
- Liebkecht, W. (1872/1976). Wissen ist Macht, Macht ist Wissen. Vortrag gehalten zum Stiftungsfest des Dresdner Arbeiterbildungsvereins am 5. Februar 1872 und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungsvereins am 24. Februar 1872. In W. Schröder (Hrsg.), *Wilhelm Liebknecht. Kleine Politische Schriften* (133-173). Reclam.
- Makarenko, A. S. (1939). Kommunistische Erziehung und kommunistisches Verhalten. In E. Zaissner, H. von Schulz & W. Kienitz (Hrsg.) (1956), *A. S. Makarenko: Werke, 5. Bd.* (432-456). Volk und Wissen.
- Meier, A. (1971). *Proletarische Erwachsenenbildung: die Bestrebungen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegungen zur systematischen sozialistischen Bildung und Erziehung erwachsener Werktätiger 1918-1923*. Spartakus.
- Miethe, I. (2023). Clara Zetkin und die sozialistische Pädagogik – Emanzipation oder politische Instrumentalisierung? In V. Jakupec & B. Meier (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Kontext*. Education in Social Context (Abhandlungen der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften, Bd. 76) (19-53). Trafo.
- Miethe, I. (2024). Clara Zetkin und die Reformpädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*. Heft 3, S. 403-422.
- Miethe, I. & Haberkorn, T. (2025 i.E.). Der Bildungsausschuss der SPD. Neue Aussagen auf Basis verloren geglaubter Quellen. In *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*.
- Niggemann, J. (Hrsg.) (2012). *Emanzipatorisch, sozialistisch, kritisch, links? Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung*. Dietz.
- Parteitag in Mannheim o. A. (1906). *Sozialistische Monatshefte, Nr. 10*, 894-896. http://library.fes.de/sozmon/pdf/1906/1906_10.pdf
- Olbrich, J. (1977). *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit: Konzeption und Praxis*. Westermann.
- Paul-Siewert, B.; Pfützner, R. & Winkler, M. (Hrsg.) (2016). *Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Pfützner, R. (2017). Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. transcript.
- Reisig, H. (1975). *Der politische Sinn der Arbeiterbildung*. VSA.
- Schelsky, H. (1953). *Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart: Darstellung und Deutung einer empirisch-soziologischen Tatbestandsaufnahme*. Ardey.
- Schulz, H. (1901). Sozialdemokratische Jugendliteratur? *Neue Zeit*, 2(32), 172-177.
- Schulz, H. (1906). Arbeiterbildung. *Neue Zeit*, 24.1905-1906, 2. Bd. (1906), H. 32, 180-186. Arbeiterbildung (Schluss). *Neue Zeit*, 24.1905-1906, 2. Bd. H. 34, 262-269.
- Schulz, H. (1926). Phasen der Arbeiterbildung. *Die Tat*, 18. Jhrg., 283-290. In J. Olbrich (Hrsg.) (1977), *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit: Konzeption und Praxis* (161-167). Westermann.
- Schwarte, N. (1980) Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Boehlau
- Seidel, R. (1919). Die Volkshochschule der sozialistischen Gemeinde. In Olbrich, J. (Hrsg.) (1977) *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis* (204-208) Westermann.
- Siemens, A. (1924). Die proletarisch-sozialistische Volkshochschule. In Olbrich, J. (Hrsg.) (1977) *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis* (S.218-223) Westermann.
- Uhlig, C. (2006). *Reformpädagogik. Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung*. Quellenauswahl aus den Zeitschriften „Die Neue Zeit“ (1883-1918) und „Sozialistische Monatshefte“ (1895/97-1918). Peter Lang.

- Uhlig, C. (2008). *Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik*. Peter Lang.
- Unger, O. (1921). Kommunistische Bildungsarbeit. In J. Olbrich (Hrsg.) (1977), *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis* (189-198). Westermann.
- Voets, S. (Hrsg.) (1972). *Sozialistische Erziehung. Texte zur Theorie und Praxis*. Hoffmann und Campe Verlag.
- von Werder, L. (1974). *Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973. Geschichte des Klassenkampfes um den Ausbildungssektor 1848-1973*. Fischer.
- Wagner, R. (1927). Der Bildungskampf des Proletariats. In Olbrich, J. (Hrsg.) (1977) *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. Konzeption und Praxis* (35-58) Westermann
- Wendemuth, K. (1906). Kindererziehung und Sozialdemokratie. *Neue Zeit, 1905/1906, Nr. 42*, 530-533.
- Wendorff, W. (1978). *Schule und Bildung in der Politik von Wilhelm Liebknecht*. Colloquium-Verlag.
- Winkler, M., Pfützner, R. & Paul-Siewert, B. (2016). Sozialistische Pädagogik? Gedanken zur Einleitung. In B. Paul-Siewert, R. Pfützner & M. Winkler (Hrsg.), *Sozialistische Pädagogik: Eine kommentierte Anthologie* (9-22). Hohengehren.
- Wollenberg, J. (1983). Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit. In Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen e.V. Hannover (Hrsg.), *Geschichte der Arbeiterbildung: Von den Anfängen bis zum Faschismus* (191-263). Buchdruckwerkstätten.
- Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin (Hrsg.) (1969). *Walter Benjamin. Anleitung für die revolutionäre Erziehung. Nr. 2*, 61-67.
- Zetkin, C. (1906). Sozialdemokratie und Volkserziehung. Zetkins Koreferat. *Protokoll über die Verhandlungen des Parteitags der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands*, abgehalten zu Mannheim, 23.-29. September 1906, <http://library.fes.de/parteitage/pdf/pt-jahr/pt-1906.pdf>, 347-359.
- Zetkin, C. (1907). Rezension zu Heinrich Schulz. Die Mutter als Erzieherin. Kleine Beiträge zur Praxis der proletarischen Hauserziehung. In Uhlig, C. (2006) *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung* (457-459). Peter Lang.
- Zetkin, C. (1908) Die Jugendorganisation. Leitsätze, Resolution und Rede auf der fünften sozialdemokratischen Frauenkonferenz in Nürnberg, 12. September 1908 In Hohendorf, G. (Hrsg.) *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften* (1983) (218-249). Volk und Wissen.
- Zetkin, C. (1924). Die Frage der sozialen Erziehung. Aus einem Bericht über die Dritte Internationale Konferenz der Kommunistinnen in Moskau, Juli 1924. In G. Hohendorf (Hrsg.), *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik: Clara Zetkin. Ausgewählte Reden und Schriften* (362-364). Volk und Wissen.

Autorin

Miethe, Ingrid, Prof. Dr.

0000-0001-7167-2742

Justus-Liebig-Universität Gießen

Historische Bildungsforschung, Biografieforschung, Bildung und soziale Ungleichheit, DDR-Forschung, internationale Bildungszusammenarbeit.
ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de

I. Ideengeschichtliche Zugänge

Florian Grams

Edwin Hoernle – Kommunistische Pädagogik für und ohne die Partei

Als der kommunistische Schulpolitiker und Pädagoge Edwin Hoernle am 21. Juli 1952 starb, bezeichnete das ZK der SED ihn in einem Nachruf im Zentralorgan der Partei als einen der geachtetsten und beliebtesten Funktionäre der deutschen Arbeiterbewegung. Gewürdigt wurde er als Kampfgefährte Rosa Luxemburgs und Ernst Thälmanns. Gelobt wurde sein Engagement für die kommunistische Landagitiation und Agrarpolitik. Fast vollständig verschwiegen wurden jedoch seine Arbeiten auf dem Gebiet der Pädagogik (vgl. ZK der SED, 1952). In Westdeutschland war und ist Edwin Hoernle nahezu unbekannt. Hier interessierten sich einzig Teile der so genannten 68er, die in seinen pädagogischen Schriften aus der Weimarer Republik nach anschlussfähigem Material für ihre Ideen einer neuen sozialistischen Erziehung suchten (vgl. Schumann, 2005, S. 59f.). So treten uns hier anscheinend zwei unterschiedliche Persönlichkeiten entgegen. Mit Hansgeorg Meyer ist daher die erste Frage an die Biographie Edwin Hoernles wie folgt zu formulieren:

„Den Pädagogen gilt er als Pädagoge, als Schöpfer der ersten geschlossenen Darstellung marxistischer Schulpolitik und als Begründer, Theoretiker und Leiter der kommunistischen Kinderbewegung in Deutschland. Den Agrarpolitikern gilt er als Begründer, Theoretiker und Organisator der marxistischen deutschen Bauernpolitik und als Vater der demokratischen Bodenreform 1945-46. Den Literaten ist er unter seinem Pseudonym aus dem ersten Weltkrieg – Oculi – Bahnbrecher proletarisch-revolutionärer deutscher Dichtung. Wer war Edwin Hoernle?“ (Meyer, 1980, S. 188)

Gegenstand dieses Aufsatzes sind die Entwicklung der pädagogischen Positionen Edwin Hoernles und die Debatten, die sie innerhalb der kommunistischen Bewegung ausgelöst haben. Zu diesem Zweck werden die pädagogischen Schriften Hoernles chronologisch vor der dem Hintergrund seiner Biographie vorgestellt und diskutiert. Grundlage der Darstellung sind die Schriften Hoernles und Dokumente aus seinem – im Bundesarchiv lagernden – Nachlass. Ergänzt wird dieser Fundus durch die Auswertung der einschlägigen Sekundärliteratur. Das Ziel dieses Aufsatzes ist es dabei, die pädagogischen Überlegungen Hoernles sowohl in den Kontext kommunistischer Politik zu seinen Lebzeiten zu stellen als auch sie auf ihre Bedeutung für aktuelle pädagogische Debatten hin zu lesen.

1 Die Biographie Edwin Hoernles

Geboren wurde Edwin Hoernle am 11. Dezember 1883 im württembergischen Cannstatt als Sohn eines evangelischen Pfarrers. Seine ersten Lebensjahre verbrachte er in Indien, wo sein Vater als Missionar tätig war. Die Familie kehrte 1890 in das württembergische Beimbach zurück. Von 1890 bis 1896 erhielt Hoernle Privatunterricht und besuchte dann eine Lateinschule und Gymnasien in Ludwigsburg und Stuttgart. Nach Absolvieren des Abiturs und Militärdienstes studierte er von 1904 bis 1909 Theologie in Tübingen und Berlin (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 320). Nach einem Selbstzeugnis Hoernles war es die Erfahrung der proletarischen Lebensbedingungen in Berlin, die ihn in Opposition zu den Lehrmeinungen der Kirche brachte (vgl. Hoernle, 1927). Trotzdem schloss er sein Studium mit der Prüfung zum Vikar ab und trat seinen Dienst an. Nach nur drei Monaten war Hoernle diese Arbeit aber unerträglich. In der Folge schlug er sich als Privatlehrer in Berlin durch und suchte den Kontakt zu den Linken in der SPD (vgl. Mehnert, 1963, S. 16f.). Ab 1910 war er Mitglied der Sozialdemokratie. Hier avancierte er schnell zum gefragten Autor und Redakteur in verschiedenen Parteizeitungen (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321). So arbeitete er als zweiter Redakteur mit Clara Zetkin an der Frauenzeitschrift *Die Gleichheit* und war für ihre Kinderbeilage verantwortlich. Als bekannter Vertreter der Parteilinken verlor er diesen Posten 1916 auf Betreiben des Parteivorstandes (vgl. Mehnert, 1963, S. 41). Aufgrund einer Herzkrankheit wurde Hoernle im ersten Weltkrieg für den Kriegseinsatz untauglich erklärt. Wegen einer verbotenen Kundgebung für die Freiheit Karl Liebknechts im Juni 1916 – auf der Edwin Hoernle sprach – wurde ihm der Prozess wegen Aufruhrs und Vergehens gegen den Belagerungszustand gemacht. Nach einer vierwöchigen Haft wurde Hoernle – trotz seiner Herzkrankheit – an die Westfront geschickt (vgl. Mehnert, 1963, S. 44f.). 1918 kam er schwer verletzt in ein Heimatlazarett. Vom Krankenlager wurde Edwin Hoernle in den Stuttgarter Arbeiter- und Soldatenrat gewählt. Hoernle war Gründungsmitglied der KPD und übernahm die Leitung des Parteibezirks Württemberg (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321).

Die folgenden Etappen seiner Biographie lesen sich als stetiger Aufstieg eines kommunistischen Funktionärs. 1921 wurde er in die Zentrale der KPD gewählt, wurde ein Jahr später deutscher Vertreter beim Exekutivkomitee der Kommunistischen Internationale in Moskau, kehrte 1923 nach Deutschland zurück, zog 1924 in den Reichstag ein und blieb dessen Mitglied bis 1933. Nach der Machtübertragung an die Nazis floh er über die Schweiz nach Moskau. In der Sowjetunion arbeitete er am internationalen Agrarinstitut und an der Akademie der Wissenschaften der Sowjetunion. 1945 kehrte er nach Deutschland zurück. Hier übernahm er sofort verantwortliche Positionen in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der jungen DDR. Am 21. Juli 1952 erlag Edwin Hoernle seinem Herzleiden (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321).

Auf den ersten Blick war er tatsächlich ein treuer Parteisoldat und womöglich auch einer der geachtetsten und beliebtesten Funktionäre der deutschen Arbeiterbewegung. Irritierend bleibt aber, dass er zwar als einer der einflussreichsten Schulpolitiker der KPD galt, aber bereits im Todesjahr Hoernles konstatiert werden musste, dass der jungen Lehrergeneration in der DDR der Name Edwin Hoernles nahezu unbekannt war (vgl. Sothmann, 1952, S. 6). Dieser Befund widerspricht der heute hin und wieder geäußerten Auffassung, Edwin Hoernle sei einer der geistigen Väter der sozialistischen Erziehung in der DDR gewesen (vgl. Andresen, 2001, S. 1003f.). Gleichzeitig ist aber auch nicht zu leugnen, dass das zentrale Postulat in den pädagogischen Überlegungen Hoernles – die Erziehung zum Klassenkampf – den vordergründigen Vorgaben einer Erziehung zum kommunistischen Klassenbewusstsein in der DDR exakt zu entsprechen schien (vgl. Hahn, 1985, S. 8). Eine genauere Betrachtung der Biographie und Pädagogik Hoernles lassen Auseinandersetzungen sichtbar werden, die es ermöglichen, ihn – eine Formulierung Jürgen Kuczynskis aufgreifend – als „linientreuen Dissidenten“ (Kuczynski, 1992) zu begreifen. Es geht darum, den Menschen und seine Gedanken als eigenständiges Individuum in einer kommunistischen Bewegung zu beschreiben, die eben kein monolithischer Block war (vgl. Bergmann, 2001, S. 9).

2 Die Entwicklung der pädagogischen Positionen Hoernles

Die ersten pädagogischen Überlegungen Hoernles datieren aus der Zeit seiner engen Zusammenarbeit mit Clara Zetkin an der Kinderbeilage der *Gleichheit*. In seinen dort erschienenen Kindergeschichten versuchte er bereits, die jungen Leserinnen und Leser an die Werte der Arbeiterbewegung heranzuführen (vgl. Hoernle, 1986). Innerhalb der SPD ging es ihm vor allem darum, die Arbeiterjugend in ihrer eigenständigen Organisation zu unterstützen. In einem Brief von 1912 beschwerte er sich über die weit verbreitete Gleichgültigkeit innerhalb der Sozialdemokratie gegenüber Fragen der Jugend. In der gleichen Quelle betont er die Wichtigkeit der Jugend für die SPD und fordert von den älteren Mitgliedern, dass sie eine Ahnung bekommen sollen „[...] von Kinderpsychologie, von dem Zusammenhang zwischen Wirtschaft, Gesellschaft und Erziehung, kurzum sie müssen lernen“ – so Hoernle weiter – „den Sozialismus nicht nur als etwas Politisches und Wirtschaftliches [anzusehen], sondern als eine das Denken und Wollen des ganzen Menschen durchdringende Weltanschauung, die sich auch in der Art der Aufzucht unsres Nachwuchses beweisen soll“ (Hoernle, 1912, S. 2f.). Zum einen kommt hier ein Verständnis von Erziehung zum Ausdruck, die das Kind in seiner Entwicklung ernst nimmt und daher auch die kindliche Psyche zu betrachten beansprucht. Vor allem forderte er aber, die Jugendlichen in ihrer selbstständigen politischen Arbeit zu unterstützen. Einen anderen Umgang mit jungen

Menschen bezeichnete er als „Banausentum“ (Hoernle, 1912, S. 2f.). Darin traf er sich mit Karl Liebknecht, der die Unterstützung der Arbeiterjugend gleichsam zu einer Überlebensfrage der Sozialdemokratie erklärt hatte (vgl. Liebknecht, 1952, S. 156). Andere Teile der SPD vertraten die Position, es sei falsch, Kinder und Jugendliche in die politischen Auseinandersetzungen hineinzuziehen (vgl. Mergner, 1973, S. 34). In groben Zügen lässt sich in dieser Frage der Frontverlauf zwischen dem rechten und dem linken Flügel der deutschen Sozialdemokratie abmessen. Nun ließe sich vermuten, dass Edwin Hoernle – der stets die Einbindung junger Menschen in den Klassenkampf befürwortete – nach der Spaltung der Arbeiterbewegung zum unwidersprochenen Pädagogen der KPD geworden wäre. Doch diese Annahme griffe zu kurz, übersähe sie doch die scharf geführten Auseinandersetzungen in der KPD und auch die jähren Wendungen, welche die Partei vollzog.

In seiner 1919 im Gefängnis entstandenen Schrift *Sozialistische Jugenderziehung und sozialistische Jugendbewegung* entwickelte Hoernle die Grundzüge einer sozialistischen Erziehung. Er machte sich stark für eine koedukative Erziehung, die sich in ihrer Gesamtgestaltung an den Erfahrungen der Jugendbewegungen orientierte (vgl. Hoernle, 1919a, S. 31). Die von ihm skizzierte Pädagogik sollte durchaus eine politische Erziehung sein, aber er wollte sie nicht ohne weiteres in den Dienst der kommunistischen Partei gestellt wissen. Vielmehr formulierte er:

„Die Grundsätze sozialistischer Jugenderziehung können [...] nicht dieselben sein, wie die der bürgerlichen. Die sozialistische Pädagogik benutzt wohl die Ergebnisse der bürgerlichen Pädagogik, ohne sich damit zu bescheiden. Es kann sich nicht darum handeln, das proletarische Kind wieder in die Bevormundung der Familie, bezw. eines Ersatzes der Familie durch Schule, Gewerkschaften, Partei oder sonstigen Vereinen zurückzuführen. Die ökonomischen Verhältnisse und die durch diese bestimmte Psyche der proletarischen Jugend verurteilen einen derartigen Versuch zum Mißlingen, er widerspricht vor allem aber auch den Interessen einer revolutionären Klasse, die über sich selbst hinausstrebt“ (Hoernle, 1919a, S. 5).

Im selben Zusammenhang ging er fest davon aus, dass die KPD, bliebe sie „[...] was sie ist, vorwärtstreibend, revolutionär, so [sei] ihr die revolutionäre Jugend sicher“ (Hoernle, 1919a, S. 26). Nur kurze Zeit später schrieb Edwin Hoernle das Vorwort für das Schulprogramm der Freien Sozialistischen Jugend. Hier bemühte er sich, die Prämissen seiner Pädagogik auf die Schule anzuwenden. Das Credo dieses Textes war dann auch:

„Die Parole der sozialistischen Schule lautet [...]: Selbsterziehung der Kinder untereinander, möglichst starkes Zurücktreten der Autorität, Aufmunterung und Anreiz zum selbständigen Sammeln von Erfahrungen zur Bildung eines selbständigen Weltbildes. Die Grundlage der sozialistischen Schulorganisation kann daher nicht die bürokratische Schulverfassung sein, auch nicht die konstitutionelle Verfassung, sie wird entsprechend

den Altersstufen die volle Demokratie, die Eigenverwaltung und Selbstbestimmung der Schüler schrittweise entwickeln. Die Form dieser Eigenverantwortung und Selbstbestimmung kann keine andere sein als die Räteverfassung: Schülerräte für die speziellen Angelegenheiten der Schüler, Schulräte für die gemeinsamen Angelegenheiten der Lehrer und Schüler der einzelnen Schulanstalten. [...] Erziehung ist keine Frage, die nur die Alten angeht, das Schulwesen ist keine Aufgabe, die die Erwachsenen allein lösen könnten. Ohne Mitbestimmungsrecht, ohne weitgehendste Selbsterziehung der Jugend durch die Jugend kann die sozialistische Schule ihr Ziel nicht erreichen“ (Hoernle, 1919b, S. 9).

Mit diesen Worten umriss Hoernle das Ideal einer sozialistischen, einer revolutionären Schule. Mit ihnen beschrieb er zudem eine kommunistische Pädagogik, die vom Kinde ausgehen sollte. Aus dem Zitat spricht – in seiner Betonung des jugendlichen Elans – aber auch ein großes Vertrauen in die Jugend. Mit Thomas Koebner ließe sich dieses Vertrauen vielleicht mit dem Begriff „Mythos Jugend“ (Koebner et al., 1985, S. 11) umschreiben. Diese damals weit verbreitete Haltung mag aus der Enttäuschung über die ältere Generation entstanden sein, die für Weltkrieg und Konterrevolution verantwortlich schien. Für die Politik der KPD blieb sie aber nicht lange prägend.

In den folgenden Jahren rang der Pädagoge Hoernle vor allem darum, dass sich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Partei etablierte. Interessanterweise traf er in der jungen KPD auf ähnliche Vorurteile wie jene, gegen die er schon in der SPD gekämpft hatte. Ihm begegnete auch hier wieder die Furcht, Kinder in Kämpfe zu führen, die sie nicht verstehen. Sein Hauptargument gegen diese Sorge war, dass es schlechterdings unmöglich sei, die proletarischen Kinder derart von der Welt abzuschirmen, dass sie von der Not der Familien und den politischen Auseinandersetzungen ihrer Eltern nichts mitbekämen. Vielmehr stünden die Kinder in den Schulen täglich einem sehr wirksamen ideologischen Apparat gegenüber, der alles daran setze, die Kinder ihren Eltern und deren politischen Überzeugungen zu entfremden. In dieser Situation ginge es – so Hoernle 1921 – vor allem darum, die Kinder zu befähigen, die ihnen von den Lehrern aufgezwungenen Kämpfe bestehen zu können (vgl. Hoernle, 1921, S. 15). Obgleich hier kein Zweifel an den Erziehungszielen bleibt, erinnert der pädagogische Anspruch Hoernles durchaus an das von Wolfgang Klafki skizzierte Modell einer allgemeinen Bildung (vgl. Klafki, 1996a, S. 32). Folgt man den Darstellungen Hoernles über einzelne Aktionen junger Kommunistinnen und Kommunisten in Volksschulen, so leisteten sie einen gewichtigen Beitrag zur Entwicklung des Selbstbewusstseins der beteiligten Schülerinnen und Schüler (vgl. Hoernle, 1922, S. 3). Auf der anderen Seite muss freilich konstatiert werden, dass der kollektive Widerstand einer Schulklasse gegen kriegsverherrlichende Unterrichtsinhalte oder prügelnde Lehrkräfte wohl die historische Ausnahme blieb (vgl. Eppe, 1989, S. 93). Eingedenk dieser Tatsache suchte Edwin Hoernle intensiv nach Inhalten und adäquaten Formen für die pädagogische Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen.

Für heutige Ohren mag es anachronistisch klingen, wenn Hoernle empfiehlt, mit den Kindern Spartakus, Bauernkrieg, die Pariser Kommune oder die Kämpfe der Oktoberrevolution nachzuspielen (vgl. Hoernle, 1973b, S. 160). Doch anachronistisch erscheinen die damit verbundenen Wertmaßstäbe nur im Lichte der Zeitläufte des 21. Jahrhunderts. Für Hoernle war es der Versuch, den militaristisch aufgeladenen Formen der Pfadfinderei einen neuen Inhalt zu geben. Eine Arbeit, die ihm wichtig war, weil er in den Boy-Scouts eine reaktionäre Kinderbewegung erblickte, die gefährlich schien, weil sie überlebte Erziehungsziele in die fortschrittlichsten Formen goss (vgl. Hoernle, 1923, S. 6). Insgesamt ging es ihm immer darum, von der bürgerlichen Pädagogik zu lernen und ihre Erkenntnisse dialektisch aufzuheben. Von daher machte er Anleihen bei Pestalozzi und Fröbel, konnte wenig anfangen mit Maria Montessori und bestand darauf, dass die Erziehung zur Arbeit eine Notwendigkeit sozialistischer Pädagogik sei, aber wertlos bliebe, wenn sie nicht auch eingebunden sei in eine politische Praxis, an der die Kinder aktiv zu beteiligen seien (vgl. Hoernle, 1973b, S. 157). Das so formulierte Verständnis vom Verhältnis zwischen zu Erziehenden und Erziehern kann auch heute noch Interesse wecken, wenn man liest, dass Hoernle von den Leitern der Kindergruppen immer wieder forderte, mit und von den Kindern zu lernen. So sah er einen neuen Typ des Erziehers entstehen, der die Kunst beherrscht,

„[...] die Zunge seiner kleinen Freunde zu lösen, damit sie fragen und wieder fragen, ihre Augen zu schärfen für die Beobachtung des Lebens vom proletarischen Standpunkt aus. Sehen lernen! Hören lernen! Unsere Gruppenleiter haben es selbst nötig. Im kleinsten Vorkommnis, in jedem Schaufenster, in Gestalt und Kleidung der Vorübergehenden, im Gartenzaun, im Lastwagen, in den Wagen erster bis vierter Klasse der Eisenbahn, in der Fabrik, im Städtebild, im Krankenhaus, kurz, überall spiegelt sich der Klassencharakter unserer Gesellschaftsordnung, spiegelt sich das Vorrecht der Besitzenden, bewahrheitet sich die klassische Feststellung aus der Bibel: Wer da hat, dem wird gegeben. Millionen Proletarier gehen heute blind durchs Leben. Unsere Kinder sollen ‚Röntgenaugen‘ bekommen. Aber nicht nur das. Die Weltanschauung des revolutionären Proletariats ist eine aktiv handelnde - seine Kinder sollen aktiv werden, das Beobachtete und Besprochene auswerten. Nicht abfinden mit den Dingen, sondern verändern“ (Hoernle, 1973b, S. 182).

Angesichts der heute immer wieder artikulierten Furcht vor der undisziplinierten und gewalttätigen Jugend erscheint es noch immer bedenkenswert, wenn Hoernle seine Genossinnen und Genossen ermahnt, nicht zu vergessen, „[...] dass die so genannten ‚Unarten‘ der Kinder nichts anderes sind, als die gesunde Reaktion der Kindesnatur gegen den gesellschaftlichen Zwang, der ihr angetan wird. Nicht das Kind ist ‚unartig‘, sondern die Gesellschaft und der Erzieher, der unnatürliches von ihm verlangt“ (Hoernle, 1973b, S. 171). Hoernle ging noch weiter und verlangte von seiner Partei, sich besonders um die schwierigen und widerspenstigen Kinder zu bemühen. In ihnen sah er die besten Voraussetzungen für die Kämpfer

der Zukunft gegeben (vgl. Hoernle, 1919a, S. 11). Edwin Hoernle verlangte zwar, dass die Leitung der Erziehung in den Händen der kommunistischen Partei zu liegen habe, beharrte aber – auch während der Weimarer Republik – darauf, dass in den kommunistischen Kindergruppen Kinder von Kindern zu erziehen seien (vgl. Hoernle, 1923, S. 10). Sabine Hering sah in diesem pädagogischen Konzept einen Widerspruch zu Hoernles eigener Maxime, eine kommunistische Erziehung zu gestalten und konstatierte eine Nähe Hoernles zu anarchistischen Positionen (vgl. Hering, 2004, S. 36). Er selbst hätte diese Einschätzung sicherlich brüsk zurückgewiesen und hätte seine Vorstellungen verteidigen können mit der berühmten Aufforderung von Karl Marx, „[...] alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist [...]“ (Marx, 1974, S. 385). Trotzdem bleibt der Hinweis von Sabine Hering, dass die KPD sich Hoernles Pädagogik nicht zu eigen machte (vgl. Hering, 2004, S. 31) und der Umstand, dass auch kommunistische Autoren scharfe Kritik an seinen Vorstellungen äußerten (vgl. Mehnert, 1958, S. 33).

3 Hoernles pädagogische Positionen in den Auseinandersetzungen innerhalb der KPD

Die Kritik aus der KPD entzündete sich freilich nicht an Hoernles Ablehnung der traditionellen Lernschule, erst recht nicht an seiner Forderung nach einer polytechnischen und unentgeltlichen Bildung (vgl. Reichsdruckerei, 1925, S. 2343). Der Widerstand formierte sich vielmehr am Misstrauen, das Edwin Hoernle gegen die Erziehungsfähigkeit der proletarischen Eltern hegte. Überlegungen, nach denen die Familie aufgrund ihrer Struktur nicht in der Lage sei, eine fortschrittliche Erziehung zu realisieren und von daher spätestens unter sozialistischen Produktionsverhältnissen im proletarischen Großheim aufgehen müsse (vgl. Hoernle, 1973a, S. 47), wurden von weiten Teilen der Partei abgelehnt (vgl. Mehnert, 1958, S. 32). Mit Verweis auf eine Parteitagrede von Clara Zetkin aus dem Jahr 1906 wurde die Wichtigkeit der elterlichen Erziehung betont (vgl. Flach & Londershausen, 1974, S. 17). Vergessen wurde dabei, dass sich seitdem die historische Situation verändert hatte und eine neue Analyse der Funktion der Familie daher durchaus hätte legitim sein können. Unbeantwortet blieb aber vor allem die Frage, warum es in der jungen Sowjetunion – also lange nach der referierten Parteitagrede Zetkins – kontroverse Debatten über die zukünftige Rolle der Familie gab (vgl. Kollontai, 1986, S. 457). Mit Michael Rohrwasser ist zu konstatieren, dass die KPD zu keiner Zeit die Kühnheit der frühen sowjetischen Zukunftsentwürfe erlangt hat (vgl. Rohrwasser, 1975, S. 54). Ein Grund hierfür mag der Umstand sein, dass deutsche Kommunistinnen und Kommunisten trotz ihrer politischen Praxis in ihren traditionellen Milieus verwurzelt blieben (vgl. Mallmann, 1996, S. 255),

während in der Sowjetunion ganze Lebensentwürfe revolutioniert wurden. Dass Edwin Hoernle dieser deutschen Befangenheit die Vision einer sozialistischen Gesellschaft entgegenstellte, die sich sowohl an den Idealen der Jugendbewegung als auch an den sowjetischen Experimenten der ersten Jahre orientierte, macht ihn interessant. Bemerkenswert ist zudem, dass Hoernle noch in seinem Hauptwerk – den *Grundfragen der proletarischen Erziehung* von 1929 – an seinen Vorstellungen festhielt. Bemerkenswert, weil sich spätestens zu dieser Zeit auch die Sowjetunion von der Umgestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen verabschiedete (vgl. Gorzka, 1990, S. 50).

Die bisher referierten Überlegungen Hoernles entstanden im Wesentlichen bis zum Jahr 1922 und stellen das Gerüst seiner Pädagogik dar. Diese Datierung ist insofern wichtig, als dass Hoernle 1922 in das Exekutivkomitee der Kommunistischen Internationale gewählt wurde und dort eng mit Nadeshda Krupskaya – der Lebensgefährtin Lenins – an der Festigung der pädagogischen Positionen der Komintern arbeitete (vgl. Mehnert, 1963, S. 76). Als Hoernle aber im Herbst 1923 nach Deutschland zurückkehrte, geriet er in eine KPD, die nach der Niederlage der Oktoberaktion sukzessive ihr Gesicht veränderte. Im ZK der KPD setzten sich 1924 mit Ruth Fischer und Arkadij Maslow die ultralinken Kräfte durch, die auf dem IX. Parteitag Hoernles Kandidatur für den Reichstag verhinderten (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321). August Thalheimer – mit dem Hoernle in Württemberg eng zusammengearbeitet hatte – wurde zum Sündenbock für die Niederlage gemacht und ins „Ehrenexil“ nach Moskau geschickt. Thalheimer sagte in einem Brief, er sei „kominterniert“ geworden (vgl. Bergmann, 2001, S. 36). Hoernle wurde zwar im Dezember 1923 doch Reichstagsabgeordneter (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321), aber er saß nach dieser Phase kommunistischer Politik in der KPD immer zwischen den Stühlen, ohne je die Parteidisziplin aufgeben zu haben. Seitdem erscheint er als „linienstreuer Dissident“.

Nach der Entmachtung der Ultralinken kehrte Hoernle zwar als Agrarexperte wieder in das ZK zurück, wurde aber bereits 1927 als Redakteur der „Süddeutschen Arbeiterzeitung“ nach Stuttgart entsandt. Vordergründig fiel diese Entscheidung, weil der Parteibeirk Württemberg unter Funktionärsangel litt. Es darf aber auch davon ausgegangen werden, dass er aus Berlin entfernt wurde, weil er – selbst ein Gegner der Gruppe um Fischer und Maslow – gegen den Umgang mit diesen Menschen in der Partei protestiert hatte (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321). Nach 1927 kam es in der Kommunistischen Internationale und in der KPD wieder zu einer Wende hin zur offenen Konfrontation mit der Sozialdemokratie. Ihren Hintergrund hatte diese Veränderung in der Festlegung der Mitgliedsparteien der Komintern auf die bedingungslose Unterstützung der sowjetischen Politik (vgl. Bergmann, 2001, S. 54). In Deutschland führte diese Entwicklung zu einer Rückkehr zu sektiererischen Positionen und zu einer Verketterung der Kommunistinnen und Kommunisten um August Thalheimer und

Hermann Brandler (vgl. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der KPdSU, 1970, S. 325). In dieser Situation nahm Edwin Hoernle Partei für die so diffamierten und forderte Respekt für ihre Verdienste um die gemeinsamen Ziele. Deutlicher Ausdruck seiner Haltung war ein Brief an das ZK der KPD aus dem Jahr 1928. In ihm schrieb Hoernle:

„Wenn Thalheimer heute schwere Verstöße begeht gegen die kommunistische Disziplin, so sicher nicht aus gemeinem Renegatentum, sondern in der ehrlichen, wenn auch falschen, Überzeugung, der Sache des Kommunismus damit zu dienen. Da Thalheimer wahrscheinlich nicht die Möglichkeit, vielleicht nicht einmal den Wunsch hat, sich gegen eine so schamlose Beschmutzung seines ehrlichen politischen Charakters öffentlich zur Wehr zu setzen, halte ich, als einer seiner langjährigen Mitkämpfer, wenn auch heutiger politischer Gegner innerhalb der Partei, es für meine Pflicht, gegen die unerhörte Schreibweise der ‚Roten Fahne‘ zu protestieren und entschieden von den Leuten abzurücken, die an Stelle eines scharfen politischen Kampfes die übelsten Methoden der bürgerlichen Journaille setzen“ (Hoernle, 1928).

Mit dieser Äußerung hatte er versucht, sowohl eine Kultur zu verteidigen als auch die Parteidisziplin zu wahren. Im Ergebnis konnte Hoernle zwar in der KPD überleben, spielte aber in den leitenden Gremien unter Ernst Thälmann keine Rolle mehr (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321).

Angesichts des bisher Gesagten erscheint die Durchsetzung der Bolschewisierung der KPD als biographischer und politischer Bruch im Leben Edwin Hoernles. Auffällig ist in diesem Kontext, dass die Entstehung des pädagogischen Hauptwerkes Hoernles – *Die Grundfragen der proletarischen Erziehung* – just in diese politische Phase fällt. Auffälliger aber ist fast noch, dass Hoernle sich in diesem Buch weniger an der sowjetischen Pädagogik orientierte als vielmehr an den marxistischen Klassikern und den eigenen Erfahrungen aus den kommunistischen Kindergruppen. Von diesem Blickwinkel können die *Grundfragen* auch als Selbstvergewisserung eines marxistischen Pädagogen gelesen werden. Als erste umfassende Darstellung der marxistischen Pädagogik erscheinen sie 1929 angesichts der Entwicklungen seltsam unzeitgemäß. Es ist aber durchaus möglich, die *Grundfragen* als ein Handbuch marxistischer Pädagogik zu lesen, die sich nicht von ihren befreienden Wurzeln verabschiedet hat. Auf diesem Feld haben sie ihren Wert und können noch immer wertvolle Hinweise geben, wenn es darum geht, nach Möglichkeiten einer emanzipatorischen Pädagogik zu suchen. Dies gilt auch, obgleich die Kritik Walter Benjamins zutrifft, dass Hoernle ein politisches Exposee vorgelegt hat und von den anthropologischen Voraussetzungen sozialistischer Erziehung absah (vgl. Benjamin, 1971, S. 209). Diese Leerstelle fällt besonders deshalb auf, weil der Autor immer wieder von den kommunistischen Erzieherinnen und Erziehern verlangte, gerade die kindliche Psyche zu studieren (vgl. Hoernle, 1921, S. 2). Von daher ist es auch möglich, dass Hoernle vor allem ein politisches Fundament für eine klassenkämpferische Pädagogik legen wollte, für welche die

Analyse der Kinder und Jugendlichen tägliche Aufgabe bliebe. Die *Grundfragen der proletarischen Erziehung* zusammenfassend, kann man sich ohne Zweifel dem Fazit Walter Benjamins anschließen: „Die Schrift von Hoernle belegt an einem der elementarsten Stoffe, der Pädagogik, mit autoritativer Schärfe, was orthodox-marxistisches Denken ist und wohin es führt. Man soll sie zu Herzen nehmen“ (Benjamin, 1971, S. 209).

Nach der Machtübertragung vom 30. Januar 1933 stand Edwin Hoernle sehr weit oben auf den Fahndungslisten der Faschisten. Nach dem Reichstagsbrand flüchtete er deshalb in die Sowjetunion (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321). In der Sowjetunion fand er nach eigenem Bekunden eine zweite Heimat (vgl. Hoernle, 1949, S. 5). Hier machte er das erste Mal so etwas wie eine wissenschaftliche Karriere als Leiter der Abteilung Mitteleuropa im Agrarinstitut und als Kandidat der Wirtschaftswissenschaften (einer Promotion vergleichbar) bei der Akademie der Wissenschaften der UdSSR (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321). Gleichzeitig erlebte Hoernle in Moskau auch die Jahre des Stalinschen Terrors (vgl. Kosing, 2016, S. 241), musste wahrnehmen, wie Mitglieder der Partei aus dem „Hotel Lux“ abgeholt wurden und geriet selbst fast in die Mühlen der sowjetischen Repression. Ihm wurde vorgeworfen, er sei kein Enthusiast des sozialistischen Aufbaus, weil er zwar den Bau von Kindergärten gelobt hatte, aber im Gespräch mit Funktionären der KPdSU zu bedenken gegeben hatte, dass es vornehmlich neuer Wohnungen bedürfe, damit die Kinder auch gezeugt werden könnten. Zudem weigerte sich Hoernle aus Altersgründen, die russische Sprache zu lernen, was ihm als Skepsis gegen die Sowjetunion ausgelegt wurde. Die sowjetischen Stellen übergaben die Kritik der deutschen Sektion der Komintern zur Weiterverhandlung (vgl. Schumann, 2005, S. 65). Frank Schumann geht – wohl zu Recht – davon aus, dass die Protektion von Wilhelm Pieck Edwin Hoernle vor weiteren Schwierigkeiten und Schlimmerem bewahrte (vgl. Schumann, 2005, S. 65).

Wohl aufgrund seiner politischen Erfahrungen wurde Edwin Hoernle nach dem deutschen Überfall auf die Sowjetunion wieder aktiver in die politische Arbeit eingebunden. So arbeitete er im „Institut 99“ der Komintern (vgl. Morré, 2001, S. 41) und gehörte 1943 zu den Mitbegründern des „Nationalkomitee Freies Deutschland“. Er beteiligte sich sowohl an der Lehre in unterschiedlichen Antifa-Schulen als auch an den Planungen für ein Deutschland nach der Befreiung vom Faschismus. Als Agrarexperte und ausgewiesener Kenner der deutschen Geschichte oblag ihm die Vorbereitung der Planungen für die Agrarpolitik und für die Gestaltung des schulischen Geschichtsunterrichts (vgl. Erler et al., 1994, S. 79f.). Als Versuch der Realisierung seiner Vorstellungen von antifaschistischem Geschichtsunterricht mögen seine Vorlesungen an den Antifa-Schulen in der Sowjetunion gelten. Dort entwickelte er ein Bild von der Geschichte Deutschlands, das die reaktionären Tendenzen in ihr benannte, aber in dem doch die Würdigung der Volksbewegungen und der demokratischen Kräfte betont wurde. So wies er

nach, dass das Geschichtsbild der deutschen Faschisten auf Lügen basierte. Am Beispiel der Reformation führte er aus: „Hutten wird gefeiert als Kämpfer für den Durchbruch des deutschen Wesens! Wohlan! Dann gehört zum deutschen Wesen der Kampf gegen Dunkelmännerei, Antisemitismus, Rassendünkel, denn gerade dagegen zog Hutten aufs schärfste vom Leder“ (Hoernle, 1943, S. 42). Konnte Hoernle sich mit dieser Darstellung der Geschichte grundsätzlich auf dem Boden der Beschlusslage seiner Partei wissen (vgl. Berthold, 1970, S. 11), bewahrte es ihn doch nicht vor Kritik. So hielt ihm der Leiter der zentralen Antifa-Schule im Kriegsgefangenenlager 74 auf einer Beratung der Komintern vor, seine Lektionen seien zu abstrakt und würden nicht genug Hass gegen die deutschen Faschisten transportieren (vgl. Erler et al., 1994, S. 42f.). Bei dieser Kritik blieb leider offen, worin der Fehler konkret gesehen wurde. Gesichert ist hingegen, dass Hoernle auf dem pädagogischen Feld für die Zeit nach der Befreiung vom Faschismus für ein Anknüpfen an die Weimarer Republik plädierte. Auch für diese Einschätzung wurde Hoernle parteiintern kritisiert (vgl. Uhlig, 1998, S. 58). Damit war im Frühjahr 1945 scheinbar das Ende der pädagogischen Bemühungen Edwin Hoernles erreicht.

Bereits im Mai 1945 kehrte Hoernle nach Deutschland zurück und übernahm sofort verantwortliche Positionen in der Provinzialverwaltung in Brandenburg. Noch im selben Jahr wurde ihm das Amt des Präsidenten der Deutschen Zentralverwaltung Land- und Forstwirtschaft übertragen. Auf diesem Posten organisierte er maßgeblich die Bodenreform im Osten Deutschlands. Im Gründungsjahr der DDR wurde Edwin Hoernle zum Vizepräsidenten der Deutschen Verwaltungsakademie und zum Dekan ihrer agrarpolitischen Fakultät berufen (vgl. Weber & Herbst, 2004, S. 321). Wenn man so will, verbanden sich auf diese Weise die beiden großen Stränge im politischen Leben Edwin Hoernles: Als Dozent hatte er mit der Vermittlung agrarpolitischer Kenntnisse zu tun, als Dekan hatte er die Lehre seiner Fakultät zu organisieren – mithin auch didaktisch-pädagogische Belange zu beachten. Ein Blick in Hoernles Nachlass aus seiner Zeit an der Deutschen Verwaltungsakademie belegt dementsprechend genau diese beiden Interessenschwerpunkte. Neben ausführlichen Ausarbeitungen zu Fragen der Politik auf dem Lande widmete er sich immer wieder den Voraussetzungen eines erfolgreichen Lernens an der Verwaltungsakademie. Anders als noch in der Weimarer Republik ging es hier um eine Form der Erwachsenenbildung. Doch ausgehend von seinem Postulat, dass es keine grundlegenden Unterschiede zwischen dem Lernen von Kindern und Erwachsenen gebe (vgl. Benjamin, 1971, S. 208), konnte er auf seine unter anderem in den *Grundfragen der proletarischen Erziehung* dargelegten Überzeugungen zurückgreifen. Tatsächlich forderte der Dekan Hoernle von den Mitgliedern der SED im Lehrkörper der Verwaltungsakademie, dass sie die Studierenden zu persönlicher Verantwortung, zu Entschlossenheit und zum selbständigen Argumentieren erziehen. Im Umgang zwischen Dozenten und Studierenden forderte

er, dass die Lehrenden auch von den Lernenden lernen sollten. Sein pädagogisches Credo fasste er auf einer SED-Sitzung an der Akademie in die Worte: „[...] Vertrauen schafft Autorität“ (Hoernle, 1952, S. 6). Hoernle notierte diese Worte im Mai 1952 – wenige Monate vor seinem Tod. Schon ob dessen wirkt die Kritik von Sabine Hering unlauter, Hoernle habe in der DDR nicht mehr darüber reflektiert, wie sich *seine* Pädagogik unter den Bedingungen einer sozialistischen Staatsmacht ausnimmt (vgl. Hering, 2004, S. 35). Implizit unterstellt sie, dass Edwin Hoernle der Stichwortgeber der offiziellen DDR-Pädagogik war. Richtig ist vielmehr, dass sich in der DDR Konzepte sowjetischer Prägung durchgesetzt haben, die beispielsweise die Familie als entscheidende Erziehungsagentur betrachteten. Nicht zuletzt im Interesse der Stabilisierung des Staates gab es weder in der Sowjetunion nach 1945 – anders als in den Jahren nach der Oktoberrevolution – noch in der DDR Platz für Experimente der Art von Alexandra Kollontai, Nadeshda Krupskaya oder Edwin Hoernle (vgl. Busch, 1980, S. 101).

Als Pädagoge rang Edwin Hoernle stets um eine Praxis, die sich an der Lebenswirklichkeit der proletarischen Kinder, an den Vorgaben der marxistischen Klassiker und am emanzipatorischen Ziel der kommunistischen Weltbewegung orientierte und nicht an den pragmatischen Zwängen der Tagespolitik und der Machterhaltung. Aufgrund dieser Perspektive geriet er immer wieder in Konflikt mit seiner Partei, die sich mehr und mehr von seinen Arbeiten distanzierte. Hoernles Postulate von der partnerschaftlichen Erziehung und der Verbindung von Lebenswirklichkeit und Bildung wirken indes nach wie vor aktuell. Hier scheinen Vorwegnahmen von Positionen Wolfgang Klafkis (vgl. Klafki, 1996b, S. 53) auf. Obwohl Edwin Hoernle fast alle Wendungen der Kommunistischen Partei mit vollzogen hat, kann man in seinen pädagogischen Überlegungen einen Teil der verschütteten subversiven Tradition des Marxismus (vgl. Cerutti et al., 1977, S. 38) erblicken. Sie wieder zu entdecken, verspricht eine spannende Aufgabe für die Geschichts- und Erziehungswissenschaft zu werden.

Literatur

- Andresen, S. (2001). „Sozialisten werden nicht geboren, sondern erzogen.“ – Kindheit und Politik – Pionierbiographien der DDR. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (998-1015). Kallmeyer.
- Benjamin, W. (1971). Eine kommunistische Pädagogik. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften* Bd. III (206-209). Suhrkamp.
- Bergmann, T. (2001). „Gegen den Strom“ – Die Geschichte der KPD(Opposition). VSA-Verlag.
- Berthold, W. (1970). *Marxistisches Geschichtsbild – Volksfront und antifaschistisch-demokratische Revolution*. Akademie-Verlag.
- Busch, F. (1980). *Familienerziehung in der sozialistischen Pädagogik der DDR*. Ullstein.
- Cerutti, F. (1977). *Geschichte und Klassenbewusstsein – Eine Diskussion von 1969* (Neuauf.). Materialismus-Verlag.

- Eppe, H. (1989). Edwin Hoernle (1883-1952). Der Theoretiker der kommunistischen Kindergruppen. In F. Brandecker et al. (Hrsg.), *Klassiker der sozialistischen Pädagogik* (79-94). Zeltlagerplatz.
- Erlar, P. et al. (Hrsg.) (1994). „Nach Hitler kommen wir“ – *Dokumente zur Programmatik der Moskauer KPD-Führung 1944/45 für Nachkriegsdeutschland*. Akademie-Verlag.
- Flach, F. & Londershausen, H. (1974). *Das proletarische Kind. Zur Schulpolitik und Pädagogik der KPD in der Weimarer Republik*. Das europäische Buch.
- Gorzka, G. (1990). „Der geflügelte Eros“ und die Macht des Patriarchats. Sexualmoral in der Sowjetunion. In K. Soden (Hrsg.), *Lust und Last – Sowjetische Frauen von Kollontai bis heute* (40-51). Elefanten Press.
- Hahn, E. et al. (1985). *Einführung in die marxistisch-leninistische Philosophie. Staatsbürgerkundebuch für die Abiturstufe*. Volk und Wissen.
- Hering, S. (2004). Das proletarische Kind. *Sozial Extra 2004* (6), 31-36.
- Hoernle, E. (1912). Brief vom 29.05.1912. (SAPMO - BArch, NY 4030/2, Bl. 2-3.).
- Hoernle, E. (1919a). *Sozialistische Jugenderziehung und sozialistische Jugendbewegung*. Junge Garde.
- Hoernle, E. (1919b). Vorwort zu „*Die kommunistische Schule - Schulprogramm der Freien Sozialistischen Jugend Deutschlands (Entwurf)*“ (3-10). Verlag Junge Garde.
- Hoernle, E. (1921a). *Die Arbeiterklasse und ihre Kinder – Ein ernstes Wort an die Arbeitereltern*. Sieber.
- Hoernle, E. (1921b). Die Aufgaben der Leipziger Konferenz. *Das Proletarische Kind*, 8, September 1921, 1-4.
- Hoernle, E. (1922). Die Bedeutung der Kindergruppenkonferenz in Suhl. *Das Proletarische Kind*, 9, September 1922, 2-5.
- Hoernle, E. (1923). Erziehung als Kinderbewegung. *Das Proletarische Kind*, 7, Juli 1923, 4-10.
- Hoernle, E. (1927). Aus meinem Leben. *Freiheit* vom 12.10.1927.
- Hoernle, E. (1928). Brief an das ZK der KPD vom 20.10.1928. (SAPMO BArch RY 1/I 2/3/66, 194).
- Hoernle, E. (1943). Die gefährlichsten Geschichtslügen der Nazi – Vortrag. (SAPMO - BArch NY 4030, Karton 8).
- Hoernle, E. (1949). Zum 32. Jahrestag der grossen Oktoberrevolution. (SAPMO BArch NY 4030, Karton 7).
- Hoernle, E. (1952). Handschriftliche Disposition für eine Sitzung der SED-Gruppe der DVA vom Mai 1952. (SAPMO - BArch NY 4030, Karton 9).
- Hoernle, E. (1973a). *Grundfragen proletarischer Erziehung*. Fischer.
- Hoernle, E. (1973b). Die Arbeit in den kommunistischen Kindergruppen (1923). In E. Hoernle, *Grundfragen proletarischer Erziehung* (155-237). Fischer.
- Hoernle, E. (1986). Neujahr in der Druckerei. In H. Drust (Hrsg.), *Für unsere Kinder. Texte aus der Kinderbeilage der „Gleichheit“ 1905-1917* (5-10). Kinderbuchverlag.
- Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der KPdSU (1970) (Hrsg.). *Die Kommunistische Internationale – Kurzer historischer Abriss*. Verlag Marxistische Blätter.
- Klafki, W. (1996a). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl., 15-41). Beltz.
- Klafki, W. (1996b). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5. Aufl., 43-81). Beltz.
- Koebner, T. et al. (1985) (Hrsg.). „*Mit uns zieht die neue Zeit*“ – *Der Mythos Jugend*. Suhrkamp.
- Kollontai, A. (1986). *Ich habe viele Leben gelebt ... – Autobiographische Aufzeichnungen* (3. Aufl.). Pahl-Rugenstein.
- Kosing, A. (2016). „*Stalinismus*“ – *Untersuchung von Ursprung, Wesen und Wirkungen*. Verlag am Park.
- Kuczynski, J. (1999). „*Ein linientreuer Dissident*“ – *Memoiren 1945-1989* (2. Aufl.). Aufbau-Taschenbuchverlag.
- Liebknacht, K. (1952). Über die Jugenderziehung – Rede auf dem Parteitag 1908. In K. Liebknacht, *Ausgewählte Reden, Briefe und Aufsätze* (152-156). Dietz.

- Mallmann, K. M. (1996). *Kommunisten in der Weimarer Republik – Sozialgeschichte einer revolutionären Bewegung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Marx, K. (1974). Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In *MEW* Bd. 1 (378-391).
- Mehnert, W. (1958). Einleitung. In E. Hoernle *Schulpolitische und pädagogische Schriften* (9-36). Volk und Wissen.
- Mehnert, W. (1963). *Lebensbilder großer Pädagogen*. Edwin Hoernle. Volk und Wissen.
- Mergner, G. (1973). *Arbeiterbewegung und Intelligenz Starnberg*. Raith-Verlag.
- Meyer, H. (1980). Nachwort. In E. Hoernle *Oculi – Eine Auswahl* (188-209). Kinderbuchverlag.
- Morré, J. (2001). *Hinter den Kulissen des Nationalkomitees – Das Institut 99 in Moskau und die Deutschlandpolitik der UdSSR 1943-1946*. Wissenschaftsverlag.
- Reichsdruckerei (1925). *Stenographische Berichte über die Verhandlungen des Deutschen Reichstages*, Bd. 386. Reichsdruckerei.
- Rohrwasser, M. (1975). *Saubere Mädels, starke Genossen – Proletarische Massensliteratur?*. Verlag Roter Stern.
- Schumann, F. (2005). Edwin Hoernle (1883-1952) – Vater der Bodenreform. In H. Modrow & H. Watzek (Hrsg.), *Junkerland in Bauernhand – Die deutsche Bodenreform und ihre Folgen* (2. Aufl., 59-81). Das Neue Berlin.
- Sothmann, K. (1952). Edwin Hoernle als Pädagoge. *Die neue Schule – Blätter für demokratische Erneuerung in Unterricht und Erziehung* 32/1952, 5-6.
- Uhlig, C. (1998). *Rückkehr aus der Sowjetunion. Politische Erfahrungen und pädagogische Wirkungen – Emigranten und ehemalige Kriegsgefangene in der SBZ und frühen DDR*. Deutscher Studienverlag.
- Weber, H. & Herbst, A. (2004). *Deutsche Kommunisten – Biographisches Handbuch 1918 bis 1945*. Dietz.
- ZK der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (1952). Edwin Hoernle – Ein Kämpfer aus der alten Garde gestorben: Nachruf. *Neues Deutschland* vom 24.07.1952, 2.

Autor

Grams, Florian

Hannover

Geschichte der Arbeiterbewegung, Geschichte der Pädagogik, Geschichte der Behindertenbewegung und eugenischer Diskurse

florian_grams@web.de

Nina Rabuza

Die Anthropologie des proletarischen Kindes. Walter Benjamins Schriften zu Kindheit und Pädagogik

1929 rezensiert Walter Benjamin Edwin Hoernles pädagogisches Werk *Grundfragen der proletarischen Erziehung* für die Kulturzeitschrift *Die Neue Bücherschau*. Die Rezension mit dem Titel *Eine kommunistische Pädagogik* wirft ein weitgehend positives Licht auf Hoernles Entwurf einer Erziehung der Kinder im und zum Klassenkampf. Benjamin lobt besonders Hoernles Darstellungen der Lebenssituation des proletarischen Kindes (Benjamin, 1989a). Allerdings, so Benjamin, „ist es nicht leicht, Hoernles Formulierung, daß die Erziehung der Kinder sich in nichts Wesentlichem von der erwachsener Massen unterscheide, ohne Vorbehalt hinzunehmen“ (Benjamin, 1989a, S. 208). Hoernles kommunistischer Pädagogik fehle eine theoretische Fundierung in einer Philosophie der Erziehung, worunter Benjamin eine „marxistische[], dialektische[] Anthropologie des proletarischen Kindes“ (Benjamin, 1989a, S. 209) versteht. Diese Anthropologie solle auf „nach den Prinzipien materialistischer Dialektik durchgearbeiteten Protokollen derjenigen Erfahrungen“ basieren, „die in den proletarischen Kindergärten, Jugendgruppen, Kindertheatern, Wanderbünden gemacht worden sind“ (Benjamin, 1989a S. 209).

Benjamins Forderung nach einer marxistischen, dialektischen Anthropologie wirft Fragen auf, denn sie verbindet zwei Perspektiven auf den Menschen miteinander, die zueinander in Spannung stehen: der Marxismus und die zeitgenössische Anthropologie. Marx analysiert die Entfremdung des Subjekts von sich selbst und der Welt in der kapitalistischen Moderne mit dem Ziel, jene zu überwinden und die mannigfaltigen Fähigkeiten des Gattungswesens Mensch zu realisieren (vgl. Wollenhaupt, 2018). Die Philosophische Anthropologie des frühen 20. Jahrhunderts hingegen zielt auf eine naturgeschichtliche Bestimmung des menschlichen Wesens ab (vgl. Gebauer, 2020). Dieses Wesen ist nicht notwendigerweise deterministisch gedacht, was Helmuth Plessners Begriff der „Exzentrizität“ des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses verdeutlicht (Plessner, 2011, S. 292ff.). Eine universalistische Perspektive auf die Befreiung des Menschen und die Realisierung seiner Potentiale findet sich in der philosophischen Anthropologie jedoch nicht.

Benjamin, so die zentrale These dieses Beitrags, greift dennoch auf den Begriff Anthropologie zurück, um bestimmte Spielarten eines doktrinären Materialismus zu kritisieren. Benjamin sieht die Gefahr, dass ein Fokus auf die Ökonomie und die vermeintlich naturgesetzliche, gesellschaftliche Entwicklung hin zum Kommunismus den Menschen als Kreatur mit einem zugleich eigensinnigen wie historisch und gesellschaftlich geprägten Leib aus den Augen verliere (vgl. Wohlfahrt, 2014). Benjamins materialistische Anthropologie (Benjamin, 2019a, S. 309) beziehungsweise seine materialistische Anthropologie analysieren die Entstellungen der Menschen in der kapitalistischen Moderne und fragen nach den leiblichen Bedingungen der Möglichkeit der Revolution und einer freien Form menschlichen Zusammenlebens (vgl. Duttlinger et al., 2012). Die marxistische, dialektische Anthropologie des proletarischen Kindes untersucht demzufolge einerseits die kindlichen Welt- und Selbstverhältnisse von Kindern der Arbeiterklasse. Andererseits lotet sie aus, wie Freiheit und Selbstbestimmung zum Zentrum einer proletarischen Philosophie der Erziehung werden könnten.

Im ersten Teil des Beitrags wird analysiert, was die Formulierung marxistische, dialektische Anthropologie des proletarischen Kindes bedeuten könnte, ausgehend von Benjamins Forderung nach einem anthropologischen Materialismus in seinem Aufsatz *Der Surrealismus* und der Interpretation seiner Analyse moderner Lebensverhältnisse als materialistische Anthropologie. Der zweite Teil des Beitrags sucht nach Fragmenten einer marxistischen, dialektischen Anthropologie des proletarischen Kindes in den benjaminischen Texten zur Pädagogik und Kindheit. Dabei stehen drei Themenkomplexe im Mittelpunkt: Benjamins Überlegungen zum Spiel, die Aufzeichnungen und Texte, die im Kontext seines Moskau-Besuchs entstanden sind, und die Überlegungen zu Erfahrung und Selbstbestimmung aus dem *Programm eines proletarischen Kindertheaters*.

Methodisch folgt der Text einer begriffskritisch-rekonstruktiven Lektüre der benjaminischen Schriften. Benjamin verfasst weder zur Anthropologie noch zur Pädagogik ein monografisches Werk; zugleich finden sich sowohl in seinen früheren Arbeiten wie in den Schriften, die nach der „politischen Wende“ (Palmier, 2009, S. 417) Benjamins im Jahr 1924 entstehen, Überlegungen zu beiden Themen. Die begriffskritische Lektüre bezieht die unterschiedlichen Texte aufeinander und berücksichtigt die begrifflichen Verschiebungen, die charakteristisch für Benjamins Schreiben sind. Sie folgen einerseits Benjamins Konzeption von wissenschaftlich-dialektischem Denken als Prozess von fortwährenden Differenzierungen (vgl. Holz, 1992). Andererseits nutzt Benjamin Begriffe in Rücksicht auf ihre „Bedeutungsbreite“ (Opitz & Wizisla, 2009, S.10), die sowohl historische als auch wissenschaftliche und alltagssprachliche Wortbedeutungen umfassen.

1 Anthropologischer Materialismus und materialistische Anthropologie

1928, ein Jahr bevor Benjamin fordert, eine marxistische, dialektische Anthropologie zur theoretischen Grundlage einer proletarischen Erziehung zu machen, erscheint Plessners Hauptwerk *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Eine Einführung in die philosophische Anthropologie*. Gunther Gebauer deutet die Philosophische Anthropologie Plessners im Kontext einer spezifisch deutschen Entwicklung der Anthropologie als Naturphilosophie, die auf der Grundlage der biologischen Forschung die Lebenssituation des Menschen zu beschreiben versuche (Gebauer, 2020). Anders als die französische Anthropologie, die sich für die spezifischen Besonderheiten menschlicher Kulturen interessiere, suche die deutsche Philosophische Anthropologie nach dem universal Menschlichen (Gebauer, 2020).

Benjamin kennt Plessner. So hört er im Jahr 1920 einen Vortrag Plessners über Sprachphilosophie, dessen „Niveau zwar nicht hoch, dessen Inhalt aber meist sehr zutreffend“ (Benjamin, 1996, S. 109) gewesen sei, wie Benjamin an Gershom Scholem schreibt. In seinen fragmentarischen Bemerkungen zur Anthropologie fällt der Name Plessner jedoch nicht. Benjamin bezieht sich nicht explizit auf die zeitgenössische Debatte um die Philosophische Anthropologie. Implizit wendet Benjamin den Begriff Anthropologie jedoch gegen die Philosophische Anthropologie, so Irving Wohlfahrt (2014). Anstelle einer Bestimmung des menschlichen Wesens, das im Grunde nur das bürgerliche Subjekt des Idealismus naturalisiere und verabsolutiere, versuche Benjamin, sich den Begriff des *anthropos*, also den Menschen als fühlendes, leibliches und erfahrungsfähiges Wesen, anzueignen (Wohlfahrt, 2014).¹

Den Menschen als reines Vernunftwesen hingegen, den „inneren Menschen, die Psyche, das Individuum“ gelte es, so Benjamin in seinem Aufsatz *Der Surrealismus* von 1929, „nach dialektischer Gerechtigkeit, so daß kein Glied ihm unzerissen bleibt“ (Benjamin, 2019a, S. 309), zu destruieren. Diese Aufgabe fiele dem „politischen Materialismus“ und der „physischen Kreatur“ (Benjamin, 2019a, S. 309) zu, die Benjamin als anarchisch-revoltierende Kräfte gegen die bürgerliche Gesellschaft und ihr Subjekt der Vernunft in Stellung bringt.

Benjamin polemisiert aber auch gegen einen doktrinären Materialismus. Mit dem Begriff des „anthropologischen Materialismus“ (Benjamin, 2019a, S. 309),

1 Auch wenn Benjamin die Philosophische Anthropologie seiner Zeit zumindest implizit kritisiert, so steht sein anthropologisches Denken keineswegs außerhalb der Tradition der empirischen Anthropologie des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. So setzt er sich schon als Student in München und Bern mit den Arbeiten des deutschen Ethnologen Karl Theodor Preuß auseinander (Scholem, 1975). Zudem befasst sich Benjamin ausführlich mit Johann Jakob Bachofens Mutterrechtstheorie und dessen Forschung zur Gräbersymbolik und Bestattungsriten (vgl. Benjamin, 2019b).

den Benjamin in demselben Aufsatz nutzt, will er den Blick öffnen für Aspekte menschlichen Lebens, die der „metaphysische Materialismus Vogtscher oder Bucharinscher Oberservanz“ nicht abdecken könne (Benjamin, 2019a, S. 309). Er kritisiert also erstens den naturwissenschaftlichen Materialismus Carl Vogts, eine zentrale Figur im Materialismus-Streit des 19. Jahrhunderts. Vogt vertrat ein streng naturwissenschaftliches Weltbild: nicht die körperlose Seele, sondern die „Funktionen der Gehirnssubstanz“ (Vogt, 2012, S. 6) seien die Urheber menschlicher Vorstellungen, Gedanken und Handlungen.

Zweitens richtet sich Benjamin gegen den historischen Materialismus Nikolai Bucharins, der ein deterministisches, quasi naturgesetzliches Bewegungsmodell der Geschichte annimmt (vgl. Ignatow, 1998). Friedrich Engels nennt diese Spielarten des Materialismus auch „mechanischen“ oder „metaphysischen d. h. anti-dialektischen“ Materialismus (Engels, 1962, S. 278f.), da sie die historische Bedingtheit des Denkens nicht berücksichtigen würden; einem Urteil, dem sich Benjamin anscheinend anschließt.

Den anthropologischen Materialismus lokalisiert Benjamin in der Literatur und der Kunst, so in den Werken Johann Peter Hebels und Arthur Rimbaud im 18. und 19. Jahrhundert wie im Surrealismus der 1920er-Jahre (Benjamin, 2019a, S. 309f.). Einerseits würden dort kollektive menschliche Erfahrungsweisen in literarischer Form ausgedrückt. Andererseits kreise der französische Surrealismus darum, „die Kräfte des Rausches für die Revolution zu gewinnen“ (Benjamin, 2019a, S. 307). Rauschmittel wie Haschisch oder Opium seien dabei höchstens eine „Vorschule“ zu „einer *profanen Erleuchtung*, einer materialistischen, anthropologischen Inspiration“ (Benjamin, 2019a, S. 297). Als profane Erleuchtung charakterisiert Benjamin eine leiblich-ästhetische Erfahrung, in der die gesellschaftlich geprägten Rahmen der subjektiven Wahrnehmung gleichsam blitzartig überschritten würden. In der sich einstellenden rauschhaften Erfahrung des Neuen habe „die Wirklichkeit so sehr sich selbst übertroffen, wie das kommunistische Manifest es fordert“ (Benjamin, 2019a, S. 310). Die Kunst und die ästhetische Erfahrung wirken in Benjamins Überlegungen wie ein revolutionärer Beschleuniger, und zwar nicht, indem sie ein spezifisches politisches Programm formulieren, sondern indem sie die alltägliche Wahrnehmung der (proletarischen) Rezipient:innen unterbrechen und die Horizonte der Vorstellung und Erfahrung erweitern. Durch die ästhetische Erfahrung, dass die Gesellschaft eine andere sein könne, wird nach Benjamin ein leibhaftes, revolutionäres Kollektiv der Proletarier:innen erzeugt:

„Auch das Kollektivum ist leibhaft. Und die Physis, die sich in der Technik ihm organisiert, ist nach ihrer ganzen politischen und sachlichen Wirklichkeit nur in jenem Bildraume zu erzeugen, im welchem die profane Erleuchtung uns heimisch macht“ (Benjamin, 2019a, S. 310).

Erst wenn sich der Bildraum und der Leib durchdringen würden, wäre das revolutionäre Subjekt als leibliches Subjekt konstituiert (Benjamin, 2019a, S. 310). Was meint Benjamin mit der Formulierung Bildraum und der Leiblichkeit des Kollektivs? Benjamin versteht unter Bild nicht das Abbild, sondern ein sprachliches, kognitives Gegenmodell zum Begriff. Nach Benjamin ist der Begriff ein Mittel der instrumentellen Vernunft, um die mannigfaltigen Erscheinungen der Welt und menschlichen Erfahrungen gemäß logischer Gesetze zu ordnen. Das Bild als Sprachbild eröffnet hingegen die Perspektive auf Bedeutungen und Erfahrungen, die in der Logik des Begriffes abgeschnitten werden (vgl. Weigel, 1997). Der Bildraum scheint also der Ort zu sein, in dem mannigfaltige, experimentelle Vorstellungen von Revolution und einer kommunistischen Gesellschaft ästhetisch ausgedrückt und leiblich erfahren werden können. Die Kunst und die ästhetische Erfahrung werden so Teil des Politischen, um das entfremdete Subjekt der kapitalistischen Moderne zugunsten einer kollektiv-revolutionären Leiblichkeit zu überwinden.

Benjamin formuliert zudem eine Kritik an der Technik vom Standpunkt des *anthropos* aus: Er fordert eine „physis“ zu erschaffen, die nicht der Technik unterworfen sei, wie der an die industriellen Maschinen angepasste Körper des Arbeiters. Das leibliche Kollektiv des revolutionären Proletariats herrscht vielmehr über die Technik und nutzt sie nach seinen Bedürfnissen (vgl. Waschkuhn, 2000).

Der anthropologische Materialismus als anarchisch-avantgardistischer Gegenentwurf zum doktrinären Materialismus ist aber nur die eine Seite des anthropologischen Denkens Benjamins. Carolin Duttlinger et al. (2012) fassen Benjamins phänomenale Analyse des Alltags, der Gesellschaft, der Politik und der Kunst als Suche nach „alternative[m] Beweismaterial für ein historisches Verständnis der Gegenwart [...], in dem physische, psychische, technische und politische Phänomene gleichwertige Bestandteile einer materialistischen Welterfassung sind“ (S. 9), auf. Benjamins Schreiben lässt sich also auch als materialistische Anthropologie charakterisieren. So analysiert er, wie die menschliche Fähigkeit in Interaktion mit der Welt zu treten, durch die Arbeitsbedingungen, die Wohnverhältnisse, den Alltag und die Zeitregime determiniert ist. In seinem Aufsatz *Über einige Motive bei Baudelaire* von 1939 beschreibt er eindrücklich, wie der Schock zur zentralen Wahrnehmungsform des 19. Jahrhunderts wird:

„Mit der Erfindung des Streichholzes um die Jahrhundertmitte tritt eine Reihe von Neuerungen auf den Plan, die das eine gemeinsam haben, eine vielgliedrige Ablaufreihe mit einem abrupten Handgriff auszulösen. [...] Haptischen Erfahrungen dieser Art traten optische an die Seite, wie der Inseratenteil einer Zeitung sie mit sich bringt, aber auch der Verkehr in der großen Stadt. Durch ihn sich zu bewegen, bedingt für den einzelnen eine Folge von Chocks und von Kollisionen“ (Benjamin, 2021, S. 630).

Benjamin bezieht seine materialistische Anthropologie überdies explizit auf Marx' *Kapital* und dessen Schilderung kapitalistischer Arbeitsbedingungen in der Fabrik, welche die Arbeiter:innen „durch die Dressur der Maschine am tiefsten entwürdigte“ (Benjamin, 2021, S. 632).

Benjamins Anthropologie weist also zwei Aspekte auf: als materialistische Anthropologie untersucht sie einerseits die Formen der menschlichen Weltverhältnisse als gesellschaftlich und historisch determiniert und diskutiert sie hinsichtlich ihres entstehenden Charakters. Der anthropologische Materialismus fragt andererseits nach den revolutionären Potentialen leiblicher Erfahrungen. Den Kommunismus begreift Benjamin als „Spiel und Möglichkeitsraum“ (Lindner, 2016, S. 61), in dem mit kollektiven und herrschaftsfreien Formen menschlicher Sozialität experimentiert werden kann.

Was bedeutet nun vor diesem Hintergrund die Idee einer marxistischen, dialektischen Anthropologie des proletarischen Kindes? Im engeren Kontext der Rezension der Pädagogik Hoernles meint Benjamin damit erstens die philosophische Begründung einer proletarischen Pädagogik im Gegensatz zur „bürgerlichen Pädagogik“ (Benjamin, 1989a, S. 206f.). Die bürgerliche Pädagogik, so der Vorwurf Benjamins, naturalisiere einerseits das Kind und seine Entwicklung anhand vermeintlicher psychologischer Gesetzmäßigkeiten, ohne dabei auf die konkreten Lebensrealitäten der Kinder zu blicken. Andererseits ziele das bürgerliche Erziehungssystem auf das Ideal des vernünftigen und gebildeten Staatsbürgers ab (Benjamin, 1989a). Das Subjekt der bürgerlichen Erziehung ist Benjamin zufolge also im doppelten Sinne idealistisch. Erstens weil es dem autonomen Subjekt der idealistischen Philosophie entspricht. Zweitens weil das Vernunftideal nichts mit den konkreten Subjekten in ihren gesellschaftlichen und historischen Lebensrealitäten zu tun hat. Zudem unterstellt Benjamin, dass die bürgerliche Erziehung autoritär sei. Zwar verzichte sie zunehmend auf Gewalt, dafür nutze sie jedoch die „List“ (Benjamin, 1989a, S. 206), also die Mittel einer kalkulierenden Vernunft, um ihre erzieherischen Ziele zu erreichen. Benjamin fordert stattdessen, dass die Pädagogik auf der Analyse der kindlichen Selbst- und Weltverhältnisse basiert. Dazu zählen auch die Erfahrungen der Kinder in den proletarischen Organisationen, die es dialektisch durchzuarbeiten (Benjamin, 1989a, S. 209) gelte, also nach ihrer historischen Bedingtheit wie nach ihren uneingelösten Freiheitspotentialen zu befragen.

In einem weiteren Sinne überschreitet Benjamins Anthropologie des proletarischen Kindes aber, wie zu sehen sein wird, die Pädagogik in Richtung Revolution. Denn die Befreiung des Proletariats soll die Befreiung des Kindes miteinschließen. Benjamin arbeitet die Anthropologie des Kindes selbst nicht aus, auch wenn er zahlreiche Texte zu Pädagogik und Kindheit veröffentlicht (vgl. Schiavoni, 2006). Diese mannigfaltigen Schriften, so die zweite These des Beitrags, lassen sich als Fragmente einer materialistischen Anthropologie des Kindes (nicht nur) der Ar-

beitsklasse lesen, die von den konkreten kindlichen Lebensverhältnissen ausgeht und einen Möglichkeitsraum (Burk, 2015) für die spezifisch kindliche Erfahrung von Welt öffnet.

2 Fragmente einer Anthropologie des proletarischen Kindes

Spielzeug und Spielen

Benjamins materialistische Anthropologie geht also von vielfältigen Phänomenen des Alltags aus, um von ihnen auf menschliche Weltbezüge in einer konkreten historischen Gesellschaft zu schließen. Der Alltag des (bürgerlichen) Kindes ist maßgeblich durch das Spiel und sein Spielgerät bestimmt. Benjamin fasst dementsprechend das Spielzeug als Phänomen auf, an dem sich die geschichtliche Prägung von Wahrnehmung, Interaktion, aber auch die familiären Beziehungen im Mikrokosmos der kindlichen Welt manifestieren. So habe das Kind in der vorindustriellen Zeit mit den Abfällen der handwerklichen Arbeit gespielt, die es mit der Erwachsenenwelt verband (Benjamin, 1989b). In der kapitalistischen Moderne hingegen sei das Kind als Konsument entdeckt worden. Vermittelt über die Spielzeugproduktion wird das Kind in die gesellschaftliche Totalität der kapitalistischen Ökonomie miteinbezogen (Benjamin, 1989b).

Die Entwicklung der bürgerlichen Familie und der bürgerlichen Wohnverhältnisse führe dazu, dass dem Kind ein eigener Bereich wie „abgesonderte Spielzimmer“ (Benjamin, 1989b, S. 115) zugesprochen werde. Die Kinderzimmer würden nun mit größer werdenden Spielsachen gefüllt, wie beispielsweise großformatige Kinderbücher, welche die Kinder ohne die Eltern betrachten könnten und sie über das elterliche „Fernsein“ (Benjamin, 1989b, S. 115) in der bürgerlichen Familie hinwegtrösten sollten.

Im Spielzeug zeige sich demzufolge weniger das Wesen des Kindes, sondern die Sicht der Erwachsenen auf das Kind (Benjamin, 1989c, S. 128). Benjamin schließt daraus allerdings nicht, dass das Kind durch das Spielzeug in seinen Interaktionsweisen determiniert sei, wie er in seiner Rezension *Altes Spielzeug* über eine Spielzeugausstellung im Märkischen Museum feststellt:

„Aber es ist eines nicht zu vergessen: die nachhaltigste Korrektur des Spielzeugs vollziehen nie und nimmer die Erwachsenen, seien es Pädagogen, Fabrikanten, Literaten, sondern die Kinder selber im Spielen. Einmal verkrämt, zerbrochen, repariert, wird auch die königlichste Puppe eine tüchtige proletarische Genossin in der kindlichen Spielkommune“ (Benjamin, 2020a, S. 515) .

Das Kind interagiert auf seine eigene Weise mit der Welt und den Dingen und modifiziert die pädagogische Zweckorientierung der Erwachsenen. Es wird für Benjamin so zum widerständigen Wesen, das (noch) nicht vollkommen von der Gesellschaft erfasst ist, im Gegensatz zur kapitalistischen Totalität.

Benjamin interessiert sich nicht nur für die Spielware als verdinglichte Form der Beziehung der erwachsenen Welt zur Welt des Kindes. In seiner Rezension *Spielzeug und Spielen* (Benjamin, 1989c) finden sich auch Thesen zu einer Theorie des Spiels: das Wesen des Spiels liege im „Immer-wieder tun“ (Benjamin, 1989c, S. 131), also der Wiederholung. In Rekurs auf Sigmund Freuds *Jenseits des Lustprinzips* erkennt Benjamin im Spiel einen Bewältigungsmechanismus der mitunter erschreckenden Realität, die sich das Kind durch die Wiederholung im Spiel aneignet und zugleich einen Triumph verspürt angesichts seiner Herrschaft über die Welt im Spiel.

Benjamins Thesen zum Spiel knüpfen an seinen Erfahrungsbegriff an. Benjamin begreift Erfahrung im emphatischen Sinn nicht als die Daten der sinnlichen Wahrnehmung, sondern als spezifische Qualität der subjektiven Interaktion mit der Welt: Das Subjekt eignet sich die Welt an und verortet sich zugleich in ihr (vgl. Weber, 2011). Benjamin formt seinen Erfahrungsbegriff nach dem Vorbild des Handwerks: ein handwerkliches Produkt, ein Tisch beispielsweise, ist das Ergebnis kontinuierlicher Arbeit an einem Gegenstand. Die Herstellung basiert einerseits auf Erfahrungswissen; andererseits schafft der Handwerker aber jedes Mal etwas Neues, ein Unikat (vgl. Weber, 2011). Auch die Wiederholung im Spiel ist keine exakte Nachbildung, sondern eine spielerische Neuschöpfung, ein kreativer Umgang mit den Anforderungen der Welt.

Benjamin weist zwar zurück, dass das „So-tun als-ob“ der Kern des Spiels sei (Benjamin, 1989 c, S. 131). Allerdings fußt Benjamins Analyse kindlicher Wahrnehmungsweisen auf dem Begriff der Mimesis, und auch im Spiel erblickt er mimetisches Verhalten. In dem Text *Das mimetische Vermögen* behauptet Benjamin, dass die Mimesis, und nicht die Vernunft, den phylo- wie ontogenetischen Ursprung des menschlichen Verhältnisses zur Welt bilde. So seien beispielsweise der Tanz, das Ritual, die Astrologie aber auch die Ursprünge der Sprache auf sinnliche und unsinnliche Ähnlichkeitsrelationen zurückzuführen, welche die Menschen erzeugten:

„Die höchste Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten aber hat der Mensch. Die Gabe, Ähnlichkeit zu sehen, die er besitzt, ist nichts als ein Rudiment des ehemals gewaltigen Zwanges, ähnlich zu werden und sich zu verhalten. Vielleicht besetzt er keine höhere Funktion, die nicht entscheidend durch mimetisches Vermögen mitbedingt ist“ (Benjamin 2019c, S. 210).

Als zentrales Beispiel für die Mimesis nennt Benjamin die Sprache. Sie sei kein „verabredetes System von Zeichen“ (Benjamin, 2019c, S. 212), sondern in der Entstehung der Sprachen haben sich Ähnlichkeitsrelationen eingeschrieben. Dies zeige sich beispielsweise an onomatopoetischen Phänomenen, aber auch an menschlichen Erfahrungen zur Welt, die sich in der Struktur der Sprache niedergeschlagen haben.

Ontogenetisch zeige sich die Mimesis im Kinderspiel:

„Das Kinderspiel ist überall durchzogen von mimetischen Verhaltensweisen; und ihr Bereich ist keineswegs auf das beschränkt, was wohl ein Mensch dem anderen nachahmt. Das Kind spielt nicht nur Kaufmann oder Lehrer sondern auch Windmühle und Eisenbahn“ (Benjamin, 2019c, S. 210).

In dem kurzen Text *Über das mimetische Vermögen* führt Benjamin das mimetische Verhalten des Kindes auf die Phylogenese der Mimesis zurück. Demzufolge habe das mimetische Vermögen in der Moderne keinen unmittelbaren Nutzen mehr, da die Mimesis vom vernünftigen Zugriff auf die Welt verdrängt worden sei (Benjamin, 2019c), wenngleich sie unterschwellig präsent sei. Die Reflexion auf das eigentümlich kindliche Erfahren von Welt könne nun nach Benjamin den Zugang zu den vergessenen Formen des mimetischen Verhaltens öffnen. Die Miniaturen der *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* können auch gelesen werden als gedächtnistheoretische und sprachphilosophische Erkundungen der Mimesis ausgehend von der literarisch ausgearbeiteten Kindheitserinnerung. Unter dem Titel *Mummerehlen* stellt Benjamin beispielsweise dar, wie durch die Produktion von Ähnlichkeiten Sinn entstellt wird (Benjamin, 2020b). So wird die „Muhme Rehlen“ aus der Kindergeschichte zum „Mummerehlen“ (Benjamin, 2020b, S. 260), ein Geschöpf der kindlichen Fantasie, mit dem das Kind die Welt beseelt und sie sich dadurch erklärt. Die sprachliche Entstellung ist also Aneignung wie Neuschöpfung von Welt durch die Herstellung einer Ähnlichkeitsrelation.

Benjamins Theorie des Spiels und seine Beobachtungen zum Spielzeug sind Beispiele einer materialistischen Anthropologie des Kindes, weil sie die historisch bedingte kindliche Wahrnehmung zum Gegenstand haben; zugleich schreibt Benjamin dem Kind eine widerständige Kraft gegen die kapitalistische Totalität zu. Benjamins Interesse am Kind und der Kindheit steht demzufolge im weiten Kontext seiner Kritik der instrumentell-bürgerlichen Vernunft. In der kindlichen Mimesis zeigten sich in der Gegenwart verschüttete Formen des menschlichen Weltbezugs, die zwar vergessen, aber nicht überwunden seien und die ein Korrektiv zum rationalistischen Weltbezug der entfremdeten Subjekte der Moderne darstellen könnten, vergleichbar der revoltierenden Kraft der profanen Erleuchtung im Surrealismus des anthropologischen Materialismus.

Benjamins Schriften zum Spiel und zum Spielzeug gehen nicht spezifisch von proletarischen Kindheiten aus, sondern, wie im Falle der *Berliner Kindheit*, von der Lebenswelt des bürgerlichen Kindes. Anders in seinen Texten, die im Kontext Benjamins Moskau-Besuchs entstanden sind, wie im folgenden Abschnitt diskutiert wird.

Moskau

Im Dezember 1926 reist Benjamin nach Moskau. Sein Besuch solle dazu dienen, so Scholem, Kontakte zu künstlerischen und literarischen Kreisen in der Sowjetunion aufzubauen (Scholem, 1980). Zwar trifft Benjamin zentrale Figuren der kulturellen Avantgarde in Moskau, wie beispielsweise den Theaterregisseur Wsewolod Meyerhold, doch wird er auch Zeuge der zunehmenden Unterdrückung der Kulturszene zu Beginn der Stalinisierung der Sowjetunion (vgl. Palmier, 2009). Eine dauerhafte berufliche Verbindung in die Sowjetunion baut Benjamin nicht auf.

Zudem gilt der Besuch Asja Lacis. 1918 gründet die Meyerhold Schülerin Lacis 1918/1919 ein proletarisches Kindertheater in Orel, das sich vor allem den verwaahltesten Kriegswaisen des russischen Bürgerkriegs, den „Besprisorniki“ (Lacis, 1976, S. 21) zuwendet. Die politisch-ästhetische Erziehung im Kindertheater soll die Waisen in und für die neue sowjetische Gesellschaft sozialisieren. Benjamin lernt Lacis 1924 auf Capri kennen. Die „bolschewistische Lettin“ (Benjamin, 1978, S. 347), wie er Lacis in einem Brief an Scholem nennt, verstärkt Benjamins Interesse am Kommunismus, der russischen Revolution und der Theateravantgarde der Sowjetunion (vgl. Palmier, 2009). Seine Hoffnung auf eine dauerhafte Liebesbeziehung zu Lacis erfüllt sich jedoch nicht.

Benjamin fertigt ausführliche Notizen während seiner Moskaureise an. Die Aufzeichnungen dienen Benjamin als „Materialsammlung in Form eines Tagebuchs“ (Benjamin, 1997, S. 222), veröffentlichen will Benjamin sie nicht. Die Aufzeichnungen werden 1980 erstmals unter dem Titel *Moskauer Tagebuch* herausgegeben. Im *Moskauer Tagebuch* sammelt Benjamin die widersprüchlichen Beobachtungen über die Hauptstadt der Sowjetunion, beurteilt sie aber kaum, weder im positiven noch im negativen Sinne. An Julia Radt-Cohn äußert er sich in einem Brief über die aktuelle Offenheit, in der die Sowjetunion sich befindet:

„Bewerten kann ich das alles nicht; im Grunde sind das Verhältnisse, zu denen man mitten in ihnen Stellung nehmen kann und muß, dann vielleicht sogar in vielem eine ablehnende; von außen kann man sie nur beobachten. Und es ist völlig unabsehbar, was dabei in Russland zunächst herauskommen wird. Vielleicht eine wirkliche sozialistische Gemeinschaft, vielleicht etwas ganz anderes“ (Benjamin, 1997, S. 222).

Auch in Benjamins Beobachtungen zum Leben der Kinder und der Erziehungsrealität in der Sowjetunion spiegelt sich die uneindeutige Haltung Benjamins wider: Einerseits schildert er Moskau als Kinderstadt, in der die Kinder sogar auf den Exerzierplätzen zwischen den Rotarmisten spielen würden (Benjamin, 1986). Zudem ist er fasziniert vom russischen Spielzeug, das er nicht nur im Spielzeugmuseum bewundert, sondern auch als einfache Handelsware auf den halblegalen Straßenmärkten Moskaus (Benjamin, 1986).

Andererseits registriert Benjamin die enorme Kinderarmut in der Sowjetunion: „Kurz vor Weihnachten saßen an immer der gleichen Stelle in der Twerskaja zwei Kinder an der Mauer des Revolutionsmuseums im Schnee mit einem Fetzen bedeckt, und wimmerten“ (Benjamin, 1986, S. 319). Benjamin beschreibt eine spannungsreiche Konstellation. Vor dem Revolutionsmuseum, das die Errungenschaften der Sowjetunion darstellen will, sind die verarmten Kindern ein leiblicher Einspruch gegen das Gelingen der Revolution.

Bei einem Besuch von Laci's Tochter Daga, die außerhalb der Stadt in einem Kindersanatorium untergebracht ist, lernt Benjamin das sowjetische Schulsystem kennen:

„Sehr interessant waren die Klassenzimmer mit ihren stellenweise dicht von Zeichnungen und Pappfiguren bedeckten Wänden. Eine Art Tempelmauer, an der die Kinder als Geschenk an das Kollektivum eigene Arbeiten stiften. Rot herrscht an diesen Flecken vor. Sie sind durchsetzt mit Sowjetsternen und Leninköpfen“ (Benjamin, 1986, S. 312).

Die Leninbilder und Sowjetsterne können als Teil der kritischen Beobachtungen Benjamins zum „Kultus [...] mit dem Leninbilde“ (Benjamin, 1986, S. 334) gedeutet werden, also der bildlichen Mythisierung Lenins in der sowjetischen Propaganda. Auch andere Mittel der ideologischen Einbindung des Kindes notiert Benjamin. So erfährt er von Bernhard Reich, dem Lebensgefährten Laci's, die „Namen der Babys in der kommunistischen Hierarchie [...]. Sie heißen von der Zeit ab, wo sie schon auf das Leninbildnis zeigen können ‚Oktjabr‘“ (Benjamin, 1986, S. 370).

Grundsätzlich sieht Benjamin die sowjetische Erziehung mit einem Widerspruch behaftet, der sich im Verhältnis zwischen ideologischer Indoktrination und konkreter Erfahrung manifestiert. So

„wird in Pionierverbänden, im Komsomolz, die Jugend ‚revolutionär‘ erzogen. Das bedeutet, das Revolutionäre kommt ihr nicht als Erfahrung, sondern als Parole zu. Man macht den Versuch, die Dynamik des revolutionären Vorgangs im Staatsleben abzustellen [...], will aber dem ungeachtet revolutionäre Energie in der Jugend wie elektrische Kraft in einer Batterie aufspeichern. Das geht nicht“ (Benjamin, 1986, S. 338).

Benjamins Kritik am sowjetischen Erziehungssystem knüpft an seine Jugendschriften an, in denen er die Bedeutung der eigenen Erfahrung sowohl für die sittliche Erziehung als auch für die Interaktion mit der Welt betont. Wie in seinem Text zum *Moralunterricht* die Bildung des guten Willens nur in der tatsächlichen Praxis sittlichen Lebens gelinge (Benjamin, 2019d), so konstatiert Benjamin im *Moskauer Tagebuch*, dass die Jugend keinen revolutionären Habitus ausbilden könne, ohne auch revolutionäre Erfahrungen zu machen. Denn die abstrakt-diskursive Vermittlung könne die eigene Erfahrung nicht ersetzen. Laci widerspricht Benjamins Kritik am sowjetischen Erziehungssystem im Sinne Lenins:

„die revolutionäre Arbeit dieser Stunde sei nicht der Kampf, der Bürgerkrieg, sondern Elektrifizierung, Kanalbau, Fabrikeinrichtung“ (Benjamin, 1986, S. 367f.). Die Aufzeichnungen des *Moskauer Tagebuchs* arbeitet Benjamin zum Essay *Moskau* um. In zwanzig Miniaturen schildert Benjamin seine Eindrücke der Stadt. Die vierte Miniatur ist den Kindern auf den Straßen der Arbeiterviertel Moskaus gewidmet, die dort „zahlreicher“ seien, sie bewegen sich „zielsicherer und geschäftiger“ (Benjamin, 2020c, S. 322). Benjamin beschreibt einerseits die frühe parteiliche Organisation, welche die Kinder in den unterschiedlichen Lebensphasen, von den älteren Komsomolzen bis zu den jüngeren Pionieren mit dem „roten Schlips“, erfahren (Benjamin, 2020c, S.322). Besonderes Augenmerk legt Benjamin jedoch auf die „verkommenen, namenslos traurigen Besprisoryne [sic!]“ (Benjamin, 2020c, S. 322), die Kriegswaisen. Er beschreibt anerkennend die sowjetische Sozialarbeit auf den „Kinderplätzen“, die sich von „hergebrachte(n) pädagogischen Maßnahmen“ (Benjamin, 2020c, S. 322) deutlich unterscheiden:

„Um überhaupt zu ihnen vorzustoßen, gehört zu werden, muß man schon an die Parolen der Straße selber [sic!], des ganzen kollektiven Lebens sich so dicht und so deutlich wie möglich anschließen. Die Politik ist bei der Organisation von Scharen solcher Kinder nicht Tendenz, sondern so selbstverständlicher Beschäftigungsgegenstand, so evidentestes Anschauungsmaterial wie Kaufmannsladen oder Puppenstube für die Bürgerkinder“ (Benjamin, 2020c, S. 322f.).

Benjamin wertet die Politisierung der verelendeten Kinder nicht als Ideologisierung, sondern als ihrer Lebensrealität angemessen. Denn anders als das bürgerliche Kind, das vermittelt über die Spielware in die gesellschaftliche Totalität einbezogen sei, spüren die Kriegswaisen die Abgründe der (sowjetischen) Gesellschaft am eigenen Leib. Zudem seien die Kinder und die Proletarier gleichsam verwandte revolutionäre Subjekte, „der befreite Stolz der Proletarier“ falle zusammen „mit der befreiten Haltung der Kinder“ (Benjamin, 2020c, S. 323). Die universale (Selbst-)Befreiung durch das revolutionäre Subjekt des Proletariats ist also auch eine Befreiung des Kindes, das wie die Proletarier:innen nach Benjamin zu den unterdrückten und marginalisierten Subjekten der bürgerlichen Gesellschaft zählt. Zweifelt Benjamin im privaten *Moskauer Tagebuch* noch an der Revolution angesichts der Kinderarmut der Sowjetunion, so registriert er sie im Essay *Moskau* zwar auch, wertet aber nicht. Insbesondere seine Kritik an der Ideologisierung des Kindes wird Benjamin indes in seinem *Programm eines proletarischen Kindertheaters* wieder aufnehmen.

Kindertheater als Erfahrungsraum.

Benjamin schreibt die Kindertheaterschrift 1929 als Auftragsarbeit für die KPD. Sie soll das proletarische Kindertheaters Lacis' konzeptuell darstellen. Laut Lacis, die 1928 nach Berlin zieht, zeigen sich Johannes R. Becher und Gerhart Eisler

interessiert an ihrer theaterpädagogischen Arbeit (Lacis, 1976), wengleich Lacis' Kindertheater, dessen Kern die selbstständige Theaterarbeit des Kinderkollektivs ist, deutlich vom Agitproptheater der KPD abweicht. Realisiert wurde das proletarische Kindertheater in der Weimarer Republik jedoch nicht. Benjamins Text *Programm eines proletarischen Kindertheaters* weicht überdies in einigen Punkten von Lacis' Theaterpädagogik ab (vgl. Burk, 2015).

Benjamin formuliert schon zu Beginn der Kindertheaterschrift eine Kritik an der Ideologisierung des Kindes in der vermeintlich revolutionären Erziehung:

„Über Kinder [...] haben Phrasen gar keine Gewalt. In einem Jahr kann man erreichen, daß im ganzen Lande die Kinder sie nachsprechen. Die Frage ist aber, wie man es erreicht, daß in zehn oder zwanzig Jahren nach dem Parteiprogramm gehandelt wird. Und dazu vermögen Phrasen nicht das mindeste“ (Benjamin, 2019e, S. 763).

Benjamins argumentiert wie im *Moskauer Tagebuch*: eine revolutionäre Erfahrung muss eine Selbsterfahrung sein, sonst habe sie keine Wirkung. Dabei handelt es sich aber nicht um ein Randproblem der proletarischen Erziehung, sondern um eines ihrer Kernprobleme. Denn die proletarischen Kinder im doppelten Sinne als Kinder der Arbeiterklasse und die Kinder als die nachfolgende Generation sollen garantieren, dass die revolutionären Errungenschaften auch in der Zukunft Bestand haben.

Benjamin schlägt nun ein Erziehungsmodell vor, das die kindliche Selbsterfahrung betont. Im proletarischen Kindertheater würden die Kinder durch Erzieher:innen nicht unmittelbar beeinflusst, sondern den Erzieher:innen fele die Aufgabe zu, einen Raum zu schaffen, in dem die Kinder spielend mit der Welt interagieren können (Benjamin, 2019e). So solle sich ihre Kindheit als Erfahrung von Freiheit und Selbstbetätigung erfüllen. Diese Kinder haben Benjamin zufolge – gleichwohl in abgebremster Weise – in der kollektiven Erfahrung des Spiels revolutionäre Erfahrungen als Erfahrungen freier Selbsttätigkeit gemacht.

In der „Vorbemerkung“ der Kindertheaterschrift begründet Benjamin, warum ausgerechnet das Kindertheater ein Ort proletarischer Erziehung sei. Die proletarische Erziehung erfordere, dass „in einem begrenzten Gebiet erzogen“ werde; die Erziehung an sich aber fordere, dass das ganze Leben des Kindes ergriffen werde (Benjamin, 2019e, S. 764). Das Theater stelle nun einen begrenzten Ort dar, in dem sich gleichzeitig die Vielfalt des ganzen Lebens widerspiegeln. Benjamins Argument entspringt einer Kritik an bürgerlichen Erziehungsidealen, die das ganze Kind zu einer abstrakten Idee, verstanden als Ideal des menschlichen Seins erziehen wolle (Benjamin, 2019e). Der proletarischen Erziehung schreibt Benjamin jedoch einen gleichsam antitotalitären Zug zu: Die Erziehung müsse begrenzt sein, weil die Kinder auch Anrecht auf ein Leben hätten, das nicht von erzieherischen Maßnahmen erfasst wird.

Auch in der Kindertheaterschrift verbindet Benjamin die pädagogische Skizze mit der Perspektive auf das Kind als revolutionäres Subjekt. So fände im Kindertheater in der Aufführung als „große schöpferische Pause im Erziehungswerk“ (Benjamin, 2019e, S. 768) eine punktuelle Umkehrung der Erziehungsverhältnisse statt. Die Erwachsenen werden durch die Kinder jedoch nur indirekt erzogen: In der Beobachtung des kindlichen Spiels reflektieren die Erwachsenen erstens die eigenen entstellten Weltzugänge. Zweitens fasst Benjamin das improvisierte Theaterspiel der Kinder als einen Vorschein auf die revolutionären Potentiale der Zukunft auf, die sich in der Gegenwart in den Gesten der Kinder als leibliche Zeichen realisieren: „Wahrhaft revolutionär wirkt das *geheime Signal* des Kommenden, das aus der kindlichen Geste spricht“ (Benjamin, 2019e, S. 769). Das Kind wird also zum Garanten der revolutionären Zukunft in der Gegenwart, weil es durch die Selbstbetätigung im Kindertheater Erfahrung von Kollektivität und Freiheit in der Gegenwart gemacht habe, die so die Möglichkeit einer revolutionären Zukunft im Jetzt realisieren.

Benjamins pädagogische Schriften nach 1924 können also als eine Anthropologie des Kindes interpretiert werden, weil sie die konkreten kindlichen Weltzugänge und Interaktionsweisen zum Ausgangspunkt einer materialistischen Anthropologie machen. Anthropologie meint hier zum einen die leiblich-sinnliche Form der Weltwahrnehmung und der Interaktion in ihrer konkreten geschichtlichen Determinierung. Benjamins Anthropologie fußt jedoch auch in der Tradition des anthropologischen und ethnologischen Denkens des 19. und frühen 20. Jahrhunderts, was sich insbesondere am Begriff der Mimesis, aber auch in der Perspektive auf ontogenetische wie phylogenetische Aspekte menschlicher Weltbezüge zeigt. Zum anderen finden sich vor allem in der Kindertheaterschrift pädagogische Überlegungen, die an Benjamins Idee eines anthropologischen Materialismus anknüpfen. Die Kinder im Kindertheater haben durch das ungebremste Spiel eine revolutionäre Leiblichkeit ausgebildet, die in den Gesten einerseits die Entstellung der Welt der Erwachsenen negativ offenlegen, andererseits aber auch einen Vorschein auf eine revolutionäre Zukunft ermöglichen.

Benjamins Skizze einer proletarischen Erziehung richtet sich primär gegen die bürgerliche Erziehung des Kindes mit den Mitteln der instrumentellen Vernunft und dem Ziel der Anpassung an die bürgerliche Gesellschaft. Allerdings kritisiert er auch die Ideologisierung des Kindes in der sowjetischen Erziehung, die er während seines Moskau-Besuchs beobachtet.

Benjamins pädagogische Schriften wurden in ihrer Entstehungszeit kaum rezipiert. Möglicherweise, weil seine Auffassung von einer herrschaftsfreien Erziehung dem pädagogischen Programm der KPD widerspricht. So zielt Hoernles Idee einer kommunistischen Erziehung in Benjamins Perspektive auf eine möglichst frühe Organisation und Ideologisierung des proletarischen Kindes in den

kommunistischen Kindergruppen ab (Hoernle, 1973; vgl. den Beitrag von Lasse Hansohm in diesem Band). Zwar positioniert Benjamin die Erziehung der Kinder in der gesellschaftlichen Realität der Arbeiter:innen als Klassenkampf, jedoch erst ab dem vierzehnten Lebensjahr. Zuvor sollen die Kinder, ab einem Alter von vier Jahren, im Kinderkollektiv des proletarischen Kindertheaters erzogen werden. Allerdings knüpft die antiautoritäre Kinderladenbewegung wieder an Benjamin an: so gibt der „Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlins“ 1969 die Kindertheaterschrift als Raubdruck unter dem Titel *Eine kommunistische Pädagogik* heraus; zusammen mit Texten Hoernles und Laci's. Die Kindertheaterschrift wird außerdem zum zentralen Referenztext der Theaterpädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre, die das Kindertheater als eine sinnliche Darstellung der Utopie des Sozialismus nutzen will (Heilmeyer et al., 1996). Diese verspätete Rezeption verweist auf die Frage nach Traditionen, Wirkungen und Anknüpfungspunkte proletarischer Pädagogik über das Jahr 1933 hinaus.

Literatur

- Benjamin, W. (1978). *Gesammelte Briefe in zwei Bänden*. Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1986). Moskauer Tagebuch. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band VI. Fragmente vermischten Inhalts, autobiographische Schriften* (292-409). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1989a). Eine kommunistische Pädagogik. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band III. Kritiken und Rezensionen* (3. Aufl., 206–209). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1989b). Kulturgeschichte des Spielzeugs. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band III. Kritiken und Rezensionen* (3. Aufl., 113-117). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1989c). Spielzeug und Spielen. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band III. Kritiken und Rezensionen* (3. Aufl., 127-132). Suhrkamp.
- Benjamin W. (1996). *Gesammelte Briefe Band II. 1919-1924*. Suhrkamp.
- Benjamin W. (1997). *Gesammelte Briefe Band III. 1925-1930*. Suhrkamp.
- Benjamin W. (2019a). Der Surrealismus. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band II.1. Aufsätze, Essay, Vorträge* (7. Aufl., 295-310). Suhrkamp.
- Benjamin W. (2019b). Johann Jakob Bachofen. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band II.1. Aufsätze, Essay, Vorträge* (7. Aufl., 219-233). Suhrkamp.
- Benjamin W. (2019c). Über das mimetische Vermögen. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band II.1. Aufsätze, Essay, Vorträge* (7. Aufl., 210-213). Suhrkamp.
- Benjamin W. (2019d). Der Moralunterricht. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band II.1. Aufsätze, Essay, Vorträge* (7. Aufl., 48-54). Suhrkamp.
- Benjamin W. (2019e). Programm eines proletarischen Kindertheaters. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band II.2. Aufsätze, Essay, Vorträge* (7. Aufl., 763-769). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (2020a). Altes Spielzeug. Zur Spielzeugausstellung im Märkischen Museum. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band IV.1. Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragung* (6. Aufl., 511-515). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (2020b). Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band IV.1. Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragung* (6. Aufl., 235-304). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (2020c). Moskau. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band IV.1. Kleine Prosa, Baudelaire-Übertragung* (6. Aufl., 316-348). Suhrkamp.

- Benjamin W. (2021). Über einige Motive bei Baudelaire. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band 1.2. Abhandlungen* (10. Aufl., 607-653). Suhrkamp.
- Burk, K. (2015). *Kindertheater als Möglichkeitsraum: Untersuchen zu Walter Benjamins „Programm eines proletarischen Kindertheaters*. transcript.
- Engels, F. (1975). Dialektik der Natur. In K. Marx & F. Engels, *Werke Band 20* (6. Aufl. 307-455). Dietz-Verlag.
- Engels, F. (1962). Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. In K. Marx & F. Engels (Hrsg.), *Werke Band 21* (259-307). Dietz-Verlag.
- Duttlinger, C., Morgan, B., Phelan, A. (2012). Einleitung. Walter Benjamins anthropologisches Denken. In C. Duttlinger, B. Morgan, A. Phelan (Hrsg.), *Walter Benjamins anthropologisches Denken* (7-38). Rombach.
- Gebauer, G. (2020). *Wie wird man Mensch? Anthropologie als Grundlage der Philosophie*. transcript.
- Holz, H. (1992). *Philosophie der zersplitterten Welt. Reflexionen über Walter Benjamin*. Pahl-Rugenstein.
- Heilmeyer, J., Richard J., Schedel M. (1996). Schafft 1, 2, 3, 4...viele Kindertheater. Aufbruchstimmung in der Bundesrepublik der sechziger und siebziger Jahre. In A. Israel (Hrsg.), *Das andere Publikum. Deutsches Kinder- und Jugendtheater*. Henschel.
- Hoernle, E. (1973). *Grundfragen proletarischer Erziehung*. Fischer.
- Ignatow A. (1998). Der marxistische Janus: Die zwei Gesichter von Nikolaj Bucharin. Zu seinem 110. Geburtstag (9. Oktober 1998). *Forum für osteuropäische Ideen und Zeitgeschichte*, 2 (2), 13-42. <https://doi.org/10.7788/frm.1998.2.2.13>
- Lacis, A. (1976). *Revolutionär im Beruf. Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator*. Rogner und Bernhard.
- Lindner, B. (2016). Die „Heiterkeit des Kommunismus“. Notizen zum Politischen bei Benjamin. In J. Nitsche & N. Werner (Hrsg.), *Burkhardt Lindner. Studien zu Benjamin*. Kulturverlag Kadmos.
- Opitz, M. & Wizisla E. (2011). „Der Wind des Absoluten in den Segeln des Begriffs“. Vorwort. In M. Opitz & E. Wizisla (Hrsg.), *Benjamins Begriffe* (9-13). Suhrkamp.
- Palmier, J.-M. (2009). *Walter Benjamin. Lumpensammler, Engel und bucklicht Männlein. Ästhetik und Politik bei Walter Benjamin*. Suhrkamp.
- Plessner, H. (2011). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie* (3. Aufl.). De Gruyter.
- Schiavoni, G. (2006). Zum Kinde. In B. Lindner & T. Küpper (Hrsg.), *Benjamin-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (373-385. J. B. Metzler.
- Scholem, G. (1975). *Walter Benjamin. Die Geschichte einer Freundschaft*. Suhrkamp.
- Scholem, G. (1980). Vorwort. In W. Benjamin, *Moskauer Tagebuch* (9-15). Suhrkamp.
- Vogt C. (2012). Physiologische Briefe für Gebildete aller Stände. Zwölfter Brief. Nervenkraft und Seelentätigkeit. In K. Bayertz, M. Gerhard, W. Jaeschke (Hrsg.), *Der Materialismus-Streit* (1-14). Meiner.
- Waschkuhn, A. (2000). *Kritische Theorie. Politikbegriffe und Grundprinzipien der Frankfurter Schule*. Oldenbourg-Verlag.
- Weber, T. (2011). Erfahrung. In M. Opitz & E. Wizisla (Hrsg.), *Benjamins Begriffe* (230-259). Suhrkamp.
- Weigel, S. (1997). *Entstellte Ähnlichkeit. Walter Benjamins theoretische Schreibweise*. Fischer.
- Wohlfahrt, I. (2014). Spielraum. Jeu et enjeu de la „seconde technique“ chez Walter Benjamin. In M. Berdet & T. Ebke (Hrsg.), *Anthropologischer Materialismus & Materialismus der Begegnung. Vermessungen der Gegenwart im Ausgang von Walter Benjamin und Louis Althusser* (75-142). Xenomoi-Verlag.
- Wollenhaupt, J. (2018). *Die Entfremdung des Subjekts: Zur kritischen Theorie des Subjekts nach Pierre Bourdieu und Alfred Lorenzer*. transcript.

Autorin

Rabuza, Nina, Dr. phil.

0009-0004-9278-0178

Universität Innsbruck

Kritische Theorie, historisch-politische Bildung, Ästhetik

nina.rabuza@uibk.ac.at

Lasse Hansohm

Beherrschung, nicht Herrschaft. Zum Generationenverhältnis in Walter Benjamins „Programm eines proletarischen Kindertheaters“

In Walter Benjamins' *Einbahnstraße* (1928) findet sich innerhalb des Denkbilds „Zum Planetarium“ eine berühmte Passage, welche die Ordnung des Generationenverhältnisses als Kern der Erziehung vorstellt:

„Wer möchte aber einem Prügelmeister trauen, der Beherrschung der Kinder durch die Erwachsenen für den Sinn der Erziehung erklären würde? Ist nicht Erziehung vor allem die unerlässliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen und also, wenn man von Beherrschung reden will, Beherrschung der Generationsverhältnisse und nicht der Kinder?“ (GS IV, S. 147)

Diese beiden Sätze entstammen einer Werkphase, in der sich Benjamin während der 1920er Jahre intensiv mit verschiedenen Theorieströmungen der Arbeiter:innenbewegung auseinandersetzt und Skizzen zu einer eigenen proletarischen Pädagogik verfasst. Im Folgenden möchte ich danach fragen, was es in dieser Pädagogik heißen könnte, nicht das Kind zu beherrschen, sondern das *Verhältnis* der Generationen. Zur Erörterung dieser Frage werde ich zwei Texte aus diesem Zeitraum heranziehen, in denen sich Benjamins proletarischer Zugang zum Problem des Generationenverhältnisses besonders plastisch darstellt. Diese sind „Eine kommunistische Pädagogik“ sowie das „Programm eines proletarischen Kindertheaters“², beide aus dem Jahr 1929.

In diesen beiden Texten zeigt sich, dass Benjamin seine eigene Position sowohl über eine Abstoßbewegung von der bürgerlichen Pädagogik als auch von der proletarischen Pädagogik der Parteilinie entwickelt.³ Sein Verfahren immanenter Kritik

1 Ich zitiere die Werke Benjamins gemäß Band und Seitenzahl der *Gesammelten Schriften* unter der Sigle GS.

2 Das Kindertheaterprogramm sollte ursprünglich dazu dienen, die bereits angewandte Kindertheaterpraxis Asja Lācis' zu theoretisieren. Die Abweichungen zwischen Lācis' Praxis und Benjamins' Theoretisierung dieser Praxis sind allerdings erheblich. Zu diesem Komplex vgl. Burk, 2015, S. 125–135.

3 Benjamin ist bekanntlich nie in die KPD eingetreten, hat dies aber durchaus ernsthaft erwogen; vgl. Palmier, 2009, S. 434–444. Zu Benjamins Ringen mit dem Verhältnis zur Partei vgl. bes. GS VI, S. 359f.

adressiert damit nicht nur die bürgerliche Pädagogik, sondern auch die Parteipädagogik der KPD in der Figur von Edwin Hoernle. Ich möchte im Folgenden die These entfalten, dass sich Benjamins Kindertheaterprogramm verstehen lässt als Versuch einer Überwindung der sowohl in bürgerlichen als auch in parteikommunistischen Pädagogiken präsenten Tendenz, das kindliche Andere durch ein übergeordnetes Ordnungsprinzip einzuhegen und auf diese Weise zu beherrschen. Zur Plausibilisierung dieser These werde ich in einem ersten Schritt (1.) auf Benjamins Darstellung bürgerlicher und proletarischer Pädagogik eingehen: In seiner Rekonstruktion des Generationenverhältnisses der bürgerlichen Pädagogik erscheint die spezifische Differenz des Kindes zu den Erwachsenen als eine Form des Mangels, der über eine Idee des ‚Vollmenschen‘ in *vertikaler* Weise eingehegt werden soll; die proletarische Pädagogik Hoernles wiederum als eine andere, nämlich *horizontale* Form der Einhegung der Differenz innerhalb der Organisation der Partei. In einem zweiten Schritt (2.) werde ich Benjamins eigene Position in Bezug auf das Generationenverhältnis rekonstruieren und argumentieren, dass das Kindertheater ein paradigmatischer Ort ist, an dem die Generationendifferenz nicht eingehegt, sondern *ausgetragen* wird – genau darin liegt seine Bedeutung für die Klasse. Vor diesem Hintergrund ergibt sich in einem dritten Schritt (3.) die Möglichkeit eines neuen Zugriffs auf die zitierte Passage aus der *Einbahnstraße*. Beherrschung des Generationenverhältnisses hieße nicht Einhegung der generationalen Differenz, sondern ihre Befreiung durch eine Einübung in das kindliche Andere.

1 Vertikale und horizontale Einhegung der Differenz: Grundmodelle bürgerlicher und proletarischer Generationenverhältnisse

Benjamins eigene Position entsteht aus der Problematisierung der bürgerlichen sowie der proletarischen Pädagogik. Sein Zugriff auf diese Strömungen ist dabei durchaus selektiv und dadurch ist es mitunter schwer zu bestimmen, welche Autor:innen durch die Allgemeinbegriffe ‚proletarische Pädagogik‘ und ‚bürgerliche Pädagogik‘ adressiert werden.⁴ Während in seinen Bezugnahmen auf die proletarische oder kommunistische Pädagogik noch relativ eindeutig ist, dass er Edwin Hoernle⁵ mit dieser Position verknüpft, ist im Falle der bürgerlichen Pädagogik die

4 Benjamins Zugriff auf die proletarische Pädagogik ist deshalb selektiv, weil ihm diese Theorieströmung nicht in seiner Breite vor Augen steht, sondern sich seine Rezeption im Wesentlichen auf Edwin Hoernle und hier bes. auf die *Grundfragen der proletarischen Erziehung* (1929) beschränkt. Vor diesem Hintergrund kann es nicht darum gehen, zu fragen, inwiefern Benjamins Blick auf Hoernle diesem gerecht wird, sondern vielmehr darum, diesen Blick zuallererst zu rekonstruieren.

5 Ich werde die Rekonstruktion Hoernles proletarischer Pädagogik im Folgenden auf seine Charakterisierung des Generationenverhältnisses beschränken. Für einen ausführlicheren Blick auf Person

Rückführung auf konkrete Autor:innen oder Werke nicht möglich. Da es mir hier aber vornehmlich um die Herausarbeitung der für das Generationenverhältnis relevanten *Strukturmerkmale* von bürgerlicher und proletarischer Pädagogik in Benjamins Rezeption geht und nicht um die Akkuratheit Benjamins Rekonstruktion einzelner Autor:innen kann hier von dieser historischen Problematik abgesehen werden.

Zunächst zu Benjamins Verständnis der bürgerlichen Pädagogik: Im Kindertheatertext sowie in der Rezension „Eine kommunistische Pädagogik“ erscheint das Generationenverhältnis der bürgerlichen Pädagogik als das einer aufzuhebenden Differenz: Kinder und Erwachsene sind zunächst ungleich; durch Erziehung jedoch werden die Kinder an die Erwachsenen angeglichen. In Benjamins Worten:

„Psychologie und Ethik sind die Pole, um die sich die bürgerliche Pädagogik gruppiert. Man soll nicht annehmen, sie stagniere. Es sind in ihr beflissene und bisweilen auch bedeutende Kräfte am Werk. Nur können sie nichts dawider, daß die Denkungsart des Bürgertums hier wie in allen Bereichen auf eine undialektische Weise gespalten und in sich zerrissen ist. Auf der einen Seite die Frage nach der Natur des Zöglings: Psychologie der Kindheit, des Jugendalters, auf der anderen das Erziehungsziel: der Vollmensch, der Staatsbürger. Die offizielle Pädagogik ist das Verfahren, diese beiden Momente – die abstrakte Naturanlage und das chimärische Ideal – einander anzupassen, und ihre Fortschritte liegen dabei in der Linie, zunehmend List an Stelle der Gewalt zu setzen.“ (GS III, S. 206)

Das, was Benjamin an dieser Stelle als die „Denkungsart des Bürgertums“ bzw. als die „offizielle Pädagogik“ bezeichnet, operiert mit einer normativen Setzung eines Zielpunktes: die Entwicklung zum vollen Menschsein. Das „Erziehungsziel: der Vollmensch“ ist in der Figur des Kindes angelegt, aber noch nicht verwirklicht. Das Kind *soll* in vollem Maße Mensch werden, ist es aber *noch nicht*. Es ist noch nicht mündig, es hat die Sitten, Bräuche und Traditionsbestände noch nicht verinnerlicht und noch kein Gattungsbewusstsein ausgebildet. Kindsein erscheint vor diesem Hintergrund als Ausdruck eines mangelhaften, defizitären Zustands, der aufgehoben werden soll.⁶ Erziehung ist das „Verfahren“ der einseitigen Angleichung der kindlichen „Naturanlage“ an das „chimärische Ideal“. Die Art und Weise der Angleichung ist hierbei insofern einseitig gedacht, als die Erwachsenen idealiter bereits exakt das sind, was das Kind erst noch werden soll: „Eine Generation erzieht die andere“, wie es bei Kant heißt (Kant, 1964, S. 697). Über die Entfaltung des individuell-persönlichen Potenzials und der damit verbundenen Teilhabe am Gattungsfortschritt sowie seiner Tradierung rechtfertigt sich die einseitige Einwirkung, d. h. die Erziehung selbst. Aus der Perspektive

und Theorie vgl. den Beitrag von Florian Grams in diesem Band. Grams behandelt insb. auch Punkte, an denen zwischen Hoernle und der Parteilinie Spannungen bestehen.

6 Zur Defizitkonzeption von Kindheit vgl. Gheaus (2015) und Matthews (2023).

bürgerlicher Erziehung hat das Kind dem Erwachsenen nichts zu geben. Daher lautet die „uneingestandene Maxime“ der bürgerlichen Klasse, wie Benjamin 1929 schreibt: „Die Kinder brauchen uns nötiger als wir sie“ (GS III, S. 207). „[A]uf eine undialektische Weise gespalten und in sich zerrissen“ ist die bürgerliche Pädagogik für Benjamin aufgrund des Umstands, dass diese Konzeption des Kinds als defizitärem Wesen nicht vereinbar ist mit dem selbstgesetzten Anspruch, Kindheit um ihrer selbst willen zu schätzen. Das hatte die bürgerliche Pädagogik schließlich von dem vorbürgerlichen Bild des Kindes als „kleinem Erwachsenen“ abgehoben. Die Entdeckung des kindlichen Anderen sowie einer Lebensphase „Kindheit“ geht für Benjamin auch mit einer Institutionalisierung einer vermeintlich „kindgerechten“ Welt durch die Erwachsenen einher:⁷

„Die bürgerliche Gesellschaft hypostasiert ein absolutes Kindsein oder Jungsein, dem sie das Nirwana der Wandervögel, der Boy Scouts anweist, sie hypostasiert ein ebenso absolutes Menschsein und Bürgersein, das sie mit den Attributen der idealistischen Philosophie schmückt.“ (GS III, S. 206)

Die Zerrissenheit der bürgerlichen Pädagogik zwischen dem Anspruch, den Kindern ihre Kindheit zu garantieren und jenem anderen, das Kind von seinem defizitären Status zu befreien, wird in Benjamins Charakterisierung durch eine Priorisierung der idealen Zielvorstellung um den Preis einer Einhegung der kindlichen Differenz aufgelöst:

„In Wirklichkeit sind beides [absolutes Kindsein und absolutes Bürgersein; LH] aufeinander eingespielte Masken des tauglichen, sozial verlässlichen, standesbewußten Mitbürgers. Das ist der unbewußte Charakter dieser Erziehung, dem eine Strategie der Insinuation und Einfühlung entspricht. ‚Die Kinder brauchen uns nötiger als wir sie‘, das ist die uneingestandene Maxime dieser Klasse, die noch den subtilsten Spekulationen ihrer Pädagogik genau so zugrunde liegt wie ihrer Praxis der Fortpflanzung. Dem Bürgertum steht sein Nachwuchs gegenüber als Erbe; den Enterbten als Helfer, Rächer, Befreier. Das ist der hinreichend drastische Unterschied. Seine pädagogischen Folgen sind unabsehbar.“ (GS III, S. 206f.)

Die kindlichen Räume und Institutionen, die das „absolute Kindsein“ garantieren sollen – „Wandervögel und Boy Scouts“ – sind für Benjamin letztlich keine, in denen dieser Anspruch tatsächlich eingelöst wird; diese bürgerlichen Institutionen betreiben für Benjamin nichts anderes als die Angleichung des Kindes an die „Masken des tauglichen, sozial verlässlichen, standesbewußten Mitbürgers“.

7 Ausdrücke dieser Institutionalisierung sind etwa neue Arten von Spielzeug und Kinderkleidung. Zu diesem Komplex vgl. auch Benjamins Texte „Spielzeug und Spielen“ (GS III, S. 127–132) und „Altes Spielzeug“ (GS IV, S. 511–515). Vgl. hierzu außerdem Pelzer-Knoll, 1986, S. 60–65 sowie den Beitrag von Nina Rabuza in diesem Band.

In Benjamins Charakterisierung der bürgerlichen Pädagogik betont diese zwar die Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern, läßt diese aber zugleich normativ auf, indem sie das eine der Momente priorisiert. Das Kind wird gemessen an einer Zielvorstellung, der es nur über Erziehung durch die andere Generation entsprechen kann. Die Erwachsenen sind den Kindern überlegen, die Differenz ist eine *hierarchische* Form von Asymmetrie.⁸ Erziehung rechtfertigt sich dadurch, dass diese Differenz im Erziehungsprozess schrittweise aufgehoben wird und damit keine generelle, sondern eine temporäre ist.⁹ Somit betreibt die bürgerliche Pädagogik in Benjamins Darstellung eine vertikale Nivellierung der Differenz des Kindes zum Erwachsenen. Vertikal ist diese Nivellierung insofern, als das Kind als unterlegener und somit unterer Pol an den überlegenen oberen Pol des Erwachsenen angeglichen wird.

Kommen wir nun zu der zweiten Form von Pädagogik, die Benjamin im Kindertheatertext und der Rezension „Eine kommunistische Pädagogik“ adressiert: der proletarischen Pädagogik. Wenn Benjamin in diesen Texten von ‚proletarischer Pädagogik‘ spricht, ist damit die Position Edwin Hoernles bezeichnet. Diese erkennt in der bürgerlichen Art, das Generationenverhältnis als ein hierarchisches zu denken, ein Herrschaftsinstrument der Erwachsenen über die Kinder. Wie Benjamin aber zu zeigen versucht, erwächst aus dieser Einsicht nicht eine Befreiung der kindlichen Alterität, sondern bloß eine andere Weise ihrer Einhegung – nicht mehr vertikal über die Idee eines „Vollmenschen“, sondern horizontal innerhalb der Eingliederung in die Organisationsstruktur der Partei.

Die proletarische Pädagogik operiert zunächst mit anderen Leitbegriffen als die bürgerliche Pädagogik. Der theoretische Ort, an dem sich in der bürgerlichen Pädagogik die Gattung befindet, wird in der proletarischen Pädagogik von der Klasse besetzt. Hier steht nicht mehr das Bewusstsein der Gattung als einer im geschichtlichen Prozess fortschreitenden im Mittelpunkt, sondern das Bewusstsein der Klasse für ihre eigene Lage und historische Aufgabe (vgl. Müller, 2013, S. 79). Das Kind leidet – und dies gilt der proletarischen Pädagogik als konstitutives Kriterium – (mindestens) *ebenso* an den kapitalistischen Verhältnissen wie die erwachsenen Arbeitenden (vgl. Hoernle, 1973, S. 156; GS III, S. 207). Die proletarische Pädagogik betont eben *diese* Form der Gleichheit der Generationen: Das proletarische Kind ist in erster Linie Proletarier:in, erst in zweiter Kind. Daraus erwächst die pädagogische Zielvorstellung der KPD, nach der das Kind mit den Erwachsenen gleichberechtigt am Klassenkampf partizipieren soll;¹⁰ das Kind ist

8 Casale weist darauf hin, dass asymmetrische Verhältnisse nicht notwendigerweise hierarchisch verfasst sein müssen: „In der Asymmetrie der Generation liegt die Möglichkeit einer Hierarchisierung der Verhältnisse zwischen Jüngeren und Älteren; keine Notwendigkeit“ (Casale, 2022, S. 47).

9 Zu diesem Motiv bei Locke vgl. Casale, 2022, S. 48.

10 Diese Gleichberechtigung impliziert für Hoernle jedoch letztlich keine Selbstständigkeit innerhalb der Organisationsstruktur der Partei: „Die kommunistischen Kindergruppen können nicht als

„kämpfende[s] Kind“ (Hoernle, 1929, S. 148). Der Parteilinie der proletarischen Pädagogik geht es folglich um „Sammlung, Weckung, Eingliederung“ (Andresen, 2006, S. 78).¹¹ In der ersten Ausgabe der parteikommunistischen Zeitschrift *Das proletarische Kind* heißt es 1921:

Die Aufgabe der kommunistischen Kindergruppen ist die Sammlung proletarischer Kinder unter kommunistischer Führung, die Weckung des Klassenbewußtseins im proletarischen Kinde, seine Erziehung zur proletarischen Solidarität und zum Kampf gegen die Ausbeuter. Die gesamte Tätigkeit der Kindergruppen muß gipfeln in der Eingliederung des proletarischen Kindes in die Gesamtfrente des Kämpfenden Proletariats. (Hoernle zit. b. Andresen, 2006, S. 77f.)

Formuliert werden diese programmatischen Zeilen von Hoernle, als dem „führenden pädagogischen Theoretiker der KPD“ (Schedler, 1972, S. 209). Auch Ende der 1920er Jahre findet sich in seiner einflussreichen Schrift *Grundfragen der proletarischen Erziehung*, der Benjamin seine Rezension „Eine kommunistische Pädagogik“ widmet, dasselbe Motiv in nicht minder militaristischer Rhetorik.¹² Dort schreibt Hoernle:

„Das neue, was wir Kommunisten aussprechen, ist dies: der Kampf der Kinder darf nicht länger sich im Dunkel des Unterbewußtseins bewegen, in der Vereinzelung, in der ungeleiteten, regellosen, verzweifelten und deshalb demoralisierenden Art tierischer Selbsthilfe. Nein, der Kampf unserer ausgebeuteten, unterdrückten, mißhandelten Kinder soll ans Licht gezogen, soll bewußt organisiert und als Teilkampf im Klassenkrieg des Gesamtproletariats geführt werden.“ (Hoernle, 1929, S. 148; i. O. kursiviert)

Während die bürgerliche Pädagogik die Differenz der Generationen als hierarchische Asymmetrie begreift, destruiert die proletarische Pädagogik Hoernles diese Hierarchie mittels einer horizontalen Integration des Kindes in die Organisation der Partei. Die Differenz zwischen Erwachsenem und Kind vermindert das Kind nicht, wie im Falle der bürgerlichen Theorie, zu einem Mangel oder einem hierarchischen Noch-Nicht, vielmehr wird die Differenz selbst marginalisiert, indem in Bezug auf das Proletarisch-Sein des Kindes die Generationen gerade als identisch erscheinen. Was die Generationen jenseits der Gemeinsamkeit der Klassenzugehör-

selbstständiges Glied neben die Kampforganisation der Erwachsenen treten. Die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Kinder, die Erziehung des Kindes durch das Kind, darf nicht ins Extrem getrieben werden, sonst schlägt das revolutionäre Moment in ein reaktionäres um“ (Hoernle zit. b. Andresen, 2006, S. 78).

11 Diesem Zweck soll auch das Agit-Prop-Theater dienen. Die Differenzen zwischen dieser Form des Theaters und derjenigen, die Benjamin entwickelt, sind erheblich; vgl. hierzu ausführlicher Lehmann, 2003, S. 188f.

12 Hoernle hat den Militarismus-Vorwurf nicht zu entkräften versucht, sondern bezieht sich stattdessen affirmativ auf das militaristische Moment in der Erziehung; vgl. Andresen, 2006, S. 85, 97. Der analytische Wortsinn des marxischen Begriffs des Klassenkampfes tritt bei Hoernle damit zumindest stellenweise in den Hintergrund.

rigkeit dennoch *trennt*, wird für Benjamin im Falle der proletarischen Pädagogik Hoernles nicht hinreichend thematisch. Bei Kindern wie bei Erwachsenen geht es gleichermaßen um die Formung des Klassenbewusstseins und die Integration in die Front der kämpfenden Klasse.

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Hoernle davon ausgeht, dass „sich denn überhaupt die Kindererziehung in nichts Wesentlichem von der Erziehung erwachsener Massen unterscheidet“ (Hoernle, 1929, S. 148). Weil das Kind in der für die proletarische Pädagogik entscheidenden Perspektive der Klassenzugehörigkeit gar nicht vom erwachsenen Proletarier unterschieden ist, muss das Kind nicht, wie in der bürgerlichen Entwicklungsvorstellung, an die Erwachsenen angeglichen werden. Erziehung richtet sich daher an die proletarischen Massen, *ungeachtet* ihres Alters bzw. ihrer Lebensphase. Genau an diesem systematischen Punkt setzt Benjamins Einwand gegen Hoernle ein. Für Benjamin, so heißt es in seiner Rezension der *Grundfragen*,

„[...] ist es nicht leicht, Hoernles Formulierung, daß die Erziehung der Kinder sich in nichts Wesentlichem von der erwachsener Massen unterscheidet, ohne Vorbehalt hinzunehmen. So gewagte Erkenntnisse bringen es zum Bewußtsein, wie wünschenswert, ja nötig es gewesen wäre, das politische Exposé, das hier vorliegt, durch ein philosophisches zu ergänzen. Aber freilich: alle Vorarbeiten zu einer marxistischen, dialektischen Anthropologie des proletarischen Kindes fehlen.“ (GS III, S. 208f.)

Hoernles „politisches Exposé“ scheint für Benjamin deshalb mit einer Blindheit für die Generationendifferenz behaftet zu sein, weil es nicht durch eine „philosophische“ Grundlegung der Anthropologie des proletarischen Kindes informiert ist. Wäre sie das – so ließe sich ergänzen – würde Hoernle gerade *nicht* davon ausgehen können, dass zwischen der Erziehung der Kinder und der erwachsenen Massen kein wesentlicher Unterschied besteht. Der Begriff einer marxistisch-dialektischen Anthropologie meint für Benjamin dabei

„[...] nichts anderes als eine Auseinandersetzung mit der Psychologie des Kindes, an deren Stelle die ausführlichen, nach den Prinzipien materialistischer Dialektik durchgearbeiteten Protokolle derjenigen Erfahrungen zu treten hätten, die in den proletarischen Kindergärten, Jugendgruppen, Kindertheatern, Wanderbünden gemacht worden sind.“ (GS III, S. 209)

Auch wenn dieser voraussetzungsreiche Begriff damit nicht erschöpfend erörtert ist,¹³ scheint Benjamin sagen zu wollen, dass die proletarische Anthropologie dort zu kurz greift, wo sie das „Wesen“ des proletarischen Kindes allein über die Zugehörigkeit zur Klasse bestimmt, denn darin wären Kinder und Erwachsene

13 Zur ausführlichen Auslegung von Benjamins Begriff einer marxistisch-dialektischen Anthropologie des proletarischen Kindes sowie zu Benjamins Begriff der Erfahrung vgl. den Beitrag von Nina Rabuza in diesem Band.

schließlich identisch. Stattdessen hätte sie auf die konkrete individuell-historische Erfahrung in proletarischen Erziehungszusammenhängen zu blicken. Für Benjamin besteht die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen des Proletariats in ihren unterschiedlichen Weisen des Erfahrens. Aus dieser Differenz zwischen den Generationen *innerhalb* des Proletariats soll jedoch gerade kein Rückfall ins Bürgerliche folgen; es gibt zwar eine Differenz im Erfahren der Generationen, jedoch keine generelle Defizienz der kindlichen Erfahrung, die dann durch Erziehung beseitigt bzw. an die ‚richtige‘ Erfahrungsweise der Erwachsenen anzugleichen wäre. Zumindest in einem der im obigen Zitat genannten proletarischen Erfahrungsfelder nähert sich Benjamin der eigenen Losung, der zufolge das Exposé Hoernles durch eine Anthropologie des Kindes ergänzt werden müsse, an: Es geht um das Erziehungsfeld des proletarischen Kindertheaters. In ihm zeigt sich „eine problematische Darstellung des Verhältnisses zwischen den Generationen durch das Theater“ (Fachinelli zit. b. Schiavoni, 1978, S. 59).

2 Wechselseitigkeit aus Differenz: Das Generationenverhältnis im Kindertheaterprogramm

Während Benjamin in „Eine kommunistische Pädagogik“ bereits die bürgerliche Form der erzieherischen Beeinflussung der Kinder durch die Erwachsenen problematisiert hatte, hebt das Kindertheaterprogramm nun mit einer Reflexion zum *proletarischen* Generationenverhältnis an:

„Jede proletarische Bewegung, die einmal dem Schema der parlamentarischen Diskussion entronnen ist, sieht unter den vielen Kräften, denen sie plötzlich unvorbereitet gegenübersteht, als die allerstärkste aber auch allergefährlichste vor sich die neue Generation. Die Selbstsicherheit des parlamentarischen Stumpfsinns kommt gerade daher, daß die Erwachsenen unter sich bleiben. Über Kinder dagegen haben Phrasen gar keine Gewalt. In einem Jahre kann man erreichen, daß im ganzen Lande die Kinder sie nachsprechen. Die Frage ist aber, wie man es erreicht, daß in zehn oder zwanzig Jahren nach dem Parteiprogramm gehandelt wird. Und dazu vermögen Phrasen nicht das mindeste.“ (GS II, S. 763)

Auch das Proletariat sieht sich gezwungen, das Generationenverhältnis zu organisieren; in erster Linie, um die revolutionäre Energie der jüngeren Generation zu entfachen und damit transgenerational zu erhalten. Benjamins Einwand gegen den Versuch, dies über Indoktrination der Kinder zu gewährleisten, ähnelt einer Passage aus seinem *Moskauer Tagebuch*, die er 1926 im Zuge seines Aufenthalts in Moskau notiert. In der Sowjetunion werde „die Jugend ‚revolutionär‘ erzogen“:

„Das bedeutet, das Revolutionäre kommt ihr nicht als Erfahrung, sondern als Parole zu. Man macht den Versuch, die Dynamik des revolutionären Vorgangs im Staatsleben

abzustellen – man ist, ob man will oder nicht, in die Restauration eingetreten, will aber dem ungeachtet revolutionäre Energie in der Jugend wie elektrische Kraft in einer Batterie aufspeichern. Das geht nicht.“ (GS VI, S. 338)

Das, was Benjamin im *Moskauer Tagebuch* „Parole“ nennt, entspricht der „Phrase“ in der Kindertheaterschrift.¹⁴ Der Gegenbegriff zu beidem ist ein emphatischer Begriff von Erfahrung. Damit sich auch im Kind eine revolutionäre Energie entfalten kann, kann es nicht darum gehen, mithilfe von Parole und Phrase das Kind revolutionär zu indoktrinieren, sondern es bedarf einer *Erfahrung* des Revolutionären. Benjamins Argument gegen die Indoktrination ist damit kein moralisches, denn: Erfahrung ist über den Weg der Indoktrination schlicht nicht erreichbar. Eine Erfahrung im starken Sinne kann nur *ermöglicht*, nicht (durch Doktrin) gelehrt werden. Auf die Frage, wie dieser Ermöglichung von revolutionärer Erfahrung zugearbeitet werden kann, gibt das Kindertheater eine Antwort.

Gegenüber einem Generationenverhältnis unmittelbarer Indoktrination im Sinne einer zielgerichteten Menschen- bzw. Bewusstseinsformung ist das Kindertheater ein Ort, in dem die Einwirkung der Erwachsenen auf die Kinder wesentlich „mittelbar“ vorhanden ist, wie Benjamin schreibt. Neben der Aufgabe, den Raum des Kindertheaters selbst zu konstituieren, „zählt [...] einzig und allein die mittelbare Einwirkung des Leiters auf Kinder durch Stoffe, Aufgaben, Veranstaltungen. Die unvermeidlichen moralischen Ausgleichungen und Korrekturen nimmt das Kollektivum der Kinder selbst an sich vor“ (GS II, S. 765).¹⁵ Demnach gibt es im Kindertheater zwar einen Raum, der von den Erwachsenen errichtet wird, und eine Einwirkung „durch Stoffe“, darüber hinaus jedoch keine Anweisungen zu einem ‚richtigen‘ Spiel oder einem ‚richtigen‘ Umgang mit den gegebenen Stoffen. Entgegen der bürgerlichen Vorstellung eines Erziehungsziels, an dem pädagogisches Handeln sich auszurichten hat, ist das Kindertheater für Benjamin im Wesentlichen „ein[...] Rahmen, ein sachliches Gebiet, in dem erzogen wird. Nicht, wie die Bourgeoisie“ es vorstellt, „eine Idee, zu der erzogen wird“ (GS II, S. 764). Innerhalb der bürgerlichen Pädagogik wirkt die abstrakte Idee, d. h. das Ziel von Erziehung, als ein Herrschaftsinstrument der Erwachsenen über die Kinder. Dieses Ziel ist den Kindern äußerlich; sie werden gemessen an einer Norm, die nicht ihre eigene ist.¹⁶ Explizit nennt Benjamin an dieser Stelle nur die bürgerliche Tradition

14 Zugleich unterscheidet sich die politische Situation der Sowjetunion natürlich erheblich von der deutschen. Benjamin schreibt das Kindertheaterprogramm für die deutsche Situation, aber *vor dem Hintergrund* der Erfahrungen in der Sowjetunion; vgl. auch Pelzer-Knoll, 1986, S. 67f.

15 Im Kindertheatertext differenziert Benjamin auch *innerhalb* der Erwachsenen noch einmal zwischen den Leitenden des Kindertheaters und den restlichen Erwachsenen der Arbeiter:innenklasse. Um die Darstellung des Generationenverhältnisses nicht noch weiter zu verkomplizieren, werde ich diese Differenzierung hier vernachlässigen; vgl. dazu aber Rothe (2010).

16 Diese Struktur ließe sich mit Butler als eine der ethischen Gewalt bezeichnen; vgl. Butler (2023). Zur Diskussion ethischer Gewalt in pädagogischen Kontexten vgl. Adorno, 2019, S. 106f.

als Adressat seiner Kritik; *der Sache nach* trifft sie jedoch ebenso die proletarische Pädagogik Hoernles, die mit einer klaren Zielvorstellung der Herstellung des richtigen Bewusstseins sowie der Eingliederung des Kindes in die Parteioorganisation operiert.

Auch an anderen Stellen des Kindertheatertextes verwischt Benjamin die scheinbar so klaren Linien zwischen bürgerlicher und proletarischer Tradition. So bemüht er mit der Idee, dass das Kind *als Kind* im Kindertheater zu seinem Recht kommen soll, ein scheinbar bürgerliches Motiv. Das Kindertheaterprogramm betont emphatisch: „Kinder, die so Theater gespielt haben, sind in dergleichen Aufführung frei geworden. Im Spielen hat sich ihre Kindheit erfüllt.“ (GS II, S. 768) Die Betonung des uneingeschränkten Eigenrechts des Kindes markiert einen klaren Bruch zur Parteipädagogik Hoernles. Benjamin folgt dem Bild von Kindern als kleinen Klassenkämpfenden nicht. Stattdessen ist das Kindertheater für Benjamin ein Ermöglichungsraum der kollektiven Selbsttätigkeit, gerade *ohne* dass diese für ein übergeordnetes Interesse vereinnahmt wäre. Trotz der Distanzierung von der Partei und den Anleihen an ein bürgerliches Motiv argumentiert Benjamin letztlich proletarisch. Die dialektische Bewegung lautet: *Indem* sich im Spiel die „Kindheit erfüllt“, also von Funktionalisierung Abstand genommen wird, vollzieht sich die Funktion des Spiels *für die Klasse*. Damit versucht Benjamin innerhalb des proletarischen Kontextes die Idee zu entwickeln, dass das freie Spiel nicht allein für die Kinder, welche in diesem ihre eigenen, kollektiven Kräfte erfahren, von Bedeutung ist, sondern *ebenso* für die erwachsenen Proletarier:innen:

„Proletarische Kindertheater erfordern, um fruchtbar zu wirken, ein Kollektiv als Publikum ganz unerbittlich. Mit einem Worte: die Klasse. Wie denn andererseits nur die Arbeiterklasse ein unfehlbares Organ für das Dasein der Kollektiva besitzt. Solche Kollektiva sind die Volksversammlung, das Heer, die Fabrik. Solch ein Kollektivum ist aber auch das Kind. Und es ist das Vorrecht der Arbeiterklasse, für das kindliche Kollektivum, welches der Bourgeoisie nie zu Gesicht kommen kann, das offenste Auge zu haben.“ (GS II, S. 765f.)

Es ist also mitnichten so, dass das Kindertheater einen Schonraum darstellt, in dem die Kinder – abgeschottet vom sonstigen gesellschaftlichen Leben – vermeintlich kindgerecht für sich bleiben (vgl. Pelzer-Knoll, 1986, S. 75). Wird das Kind isoliert, zeigt sich seine Bedeutung für die Klasse gerade nicht. Dies erscheint als Wiederaufnahme des Satzes aus der bereits zitierten Einstiegs Passage des Textes, demzufolge „[d]ie Selbstsicherheit des parlamentarischen Stumpfsinns“ seinen Ursprung darin habe, „daß die Erwachsenen unter sich bleiben“ (GS II, S. 763). Benjamin begründet innerhalb des Kindertheaterprogramms allerdings nicht, *warum* (oder warum *gerade*) das Proletariat ein „unfehlbares Organ“ für das Kollektivum Kind besitzt. Es scheint nicht unplausibel, dass sich in Formulierungen wie dieser ein insgesamt appellatorischer Charakter des Textes ausdrückt. Nach dieser

Lesart täte die proletarische Bewegung – nicht zuletzt auch die Partei, in deren Auftrag der Kindertheatertext abgefasst wird – gut daran, ein Organ auszubilden, das anstatt Gleichheit qua Klassenzugehörigkeit die *Besonderheit* des Kindes, d. h. seine irreduzible Differenz zu den Erwachsenen, wahr- und ernstnimmt (vgl. Ivernel, 2022, S. 107).

Was hätte ein solches Organ nun aber konkret wahrzunehmen? Benjamins Antwort ist voraussetzungsreich und lautet: „das *geheime Signal* des Kommenden, das aus der kindlichen Geste spricht.“ (GS II, S. 769) Kein anderer Begriff des Textes zum Kindertheater hat der Forschung so viele Fragen aufgegeben, wie derjenige der Geste; nicht zuletzt auch deshalb, weil dieser nicht weiter erläutert wird und einen Punkt markiert, an dem der theoretische Eigensinn Benjamins am deutlichsten hervortritt. Hier ist wohl Lehmann zu folgen, wenn dieser die Geste unter Rückgriff auf Benjamins Kafka- und Brechtrezeption als „Praxis einer Suspendierung des Begrifflichen“ (Lehmann, 2003, S. 197) versteht.¹⁷ Die Geste ist „ein Drittes zwischen Sprache und Handlung“ (Lehmann, 2003, S. 196) und damit etwas, das die Logik des Mehr an Wissen, Kompetenz und Vermögen unterläuft, die in der bürgerlichen Pädagogik eine Generationenhierarchie legitimiert.

In Bezug auf das Generationenverhältnis des Kindertheaterprogramms ist der Begriff der Geste auch deshalb von entscheidender Bedeutung, weil er Benjamin Anlass dafür ist, eine Umkehrung des „klassischen“ Erziehungsverhältnisses zu begründen.¹⁸

„Das Oberste wird zuunterst gekehrt und wie in Rom an den Saturnalien der Herr den Sklaven bediente, so stehen während der Aufführung Kinder auf der Bühne und belehren und erziehen die aufmerksamen Erzieher. Neue Kräfte, neue Innervationen treten auf, von denen oft dem Leiter unter der Arbeit nichts ahnte.“ (GS II, S. 768)

Damit ist das Kindertheater ein „Theater der Unterbrechung“ in dem Sinne, dass es die Hierarchie der Generationen zunächst unterbricht, damit aber auch eine Kraft entwickelt, die über den Moment der Aufführung selbst hinausweist (vgl. GS II, S. 769). Im Kindertheater wirken nicht nur Erwachsene (mittelbar) auf die Kinder, sondern über die Aufführungen auch die Kinder auf die Erwachsenen: „Es gibt keinen möglichen Standort für überlegenes Publikum vorm Kindertheater. Wer noch nicht ganz verblödet ist, der wird sich vielleicht schämen.“ (GS II, S. 765)

17 Für eine ausführlichere Darstellung von Benjamins Begriff der Geste vgl. auch den Beitrag von Ferdinand Klüsener in diesem Band.

18 Das hier entwickelte Motiv der Umkehrung des klassischen Erziehungsverhältnisses erinnert stark an die 3. Feuerbachthese. In dieser These hatte Marx bekanntlich darauf hingewiesen, dass eine bestimmte materialistische Lehre aufgrund ihrer Blindheit gegenüber dem Umstand, dass auch die Erziehenden erzogen werden müssen, einer hierarchischen Zweiteilung der Gesellschaft zuarbeitet. Zur Parallele des Motivs von der Umkehrung des Generationenverhältnisses und der 3. Feuerbachthese vgl. auch Fachinelli, 1969, S. 153.

Damit zeichnet sich im benjaminschen Text ein Generationenverhältnis der Gegenseitigkeit, oder präziser: der *Wechselseitigkeit* ab, das sich erheblich von der proletarischen Pädagogik Hoernles unterscheidet. In dieser wird der gemeinsame Kampf begründet über eine tendenzielle Gleichheit von Erwachsenen und Kindern; die angestrebte Verbindung der generationalen Kräfte vergrößert die Gesamtkraft der proletarischen Klasse – sie bedeutet mehr vom Gleichen und damit eine rein quantitative Steigerung. Benjamin tritt im Kindertheaterprogramm aber nicht für den gemeinsamen Kampf ein, der sich aus Stillstellung der Differenz innerhalb der Partei speist, sondern für eine Konzeption von Wechselseitigkeit, deren Quelle die *nicht auflösbare Differenz innerhalb der Klasse* ist. Der Unterschied liegt darin, dass sich in der Parteiposition Hoernles die revolutionäre Dynamik aus der tendenziellen Gleichheit der Generationen speist, in Benjamins Differenzkonzeption hingegen aus ihrer Verschiedenheit. Bei Benjamin gibt es kein Drittes (etwa die Partei oder die Idee des „Vollmenschen“), das die Differenz in eine übergeordnete Identität überführt und sie auf diese Weise einhegt. Das Kindertheater ist in seiner Konzeption der Austragungsort der Generationendifferenz; es will die Differenz selbst produktiv machen, anstatt sie nivellierend zuzurichten. Um ihre produktiven Potenziale freizugeben, muss es offen bleiben, wie sich die Differenz konkret ausprägt. Genau aus diesem Grund setzt das Kindertheater nicht – wie in der bürgerlichen und parteikommunistischen Vorstellung – bloß ein neues Erziehungsziel an die Stelle des alten, sondern ist wesentlich *Rahmen* der Erziehung (vgl. GS II, S. 764).¹⁹

Das Generationenverhältnis unter der Maßgabe irreduzibler Differenz zu denken ist nur scheinbar ein „Rückfall ins Bürgerliche“, denn für die bürgerliche Pädagogik ist die Generationendifferenz eine *notwendig* hierarchische und die Erziehung damit einseitig. Benjamin hingegen versucht, die Idee der Generationendifferenz von einer Über- und Unterordnung zu entkoppeln²⁰ und somit die Hierarchie aufzulösen. Erziehung wird dadurch zu einem wechselseitigen Geschehen der Generationen.²¹ Diese Vorstellung *wechselseitiger* Erziehung ist dabei nur durch die

19 Zur der damit einhergehenden zeitlichen Dimension im Generationenverhältnis des Kindertheaterprogramms vgl. Rabuza (2024).

20 Darin deutet sich an, dass der oft betonte anarchische (oder gar anarchistische) Zug des Kindertheaterprogramms nicht nur in der kindlichen Selbstorganisation (vgl. Lehmann, 2003, S. 181), sondern auch in der Struktur des Generationenverhältnisses selbst zu finden ist. Anders als Lehmann bin ich dabei jedoch nicht der Meinung, dass sich die Position Benjamins über eine Opposition des Kommunistischen und des Anarchischen fassen lässt, sondern nur mithilfe eines Blicks auf ihre *Verbindung*. Zur Vereinbarkeit von Benjamins Begriffen von Anarchismus und Kommunismus vgl. auch seinen Brief an Scholem vom 29.5.1926 in Benjamin, 1978, S. 426 sowie Löwy, 2022, S. 70.

21 Es gibt eine breite Diskussion darüber, inwiefern im Kindertheatertext reformpädagogische sowie Motive der Jugendbewegung fortleben (vgl. etwa Schedler, 1972, S. 248; Paškevica, 2006, S. 96; Lehmann, 2003, S. 181). In Bezug auf das Generationenverhältnis lässt sich hierzu zumindest sagen, dass Benjamin ein durchaus anderes Verhältnis vor Augen steht als seinem früheren Lehrer

Anerkennung einer *echten generationalen Differenz* plausibel: Beiden Generationen muss ein *je eigener Weltbezug* eignen, damit dieser für die jeweils andere Generation als ein Erziehungspol fungieren kann. Wenn Benjamin das Kind in der Hoernle-Rezension als „Helfer, Rächer, Befreier“ (GS III, S. 207) der Erwachsenen bezeichnet, ist dies nicht bloß als inverse Form der bürgerlichen Einseitigkeit zu verstehen; vielmehr braucht es die mittelbare Einwirkung der Erwachsenen auf die Kinder, damit diese wiederum erzieherisch auf die Erwachsenen wirken können. Es ist also nicht allein so, dass die ältere Generation erziehend auf die jüngere einwirkt und diese *auch noch* jene erzieht. Vielmehr gilt: *Indem* die Erwachsenen die Kinder erziehen, eröffnet sich allererst die Möglichkeit einer reversen Erziehungsbewegung vom Kind zum Erwachsenen. Es gibt also einen intrinsischen Zusammenhang beider Erziehungsmomente; die Erziehungsrichtungen stehen nicht *nebeneinander*, sondern vollziehen sich *ineinander*. Und das bestimmt die Gegenseitigkeit zur Wechselseitigkeit; einer Wechselseitigkeit, die gerade asymmetrisch, aber eben nicht hierarchisch ist.²²

3 Beherrschung der Verhältnisse, nicht der Kinder

Benjamins Art, das Generationenverhältnis im Kindertheater als Befreiung der Differenz zu fassen, eröffnet einen neuen Zugang zur eingangs zitierten Passage aus der *Einbahnstraße*. Dort hieß es, wie wir bereits gesehen haben:

„Wer möchte aber einem Prügelmeister trauen, der Beherrschung der Kinder durch die Erwachsenen für den Sinn der Erziehung erklären würde? Ist nicht Erziehung vor allem die unerläßliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen und also, wenn man von Beherrschung reden will, Beherrschung der Generationsverhältnisse und nicht der Kinder?“ (GS IV, S. 147)

Die bürgerliche wie die proletarische Pädagogik wenden sich zwar gleichermaßen gegen die rohe vorbürgerliche Gewalt, heben damit die Herrschaft der Erwachsenen über das kindliche Andere jedoch keineswegs auf. Beide betreiben eine Normierung der kindlichen Differenz mithilfe eines übergeordneten Prinzips – im Falle der bürgerlichen Pädagogik die Idee des „Vollmenschen“ bzw. des Staatsbürgers, im Falle der proletarischen Pädagogik Hoernles ist dieses Prinzip die Partei. Die Einhegung der Generationendifferenz ist eine Weise der Beherrschung des

Wyneken. Statt einer Idee von Wechselseitigkeit findet sich bei Wyneken ein Modell der *Entkopplung* der Generationen, welche die Befreiung der Jugend ermöglichen soll; vgl. hierzu Steizinger, 2013, S. 29f.

22 Das Asymmetrische markiert Benjamins Abstand zur proletarischen Pädagogik Hoernles, das Nicht-Hierarchische wiederum sein Abstand zur bürgerlichen Pädagogik. Zur strukturellen Verbindung des nichthierarchischen Moments mit dem asymmetrischen vgl. ergänzend auch Deleuze, 1997, S. 41f.

Kindes selbst. Der hierarchischen Weise der Einhegung in der bürgerlichen Pädagogik steht eine nivellierende Einhegung in der parteikommunistischen Pädagogik entgegen. Die Betonung des Gemeinsamen zwischen Kind und Erwachsenen kann jedoch auch bei Hoernle nicht darüber hinwegtäuschen, dass letzten Endes Erwachsene diktieren, wie das Kind zu sein und welche Funktion es zu übernehmen hat, um dem Interesse der Partei dienlich zu sein.²³

In Benjamins Skizzen zur proletarischen Pädagogik werden die Generationen demgegenüber als *irreduzibel different* gedacht, ohne dass diese Differenz mit einer generationalen Über- und Unterordnung verknüpft wird. Im Kindertheater ist die Klasse konfrontiert mit einem Anderen ihrer selbst – die generationale Differenz wird nicht eingeehgt und damit ihrer produktiven Spannung beraubt, sondern gerade eigens in den Blick genommen und damit: *ausgetragen*. – Modus dieses Austragens ist dabei eine Erziehung der Wechselseitigkeit.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich schließlich eine Möglichkeit, Benjamins zunächst merkwürdig anmutende Anwendung des Begriffs der Beherrschung auf das Generationenverhältnis verständlich zu machen. Wenn Benjamin für eine „Beherrschung der Generationsverhältnisse und nicht der Kinder“ (GS IV, S. 147) argumentiert, so nehmen wir das Wort „Beherrschung“ zunächst in *zwei verschiedenen* Verwendungsweisen: Bezogen auf die Kinder heißt Beherrschung – in der bisherigen Bedeutungsrichtung – Unterdrückung; in Bezug auf das Verhältnis meint es wesentlich eine Form von Einübung. In diesem Sinne beherrscht man das Verhältnis wie man ein Musikinstrument beherrscht. Ein Instrument zu beherrschen heißt nicht, es zu unterdrücken, sondern sich seiner Andersheit, seiner Besonderheit anzunähern – und sie aufzunehmen.²⁴ Der *Gehalt* dieser Einübung zeigt sich vor dem Hintergrund der hier geleisteten Analyse als der Prozess eines wechselseitigen Erziehungsgeschehens jenseits einer Herrschaftsstruktur: Nicht als Funktionalisierung des Kindes für die Anforderungen der Partei, sondern über die Einübung der Erwachsenen in die Besonderheit des proletarischen Kindes entfaltet das Kindertheater seine Bedeutung für die Klasse.²⁵

23 Aus Benjamins Perspektive fehlt sowohl der bürgerlichen Pädagogik als auch der proletarischen Pädagogik Hoernles der Blick auf die *Positivität* des kindlichen Anderen. Die bürgerliche Pädagogik kann die Andersheit des Kindes letztlich nur als Mangel verstehen; die proletarische Pädagogik begegnet dieser bürgerlichen Position mit einer Betonung der Gemeinsamkeit, verliert darüber aber den Blick auf das Anderssein des Kindes überhaupt. Zehn Jahre vor den *Grundfragen* war Hoernles Position allerdings noch erkennbar an einer Besonderheit und Eigenständigkeit des Kindes bzw. der Jugend orientiert; vgl. Hoernle, 1919, S. 4.

24 Zur Entfaltung dieser Differenz vgl. Menke (2017).

25 Für Rückmeldungen und Gespräche, die in erheblichem Maße zur Entwicklung dieses Textes beigetragen haben, danke ich Benjamin Gautier, Philipp Nolz, Nina Rabuza sowie Christina Engelmann.

Literatur

- Adorno, T. W. (2019). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp.
- Andresen, S. (2006). *Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Benjamin, W. (1978). *Briefe, Band I*. Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften, Band II, 1*. Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften, Band II, 2*. Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften, Band III*. Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften, Band IV, 1*. Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1991). *Gesammelte Schriften, Band VI*. Suhrkamp.
- Burk, K. (2015). *Kindertheater als Möglichkeitsraum. Untersuchungen zu Walter Benjamins Programm eines proletarischen Kindertheaters*. transcript.
- Butler, J. (2023). *Kritik der ethischen Gewalt*. Suhrkamp.
- Casale, R. (2022). *Einführung in die Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. Brill Schönningh.
- Deleuze, G. (1997). *Differenz und Wiederholung*. Fink.
- Fachinelli, E. (1969). Nota a Benjamin. *Quaderni Piacentini*, 38, 151–155.
- Gheaus, A. (2015). Unfinished Adults and Defective Children: On the Nature and Value of Childhood. *Journal of Ethics and Social Philosophy*, 9(1), [i]–21.
- Hoernle, E. (1919). *Sozialistische Jugenderziehung und Sozialistische Jugendbewegung*. Junge Garde.
- Hoernle, E. (1929). *Grundfragen der proletarischen Erziehung*. Verlag der Jugendinternationale.
- Hoernle, E. (1973). *Grundfragen proletarischer Erziehung*. Fischer Verlag.
- Ivernel, P. (2022). *Walter Benjamin. Critique en temps de crise*. Klincksieck.
- Kant, I. (1964). *Werke XII. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (W. Weischedel, Hg.). Suhrkamp.
- Lehmann, H. T. (2003). Eine unterbrochene Darstellung. Zu Walter Benjamins Idee des Kindertheaters. In C. Weiler & H.-T. Lehmann (Hrsg.), *Szenarien von Theater (und) Wissenschaft* (S. 181–203). Theater der Zeit.
- Löwy, M. (2022). *ad Walter Benjamin. Die Revolution als Notbremse. Essays*. Europäische Verlagsanstalt.
- Matthews, G. B. (2023). Philosophie und Entwicklungspsychologie: Zur Überwindung der Defizitkonzeption der Kindheit. In J. Drerup & G. Schweiger (Hrsg.), *Philosophie der Kindheit* (S. 66–87). Suhrkamp.
- Menke, C. (2017). *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Suhrkamp.
- Müller, H. (2013). „Kinder müssen Klassenkämpfer werden!“. *Der kommunistische Kinderverband in der Weimarer Republik (1920–1933)*. Tectum.
- Palmier, J. M. (2009). *Walter Benjamin. Lumpensammler, Engel und bucklicht Männlein. Ästhetik und Politik bei Walter Benjamin*. Suhrkamp.
- Paškevica, B. (2006). *In der Stadt der Parolen. Asja Lacis, Walter Benjamin und Bertolt Brecht*. Klartext.
- Pelzer-Knoll, G. (1986). *Kindheit und Erfahrung. Untersuchungen zur Pädagogik Walter Benjamins*. Hain.
- Rabuza, N. (2024). Das „geheime Signal des Kommenden“. Pädagogische Zeitverhältnisse in Walter Benjamins ‚Programm eines proletarischen Kindertheaters‘. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 29, 91–110.
- Rothe, K. (2010). Nicht-Machen. Lassen! Zu Walter Benjamins pädagogischem Theater. In B. Gro-nau (Hrsg.), *Ökonomien der Zurückhaltung. Kulturelles Handeln zwischen Askese und Restriktion* (S. 331–351). transcript.
- Schedler, M. (1972). *Kindertheater. Geschichte, Modelle, Projekte*. Suhrkamp.
- Schiavoni, G. (1978). Von der Jugend zur Kindheit. Zu Benjamins Fragmenten einer proletarischen Pädagogik. In B. Lindner (Hrsg.), *Walter Benjamin im Kontext* (S. 30–64). Athenäum.
- Steizinger, J. (2013). *Revolte, Eros und Sprache. Walter Benjamins Metaphysik der Jugend*. Kulturverl. Kadmos.

Autor

Hansohm, Lasse

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg (Heinrich-Böll-Stiftung)

Ästhetik, Bildungsphilosophie und Politische Theorie der Kritischen Theorie

l.h@posteo.de

Christina Engelmann

Zwischen revolutionärer Erfahrung und autoritativer Parole. Clara Zetkin über das sowjetische Bildungssystem (1917-1926)

In ihrem Referat „Der Kampf gegen den Faschismus“ gibt Clara Zetkin bereits 1923 eine präzise und auch für die gegenwärtigen Entwicklungen aufschlussreiche Analyse der Gründe für den Aufstieg faschistischer Kräfte in Europa. Sie analysiert dabei zum einen die sozialen und ökonomischen Faktoren – die tiefgreifende Krise der kapitalistischen Wirtschaft infolge des Ersten Weltkriegs, die eine „ungeheuerliche Verelendung des Proletariats“ und eine drastische Verschlechterung der Lebensbedingungen eines immer breiteren Spektrums der Gesellschaft zur Folge hatte (Zetkin, 1960a, S. 693f.). Für sich genommen konnten diese materiellen Bedingungen jedoch noch nicht erklären, weshalb sich die proletarisierte Bevölkerung nicht der Arbeiter:innenbewegung anschloss, sondern den Faschisten. Zetkin betonte deshalb zum anderen die politischen und affektiv-ideologischen Gründe für deren zunehmende Anziehungskraft: Die sozialistischen Partei- und Gewerkschaftsorganisationen, die zuvor für eine revolutionäre Veränderung der überkommenen Eigentums- und Machtverhältnisse eingetreten waren, schreckten demnach zusehends selbst vor der Möglichkeit einer anderen Gesellschaftsordnung zurück und beschränkten sich entsprechend immer mehr auf die Verwaltung der bestehenden Verhältnisse. Damit aber gehe auch unter den Arbeiter:innen „das Vertrauen auf das Proletariat als gesellschaftsumwälzende Klasse“ (Zetkin, 1960a, S. 696) verloren. Vor diesem Hintergrund konnte es den faschistischen Kräften gelingen, die wachsende Existenzunsicherheit innerhalb der Bevölkerung und das Gefühl politischer Ohnmacht für sich zu vereinnahmen und durch „scheinrevolutionäre Forderungen“ (Zetkin, 1960a, S. 702) eine breite Anhänger:innenschaft zu gewinnen – während vorgeblich „im faschistischen Staat das Interesse der Nation über allem“ (Zetkin, 1960a, S. 715) stand und jeder sozialen Gruppe besondere Vorzüge verheißen wurden, diene jener letztlich doch den Interessen der besitzenden Klasse.

Für Zetkin implizierte die Analyse des Faschismus eine kritische Auseinandersetzung mit den Fehlern, die dessen Aufstieg ermöglicht hatten und die der Arbeiter:innenbewegung selbst zuzuschreiben waren, um daraus Schlüsse für die eigene politische Arbeit zu ziehen. Was Zetkin zufolge den sozialistischen Orga-

nisationen abhandengekommen war und was sie in der gemeinsamen Anstrengung gegen die faschistische Gefahr wiederzuerlangen hoffte, bestimmte sie dabei als „das Bindende“ (Zetkin, 1960a, S. 726). Darunter verstand sie ein gemeinsames Gesellschaftsprojekt, das zum einen aus geschichtlicher Erfahrung erwuchs und begründete Hoffnung darauf stiftete, dass eine Gesellschaftsordnung ohne Ausbeutung und Unterdrückung möglich sei. Zum anderen müsse es in den Alltag der Menschen Eingang finden und dort „schöpferisch, gestaltend“ (Zetkin, 1960a, S. 724) wirken, indem den Menschen in den gemeinsamen politischen Kämpfen praktisch erfahrbar wurde, dass sie ihre Interessen durch das eigene Mitwirken erreichen konnten und somit nicht ohnmächtig der kapitalistischen Herrschaft ausgeliefert waren (Zetkin, 1960a, S. 728).

Der Analyse Zetkins kommt vor dem Hintergrund des gegenwärtig zu beobachtenden Erstarkens der extremen Rechten eine besondere Aktualität zu. Wie neue Studien zeigen, führen die Krisen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung – wie sie sich nicht allein in der voranschreitenden Klimakatastrophe manifestieren, sondern auch in alltäglichen Erfahrungen kaum noch bezahlbarer Mieten, steigender Lebenshaltungskosten und unsicherer Arbeitsverhältnisse – unter Jugendlichen zu einer „Verlustangst zweiter Ordnung“: „die Angst davor, eine versprochene Zukunft zu verlieren“ (Friedrich & Schniederjann, 2024, S. 78; vgl. SINUS-Jugendstudie, 2024, S. 155-166). Diese Ergebnisse bestätigen Gegenwartsanalysen, die einen zunehmenden „Weltverlust“ (Schauer, 2023) diagnostizieren. Im Zuge der spätmodernen Vergesellschaftung geht demnach die Erfahrung der Gestaltbarkeit der eigenen und kollektiven Lebenszusammenhänge verloren. Dabei scheint es den Menschen keineswegs nur subjektiv so, als verselbständigten sich die sozialen Zusammenhänge gegenüber ihrem bewussten Handeln, sondern die Gestaltung des Sozialen entzieht sich tatsächlich immer mehr kollektiven politischen Entscheidungen und wird demgegenüber der Verfügungsgewalt Einzelner und abstrakten Marktmechanismen unterstellt. Das begünstigt den politischen Vormarsch rechtsextremer, antidemokratischer Kräfte, die sozioökonomische Probleme nicht als Konsequenz einer strukturell auf Ausbeutung und sozialer Hierarchisierung beruhenden Gesellschaftsform verstehen, sondern dafür bereits marginalisierte soziale Gruppen verantwortlich machen, um so eine „Ethnisierung der sozialen Frage“ (Friedrich & Schniederjann, 2024, 77) voranzutreiben. Wie Étienne Balibar mit Blick auf die politischen Verhältnisse in Frankreich herausgestellt hat, müsste eine linke Gegenbewegung demgegenüber darauf hinwirken, Räume für Politik als kollektive Praxis [*pratique collective*] zu schaffen, in der die Einzelnen ihre Autonomie entfalten [*libération de l'autonomie des individus*] und zugleich an solidarischen Praktiken der Selbstorganisation für eine gemeinsame Sache [*chose commune*] teilhaben, um die politische Ohnmacht und Passivität zu überwinden, auf denen der Rechtspopulismus und insbesondere der Faschismus gründet (Balibar, 2024b).

Ausgehend von der skizzierten Gegenwartsdiagnose arbeitet der vorliegende Beitrag heraus, wie Zetkin die sozialen Umwälzungen infolge der Oktoberrevolution 1917 und hier vor allem die Entwicklungen im Bereich der Bildung bewertete. Die Sowjetregierung sah sich in pädagogischer Hinsicht mit der Herausforderung konfrontiert, breite Teile der Bevölkerung, denen die politische Passivität, in die sie im zaristischen Russland versetzt wurden, zur Gewohnheit geworden war, dafür zu gewinnen, sich aktiv an der Gestaltung des sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens der neuen Gesellschaft zu beteiligen. Angesichts sich zuspitzender Krisen der kapitalistischen Reproduktionsweise stellt sich auch heute die Frage, wie die Menschen für ein alternatives Gesellschaftsprojekt zu begeistern sind, das eine grundlegende Umwandlung der sozialen Ordnung „von unter“, also unter aktiver Mitwirkung der Zivilgesellschaft auf lokaler Ebene, anstrebt. Als historisches Modell kann uns die frühe Phase des sowjetischen Aufbaus nach der Oktoberrevolution einerseits Aufschluss geben über die Bedingungen einer solchen politischen Organisation der Bevölkerung und andererseits die Gefahren einer Bildung aufzeigen, die diesem politischen Anspruch gerecht zu werden versucht. Im *ersten* Teil des Beitrags wird zunächst der historische Kontext skizziert, in dem Clara Zetkin ihre Beobachtungen über das sowjetische Bildungssystem anstellte, und welche Fragen für sie dabei leitend waren. Der *zweite* Teil rekonstruiert das Bild, das sich Zetkin von der sowjetischen Pädagogik und ihrer praktischen Umsetzung in den frühen 1920er-Jahren machte, und untersucht, inwieweit die dort praktizierten Bildungskonzepte Zetkin zufolge für die zuvor benachteiligten Gruppen emanzipatives Potenzial entfalten konnten. Der Beitrag schließt *drittens* mit einer Reflexion auf die Aporien der sowjetischen Bildungspraxis, die an eine Beobachtung Walter Benjamins in seinem *Moskauer Tagebuch* anknüpft und diese anhand des von Zetkin beschriebenen Konzepts proletarischer Pädagogik formuliert. Demnach war jene Praxis Mitte der 1920er-Jahre nicht länger durch die gelebte Erfahrung der Heranwachsenden gesättigt, sondern das Revolutionäre wurde der Jugend phrasenhaft gelehrt.

1 Zetkins Auseinandersetzung mit der sowjetischen Pädagogik als Forschungsdesiderat

Clara Zetkin (geb. Eißner, 1857-1933) war eine deutsche Politikerin, Pädagogin, Journalistin, marxistische Theoretikerin und Sozialistin, die sich entschieden für die Interessen und Rechte von Arbeiter:innen sowie gegen Militarismus, Faschismus und Krieg einsetzte. Gegenwärtig wird sie wieder verstärkt in der historischen Frauen- und Geschlechterforschung als bedeutende Vertreterin der internationalen proletarischen Frauenbewegung rezipiert.¹ Darüber hinaus setzte in den vergangenen Jahren auch ein wachsendes Forschungsinteresse an ihrem pädagogischen Wirken ein (vgl. Uhlig, 2008; Engelmann & Striebritz, 2016; Pfützner, 2017; Huber et al., 2021; Miethe, 2023, 2024).² Der Fokus liegt dabei in der Regel auf der frühen Schaffensphase Zetkins, als sie noch Mitglied der Sozialdemokratischen Partei (SPD) war und in dieser Funktion u. a. an Bildungskommissionen sowie der Konzeption der sozialistischen Frauenbildungsvereine mitwirkte und am Entwurf der ersten bildungspolitischen Leitsätze der Partei beteiligt war (Zetkin & Schulz, 1906). Hingegen kaum erforscht ist die spätere Phase, nachdem Zetkin infolge der Zustimmung der SPD zu den Kriegskrediten zur Finanzierung des Ersten Weltkriegs aus dieser ausgetreten war, sich gemeinsam mit Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht zunächst der Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei (USPD) und später der Kommunistischen Partei (KPD) anschloss und ab dem Herbst 1920 längere Reisen nach Sowjetrußland unternahm. Der vorliegende Beitrag nimmt diese bislang kaum erforschte Schaffensphase in den Blick und untersucht anhand von Aufsätzen, Reden und Briefen aus den Jahren 1917 bis 1926, wie Zetkins Konzept proletarischer Pädagogik durch die Erfahrungen in den im Aufbau begriffenen Sowjetrepubliken beeinflusst wurde.

Clara Zetkins Interesse an den politischen Entwicklungen in Russland setzte bereits früh ein (vgl. Haberkorn, 2024). Schon während ihrer Lehrerinnenausbildung in Leipzig erhielt sie über ihre enge russische Freundin Wawara Eingang in einen Zirkel russischer Studierender und lernte so auch ihren ersten Partner

1 Anlässlich ihres 150-jährigen Geburtstages im Jahr 2007 wurden zwei Sammelbände und eine Zusammenstellung von zentralen Texten Zetkins mit einer kurzen Biografie veröffentlicht (vgl. Hervé, 2007; Franzke & Nagelschmidt, 2008; Plener, 2008); jüngst erschienen außerdem eine neue Biografie (Zucker, 2021) und einige Artikel zu Zetkins Wirken innerhalb der proletarischen Frauen- und Arbeiter:innenbewegung (vgl. u. a. Sproat, 2012; Luparello & Gaido, 2023; Engelmann, 2024b; Zucker, 2024). Auch ihre Tätigkeit als Redakteurin von Frauenzeitschriften wurde zuletzt näher in den Blick genommen und qualitativ-inhaltlich analysiert, wie Zetkin vermittelt ihrer redaktionellen Tätigkeit zur politischen und geschichtsbewussten Bildung proletarischer Frauen beitrug (vgl. Sachse, 2010, 2020; Engelmann, 2023).

2 Diese Diagnose trifft nur auf die west- und seit 1990 gesamtdeutsche Rezeption Zetkins zu, in der DDR und Sowjetunion wurde Zetkin hingegen sehr umfassend als Vertreterin einer proletarischen bzw. sozialistischen Pädagogik rezipiert (vgl. insbesondere Hohendorf, 1983).

Ossip Zetkin kennen, der aufgrund seiner Aktivität in der sozialrevolutionären Gruppe „Narodniki“ aus dem zaristischen Russland fliehen musste und sich in Leipzig der sozialdemokratischen Bewegung anschloss. Durch ihn wurde sie in sozialdemokratische Versammlungen und Veranstaltungen der Arbeiterbildungsvereine eingeführt, im gemeinsamen Pariser Exil verkehrten beide auch in russischen Kreisen der Arbeiter:innenbewegung (Dornemann, 1989, S. 43-45, 63-66). Durch ihre Tätigkeit innerhalb der internationalen Arbeiter:innen- und der proletarischen Frauenbewegung stand sie ab 1907 im engen Austausch mit russischen Revolutionär:innen wie Alexandra Kollontai³ und Wladimir Iljitsch Lenin⁴. Nach der Oktoberrevolution 1917 verfolgte Zetkin aufmerksam die politischen Bestrebungen der Bolschewiki, eine sozialistische Gesellschaft aufzubauen. Seit dem Herbst 1920 unternahm sie dann auch selbst längere Reisen nach Sowjetrussland bzw. in die Sowjetunion und berichtete von den sozialen und institutionellen Transformationsprozessen dort. Trotz der zunehmenden Verschlechterung ihres physischen Zustands beteiligte sich Zetkin am politischen Geschehen: Sie nahm an internationalen Kongressen und Frauenkonferenzen teil und gab die Zeitschrift *Die Kommunistische Fraueninternationale* (KFI) heraus, die als zentrales Publikationsorgan und Plattform zum Austausch innerhalb der kommunistischen Frauenbewegung diente. Ihr politisches Wirken streifte dabei immer wieder auch Fragen der Bildung. So stand Zetkin im Austausch mit wichtigen Akteur:innen im sowjetischen Bildungswesen wie Nadežda Krupskaja⁵, Anatolij Lunačarskij⁶ und Samuil Levitin⁷, besuchte auf ihren Reisen durch die Sowjetrepubliken die dortigen Bildungseinrichtungen und nahm unter anderem an Kongressen der Lehrer:innen der UdSSR teil. Sie berichtete in Referaten und Zeitungsartikeln über das sowjetische Schul- und Bildungssystem (Zetkin, 1920b, 1922b, 1923, 1926) und hielt Reden zu pädagogischen Fragen (Zetkin, 1920a, 1922a, 1925). Ihrem Aufenthalt im kaukasischen Kurort Železnovodsk im Sommer 1924 folgte außerdem eine längere Reise durch den Kaukasus, im Rahmen derer sie sich einen Eindruck von den wirtschaftlichen, kulturellen und (bildungs-)politischen Aufbauarbeiten in der Region machte (Zetkin, 1926; vgl. Dornemann, 1989, S. 506-509; Engelmann, 2024a).

3 Alexandra Michailowna Kollontai (1872-1952), russische Revolutionärin, nach der Oktoberrevolution die erste Volkskommissarin für Soziales und Leiterin der Frauenabteilung der Bolschewiki.

4 Wladimir Iljitsch Uljanow (1870-1924), genannt Lenin; russischer Revolutionär, Vorsitzender der Bolschewiki und Gründer der Sowjetunion.

5 Nadežda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939), russische Pädagogin; Ehefrau Lenins und Leiterin des Hauptkomitees für Aufklärung im Narodny kommissariat Prosveščeniija (Narkompros, Volkskommissariat für das Bildungswesen).

6 Anatolij Vasil'evič Lunačarskij (1875-1933), russischer Kulturpolitiker; von 1917 bis 1929 Volkskommissar für das sowjetische Bildungswesen.

7 Samuil Anatol'evič Levitin (1896-?), leitete nach 1918 eine Experimentalschule in Moskau; er war in der Abteilung für technisches Fachbildungswesen tätig und Vorsitzender der Sowjetisch-deutschen Gesellschaft „Kultur und Technik“.



Abb. 1: Clara Zetkin und N.K. Krupskaja. Quelle: Bundesarchiv Berlin, BILDY 10-116-666⁸

8 Für die Bereitstellung der Bilder, die im Kontext der Reisen Clara Zetkins in die Sowjetunion und die Kaukasusregion entstanden sind, bedanke ich mich beim Bundesarchiv Berlin und insbesondere bei Henry-Christian Plischke, der den Bildnachlass Clara Zetkins erschlossen hat und mir wichtige Hinweise für die Recherche geben konnte.

Der Aufbau der Sowjetunion wurde von einer breiten Diskussion um die Neugestaltung des Bildungswesens begleitet. Insbesondere die frühen 1920er-Jahre markierten eine Zeit experimenteller Umbrüche im Bildungsbereich, die von einer Offenheit für progressive pädagogische Ansätze aus anderen Ländern gekennzeichnet war (Mchitarjan, 2000, S. 110; Steffen, 2023, S. 57). Die Bolschewiki sahen sich dabei vor das grundlegende Problem gestellt, dass sie einerseits den politischen Anspruch verfolgten, breite Allgemeinbildung für die gesamte Bevölkerung bereitzustellen, andererseits aber ein Bildungssystem vorfanden, in dem weite Teile der vormaligen „Intelligenzija“ der neuen Regierung feindlich gegenüberstanden (Fitzpatrick, 1979, S. 3). Hinzukamen die gravierenden Auswirkungen des anhaltenden Bürgerkriegs auf die Lebensbedingungen der Bevölkerung; die kräftezehrenden gewaltsamen Auseinandersetzungen der jungen Sowjetregierung mit inneren und äußeren Gegnern der Revolution ließen es kaum zu, stabile politische und wirtschaftliche Strukturen aufzubauen. Der Versuch, die gegensätzlichen Bestrebungen in Einklang zu bringen, gestaltete sich als ausgesprochen schwierig: Einerseits sollte den bildungspolitischen Zielen Rechnung getragen werden, die Bevölkerung entsprechend ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten zu fördern, während andererseits das Erfordernis bestand, genügend Arbeitskräfte bereitzustellen, um die stark geschwächte sowjetische Wirtschaft wieder aufzubauen. Obwohl der Aufbau des Bildungssystems unter enormen materiellen Entbehrungen stattfand, entwickelten sich gerade in dieser frühen Phase zahlreiche pädagogische Ansätze und Versuchsschulen: „Die Jahre des äußeren Elends waren reich an revolutionärem Enthusiasmus, Ideen und Experimenten“ (Anweiler, 1978, S. 102). Im Zentrum stand dabei das Konzept der Arbeitsschule, das einerseits an Marx' Überlegungen zu einer polytechnischen Bildung (Steffen, 2023, S. 60) anknüpfte und andererseits von internationalen reformpädagogischen Ansätzen beeinflusst wurde; insbesondere von John Deweys Bildungstheorie, die sich insofern instruktiv mit den Marx'schen Ideen zusammenführen ließ, als beide dem Lernen aus praktischer Erfahrung sowie sinnlich-körperlicher Betätigung zentrale Bedeutung für Bildungsprozesse zusprachen und ihre pädagogischen Konzepte unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Entwicklungen entwarfen (Mchitarjan, 2000, S. 117-121; Steffen, 2023, S. 61f.). Darüber hinaus waren Pädagog:innen in bedeutenden Funktionen, wie Krupskaja, von Leo Tolstoi beeinflusst, der gleichfalls die sittliche und erzieherische Bedeutung der physischen Betätigung herausstellte (Fitzpatrick, 1979, S. 7).

Bereits kurz nachdem Lenin Lunačarskij zum Volkskommissar für das Bildungswesen ernannt hatte, wandte sich dieser mit bildungspolitischen Zielen der Sowjetregierung an die Lehrenden der Republik sowie die „demokratische Intelligenz“, um sie zur Mitarbeit beim Aufbau des neuen Schulsystems aufzurufen. Als wichtigste Aufgaben bestimmte er in seinem Aufruf, ein breites Netz an Schulen einzurichten, die der „modernen Pädagogik“ entsprechen und allen Kindern und

Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft unentgeltlich offenstehen sollten. Dadurch sollte diesen gleichermaßen eine möglichst hohe Bildung bereitgestellt werden, die nicht bloß als „Übertragung fertiger Kenntnisse vom Lehrer auf den Schüler“ verstanden wurde, sondern vielmehr als „schöpferische[r] Prozeß“ (Anweiler, 1978, S. 105). Im Oktober 1918 wurden zwei die folgenden pädagogischen Neuerungen bestimmende Dekrete erlassen,⁹ die zum einen repressive Elemente der zaristischen Schule wie Zensuren, Prüfungen und Strafen abschaffen und zum anderen durch die Einführung von Strukturen der Selbstverwaltung zu einer „inneren Demokratisierung“ der Schule beitragen sollten (vgl. Steffen, 2023, S. 57f.). Mit ihnen wurde der institutionelle Rahmen für eine schulische Praxis gesetzt, die der Selbsttätigkeit der Schüler:innen einen zentralen Stellenwert einräumte und zugleich der historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit von Subjektivierungsprozessen Rechnung trug (Steffen, 2023, S. 59). Als methodische Grundlage des Lernens wurde das Arbeitsprinzip eingeführt, das die Bedeutung einer praktisch-tätigen Aneignung der sozialen Wirklichkeit hervorhob und damit an die moderne Wissenschaft, insbesondere die Psychologie, anknüpfte, der zufolge „nur das aktiv Aufgenommene wirklich erfaßt“ (Anweiler & Meyer, 1979, S. 75) werde. Zugleich sollte „auf der Grundlage der konkreten Produktion eine Bekanntschaft mit der gesamten modernen Arbeitskultur vermittelt“ (Anweiler & Meyer, 1979, S. 75) werden. Machte es demnach die Praxisnähe der sowjetischen Pädagogik aus, dass sie pädagogische Zusammenhänge als durch den gesellschaftlichen Wandel und daher auch durch die technisch-industrielle Entwicklung informiert verstand, so stellte dies die Bildung vor neue Herausforderungen: Wie konnte der Anspruch, die Heranwachsenden mit den verschiedenen Produktionsprozessen vertraut zu machen, die Gefahr umgehen, pädagogische Prozesse wiederum für ökonomische Zwecke zu vereinnahmen?

In den offiziellen Dekreten wurde festgelegt, dass „das Ziel der Arbeitsschule keineswegs die Abrichtung für das eine oder andere Handwerk“ (Anweiler & Meyer, 1979, S. 76) sein dürfe. Krupskaja wandte sich entsprechend wiederholt gegen die Vertreter:innen der Wirtschaftskommissariate, die eine stärkere Fokussierung auf die Berufsausbildung forderten (Anweiler, 1978, S. 109). Durch die Verbindung der „aktiven Form von Spiel und Arbeit“ sollte demgegenüber ein selbstbestimmtes, „bewegliches, schöpferisches Bekanntwerden mit der Welt“ (Anweiler & Meyer, 1979, S. 76) ermöglicht werden. Insbesondere der ästhetischen Bildung wurde das Potential zugeschrieben, die „Gefühlskräfte“ und „schöpferischen Fähigkeiten“ zu entwickeln: „Ohne dieses Element wären die Arbeitsausbildung und die wissenschaftliche Bildung seelenlos, denn die genießende und schöpferische

9 Die beiden Verordnungen werden im Folgenden nach der deutschen Übersetzung in Anweiler und Meyer (1979) zitiert: „Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik“ (S. 66-73) und „Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule“ (S. 73-89).

Lebensfreude ist letztlich auch das Ziel der Arbeit und der Wissenschaft“ (Anweiler & Meyer, 1976, S. 80f.; vgl. Anweiler, 1978, S. 120).

2 Zetkin über emanzipative Momente im sowjetischen Bildungssystem: Das Konzept der freien Arbeitsschule und die Frauenklubs im Kaukasus

Das Schulsystem, das Zetkin in den frühen 1920er-Jahren antraf, war die beschriebene, im Aufbau begriffene Einheits-Arbeitsschule, in der Schüler:innen aller sozialen Klassen gemeinsam unterrichtet wurden. Im Folgenden werden zwei Aspekte der sowjetischen Bildungspraxis im Fokus stehen, die sich im voranstehenden Abschnitt bereits angedeutet haben und denen in Zetkins Darstellung eine besondere Bedeutung für eine emanzipative Bildung zukommen. Dabei handelt es sich zum einen um das Konzept der freien Arbeitsschule, das nach Zetkin mit einem veränderten Verständnis der Verknüpfung von kognitiven und sinnlich-leiblichen Lernprozessen einhergeht und in der Verbindung von produktiver Arbeit und Spiel über gängige Konzepte von Bildung im Sinne der Aneignung sozial vorgegebener Vermögen hinausweist. Zum anderen wird ein Modell ästhetischer Erfahrung beleuchtet, das die sinnlich-affektive Dimension befreiender Vollzüge hervorhebt und sich in Anschluss an Zetkins Beobachtungen auf ihrer Reise durch die Kaukasusregion als Faszination für eine neue Lebensweise rekonstruieren lässt.

In ihren Korrespondenzen mit sowjetischen Pädagog:innen schilderte Zetkin auch ihre Eindrücke von den neuen Bildungseinrichtungen. Wie sie in einem Brief an Samuil Levitin im November 1920 berichtete, hatte sie der Besuch der von Levitin gegründeten Reformschule „Katharinenstift“ in Moskau in ihrer Überzeugung bestärkt, dass der Arbeitsunterricht die zentrale „Grundlage, den tragenden Eckstein der Bildung“ (Zetkin, 1974, S. 350) ausmache. Zwar äußerte sich Zetkin erstmals mit Blick auf das sowjetische Bildungssystem über Versuche einer praktischen Umsetzung des Arbeitsprinzips in die Schulpraxis, ihre theoretische Beschäftigung mit diesem Konzept fing indes schon weitaus früher an: Mit der Frage der Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht, die in der Arbeiter:innenbewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts sehr intensiv und durchaus kontrovers diskutiert wurde, da im Mittelpunkt der Bildungsforderungen zunächst die Verbesserung der Lebensverhältnisse der proletarischen Kinder und damit der Kampf gegen die Kinderarbeit stand, um jenen überhaupt erst den Zugang zu Bildung und Kultur zu ermöglichen (Uhlig, 2006, S. 43-47; Miethe, 2024, S. 408; Alt et al., 1970), setzte sich Zetkin bereits in ihren frühen pädagogischen Beiträgen auseinander. Auch für sie war das primäre Anliegen der Schutz der Kinder vor kapitalistischer Ausbeutung und sie betonte schon in ihrer

Rede auf dem Gothaer Parteitag der SPD 1896, die Forderung nach besseren Bildungsmöglichkeiten bleibe „illusorisch, wenn die Proletarierkinder gleichzeitig für ihren Lebensunterhalt erwerbsfähig sein müssen“ (Zetkin, 1896, S. 173). Während Zetkin die ausbeutende Kinderarbeit aufs Schärfste verurteilte und in ihrer Zeitschrift *Die Gleichheit* regelmäßig über die Arbeit der SPD in der Kinderschutzkommission berichtete (u. a. Zetkin, 1902a, S. 81f., 1902b, S. 89-91; vgl. Hohendorf, 1983, S. 30), erachtete sie den Arbeitsunterricht davon „nach Zweck und Folgen [...] wesensverschieden“, denn er diene nicht „der Mehrung des Gewinns dritter“, sondern der „Entwicklung und Veredlung des Kindes zu einer starken, freien, mit der Allgemeinheit verbundenen Persönlichkeit“ (Zetkin, 1903, S. 25). Entsprechend forderte Zetkin auch in ihrem Referat zur Schulfrage auf der Bremer Frauenkonferenz im September 1904 die Verankerung des Arbeitsunterrichts in den Schulplan, da sie die „freie Arbeit von hohem sittlichen und pädagogischen Wert“ (Zetkin, 1904, S. 12) erachtete. Für sie war ein sozialistisches Gesellschaftsprojekt, das auf Verhältnisse hinwirkte, in denen „die Spaltung von Ausbeutern und Ausgebeuteten“ (Zetkin, 1904, S. 12) aufgehoben ist, daran geknüpft, dass die materiellen und intellektuellen Voraussetzungen geschaffen werden, damit die Menschen selbst über die Organisation ihrer Lebens- und Arbeitsverhältnisse bestimmen konnten. Der Arbeitsunterricht vermochte nach Zetkin hierzu beizutragen, indem er die Arbeiter:innen auf ganz unterschiedlichen Gebieten „zu denkenden, schöpferisch tätigen Menschen erziehen“ und „das künstlerische Empfinden und Gestaltungsvermögen heben“ (Zetkin, 1904, S. 12) konnte.

Auch in ihren späteren Arbeiten bleibt der Arbeitsunterricht eine zentrale bildungspolitische Forderung: „die heutige Drillschule muß auf der Grundlage des Anschauungs-, des Arbeitsunterrichts zur Erziehungswerkstätte werden, an die Werkstätten, Gartenanlagen usw. angegliedert sind“ (Zetkin, 1919a, S. 5f.). Eine solche praxisnahe Arbeitsschule zeichnet sich nach Zetkin dadurch aus, dass sie „nicht nur abstrakte Theorie“ gebe, „sondern in Verbindung mit dem vielseitigen Leben – namentlich auch der produktiven Arbeit – außerhalb der Schulanstalten“ (Zetkin, 1920a, S. 118) stehe. Der Unterricht sei dabei so angelegt, dass die Lehrkräfte durch Arbeiter:innen aus den umliegenden Betrieben unterstützt wurden, um den Schüler:innen das jeweilige Handwerk näherzubringen: angefangen von der Herstellung des Werkzeugs, über die Entwicklung von Modellen hin zum Erzeugen des konkreten Gegenstands solle zugleich der Produktionsprozess in seinen verschiedenen Momenten erfahrbar werden (Zetkin, 1922b, l. 7).



Abb. 2: Kinder zeichnen in einer sowjetischen Arbeitsschule (aus dem Nachlass Clara Zetkins).
Quelle: Bundesarchiv Berlin, NY 4005-BILD-131-06

In ihrem Brief an Levitin hebt Zetkin einen weiteren Aspekt des Arbeitsunterrichts hervor, der für sie einen Bruch mit der bisherigen Schulpraxis markiert: Der Unterricht erfolge als „praktische Seminarbildung“ (Zetkin, 1974, S. 350), in der das gängige Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden aufgehoben werde. Wie genau sich diese Umkehrung des Generationenverhältnisses vollzog, beschreibt Zetkin in ihrem Artikel „Russische Schulverhältnisse“:

„Der Lehrer ist der ältere Kamerad des Schülers, welcher schon etwas mehr versteht als der Schüler, aber er sieht sich durchaus nicht als den Vorgesetzten des Schülers an. Auf Grund dieses Verhältnisses der Lehrer zu den Kindern bekommt die neue Schule mehr den Charakter eines Kinderheims oder einer Kinderkommune als einer Schule nach unseren bisherigen Begriffen. Die Unterweisung wird so viel wie möglich der Begabung, der Neigung und der Tüchtigkeit der einzelnen Schüler angepasst, und daselbe [sic!] Prinzip gilt späterhin bei der Wahl eines Berufes. Es wird schon gleich zu Anfang die neue wissenschaftliche amerikanische Methode, über die Begabung und die Arbeitstüchtigkeit jedes Kindes Aufschluss zu erhalten, angewandt.“ (Zetkin, 1922b, I. 6)

Was sich in der zitierten Passage andeutet, ist eine Schulpraxis, die zum einen auf organisatorischer Ebene eine frühzeitige Beteiligung der Kinder an der Selbstverwaltung der Schule anstrebt und zum anderen in methodisch-didaktischer

Hinsicht die Neigungen und Alltagserfahrungen der Heranwachsenden zum Ausgangspunkt des Unterrichts nimmt. Die neuen Bildungsinstitutionen wiesen nach Zetkin durch diese veränderte Stellung der Kinder über das hinaus, was wir mit unseren „bisherigen Begriffen“ (Zetkin, 1922b, l. 6) unter „Schule“ verstanden. In dem Artikel „Zur Frage der freien Schule“ von Nadežda Krupskaja,¹⁰ den Zetkin in deutscher Übersetzung in der von ihr herausgegebenen Zeitschrift *Die Kommunistin* (KOM) veröffentlichte, finden sich beide Aspekte wieder. Krupskaja zufolge blieb in der breit geführten Diskussion um die Gestaltung der freien Schule bislang unberücksichtigt, „wie diese Schule organisiert werden muß“ (Krupskaja, 1919, S. 108). Dabei sei das „Talent zum Organisieren“ seitens der Lehrperson zentral, „damit die Schule nicht zu einer Anstalt entarte, in der die Kinder anstatt selbständig arbeiten zu lernen, sich daran gewöhnen, herumzulungern und zu fordern, dass man sie bediene und unterhalte“ (Krupskaja, 1919, S. 108). Um den Kindern demgegenüber die Möglichkeit zu geben, ihre Tätigkeit im Unterricht selbständig und den eigenen Interessen entsprechend zu bestimmen und die dabei gesammelten Lernerfahrungen mit ihren Mitschüler:innen zu teilen, plädiert Krupskaja für die „Einbeziehung der Schüler in die Lehrtätigkeit“: „Von dem Wissen, das es [das Kind] sich eben erst erfolgreich angeeignet hat, ist es hell begeistert, es spürt noch lebhaft, wie sich sein Gesichtskreis durch die Aneignung dieses Wissens erweitert hat; und mit seiner Begeisterung steckt es unwillkürlich auch seinen [Mits]chüler an“ (Krupskaja, 1919, S. 109). In diesem wie auch in weiteren Aufsätzen (vgl. u. a. Krupskaja, 1967d, 1967e) argumentiert Krupskaja, dass es gerade solche Lernzusammenhänge sind, in denen die Heranwachsenden ausgehend von ihren Bedürfnissen und Neigungen eigenständig miteinander arbeiteten und sich wechselseitig unterstützten, durch die sie Erfahrungen der Selbstwirksamkeit machten und sich für die Arbeit an einer gemeinsamen Sache begeistern konnten. Solchen Praktiken kam Krupskaja zufolge insofern eine entscheidende Bedeutung zu, als sie den Heranwachsenden schon früh die Erfahrung eröffneten, dass sich die ihren Alltag betreffenden Angelegenheiten durch gemeinsames Lernen und Arbeiten zum Nutzen aller regeln lassen.¹¹

10 Zetkin spricht sich in ihrem kurzen Vorwort zu dem Artikel dafür aus, Krupskajas Ausführungen zur Gestaltung der freien Arbeitsschule als „Fingerzeige und Anregungen“ für die Organisation der eigenen Bildungsarbeit zu nehmen (Zetkin, 1919b, S. 108). Entsprechend wird im Folgenden vorausgesetzt, dass Zetkin die von Krupskaja vorgeschlagene Einbeziehung der Schüler:innen in die Organisation der Schulpraxis gleichfalls befürwortete.

11 In den genannten Arbeiten steht die Frage der Selbstverwaltung in der neuen Schule im Mittelpunkt; darüber hinaus hat sich Krupskaja auch umfassend mit der Entstehung, den Grundlagen und Entwicklungen des Konzepts der freien Arbeitsschule beschäftigt, insbesondere in ihrem pädagogischen Hauptwerk „Volksbildung und Demokratie“ (Krupskaja, 1967a). Für spätere Aufsätze Krupskajas, die sich mit der Umsetzung des Konzepts im sowjetischen Schulsystem befassen, vgl. Krupskaja 1967b, 1967c.



Abb. 3: Clara Zetkin mit Kindern in der Sowjetunion, 1924/25. Quelle: Bundesarchiv Berlin, BILDY 10-116-193-69

Auch Zetkin spricht dem Arbeitsunterricht das Potential zu, „revolutioniertes Leben und Lernen“ (Zetkin, 1974, S. 351) zu eröffnen, insofern er die Voraussetzungen dafür schuf, dass die Heranwachsenden selbstbestimmt über das eigene und kollektive Leben entscheiden können. Nach Zetkin vollzieht der Arbeitsunterricht dies über eine Verbindung von Spiel und produktiver Arbeit, er nehme seinen Ausgang vom „kindlichen Tätigkeits- und Schöpfungsdrang[]“ und

sei gleichzeitig so organisiert, dass die Kinder erfahren, etwas „Sinnvolles zu tun, etwas hervorzubringen, zu schaffen“ (Zetkin, 1974, S. 351).¹² Damit einher geht in Zetkins Beschreibung zum einen ein besonderer Gegenstandsbezug und zum anderen eine veränderte Bezugnahme auf die Mitschüler:innen. Die produktive Betätigung ist nach Zetkin so gestaltet, dass die Schüler:innen dem zu bearbeitenden Material eine besondere Achtsamkeit entgegenbringen, für die spezifische Beschaffenheit der Gegenstände empfänglich sind. Dies kann Zetkin zufolge nicht durch eine einseitige Ausrichtung auf kognitive Lernvollzüge erreicht werden, die Arbeitsmethode verlange vielmehr eine je am Gegenstand orientierte Verknüpfung von kognitiven, körperlichen und sinnlichen Vollzügen. Das Kind vermag das Material nur dann angemessen zu gestalten, wenn es die eigenen „Kräfte“ nach dem je besonderen Gegenstand ausrichtet und sich von diesem bestimmen lässt; diese enge Fühlung mit den Gegenständen rufe eine Wertschätzung gegenüber dem Material hervor (Zetkin, 1922a, S. 5530B).

Durch das gemeinsame Arbeiten werden die Kinder nach Zetkin darüber hinaus zu einer „kameradschaftlichen Gesinnung“ angehalten, da sie sowohl den „Wert der Leistungen anderer“ und die ihnen entgegengebrachte Hilfe zu schätzen lernten als auch die Wirksamkeit und Grenzen der eigenen Fertigkeiten (Zetkin, 1922a, S. 5530C) wahrnehmen konnten. Der neue Unterricht machte das Lernen und Arbeiten so als etwas erfahrbar, das in eine soziale Praxis eingebettet und damit immer schon auf andere bezogen ist. Die Strukturen der Selbstverwaltung sollten darüber hinaus auf eine veränderte Weise des Umgangs mit gesellschaftlicher Arbeit vorbereiten: Indem unter allen Beteiligten darüber bestimmt wurde, welche Tätigkeiten für das Funktionieren der Schulgemeinde erforderlich sind und wie diese gerecht unter allen aufgeteilt werden, sollte im Kleinen ein Zustand vorweggenommen werden, in dem nicht einzelne, ökonomisch mächtige Akteure über die Rahmenbedingungen des sozialen Lebens und Arbeitens entscheiden, sondern die Mitwirkenden selbst.

Auf die Unterrichtsmethoden, die in der sowjetischen Arbeitsschule zur Anwendung kamen, geht Zetkin nur vereinzelt näher ein. Diese Methoden wur-

12 Auch für Krupskaja ergibt sich der befreiende Charakter der Tätigkeit im Arbeitsunterricht daraus, dass die Arbeit den Charakter des Spiels annimmt, dessen Regeln die Kinder und Jugendlichen gemeinsam bestimmen. Unter diesen Bedingungen sei die Tätigkeit nicht bloß instrumentelles Hervorbringen eines äußerlichen Gegenstandes, zu den die Tätigen keinen Bezug haben, sondern ein ihren Bedürfnissen entspringendes, sinnhaftes Tätigsein, wobei für Krupskaja entscheidend ist, dass die Kinder „selbst die Ziele des Spiels bestimmen“ (Krupskaja, 1967c, S. 67): „Das Kind stellt Pläne auf und wählt die Mittel für die Verwirklichung aus. Ist die Eisenbahn, mit der es fährt, auch aus Stühlen zusammengesetzt, ist das Haus auch aus Klötzchen erbaut, nicht darauf kommt es an – die Phantasie der Kinder wird die Wirklichkeit ergänzen. Wichtig ist hier der Prozeß, in dem der Plan aufgestellt wird.“ (Krupskaja, 1967c, S. 68) Entsprechend sei auch die Schülerselbstverwaltung so zu gestalten, dass die Heranwachsenden darin über die für ihren Schulalltag praktisch relevanten Fragen selbst entscheiden, um so auf spielerische Weise organisatorische Kenntnisse zu erlangen, die in „Fertigkeiten zur Organisation des Lebens übergehen“ (Krupskaja, 1967c, S. 68).

den Zetkin zufolge unter Bezugnahme auf internationale pädagogische Ansätze entwickelt und jeweils in der Unterrichtspraxis geprüft, inwiefern sie sich als geeignet erwiesen (Zetkin, 1960b, S. 287).¹³ Als besonders vielversprechende pädagogische Neuerung beschreibt Zetkin in diesem Zusammenhang die „Komplexmethode“ (Zetkin, 1960b, S. 286). Diese Methode sollte die bestehende Fächergliederung überwinden, die dafür kritisiert wurde, dass sie Lernprozesse künstlich auseinanderreiße, wodurch sowohl der innere Zusammenhang der vermittelten Inhalte als auch die Verbindung zur Lebensrealität der Schüler:innen unsichtbar gemacht werde. Demgegenüber sollte der Unterricht bei den alltagspraktischen Fragen der Kinder und Jugendlichen ansetzen, wobei die Lerninhalte in drei Komplexe eingeteilt wurden: Arbeit, Natur und Gesellschaft. „Elementare Fertigkeiten in den Disziplinen Lesen, Schreiben, Rechnen sollten nunmehr nicht abstrakt und systematisch vermittelt, sondern im engen Zusammenhang mit dem Studium dieser komplexen Themen [...] erlernt werden“ (Steffen, 2023, S. 65f.). Die Auswahl der konkreten Lerninhalte, die unter den einzelnen Komplexen behandelt wurden, sollte an die Erfahrungen der kindlichen Lebenswelt anknüpfen, denn nur so ließen sich die „Zusammenhänge aufdeck[en], die im realen Leben zwischen den Erscheinungen bestehen, diese Zusammenhänge in entsprechender Weise beleuchte[n] und zeig[en], wie sie entstehen und sich entwickeln“ (Krupskaja, 1966, S. 154). Dadurch stellte die Komplexmethode ein synthetisches Verfahren bereit, das Phänomene in ihren Wechselwirkungen und Abhängigkeiten voneinander erschließen sollte (Anweiler, 1978, S. 260ff., S. 402ff.). Die aus diesem Konzept folgenden Ansprüche an die Unterrichtspraxis waren indes so hoch gesteckt, dass deren Umsetzung von den Einrichtungen und Lehrkräften kaum zu leisten war und entsprechend nur in wenigen, besonders gut ausgestatteten Schulen zu gelingen vermochte. Auch Zetkin kommt daher in ihrem Brief an Levitin zu dem Schluss, dass „die erforderlichen revolutionierten Lehrbücher und Lehrkräfte“ (Zetkin, 1974, S. 352) erst noch hervorgebracht werden müssten, und sie äußert sich zu diesem Zeitpunkt zuversichtlich, dass dies auch gelingen werde.¹⁴ Auch wenn Zetkin zufolge noch keineswegs alle pädagogischen Neuerungen gelingend umgesetzt werden konnten, lassen sich in ihrer Bewertung des

13 Die folgenden Ausführungen behandeln speziell die Komplexmethode, da sich Zetkin explizit auf diese bezieht. Von Bedeutung für die sowjetische Arbeitsschule waren darüber hinaus die Projektmethode John Deweys und Helen Parkhursts Laboratoriumsmethode (vgl. Mchitarjan, 2000, S. 121-123; Steffen, 2023, S. 67f.).

14 Hierzu kam es allerdings in der späteren Entwicklung nicht mehr, da ein großer Teil der Lehrer:innen mit den methodisch-didaktischen Konzepten und Musterlehrplänen, die in den neuen Schulprogrammen eingeführt wurden, schlichtweg überfordert waren und entsprechend mit Ablehnung und Unverständnis auf sie reagierten (Fitzpatrick, 1979, 20f.; Steffen, 2023, 66f.). Anfang der 1930er-Jahre kam es unter Stalin schließlich zum vollständigen Bruch mit der experimentellen frühsovjatischen Pädagogik, da diese im Widerspruch zu der von Stalin forcierten industriellen Modernisierung stand (Steffen, 2023, 73f.).

sowjetischen Bildungssystems drei Aspekte ausmachen, die sie für entscheidend erachtet, damit nicht auch in der neuen Schule bloß eine andere Weltanschauung von oben herab vermittelt wird, die sich die Schüler:innen auf mechanische, unfreie Weise aneignen. Der Arbeitsunterricht setze *erstens* auf die selbständige Betätigung der Kinder, damit „sich alle körperlichen und geistigen Kräfte und Werte der Jugend von früh an frei entfalten“ (Zetkin, 1923, S. 334) können. Zetkin zufolge ermöglichte diese praktische Betätigung den Kindern und Jugendlichen, vermittels der hervorgebrachten Gegenstände neue Formen des Ausdrucks zu entwickeln. Damit einher geht *zweitens* ein verändertes Verhältnis zum Material, das nicht bloß als Instrument begriffen wurde, um je partikuläre Zwecke zu erreichen, sondern dessen je spezifische Beschaffenheit im Mittelpunkt der Betätigung stand, da sie das Medium der vergegenständlichten Arbeit bildete. *Drittens* werde so „eine ganz neue soziale Atmosphäre für den Unterricht“ (Zetkin, 1922a, S. 5530A) geschaffen: Indem das Lernen als gemeinsame Aktivität ausgeübt wird, in der wir uns mit- und füreinander produktiv betätigen, lernen wir uns als gleichberechtigte Mitglieder eines Praxiszusammenhangs verstehen, der ohne die Unterordnung eines Menschen unter einen anderen auskommt.



Abb. 4: Clara Zetkin im Kreise von Kindern und Arbeiter:innen des Kinderheimes „Clara Zetkin“ in Wladikawkas, September 1924. Quelle: Bundesarchiv Berlin, BILDY 10-115-12598

Vor dem Hintergrund ihres allgemeinen Engagements für die Frauenbildung und ihrer bildungspolitischen Arbeit innerhalb der proletarischen Frauenbewegung war es Zetkin wichtig, in Erfahrung zu bringen, welche Rolle Frauen beim Aufbau des neuen Bildungssystems spielten. Zetkin bezieht sich auf statistisches Material, dem zufolge zum größten Teil Frauen in den öffentlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen tätig und in den entsprechenden Ministerien stark vertreten waren (Zetkin, 1920b, S. 11). Die Frauen übten dabei nicht nur öffentliche Funktionen aus, sondern bildeten Zetkin zufolge auch eigenständig Kontroll- und Studienkommissionen. Einerseits um zu prüfen, ob die öffentlichen Einrichtungen ihre Aufgaben sachgemäß erfüllten; andererseits, um selbst Kurse zu organisieren, in denen sich Frauen weiterbilden konnten. All dies wertet Zetkin als Anzeichen dafür, dass immer mehr sowjetische Frauen daran mitwirkten, sich aus ihrer hergebrachten sozialen Rolle zu emanzipieren und „aus Objekten des gesellschaftlichen Lebens zu Subjekten desselben zu machen, d. h. sie zu befähigen, geschult, erkennend, wollend auf allen Gebieten der Gesellschaft mitzuarbeiten“ (Zetkin, 1920b, S. 12).

Dass dies kein einfacher oder geradliniger Weg war, sondern spezielle Bildungsangebote für Frauen verlangte, wird aus Zetkins Bericht über ihre Kaukasusreise 1924 ersichtlich, der 1926 unter dem Titel „Im befreiten Kaukasus“ erschien. Angesichts der Schwierigkeit, die einheimischen Frauen in der Kaukasusregion zu erreichen – deren Betätigungsfeld zumeist auf den engen Kreis der Familien beschränkt blieb und die daher in der Regel keinen Zugang zu Bildung oder zum sozialen und politischen Leben erhielten –, entwickelten die in der Region aktiven Protagonist:innen der Frauenabteilung der KPdSU (Zhenotdel) eigene Kultur- und Bildungsangebote.¹⁵ Zetkin stand mit den in der Region aktiven Protagonist:innen in engem Austausch, so auch mit der für die Frauenabteilung im Osten zuständigen Warsenika Kasparowa¹⁶, die angesichts der vorgefundenen, von der eigenen Herkunftsregion stark unterschiedenen geografischen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen für eine „besondere Elastizität der Methoden“ plädierte (Kasparowa, 1924, S. 54). Als besonders geeignet erwiesen sich hierzu die Frauenklubs, da sie auch Frauen erreichten, die andernfalls kaum Zugang zum öffentlichen und kulturellen Leben erhielten. Die Klubs vermochten dies

15 Der Aufsatz behandelt nur einzelne Szenen aus Zetkins Reisebericht, die Aufschluss darüber geben, welches Bild sich Zetkin von den Frauenklubs in der Region machte und wie sie deren Potential einschätzte, emanzipative Erfahrungen zu ermöglichen. Für eine ausführlichere Darstellung der Bildungs- und Organisationsarbeit der sowjetischen Frauenbewegung unter muslimischen Frauen im Kaukasus und wie diese Zetkins Nachdenken über die Voraussetzungen weiblicher Emanzipation beeinflussten vgl. Engelmann, 2024a.

16 Warsenika Dschawadowna Kasparowa (1888-1941) war im Internationalen Frauensekretariat der Kommunistischen Internationale (Komintern) für die Frauenabteilung im Osten zuständig; sie wurde vermutlich im September 1941 bei einer von Stalin angeordneten Massenhinrichtung politischer Häftlinge in Orjol ermordet.

vor allem dadurch, dass sie ein breites Beratungsangebot bereitstellten und „den werktätigen Frauen eine ihren Interessen und ihrem Geschmack entsprechende Tätigkeit“ (Kasparowa, 1924, S. 59) eröffneten. In ihrem Reisebericht hebt Zetkin hervor, dass die Arbeit der Zhenotdel dort erfolgreich war, wo sie den Frauen ein rechtliches Beratungsangebot gewährten, sie durch soziale Einrichtungen von der Arbeit im Haushalt und der Erziehung der Kinder entlasteten und darüber hinaus auch selbst Bildungsmöglichkeiten bereitstellten (Zetkin, 1926, S. 43). Zetkin berichtet in diesem Zusammenhang vom Besuch eines Mutter- und Säuglingsheims, in dem die reproduktiven Arbeiten in Zusammenarbeit zwischen den Müttern und „geschulte[n] Säuglingspflegerinnen“ (Zetkin, 1926, S. 63) kollektiv organisiert wurden. Dadurch dass auch den Müttern in den Heimen Bildungsmöglichkeiten zur Verfügung standen, gingen viele von ihnen nach ihrem Aufenthalt im Heim nicht wieder zurück in ihre Familien, sondern versuchten, „sich eine neue Existenz zu schaffen“ (Zetkin, 1926, S. 69). In diesem Sinne bezeichnet Zetkin das Heim als „Stätte, wo die neue Ordnung sich verwurzelte“ (Zetkin, 1926, S. 69), und in der die Frauen unter sich eine neue Lebensweise erproben konnten.

Welche Schlüsse Zetkin aus der Bildungs- und Kulturarbeit der Zhenotdel zog, lässt sich vermittelt durch drei Szenen, von denen Zetkin bei ihrem Besuch der muslimischen Frauenklubs in Tiflis, Baku und Batum berichtet, näher bestimmen. Die Frauen aus dem 1923 in Tiflis gegründeten Klub gehörten den untersten Bevölkerungsschichten an, sie seien zumeist auf der Suche nach besseren Lebensbedingungen aus ihren „heimischen Steppen und Bergen“ in die Stadt gekommen. Der Frauenklub biete solchen Frauen einen Ort, um sich gegen „Unrecht oder gegen das Versinken in Elend und Dumpfheit [zu] wehren“ (Zetkin, 1926, S. 85). In dem Klub werde ein breites Bildungsprogramm geboten, in den „Abteilungen für Kulturarbeit“ konnten die Frauen grundlegende Kenntnisse erwerben, lesen und schreiben lernen. Darüber hinaus gab es Kurse und Vorträge, die natur- und geisteswissenschaftliche Bildung vermittelten, sowie „Flick-, Näh- und Strickunterricht“ (Zetkin, 1926, S. 85).¹⁷ Zetkin erhielt Einblick in das Lernmaterial und die eigenen Handarbeiten, die ihr von den Frauen präsentiert wurden und in denen sich Zetkin zufolge das „Verbundensein der einzelnen mit Arbeit und Lernen der Gemeinschaft“ (Zetkin, 1926, S. 86) zeigte. Wie schon mit Blick auf den

17 Auch mit Blick auf die anderen Frauenklubs hebt Zetkin das vielfältige Angebot an Kursen und Einrichtungen hervor, hier für den Klub Ali-Bairamow in Baku: „Kurse für Analphabeten, Elementarklassen, Kurse für allgemeine Bildung und für verschiedene Zweige des politischen Wissens; Vorträge über Literatur, bildende Kunst, Musik, Vereinigung für dramatische und musikalische Aufführungen, für die Pflege des Chorgesangs und der Volkstänze; eine Kunstgewerbeschule mit vierjährigem Lehrgang und in Verbindung damit eine genossenschaftliche Weberei; Werkstätten für Näherei, Schuhmacherei und Buchbinderei auf genossenschaftlicher Grundlage (Artel). Krippe und Kindergarten, Hebammenschule und ein kleines Entbindungsheim, ärztliches Ambulatorium für Frauen- und Kinderkrankheiten und ärztliche Beratungsstelle; juristische Beratungsstelle und Beistand vor Gericht“ (Zetkin, 1926, S. 285).

Arbeitsunterricht, spricht sich Zetkin auch bei den Frauenklubs positiv über die an produktiver Tätigkeit orientierten Lernprozesse aus, die ihr zufolge am besten geeignet seien, ein solidarisches Miteinander zu begründen und das eigene Tun als sinnhaft zu erleben.

In Zetkins Beschreibung einer Tanzveranstaltung des Frauenklubs deutet sich darüber hinaus ein Aspekt an, der in den bisherigen pädagogischen Überlegungen nur am Rande berührt wurde: Zetkin schreibt hier der ästhetischen Erfahrung eine zentrale Bedeutung für selbstbestimmte Lernvollzüge zu. Für Zetkin hatte das, was sich bei der von ihr besuchten Abendveranstaltung abspielte, nichts gemein mit den „orientalischen Tänzen, die man gewöhnlich im Westen sieht“ (Zetkin, 1926, S. 86f.). Jenseits der in solchen Kontexten oftmals vorherrschenden orientalistischen Stereotype zeigte sich für Zetkin in den Bewegungen der jungen Frauen eine leidenschaftliche und zugleich zurückhaltende, „ausdrucksvolle Freude an Bewegung und Leben“ (Zetkin, 1926, S. 87). Die muslimischen Frauen in den Klubs, die in ihrem Alltag noch größtenteils in den traditionellen Normen und Sitten verhaftet waren, konnten auf diese Weise im ästhetischen Medium des Tanzes neue Formen des Ausdrucks erproben, die über ihre alltägliche Lebensweise hinauswiesen. Nicht über kognitive Wissensaneignung oder politische Agitation, sondern in Form von sinnlich-körperlichen Lernvollzüge ereignete sich dabei nach Zetkin die beschriebene transformative Kraft. Die Frauenklubs entfalteten ihre pädagogische Wirkung demnach nicht zuletzt dadurch, dass sie den einheimischen Frauen solche geschützten Räume bereitstellten, in denen diese ihre Sinnlichkeit auf vorher nicht gekannte Weise erfahren und darüber auch neue Geschlechter- und Frauenrollen in ganz unterschiedlichen Medien erproben konnten.

Einen weiteren Aspekt, der die Organisation der Bildungsarbeit betrifft, beschreibt Zetkin mit Blick auf den Frauenklub Ali-Bairamow in Baku: Sie fragt hier nach den Akteur:innen, die am Aufbau und der Organisation des Klubs beteiligt waren. Zwar erhielten sie materielle Unterstützung und Beratung durch die sowjetische Regierung, der Aufbau und die alltägliche Arbeit des Klubs liege hingegen in der Hand der einheimischen Frauen selbst, seien ihr „eigenstes Werk“ (Zetkin, 1926, S. 285). Auch der Vorstand des Klubs bestehe ausschließlich aus muslimischen Frauen (Zetkin, 1926, S. 285f.). Für Zetkin sind die beiden genannten Aspekte – die Eröffnung von Erfahrungsräumen jenseits vorgegebener Normen und Rollenmuster ebenso wie die Mitwirkung an den Rahmenbedingungen des Zusammenlebens im Klub seitens der Klubmitglieder – wesentliche Bestandteile einer emanzipativen Bildung. Gerade da in den beschriebenen Regionen aufgrund der schwachen industriellen Entwicklung, fehlender Infrastruktur und eines entsprechend geringen Bildungsniveaus, in weiten Teilen der Gesellschaft noch traditionelle Sitten und Geschlechterrollen vorherrschten, konnte den transformativen Praktiken im geschützten Raum der Frauenklubs eine ausschlaggebende Bedeu-

tung zukommen, wenn sie über die Klubs hinaus auch in das gesellschaftliche Leben hineinwirkten.

Dies lässt sich an einer Szene veranschaulichen, die Zetkin bei ihrem Besuch eines Frauenklubs in Batum beschreibt. Zetkin berichtet von einer öffentlichen Versammlung, auf der auch Frauen des Klubs anwesend waren, die meisten unter ihnen verschleiert. Als eine Frau unter den Anwesenden an das Rednerpult trat und dabei „den Schleier zur Seite“ (Zetkin, 1926, S. 141) schob, hatte diese Geste Zetkin zufolge eine enorme Wirkung auf die Teilnehmerinnen der Versammlung:

„Wie ein elektrischer Schlag geht es durch die Zuhörerschaft. Gelle Schreie und leidenschaftliches Schluchzen von Frauenstimmen ertönen. Mehrere Verschleierte reißen die Hüllen von ihrem Gesicht. Jeder empfindet das Auftreten der Genossin ist eine Tat offener Rebellion wider die Bräuche und Dogmen, die die orientalische Frau knechten. Es ist mehr, es ist ein Aufruf an alle Mohammedanerinnen zur offenen Rebellion wider die fesselnden Mächte.“ (Zetkin, 1926, S. 141)

Diese Szene steht exemplarisch dafür, welches Bild sich Zetkin davon machte, wie spontane Akte des Widerstands – verbunden mit der befreienden Erfahrung des Erprobens einer ungekannten Ausdrucksweise, einer unreglementierten Sinnlichkeit – zu neuen Konzeptionen weiblicher Subjektivität führen und in eine veränderte Lebenspraxis übergehen konnten. Wie Zetkin hervorhebt, kam der beschriebenen Geste gerade deshalb eine beispielgebende Wirkung zu, weil sie aus dem Kreis der Frauen selbst entsprang und als ein spontaner Akt des Protests gegen die erfahrene Unterdrückung wahrgenommen wurde. Ein Bruch mit über Generationen gewachsenen und fest in der jeweiligen kulturellen Praxis verankerten Verhaltensnormen und Rollenbildern ließ sich demnach nicht von oben herab lehren; ein solcher Wandel bedurfte vielmehr Orte, an denen die veränderten Lebensweisen im Kleinen gelebt werden konnten. Nach Zetkin hatte der Auftritt der sich entschleiern Frau das Potential, zu einem entsprechenden, von den Akteurinnen selbst ausgehenden transformativen Prozess beizutragen: „Tagelang wird es der Gesprächsstoff der Frauen sein. Altes, morsches Vorurteil bricht zusammen, neuer Lebensmut erblüht. Das Beispiel wirkt weiter, wenn das Wort verhallt ist“ (Zetkin, 1926, S. 142).

Was Zetkin in ihrer Schilderung dieser Szene viel eindrücklicher fasst als an anderer Stelle, wenn sie sich explizit zur sinnlich-körperlichen Dimension von Lernprozessen äußert, ist die Einsicht, dass die Bildungspraxis in den Frauenklubs ihre befreiende Wirkung nicht in erster Linie dadurch entfaltet, dass in ihr bestimmte Fähigkeiten erworben werden. Vielmehr sind es Momente, in denen die beteiligten Frauen eine zuvor nicht lebbare Sinnlichkeit erfahren konnten, in denen ihnen ihr bisheriges Leben und die ihnen sozial vorgegebene Rolle in einer grundlegend veränderten Perspektive erschienen. Wie sich in den beschriebenen Szenen zeigt, konnten sich solche Erfahrungen in ganz unterschiedlichen Kontexten ereignen:

Im Mütter- und Säuglingsheim war es die Erfahrung veränderter Verwandtschafts- und Sorgebeziehungen unter Frauen, durch die sich die Möglichkeit eines Ausbruchs aus den zuvor als alternativlos erlebten, patriarchalen Familienstrukturen eröffnete. Die Tanzszene wiederum verdeutlicht die ästhetische Dimension dieser Erfahrungsmomente: dass sie uns im Medium des Sinnlichen ergreifen und ihnen etwas so Reizvolles und zugleich Fesselndes eignen kann, dass sie uns für eine unbestimmte neue Lebensweise öffnen. Schließlich veranschaulicht die Szene der selbst initiierten Abnahme des Kopftuchs, dass solche befreienden Akte in Kontexten entstehen, in denen die Beteiligten etwas tun, für das sie nicht einfach auf etwas zurückgreifen können, das ihrer gewohnten Lebensweise entspringt. In allen drei Fällen leitete die befreiende Erfahrung in Zetkins Beschreibung einen Bruch mit der bisherigen Lebensweise ein, den Aufbruch zu einer neuen Existenz. So zitiert Zetkin eine junge Mutter mit den Worten: „Wir sind nicht die gleichen, wenn wir aus dem Heim kommen. Wir werden hier neue Menschen“ (Zetkin, 1926, S. 68).



Abb. 5: Clara Zetkin mit dem Frauenaktiv von Baku, 1924. Quelle: Bundesarchiv Berlin, BILDY 10-115-12596

In den voranstehenden Abschnitten wurde rekonstruiert, welchen Aspekten der sowjetischen Pädagogik und Bildungspolitik Zetkin das Potential zusprach, befreiende Kraft insbesondere für die zuvor unterdrückten Frauen zu entfalten. In Zetkins Darstellung deutet sich zugleich aber auch die Herausforderung und

grundlegende Gefahr der sowjetischen Bildungspraxis an: Die von Zetkin beschriebenen Momente, in denen sich befreiende Erfahrungen ereignen konnten, spielten sich jenseits der pädagogischen Prozesse ab, in denen die neue Generation für ihre zukünftige Mitarbeit beim sozialen, ökonomischen und politischen Aufbau befähigt werden sollte. Abschließend soll daher untersucht werden, aus welchen Gründen es der sowjetischen Politik nicht gelang, ihren Anspruch praktisch einzulösen, die neue sozialistische Gesellschaftsordnung auf eine Weise einzurichten, dass in ihr solche Erfahrungen einer radikalen Befreiung ermöglicht wurden.

3 „[...] das Revolutionäre kommt ihr nicht als Erfahrung, sondern als Parole zu“. Zum Paradox einer Pädagogik der Befreiung

Zetkin schilderte in ihren Berichten über die neuen pädagogischen Einrichtungen in der Sowjetunion auch die anhaltenden Missstände und Rückschritte, die dem im Aufbau begriffenen sowjetischen Bildungssystem anhafteten. Die materiellen Bedingungen wurden von Zetkin als äußerst prekär beschrieben, die Bildungseinrichtungen seien mitunter baufällig und den Kindern fehlten teils die grundlegendsten Mittel, um am Unterricht teilnehmen zu können. Darüber hinaus waren die neuen Unterrichtsmethoden mit enormen Anforderungen sowohl hinsichtlich der Kenntnis des jeweiligen Faches als auch seiner altersgerechten pädagogischen Aufbereitung verbunden. Da beides, die fachlichen wie die didaktisch-methodischen Voraussetzungen, von den Lehrpersonen oftmals nicht im erforderlichen Maße bereitgestellt werden konnten, beobachtete Zetkin, dass auch die vermittelten Inhalte vielfach oberflächlich blieben. Trotz solcher Hindernisse urteilte Zetkin gleichwohl, „die neue russische Schule [beginne,] Formen anzunehmen, wenn es auch oft nur Experimente bleiben“ (Zetkin, 1922b, l. 5).

Zu diesem Urteil gelangte Zetkin, da sie die beobachteten Unzulänglichkeiten vornehmlich auf die sozialen Missstände und die verbreitete Armut in Folge des Bürgerkriegs zurückführte und nicht in Erwägung zog, dass sich im Charakter der revolutionären Bewegung selbst etwas grundlegend geändert haben könnte. Demgegenüber lassen sich diese Momente des Scheiterns der sowjetischen Bildungspolitik – vor dem Hintergrund von Beobachtungen Walter Benjamins über die Situation in der Sowjetunion, dessen Aufzeichnungen in eine ähnliche Zeitspanne wie die Berichte Zetkins fallen – als Konsequenz einer Entwicklung beschreiben, die Zetkin auch selbst als Gefahr anvisierte, jedoch nicht auf die sowjetische Bildungspraxis bezog: Die sozialen Zusammenhänge waren ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht länger durch die gelebte Erfahrung der an der Revolution Beteiligten gesättigt, sondern das Revolutionäre wurde der neuen Generation nur noch von außen gelehrt.

In seinem Tagebuch zum Aufenthalt in Moskau vom Dezember 1926 bis Anfang Februar 1927 berichtet Walter Benjamin von den ambivalenten Eindrücken, die das nachrevolutionäre Russland auf ihn machte. Die Lage in der Sowjetunion sei „zwispältig“, zur Konsolidierung der Herrschaft werde versucht, einerseits die bürgerlichen Kräfte einzubinden und so „einen Klassenfrieden auf Zeit“ herzustellen und andererseits in den Verbänden und politischen Organisationen die Jugend „revolutionär“ zu erziehen. Dabei gehe jedoch die „Dynamik“ der revolutionären Praxis verloren:

„Andererseits wird in Pionierverbänden, im Komsomolz die Jugend ‚revolutionär‘ erzogen. Das bedeutet, das Revolutionäre kommt ihr nicht als Erfahrung, sondern als Parole zu. Man macht den Versuch, die Dynamik des revolutionären Vorgangs im Staatsleben abzustellen – man ist, ob man will oder nicht, in die Restauration eingetreten, will aber dem ungeachtet revolutionäre Energie in der Jugend wie elektrische Kraft in einer Batterie aufspeichern. Das geht nicht.“ (Benjamin, 1986, S. 338)¹⁸

Was sich der Darstellung Benjamins zufolge innerhalb der sowjetischen Bildungspraxis vollzog, lässt sich im Anschluss an Zetkins Beschreibung der befreienden Erfahrungen in den Frauenklubs dahingehend erklären, dass in der Sowjetunion der 1920er-Jahre die lebendige Erfahrung einer revolutionären, die Gewohnheiten des Alltags aufsprengenden Lebensweise verloren ging. Wie Zetkin mit Blick auf die widerständige Geste der Frau beobachtete, die ihr Kopftuch abnahm und offen über das erfahrene Unrecht sprach, war es der spontane Akt von Widerstand, der auch die anderen anwesenden Frauen wie ein „elektrischer Schlag“ (Zetkin, 1926, S. 141) durchfuhr und so aus ihren gewohnten Lebenszusammenhängen herausriss. Die faszinierende Kraft, die von solchen Erfahrungen ausging, ließ sich jedoch – wie Benjamin im obigen Zitat herausstellte – nicht einfach beliebig „aufspeichern“ und auf die neue Generation übertragen.

Auch Zetkin äußert sich in einem anderen Zusammenhang – in ihrer Kritik am Religionsunterricht¹⁹ – gegen eine weltanschauliche Erziehung in der Schule und begründet ihre Auffassung damit, dass Moral und Weltanschauung prinzipiell

18 Für den Hinweis auf diese Passage aus dem *Moskauer Tagebuch* danke ich Lasse Hansohm. Der vorliegende Artikel setzt bei Benjamins Beobachtung an, um seine Kritik anhand pädagogischer Überlegungen Zetkins weiterzuführen. Für nähere Ausführungen zur Auseinandersetzung Benjamins mit der sowjetischen Schulpraxis siehe die beiden erhellenden Beiträge von Lasse Hansohm und Nina Rabuza in diesem Band.

19 Im Folgenden wird nicht näher auf Zetkins Forderung nach einer weltlichen Ausrichtung der Schule eingegangen. Ihre Kritik am Religionsunterricht, dem sie vorwarf – zumindest in der Form, in der er in der zeitgenössischen Volksschule praktiziert wurde –, das selbständige Denken der Heranwachsenden zu verhindern, wurde bereits vielfach besprochen (vgl. u. a. Hohendorf, 1962, S. 36). Die zitierte Passage aus ihrer im Januar 1922 gehaltenen, gemeinhin als Schulprogramm der KPD gewerteten Rede (vgl. Uhlig, 2008, S. 38) soll veranschaulichen, dass sich Zetkin der grundsätzlichen Schwierigkeiten einer Pädagogik bewusst war, die auf eine Veränderung der sozialen und politischen Verhältnisse hinwirkte.

nicht gelehrt werden konnten, ohne darüber zum Dogma zu werden. Wenn- gleich, wie Zetkin einräumte, die Religion in der modernen Kulturentwicklung eine unbestreitbar wichtige soziale und sittliche Funktion innehatte, warnte sie davor, dass der religiöse Glaube „nicht nach Kalendertagen und nicht nach dem Glockenschlag gelehrt werden“ (Zetkin, 1922a, S. 5529C) könne. Religiöses Empfinden zeichne sich gerade dadurch aus, dass es sich unwillkürlich einstelle, durch persönliche Erfahrungen, die sich nicht von außen steuern ließen. Aufgrund der kulturellen Entwicklungen ließe sich jenes religiöse Empfinden jedoch nicht länger wie selbstverständlich voraussetzen und entsprechend erhielt der Religionsunterricht in der zeitgenössischen Volksschule den Charakter einer „Dogmenkenntnis“. Angesichts dieser historisch gewandelten Funktion des Religionsunterrichts stelle er „vom pädagogischen Standpunkt aus eines der rückständigsten Unterrichtsfächer im Schulbetrieb“ dar und sei zudem zu einem Herrschaftsinstrument geworden: denn er lehre nun „die Abdankung des selbständigen, freien Denkens vor dem Glauben“ (Zetkin, 1922a, S. 5529C).

Zetkin wehrte sich gleichermaßen gegen die Forderung, den Religionsunterricht durch einen anderen Moral- oder Weltanschauungsunterricht zu ersetzen. Vielmehr betonte sie, dass „auch Moral und Weltanschauung nicht sauber auf Flaschen abgezogen verabreicht werden“ konnten: „Sie müssen als Erfahren, als Erleben an das Kind herantreten“ (Zetkin, 1922a, S. 5529D). Zetkin wendet sich demnach gegen die Vorstellung, irgendeine Weltanschauung ließe sich überhaupt lehren. Revolutionäre Erfahrung konnte ihr zufolge nicht gelehrt werden, sondern Aufgabe einer proletarischen Pädagogik war es vielmehr, die Rahmenbedingungen und institutionellen Räume zu schaffen, damit sich solche Erfahrungen im Alltag der Menschen ereignen konnten.

Wie Zetkins Reflexion auf die politische Arbeit der kommunistischen Frauenbewegung zeigt, war sie sich bewusst, dass auch unter der Bedingung sich grundlegend verändernder sozialer Verhältnisse Beharrungstendenzen in Form von Gewohnheiten und Normalitätsvorstellungen fortwirkten. Besonders anfällig für solche Tendenzen waren nach Zetkin die beschwerlichen und „oft eintönigen“ Alltagsarbeiten. In ihrer Rede auf der Dritten Internationalen Konferenz der Kommunistinnen in Moskau hob sie daher hervor, dass die Methoden und Formen der Bildungs- und Organisationsarbeit auf die je besonderen lokalen Umstände abgestimmt werden mussten und sich nicht auf die hergebrachten Strategien beschränken durften; denn „das Alte und Erprobte wird gern zur festgehaltenen Routine“ (Zetkin, 1924, S. 14). Die revolutionäre Umbruchsstimmung, die Zetkin in den sowjetischen Verhältnissen beobachtete, galt ihr als geschichtlicher Möglichkeitsraum, in dem die Menschen die Zwänge der alten Ordnung überwunden hatten und damit begannen, die Gestaltung ihres Zusammenlebens zum Gegenstand ihres politischen Handelns zu machen. Nach Zetkin galt es hier im besonderen Maße, der Gefahr einer Verfestigung von einmal eingerichteten

Strukturen entgegenzuwirken und gegen sich abzeichnende Verhärtungstendenzen und Hierarchisierungen innerhalb der revolutionären Bewegung anzugehen. Andernfalls drohe auch sie, neue Hierarchien und Machtstrukturen hervorzurufen. In Benjamins Darstellung hatte sich diese Verhärtung indes in den sowjetischen Klassenzimmern vollzogen und ließ keinen Platz mehr für jene befreienden Erfahrungen – selbst die von den Kindern mit eigenen Zeichnungen und Bastelarbeiten gestalteten Wände waren „durchsetzt mit Sowjetsternen und Leninköpfen“ (Benjamin, 1986, S. 312).

Was sich in der sowjetischen Bildungspraxis als Widerspruch zwischen Befreiung und Disziplinierung herausstellte – dass ihr Anliegen einerseits war, die Voraussetzungen für befreiende Erfahrungen zu schaffen, und sie andererseits die soziale Funktion zu erfüllen hatte, die Subjekte über Praktiken der Disziplinierung für die Mitwirkung an den wirtschaftlichen und politischen Aufbauarbeiten zu befähigen – verweist auf ein grundsätzliches Paradox der Bildung. Zu Subjekten, die autonom handeln können, werden wir überhaupt erst dadurch, dass wir bestimmte Fähigkeiten und Normen der sozialen Welt, in der wir leben, erlernen und praktisch ausüben. Diese „subjektivierend-sozialisierende Bildung“ (Menke, 2022, S. 63) vollzieht sich über disziplinierende Einübung, über Prozesse der Gewöhnung, die wiederum in eine neue Form von Unfreiheit, die „Knechtschaft der Gewohnheit“ (Menke, 2022, S. 66, S. 80-87) führen. Diese neue, soziale „Knechtschaft“ war es, aus der Zetkins Darstellung zufolge die muslimischen Frauen in den Frauenklubs auszubrechen suchten und ihr Widerstand wurde aufgelöst durch eine Erfahrung, die ihren bisherigen Alltag mit einem Mal als beengend und unfrei erscheinen ließ. Der Entschluss gegen die bisherige Existenz und für eine noch nicht näher bestimmte neue Lebensweise war in dieser Beschreibung nicht so sehr Ausdruck einer intellektuellen Einsicht, sondern entsprang vielmehr einer sinnlichen, unwillkürlichen Erfahrung, die dazu geeignet war, die Beteiligten aus dem gewohnheitsmäßigen Handeln, das durch die hergebrachten Geschlechterrollen und Konventionen bestimmt war, herauszureißen.

Es sind solche Erzählungen, in denen aufscheint, welcher Orte und institutioneller Rahmenbedingungen es bedurfte, um den unter den gegebenen Verhältnissen besonders stark benachteiligten und unterdrückten Gesellschaftsmitgliedern zu ermöglichen, befreiende Erfahrungen zu machen. Solche Strukturen ließen sich Zetkin zufolge jedoch nur innerhalb einer nicht länger kapitalistisch organisierten Gesellschaftsordnung aufbauen und es war ihr zufolge ein besonderes Verdienst der „unentbehrlichen, unscheinbaren Alltagsarbeit“ der proletarischen Frauenbewegung in den verschiedenen Ländern, gemeinsam mit den Frauen auf lokaler Ebene für „das Recht ihres lebendigen Seins gegen die Macht der überkommenen, abgestorbenen oder absterbenden gesellschaftlichen Formen und Bedingungen“ (Zetkin, 1921, S. 4) einzutreten. Diese Arbeit gelang nach Zetkin dort, wo sie an die „Sehnsüchte, Wünsche, Willen, Bedürfnisse“ der Frauen anknüpfte, die

bislang noch vielfach „unter der Schwelle des Bewußtseins lagen“ und doch schon das Potential eines „neuen, revolutionierten Lebens“ (Zetkin, 1921, S. 4) in sich trugen.

Für Zetkin war die sowjetische Pädagogik mit ihrem veränderten Konzept der Verbindung von sinnlich-leiblichen und geistigen Kräften in der produktiven Betätigung, dem nicht-instrumentellen Verhältnis zum Material und der neuen Bezugnahme der Lernenden aufeinander im Sinne einer „kameradschaftlichen Gesinnung“ (Zetkin, 1922a, S. 5530C) besonders dazu geeignet, die pädagogischen Voraussetzungen zu schaffen, damit die neue Generation zur Akteurin des sozialen Wandels werden und sich aus unterdrückenden Verhältnissen befreien konnte. Vor allem ihre Reise durch den Kaukasus und der Besuch der Frauenklubs in dieser Region machten ihr bewusst, wie wichtig die dort zu beobachtenden befreienden Erfahrungen der Frauen für eine emanzipative Bildung waren, wohingegen in ihren Überlegungen zum Arbeitsunterricht noch der Aspekt der Befähigung im Zentrum stand. Auch eine so bestimmte proletarische Pädagogik konnte indes das grundsätzliche Paradox von Bildung – einerseits das Subjekt im Prozess der Bildung zu befreien, dies aber andererseits nur über Praktiken disziplinierender Einübung vollziehen zu können, also Befreiung und Disziplinierung untrennbar aneinander zu binden – nicht einfach auflösen. Zetkins Überzeugung war, dass die pädagogischen Neuerungen im sowjetischen Bildungssystem ein Umfeld schaffen konnten, in dem sich die Beteiligten gegenseitig zu Befreier:innen machten, indem sie einander daran erinnerten, welche Befreiungsmomente sie bereits erfahren hatten und wie sie sich aus als restriktiv und unterdrückend erlebten Verhältnissen schon hatten befreien können (vgl. Menke, 2022, S. 579), um dieser Erfahrung auch im Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung treu zu bleiben.

Literatur

- Alt, R., Lemm, W. & Autorenkollektiv (1970). *Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland*. Teil 1: Von den Anfängen bis 1900. Volk und Wissen.
- Anweiler, O. (1978). *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära* (2. Aufl.). Harrassowitz.
- Anweiler, O. & Meyer K. (1979). *Die sowjetische Bildungspolitik 1917-1960: Dokumente und Texte* (2. Aufl.). Harrassowitz.
- Balibar, E. (2024). Le peuple à venir: pour un „contre-populisme“. *AOC media*, 26. Juni 2024. <https://aoc.media/analyse/2024/06/25/le-peuple-a-venir-2-2-pour-un-contre-populisme/>
- Benjamin, W. (1986 [1926]). Moskauer Tagebuch. In W. Benjamin, *Gesammelte Schriften Band VI. Fragmente vermischten Inhalts, autobiographische Schriften* (292-409). Suhrkamp.
- Dornemann, L. (1989). *Clara Zetkin. Leben und Wirken*. Dietz.
- Engelmann, C. (2023). „Befreiung aller Ausgebeuteten“. Zur Entwicklung neuer Geschlechterrollen und politischer Organisationsformen in der proletarischen Frauenbewegung. *Arbeit – Bewegung – Geschichte. Zeitschrift für historische Studien*, 22(2), 43-63.

- Engelmann, C. (2024a). „[...] aus eigener Kraft befreien.“ Clara Zetkin über die politische Arbeit der Zhenotdel unter muslimischen Frauen im Kaukasus. *Ariadne. Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte*, 80(1), 59-82.
- Engelmann, C. (2024b). Zwischen Emanzipation und Unterwerfung. Zur Dynamik der Geschlechterverhältnisse nach Clara Zetkin und Karl Marx. In C. Engelmann, L. Y. Haller & Forum kritischer Wissenschaften (Hrsg.), *Materialistischer Feminismus. Gegenwartsanalysen zu Geschlecht im Kapitalismus* (49-65). Campus.
- Engelmann, S. & Stiebritz, A. (2016). Clara Zetkin – Eine vergessene Pädagogin? In B. Paul-Siewert, R. Pfützner & M. Winkler (Hrsg.), *Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie* (227-234). Hohengehren.
- Fitzpatrick, S. (1979). *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*. Cambridge University Press.
- Franzke, A. & Nagelschmidt, I. (2008). „Ich kann nicht gegen meine Überzeugung handeln“ – Clara Zetkin zum 150. Geburtstag. In Rosa-Luxemburg-Stiftung Sachsen e.V. (Hrsg.), *Diskurs. Streitschriften zu Geschichte und Politik des Sozialismus*, Nr. 27.
- Friedrich, S. & Schniederjann, N. (2024). Unsichere Zukunft, autoritäre Antwort. Wie die AfD bei der Jugend punktet. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 9, 73-78.
- Haberkorn, T. (2024). Clara Zetkin, Russland und die deutsche Sozialdemokratie 1880 bis 1900. *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, 72(2), 120-138.
- Hervé, F. (Hrsg.) (2007). *Clara Zetkin oder: Dort kämpfen, wo das Leben ist*. Dietz.
- Hohendorf, G. (1962). *Revolutionäre Schulpolitik und marxistische Pädagogik im Lebenswerk Clara Zetkins*. Volk und Wissen.
- Hohendorf, G. (1983). Einführung. Clara Zetkins Bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung. In C. Zetkin, *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften* (15-79). Volk und Wissen.
- Huber, C., Cabaluz, F. & Brockmann, S. (2021). Pedagogía para la “revolución”. Reflexiones pedagógicas de Clara Zetkin durante los años 1891 y 1914. *Izquierdas*, 50, 1-15.
- Kasparowa, W. (1924). Formen und Methoden der Arbeit unter den Frauen des Sowjet-Ostens. In S. Smidowitsch (Hrsg.), *Die Arbeit der KPR unter den Frauen* (52-62). Hoym.
- Krupskaja, N. K. (1919). Zur Frage der freien Schule. *Die Kommunistin*, 1(14), 108-110.
- Krupskaja, N. K. (1966[1925]). Über Komplexe. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 3 (154-165). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967a[1915]). Volksbildung und Demokratie. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 1(239-338). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967b [1919]). Die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in der Einheitsarbeitsschule. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 2 (162-166). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967c [1922]). Die Einheitsarbeitsschule. In N.K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 2 (57-62). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967d [1923]). Schülerelbstverwaltung und Arbeitsorganisation. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 2 (66-71). Volk und Wissen.
- Krupskaja, N. K. (1967e [1928]). Über die kollektive Arbeit der Kinder. In N. K. Krupskaja, *Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl aus Schriften, Reden und Briefen*, Bd. 2 (198-200). Volk und Wissen.
- Luparello, V. S. & Gaido, D. F. (2023). Clara Zetkin and the Socialist Women's International. *Critique: Journal of Socialist Theory*, 51 (2/3), 381-397.
- Mchitarjan, I. (2000). John Dewey and the Development of Education in Russia before 1930. Report on a Forgotten Reception. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 109-131.
- Menke, C. (2022). *Theorie der Befreiung*. Suhrkamp.

- Miethe, I. (2023). Clara Zetkin und die sozialistische Pädagogik – Emanzipation oder politische Instrumentalisierung? In V. Jakupec & B. Meier (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Kontext. Education in Social Context* (19-53). trafo.
- Miethe, I. (2024). Clara Zetkin und die Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3, 403-422.
- Plener, U. (Hrsg.) (2008). *Clara Zetkin in ihrer Zeit. Neue Fakten, Erkenntnisse, Wertungen. Material des Kolloquiums anlässlich ihres 150. Geburtstags am 6. Juli 2007*. Dietz.
- Pfützner, R. (2017). Solidarität und Pädagogik im Klassenkampf (Clara Zetkin). In R. Pfützner, *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert* (153-188). Transcript.
- Sachse, M. (2010). *Von „weiblichen Vollmenschen“ und Klassenkämpferinnen – Frauengeschichte und Frauenleitbilder in der proletarischen Frauenzeitschrift „Die Gleichheit“ (1891–1923)* (Dissertation). Universität Kassel. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/123456789/2011020735654/11/DissertationMirjamSachse.pdf>
- Sachse, M. (2020). Die proletarische Frauenzeitschrift „Die Gleichheit“ als Medium politischer Frauenbildung. In V. Streichhahn & F. Jacob (Hrsg.), *Geschlecht und Klassenkampf. Die „Frauenfrage“ aus deutscher und internationaler Perspektive im 19. und 20. Jahrhundert* (78-92). Metropol.
- Schauer, A. (2023). *Mensch ohne Welt. Eine Soziologie spätmoderner Vergesellschaftung*. Suhrkamp.
- Sproat, L. P. (2012). The Soviet Solution for Women in Clara Zetkin's Journal Die Kommunistische Fraueninternationale, 1921-1925. *Aspasia*, 6(1), 60-78.
- Steffen, M. (2023). Die Bedeutung reformpädagogischen Denkens in der frühen Sowjetunion. In L. Eble, S. Kunert, S. Kluge & M. Steffen (Hrsg.), *Reformpädagogik. Kontroversen – Einwände – Anstöße* (56-76). Beltz.
- Uhlig, C. (2006). *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit (1883 – 1918) und Sozialistische Monatshefte (1895/97-1918)*. Lang.
- Uhlig, C. (2008). Clara Zetkin als Pädagogin. In U. Plener (Hrsg.), *Clara Zetkin in ihrer Zeit. Neue Fakten, Erkenntnisse, Wertungen. Material des Kolloquiums anlässlich ihres 150. Geburtstags am 6. Juli 2007* (28-40). Dietz.
- Zetkin, C. (1904). Die Schulfrage. Referat, gehalten auf der Frauenkonferenz in Bremen 1904. *Vorwärts*.
- Zetkin, C. & Schulz, H. (1906). Leitsätze zum Thema „Volkserziehung und Sozialdemokratie“. *Vorwärts*, 19.08.1906, 23(192).
- Zetkin, C. (1896). Schlusswort Clara Zetkins in der Debatte über die Frauenfrage. In *Protokoll über die Verhandlungen des Parteitag der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Gotha vom 11. bis 16. Oktober 1896* (173). Expedition der Buchhandlung Vorwärts.
- Zetkin, C. (1902a). Schutz unserer Kinder! *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volkes*, 12(11), 81f.
- Zetkin, C. (1902b). Schutz unserer Kinder! *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volkes*, 12(12), 89-91.
- Zetkin, C. (1903). Faule Ausreden. *Die Gleichheit. Zeitschrift für die Frauen und Mädchen des werktätigen Volkes*, 13(4), 25f.
- Zetkin, C. (1919a). Frauenforderungen der Stunde. *Die Kommunistin*, 1(1), 4-6.
- Zetkin, C. (1919b). Vorwort zum Artikel „Zur Frage der freien Schule“ von N. Krupskaja. *Die Kommunistin*, 1(14), 108.
- Zetkin, C. (1920a [1919]). Rede auf der verfassungsgebenden Landesversammlung Württembergs am 29.01.1919. In *Verhandlungen der verfassungsgebenden Landesversammlung bzw. des Landtags des freien Volksstaates Württemberg in den Jahren 1919 und 1920* (112-120). Protokoll-Band 1. Carl Grüninger.
- Zetkin, C. (1920b). *Die Frau bei der Verteidigung und beim Aufbau Sowjet-Rußlands. Referat auf der Frauenreichskonferenz der Vereinigten Kommunistischen Partei am 8. Dezember 1920 in Berlin*. Franckes Verlag.
- Zetkin, C. (1921). Geleitwort. *Die Kommunistische Fraueninternationale*, 1(1), 1-5.

- Zetkin, C. (1922a). Rede im Reichstag am 24. Januar 1922. In *Verhandlungen des Reichstags, I. Wahlperiode 1920* (Sp. 5527-5531). Band 532. Berlin SW.
- Zetkin, C. (1922b). Russische Schulverhältnisse. *Vår Skole*, 16. Dezember 1922, Nr. 50. Russisches Staatsarchiv für sozio-politische Geschichte (RGASPI; F. 528, op. 1, del. 1908, l. 5-7), Moskau, Russland.
- Zetkin, C. (1923). Schule, Volksbildung und Volkserziehung unterm Sowjetstern. *Rote Fahne*, 24. Juni 1923, Nr. 143. Internationales Institut für Sozialgeschichte (IISG; Clara Zetkin Papers, F. 528, op. 1, del. 2264, l. 332-337), Amsterdam, Niederlande.
- Zetkin, C. (1924). Die Aufgaben der Dritten Internationalen Konferenz der Kommunistinnen. *Die Kommunistische Fraueninternationale*, 4(3), 1-15.
- Zetkin, C. (1925). Im mohammedanischen Frauenklub zu Batum und zu Tiflis, *Die Kommunistische Fraueninternationale*, 5(5/6), 37-48.
- Zetkin, C. (1926). *Im befreiten Kaukasus*. Verlag für Literatur und Politik.
- Zetkin, C. (1960a [1923]). Der Kampf gegen den Faschismus. Bericht auf dem Erweiterten Plenum des Exekutivkomitees der Kommunistischen Internationale am 20. Juni 1923. In C. Zetkin, *Ausgewählte Reden und Schriften*, Bd. 2 (689-729). Dietz.
- Zetkin, C. (1960b [1926]). Die Bedeutung der aufbauenden Sowjetunion für die deutsche Arbeiterklasse. In C. Zetkin, *Ausgewählte Reden und Schriften*, Bd. 3 (221-321). Dietz.
- Zetkin, C. (1974 [1920]). Über die Einheit von Allgemein- und Fachbildung und den erzieherischen Arbeitsunterricht. Brief an S. A. Levitin. In C. Zetkin, *Zur Theorie und Taktik der Kommunistischen Bewegung* (348-352). Reclam.
- Zucker, L. (2021). *Clara Zetkin. Eine rote Feministin*. Das Neue Berlin.
- Zucker, L. (2024). Befreiung für alle Ausgebeuteten. Clara Zetkins Bedeutung für feministische Bewegungen heute. In C. Engelmann, L. Y. Haller & Forum kritischer Wissenschaften (Hrsg.), *Materiellistischer Feminismus. Gegenwartsanalysen zu Geschlecht im Kapitalismus* (67-81). Campus.

Autorin

Engelmann, Christina

0009-0004-8506-3461

Justus-Liebig-Universität Gießen

Sozialphilosophie, Geschichte der Arbeiter:innen- und proletarischen

Frauenbewegung, kritische Bildungsforschung

christina.engelmann@erziehung.uni-giessen.de

Sebastian Engelmann

Die Erziehung der Massen zum Marxismus – Angelica Balabanoffs Beitrag zur proletarischen Pädagogik

Im Jahr 1927 erscheint die Schrift *Erziehung der Massen zum Marxismus* der Autorin Angelica Balabanoff. Die 1869 in Tschernigow in der heutigen Ukraine geborene und 1965 in Rom verstorbene Autorin ist ein fester Bestandteil der Geschichte der Kommunistischen Internationale. Die Schrift *Erziehung der Massen zum Marxismus* ist ihr einziges pädagogisches Buch und trägt den Untertitel *Psychologisch-pädagogische Betrachtungen*. Die nur 164 Seiten umfassende Schrift wird in einer von Max Adler verantworteten Reihe unter dem Titel *Neue Menschen* veröffentlicht. Neue Menschen, wenn nicht sogar *den* neuen Menschen für die Zukunft zu erziehen, ist ein erklärtes Ziel vieler Pädagog:innen, die in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Literatur – der in sich heterogenen Strömung – der sozialistischen Pädagogik (Pehnke, 2018) zugeordnet werden. Und auch der Herausgeber der Reihe, Max Adler, ist kein Unbekannter in der pädagogischen und politischen Diskussion seiner Zeit. Der aus Österreich stammende und dem Austromarxismus eng verbundene Jurist, Politiker und Sozialphilosoph veröffentlichte in der Reihe *Neue Menschen* selbst zentrale Schriften zur Pädagogik. Unter anderem erscheint 1924 die in der Diskussion um sozialistische Pädagogik einflussreiche Schrift *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*, die von Ulrich Binder als systematisch relevantes Beispiel einer Zukunftspädagogik bemüht wird (Binder, 2012). Die Reihe Adlers wurde in der Verlagsbuchhandlung von E. Laubsch veröffentlicht. Der vornehmlich sozialkritische Literatur veröffentlichende Verlag wurde mit Machtergreifung der Nationalsozialisten geschlossen – Balabanoff und Adler selbst waren hier als Autor:innen in bester und politisch gleichgesinnter Gesellschaft: Julian Borchardt veröffentlichte in der Reihe im Jahr 1922 einen Leitfaden zur Redekunst (Borchardt, 1922) und Anna Siemsen veröffentlichte in der Reihe ihr Buch *Beruf und Erziehung* (Siemsen, 1926). Mit Borchardt und Siemsen veröffentlichten also im gleichen Zeitraum wie Balabanoff zentrale Akteur:innen der sozialistischen Bewegung Texte in dieser Reihe, die für sich selbst einen genaueren Blick wert sind – bemerkenswert ist hier, dass Balabanoff und Borchardt der Bezug auf die Rhetorik eint, was später noch relevant werden wird. Bis zu diesem Punkt

kann festgehalten werden: Offenbar hat die Erziehung des neuen Menschen etwas mit Sprache zu tun.

Neue Menschen brauchen eine *neue* Erziehung – so das Credo Adlers. Und auch die sonst im Bereich pädagogischer Theorie und Praxis eher unauffällige Autorin der hier im Mittelpunkt stehenden Schrift will nicht mehr und nicht weniger als durch Erziehung – was dies im Fall von Balabanoff bedeutet, wird in diesem Beitrag genauer ausgeführt werden – die Zukunft verändern bzw. zuallererst die Möglichkeit einer anderen Zukunft schaffen.

Balabanoff ist damit – so die These des Beitrags – eine relevante Protagonistin einer Geschichte proletarischer Pädagogik. In ihrer Verbindung von Pädagogik, Psychologie und der oben bereits erwähnten Rhetorik liefert sie ein eigenständiges Verständnis einer Erziehung der Massen, das in diesem Beitrag rekonstruiert wird. Die Frage des Beitrags ist dementsprechend vornehmlich systematischer, notwendigerweise aber auch historischer Art: Welches Verständnis von Erziehung entwickelt Angelica Balabanoff? Oder anders formuliert: Welche Erziehungspraxis schlägt sie vor, um das Kollektivsubjekt der Masse zu einem Ziel wie dem Marxismus hinzuführen? Um diese Frage zu beantworten, werde ich mich in einem *ersten* Schritt der Schrift von Balabanoff über eine Auseinandersetzung mit ihrer Lebensgeschichte annähern. In einem *zweiten* Schritt werde ich systematische Kernthesen ihrer Schrift hervorheben und dabei einen Fokus auf die Praxis der Agitation legen. In einem *dritten* Schritt werde ich die Ergebnisse der hermeneutischen Spurensuche zusammenfassen und weiterführende Thesen zu Eigentümlichkeiten der proletarischen Pädagogik formulieren.

1 Zur Einordnung – Balabanoff in der (erziehungswissenschaftlichen) Diskussion

Angelica Balabanoff war eine russischstämmige, jüdische und international tätige sozialistische Politikerin und Publizistin mit durchaus bewegter Geschichte. Sie war – wie sie in ihrer eigenen Biografie *My Life as a Rebel* ausführt – bekannt mit Clara Zetkin, Rosa Luxemburg und auch August Bebel (Balabanoff, 1938). Balabanoff emigrierte schon als junge Frau nach Belgien. Sie studierte in Brüssel, wo sie auch mit kommunistischen Ideen in Kontakt kam, die ihr weiteres Denken beeinflussen sollten. Nicht ohne Grund wird sie in der wenigen wissenschaftlichen Literatur, die sich ihrem Leben und Werk widmet, als „Weltbürgerin im Dienste des Proletariats“ (Abosch, 1988) bezeichnet. Sie sprach mehrere Sprachen, wechselte ihren Lebensmittelpunkt häufig, vertrat internationalistische Ideen und war im west- und osteuropäischen Raum sowie in Russland gut vernetzt.

Sie studierte an der Universität in Brüssel und absolvierte ein Doktorat in den Fächern Philosophie und Literatur. Sie studierte aber nicht nur in Brüssel, sondern auch in Leipzig, wo sie sich mit Nationalökonomie auseinandersetzte. Auch

absolvierte sie 1900 einen Kurs bei Antonio Labriola, dem sie neben August Bebel auch ihr Buch *Erziehung der Massen* widmen sollte:

„Dem Andenken Antonio Labriolas [und, S.E.] August Bebels, die unter den damals Lebenden mir am meisten dazu verhalfen, eine Weltanschauung zu erkämpfen und sie in den Dienst der Ausgebeuteten zu stellen, in unauslöschbarer Dankbarkeit gewidmet“ (Balabanoff, 1927, S. 1).

Sie lebte auch im italienischen Teil der Schweiz und leitete dort das Arbeiter:innensekretariat; ab 1904 war sie Mitglied des Exekutivkomitees der italienischen sozialistischen Partei in der Schweiz und war auch in die Arbeit an der sozialistischen Wochenzeitschrift *Su Compagne!* beteiligt, die sich an Frauen richtete. Ab dem Jahr 1906 lebte Balabanoff dann in Italien und war Mitglied der sozialistischen Partei Italiens und im Internationalen Sozialistischen Büro tätig, bevor sie im März 1915 die Internationale Konferenz der sozialistischen Frauen organisierte; Berichte über diese zentrale Konferenz erschienen im *Vorwärts* und in der *Berner Tagwacht*.

Balabanoff – so viel sollte durch diesen kurzen Abriss bereits deutlich geworden sein – war einerseits ein Teil der internationalen sozialistischen Bewegung, andererseits aber auch ein Teil der Frauenbewegung, weshalb sie auch in diesem Zusammenhang in der wissenschaftlichen Diskussion Erwähnung findet (Federn, 1997; Mullaney, 1983). Dennoch bleibt festzuhalten, dass zur Tätigkeit Balabanoffs wie zur Arbeit der Fraueninternationale wenige Arbeiten vorliegen.

Außerdem arbeitete sie maßgeblich an den Vorbereitungen für die Konferenz von Zimmerwald mit und vertrat auf der Konferenz die sozialistische Partei Italiens gemeinsam mit Oddino Morgari, verfasste Texte über die Zimmerwalder-Bewegung (Balabanoff, 1929). Im Jahr 1917 reiste Balabanoff nach Russland und trat nach der Oktoberrevolution der bolschewistischen Partei bei, um schließlich wieder nach Bern zurückzukehren.¹ 1921 änderte sich aufgrund der Niederschlagung des Kronstädter Aufstands und der zunehmenden Gewalt gegen Andersdenkende und ideologischen Verengung ihre Einstellung zu den Bolschewiki. Sie verließ Russland endgültig und kehrte zunächst nach Italien zurück, um nach Frankreich zu migrieren und von dort nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten in die USA zu gehen und erst nach der Befreiung durch die Alliierten zurückzukehren. Als Mitglied der sozialistischen Partei Italiens verbrachte sie schließlich den Rest ihres Lebens dort.

Allein dieser sehr kurze und undifferenzierte Einblick in das Leben Angelica Balabanoffs zeigt, wie eng sie mit der Geschichte des internationalen Sozialismus verbunden ist. Eine kritische Biografie ist bisher noch nicht erschienen, der Nachlass Balabanoffs liegt in Amsterdam. In Deutschland wurde er bisher bis auf wenige

1 Zur Geschichte des bewegten Jahres 1918 vgl. Altrichter, 2017.

Ausnahmen – wie die Edierung ihrer Schrift zu Lenin durch Jörn Schütrumpf (Balabanoff, 2013; Bloch, 2013) – nur wenig rezipiert. Auch ihr Verhältnis zu Mussolini, dessen enge Mitarbeiterin sie war, ist bisher nicht rekonstruiert worden – eine Auseinandersetzung mit diesem Thema kann hier nicht geleistet werden. Es ist aber angezeigt, dieses Verhältnis genauer in den Blick zu nehmen, denn auch Clara Zetkin setzte sich schon früh mit Mussolini auseinander, so in ihrer Rede *Der Kampf gegen den Faschismus* von 1923 (Zetkin, 1960), und generell ist das Verhältnis proletarischer Pädagogik und Faschismus in vielen Fällen genauer zu bedenken.

In der bildungsgeschichtlichen Literatur taucht Balabanoff – deren Schriften laut Bloch „ihrer Wiederentdeckung harren“ (Bloch, 2013, S. 2) – nur am Rande auf. In der Dissertationsschrift von Carsten Krinn findet sie mehrfach als Referenz für die Schulungsarbeit der kommunistischen Partei Erwähnung (Krinn, 2007, S. 235), was die Deutung zulässt, dass Balabanoff hier gelesen und rezipiert wurde. In erziehungswissenschaftlichen Volltextdatenbanken findet sich kein einziger Verweis auf Balabanoff. Lediglich das hier betrachtete Buch *Erziehung der Massen zum Marxismus* ist gelistet. Das erstaunt mit der Diskussion um proletarische Pädagogik vertraute Leser:innen wenig, denn die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Historiografie hat gerade die im Umfeld der KPD entstandenen Erziehungs- und Bildungsvorstellungen eher vernachlässigt, wie Publikationen zum Thema nicht müde werden zu betonen (Engelmann & Pfützner, 2018; Steffen, 2021).

Diese Tendenz ist keineswegs neu, sondern wird schon in der einflussreichen Geschichte der Pädagogik von Herwig Blankertz regelrecht zementiert, wenn bspw. die Pädagogik Edwin Hoernles mit ihren Bezügen auf Rosa Luxemburg lediglich im Anmerkungsapparat kurz verhandelt wird, um dann mit dem Diktum zu schließen, dass in dieser politischen Richtung keine pädagogischen Ideen zu finden seien.

Auch wenn weder Hoernle noch Luxemburg epochenmachende pädagogische Ideen in die Diskussion eingebracht haben, finden sich doch interessante Figuren in ihren vielen Schriften, zumal Luxemburg selbst an einer Parteischule lehrte – all dies bleibt aber regelmäßig unmarkiert (zur Diskussion Engelmann, 2022; Dampouse & Engelmann, 2022). Trotz dieses ernüchternden Urteils liegt mit der Schrift *Erziehung der Massen* ein Text von Balabanoff vor, in dem sie eine rhetorisch geschliffene Ansprache der Massen mit dem Ziel der Agitation für den Marxismus als Pädagogik anbietet. Da der Text in einer Reihe erscheint, in der maßgeblich an der pädagogischen Diskussion beteiligte Personen veröffentlichen, ist es naheliegend, dass auch Balabanoff wahrgenommen wurde. Sie differenziert dabei allerdings nicht zwischen Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen, worauf ich im abschließenden Abschnitt noch zurückkommen werde. Zunächst ist aber zu rekonstruieren, welche Vorstellungen von Erziehung als Agitation Balabanoff in ihrer Erziehungsschrift anbietet.

2 Angelica Balabanoff über die Erziehung der Massen – Annäherungen an eine Praxis

In diesem Kapitel wird die Erziehungsvorstellung von Angelica Balabanoff rekonstruiert. Hierfür werden verschiedene Ankerpunkte identifiziert, die benötigt werden, um ihr Verständnis von Erziehung genauer zu verstehen. Für die Kommunistin Balabanoff ist es ausgemachte Sache, dass eine revolutionäre Weltanschauung das zentrale Kriterium für eine gute Erziehung ist – sie ist sowohl Voraussetzung als auch intendiertes Ergebnis.

Sie weist die revolutionäre Weltanschauung als Ziel jeder Erziehung aus und bestimmt es genau:

„Die revolutionäre Weltanschauung der zeitgenössischen Arbeiterklasse besteht darin, daß der Proletarier die Rolle seiner Klasse im Produktionsprozess bzw. in der Gesellschaft einzusehen versteht, daß er einsieht, daß die ökonomische Entwicklung zur Vergesellschaftung der Produktionsmittel führt, und daß seine Klasse ebenso wie im Produktionsprozess so auch in der Vergesellschaftung der Produktionsmittel die Hauptrolle zu spielen hat“ (Balabanoff, 1927, S. 11).

Die revolutionäre Weltanschauung wird hier klar definiert. Die Proletarier sollen ihre Rolle bzw. die Rolle ihrer Klasse in der Gesellschaft verstehen und einsehen, dass die Vergesellschaftung der Produktionsmittel die einzig angemessene Reaktion auf die gesellschaftlichen Verhältnisse ist.

Bereits diese kurze Zielbestimmung benennt ein pädagogisches Problem, denn die Weltanschauung – die sich als klar zugewiesene Rolle im gesellschaftlichen Prozess offenbart – ist zu *vermitteln*. Die Vermittlungsintention trifft aber auf Objekte der Erziehung, die verstehen bzw. einsehen sollen, dass sie ebendiese Aufgabe und Position zu (er)füllen haben. Um diese Einsicht zu befördern, braucht es laut Balabanoff in erster Linie eins: Werbung für die Weltanschauung. Erziehung im Sinne der Weltanschauung wird hier zu einem Akt der Werbung von Anhänger:innen stilisiert. Die Nähe zur Rhetorik ist nicht nur zufälliger Natur, sondern sie ist beabsichtigt. Der Marxismus als Weltanschauung hat laut Balabanoff sowohl empirisch als auch theoretisch-argumentativ zu überzeugen, denn er hat starke Argumente auf seiner Seite:

„Die Werbekraft des Marxismus besteht eben darin, daß er sich auf die tatsächlichen Verhältnisse im sozialen Leben gründet; ist einmal der Vorhang gelüftet, der den indifferenten Arbeiter von dem ihn umgebenden sozialökonomischen Verhältnissen trennt, ist sein Verständnis für die ihn umgebenden sozialen Erscheinungen geweckt, so arbeitet sein Beobachtungs- und Assoziationsvermögen in der Richtung der Lehre des Klassenkampfes – die nichts anderes ist als die zu einem System gebrachte Erfahrung – weiter, wobei der einzelne Proletarier stets neues Material aus dem täglichen Leben schöpft, welches die Lehre des Klassenkampfes bestätigt und ergänzt“ (Balabanoff, 1927, S. 12).

Balabanoff geht grundlegend davon aus, dass der Marxismus als Weltanschauung überzeugen muss, wenn er korrekt dargestellt und vermittelt wird. Einerseits sei er anschlussfähig an die Lebenswelt der Arbeiter:innen, denn er beschreibe die Verhältnisse im Alltag klar als das, was sie sind: Ausbeutungsverhältnisse. Die Aufklärung über die gesellschaftstheoretisch als Ausbeutungsverhältnisse identifizierten Lebensumstände erfolgt durch die Erziehung. Angestoßen durch werbende Erziehung werden das Beobachtungs- und das Assoziationsvermögen der Arbeiter:innen angeregt, die dann wiederum ihre eigenen Erfahrungen zu ordnen beginnen.

Wichtig ist aber der Impuls, der im Rahmen des Erziehungsverständnisses von Balabanoff klar von außen gesetzt wird. Der Impuls darf aber gerade keine Indoktrination sein, der Marxismus soll nicht qua Indoktrination als Weltanschauung durchgesetzt werden. Stattdessen ist die Weltanschauung, die am Ende der Erziehung stehen soll, im Prozess selbst Material, Methode und Anleitung für das weitere Vorgehen. Die Einführung in die Weltanschauung entspricht der Weltanschauung und wendet zugleich Methoden an, die dieser Weltanschauung selbst entsprechen:

„Der Marxist will nicht beeinflussen, sondern überzeugen; er gibt seinen Zuhörern nur das entsprechende Material, die Methode und ihre Handhabe – er regt zum Denken, zum Vergleichen, ebenso dazu an, aus dem Gegebenen Schlüsse zu ziehen“ (Balabanoff, 1927, S. 50)

In Balabanoffs Erziehung der Massen soll also der Marxismus vermittelt werden. Der Weg zur Vermittlung erfolgt über die Bereitstellung von Material und methodisch geleitete Ansprache der Lernenden. All dies ist darauf gerichtet, bei denen, die erzogen werden sollen, Einsicht in das zu ermöglichen, was sie selbst angeht. Schlussendlich sollen die angesprochenen Personen – die Arbeiter:innen – Einsicht in ihre eigene Position als Teile des Klassenkampfes erhalten, in den sie in der Logik der marxistischen Weltanschauung notwendigerweise eingebunden sind. Die hier initiierte Erziehungspraxis ist eine, die bewusstes Erkennen der Umstände und Verstehen der eigenen Position ermöglichen will. Sie kann nur dann Erfolg haben, wenn die Erzieher:innen selbst im Sinne der marxistischen Weltanschauung denken, handeln und dann auch erziehen. Aus einer „falschen“ Intention heraus darf Erziehung nicht in Angriff genommen werden, denn mit einer

„kleinbürgerliche[n] Auflehnung dagegen, daß es einem persönlich schlecht oder schlechter als dem anderen geht, mit einer von persönlichem Leid oder Neid getragenen Unzufriedenheit ist der proletarischen Bewegung nicht gedient“ (Balabanoff, 1927, S. 22).

Die Voraussetzung für eine erfolgreiche Erziehung im Sinne des Marxismus liegt für Balabanoff in der Einstellung der Erzieher:innen selbst begründet. Sie bringt

hier ein Argument ein, das letztlich nicht überprüft werden kann, denn sie koppelt die „falsche“ und damit auch „richtige“ marxistische Erziehung an die Intention der Erzieher:innen. Nur wenn die Erziehung im Einklang mit der internationalen Ausrichtung des Marxismus realisiert wird – und nicht aufgrund von persönlichem Leiden oder gar Neid auf den Erfolg anderer Menschen –, sei sie „richtige“ marxistische Erziehung.

Angenommen, die Intention ist die „richtige“ und es sind Personen adressierbar: Welche Methoden werden angeboten, um die Erziehung in der von Balabanoff anvisierten Form zu realisieren? Um die propagierte Werbekraft des Marxismus deutlich zu machen, bedarf es laut Balabanoff nicht etwa dem angeleiteten Studium, der Selbsterfahrung oder der politischen Organisation – alles Formen des Lernens, die an anderer Stelle bei sozialistischen Pädagog:innen Berücksichtigung finden und die nicht selten auch zum Kern sozialistischer bzw. marxistischer Pädagogik erklärt werden (Burghardt, 2019).

Bei Balabanoff wird eine viel einfacherer Art der Erziehungspraxis imaginiert, die sehr nah an Vorstellungen einer Erziehung durch Vorbilder liegt (Nielsen-Sikora/Schütte, 2023), die in der jüngeren Debatte als überwältigende Manipulation (Bach, 2023) oder als wiederkehrendes Problem der Erziehungstheorie diskutiert wird (Mikhail, 2023).

Für Balabanoff ist der Impuls viel einfacher. Es braucht eine Vermittlerfigur. Und diese Vermittlerfigur – gleichsam zwischen Wissen und Unwissen platziert – ist laut Balabanoff die Figur des *Agitators*, der sie in ihrer Funktion als Pädagog:in die Aufgabe der Erziehung überträgt, die sie dann auch genau operationalisiert:

„Nur durch eine planmäßige, aufs peinlichste durchdachte, aufs gewissenhafteste durchgeführte marxistische Agitations- und Bildungsarbeit ist es möglich, die ausgebeuteten Klassen für den revolutionären Kampf zu gewinnen, nur durch eine systematische Agitation ist es möglich, aus den indifferenten oder abergläubischen Proletariern selbst- und klassenbewußte Mitglieder der Gesellschaft zu machen, zielbewußte Kämpfer für den Sozialismus“ (Balabanoff, 1927, S. 17).

Das Kofferwort „Agitations- und Bildungsarbeit“ darf nun nicht dazu animieren, weiterführende bildungsphilosophische Reflexionen zu erwarten, wie sie doch zu meist in einer „bürgerlichen“ Tradition auffindbar sind (Rieger-Ladich, 2019). Bei Balabanoff geht es nicht um die Verbindung von Ich und Welt wie bei Humboldt oder gar um Geselligkeit wie bei Schleiermacher. Emanzipative Bildung ist in ihrem Verständnis insbesondere das Ergebnis von Agitation, die durch rhetorisch ausgezeichnete Sprecher:innen ausgebracht wird. Mit der Agitation ist die Praxis identifiziert, um die sich die gesamte Erziehungsvorstellung von Balabanoff anordnet und in der sich ihre Vorstellung von Erziehung letztlich auch erschöpfen wird.

3 Agitation als Erziehung – Der Kern der Erziehung der Massen

Agitation ist dabei für Balabanoff eine komplexe Praxis, welche die einfache überzeugende Rede übersteigen muss. Balabanoff führt nachvollziehbar aus, wie zentral die Agitation für die Vermittlung der Weltanschauung des Marxismus ist: Die „agitorische Tätigkeit stellt die größten Ansprüche an die geistigen und ethischen Leistungen desjenigen, der sich der Agitation unter den Massen widmet“ (Balabanoff, 1927, S. 25). Denn wie bei jeder Kommunikation sind die Bedingungen auf der Seite des Sprechenden und der Hörenden unterschiedlich. Auch Agitation zu rezipieren will zunächst gelernt sein, denn der „Proletarier muß allmählich zum Denken trainiert werden, zur Verallgemeinerung seiner Erfahrung im Produktionsprozesse, im Kampfe für die Existenz“ (Balabanoff, 1927, S. 30). Wenn nun Agitation aber so komplex ist wie Balabanoff annimmt, dann sind notwendigerweise Fragen an diese besondere pädagogische Praxis zu richten, die bisher in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion wenig Aufmerksamkeit erhalten hat.² Wie muss die Agitation aussehen, und was muss stattfinden, damit Agitation als Erziehung Erfolg haben kann?

Die Grundannahme ist, dass die Agitation zielgruppenspezifisch abläuft. Es wird dieser Logik folgend nicht das Individuum adressiert, sondern das Individuum taucht nur als Teil einer Gruppe, eines Milieus auf. Eine allgemeine Form der Agitation ist erklärtermaßen nicht ausreichend: Es „genügen nicht allgemeine theoretische Kenntnisse, auch nicht allgemeine psychologische und pädagogische; das gegebene Milieu muß jeweils verstanden werden in allen seinen Einzelheiten“ (Balabanoff, 1927, S. 29).

Der wissenschaftliche Marxismus als Weltanschauung muss insbesondere kommunikativ anschlussfähig vermittelt werden, denn die Vorstellung, dass „die Unverständlichkeit zu den Attributen der Wissenschaftlichkeit gehört“ (Balabanoff, 1927, S. 44), wird als Hemmschuh der Agitation markiert.

Diese grundlegenden Überlegungen zur Wirksamkeit von Agitation werden bei Balabanoff an zentrale Erkenntnisse bzw. Positionen der Rhetorik, d. h. der Kunst der Rede, rückgebunden. Insbesondere die Angewandte Rhetorik ist Bezugspunkt von Balabanoff, denn diese ist die Wissenschaft von der Rede, die viele der bei Balabanoff aufgerufenen Themen ebenfalls aufgreift: Von den Voraussetzungen des Orators – bei Balabanoff des Agitators – bis hin zur handwerklichen Ausgestaltung der Rede sind alle Themen, die in *Die Erziehung der Massen* auftauchen, auch Themen der Rhetorik.

² Zu Gespräch, Dialog, Belehrung etc. liegen erziehungswissenschaftliche Betrachtungen vor – die Besonderheiten der Agitation harren aber noch genauerer Betrachtung und werden in aktuellen Publikationen zu Formen der Erziehung und Bildung nicht thematisiert (vgl. Brinkmann/Weber-Spannknebel/Türstig, 2025).

Balabanoff nimmt auf zwei zentrale Texte dieser seit der Antike bestehenden Tradition Bezug. Einerseits ist Ciceros *De Oratore* ihr Bezugspunkt und andererseits referiert sie die *Überlegungen zur Beredsamkeit* von Blaise Pascals. Ciceros *De Oratore*, zu deutsch *Über den Redner*, ist dabei nicht ohne Grund Referenz, denn auch Cicero thematisiert die notwendigen Voraussetzungen für einen guten und überzeugenden Redner. Zudem nimmt Balabanoff die verschiedenen Formen der Rede auf, die schon bei Cicero angelegt sind. Cicero versteht Rhetorik nämlich nicht ausschließlich als Kunst der Rede für den öffentlichen Raum, sondern ebenso als Kunst der Rede im Bereich der Wissensvermittlung; ganz wie es auch Balabanoff tut. Cicero wies u. a. darauf hin, dass das Publikum als Ganzes in seinen vermeintlich geteilten Merkmalen anzusprechen sei. Die Agitation richte sich daher – wie oben bereits erwähnt – nicht an die einzelnen Individuen, sondern immer an die Masse. Auch Blaise Pascal betonte, dass einerseits das Interesse der Zuhörer:innen geweckt und andererseits die Ausführungen nachvollziehbar zu sein haben, wobei er die Bedeutung einer nachvollziehbaren und zugleich unterhaltenden Rede betont. Gewendet wird dies didaktisch bei Balabanoff so, dass „vom Konkreten, Lokalen zum Allgemeinen“ (Balabanoff 1927, S. 35) überzugehen sei, damit „die Verallgemeinerung sich von selbst ergibt, die Schlußfolgerung vom Zuhörer selbst gezogen wird“ (Balabanoff, 1927, S. 35).

Neben einer logisch konsistenten Argumentation, welche die Zuhörer:innen so überzeugt, dass sie durch die Persuasion automatisch einen mentalen Wechsel vollziehen, gilt aber auch die Emotionalisierung der Massen als legitimes Mittel: „Um sie [die Massen, S.E.] eines abstrakten Denkens zu befähigen, muß man sie durch sinnliche Gemütseindrücke dazu bringen, und das um so mehr, als die Massen [...] künstlich am Denken verhindert werden“ (Balabanoff, 1927, S. 56). Kurzum: Die Agitation der Massen soll scharf und logisch kohärent erfolgen. Ziel ist, dass die Arbeiter:innen durch die Agitator:innen in ihrem Denken beeinflusst werden, letztlich aber selbst erkennen, dass die ihnen dargebotene Position die richtige ist. Argumente sind dabei sicherlich ausschlaggebend, denn die Überzeugungskraft der Agitator:innen basiert insbesondere auf Klarheit, Erfahrung und Wissen. Aber auch die Emotionen der Zuhörer:innen sind anzusprechen. Die emotionale Ansprache ist dabei nicht nur ein Stilmittel, sondern ein bewusst einzusetzendes Instrument, um die Denkblockaden der Massen zu lösen.

All diese allgemeinen Aussagen zur Agitation treffen auch für eine von Balabanoff hervorgehobene Gruppe zu, die sie in ihren Ausführungen gesondert behandelt. Die Jugendlichen sollen – so zumindest der erste Eindruck – mit einer besonderen Form der Agitation bedacht werden. Dies ist nicht verwunderlich, denn wie auch andere Pädagog:innen ihrer Zeit sieht Balabanoff in der Herausforderung und der Frage „auf welche Weise die proletarische Jugend für den Sozialismus gewonnen werden kann, [...] das schwerwiegendste, entscheidendste unter den zeitgenössischen Problemen der Massenerziehung zum Marxismus, ja vielleicht *das Problem*“ (Balabanoff, 1927, S. 119).

Mit der Betonung dieses Problems positioniert Balabanoff sich sehr deutlich. Sie rückt die pädagogische Aufgabe in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, junge Menschen durch Agitation zu überzeugen – aber in der konkreten Umsetzung unterscheidet sich der Umgang mit der Jugend nicht von dem mit Erwachsenen: Durch Agitation solle

„den Jugendlichen der Gegensatz zwischen der heutigen auf Ungerechtigkeit und Ungleichheit gegründeten Gesellschaft und der sozialistischen vor Augen gehalten werden, unter der Berücksichtigung der enterbtesten Schichten, an Hand [sic!] der Aufdeckung aller Widersprüche, des ganzen ökonomischen, politischen, seelischen Verfalls der vom Kapitalismus entstellten Menschheit“ (Balabanoff, 1927, S. 126).

Jugendliche bekommen inhaltlich von den Agitator:innen explizit kein anderes Programm geboten. Auch in der Agitation unter Jugendlichen ist es das Ziel, Widersprüche aufzuzeigen und über ihre Position in der Gesellschaft überzeugend aufzuklären. Balabanoffs im Nachsatz angefügte Überlegungen zur Veränderung der Schule wirken dann wiederum enorm radikal und nicht weiter durchdacht. Zusätzlich zur Arbeit außerhalb der Schule habe die „Agitation, die Erziehung der Massen zum Sozialismus den offiziellen Schulunterricht zu ergänzen, ja zu ersetzen“ (Balabanoff, 1927, S. 129). Offenbar soll Agitation am Ende eines nicht weiter geklärten Prozesses auch die Schule ersetzen – dieser Gedanke wird nicht weiter ausgeführt. Stattdessen werden Selbsterziehung und Selbstdisziplin, ange-regt durch Persönlichkeiten des Marxismus und durch gelungene Agitation, als die bevorzugten Mittel der Erziehung der Massen zum Marxismus betont.

Genau wie im Umgang mit Erwachsenen ist auch im Umgang mit der Jugend – und noch mehr ausgeweitet im Umgang mit Kindern – die Beispielgabe das für Balabanoff wirksamste Mittel der Erziehung. Wieder wird die prominente Position der Agitator:innen hervorgehoben, die bereits in der antiken Rhetoriktheorie in ähnlicher Form markiert ist. Auch bei Cicero sind die Redner hervorragende, durchaus charismatische Personen, die auch aufgrund skrupulöser Recherche und eifriger Vorbereitung überzeugend sprechen und durch Sprechen überzeugen können. Zudem haben sie sich selbst und ihre Weltanschauung im Blick, sind selbst-kritisch und das beste Beispiel für die dargebotenen Anregungen:

„Da gilt vor allem das Beispiel, oder um genauer zu sein die Selbsterziehung derjenigen, die andere für ihre Weltanschauung zu gewinnen anstreben. In doppeltem Maße gilt das von der Jugend, von den Kindern. Die proletarische Familie muß dem Kinde, dem Jugendlichen die sozialistische Erziehung, die sozialistische Lebensweise veranschaulichen“ (Balabanoff, 1927, S. 129).

Das Beispiel wird bei Balabanoff zum übergreifenden Instrument der Erziehung. Dort wo die Agitator:innen nicht direkt wirken können, sollen andere Sozialist:innen per Beispielgabe vorführen, wie marxistische Weltanschauung in der Realität Form gewinnen kann.

Mit Klaus Mollenhauer gesprochen nutzt Balabanoff hier das Moment der Präsentation einer Lebensform, das ebenfalls als pädagogische Praxis gedeutet werden kann – und damit löst sie schließlich ihr bis jetzt auf die direkte Agitation von Gruppen zugeschnittenes Verständnis von Erziehung völlig auf.

Dort, wo vorher noch Rhetorik als Bezugspunkt stand, Zielgruppen identifiziert, Emotionalisierung als Mittel eingeführt wurde und pädagogische Situationen klar identifizierbar waren, findet Erziehung nun überall statt. Außerdem sind es nicht mehr nur die Agitator:innen, die mit der Erziehung beauftragt sind, sondern alle Sozialist:innen sollen als Erzieher:innen aktiv werden – so liege es in der Weltanschauung begründet:

„Ein Erzieher, und Erzieher und Selbsterzieher sind wir Sozialisten immer, hört nie auf zu erziehen; noch weniger kann und darf ein Sozialist aufhören, je Sozialist zu sein. Das eine wie das andere ist das Ergebnis einer Weltanschauung, von der man sich überhaupt nicht zu trennen vermag, weil sie uns den Schlüssel zu dem, was uns umgibt, was unser Interesse erweckt, gibt, weil sie *die* Richtschnur unseres Denkens und unseres Handelns ist“ (Balabanoff, 1927, S. 133).

4 Die Masse erziehen – Eine Bauform proletarischer Pädagogik?

Am Ende der Auseinandersetzung mit den Überlegungen zur Erziehung der Massen bei Angelica Balabanoff steht ein eher ambivalentes Urteil. Die Frage dieses Beitrags, welche Erziehungspraxis Balabanoff anbietet, um das Kollektivsubjekt der Masse zu einem Ziel wie dem Marxismus hinzuführen, konnte dahingehend beantwortet werden, dass bei Balabanoff ein umfassendes Verständnis von marxistischer Agitation ausgeführt wird, das den Kern der Erziehung ausmacht. Agitation ist eine Praxis, die durch charismatische, informierte und ideologietreue Individuen ausgebracht wird. Die Praxis zielt darauf ab, möglichst viele Menschen rational davon zu überzeugen, dass der Marxismus Antworten auf ihre Fragen bereithält. Der Marxismus erklärt den Arbeiter:innen, welchen Platz sie in der gegenwärtigen Gesellschaft einnehmen. Zugleich wird ihnen deutlich gemacht, dass sie die gesellschaftliche Ordnung dahingehend verändern sollen, dass kapitalistische Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse abgeschafft werden. Schließlich soll durch die Anregung der Agitation ermöglicht werden, dass die Menschen in den Klassenkampf eintreten – Agitation wirkt dabei auch emotionalisierend, denn Emotionen sind ein Weg, die Unterdrückungsverhältnisse als ebensolche zu erkennen. Dabei macht die Agitation keine großen Unterschiede zwischen ihren einzelnen Zielgruppen: Erwachsene und Jugendliche werden in der gleichen Art und Weise adressiert. Sie werden als Personengruppen adressiert, denn die Agitation spricht keine Individuen an.

In allen Fällen gilt, dass die Vorbildfunktion der Agitator:innen nicht zu unterschätzen ist. Balabanoff geht davon aus, dass „gute“ Sozialist:innen mit der „richtigen“ Einstellung als Vorbilder in allen Fällen der Agitation und sogar in der Familie wirksam werden können.

Von daher ist es nicht verwunderlich, dass ein gewisses Maß an Treue zu bereits vorhandenen Grundsätzen das Fundament der Erziehung der Massen ist: „Nicht Anpassung an die öffentliche Meinung einer Gesellschaftsordnung, die wir umzustürzen anstreben, sondern Treue den Grundsätzen, zu denen *wir uns bekennen*, ist notwendig“ (Balabanoff, 1927, S. 162).

Mit diesem Statement lässt Angelica Balabanoff die letzten Sätze ihres Gedankengangs beginnen. Und in diesem Statement ist die gesamte Struktur der von ihr skizzierten Erziehung der Massen in nuce enthalten. Agitation – der versierte, zielgruppenorientierte, milieuspezifische, nachvollziehbare, anschlussfähige Vortrag – und die damit verbundene Beispielgabe sind die privilegierten Erziehungsmittel. Selbsterziehung und Selbstdisziplin werden erst nachgeordnet thematisiert. Ohne gelungene Indoktrination sind sie für Balabanoff aber nicht viel wert, da sie nicht auf die marxistische Weltanschauung gerichtet sind.

Nicht Indoktrination, sondern Überzeugung ist Aufgabe der Agitator:innen, die sich an alle Arbeiter:innen jedweden Geschlechts und Alters zu richten haben. Agitation wirkt über emotionalisierende Ansprache, die zugleich verstehende Einsicht ermöglichen soll. Bei Balabanoff wird jedwede Individualisierung oder emphatische Ansprache der Objekte der Erziehung vermieden – die Individuen haben in ihrem pädagogischen Konzept keinen Ort. Sie tauchen zwar als diejenigen auf, die den Agitator:innen zuhören, ihre Erfahrungswelt ist aber bestimmt durch ihre Zugehörigkeit zu einem Milieu. Es ist folglich die nach Gruppen differenzierte Masse, die durch die Agitation angesprochen werden soll. Als Individuen treten nur die sozialistischen Vorbilder in Erscheinung, welche die Agitation übernehmen.

So löst Balabanoff sich von dem, was im beginnenden 20. Jahrhundert bei Parteikolleg:innen mit der Rede vom Kind verbunden war und durch die reformpädagogische Bewegung inspirierte Pädagogik vom Kinde aus prominent wurde. Bei Balabanoff findet sich keine überbordende Orientierung am Kind. Auch findet sich in ihrer einzigen Schrift zur Erziehung keine große Zukunftseuphorie, wengleich auch sie die Werbung der Jugend als wichtigen Schritt für das politische Projekt erachtet – stattdessen adressiert sie die Masse.

Und damit umgeht sie Kritik – zugleich muss unklar bleiben, wer da nun eigentlich auf die Agitation reagiert. Das interessiert sie aber nicht – es geht eben um Massenerziehung, die sich in Agitation und Beispielgabe, sowie den bei korrekter Agitation sich einstellenden Reaktionen von Selbsterziehung und Selbstdisziplin äußert. Alle – wirklich alle – sollen durch die in Form von rhetorisch brillanter Agitation und Beispielgabe ausgebrachte Sprachpraxis die gewünschte Weltan-

schauung aufnehmen und selbst zu tätigen Kämpfer:innen für die Zukunft werden.

Damit bringt Balabanoff *zwei* radikale Gedanken in die pädagogische Diskussion ein, die bisher auch in der Diskussion um proletarische Pädagogik wenig Berücksichtigung gefunden haben. Einerseits reißt sie die Mauern zwischen den Generationen ein und ignoriert konsequent die pädagogische Sprache von einer Besonderheit des Kindes oder der Jugendlichen (Su & Bellmann, 2021; Engelmann & Heßdörfer, 2024). Alle sind bei ihr ausnahmslos *gleich*, was eine Kritik des ansonsten durch die generationale Aufteilung von Verantwortung getragenen Verhältnisses zwischen der jüngeren und der älteren Generation darstellt. Andererseits spricht sie nicht die Individuen an, sondern will die Masse erziehen. Auch an dieser Stelle schließt sie nicht an die pädagogische Sprache ihrer Zeit an, ignoriert die Individualität der Menschen und versucht, die Massen zu erziehen – beide Dimensionen können als Bauformen einer proletarischen Pädagogik diskutiert werden, wobei diese Diskussion noch an ihrem Anfang steht.

Literatur

- Abosch, H. (1988). Angelica Balabanoff. 1878–1965. Weltbürgerin im Dienste des Proletariats. In D. Schneider (Hrsg.), *Sie waren die ersten: Frauen in der Arbeiterbewegung* (201–209). Büchergilde Gutenberg.
- Adler, M. (1924). *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*. E. laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Altrichter, H. (2017). *Russland 1917. Ein Land auf der Suche nach sich selbst*. Ferdinand Schöningh.
- Bach, C. (2023). Vorbilderziehung als pädagogische Manipulation. Ethisch-ästhetische Aspekte einer Form der Beeinflussung. In J. Nielsen-Sikora, Jürgen & A. Schütte, André (Hrsg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern* (27–40). Metzler.
- Balabanoff, A. (1927). *Die Erziehung der Massen zum Marxismus. Psychologisch-pädagogische Betrachtungen*. E. laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Balabanoff, A. (1929). *Die Zimmerwalder Bewegung, 1914–1919*. Hirschfeld.
- Balabanoff, A. (1938). *My Life as a Rebel*. Harper & Brothers.
- Balabanoff, A. (2013). *Angelica Balabanoff, Lenin oder: Der Zweck heiligt die Mittel*, hrsg. v. Jörn Schüttrumpf. Dietz.
- Binder, U. (2012). Die Verwendung von „Zukunft“ in pädagogischen Programmen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(3), 321–339.
- Bloch, M. (2013). Rezension von: Angelica Balabanoff, Lenin oder: Der Zweck heiligt die Mittel, hrsg. v. Jörn Schüttrumpf, Karl Dietz Verlag, Berlin 2013, In *Archiv für Sozialgeschichte* (online) 53, 2013, URL: <<http://www.fes.de/cgi-bin/afs.cgi?id=81457>>.
- Borchardt, J. (1922). *Kleiner Leitfaden der Redekunst*. E. laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Brinkmann, M., Weber-Spanknebel, M., Türstig, J. (Hrsg.) (2025). *Praxen des Erziehens. Zugänge zum Allgemeinen der Erziehungswissenschaft*. Springer VS.
- Burghardt, D. (2019). Marxismus. In G. Weiß. & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie* (431–443). Springer VS.
- Damphouse, J. & Engelmann, S. (2022). Luxemburg and Education. In Maisuria, A. (Hrsg.), *Encyclopaedia of Marxism and Education* (391–405). Brill.

- Engelmann, S. (2022). Ein Platz für den Klassenkampf – Die andere Seite der sozialistischen Pädagogik in Herwig Blankertz' Geschichte der Pädagogik. In A. Oberdorf & T. Zumhof (Hrsg.), *Herwig Blankertz und die pädagogische Historiografie* (227-241). Waxmann.
- Engelmann, S. & Heßdörfer, F. (2024). Skandal und Praxis statt Gleichheit und Diskurs – Systematisch-historische Überlegungen zum pädagogischen Motiv der Gleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik* 70(3), 335-349.
- Engelmann, S. & Pfützner, R. (2018). Sozialismus + Pädagogik = Sozialistische Pädagogik? Geländevermessungen in einem Trümmerfeld. In S. Engelmann, S. & R. Pfützner, (Hrsg.), *Sozialismus und Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe* (14-44). Transcript.
- Federn, E. (1997). *Revolutionär auf ihre Art: Von Angelica Balabanoff bis Madame Roland – 12 Skizzen unkonventioneller Frauen*. Übersetzt und herausgegeben von Marianne Kröger. Psychosozial Verlag.
- Krinn, C. (2007). *Zwischen Emanzipation und Edukationismus. Anspruch und Wirklichkeit der Schulungsarbeit der Weimarer KPD*. Klartext.
- Mikhail, T. (2023). Das Vorbild als pädagogisches Problem. In J. Nielsen-Sikora & A. Schütte (Hrsg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern* (13-25). Metzler.
- Mullaney, M. M. (1983). Angelica Balabanoff: the female revolutionary as pariah. In Dies. (Hrsg.), *Revolutionary women: gender and the socialist revolutionary role* (149-189). Praeger.
- Nielsen-Sikora, J. & Schütte, A. (2023). Wem folgen? Einleitende Bemerkungen über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern. In J. Nielsen-Sikora & A. Schütte (Hrsg.), *Wem folgen? Über Sinn, Wandel und Aktualität von Vorbildern* (1-10). Metzler.
- Pehnke, A. (2018). Sozialistische Reformpädagogik und Pädagogik im realexistierenden Sozialismus. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform* (65-78). Springer VS.
- Rieger-Ladich, M. (2019). *Bildungstheorie zur Einführung*. Junius.
- Siemens, A. (1926). *Beruf und Erziehung*. Berlin: E. laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Steffen, M. (2021). *Zwischen revolutionärer Erziehung und linker Reformpädagogik. Der Revisionismusstreit in der deutschen Sozialdemokratie und die Entwicklung einer sozialistischen Pädagogik in der Arbeiterbewegung bis 1914*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Su, H. & Bellmann, J. (2021). Inklusive Bildung und die pragmatische Maxime der Gleichheit. Kritische und konstruktive Überlegungen im Anschluss an Hannah Arendt und Jacques Rancière. In *Zeitschrift für Pädagogik* 67(2), 274-293.
- Zetkin, C. (1960). Der Kampf gegen den Faschismus. Bericht auf dem Erweiterten Plenum des Exekutivkomitees der Kommunistischen Internationale am 20. Juni 1923. In Dies.: *Ausgewählte Reden und Schriften, Band 2* (689-729). Dietz.

Autor

Engelmann, Sebastian, Jun.-Prof. Dr.

0009-0007-2640-140X

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Reformpädagogik, alternative Schulkonzepte und Demokratiepädagogik

sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

II. Modelle proletarischer Pädagogik

Maria Daldrup und Irmela Diedrichs

Selbstverwaltung und Sozialismus: Erziehungsanspruch und Erziehungspraxis der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde im Mikrokosmos Kinderrepublik

1 Einleitung

Die Kinderrepublik Seekamp 1927 war nicht nur die erste, sondern zugleich die bekannteste Kinderrepublik der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde (RAG). Dies lag nicht nur an den über 2000 jungen Teilnehmer:innen aus Deutschland, Österreich, Dänemark und der Tschechoslowakei, die vier Wochen ihrer Sommerferien in diesem sozialistisch-selbstverwalteten Zeltlager auf Gut Seekamp bei Kiel verbrachten, sondern v. a. an ihrer öffentlichkeitswirksamen Repräsentation: Zum einen erinnerte 1928 „Die rote Kinderrepublik“ (siehe Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1928, Abb. 1), zusammengestellt von Andreas Gayk, damaliger Landesvorsitzender der Kinderfreunde in Schleswig Holstein und Lagerobmann der Kinderrepublik Seekamp, an die nur ein Jahr zurückliegende Kinderrepublik. Zum anderen berichteten schon während des Zeltlagers zahlreiche sozialdemokratische Zeitungen darüber.¹ Zusammen mit Nordmark Film produzierte die RAG 1927 den knapp 38-minütigen, schwarz-weißen Stummfilm „Kinderrepublik Seekamp“ (Weinberger, o. J.; Schwitanski, 2012). Darüber hinaus finden sich zahlreiche weitere historische Quellen zur Kinderrepublik Seekamp, wie beispielsweise Fotografien² aus dem Nachlass von Hans Weinberger (1898-1976),³ der als studierter Sozialfürsorger seit 1927 und bis zu ihrem Verbot Geschäftsführer der RAG war. Insbesondere die pädagogischen Texte von Kurt Löwenstein (1885-1939) erweitern das Quellenspektrum nochmals. Löwenstein (siehe Abb. 2) war nicht nur Lagerpräsident der Kinderrepublik Seekamp, sondern auch seit 1924 Vorsitzender der RAG. Als Sohn einer

1 Konvolut mit Presseberichten im Archiv der Arbeiterjugendbewegung (AAJB), PB Weinberger, Hans 1.

2 Fotografien waren Ende der 1920er-Jahre in der Arbeiter:innenjugend durchaus verbreitet: Es gab Arbeiter-Foto-Gilden, auch wurde in den Verbandszeitschriften nach mehr Fotografien gebeten zur kulturellen Erziehung und zur politischen Aufklärung (Schwitanski, 2016).

3 Siehe: AAJB, PB Weinberger, Hans.

jüdischen Familie hatte er zunächst am Rabbiner-Seminar in Halberstadt und Berlin studiert, brach aber diese theologischen Studien ab und wechselte zu einem Philosophie- und Pädagogik-Studium, das er mit einer Dissertation über „Jean Marie Guyaus pädagogische Anschauungen“ 1910 in Erlangen abschloss. Politisiert durch den Ersten Weltkrieg war er ab 1920 und bis 1933 Reichstagsabgeordneter der sozialdemokratischen Reichstagsfraktion und als Bildungspolitiker und Schulreformer in Berlin-Neukölln aktiv (Schweigmann-Greve, 2016). Löwensteins zentrales pädagogisches Werk war „Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft“ (1924). Aber es sind gerade die zahlreichen Beiträge in den Zeitschriften der Arbeiter:innenjugend, die ihn zu einem führenden Theoretiker der Kinderfreundebewegung machten. All diese Quellen erlauben eine erste Annäherung an die Kinderrepublik Seekamp als Mikrokosmos für ein demokratisches Experiment in der Weimarer Republik und zugleich großem Zeltlager für Kinder aus dem Arbeitermilieu, die vielleicht zum ersten Mal fernab der städtischen Arbeitersiedlung Urlaub am Meer verbringen durften.

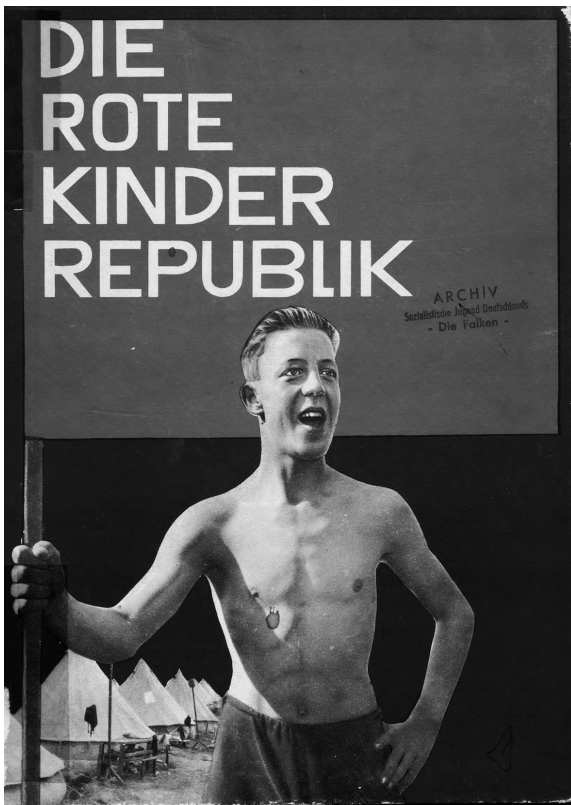


Abb. 1: Cover des Buches *Die rote Kinderrepublik*.
Quelle: Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1928.

Der historische Kontext der pädagogischen Theorie und Praxis der 1920er – unter Beteiligung des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbunds (ADGB), der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), der Arbeiterwohlfahrt, dem Verband sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, der Sozialistischen Arbeiter-Jugend (SAJ) und der Arbeitsgemeinschaft der Berliner Kinderfreunde – gegründeten RAG ist ein besonderer (Eppe, 2008, S. 163): Von staatlich-jugendpflegerischer und schulischer über die partei- und sportverbandliche bis hin zur konfessionellen Seite gab es in der Weimarer Republik einen starken, zumeist steuernden Zugriff auf Kinder und Jugendliche. Überdies bemühten sich zahlreiche Bünde und Gruppierungen, vielfach entstanden aus der Wandervogelbewegung des späten 19. Jahrhunderts, um die Gunst der jungen Menschen. In dieser „Phase der breiten Entfaltung modernen Jugendlebens und moderner Jugendkultur“, so Winfried Speitkamp (1998, S. 162), galten Kindheit und Jugend nicht bloß als Lebensabschnitte, die durch das Alter vom Erwachsenenensein abgegrenzt werden konnten. Vielmehr wurden in der Konstruktion von Kindheit und Jugend verschiedene, teilweise konfligierende zeitgenössische Themen verhandelt: krisenbehaftete Bevölkerungsdiskurse, soziale Abstiegsängste sowie Aufstiegsoptionen, die Pluralisierung und Ausdifferenzierung von gesellschaftlicher Teilhabe und Lebensstilen. Kindheit und insbesondere Jugend waren dabei Mahnungen und Mythisierungen gleichermaßen ausgesetzt. Sie galten als „Inbegriff von Aufbruch, Dynamik und Fortschritt“ einerseits, als noch zu formende Zielgruppe von Disziplinierungs- und Ordnungsmaßnahmen andererseits (Stambolis, 2023, S. 26, 35).

Der Ansatz der RAG war ein anderer: Es ging nicht nur um die „Verbesserung der Erziehung und der Lebensumstände“ (Schwitanski, 2012, S. 136), sondern auch um die Ermächtigung von Arbeiterkindern bis 14 Jahren – für die Älteren war bereits 1922 die SAJ gegründet worden – zu mündigen, politischen, (sozial-)demokratischen Bürger:innen. Dem autoritären Obrigkeitsstaat wurden die Verantwortung der Gemeinschaft, freiwillige Wahlen und Vertrauensaufträge gegenübergestellt (Löwenstein, 1924, S. 44f.) und betont: „Wir brauchen gegenüber der langjährigen, durch Generationen hindurchgehenden obrigkeitlichen Bevormundung ein starkes Unterstreichen dieser Formen der Selbstverwaltung“ (Löwenstein, 1924, S. 47f.). Ein solcher organisatorischer Zusammenschluss junger Menschen unter 18 Jahren mit einem dezidiert politischen Zweck war im Kaiserreich laut Reichsvereinsgesetz noch verboten. Erst in der Weimarer Republik konnte er – trotz vielfacher Konkurrenz und auch Anfeindungen etwa von kirchlicher oder politisch-konservativer Seite – gedeihen (Eppe, 2008, S. 185f.). Knapp zehn Jahre nach Gründung der RAG – und kurz vor dem Verbot aller sozialdemokratischen Organisationen im Juni 1933 – gab es (schätzungsweise) weit über 1.000 Ortsgruppen mit rund 120.000 Kindern, 10.000 Helfer:innen und 70.000 Mitgliedern in den Elternvereinen (Eppe, 2008, S. 165). Als Erzie-

hungsverband vertrat die RAG die politischen und pädagogischen Werte einer Selbstermächtigung durch Selbstverwaltung in einer (zukünftigen) sozialistischen Gesellschaft. Als pädagogische Bewegung waren diese Werte allerdings an der Praxis zu messen, d. h. den regelmäßigen Gruppenstunden und insbesondere den Zeltlagern, den sogenannten Kinderrepubliken, in denen Kinder anschaulich sowohl eine „planvolle Ordnung“ als auch eine „sozialistische Gemeinschaft“ erleben sollten (Löwenstein, 1932, S. 11) und damit ein demokratisch-partizipatives, solidarisches Miteinander.



Abb. 2: Kurt Löwenstein in der Kinderrepublik Draveil, 1932. Quelle: AAJB, Löwenstein, Kurt 8.

Aktuelle demokratiegeschichtliche Forschungszugänge stilisieren die Weimarer Republik nicht mehr nur in ihrem Scheitern, sondern historisieren sie differenzierter „als Teil einer dynamischen Demokratiegeschichte“ (Gallus, Pieper, 2023, S. 7f.; Rossoll, Ziemann, 2021; Maubach, 2018). Angesichts dieses Ansatzes, den demokratischen „Erwartungshorizont der Zeitgenossen“ (Gallus, Pieper, 2023, S. 8) zu untersuchen, ist der lückenhafte Forschungsstand zu den Kinderfreunden überraschend. Einzelne geschichtswissenschaftliche Beiträge bieten Grundlagen, werfen aber insbesondere einen struktur- und entwicklungsgeschichtlichen Blick auf die RAG und entstammen en gros dem Kontext des Archivs der Arbeiterjugendbewegung (AAJB) (Brücher, 2012; 2008; 2007; 2006; Gröschel, 2006:

Eppe, 2008). Hinzu kommen Arbeiten aus den Erziehungswissenschaften, etwa eine Dissertation von Nikolaus Richartz zu den Kinderfreunden in Deutschland und Österreich (1982) oder Sabine Andresens „Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung“ (2006). In der historischen Kinder- und Jugendbewegungsforschung ist die Leerstelle besonders offensichtlich, wenn es um diese zugleich weitreichende und wirkmächtige Erziehungsbewegung der Weimarer Republik geht. Eine historische Analyse über die Praktiken und politische Bedeutung der Organisation fehlt nahezu gänzlich. Eine Ausnahme bilden die historischen Studien von Irmela Diedrichs u. a. zur medialen Selbstdarstellung (2019) sowie dem Demokratiekonzept der Kinderfreunde (2022).

Um Forschungslücken zu schließen, untersuchen wir in unserem Beitrag drei unterschiedliche Quellen zur Kinderrepublik Seekamp: den Artikel „Parlamentarismus in der Kinderrepublik“ von Löwenstein, der 1927 in der Zeitschrift „Sozialistische Erziehung“ erschien, die „Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp“ („Z. Z.“) und die „Parolen für den Tag“. Diese Quellen erlauben einen facettenreichen, multiperspektivischen Einblick in die Kinderrepublik Seekamp als repräsentatives Beispiel der Pädagogik der RAG im Kontext der Weimarer Republik. Wir fragen danach, durch welche Werte der demokratisch-sozialistische Erziehungsanspruch in der Erziehungspraxis des Zeltlagers angeleitet und miteinander vermittelt wurde.

2 Kurt Löwenstein und der Parlamentarismus in der Kinderrepublik

Besonders prägend für die sozialistischen Erziehungsideale der deutschen Kinderfreundebewegung waren Kurt Löwensteins pädagogische Schriften (1924), sein Pendant in der österreichischen Kinderfreundebewegung war Otto Felix Kanitz (1894-1940) u. a. mit „Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft“ (Kanitz, 1925). Beide schöpften zwar aus zeitgenössischen reformpädagogischen, lebensreformerischen und jugendbewegten Konzepten, bezogen aber ihre Ansätze explizit auf die Lebenswelten der Arbeiterkinder und betteten sie in ihre sozialistische Perspektive ein (Gröschel, 2006, S. 14f.). Hintergrund waren die sozialen Erfahrungen der Arbeiterkinder in einer kapitalistischen Gesellschaft, die es zu überwinden galt: Löwenstein verwies auf das Elend, welches Arbeiterkinder auf der Straße, den Spielplätzen und insbesondere dem bürgerlichen Schulsystem erlebten. Im Vergleich mit Kindern aus wohlhabenden Familien sei ihnen so immer wieder verdeutlicht worden, dass sie in der kapitalistischen und bürgerlichen Ordnung weniger gelten. Über die Zugehörigkeit zu einer großen Gruppe, einer bedeutsamen Sache könne dem entgegengewirkt werden (Löwenstein, 1926).

Ein wesentliches Element sozialistischer Erziehung war das Erproben von Selbstverwaltung mit den Kindern, um sie zu kollektivem Handeln zu befähigen. In der Praxis gestaltete sich Selbstverwaltung als ein demokratischer Prozess in den Gruppen, der von Helfer:innen (mehr oder weniger stark involviert) begleitet wurde (Diedrichs, 2022, S. 13). Der Arbeiterjugendbewegungsforscher Bodo Brücher definierte fünf Komponenten, die in der Selbstverwaltungspraxis der Kinderfreunde zusammenfanden:

1. Eine durch das „kollektive Denken, Fühlen, Wollen und Handeln“ bestimmte Gemeinschaftserziehung.
2. Die Erziehung zur Persönlichkeitsausbildung, damit das einzelne Kind mit seinen individuellen Fähigkeiten bestmöglich die Gemeinschaft unterstützen könne.
3. Eine Arbeitserziehung, bei der Kinder in die Ausführung notwendiger Arbeiten mit eingebunden wurden.
4. Die Koedukation, d. h. Mädchen und Jungen nahmen an den Angeboten und Gruppen ohne Geschlechtertrennung teil.
5. Eine internationalistische, antimilitaristische Erziehung.

Zur sozialistischen Erziehung gehörte überdies das Ideal der Solidarität, die jedes Handeln leiten und in der Selbstverwaltungspraxis für Kinder emotional und rational erfahrbar werden sollte (Brücher, 2006, S. 130). Zudem handelte es sich nicht um eine religiöse, sondern explizit weltliche Erziehung. Es wurde allerdings Toleranz gegenüber Andersdenkenden, insbesondere auch anderer religiöser Überzeugungen, von den Kindern eingefordert (Eppe, 2008, S. 174).

Die Verbindung von Theorie und Praxis sozialistischer Erziehung bei der RAG lässt sich am Beispiel der Kinderrepublik Seekamp 1927 zeigen. In dem Artikel „Parlamentarismus in der Kinderrepublik“, erschienen in der Zeitschrift „Sozialistische Erziehung“, beschrieb Kurt Löwenstein, wie diese Überführung von Theorie zu Praxis gelingen könne (Löwenstein, 1927). Die „Sozialistische Erziehung“, herausgegeben von der RAG und der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen Deutschlands, richtete sich an die „interessierten Kreise der Kinderfreunde, der sozialdemokratischen Lehrer und der Elternbeiräte“ (o. A., Zum Geleit, 1925, S. 1). Löwensteins Text stellte das pädagogische Konzept der nur wenige Monate zurückliegenden Kinderrepublik vor und erörterte, wie kindliche Mitbestimmung im Kontext eines parlamentarischen Systems in der Kinderrepublik geplant und weitestgehend erfolgreich umgesetzt worden sei.

Deutlich machte Löwenstein, dass insbesondere die Zusammenarbeit von Erwachsenen und Kindern wesentlich zum Gelingen beitrage. Alle Bürger:innen der Kinderrepublik – ob jung oder alt, männlich oder weiblich – erhielten die gleichen Lebensbedingungen, wie etwa Zelte als Schlafstätten oder gemeinsames Essen (Löwenstein, 1927, S. 44). Der gesamte organisatorische und inhaltliche

Aufbau des Zeltlagers sollte, von Erwachsenen entworfen, eine grundsätzliche Gleichberechtigung aller gewährleisten – zugleich aber „verlangte die pädagogische Aufgabe“, so Löwenstein, „die weitestgehende Eigentätigkeit und Selbstverwaltung der Kinder“ (Löwenstein, 1927, S. 44). Aufgebaut war das repräsentative parlamentarische System wie folgt: In jedem der acht Dörfer mit jeweils über 200 Kindern wurden in gleicher und direkter Wahl Abgeordnete für das Dorfparlament gewählt, zu dem überdies Helfer:innen und der:die Bürgermeister:in gehörte. Aus jedem Dorf wurden je drei, später vier Kinder als Abgeordnete in das Lagerparlament gewählt (Löwenstein, 1927, S. 44). Die Kinder waren in den Parlamenten in der Zwei-Drittel-Mehrheit, das letzte Drittel wurde durch Erwachsene gestellt. Das Lagerparlament wurde von Kurt Löwenstein als Lagerpräsident geleitet. Andreas Gayk fungierte als Lagerobmann, der die technische Verantwortung trug. Zugehörig waren die acht Bürgermeister:innen der Dörfer sowie die Sachverwalter:innen für die Bereiche Küche, Ordnungsdienst, Materialverwaltung und Beschaffung, Transport, Post, Sport, Spiel und Strandwache, Lagerleben, Bibliothek und Lesezelt, Geschäftszelt, Kasse, Ärzt:innen, Samariterzelt, Bauabteilung, Quartierbeschaffung, Rundfunk, Zeltlager Zeitung, Film und Verkaufsbude.⁴ Die Mitarbeit der Erwachsenen kommunizierte die RAG offen an die Teilnehmer:innen wie auch die Außenwelt im Sinne einer solidarischen, nichthierarchischen Verbundenheit von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als wesentlicher Teil der Kinderfreundepädagogik (Löwenstein, 1924, S. 52). Die Helfer:innen übernahmen wichtige Funktionen, die zur Durchführung des Zeltlagers unabdingbar waren, genauso wie die Mitarbeit der Kinder unabdingbar für die Erfüllung des pädagogischen Ziels war. „Das war eben das pädagogisch Bedeutsame an der Primitivität im Zeltlager, daß es im wesentlichen von Kindern gestaltet werden konnte“ (Löwenstein, 1927, S. 44).

In der Lagerverfassung hieß es: „Die Staatsgewalt geht vom Kinde aus“ (Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1928, S. 7), gemäß des Wortlauts des ersten Artikels der Weimarer Reichsverfassung: „Die Staatsgewalt geht vom Volke aus“. Damit zeigten die Kinderfreunde ihre affirmative Haltung zur parlamentarischen Demokratie. Doch orientierten sie sich zugleich an rätedemokratischen Eigenschaften: So gab es keine widerstreitenden Interessen gesellschaftlicher Gruppen und deren Vermittlung. Auch waren die Abgeordneten durch ihre Zeltgruppen bei Vertrauensverlust absetzbar. Die sozialistische Pädagogik der RAG in der Kinderrepublik war eine Mischung aus parlamentarischer Demokratie und Rätedemokratie (Diedrichs, 2022, S. 255). So wurde der pädagogische Anspruch deutlich: Die Kinder bekamen den Raum, die Mittel und das Vertrauen, ihre Zeltlagergemeinschaft mitzugestalten und Verantwortung zu übernehmen. Mehr noch: Diese Erfahrungen von Freundschaft und gelebter Gemeinschaft in Selbstverwaltung

⁴ Kinderrepublik „Seekamp“: Lagerleitung, AAJB, PB Weinberger, Hans I.

sollten den Kindern anleitend sein für ihr zukünftiges Verhalten als Bürger:innen eines demokratischen Staates (Brücher, 2007, S. 5).

Den Kindern sollte allerdings keine Illusion über die Reichweite ihrer Handlungsmacht suggeriert werden. Vielmehr wurde der Rahmen der kindlichen Selbstverwaltung durch die pädagogische und finanzielle Verantwortung der Erwachsenen festgelegt. Hierdurch erhielten die Kinder einen Raum, sich mit der zu tragenden Verantwortung für die Gemeinschaft auszuprobieren, ohne dass ein Scheitern ernste Gefährdungslagen hervorgebracht hätte, und konnten „Selbstverwaltung gleichzeitig üben und ausüben“ (Brücher, 2008, S. 192). Für Löwenstein war es essenziell, dass das Lagerparlament keine Spielerei darstellte, sondern die Kinder in ihrem Handeln ernst genommen wurden, denn: „Es liegt nicht nur tiefer Sinn im kindlichen Spiel, es war der Pioniergeist sozialen Aufbaus in dem Bewußtsein der Parlamente“ (Löwenstein, 1927, S. 45). In der Zeltlagerstruktur, besonders in den Parlamenten, kommunizierte Löwenstein den Leser:innen der „Sozialistischen Erziehung“, waren politische Handlungsspielräume für Kinder bewusst angelegt worden. So „wurde grundsätzlich vermieden, in den Parlamenten Fragen zu erörtern, für die die Kinder weder nach ihrem geistigen Können noch nach ihrer wirtschaftlichen Verantwortung geeignet waren. Solche Fragen hätten nur zur Scheinbehandlung mit den Kindern erörtert werden können. Und dieser pädagogische Schein sollte auf alle Fälle vermieden werden. Er hätte aus einer ernstesten Verwaltung eine Spielerei, im günstigsten Falle eine Illusion gemacht“ (Löwenstein, 1927, S. 44). Löwenstein befand sich mit dieser Forderung nahe an der zeitgenössischen reformpädagogischen Leitlinie, Kinder vor Instrumentalisierung zu schützen, damit sie sich frei von gesellschaftlichen Zwängen entwickeln könnten (Eppe, 2008, S. 172). Die parlamentarische Struktur sollte allerdings durchaus politisch prägend im Sinne sozialistischer Erziehung auf die Kinder wirken, sie jedoch nicht indoktrinieren oder bevormunden, sondern die Agency des Kindes achten: „Die Stärke unserer Parlamente bestand darin, daß sie Angelegenheiten zu regeln hatten, die die Kinder ernst nahmen, und die auch tatsächlich ernst zu nehmen waren“ (Löwenstein, 1927, S. 44). Zu den Aufgabenbereichen der Abgeordneten gehörten etwa die Prüfung der Zeltbeschaffenheit, die Beratung im Parlament über anfallende Schwierigkeiten oder der Einsatz von Fachausschüssen zur Lösung von Problemen. Allenfalls gelte es, so blickte Löwenstein in die Zukunft der Kinderrepubliken, kürzere, unbürokratischere Abläufe in den Parlamenten auszuprobieren, um einen „mechanische[n] Geschäftsordnungsbetrieb“ zu verhindern (Löwenstein, 1927, S. 45).

In der pädagogischen Parlamentarismustheorie Löwensteins war ein breites Spektrum kindlicher Handlungsmöglichkeiten angelegt. Die Kinder sollten im kleinen Rahmen erfahren, wie wirksam demokratische Mittel zur Aushandlung gesellschaftlicher Bedürfnisse seien. Sie sollten lernen, dass ihre Mitarbeit notwendig zum Erhalt des Zeltlagers war. Auch deshalb handelte es sich „bei

dem parlamentarischen Leben in der Kinderrepublik um einen ersten gesellschaftspädagogischen Versuch,“ so Löwenstein, um eine explizit politische Handlung (Löwenstein, 1927, S. 44). Dieses Ernstnehmen von Kindern als politische Subjekte, indem ihnen demokratische Verfahren zugemutet und sie bewusst zur Partizipation an kollektivem Entscheiden ermächtigt wurden – alles aber im Rahmen ihrer kindlichen Horizontes –, war ein entscheidendes Element der Vermittlung von Erziehungsanspruch und -praxis der RAG.

3 Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp

Als wichtiges Mittel, um in der Kinderrepublik Seekamp Wissen über demokratische Willensbildungsverfahren herzustellen, fungierte die „Z.Z.“ (siehe Abb. 3). Die „Z.Z.“ erschien in sieben Ausgaben, drei vor und vier während der Kinderrepublik Seekamp 1927, und enthielt Berichte, Nachrichten, Geschichten, Märchen, Lieder, Bilder und Comics. Der „Sachverwalter“ der „Z.Z.“ war Anton Tesarek (1896-1977), Gründer der Roten Falken. Andreas Gayk, beruflich bei der Schleswig-Holsteinischen Volkszeitung als Redakteur tätig, war verantwortlich für Redaktion und Verlag und organisierte vermutlich auch den Druck der „Z.Z.“ (Eppe, 2008, S. 175)⁵. Autor:innen waren sowohl die Veranstalter:innen als auch die Ortsgruppen der Kinderfreunde und einzelne Kinder, die von Löwenstein oder auch Tesarek als Redakteur:innen für die Zeitung angeworben wurden.⁶ Inwieweit diese Kinder Teil der Redaktion waren und eigenhändig Artikel verfassten, bleibt intransparent. Jene Texte, die Kindern zugeschrieben wurden, dürften allerdings eine andere Rezeption hervorgerufen haben, als wenn Löwenstein einen programmatischen Artikel an die Leser:innen richtete. Auf diese Weise wurde eine Sprecher:innenposition auf Augenhöhe erzeugt, die dem Prinzip von Gleichheit und Teilhabe einer Kinderrepublik entsprach.⁷ Die Zielgruppe umfasste insbesondere die (künftigen) Bürger:innen der Kinderrepublik, die wöchentlich über die Vorgänge informiert wurden, aber auch Erwachsene, wie Eltern oder Genoss:innen aus dem sozialdemokratischen Milieu, lasen die „Z.Z.“⁸ Die ersten drei Zeitungen enthielten insbesondere Beiträge zu Ablauf und Strukturen der Kinderrepublik, womöglich, um die Teilnehmer:innen auf

5 Siehe: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 5, S. 8, AAJB, ZA 2593; Kieler Zeitung vom 28. Mai 1933.

6 Siehe: Kurt Löwenstein: Ein Wort an die jungen Republikaner, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 2, S. 3, AAJB, ZA 2593; Parole für den 29. Juli 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

7 So etwa der Beitrag eines namentlich nicht genannten Kieler Jungfalkens, der den Ratschlag gab, dem selbstgewählten Zeltobmann freiwillig zu folgen, siehe: Wir müssen dem Zeltobmann folgen, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 2, S. 4f., AAJB, ZA 2593.

8 Siehe: Wie schreibe ich meinem Kinde, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 3, S. 7, AAJB, ZA 2593.

die verschiedenen Bereiche der Selbstverwaltung vorzubereiten. Die letzten vier Ausgaben unterrichteten über Ereignisse, Veranstaltungen und Verlautbarungen des Lagerparlaments und der Organisator:innen und sollten vermutlich auch als Vermittlungsinstanzen einer kollektiven Identität der Teilnehmer:innen der Kinderrepublik wirken, worauf der inflationäre Gebrauch vergemeinschaftender Personalpronomen hindeutet, wie „In *unserer* Kinderrepublik „Seekamp““, „*Unser* Parlament“, „*Unsere* Meerfahrt“, „*Unsere* Küche“.¹⁰

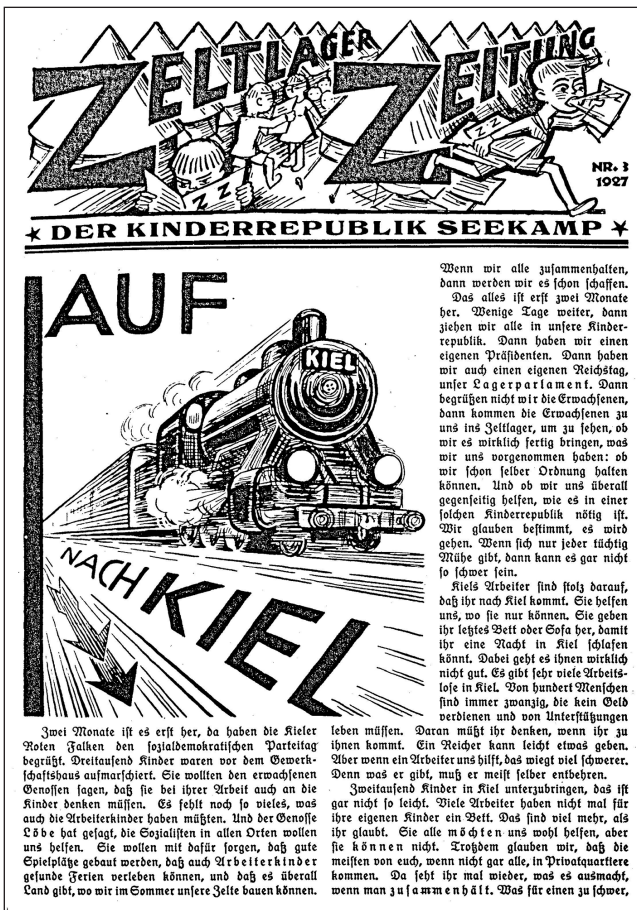


Abb. 3:
Titelseite der
Zeltlager Zeitung
der Kinderrepublik
Seekamp (1927),
3, S. 1.
Quelle:
AAJB, ZA 2593.

9 In unserer Kinderrepublik „Seekamp“, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 4, S. 1f., AAJB, ZA 2593.

10 Siehe: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 5, S. 2f., AAJB, ZA 2593.

Die Organisator:innen der Kinderrepublik Seekamp erwarteten keineswegs, dass Kinder schon mit einem ausgeprägten Bewusstsein dafür, wie Selbstverwaltung funktioniert, in das Zeltlager kamen. Auch wenn sich die einzelnen Gruppen intern schon kannten und durch kleinere Zeltlager bereits eigene Erfahrung gesammelt hatten – für die Teilnahme an der Kinderrepublik mussten sich die Kindergruppen bereits seit sechs Monaten treffen und ein kleines Zeltlager zur Vorbereitung absolviert haben.¹¹ Die „Z. Z.“ unterstützte bei der Vermittlung der Zeltlagerinhalte und -ziele. Als Teil der Kinderrepublik sollten sich die Kinder einbringen und verschiedenste Dienste übernehmen, wie die „Z. Z.“ informierte. Eine reine Selbstverwaltung der Kinder ohne Hilfe der Erwachsenen gab es zwar nicht, aber fast alle Arbeitsbereiche scheinen von Kindern zumindest mitbesetzt worden zu sein. Insbesondere der Ordnungsdienst nahm eine gesonderte Rolle ein: Kinder übernahmen – organisiert nach Zeltgemeinschaften – Schichten als „Wachen“ am Lagertor, um Besucher:innen zu empfangen bzw. abzuweisen, zur Verkehrsregelung, zur Kontrolle der Sauberkeit oder auch zur Umsetzung der Beschlüsse aus dem Lagerparlament. Kinder wurden in diese exekutiven Aufgaben auch deshalb eingebunden, um den nichthierarchischen Charakter der „Wachen“ zu betonen, wie in der „Z. Z.“ zu lesen war. Diese Herrschaftsfunktion wurde möglichst demokratisch ausgeübt, indem „jeder einmal während des Zeltlagers Tagwache und einmal Nachtwache hat“ und die Aufgabe explizit als „Ordnungsdienst“ und nicht „Aufpasserdienst“ verstanden wurde: „Wir wollen durch ihn nur helfen, daß das Leben im Lager für alle gut und angenehm wird. [...] Die Kinderrepublik braucht eine straffe Organisation. Ihre Ordnung wird dadurch gehalten, daß sich alle gegenseitig helfen und unterstützen“.¹²

Ausführlich wurde in der „Z. Z.“ neben dem Ordnungsdienst insbesondere über das Lagerparlament, d. h. die Legislative der Kinderrepublik, berichtet. Für eine funktionierende Selbstverwaltung müssten beide Bereiche von den Kindern verstanden und angewendet werden können. Reproduktive Tätigkeiten gehörten ebenfalls dazu: Die Zeltlager-Bewohner:innen wurden dazu aufgerufen, Ordnung zu halten, an der Essensverteilung mitzuwirken, Materialien für die Küche zu besorgen und an der Organisation von Spiel und Spaß teilzuhaben.¹³ So wurden die Kinder darin bestärkt, auch im Kleinen die Selbstverwaltungspraxis einzuhalten. Zur Motivation fand sich in der „Z. Z.“ etwa ein Comic mit Kochtöpfen tragenden Kindern (siehe Abb. 4), aber auch ein Lob der Lagerleitung zur Arbeit

11 Siehe: Wer kommt mit ins Zeltlager?, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 1, S. 3 sowie Rüstet zum Zeltlager!, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 1, S. 4, AAJB, ZA 2593.

12 Wie unser Ordnungsdienst gedacht ist, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 2, S. 4, AAJB, ZA 2593.

13 Siehe: Wir wollen selber Ordnung halten, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 1, S. 3, AAJB, ZA 2593.

der Wachen oder das Ergebnis einer Lagerparlamentssitzung.¹⁴ Auf diese Weise übernahm die „Z. Z.“ die Funktion der Vermittlung von demokratischen Werten und dem Prinzip der Selbstverwaltung, auf dessen Akzeptanz und Umsetzung die Kinderrepublik basierte.



Abb. 4: Comic in der Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 4, S. 2.
Quelle: AAJB, ZA 2593.

Die „Z. Z.“ war nicht nur ein wichtiges Medium, um Wissen über Selbstverwaltung zu generieren und den Kindern positive Anreize zur Umsetzung dieses Wissens zu vermitteln, sondern auch, um die Mitbestimmung der Kinder im Zeltlager zu gewährleisten. Zu diesem Zweck informierte die „Z. Z.“ fortwährend über die politische Struktur, Partizipationsmöglichkeiten, Geschehen in der Kinderrepublik oder das Lagerparlament. Die Kinder waren so über Vorgänge in Kenntnis gesetzt, um bewusst dazu Stellung beziehen zu können. Die „Z. Z.“

¹⁴ Siehe: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 4, S. 2 sowie Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 5, S. 2, AAJB, ZA 2593.

zeugt von den Versuchen, den Selbstverwaltungs- und Mitbestimmungsprozess zu stärken. Inwieweit allerdings die Kinder dies rezipierten und umsetzten, geht aus der „Z. Z.“ nicht hervor.

Ein weiteres, zentrales Thema der „Z. Z.“ war die Geschichte und der Aufbau einer sozialistischen Republik – stets auf anschauliche Weise beschrieben und mit dem Ziel, sozialistische Werte zu vermitteln.¹⁵ Dies unterstrich nicht nur den Anspruch und die Notwendigkeit des Prinzips der Selbstverwaltung, es verdeutlichte auch den Unterschied der Kinderrepublik zu anderen Zeltlagern für Kinder und Jugendliche und schuf überdies den größeren Kontext der Arbeiterkinder als Teil der Arbeiter:innenbewegung. Insbesondere ein Beitrag von Kurt Löwenstein in der zweiten Ausgabe der „Z. Z.“ unter dem Titel „Ein Wort an die jungen Republikaner“ ist programmatisch zu verstehen.¹⁶ Die Kinder sollten sich nicht bloß als Sozialist:innen, sondern explizit als Vertreter:innen der Arbeiterklasse wahrnehmen. So schrieb Löwenstein: „Und diese 2000 Kinder haben noch nicht einmal Furcht, daß sie sich nicht gut verstehen werden, denn sie alle wissen, daß sie als Arbeiterkinder zu der großen Arbeiterklasse gehören und zusammenhalten müssen.“¹⁷ Vor dem Hintergrund der Uneinigkeit der Arbeiter:innenbewegung, die sich durch ihre Streitereien ihre Errungenschaften von den Herrschenden wieder haben nehmen lassen, sei das erklärte politisch-pädagogische Ziel folgendes: In der parlamentarischen Struktur, veranschaulicht in diesem Artikel durch ein Organigramm (siehe Abb. 5), sollten die Kinder demokratische Arbeitsweisen erlernen, damit sie als Erwachsene das Wissen zum Aufbau einer Republik besser als ihre Vorgänger:innen beherrschen und anwenden können.¹⁸ Dabei sollten Kinder, so Löwenstein, Positionen und Funktionen übernehmen und spezifische Eigenschaften mitbringen, um eine starke Gemeinschaft zu bilden. Das Bindeglied zwischen den Kindern lautete: „Solidarität, das heißt: Arbeiterkinder halten zusammen und helfen einander. Wer nur an sich und seine Bequemlichkeit denkt, der gehört nicht in unsere Republik.“¹⁹ Diese in kindgerechter Sprache formulierte Drohung Löwensteins kann durchaus verstanden werden als der Versuch, schon im Vorfeld die Solidarität der Arbeiterkinder untereinander zu sichern durch die Stärkung der Wir-Identität, auch durch die Abgrenzung zu anderen (politischen) Bewegungen, bei denen Sozialismus und Selbstverwaltung keine Rolle spielte.

15 Zum Beispiel: Wir wollen selber Ordnung halten, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 1, S. 3, AAJB, ZA 2593.

16 Löwenstein, Ein Wort, S. 3.

17 Löwenstein, Ein Wort, S. 3.

18 Löwenstein, Ein Wort, S. 3.

19 Löwenstein, Ein Wort, S. 3.

EIN WORT AN DIE JUNGEN REPUBLIKANER

Von Kurt Löwenstein, Berlin-Neukölln

Kinderrepublik, Zeltlager, und in der Mitte die große rote Fahne, das ist knorke, sagen die Berliner Arbeiterkinder. Und in Breslau, in Hannover, in Leipzig, in Nürnberg, überall denken sie genau so. Und diese 2000 Kinder haben noch nicht einmal Furcht, daß sie sich nicht gut verhalten werden, denn sie alle wissen, daß sie als Arbeiterkinder zu der großen Arbeiterklasse gehören und zusammenhalten müssen.

1918, als in der Welt der Krieg mit all seinem Morden zusammenbrach, da brachen auch das Kaiserreich, die Königreiche und die Fürstentümer zusammen, und die Leute, die sich noch die Wochen vorher Landesväter nannten, die ließen ihre Untertanen in Not und Elend zurück und brachten sich selbst in Sicherheit. Die Arbeiter aber handelten anders, die ließen die Könige und Fürsten laufen und machten aus Deutschland die Republik.

Doch eine Republik ist nicht so leicht gemacht. Die klügsten und besten Arbeiter wollten eine Republik machen, wo alle miteinander zusammen arbeiten sollten, damit ein jeder zu essen und ein schönes Heim habe, und alle Schulen und Erholungsstätten finden sollten. Aber die meisten Arbeiter wußten nicht, wie sie das anfangen sollten. Da gab es viel Streit und Kampf untereinander.

Während die Arbeiter sich stritten, behielten die schlauen Reichen ihre alten Vorrechte. So wurde die Republik nicht so gut, daß alle sich darin wohlfühlen. Daher müssen die Arbeiter noch weiter darum kämpfen, daß die Republik eine sozialistische Republik wird, und die Jüngsten der Arbeiterklasse, die Arbeiterkinder, müssen noch lernen, wie man eine richtige Republik macht. In dem Zeltlager wollen wir das lernen.

Alle Kinder, die ins Lager kommen, müssen an diesem Bau mithelfen. Das ist so, wie vor 500 Jahren einmal Amerika aufgebaut worden ist. Da gab es auch noch keine Häuser, keine Wege, und alles war noch ohne richtige Ordnung. Aber so schwer ist es nicht wie damals, denn die Arbeiterkinder bringen ihre Häuser, die Zelte, gleich mit, und die sind viel leichter aufzubauen, als Steinhäuser. Aber gefestigt werden muß das auch, und wenn's nicht ordentlich gemacht wird, dann merkt ihr bald den Schaden. Wenn's mal nachts regnet und das Zelt ist nicht gut gefestigt, dann sammeln sich die Wasserpfützen auf dem Zelt, und Wassertropfen schlüpfen durch die engen, unlichtbaren Poren des Zeltes. Und Bruno und Herta schreiben nachts, und alle werden aufgeweckt, und es gibt Krach, aber keinen Luftigen. Und dann muß der Dorfbürgermeister kommen und Ruhe stiften, und am nächsten Tage gibt's große Anklagen beim Zeltgericht: Widerstand gegen die Dorfgenossenschaft, Verleumdung und schändliche Rufschädigung (Körperverletzung ist ja gütlich ausgeschlossen, denn Kinderfreunde prüfen nie!).

Da oben an der Wasserkante gibt's auch manchmal Sturm, und wenn ihr keine richtigen Stricke mitbringt,

und nicht versteht, die Hüringe richtig einzurammen, dann fällt die ganze Wehrung zusammen, und in der nächsten „3.-3.“ steht unter den Unglücksnachrichten, daß das Zelt Nummer foundso in der Sturmnacht zusammengebrochen ist und unter seinen Trümmern die Schlafstätte mit leichenblassem Inhalt durch die alarmierte Rettungsmannschaft hervorgeholt werden mußten. Und ihr seid dann die blamierten Europäer. Am nächsten Parteitag aber, da wird die Sache zur Sprache gebracht. Doch sicher wird es so nicht kommen, denn die Kinderfreunde und die Roten Falken sind gar nicht so doof, um sich vor aller Welt zu blamieren. Die bauen ihre Häuser gleich richtig auf, daß sie allen Stürmen trohen können.

Die schwerste Sorge für die Kinderrepublik ist schon in Ordnung gebracht. In unsere Kieler Genossen haben schon die Lebensmittel, und besonders Milch, bestellt. Und wenn ihr ins Lager kommt, da dampfen schon die Kochkessel.

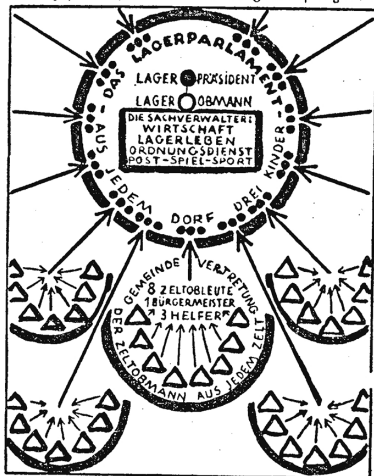
Doch nun muß alles in Ordnung gebracht werden, es müssen Funktionäre und Vertrauensleute gewählt werden, die für die Sache verantwortlich sind. Eine so große Republik von mehr als 2000 Menschen braucht ein Parlament, und ihr müßt euch schon jetzt überlegen, wer von euch zu Abgeordneten gewählt werden soll. Das müssen solche Jungs und Mädels sein, die den Mund auf dem rechten Fleck haben. Aber sie dürfen nicht drauflos schwagen, sondern sie müssen richtig sagen, was geändert werden soll, sonst wird das Parlament eine

Schwatzbude, und die anderen werden gar nicht zuhören, wenn einer was sagt. Und was meint ihr, wieviel Ordner und Wächter gebraucht werden? Ihr denkt doch nicht, daß das Zücherzelt so einfach dahingestellt werden kann und die Spielgeräte von selbst gut gehalten und an ihren richtigen Platz gebracht werden. (Anmerkung der Schriftleitung: Was wäre ja immer schöner, wenn wir das nicht mal könnten, was?)

Auch in Kiel wachjen die Kartoffeln nicht ohne Schale, und 10 000 Kartoffeln, das gibt einen ungeheuren Haufen. All diese Kartoffeln wollen geschält sein.

Für die „3.-3.“ brauchen wir eine Menge Redakteure, wir brauchen Richter, Rechtsanwältle, Noten, und was noch alles in einer richtigen Republik an Talenten nötig ist. Also grüßel mal ordentlich in euren Beiräten nach, damit auch die nötigen Funktionäre schnell herausgefunden werden. Hal ist schon geschosen, wenn wir alle mäßig zusammenhalten und alle Zumpelichkeit, Weichlichkeit, Unnerständigkeit und Kruppigkeit zu Hause lassen, und jeder einen Sach voll Freude und Mut mitbringt. Ueber unferer Republik steht das schöne Wort: Solidarität, das heißt: Arbeiterkinder helfen zusammen und helfen einander. Wer nur an sich und keine Bequemlichkeit denkt, der gehört nicht in unsere Republik.

Einen herzlichen Freundschaftsgruß den Pionieren der Kinderrepublik! Auf Wiedersehen an der Ostsee!



UNSERE SELBSTVERWALTUNG

Abb. 5: Kurt Löwenstein: Ein Wort an die jungen Republikaner, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 2, S. 3. Quelle: AAJB, ZA 2593.

Diese bewusste politische Prägung und Verortung der Kinder ging noch deutlicher aus dem Leitartikel der vierten Ausgabe der „Z. Z.“ hervor: Einmal mehr wurde die Zugehörigkeit der Kinder zur Arbeiterklasse betont, hier in ihrer ästhetischen Repräsentation: „Überall leuchten die blauen Kittel, wehen die roten Fahnen und Wimpel“²⁰. Mit den blauen Kitteln war die Uniformierung der Kinderfreunde durch das Blauhemd gemeint. Die rote Fahne symbolisierte schon seit dem Kaiserreich die sozialistische Arbeiter:innenbewegung (Korff, 1986, S. 45) und fand noch an weiteren Stellen der „Z. Z.“ ihre Verwendung: Die Fahne „weht so stolz und kraftvoll“²¹ oder auch: „Wo eine rote Fahne weht, fühlen sich Arbeiterkinder wohl“²². Die Arbeiterklasse sollte für die Kinder als kollektive Heimat stilisiert werden, ihnen Kraft geben und sie mit Stolz erfüllen. Den kindlichen Leser:innen wurden so zweierlei Verhaltensnormen angedacht: Sie sollten zwar Kind sein dürfen und glücklich spielen – „Seht her, wie sie spielen“²³ –, aber sich auch wie Sozialist:innen verhalten, indem sie aktiv am Aufbau der Kinderrepublik teilhaben und als Gemeinschaft handeln: „Seht aber auch ihre Arbeit, ihre treue Gemeinschaft, ihr Helfen!“²⁴. Die „Z. Z.“ schob somit einen Vergemeinschaftungsprozess an, der sowohl auf die Gruppe der Kinderfreunde im Zeltlager zielte als auch auf die sozialistische Arbeiter:innenbewegung an sich.

Die Kinderfreunde nutzten die „Z. Z.“ (s. Abb. 6) als Medium, um aus der Kinderrepublik ein sozialistisches Kollektiv zu bilden und die Kinder zu Sozialist:innen zu erziehen. Die Verbindung und positive Konnotation von Solidarität und Arbeiterklasse als Selbstermächtigung und Identitätsstärkung sollte der Vision einer sozialistischen Gesellschaft konkretere Formen verleihen, möglich nur durch die Partizipation gerade der Kinder – ob nun im Lagerparlament, bei den Wachdiensten im Zeltlager oder in der aktiven Teilnahme der „Z. Z.“-Redaktion. Die „Z. Z.“ war so erfolgreich, dass auch in den nachfolgenden Kinderrepubliken regelmäßig Zeltlagerzeitungen herausgegeben wurden.

20 In unserer Kinderrepublik „Seekamp“.

21 Unser roter Tag, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 4, S. 2, AAJB, ZA 2593.

22 Unser roter Tag, S. 2.

23 In unserer Kinderrepublik „Seekamp“.

24 In unserer Kinderrepublik „Seekamp“.



Abb. 6: Auszug aus: *Die rote Kinderrepublik*.

Quelle: Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1928, S. 48.

4 „Parolen für den Tag“

Neben der „Z.Z.“ dienten insbesondere die sogenannten „Parolen für den Tag“ der inhaltlichen und organisatorischen Strukturierung der Kinderrepublik Seekamp. Was als Terminus so militärisch daherkam, waren konkrete Hinweise und Berichte für den Tag – gebannt auf eine eng bedruckte DIN-A-4-Schreibmaschinenseite. Wer die Parolen verfasste – ob die Vertreter:innen des Lagerparlaments, der Lagerobmann Gayk oder auch Löwenstein als Lagerpräsident –, ist ebenso unklar, wie die Rezeption der „Parolen für den Tag“ durch die Teilnehmer:innen der Kinderrepublik: Wurden die Tagesparolen für alle vorgelesen oder – wie eine Zeichnung der Kinderrepublik Seekamp suggeriert – vor jedem Zelt angeschlagen (siehe Abb. 7)? Zu verstehen sind die Parolen im Sinne der Selbstverwaltung als Informationsprogramme durch Anreize, nicht als Befehle. Inhaltlich ging es um Verkaufszeiten für Briefmarken, Bespeisungspläne, die Anmeldung zum Baden, Heißgetränke für den Nachtdienst oder auch die Untersuchung der Kinder auf Kopffläuse, d. h.: die alltäglichen Fragen eines Zeltlagers. Und doch: Die sozialistisch-demokratischen Elemente der Kinderfreundpädagogik fanden in den Parolen für den Tag ebenso ihren Niederschlag wie in der „Z.Z.“, obgleich in verdichteter Form.

So erfahren wir aus den Parolen, dass im Laufe der Kinderrepublik Seekamp insgesamt zwölf Sitzungen des Lagerparlaments stattfanden, sowie von den Beschlüssen, die getroffen wurden. Diese betrafen vielfach alltagspraktische Fragen, etwa die ausschließliche Nutzung des Lesezeltes für die Lagerparlamente und Lesen, die Einhaltung der Zeltruhe ab 21.45 Uhr, die Erlaubnis von Übernachtungsgästen nur, wenn sie „sich in unser Gemeinschaftsleben einfügen“, oder den Wechsel des Waschortes nicht mehr „am Korn, sondern an der Hecke“²⁵. Hierin manifestierte sich der Rahmen der Selbstverwaltung, wie Löwenstein sich ihn für die Kinder des Zeltlagers vorstellte (Löwenstein, 1927). Insbesondere die Ordnung in der Kinderrepublik war es, die in den Lagerparlamenten regelmäßig besprochen wurde, so am 23. Juli 1927: „Wir wollen jetzt mit allen Kräften danach streben, unser Lager wieder in Ordnung zu bringen, alle Vergnügungen müssen zurücktreten, soweit dies der Arbeitsdienst erfordert“²⁶. Die „Lagerdisziplin“, hieß es nur drei Tage später im Lagerparlament am 26. Juli 1927, sei „noch nicht so, wie wir sie haben wollen. [...]“²⁷. Wenn es notwendig wurde, konnten in bestimmten Fällen auch eigenständige Dorfgerichte als judikatives Element der Kinderrepublik einberufen werden, die sich dann um strittige Fragen in der Dorfgemeinschaft kümmerten.²⁸

25 Siehe: AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

26 Parole für den 24. Juli 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

27 Parole für den 27. Juli 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

28 Siehe: Parole für den 5. August 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

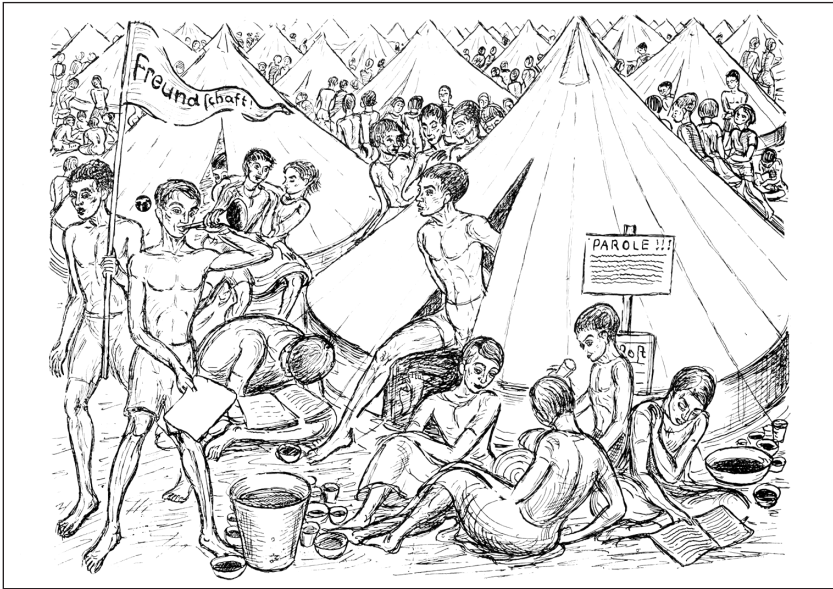


Abb. 7: Zeichnung aus: *Die rote Kinderrepublik*.

Quelle: Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1928, S. 19.

Ebenso wie in der „Z. Z.“ spielten die Selbstverwaltungsstrukturen der Kinderrepublik auch in den Parolen eine wesentliche Rolle, oftmals in ihrer Problematisierung: So hatten sich zum Lagerparlament am 28. Juli 1927 nicht alle Abgeordneten der Parlamentsdisziplin unterworfen und unentschuldigt beim Lagerparlament gefehlt. Das Lagerparlament, lautete der nachdrückliche Hinweis, sei allen Veranstaltungen vorzuziehen: „Abgeordnete, die unentschuldigt fehlen, werden dem Dorf gemeldet, damit eventl. eine Ersatzwahl vorgenommen werden kann“²⁹. Auf diese Weise wurde, trotz Ermahnung, die Eigenverantwortung für das Gelingen der Kinderrepublik wiederhergestellt und nochmals gesondert die Bedeutung des Lagerparlaments hervorgehoben – als die zentrale Institution der Kinderrepublik nämlich, in der die Entscheidungen gesetzsgleich durch die gewählten Mitglieder ausgehandelt wurden, die dann für alle Kinder gelten sollten. Auf regulative Maßnahmen wurde hierbei verzichtet und so der Selbstverwaltungs- statt Führungsanspruch bestärkt. Um dem leidigen Thema der Parlamentsdisziplin beizukommen, wurde auf der Lagerparlamentssitzung am 9. August 1927 entschieden, dass zehn Minuten vor und zu Beginn der Sitzung eine Glocke geläutet werden solle.³⁰

29 Parole für den 29. Juli 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

30 Siehe: Parole für den 10. August 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

Die demokratischen Prinzipien der Teilhabe, Diskussion verschiedener Meinungen und die letztliche Herstellung von für das Kinderrepublikenkollektiv bindenden Entscheidungen waren so in den Parolen ein zentrales Anliegen. Über die Weisung im Lagerparlament, die getroffenen Beschlüsse in die Dorfgemeinschaften zurückzutragen, aber auch über die schriftliche Fixierung in den Parolen sollte eine bessere Einhaltung dieser Entscheidungen erzielt werden. Allein die Fülle parlamentarischen Vokabulars in den Parolen ist bemerkenswert: Anträge, Ausschüsse, Aussprachen, Beratungen, Verhandlungen, Prüfungen, Abgeordnete, Genehmigungen, Ausschlussverfahren sind nur einige Begriffe, die sich darin finden.³¹ Zentrale Elemente blieben das gemeinschaftliche Miteinander und der sozialistische Gedanke, die über die Selbstverwaltung als basisdemokratisches Verfahren umgesetzt wurden.³² So wurde im Lagerparlament vom 28. Juli 1927 beispielsweise beschlossen, dass Geschenke nie dem Einzelnen, sondern immer der gesamten Zeltgemeinschaft zugutekommen sollten, oder betont, dass die Kinder sich nicht gegenseitig „hänseln“, sondern sich helfen sollen.³³

Die wohl inhaltlich nachhaltigste, d. h. über die Kinderrepublik Seekamp hinausreichende, Lagerparlamentssitzung war die Diskussion eines Textes aus der „Z. Z.“. Bei einem Zusammentreffen von Führer:innen einiger Jungfalkenhorden aus Kiel – kleinen Gemeinschaften mit 20 bis 25 Kindern ab zehn Jahren – seien „Gesetze“ besprochen und „Gebote ausgearbeitet“ worden, die in Heft 3 der „Z. Z.“ abgedruckt worden waren. Die Verfasser:innen wünschten sich darin Lob und Kritik und regten dazu an, dass in der Kinderrepublik auch Gesetze gemacht werden könnten, „die für das ganze Reich gelten sollen. Das müssen wir noch einmal besprechen.“³⁴ Dies geschah am 10. August 1927, das Ergebnis wurde in den Parolen schriftlich fixiert (siehe Abb. 8).³⁵ Elf Pflichten – vom Stolz auf die Arbeiter:innenherkunft über Tugenden wie Zuverlässigkeit, Mut oder Abstinenz bis hin zum Versprechen, ein „tüchtiger Roter Falke“ zu werden – wurden darin ergänzt durch sieben handfeste Kenntnisse in den Bereichen Zeltaufbau, Sport, Erste Hilfe, Handarbeit und Musik. Diese „Pflichten der Jungfalken“ schlug das Lagerparlament den Gruppen vor und bat sie, dazu Stellung zu nehmen.³⁶ Bei der nachfolgenden Reichskonferenz der RAG wurden diese „Pflichten der Jungfalken“ offiziell beschlossen und schon im nächsten Heft der Zeitschrift „Kinderfreund“ fixiert – ergänzt allerdings durch den Zusatz: „Jungfalke können alle Arbeiterkinder werden, die den ernsten Willen haben, die Pflichten der Jungfalken

31 Siehe: AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

32 Siehe: Parole für den 27. Juli 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

33 Parole für den 29. Juli 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

34 Jungfalken und Rote Falken in Kiel, in: Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp (1927) 3, S. 4, AAJB, ZA 2593.

35 Siehe: Parole für den 13. August 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

36 Parole für den 13. August 1927, AAJB, PB Weinberger, Hans 1.

zu erfüllen³⁷. Die Kinderrepublik Seekamp hinterließ so auch für nachfolgende Kinder und Jugendliche eine Setzung moralischer Prinzipien wie auch Handlungsanweisungen – eingefasst in verschiedenste zeitgenössische Diskurse über Gemeinschaft und Führung ebenso wie Abstinenz und Gesundheit. Dass sich der schließlich verabschiedete Text kaum von jenem unterscheidet, der in der „Z. Z.“ noch vor der Kinderrepublik erschienen ist, lässt vermuten, dass die „Pflichten der Jungfalken“ mehrheitsfähig und nicht allzu kontrovers diskutiert worden waren.

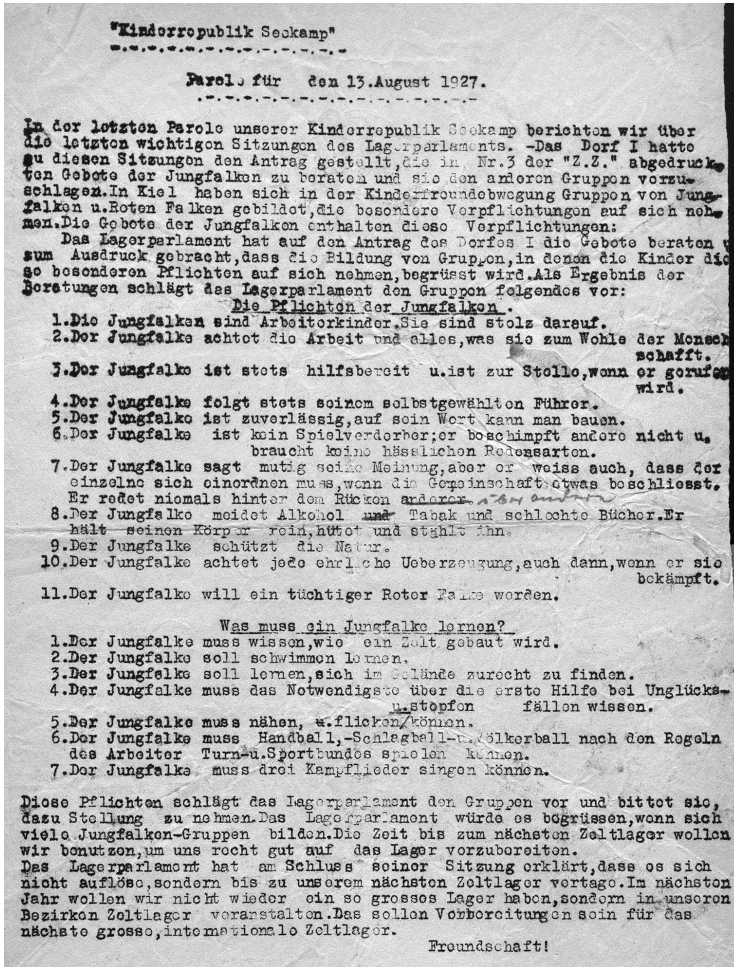


Abb. 8: Parole für den 13. August 1927. Quelle: AAJB, Weinberger, Hans 1.

37 Der Kinderfreund. Beilage zum „Vorwärts“ (1927) 26, S. 412, AAJB, ZA 805.

5 Fazit und Ausblick

Während die „Parolen für den Tag“ vor dem Hintergrund eines sozialistischen Gesellschaftsentwurfs einen Einblick in den Alltag einer Kinderrepublik geben – und somit stärker auf das Innen abheben –, verweisen die Beiträge in der „Z. Z.“ bereits darüber hinaus: Die ersten drei Ausgaben dienten nicht nur der Vorbereitung der Kinder auf die Kinderrepublik Seekamp und die weiteren vier Ausgaben nicht nur vordergründig der Unterhaltung und Information während des Zeltlagers; sie richteten sich auch an die Eltern sowie insgesamt ein sozialdemokratisches Milieu, das dieses demokratische Experiment von außen wahrnahm. Mehr noch waren es aber Texte wie jener von Kurt Löwenstein – und die zahlreichen weiteren Hinterlassenschaften zur Kinderrepublik Seekamp –, die ein spezifisches Bild dieser Kinderrepublik zeichneten, das weniger mit der Praxis und viel mit dem Ideal und dem theoretischen Gerüst einer Kinderrepublik als einer Gegenwelterfahrung für junge Menschen zu tun hatte. Ihr Ziel war es, die Repräsentation der Kinderrepublik als ein (gelungenes) demokratisches Experiment zur Selbstermächtigung von jungen Menschen über Formen der Selbstverwaltung. Dabei spielte insbesondere die parlamentarisch-demokratische Grundordnung eine zentrale Rolle, die sich in der Bedeutung des Lagerparlaments und den Diskussionen der gewählten Teilnehmer:innen darin zeigte. Diese Betonung deliberativer demokratischer Elemente durch öffentliche Diskurse und Teilhabe der Bürger:innen im Rahmen einer föderalen Ordnung stärkte eine möglichst weitreichende Legitimation der Lagerparlamentsentscheidungen, die in den „Parolen für den Tag“ für alle transparent gemacht wurden. Nicht durch Befehl und Gehorsam als Ausdruck einer hierarchisch-militärischen Ordnung, unbedingter Disziplin und autoritärer Staatlichkeit sollte eine Wir-Identität aus Unter- und Überordnung erzeugt werden. Vielmehr scheint es so, dass die Kinder durch Verhaltensanreize zu mündigen demokratischen Bürger:innen mit sozialistischen Werten durch Prinzipien der Selbstverwaltung ermächtigt werden sollten. Auch die Prinzipien der Gewaltenteilung spiegelten sich in der Kinderrepublik wider: das Lagerparlament als Legislative, die Gerichte als Judikative, die Wachen als Exekutive. Die Kinderrepublik Seekamp zeigte so zahlreiche Prinzipien einer Massendemokratie, die von der RAG auf verschiedene Weise den Kindern vermittelt und erfahrbar gemacht werden sollten. Die „Parolen für den Tag“, die „Z. Z.“ und der Artikel Löwensteins legen nahe, dass sich die Kinder – im Rahmen eines durch Erwachsene relativ klar abgesteckten Handlungs- und Kommunikationsrahmens – durch das Prinzip der Selbstverwaltung in der Kinderrepublik als selbstwirksame Subjekte wahrnahmen. Ob dies allerdings Auswirkungen auf ihr politisches Bewusstsein über die Kinderrepublik hinaus und ihr weiteres Leben hatte, dies lässt sich über die verfügbaren Quellen nicht nachzeichnen.

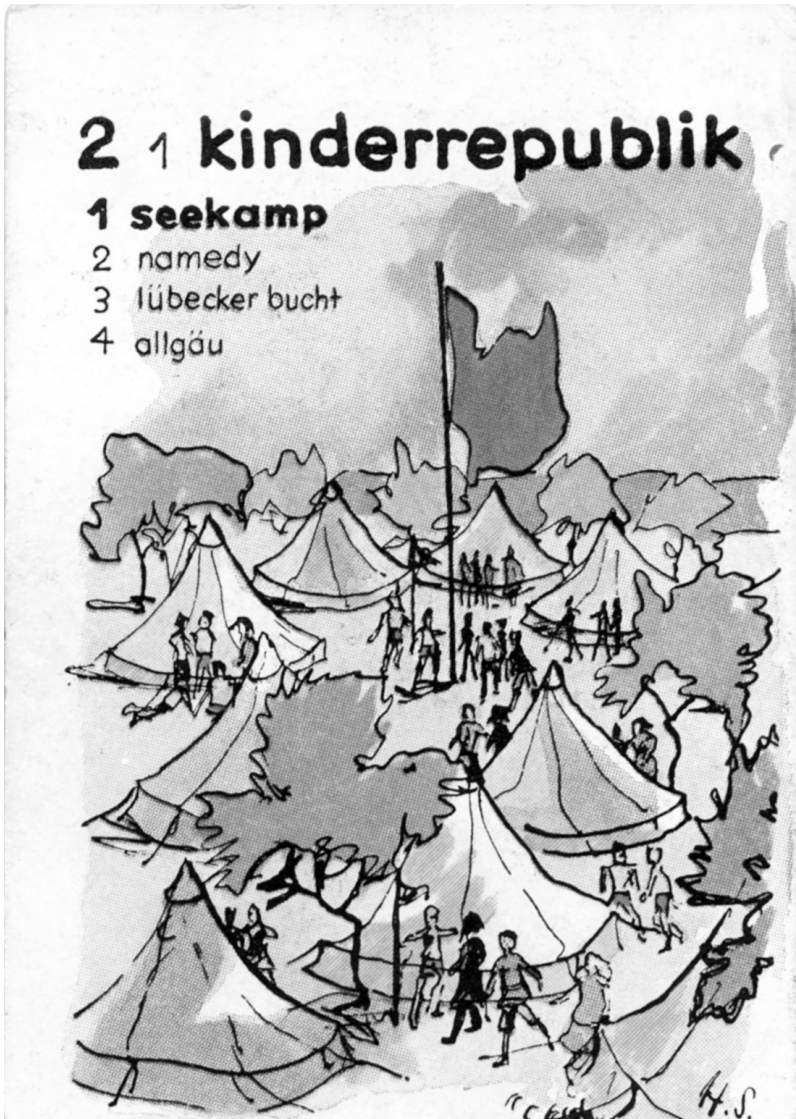


Abb. 9: Karte „Seekamp“ des Quartetts *Die Republik der Falken*. Quartett für die Arbeiterkinder in Stadt und Land, hg. von der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1933. Quelle: AAJB, Kleinformat 62.



Abb. 10: Karte „Selbstverwaltung“ des Quartetts *Die Republik der Falken*. Quartett für die Arbeiterkinder in Stadt und Land, hg. von der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1933. Quelle: AAJB, Kleinformat 62.

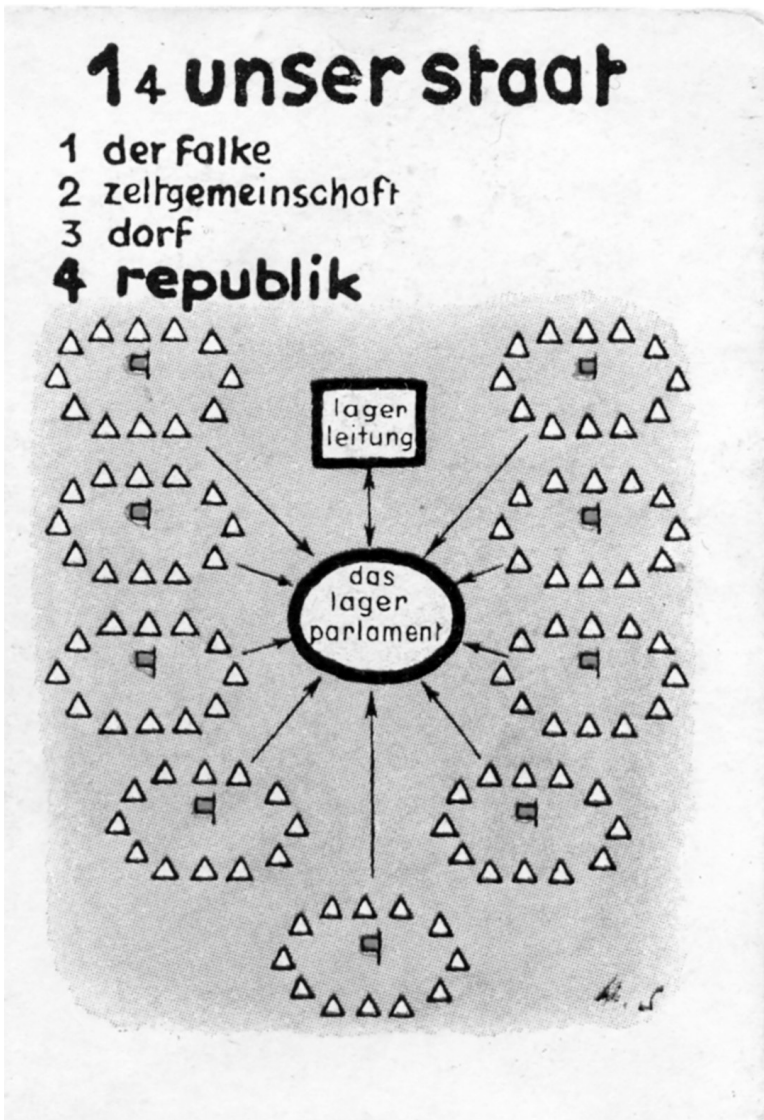


Abb. 11: Karte „Staat“ des Quartetts *Die Republik der Falken*. Quartett für die Arbeiterkinder in Stadt und Land, hg. von der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1933. Quelle: AAJB, Kleinformat 62.

Die Kinderrepublik Seekamp war keineswegs „das Ergebnis systematischen pädagogischen Nachdenkens über möglichst optimale pädagogische Arrangements“ (Eppe, 2008, S. 174). Trotz – oder gerade wegen – dieses experimentellen Charakters wurde sie für nachfolgende Kinderrepubliken stilbildend (Eppe, 2008, S. 175). Ob nun am Bodensee 1928, in Narny oder im Allgäu 1929, in der Lübecker Bucht 1930, in Lahntal 1931 oder auch Draveil in Frankreich 1932: Kinderrepubliken wurden ein wichtiges Aushängeschild der Vermittlung pädagogischer Theorie und Praxis der RAG (Brücher, 2008). Noch 1933 machte ein „Quartett für die Arbeiterkinder in Stadt und Land“ mit dem Titel „Die Republik der Falken“ die Kinderrepubliken und ihre Prinzipien einem größeren Publikum bekannt. Ganz zentral dabei: die Zeltlager-Parolen „Freundschaft“, „Ordnung“, „Solidarität“ und „Selbstverwaltung“ sowie der Zeltlageraufbau vom einzelnen Falken über die Zeltgemeinschaft und das Dorf bis hin zur Republik (siehe Abb. 9 bis 11).³⁸ Jene Zukunft aber, für die Sozialismus und Selbstverwaltung erprobt werden sollten, wurde 1933 jäh unterbrochen durch das nationalsozialistische Verbot aller sozialdemokratischen Organisationen. „Trotz alledem“ fand 1935 eine Kinderrepublik in Verneuil l'Étang (Frankreich) statt, 1937 folgte die Kinderrepublik „Solidarität“ in Brighton (Großbritannien), selbst 1939 trafen sich 1600 junge Menschen in Wandre (Belgien) unter der Losung „Friede und Freiheit“. Die Reichweite der RAG war allerdings verloren, viele ihrer Helfer:innen und führenden Köpfe wie Löwenstein wählten Widerstand und/oder Exil, andere, wie Kanitz, wurden von den Nationalsozialisten ermordet (Eppe, 2008, S. 167). Der Einfluss der zentralisierten, totalitären Herrschaftsideologie des Nationalsozialismus – als ein Gegenentwurf zur sozialistischen Selbstverwaltung – auf die in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen nahm rasant zu. Erst nach 1945 gelang eine Reetablierung der sozialistischen Ideen in der Gründung der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken (siehe z. B. Daldrup, Uellenberg-van Dawen, 2022), an der ehemalige Mitglieder der SAJ ebenso maßgeblich beteiligt waren wie von der RAG.

38 „Die Republik der Falken. Quartett für die Arbeiterkinder in Stadt und Land“, hg. von der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde, 1933, AAJB, Kleinformat 62; neu abgedruckt in: Mitteilungen des Archivs der Arbeiterjugendbewegung (2023) 2, S. 36-40.

Literatur

- Andresen, S. (2006). *Sozialistische Kindheitskonzepte. Politische Einflüsse auf die Erziehung*. Ernst Reinhard Verlag.
- Brücher, B. (2012). Kollektives Denken, Fühlen, Wollen und Handeln. Die Gruppe der Kinderfreunde. *Mitteilungen des Archivs der Arbeiterjugendbewegung 1*, 19-24.
- Brücher, B. (2008). Modelle der Selbstverwaltung und der Partizipation von Kindern: die Kinderrepubliken der „Falken“. In H. Eppe & U. Hermann (Hrsg.), *Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischer Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland* (189-200). Juventa Verlag.
- Brücher, B. (2007). „Die Staatsgewalt geht vom Kinde aus“. 80 Jahre Kinderrepublik Seekamp. *Mitteilungen des Archivs der Arbeiterjugendbewegung 1*, 5-8.
- Brücher, B. (2006). Die Selbstverwaltung im Erleben und Handeln der Kinderfreunde. In R. Gröschel (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik* (121-135). Klartext Verlag.
- Daldrup, M., Uellenberg-van Dawen, W. (2022). Gegen Faschismus – für die Demokratie: Aspekte politischer Jugendarbeit in der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken (1945–1959). *Arbeit-Bewegung-Geschichte 3*, 27-48.
- Diedrichs, I. (2022). Darstellung und Vermittlung des sozialistischen Demokratiekonzepts. Die Kinderrepublik Seekamp 1927 der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde. In A. Braune, S. Elsbach, R. Noak (Hrsg.), *Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik* (249-271). Franz Steiner Verlag.
- Diedrichs, I. (2022). Selbstverwaltetes Erleben und Gestalten des Kindergruppenalltags der Kinderfreunde. Gruppenbücher als Quellen. *Mitteilungen des Archivs der Arbeiterjugendbewegung 2*, 10-15.
- Diedrichs, I. (2019). *Die Kinderfreundebewegung und die Kinderrepublik Seekamp in der medialen Selbstdarstellung* (Masterarbeit). Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Eppe, H. (2008). Die „Kinderfreunde“-Bewegung. In H. Eppe & U. Hermann (Hrsg.), *Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischer Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland* (160-188). Juventa Verlag.
- Gallus, A., Pieper, E. (2023). Einleitung. In A. Gallus (Hrsg.), *Die Weimarer Republik als Ort der Demokratieggeschichte. Eine kritische Bestandsaufnahme* (7-16). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gayk, A. (Hrsg.). (1928). *Die rote Kinderrepublik: Ein Buch von Arbeiterkindern für Arbeiterkinder. Aus Briefen, Tagebuchblättern und Hordenaufzeichnungen zusammengestellt und ergänzt*. Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde. Arbeiterjugend-Verlag.
- Gröschel, R. (2006). Einleitung: Die Kinderfreunde im Kontext von Arbeiterbewegung und Reformpädagogik. Die Synthese eines pädagogischen Stils aus heterogenen Anfängen. In R. Gröschel (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik* (13-21). Klartext Verlag.
- Gröschel, R. (2006). *Auf dem Weg zu einer sozialistischen Erziehung. Beiträge zur Vor- und Frühgeschichte der sozialdemokratischen „Kinderfreunde“ in der Weimarer Republik*. Klartext Verlag.
- Kanitz, O. F. (1925). *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Urania.
- Korff, G. (1986). Rote Fahnen und geballte Faust. Zur Symbolik der Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik. In D. Petzina (Hrsg.), *Fahnen, Fäuste, Körper: Symbolik und Kultur der Arbeiterbewegung* (27-60). Klartext Verlag.
- Löwenstein, K. (1932). *Sozialistische Erziehung als Forderung und Tat*. J. H. W. Dietz.
- Löwenstein, K. (1927). Parlamentarismus in der Kinderrepublik. *Sozialistische Erziehung 11*, 44f.
- Löwenstein, K. (1926). Die Klassenlage der Arbeiterkinder. *Unser Weg. Mitteilungsblatt der Kinderfreunde des Bezirks Hamburg-Nordwest 1* (1).
- Löwenstein, K. (1924). *Das Kind als Träger der kommenden Gesellschaft*. Jungbrunnen.
- Löwenstein, K. (1927). *Ein Wort an die jungen Republikaner. Zeltlager Zeitung der Kinderrepublik Seekamp*, 2, 3. AAJB, ZA 2593.

- Maubach, F. (2018). Weimar (nicht) vom Ende her denken. Ein skeptischer Ausblick auf das Gründungsjubiläum 2019. *APuZ* 18-20, 4-9.
- o. A. (1925). Zum Geleit, *Sozialistische Erziehung* 1 (1).
- Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde (1928). *Die rote Kinderrepublik. Ein Buch von Arbeiterkindern für Arbeiterkinder*. Aus Briefen, Tagebuchblättern und Hordenaufzeichnungen zusammengestellt und ergänzt von Andreas Gayk. Arbeiterjugend-Verlag.
- Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde (Hrsg.). (1933). *Die Republik der Falken. Quartett für die Arbeiterkinder in Stadt und Land*. AAJB, Kleinformat 62.
- Richartz, N. (1982). *Die Pädagogik der „Kinderfreunde“. Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und in der Weimarer Republik*. Beltz.
- Rossoll, N., Ziemann, B. (2021). *Aufbruch und Abgründe. Das Handbuch der Weimarer Republik*. WBG Academic.
- Schweigmann-Greve, K. (2016). *Kurt Löwenstein. Demokratische Erziehung und Gegenwelterfahrung*. Hentrich & Hentrich.
- Schwitanski, A. (2012). „Das Schicksal unserer jungen Republik legen wir in Eure Hände“: Der Film über die sozialdemokratische Kinderrepublik Seekamp. In A. Kruke & M. Woyke (Hrsg.), *Deutsche Sozialdemokratie in Bewegung. 1948-1963-2013* (134-139). Verlag J. H. W. Dietz.
- Schwitanski, A. (2016). Statische Bilder als Bilder von Bewegung. Beobachtungen zu Ambiguitäten der Arbeiterjugendbewegung und ihrer Bildpraktiken. In B. Stambolis & M. Köster (Hrsg.), *Jugend im Fokus von Film und Fotografie* (59-80). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stambolis, B. (2023). *Jugendbewegungen. Aufbruch und Selbstbestimmung 1871 bis 1918*. Weimarer Verlagsgesellschaft.
- Speitkamp, W. (1998). *Jugend in der Neuzeit. Deutschland vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weinberger, H. (o. J.). *Kinderrepublik Seekamp. Ein Film vom Lebenswillen sozialistischer Jugend*.

Autorinnen

Daldrup, Maria

Archiv der Arbeiterjugendbewegung (Oer-Erkenschwick)
 Geschichte von Jugendbewegungen und Jugendkulturen, Biografiegeschichte,
 Mediengeschichte
m.daldrup@arbeiterjugend.de

Diedrichs, Irmela

Friedrich-Schiller-Universität Jena
 Geschichte der Arbeiter:innen(jugend)bewegung, Geschlechtergeschichte,
 Demokratiegeschichte, Kindheitsgeschichte
<https://irmeladiedrichs.de/kontaktformular/>

Michael Franzke

Das Tinzer Modell der proletarischen Jugendbildung

1 Historischer Ort und Relevanz der Heimvolkshochschule Tinz

Die Heimvolkshochschule Tinz, in der thüringischen Stadt Gera gelegen, gehörte zu den herausragenden Angeboten der proletarischen Jugendbildung der Weimarer Republik. Zwischen 1920 und 1933 wurden an dieser linkssozialistischen Bildungseinrichtung junge Frauen und Männer zwischen 18 und 27 Jahren in fünfmonatigen Kursen mit den Grundlagen des durch Karl Marx und Friedrich Engels begründeten wissenschaftlichen Sozialismus, mit ausgewählten Fragen politischer und sozialer Praxis sowie mit klassischen Werken aus der Kunst, Musik und Literatur vertraut gemacht. Neben den neun Frauenkursen und 18 Männerkursen wurden Kurzlehrgänge durchgeführt, die sich insbesondere an ehemalige Schülerinnen und Schüler sowie Aktivistinnen und Aktivisten der proletarischen Bildungsarbeit richteten. Über 1.350 junge Frauen und Männer haben die Angebote der Heimvolkshochschule genutzt und ihr mit wenigen Ausnahmen eine ausgezeichnete Arbeit bescheinigt (Bauke, 1995).

Die Heimvolkshochschule Tinz ist in der Literatur über die proletarische Bildungsarbeit zwischen den zwei Weltkriegen bislang weitgehend unterbelichtet geblieben. Ihre Erforschung scheint gegenwärtig jedoch aus mehreren Gründen relevant zu sein. Die vieldiskutierte Krise der parlamentarischen Demokratie und die unübersichtbaren Tendenzen einer Spaltung der Gesellschaft fordern die Pädagogik heraus, die Theorie und Praxis der Volksbildung erneut auf den Prüfstand zu stellen. Historische Studien bieten zwar keine Lösungen für aktuelle Herausforderungen, können jedoch dazu beitragen, Kompetenzen zur Problemlösung ebenso zu fördern, wie die Urteilskraft und Dialogfähigkeit, von denen neue Impulse für den aktuellen Volkshochschuldiskurs ausgehen könnten. Wenngleich die Heimvolkshochschule Tinz ein Kind der Revolution von 1918/19 war, so war sie doch zugleich ein Kind der Volkshochschulbewegung, die mit der Entstehung der Weimarer Republik einen enormen Aufschwung erlebte. Das Ziel dieser Bewegung war die Erziehung breiter Volksmassen zur Demokratie, zu einer Demokratie, die soziale Unterschiede und Klassengegensätze nicht ausblendet,

sondern dazu befähigt, diese in einem demokratischen Prozess zu artikulieren und auszutragen. Die Heimvolkshochschule Tinz war in ihrem Selbstverständnis eine sozialistische Bildungseinrichtung, die den politischen Radikalismus der kommunistischen Bewegung ebenso ablehnte, wie die Politik der „faulen Kompromisse“ und „falschen Tolerierung“ seitens der Führung der SPD.

Mit diesem Beitrag wird der Versuch unternommen, den Platz der Heimvolkshochschule Tinz in der proletarischen Erwachsenenbildung der Weimarer Republik zu bestimmen, ihren Charakter als linkssozialistische Bildungsstätte herauszuarbeiten und ihre zentralen Organisationsstrukturen aufzuzeigen. Da die machtpolitischen Entwicklungsbedingungen sowie das Lehrpersonal einen prägenden Einfluss auf die Entwicklung der Heimvolkshochschule hatten, wird ihnen eine besondere Aufmerksamkeit zuteil. Die zur Verfügung stehenden Archivmaterialien und Zeitdokumente setzen der Darstellung insbesondere hinsichtlich der konkreten Lehr- und Lernpraxis weitreichende Grenzen.

2 Die Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen

Die Volkshochschulbildung Anfang des 20. Jahrhunderts

Nachdem Ende des 19. Jahrhunderts mit der Einrichtung der Bücher- und Leschallen die erste Phase in der Entwicklung der deutschen Volksschulbildung für Erwachsene auf den Weg gebracht worden war, wurde die Frage diskutiert, wie sie den veränderten Anforderungen der politischen Entwicklungen im Deutschen Reich im Übergang zum 20. Jahrhundert angepasst werden sollte. Nicht zuletzt das Erstarken der deutschen Sozialdemokratie, die nach dem Fall des Sozialistengesetzes im September 1890 einen enormen Stimmenzuwachs verzeichnen konnte, drängte zur Überlegung, mittels einer Modernisierung des Volksbildungswesens die sozialen Spannungen bzw. die Klassengegensätze abzubauen. Gottlieb Fritz erinnerte 1909 in seinen Ausführungen über das moderne Volksschulwesen an die Mahnung Johann Gottlieb Fichtes, die er wie folgt wiedergab: „Dasjenige Volk, welches bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und vielseitigste Geistes- und Gemütsbildung besitzt, wird zugleich das mächtigste und glücklichste sein, unter den Völkern seiner Zeit, unbesiegbar für seine Nachbarn, beneidet von den Zeitgenossen und ein Vorbild der Nachahmung für sie!“ (Fritz, 1909, S. 9) Wahrung des sozialen Friedens und Erringung einer imperialen Vormachtstellung der Deutschen Nation waren die zwei entscheidenden Motive, die der Volksbildung vor dem Ersten Weltkrieg einen enormen Aufschwung gaben.

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs und der proletarischen Revolution von 1918/19 trat die Volksschulbildung in ihre zweite Entwicklungsphase. Ihr besonderes Merkmal bestand in einer Fokussierung auf die Erwachsenenbildung. Neben den tradierten Motiven der ökonomischen Bildung und der Sicherung

des sozialen Friedens trat das Motiv der Erziehung zur Demokratie, zu der sich die am 9. November 1918 ausgerufene Weimarer Republik bekannte. Der Boom von Volkshochschulneugründungen war so stark, dass er nach Herman Nohl, als „Volkshochschulrummel“ bezeichnet wurde. Bei Nohl heißt es: „Die Not unseres Volkes war da, alle Quellen der Kraft waren uns genommen, wie Fichte das einmal in seinen Reden ausdrückte, Glück, Macht, Recht – es blieb nur die Erziehung; und nun kam dazu die Revolution mit ihren Gegensätzen. Da erschien die Volkshochschule als neues Organ der Erhebung“ (Nohl, 1988, S. 29).

In der Weimarer Verfassung wurden die Volkshochschulen als integraler Bestandteil der Volksbildung festgeschrieben und Frauen das gleiche Zugangsrecht wie den Männern gewährt. Die Volkshochschulen standen gemäß dem Artikel 148 der Weimarer Reichsverfassung unter Schutz und Förderung des Staates, wobei den Ländern des Reiches ein Mitspracherecht zugewilligt wurde, ihre Finanzierung war Ländersache.

Die Auffassung, dass die im Kaiserreich vorherrschende Bildung im Untertanengeist angesichts von Krieg und revolutionärer Nachkriegskrise überlebt habe, war mehrheitsfähig geworden. Die Erziehung zu selbständigen und eigenverantwortlichen Staatsbürgern war aber weder in den Volksschulen noch in den berufsorientierten Fortbildungsschulen leistbar. Die Schülerinnen und Schüler wurden wegen ihres Alters dafür als noch nicht reif genug befunden, die Wirtschaft erwartete angesichts des durch den Krieg bedingten Arbeitskräftemangels eine zügige und „störungsfreie“ Berufsbildung. Die Entwicklung des Volkshochschulwesens erschien daher als eine sinnvolle und wirksame Ergänzung und Weiterentwicklung der bisherigen Bildungspolitik.

Der Volkshochschulreferent im preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Werner Picht legte eine Denkschrift vor, in der u. a. folgende Richtlinien ausgegeben wurden:

- Die Volkshochschulen müssen von oben und von unten geschaffen, Staatswille und Volkswille zur Einheit geführt werden.
- Die Volkshochschule stellt die höchste Form der Volksbildung dar und stützt sich auf eine wissenschaftliche Basis und ist nach den Prinzipien der Demokratie zu organisieren.
- Das oberste Ziel der Volkshochschulen ist die Herausbildung eines auf Emanzipation gerichteten Denkens. Die Lehr- und Lernmethoden sind so zu wählen, dass sie zur selbständigen Wissensaneignung erziehen.
- Die Vertretung spezieller parteipolitischer, ständischer, völkischer und religiöser Ansichten sind zu vermeiden. Eine weltanschauliche Offenheit ist zu wahren.
- Die Einrichtung von Volkshochschulheimen ist unter besonderen Umständen möglich, da sie geeignet sind, der Gefahr der Herausbildung eines intellektuellen Egoismus zu begegnen.

- Der Staat stellt die finanzielle Absicherung der Lehrkräfte sicher. Kursbeiträge sind zu erheben und kommunale wie private Fördermittel einzuwerben (Picht, 1919).

Die machtpolitischen Einflussfaktoren

Zur Ausgestaltung der Volkshochschulen, in denen Erwachsene ohne Zugangsberechtigung zu den Universitäten und Hochschulen eine vergleichsweise ebenbürtige Bildung ermöglicht werden sollte, wurden mehrere Optionen diskutiert. In inhaltlicher Hinsicht konnte ihr Schwerpunkt auf die Allgemeinbildung und politische Bildung gelegt werden; die Möglichkeit auch auf diesem Wege die Erwerbsarbeit zu fördern, blieb allerdings bestehen. Organisatorisch stand die Wahl zwischen einer Anbindung an eine Universität oder einer Hochschule, die Einrichtung als Abendschule oder die Einrichtung als Hochschule mit Heimbetrieb (Internat). Die Heimvolkshochschulen waren auf längerfristige Vollzeitkurse ausgelegt, die allerdings eine Unterbrechung der Erwerbstätigkeit zur Voraussetzung hatten. Das „Leipziger Modell“ der Heimvolkshochschule belegt, dass es auch Mischformen gab. Hier lebten die Schülerinnen und Schüler in Wohngemeinschaften zusammen, lernten in Arbeitsgemeinschaften, gingen aber werktags einer Erwerbsarbeit nach. Der Vorteil dieses Modells bestand darin, dass die Kosten unmittelbar aus den Lohnzahlungen bestritten werden konnten. Der Nachteil bestand allerdings darin, dass der Bildungsprozess in relativ kurze Einheiten gegliedert werden musste, und es ergaben sich Probleme aus der parallel zu leistenden Erwerbsarbeit.

Für die Wahl des Profils der Heimvolkshochschule Tinz hatten die 1919 vor Ort herrschenden politischen Machtverhältnisse sowie die daraus resultierenden bildungspolitischen Ansprüche und personellen Entscheidungen einen maßgeblichen Einfluss.

Die Ortschaft Tinz war 1919 in die Stadt Gera eingemeindet worden. Das Wasserschloss Tinz wurde samt Wirtschaftsgebäuden, Park und landwirtschaftlichen Nutzflächen als Sitz der neu zu gründenden Heimvolkshochschule für geeignet befunden. Bis zum 11. November 1918 gehörte es zum Fürstentum Reuß jüngere Linie und ging in den Besitz des Freistaates Reuß (später des Volksstaates Reuß) über. Die USPD, die im April 1917 in Gotha gegründet worden war, wurde bei den Wahlen zur Deutschen Nationalversammlung am 19. Januar 1919 in Thüringen mit 20,4% zwar nur zweitstärkste Partei, hatte aber im Wahlkreis Gera-Greiz eine ihrer Hochburgen. Hier lag die USPD mit 47,5% der Stimmen klar vor der SPD mit 16,4% (Dressel, 1995, S. 12f.). In der USPD Gera konnte sich die linkssozialistische Strömung gegenüber der kommunistisch orientierten durchsetzen. Im 1920 gebildeten Land Thüringen, in dem der Volksstaat Reuß aufgegangen war, kam es zu einer Koalitionsregierung aus MSPD und USPD, die allerdings von einer Tolerierung der KPD abhängig war. Sie begründete mit ihrer Realpolitik, die

gleichsam sozialistischen wie demokratischen Werten verpflichtet war, den Ruf des „roten Thüringen“. Die Bildungspolitik Thüringens wurde Anfang der 1920er-Jahre maßgeblich von der USPD bestimmt, die mit der Schulreform des Ministers für Volksbildung Max Greil ein neues Kapitel in der Geschichte des Volksbildungswesens Deutschlands aufschlug.

Die Volkshochschulbewegung fand in Thüringen eine starke Unterstützung. Der Staat Thüringen hat sie, nach dem Urteil August Messers, „von vornherein als eine notwendige Ergänzung des öffentlichen Bildungswesens anerkannt und gefördert, ohne ihre Selbständigkeit anzutasten“ (Messer, 1931, S. 214). Am 25. Februar 1919 fand mit Unterstützung der Firma Carl Zeiß in Jena die Gründungssitzung der Vereinigung „Volkshochschule Thüringen“ statt, welche die „Blätter der Volkshochschule Thüringen“ herausgab. Am 1. Juli 1919 gab es in Thüringen bereits 26 Volkshochschulen. Das pädagogische Prinzip der Arbeitsgemeinschaften wurde in der Thüringischen Volkshochschulbewegung besonders stark geschätzt. Drei Argumente sprachen dafür: die Förderung der Verständigung zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit unterschiedlichen Erfahrungen, Ansichten und Bildungsvoraussetzungen, die Sicherstellung des gegenseitigen Verstehens zwischen ihnen und den Lehrkräften und die Förderung der Selbsttätigkeit der Lernenden.

Die Gründung der Heimvolkshochschule Tinz

Für den 5. Mai 1919 lud die Landesregierung des Volksstaates Reuß zu einer Expertentagung ein, um über das Vorhaben der Gründung einer Heimvolkshochschule unter Vorsitz des Staatsrats Carl von Brandenstein zu beraten. Geladen waren u. a. Gäste aus Dänemark, die über das Dänische Modell der Volkshochschulen berichteten, sowie der aus Leipzig stammende Gustav Hennig, der erste Ergebnisse der bisherigen Planungsarbeit zur Einrichtung der Tinzener Bildungseinrichtung vorstellte. Dass es sich bei der Neugründung um eine Einrichtung handeln sollte, die ihren Schwerpunkt auf die Vermittlung und Aneignung des wissenschaftlichen Sozialismus legt, war von Anfang an Konsens (Hennig, 1919, S. 3).

Am Dänischen Modell, das auf Nikolai Frederik Severin Grundtvig zurückgeht, konnten die Argumente für die Einrichtung der Volkshochschule als eine *Heimvolkshochschule* überzeugen; es kam ebenso dem Prinzip der Arbeitsgemeinschaft entgegen, wie generell der Berücksichtigung sozialpädagogischer Aspekte im Arrangement von Bildungsprozessen, die von der Reformpädagogik bereits seit langem eingefordert wurden. Die zeitweilige Entkopplung der Bildungsarbeit von der Erwerbstätigkeit begünstigte die volle Konzentration auf die Lerninhalte und ein tieferes Eindringen in den Unterrichtsstoff. Nach ersten Vorstellungen sollten täglich sechs Unterrichtsstunden abgehalten werden, darin eingeschlossen jeweils eine Stunde körperliche Übungen. Zunächst wurde den Naturwissenschaften

(das Werden der Erde und das Leben auf ihr) neben der Geschichte des sozialen Lebens, der sozialistischen Revolution sowie der Kunst und Literatur eine eigenständige Bedeutung zugemessen. Dieser Schwerpunkt wurde jedoch sehr schnell zugunsten der anderen Themenfelder aufgegeben. Die Durchführung von Prüfungen und das Ausstellen von Zeugnissen und Berechtigungen wurde von Anbeginn abgelehnt. Dem Wunsch nach Empfehlungen zum Einsatz der Absolventinnen und Absolventen wurde hingegen später auch schriftlich entsprochen. Bei Gustav Hennig ließ sich bereits in der Gründungsphase der Heimvolkshochschule Tinz ein starkes Interesse an der Bildungsbewegung der österreichischen Sozialdemokratie erkennen, wo durch den Schönbrunner Kreis, eine neue Ära der proletarischen Bildungsarbeit eingeläutet wurde (Weiss, 2008). Das Interesse an der Theorie und Pädagogik des Austromarxismus wurde auch von den späteren Hauptlehrern Alfred Braunthal und Otto Janssen geteilt. Braunthal war selbst Österreicher und hatte sich mit seiner Promotion über die Marxsche Geschichtsphilosophie als Kenner der austromarxistischen Schule erwiesen. Beide arbeiteten an der Zeitschrift des Austromarxismus „Der Kampf“ mit und von beiden wurden im Januar 1933 Artikel über Max Adler zu dessen 60. Geburtstag veröffentlicht. Janssen griff zur Charakterisierung des Tinzer Bildungsauftrags auf den Begriff der „Durchgeistigung der Organisation“ zurück, den der Führer der österreichischen Sozialdemokratie Otto Bauer geprägt hatte und der Ansicht Max Adlers entsprach, dass der proletarischen Revolution eine „Revolution des Bewusstseins“ vorausgehen müsse. Der wohl exponierteste Vertreter der austromarxistischen Bildungsbewegung, Otto F. Kautsky, war ein in Tinz gern gesehener und häufig eingesetzter Gastdozent, der nicht nur die Grundlagen der „Kinderfreundebewegung“ lehrte, sondern auch der Hauptakteur der „Österreichischen Bildungsabende“ war. Die in Tinz gelebte Bildungsphilosophie stellt – so meine These – eine Variante der „Erziehung neuer Menschen“ in der Erwachsenenbildung dar.

Das Konzept der „Erziehung neuer Menschen“ fußt auf der von Max Adler immer wieder hervorgehobenen Erkenntnis, dass die ökonomische und politische Reife der bürgerlichen Gesellschaft für den Sozialismus nicht ausreichend ist, um ihn zur verwirklichen. Ein gefestigtes proletarisches Klassenbewusstsein muss hinzukommen und das wiederum ist nur möglich durch eine schöpferische Aneignung des klassenrevolutionären Marxismus, der sich eindeutig vom Revisionismus und Sozialreformismus abgrenzt. Zur Entwicklung des Klassenbewusstseins bedarf es einer „Revolution des Bewusstseins“, die nur in eigenständigen proletarischen Bildungseinrichtungen mit einer eigenständigen pädagogischen Theorie und Praxis vollzogen werden kann. Der Kern des Konzeptes der „Erziehung neuer Menschen“ ist nicht die Erziehung eines „Übermenschen“ oder eines „gestählten Frontkämpfers“, sondern die Befähigung zum gefühlsmäßigen, geistigen und willentlichen Überschreiten der kapitalistischen Denk-, Lebens- und Wirtschaftsweise in Richtung einer solidarischen Vergesellschaftung ohne Selbstentfremdung des Menschen,

Krieg und Ausbeutung. In der Terminologie Antonio Gramscis gesprochen reihte sich die „Revolution des Bewusstseins“ in das Ringen um eine kulturelle Hegemonie der Arbeiterbewegung ein, wie sie sich beispielhaft im „Roten Wien“ durchzusetzen begann. Max Adler räumte ein, dass er selbst nur die philosophischen Grundlagen der proletarisch-revolutionären Erziehung formuliert habe und es den Pädagoginnen und Pädagogen überlassen bleibe, diese praxisorientiert zu ergänzen und zu entwickeln (Adler, 1924, S. 11-95). Otto F. Kanitz hat dies in überragender Art und Weise in Österreich und Kurt Löwenstein in Deutschland getan. Siegfried Bernfeld, Otto Neurath, Anna Siemsen und Richard Wagner haben in der von Max Adler herausgegebenen Schriftenreihe „Neue Menschen“ von 1924 bis 1928 neben ihm selbst in diesem Sinne publiziert. Der bereits genannte Otto Janssen ist aus meiner Sicht in diese Entwicklungslinie einzuordnen.

Dass die Pädagogik der Kinderfreundebewegung auch für die Bildung und Erziehung junger Erwachsener relevant war, verdeutlicht folgender von Kanitz formulierter Grundsatz: „Sobald es die Reife der Kinder erlaubt, muss der sozialistischen Gefühlsbildung die Verstandesbildung folgen; diese ist Erziehung der Kinder zum soziologischen Denken und damit zum Klassenbewusstsein“ (Kanitz, 1974, S. 111). Die Vermittlung und Befähigung zum soziologischen Denken bildet gleichsam die Verbindungslinie zwischen Max Adler, Otto F. Kanitz und den Hauptlehrern in Tinz. Das soziologische Denken bzw. der Marxismus als Gesellschaftstheorie wurde von ihnen als Kern der Bildung des proletarischen Klassenbewusstseins praktiziert. In der Lesart Max Adlers zeichnet sich das soziologische Denken durch folgende, notwendige Merkmale aus:

- Die Geschichte ist ein gesetzmäßiger Entwicklungsprozess: Die menschliche Vergesellschaftung in Ökonomie, Politik, Moral, Recht, Kunst, Wissenschaft usw. ist nur in ihrem kausalen Beziehungsgeflecht wissenschaftlich zu begreifen.
- Die Menschen machen ihre Geschichte selbst: Die Charakterisierung der gesellschaftlichen Entwicklung als naturhistorischer Prozess schließt die tätige Seite des Menschen, seine Praxis, nicht aus, sondern notwendig ein, denn er ist selbst mit seinem sittlichen Urteilen, Wollen, Planen, Zweckstreben und Führen ein Faktor der sozialen Gesetzmäßigkeit.
- Die bisherige Geschichte ist eine Geschichte von Klassenkämpfen: Der aus den ökonomischen Verhältnissen (dem Widerspruch zwischen dem Privateigentum an Produktionsmitteln und dem gesellschaftlichen Charakter der Arbeit) entspringende politische Klassenkampf ist die entscheidende Triebkraft gesellschaftlicher Entwicklung.
- Seins-Erkenntnis und Soll-Setzung sind in Übereinstimmung zu bringen: Die Wirksamkeit des proletarischen Klassenkampfes hängt ab von der Übereinstimmung der ökonomischen Interessen, sittlichen Urteile und dem politischen

Handeln einerseits und dem Klassenbewusstsein andererseits, d.h. von der Aneignung und Transformation der marxistischen Gesellschaftstheorie in die politische Praxis.

- Die Durchsetzung des Marxismus ist selbst ein revolutionärer Prozess: Theoretische Einsichten des revolutionär-klassenkämpferischen Marxismus müssen gegen bürgerliche Widerstände und sozialreformistische Bestrebungen in der Arbeiterbewegung durchgesetzt werden, damit die Arbeiterinnen und Arbeiter selbst als wirkmächtiger Kausalfaktor hervortreten können.
- Der Sozialismus ist als historische Notwendigkeit notwendig eine Tathandlung: Der Sozialismus als solidarische Form der Vergesellschaftung ist im Grunde von Allgemeininteresse und nur durch das Brechen jener Widerstände möglich, die ihm zur Wahrung ökonomisch begründeter Sonderinteressen und Privilegien entgegengebracht werden (Adler, 1922).
- Es ist Franz Walter zuzustimmen, wenn er das überlieferte Klischeebild vom „linken Radikalismus“ der Tinzler in Frage stellt (Walter, 1983, S. 86ff.). Das eingesetzte pädagogische Personal war allerdings „linkssozialdemokratisch“ geprägt (Walter, 2011, S. 77). Politischer Radikalismus entsprach nicht ihrem Selbstverständnis. In einer Selbstauskunft aus dem Jahre 1925 heißt es: Tinz hat sich das Ziel gesetzt, seine Hörer mit „Grundelementen des wissenschaftlichen Sozialismus vertraut zu machen, denkende und urteilsfähige Köpfe heranzuziehen, die mit klarem Bewusstsein an die Aufgaben der modernen Arbeiterbewegung herantreten.“¹ Diesem Ziel entsprechend wurde der gesamte Unterricht aufgebaut. An anderer Stelle heißt es: „Die Heimvolkshochschule Tinz ist eine sozialistische Weltanschauungsschule. [...] Die letzte Orientierung ist bei der Heimvolkshochschule Tinz der Sozialismus als ethisch-philosophisches Ideal, als historisch-soziologischer Blick.“²

Die Tinzler Pädagogen vermieden eine einseitige Parteinahme für eine der marxistisch orientierten Strömungen der Arbeiterbewegung und diskutierten die sozialistische Theorienentwicklung in ihrer gegebenen Pluralität. In den Bücherlisten zum Studium der politischen Ökonomie sind als Autoren neben Karl Marx, Friedrich Engels und Karl Kautsky auch Rudolf Hilferding, Karl Renner und Fritz Naptali verzeichnet. In der Literatur zur Entwicklung des Sozialismus sind neben August Bebel unter anderem Otto Bauer und Richard Lipinski aufgelistet. Unter den Klassikern des Sozialismus fand Ferdinand Lasalle seinen Platz.

1 Landesarchiv Thüringen. Staatsarchiv Greiz. Akte: Heimvolkshochschule Tinz, Nr. 18, Blatt 5.

2 Landesarchiv Thüringen. Staatsarchiv Greiz. Akte: Heimvolkshochschule Tinz, Nr. 18, Blatt 26.

3 Das Lehrpersonal und die Lerninhalte

Die Heimvolkshochschule Tinz begann nach den notwendigen Umbauten des Schlosses 1920 ihre ersten Kurse mit den Hauptlehrkräften Georg Engelbert Graf, Karl August Wittfogel und Karl Korsch. Sie verließen die Heimvolkshochschule bereits 1921. Wittfogel begann an der Universität Leipzig ein Studium der Sino-logie und Korsch ging an die Universität Jena, an der er 1923 eine Professur für Zivil-, Prozess- und Arbeitsrecht erhielt. Graf übernahm führende Aufgaben im Bildungswesen des Deutschen Metallarbeiterverbandes und setzte seine Tätigkeit als Herausgeber von Zeitschriften der proletarischen Jugendbildung fort. Auch Alfred Herre, der Anfang 1921 nach Tinz kam, mit der Leitung der Schule betraut wurde und den Unterricht in Natur- und Kulturgeschichte übernahm, sollte sich nur als „Zwischenlösung“ erweisen. Nach der Zuspitzung interpersoneller Konflikte wurde auch sein Arbeitsverhältnis bereits Ende 1922 gelöst.

Die personelle Situation stabilisierte sich mit der Einstellung der drei neuen Hauptlehrer Alfred Braunthal, Otto Jossen und Oskar Greiner, die von nun an auch im Wechsel mit Leitungsaufgaben betraut wurden. Ihre Arbeit prägte im Wesentlichen den Charakter der Heimvolkshochschule Tinz. Braunthal übernahm den Unterricht in Wirtschaftslehre, Jossen in Gesellschaftslehre und Greiner in Kulturlehre. Alle drei Themenfelder hatten annähernd den gleichen Stundenanteil von jeweils etwa 30 Prozent des theoretischen Unterrichts. Zu den Schwerpunkten der Wirtschaftslehre gehörten: geschichtliche Entwicklung der Wirtschaftsformen, Grundlagen der Wirtschaftstheorie (Geld, Handel, Krisen usw.), Organisationsformen der Wirtschaft, gemeinwirtschaftliche Organisationsformen (Genossenschaftswesen) und Wirtschaft und Sozialismus. Seine Ansichten über die Aktualisierung der Kritik der politischen Ökonomie von Karl Marx hatte er bereits 1927 in seiner Broschüre „Die Entwicklungstendenzen der kapitalistischen Wirtschaft“ dargelegt. Hier lehnte er die Zusammenbruchstheorie von Rosa Luxemburg ebenso ab wie die von Fritz Sternberg. Gleichzeitig verneinte er die Konsequenzen der Konzentrationstheorie, wonach der Mittelstand zerrieben wird und es so zu einer Vereinfachung der Klassegegensätze komme. Beide Theorien hätten für die sozialistische Politik fatale Folgen. Die Zusammenbruchstheorie leiste der Passivität der Arbeiterparteien Vorschub. Die Konzentrationstheorie lege den Trugschluss nahe, dass die Organisationsentwicklung der Wirtschaft wie von selbst zum Sozialismus führe (Konzentration = Planwirtschaft = Sozialismus). Die Entwicklungstendenz der kapitalistischen Wirtschaft steigere zwar ihren Organisationsgrad, an dem Wesen ihrer kapitalistischen Verfasstheit ändere sie dadurch jedoch nichts, sie bleibe „kapitalistisch, monopolistisch, diktatorisch und autokratisch“ (Braunthal, 1971, S. 59). Braunthal beruft sich an dieser Stelle direkt auf Max Adler, der immer wieder davor gewarnt hatte, die materialistische Geschichtsauffassung fatalistisch zu deuten bzw. die Entwicklung

des wissenschaftlichen Sozialismus in diese Richtung voranzutreiben. Mit diesen Aussagen sind zwei zentrale Ausgangspositionen für das Tinzer Lehrkonzept benannt. Erstens die Ablehnung einer ökonomistischen Lesart des Marxismus und die Herausarbeitung der zentralen Rolle des tätigen Menschen in der Gesellschaft. Zweitens die Ablehnung des Konzeptes des „Organisierten Kapitalismus“ (R. Hilferding) und die Weiterentwicklung der Lehre vom Klassenkampf, ohne dabei der bolschewistischen Strategie und Taktik der gesellschaftlichen Transformation zu folgen. Nach dem Weggang von Alfred Braunthal Mitte 1929 übernahm der Diplomvolkswirt Erich Winkler den Unterricht in Wirtschaftstheorie. Im Unterschied zu Braunthal folgte er nicht dem logischen Aufbau der Wirtschaftstheorie, sondern stellte die aktuelle Wirtschaftskrise in den Mittelpunkt, ihr Entstehen, ihr Erscheinungsbild und die Ansätze zu ihrer Lösung.

Otto Jenssen wurde mit dem Fach Gesellschaftslehre betraut. Diese umfasste insbesondere die Themenfelder: materialistische Geschichtsauffassung, Klassenkampf und Revolutionsgeschichte, Kapitalismus und Staat, Geschichte der internationalen Arbeiterbewegung und aktuelle politische Entwicklungen des Imperialismus. Die Bedenken, dass Jenssen aufgrund seiner nahezu vollständigen Erblindung keinen qualitativ hochwertigen Unterricht abhalten könne, zumal er die modernen Lehrmittel wie Tafelbilder, Landkarten und Diaprojektionen nicht zu nutzen vermochte, erwiesen sich als unbegründet. Der Einsatz von Vorleserinnen – zu der auch seine Frau gehörte – für Literaturstudien und im Unterricht sowie sein sehr stark ausgeprägtes Gedächtnis vermochten seine Sehbeeinträchtigung im Wesentlichen zu kompensieren.³ Die Treue zu den Details historischer Abläufe und sein Vermögen, aktuelle Entwicklungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, machten seinen Unterricht durchaus anspruchsvoll. Seine zahlreichen Publikationen zeugen von einem besonderen Interesse für die nationalen Befreiungsbewegungen insbesondere in Asien. Er verehrte Rosa Luxemburg, bei der er selbst einen Kurs an der Parteischule der SPD in Berlin gehört hatte, und verfolgte sehr intensiv die theoretischen Diskussionen in der österreichischen Sozialdemokratie. Er hinterließ keine umfangreichen Fachbücher, dafür aber eine Vielzahl von Aufsätzen mit Anregungen, den Marxismus zu einer lebensnahen Sozialwissenschaft weiter auszugestalten und aktuelle Entwicklungen der Wissenschaften aufzunehmen. Es ist davon auszugehen, dass sich seine Publikations- und Lehrtätigkeit gegenseitig befruchtet haben.

Otto Jenssen und Alfred Braunthal waren regelmäßig und mit zahlreichen Artikeln in renommierten Zeitungen und Zeitschriften vertreten, mit denen sie in die Diskussionen über aktuelle Probleme des wissenschaftlichen Sozialismus und der proletarischen Politik eingriffen und den Standpunkt der „Tinzer“ auswiesen. Zu nennen sind die regionale „Reußische Volkszeitung“ und die füh-

3 Landesarchiv Thüringen. Staatsarchiv Greiz. Akte: Heimvolkshochschule Tinz, Nr. 55, Blatt 10-12.

renden theoretischen Zeitschriften der Sozialdemokratie: der „Kampf“ (Wien), der „Klassenkampf“ und „Die Gesellschaft“ (beide Berlin). Darüber hinaus war Otto Jansen ein gefragter Redner auf Tagungen der proletarischen Bildungsarbeit und der Freidenkerbewegung. Die Präsenz im öffentlichen Diskurs weist auf eine allgemeine Anerkennung ihrer Fachlichkeit hin und dürfte zum Ansehen der Volkshochschule in einem nicht zu unterschätzenden Maße beigetragen haben. Das dritte große Lehrgebiet der Heimvolkshochschule Tinz, die Kulturlehre, hatte Oskar Greiner übernommen. Er stand etwas im Schatten der oben genannten Hauptlehrer, hatte aber einen nicht unwesentlichen Anteil an der Erfüllung der Bildungsziele der Heimvolkshochschule. In der Erziehung „Neuer Menschen“ sollte die wissenschaftliche Bildung durch die kulturelle Bildung ergänzt und befruchtet werden. Die Bildung des Willens zur sozialistischen Umgestaltung, sei, so die Annahme, nur mittels einer Verschmelzung von Bildung des Kopfes (Verstandes) und des Herzens (der Gefühle) möglich. Anna Siemsen betonte stets, dass sich der Zugang von jungen Menschen zum Sozialismus nicht nur über die Theorie erschließe, sondern auch – und in nicht wenigen Fällen – vor allem über Kunst und Literatur (Sänger, 2011, S. 112 ff.). Die Themenschwerpunkte der Kulturlehre waren: die Strömungen und Epochen der Kunstgeschichte, das Verhältnis des Proletariats zu Kunst und Literatur sowie soziologische Aspekte der Weltliteratur. Die wöchentlichen Besuche von Kulturveranstaltungen und die wöchentlich durchgeführten Musik- und Literaturabende bereicherten die geistig-kulturellen Bildungsangebote.

Im Verlauf der 1920er-Jahre erweiterte und vertiefte Oskar Greiner seinen Unterricht hinsichtlich Themen der Psychoanalyse sowie der Individual- und Massenpsychologie. Das Lehrfach Psychologie stellte in dieser Kombination aus meiner Sicht ein Novum in der proletarischen Bildungsarbeit der Weimarer Republik dar. Otto Jansen bekräftigte in zahlreichen bildungstheoretischen Reflexionen die Auffassung, dass die marxistische Pädagogik Erkenntnisse der Psychologie integrieren müsse, um ihr Ziel der proletarischen Bewusstseinsbildung verwirklichen zu können (Jansen, 1931, S. 11; 1924, S. 589ff.).

Im Unterricht Greiners sollten darüber hinaus Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens und der Rhetorik erlernt werden.⁴

Etwa 10 Prozent der Unterrichtsstunden wurden von Gastdozentinnen und Gastdozenten bestritten, die Spezialthemen in den Bereichen Recht, Gewerkschaftswesen, Bildung und Erziehung in den Kursen für Frauen und Männer übernahmen. Unterricht zu den Themen Wohlfahrtspflege und die Rolle der Frau in der Gesellschaft blieben weitgehend den Frauenkursen vorbehalten. Sportliche Betätigung in Form des Frühsports war von Anfang an ein elementarer Bestandteil des Tagesablaufs, wurde aber auch als Gymnastikunterricht in den Lehrplan

⁴ Landesarchiv Thüringen. Staatsarchiv Greiz. Akte: Heimvolkshochschule Tinz, Nr. 64, Blatt 211.

mit aufgenommen. Eine durch Freikörperkultur geprägte Gruppengymnastik ist punktuell nachweisbar, gehörte aber nicht zum obligatorischen Stundenplan. In der Liste der auswertigen Lehrkräfte finden sich klangvolle Namen, wie der oben bereits erwähnte Otto Felix Kanitz (Sozialistische Erziehung), Anna Siemsen (die Rolle der Frau in der Gesellschaft), August Siemsen (Sozialistische Erziehung), Maria Helene Gertrud Hanna (Gewerkschaftswesen), Marie Juchacz und Käte Buchdrucker (Wohlfahrtspflege). Hermann Brill (Öffentliches Recht) und Ernst Fraenkel (Arbeitsrecht) standen in den „Tinzer Jahren“ am Beginn ihrer glanzvollen politischen bzw. wissenschaftlichen Karriere, die sie nach 1945 fortsetzen konnten. Wie die Hauptlehrer waren auch sie mit ihren theoretischen Beiträgen und politischen Interventionen über Artikel in Zeitungen und Zeitschriften sowie Redebeiträgen auf Tagungen und Kongressen der sozialistischen Bewegung in der Öffentlichkeit präsent.

Nachfrage und Organisation

Die Heimvolkshochschule Tinz war von Beginn ihrer Arbeit 1920 bis zu ihrer Schließung 1933 stark nachgefragt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden zum Großteil durch proletarische Organisationen delegiert, insbesondere durch den Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbund und den Reichsausschuss für sozialistische Bildungsarbeit der SPD. Sie waren zu fast 100 Prozent Mitglied der SPD. Aufgrund des Alters gehörten sie fast ausschließlich der Sozialistischen Arbeiterjugend oder den Jungsozialisten an. Eine Übersicht über die Mitgliedschaften des VI. Frauenkurses und X. Männerkurses von 1927 weist darauf hin, dass auch die Kinderfreunde, der Reichsbanner, die Freidenker und Naturfreunde die Gelegenheit zur Delegierung nutzten (Noak, 2021, S. 28). Die Mitgliedschaft in der KPD blieb eine Ausnahme und auf die ersten Jahre beschränkt.

Um dem Anspruch gerecht zu werden, die Bildungsgänge auf dem Niveau einer Hochschule durchzuführen, wurden die Voraussetzungen der Bewerberinnen und Bewerber geprüft. Sie mussten eine schriftliche Ausarbeitung zu einem vorgegebenen Thema einreichen sowie einen Lebenslauf und ein Motivationsschreiben vorlegen. Ablehnungen wurden schriftlich begründet, Hinweise für das weitere Selbststudium gegeben, Literaturlisten zugesandt und ermuntert, sich erneut zu bewerben.

Mit 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmern war die Heimvolkshochschule überbelegt. Erste Planungen aus dem Jahre 1919 gingen von einer Kursstärke von maximal 40 aus. Die räumliche Enge und die voll besetzten Kurse setzten der Individualisierung des Unterrichts Grenzen. Es wurde versucht, die Schwierigkeit der Leistungsbeurteilung der Teilnehmenden durch das Anfertigen schriftlicher Arbeiten zu begegnen, die individuell ausgewertet werden konnten. Unter- und Überforderungen konnten dadurch aber nicht gänzlich vermieden werden. Da sich die hohe Belegungszahl als pädagogisch nicht sinnvoll erwies, ist sie nur

dadurch zu erklären, dass so der Eigenanteil der Schule an der Finanzierung der Gesamtkosten durch die erhobenen Teilnahmegebühren auf ein Maximum gesteigert und dadurch die notwendigen Zuschüsse aus Landesmitteln relativ geringgehalten werden konnten. Zu den Maßnahmen der „Kostendämpfung“ gehörte auch die Verpflichtung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Mitwirkung an der Instandhaltung und Pflege der Gebäude und der Anlagen sowie der Bewirtschaftung der Heimvolkshochschule durch gemeinnützige Arbeitsstunden. Die Arbeitseinsätze standen jedoch nicht im Gegensatz zum Grundprinzip der Erziehung zur solidarischen Gemeinschaft, das in Tinz gepflegt wurde.

Der Unterricht wurde von Montag bis Freitag zwischen 7.45 Uhr und 17.00 Uhr in drei Doppelstunden am Vormittag und einer Doppelstunde am Nachmittag erteilt. Am Sonnabend wurde bis Mittag unterrichtet, der Nachmittag und der Sonntag standen zur freien Verfügung oder wurden für Exkursionen in benachbarte Großstädte (Weimar, Jena und Leipzig) bzw. für gemeinsame Wanderungen genutzt. Der Mittwochnachmittag blieb dem Besuch von Kulturveranstaltungen und Kultureinrichtungen in Gera oder Besichtigungen von Betrieben vorbehalten.

Die Einschätzungen der Absolventinnen und Absolventen fielen insgesamt sehr positiv aus. Franz Walter, der ehemalige Absolventinnen und Absolventen der Heimvolkshochschule Tinz befragen konnte, stellte fest, dass die Veteranen der sozialistischen Jugendbewegung noch im hohen Alter von ihr schwärmten. Es war ihr eindringlicher Wunsch gewesen, zu einem Tinz-Kurs delegiert zu werden, um „unbelastet von der Berufsarbeit und der Sorge um das tägliche Brot, über mehrere Monate Fragen der sozialistischen Theorie nachgehen zu können“ (Walter, 1986, S. 71f.). Als übergreifende Gründe für die Zufriedenheit wurden genannt: der Vorrang einer kognitiven Wissensvermittlung, die Anwendung der arbeitgemeinschaftlichen Methode und die Förderung der Selbständigkeit im Denken (Walter, 1986, S. 73).

In der Heimvolkshochschule Tinz gelang es, folgende Bildungselemente zusammenzuführen, die durch entsprechende Organisationsprinzipien, wie z. B. die Hausordnung⁵ und Lehrpläne⁶, abgesichert wurden:

- eine ausgeprägte Orientierung an den Bedürfnissen, Interessen und Wünschen der Teilnehmenden, die durch eine institutionalisierte Mitbestimmung abgesichert wurde (Vollversammlungen der „Tinz-Gemeinde“, Vertretung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Beratungen des Lehrkörpers und der Heimleitung, Teilhabe an Entscheidungsfindungen über das Personal und die Entwicklung der Schule),

5 Landesarchiv Thüringen. Staatsarchiv Greiz. Akte: Heimvolkshochschule Tinz, Nr. 6.

6 Landesarchiv Thüringen. Staatsarchiv Greiz. Akte: Heimvolkshochschule Tinz, Nr. 60f.

- die Vermittlung einer wissenschaftlich fundierten sozialistischen Weltanschauung, d. h. hier explizit des Marxismus als Gesellschaftslehre, durch einen angemessenen Methodenmix (Vorlesungen und Vorträge, Seminare, Selbststudium und Arbeitsgemeinschaften),
- die Bildung einer Solidargemeinschaft unter Anerkennung der Meinungspluralität und Entwicklung einer demokratischen Streitkultur in allen Lebensbereichen der Heimvolkshochschule (dialogisches Lernen, gemeinsames Essen, Wohnen und Feiern, gemeinsame Freizeitgestaltung, Verbot expliziter parteipolitischer Agitation, Schlichtung weltanschaulicher Konflikte),
- die Kombination von theoretischem Unterricht, dem Besuch von Kulturveranstaltungen, erlebnispädagogischen Maßnahmen (Exkursionen und Ausflüge) sowie gemeinsamen Festen.⁷

In der aktuellen Terminologie ausgedrückt lassen sich darin die pädagogischen Prinzipien der Adressatinnen- und Adressatenorientierung, der Teilhabe, der Aktivierung und der Befähigung erkennen. Das Prinzip der Befähigung zielte hier insbesondere auf die Erziehung zur Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung. Diese Orientierung war eine klare Absage an die Erwartung der Parteibürokratie, für den Nachwuchs an Referenten und Parteibeamten zu sorgen. Die Ausbildung von Funktionären lag der Natur der Sache nach nicht im Bildungsbereich der Volkshochschulen, sondern blieb den Parteischulen vorbehalten. Andererseits bedeutete die „Erziehung neuer Menschen“ die Erziehung im Geiste der neuen Gesellschaft, der solidarischen Gemeinschaft, und nicht im Geiste der Parteiorganisation.

Die „alte“ SPD, die im Ersten Weltkrieg vor dem deutschen Militarismus kapitulierte und in der revolutionären Nachkriegskrise die Möglichkeiten einer solidarischen Umgestaltung der Gesellschaft ungenutzt ließ, brauchte – so der Konsens der Tinzer – zu ihrer Erneuerung einen „neuen Typ“ an jungen Aktivistinnen und Aktivisten, die gestalten, statt verwalten, für die proletarischen Interessen kämpfen, statt soziale Klassengegensätze zu versöhnen. Bei Jenssen heißt es zum „Genossen von morgen“: „Er muss sein, ein zum kritischen wissenschaftlichen Denken erzogener, im Gemeinschaftsgeist lebender Proletarier des Deutschlands der Konzerne, der dieses Land umbauen will zu einem Reich der sich selbst regierenden Menschen, die auch im sozialen Leben nicht mehr unterworfenen Kinder, sondern erwachsene Erwachsene sind“ (Jenssen, 1926, S. 2).

7 Zu den in Tinz umgesetzten pädagogischen Grundsätzen und Methoden siehe auch Jenssen, 1930 und 1931.

Die Auflösung der Heimvolkshochschule und das Ende eines „Experiments“

1930 wurde der Nationalsozialist Wilhelm Frick zum Innen- und Volksbildungsminister Thüringens berufen. Unter seiner Führung kam es erneut zu massiven Angriffen auf die Heimvolkshochschule Tinz, die eine Welle der Empörung in der Kultur- und Bildungsbewegung hervorrief. In einer EntschlieÙung der Nürnberger Reichskonferenz der Bezirksbildungsausschüsse heißt es: „Die Konferenz richtet an die beteiligten Organisationen und Instanzen die dringende Bitte, dem unerhörten Versuch eines hemmungslosen, politischen Fanatismus, die Existenz der Schule zu untergraben, energischen Widerstand entgegenzusetzen“ (Reichsbildungskonferenz in Nürnberg, 1930, S. 213). Die Angriffe auf die „marxistische Brutstätte“ konnten zunächst abgewehrt werden, doch nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten wurde die Heimvolkshochschule Tinz am 19. März 1933 von Polizei und SA besetzt und aufgelöst.

Es gab nach 1945 durchaus Bemühungen, die Heimvolkshochschule als Bildungsstätte der Arbeiterschaft Ostthüringens in der Tradition der Jahre 1920-1933 wieder zum Leben zu erwecken. Sie scheiterten jedoch am ideologischen Kampf kommunistisch geschulter Arbeiterfunktionäre gegen den sogenannten „Sozialdemokratismus“, der in Thüringen auch als „Tinzianismus“ bezeichnet wurde. Das Mitglied des Politbüros der SED, Fred Oelßner, für das Land Thüringen zuständig, bürgte mit seiner Person für den erfolgreichen Kampf gegen diese als SED feindlich eingestufte Strömung. Zwar konnten einige Absolventinnen und Absolventen der Heimvolkshochschule nach 1945 auch in der DDR eine politische Karriere machen, doch der „Geist von Tinz“ konnte entgegen der Lehre des dogmatisierten Marxismus-Leninismus nicht wiederbelebt werden (Noak, 2021, S. 31ff.). In der BRD geriet die Bildungsphilosophie der Tinzer ebenfalls in Vergessenheit. Zwar verbesserten sich mit dem Wiedererstarken des Linkssozialismus in den 1970er-Jahren durch Marxistinnen und Marxisten in der SPD die Bedingungen einer Wiederbelebung, aber der kritische Marxismus hatte hier – wenn auch nur punktuell und vorübergehend – an Universitäten und Hochschulen einen Platz gefunden. Mit der Aufgabe des Sozialismus als gesamtgesellschaftliches Emanzipationsprojekt und des Marxismus als wissenschaftlicher Grundlage einer von der Arbeiterbewegung selbst getragenen sozialistischen Politik ist einer Erneuerung bzw. Aktualisierung des Tinzer Modells proletarischer Bildung der organisatorische Boden entzogen. Die Heimvolkshochschule Tinz ist bis heute ein „Experiment“ in der Geschichte der proletarischen Erwachsenenbildung geblieben.

Literatur

- Adler, M. (1924). *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*. E. Laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Adler, M. (1922). *Die Staatsauffassung des Marxismus: Ein Beitrag zur Unterscheidung von Soziologischer und Juristischer Methode*. Wiener Volksbuchhandlung.
- Bauke, D. (1995). Die „Volkshochschule Reuß“ 1919-1923. In *Von der Freien Landesbücherei zur Stadt- und Regionalbibliothek*. Stadt und Regionalbibliothek Gera.
- Braunthal, A. (1971). *Die Entwicklungstendenzen der kapitalistischen Wirtschaft*. Makol.
- Dressel, G. (1995). *Quellen zur Geschichte Thüringens: Wahlen und Abstimmungsergebnisse 1920-1995*. Landeszentrale für politische Bildung.
- Fritz, G. (1909). *Das moderne Volksbildungswesen*. B.G. Teubner.
- Hennig, G. (1919). Volksbildung und Volkshochschule. *Reußische Volkszeitung* vom 9. November 1919, 3.
- Jenssen, O. (1931). *Erziehung zum politischen Denken*. E. Laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Jenssen, O. (1926). Proletarische Erwachsenenbildung. *Jugendwille*: Monatsbeilage der „Pfälzischen Post“. Nr. 10.
- Jenssen, O. (1930). Zehn Jahre Tinz. *Die Gesellschaft: Internationale Revue für Sozialismus und Politik*. Bd. 1, 302-309.
- Jenssen, O. (1924). Zur Psychologie der Massen. Kautsky und Freud. In *Der lebendige Marxismus* (589-604). Thüringische Verlagsanstalt.
- Kanitz, Otto F. (1974). *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Fischer.
- Messer, A. (1931). *Pädagogik der Gegenwart*. (2. Aufl.). Alfred Körner.
- Noak, R. (2021). *Die Heimvolkshochschule Tinz: Ein Experimentierlabor sozialistischer Bildung*. Rosa-Luxemburg-Stiftung Thüringen e.V.
- Nohl, H. (1988). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Vittorio Klostermann.
- Picht, W. (1919). *Die deutsche Volkshochschule der Zukunft*. Quelle & Meyer.
- Reichsbildungskonferenz in Nürnberg. *Sozialistische Bildung: Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildung*, 1930(7), 206–214.
- Sänger, C. (2011). *Anna Siemsen – Bildung und Literatur*. Peter Lang.
- Volkshochschulkurse (1919). *Reußische Volkszeitung*. Beilage zu Nr. 105 vom 8. Mai.
- Walter, F. (1983). *Jungsozialisten in der Weimarer Republik*. Sovec.
- Walter, F. (1986). *Nationale Romantik und revolutionärer Mythos*. Verlag Europäische Perspektiven.
- Walter, F. (2011). „*Republik, das ist nicht viel*“. Transcript.
- Weiss, H. (2008). *Das Rote Schönbrunn*. Echomedia.

Autor

Franzke, Michael, Dr. phil.

Fachhochschule des Mittelstands, Campus Rostock (bis 2021)
 Sozial- und Inklusionspädagogik, sozialistische Bildungsarbeit,
 Austromarxismus, Linksozialismus
 michael_franzke_56@web.de

Daniel Lieb

Zur ethischen Dimension proletarischer Pädagogik. Die Arbeiterjugendbewegung in der frühen Weimarer Republik

„Die junge Arbeiterschaft ist mit der erwachsenen Arbeiterschaft im Schicksal zusammengeschweißt! Beide in dasselbe Joch gespannt, haben dieselben Interessen, dieses Joch zu zertrümmern!“

Max Westphal in der *Arbeiter-Jugend*, Nr. 10/1920, S. 111

Prolog

Weimar – wohl kein anderer Ort weckt in vergleichbarer Weise idealistische Assoziationen zu Bildung und Kultur. Nicht zufällig zielt ein Foto des Goethe-Schiller-Denkmal im Herzen der Stadt Georg Bollenbecks (1996) Untersuchung der entsprechenden historischen Semantik dieses *deutschen Deutungsmusters*. Wer Weimar für sich reklamiert, zelebriert damit seine Zugehörigkeit zu einer hegemonialen Form von Hochkultur, deren elitärer Kern notwendig Exklusion produziert. Und doch ist es im Sommer 1920 eine ihrem Selbstverständnis nach proletarische Jugendbewegung, die Weimar zu ihrer Heimstätte erklärt. Es drängt sich die Frage auf: Kann eine Reklamation jener *Chiffre Weimar* tatsächlich proletarisch sein?

1 Weimar als Heimstätte des Proletarischen? Einleitende Gedanken

Ein Stück außerhalb der Stadt, eine gute halbe Stunde zu Fuß entlang der Ilm, liegt der Tiefurter Park. Hier haben sich am Wochenende des 28. bis 30. August 1920 rund 3000 jugendliche Arbeiterinnen und Arbeiter niedergelassen. Der Park, der eigentlich ein nach wie vor erhaltener Schlossgarten ist, dient zu jener Zeit als Bettenlager für die Teilnehmenden am Ersten landesweiten Reichsjugendtag der mehrheitssozialdemokratischen (MSPD) Arbeiterjugendbewegung¹ (AJ).

¹ Zum Zwecke historischer Kohärenz verbleiben einige Begriffe in ihrer nicht-neutralen Schreibweise. Neben der Arbeiterjugendbewegung sind das die Arbeiterbewegung sowie die Arbeiterbildungsvereine.

Von hier aus ziehen sie in die Stadt, um im Rahmen eines gut dokumentierten Festes (vgl. zul. Faludi, 2022) einen Kranz zu Ehren der beiden großen deutschen Dichter an deren Statue niederzulegen. Die Mitgliederzeitschrift der Bewegung, die *Arbeiter-Jugend*, kommentiert in der Ausgabe vom 28. August entsprechend euphorisch: „Weimar, das ist das Bethlehem des deutschen Idealismus, jenes Idealismus, der eine der kraftvollsten Wurzeln unseres sozialistischen Kulturideals darstellt“ (A-J 12 (17), S. 186)². Wie es scheint, stellt die Orientierung an der Weimarer Hochkultur, mithin an der Tradition des deutschen Idealismus, zumindest kein Hindernis für die Selbstkennzeichnung als sozialistisch dar. Gleichwohl ist nun eine gewisse Begriffsverwirrung eingeführt: Die Chiffre Weimar mag sozialistisch sein – doch ist sie auch proletarisch?

Eben diese Frage schwebt über dem vorliegenden Beitrag, der als empirische Studie der *Arbeiter-Jugend* angelegt ist, und bestimmt seine Struktur. Der Fokus liegt dabei auf dem Jahrgang des Jahres 1920, somit auf der Frühphase der Weimarer Republik, und fällt damit in jenen Abschnitt der proletarischen Jugendbewegung, den Jakob Benecke (2020) als ihre „Phase der Eigenständigkeit“ (ebd., S. 308) bezeichnet: Zwischen 1919 und 1921 ist die AJ in einem Maße von der (M)SPD unabhängig und *jugendlich* wie nie zuvor und niemals wieder in ihrer Geschichte, die 1908 als gesamtdeutsche und einheitliche Bewegung beginnt³ und mit der Machtübernahme Hitlers 1933 abrupt endet. Die spezifischer ausformulierte Leitfrage der folgenden Untersuchung lautet: *Welches Verständnis proletarischer Pädagogik offenbart die Lektüre der Arbeiter-Jugend für die Zeit um 1920 als Zenit jugendlicher Autonomie der AJ?* Um sie zu beantworten, teilt sich der Beitrag in die folgenden Unterkapitel:

Ich beginne mit heuristischen Vorüberlegungen, um zu eruieren, was proletarische Pädagogik überhaupt sein kann oder soll (Kap. 2.1) und in welchem Verhältnis sie zu – vonseiten der AJ betontermaßen – sozialistischer Pädagogik (Kap. 2.2) steht. Nach einer sehr kursorischen historischen Hinführung zum Forschungsgegenstand (Kap. 3), werden ausgehend von der dem Beitrag vorangestellten Aussage Max Westphals zwei Besonderheiten der AJ als proletarische Jugendbewegung nach dem Ende des Ersten Weltkrieges beleuchtet: Einerseits das Verhältnis der erwachsenen Arbeiterbewegung zur Jugendbewegung (Kap. 4.1); andererseits die dezidiert ethische Dimension, die dieses pädagogische Verhältnis zu jener Zeit annimmt (Kap. 4.2). *Proletarische Pädagogik*, so die zu validierende These, *bedeutet hier ein doppeltes, ethisch fundiertes Verhältnis: einerseits der Erwachsenen zur Jugend, andererseits der Jugend zu sich selbst*. Um sie zu untermauern, werde ich die in der Zeitschrift verhandelten Bildungs- und Erziehungskonzeptionen vorstellen,

2 Die Zitation der Zeitschriftenquelle erfolgt nach dem Muster A-J Jahrgang (Ausgabe), Seitenzahl.

3 Zuvor bestanden ab den 1870er Jahren verschiedene Jugendsektionen von Arbeiterbildungsvereinen. Zwischen 1904 und 1908 gab es zwei deutsche Dachorganisationen, je eine in Nord- und eine in Süddeutschland, die eine Vielzahl autonomer Vereine repräsentierten (vgl. Eberts, 1979, S. 17 ff.).

die mehrheitlich vonseiten erwachsener Parteifunktionär:innen, aber auch von Jugendlichen selbst formuliert werden. Im Fazit (Kap. 5) werden diese Konzepte dann auf einen ihnen gemeinsamen proletarisch-pädagogischen Nenner hin befragt und die gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich des ethischen Charakters proletarischer Pädagogik zusammengefasst.

2 Heuristische Skizzen

Der Begriff einer proletarischen Pädagogik ist in der gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft nahezu ein Desiderat. Er scheint historisch, weckt er doch Assoziationen zu Edwin Hoernles *Grundfragen proletarischer Erziehung* von 1929. In den letzten Jahren ist es vor allem der Begriff einer sozialistischen Pädagogik, der seinen zweiten – oder, man denke an die sogenannten 68er, sogar dritten – Frühling erlebt; sei es in vor allem historischem (vgl. Paul-Siewert et al., 2016) oder stärker historisch-systematischem Interesse (vgl. Engelmann & Pfützner, 2018). Die Zeit nach 1968 ist es, die Überlegungen zu proletarischer Erziehung neues Leben einhaucht: nicht nur wird Hoernles Buch neu aufgelegt; in sog. „K-Gruppen“ und der außerparlamentarischen Opposition (APO) werden Möglichkeiten diskutiert, eine emanzipatorische Pädagogik, die sich an Marx und Engels orientiert, bewusst in den Dienst des Proletariats und seines Freiheitskampfes zu stellen (vgl. Fischer, 1984, S. 158). Hier ist jedoch Vorsicht geboten: Nicht überall, wo proletarische Pädagogik „draufsteht“ ist auch proletarische Pädagogik „drin“. So tut not, was Sebastian Engelmann und Robert Pfützner (2018) jüngst für Studien zu sozialistischer Pädagogik festgehalten haben: Es sollte nur das als proletarische Pädagogik begriffen werden, „was anhand bestimmter, qualitativer [sic!] auszuweisender Kriterien“ (ebd., S. 41) als proletarisch *und* pädagogisch begriffen werden kann. Leider existieren (noch) keine einheitlichen Kriterien, anhand derer Pädagogik als „proletarisch“ zu bezeichnen wäre⁴. Es gilt also zunächst, Hinweise auf ihr Wesen zusammenzukehren. Eben jenes „Kehren“ markiert den hermeneutischen Zugang dieser Studie. Dazu werden zunächst vier mögliche Charakteristika proletarischer Pädagogik aus dem Forschungsstand herausgearbeitet (Kap. 2.1 und 2.2), um auf dieser Grundlage das herangezogene Quellenmaterial zu prüfen (Kap. 4).

2.1 Proletarisch – sozialistisch – materialistisch?

Wie zu zeigen sein wird, finden sich in der *Arbeiter-Jugend* mannigfaltige Motive anhand derer ein zukünftiger Kanon proletarischer Pädagogik ausgestaltet werden

⁴ Eine Systematisierung historisch-materialistischer Pädagogiken, deren Ursprünge in der hier untersuchten Zeit verortet und deren (Dis-)Kontinuitätslinien bis in die Gegenwart skizziert werden, findet sich bei Armin Bernhard (2024, S. 104-112).

kann. Ein Charakteristikum liegt bereits semantisch nahe. Bei proletarischer Pädagogik scheint es sich *erstens* notwendig um eine Form von Gegen-Pädagogik zu handeln. Darauf verweist etwa der Begriff bei Hans-Jochen Gamm, der „proletarische Pädagogik“ (Gamm, 1972, S. 39), mit der er Namen wie Hoernle, Zetkin und Bernfeld verknüpft, ausschließlich „in völligem Gegensatz zu den bürgerlich-konservativen Ansichten“ (ebd.) der geisteswissenschaftlichen „Kathederpädagogik“ (ebd., S. 40) in der Tradition Diltheys begreift, die sich nach 1933 nahtlos in das nationalsozialistische Regime eingeordnet habe (vgl. Tenorth, 1986, S. 307). Die mit Gamm verbundene kritisch-materialistische Pädagogik, wie sie sich wohl am prominentesten in der Bildungstheorie Heinz-Joachim Heydorns und Gernot Koneffkes findet, schien mit dem Tode Gamms im Jahr 2011 zum historischen Fragment degeneriert zu sein. Jüngst hat allerdings Armin Bernhard (2024) eine systematische Rekonstruktion dieser Theorietradition vorgelegt. Ihr Anspruch lag – hier notwendig verkürzt gefasst – in der Bewusstmachung der gesamten Geschichte der menschlichen Gattung, d. h. Bildung mit dem Ziel der „Hinausführung“ (Heydorn, 1972/2004, S. 127) aus (kapitalistischen) Herrschaftsverhältnissen. Erziehung als Verhängnis (vgl. Winkler, 2008), als „fensterloser Gang“ (Heydorn, 1970/2004, S. 9) richtet das Individuum auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse ab; Bildung soll in unmittelbarem Anschluss an Marx den individuellen Geist gemeinsam mit den materiellen und sozialen Verhältnissen revolutionieren (vgl. Engelmann & Pfützner, 2018, S. 37) – auch hier geht es also um eine Pädagogik in Abgrenzung *von* Etwas. Dieses Etwas ist die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft.

„Vor dem Hintergrund der Kritik an falschen Autonomieannahmen bürgerlicher Pädagogik, damit an einer fehlenden bzw. unzureichenden Reflexion und Analyse gesellschaftlicher Produktions- wie Reproduktionsprozesse in ihrer Bedeutung für Bildungssystem und Pädagogik, bilden in vielfältigen Beiträgen [...] die Fragen nach Konstellationen im Verhältnis von Gesellschaftsform und Bildungssystem, nach Vergesellschaftungsmustern und ihren Folgen für Formen von Subjektivität sowie nach Differenz wie Identität von Pädagogik und Politik den allgemeinen Rahmen materialistischer Ansätze“ (Sünker, 2012, S. 335).

Proletarische Pädagogik als Oberbegriff für eine sowohl sich sozialistisch wie auch kritisch-materialistisch begreifende Pädagogik ist – so fasst es auch die Ankündigung der Tagung, aus der der vorliegende Sammelband hervorgegangen ist – in diesem Sinne anhand der „Grundkontroverse“ (Haberkorn, 2022, o. S.) zu begreifen, ob Bildung den Weg zur Emanzipation des Proletariats von Ausbeutung und Unterdrückung in der kapitalistischen Gesellschaft darstellt, oder die Revolutionierung der gesellschaftlichen Verhältnisse als Vorbedingung für einen tatsächlichen Bildungsprozess anzusehen ist (vgl. Liebknecht, 1872/1904).

Wenn proletarische Pädagogik aber zwingend einen Gegenbegriff zu nicht-proletarischer Pädagogik im Kapitalismus darstellt, muss eine Studie, die nach ihren konstitutiven Elementen sucht, notwendig historisch *und* systematisch angelegt sein (vgl. Bellmann & Ehrenspeck 2006). Denn auch wenn sich konstitutive Momente dessen, was als proletarische Pädagogik zu begreifen ist, systematisch und für alle historischen Beispiele charakteristisch ausfindig machen lassen sollten, steht proletarische Pädagogik doch zwingend im Paradigma des *historischen Kapitalismus* (Wallerstein, 1984). Proletarische Pädagogik ergibt jenseits des kapitalistischen Welt-Systems keinen Sinn. Eine rein historische Suche nach etwas, das in einer Quelle wie der *Arbeiter-Jugend* als „sozialistische“ oder „proletarische Pädagogik“ bezeichnet wird, geht diesem Welt-System ebenso auf den „ideologischen Leim“ (Wallerstein, 1995, S. 176) wie der Anspruch, in einer systematischen Untersuchung transhistorisch gültige Kriterien proletarischer Pädagogik zu finden, die in jedem historischen „ZeitRaum“ (ebd., S. 169) gleichermaßen Gültigkeit haben. Gerade diese historisch-systematische Skepsis erscheint mir wiederum als ein *zweites* genuines Charakteristikum proletarischer Pädagogik: So sah es die kritisch-materialistische Bildungs- und Erziehungstheorie als eine ihrer Kernaufgaben an, etwaige pädagogische Potenziale an die gegebenen materiellen gesellschaftlichen Bedingungen rückzubinden. Ihr Anspruch an das Individuum ist dabei kaum zu überschätzen: Bildung in ihrer radikalisiert-aufklärerischen Form sollte die Trennung von Hand- und Kopfarbeit überwinden, indem sie Geist und Hand unmittelbar koppelt, auf dass „[d]ie Hand, die das Werkzeug faßt, [...] sich blutig reiben [muss]“ (Heydorn, 1973/2004, S. 148). Wie verträgt sich ein solches Verständnis proletarischer Pädagogik nun mit den idealistischen Affekten jenes *Geistes von Weimar* (Lienker, 1987), dem die AJ um 1920 verfiel?

2.2 Sozialistische Erziehung in der Arbeiterjugendbewegung

Heydorn selbst stand den jugendbewegten Jahren der AJ jedenfalls mitnichten so skeptisch gegenüber, wie es auf den ersten Blick anmuten mag: Kurz vor seinem Tod, im März 1974, hielt er einen Vortrag *Zur historischen Entwicklung der Arbeiterjugendbewegung* im Rahmen der Funktionärskonferenz der Sozialistischen Jugend Deutschlands (SJD) – Die Falken. Hier argumentiert Heydorn, dass die AJ nach 1919 ihre „stärkste theoretische Entfaltung“ (Heydorn, 1974, S. 5) erlebt habe. Sie habe eine „Erziehungstheorie“ entwickelt, „die sich dem politischen Kampf verbindet“ (ebd., S. 4). Gleichwohl begreift Heydorn die in der AJ praktizierte Pädagogik nicht als materialistische, sondern als „sozialistische Erziehung“ (ebd., S. 6), die er wie folgt definiert:

„Die jungen Arbeiter empfinden das Bedürfnis, sich zum Klassenkampf vorzubereiten durch Erwerbung derjenigen Kenntnisse und Bestärkung derjenigen sittlichen Eigenschaften, die sie in den Stand setzen, jenen Kampf mit größerer Kraft zu führen. Unter

sozialistischer Erziehung verstehen wir die Erwerbung jener Kenntnisse und moralischen Eigenschaften“ (ebd., S. 6 f.).

Heydorn gibt zu bedenken, dass die idealistische Form, die stark utopisch eingefärbte Stimmung des Weimarer Reichsjugendtages, durchaus verwundern mag; sie müsse jedoch im Kontext jener „quasi messianischen Erwartungsstimmung“ (ebd., S. 8) interpretiert werden, die die Jugend nach Kriegsende und bolschewistischer Revolution in Russland ereilt habe. Der damit einhergehende „Nachholbedarf bürgerlicher Jugendbewegungselemente“ (ebd., S. 8f.), denen sich die AJ um 1920 affektiv zuwendet, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich hier eine Jugendbewegung entwickelt, die sich als selbstbewusster, autonomer, aber dennoch konstitutiver Bestandteil der proletarischen Gesamtbewegung begreift. Anders als für die kommunistische Jugend und Teile der USPD-Jugend jener Zeit, deren pädagogischen Charakter Hoernle (1973/1929) fasst, ist für die AJ nicht der mitunter gewaltsame Klassenkampf der:die Erzieher:in. Stattdessen erzieht die MSPD-nahe Jugend sich selbst in Form einer „demokratischen Selbstbestimmung innerhalb eines Jugendverbands“ (Heydorn, 1974, S. 10), um gerade durch die Selbsterziehung „eine mögliche Zukunft bereits vorweg zu nehmen“ (ebd., S. 11). Deutlich wird hier ein *drittes* Merkmal sozialistischer – und vielleicht auch proletarischer – Pädagogik: die niemals final aufzulösende Frage nach dem Verhältnis der Pädagogik zur Politik. Sozialistische Pädagogik zielt als politische auf Gesellschaftsveränderung, „wenn Gesellschaften selbst bewirken, dass menschliche Existenz, dass Dispositionen, Handlungsfähigkeit und Handlungsmöglichkeit reduziert werden“ (Winkler et al., 2016, S. 15). Als solche ist sie mitnichten an ein wie auch immer gelagertes orthodoxes Marxismusverständnis gebunden, sondern operiert im Modus des Utopischen, um mögliche soziale Alternativen hervorzubringen (vgl. ebd., S. 16 f.).

Als solcher Motor der Gesellschaftsveränderung verweist das hier dargelegte Verständnis sozialistischer Pädagogik schließlich systematisch auf pädagogische *Reform* (vgl. Oelkers, 2019, S. 297) – unabhängig davon, ob das Pädagogische das Soziale verändern soll oder andersherum (vgl. Koerrenz, 2014, S. 39), was wieder zur oben genannten Grundkontroverse zurückführt. Dies ist auch historisch nachvollziehbar, da die Mär der sogenannten „bürgerlichen“ Reformpädagogik, die ein ethisches Sozialismusverständnis in die revolutionäre proletarische Jugendbewegung hineingetragen habe (vgl. Autorenkollektiv Falkenberg et al., 1973, S. 237; zul. Uhlig, 2006, S. 116ff.), nicht mehr tragfähig ist. Nicht nur bezog sich schon August Bebel auf die linkskantianische Ethik Paul Natorps (vgl. Lesanovsky, 2005, S. 216 ff.), vielmehr wurde jene kantianische Ausrichtung des Sozialismus im Anschluss an Leonard Nelson nach 1900 zu einer für viele Sozialdemokrat:innen attraktiven Idee eines „pragmatischen Sozialismus“ (Engelmann & Pfützner, 2018, S. 24). Zudem bezog sich bereits Wilhelm Liebknecht (1872/1904) in seiner oben

genannten Rede auf eine vermeintlich „echte, den ganzen Menschen durchdringende und veredelnde Bildung“ (ebd., S. 16) sowie das „Kulturideal“ (ebd., S. 19) der Bildung (vgl. Bollenbeck, 1996, S. 12) – Formulierungen, die mittelbar auf das Weimar der arbeitenden Jugend 1920 verweisen. Sozialistische Pädagogik muss vor diesem Hintergrund also *viertens* auch dann als solche gelten, wenn sie mit ethischen Idealen aufgeladene reformpädagogische und kulturkritische Motive aufnimmt, auf die Veränderung des Individuums drängt und die „Spannung von Gemeinschaft und Individualität“ zugunsten einer Pädagogik auflöst, die auf „Emanzipation und Autonomie“ (Winkler et al., 2016, S. 18) setzt.

Diese vier möglichen Kriterien proletarischer Pädagogik werden nach einer historischen Herleitung in Kapitel 3 empirisch anhand der *Arbeiter-Jugend* geprüft. Proletarische Pädagogik, hier dem Namen nach als sozialistische Pädagogik gefasst, darf dann als ebensolche erachtet werden, wenn sie sowohl sozialistische – mindestens im Sinne einer hier skizzierten Gegenbewegung zum herrschenden Kapitalismus – als auch pädagogische – im Sinne von Erziehung, Selbsterziehung und/oder Bildung – Motive aufzuweisen hat (vgl. Engelmann & Pfützner, 2018, S. 41).

3 Zur Geschichte der AJ bis 1918

Mit der Novelle des Reichsvereinsgesetzes am 8. April 1908, nach der Jugendlichen unter 18 Jahren die Teilnahme an politischen Vereinigungen untersagt ist, werden die bis dahin unabhängigen proletarischen Jugendvereine in Nord- und Süddeutschland unter der neu eingerichteten *Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands* als parteinaher Jugendverband reorganisiert. Deren Gründung resultiert aus einer Übereinkunft von SPD und Gewerkschaften mit Vertreter:innen der Jugendbewegung auf dem Nürnberger Parteitag im September 1908. War die SPD für die AJ zuvor ein ideelles Vorbild, muss nun von einer gewissen Unterordnung der Bewegung unter die Parteistrukturen gesprochen werden, was der AJ den widersprüchlichen Charakter einer „organisierte[n] Jugendbewegung“ (Eberts, 1979, S. 58) verleiht. An die Stelle der Vereine treten nun Jugendausschüsse, die paritätisch von Vertreter:innen der Jugendlichen, von Gewerkschaften und der Partei besetzt werden. Dasselbe gilt für den Vorstand der Zentralstelle. In der *Arbeiter-Jugend* wird die Tätigkeit der Organisation zwischen 1908 bis Kriegsende 1918 als jugendpflegerisch charakterisiert (vgl. z. B. A-J 12 (9), S. 96), Veranstaltungen auf der Ebene der Bewegung tragen offiziell einen unpolitischen Charakter. Aus Sicht der Partei steht im Zentrum der Tätigkeit der AJ-Ortsgruppen der Wissenserwerb als kognitiv-rationale Vermittlungsarbeit, die selbstverständlich von einem politischen Impetus nicht zu trennen ist. In explizitem Bezug zu Wilhelm Liebknechts Feststellung *Wissen ist Macht – Macht ist Wissen* (1872/1904), jedoch kompensatorisch gewendet (vgl. Pfützner, 2024,

S. 38), soll die AJ zum Lehrmeister für eine spätere Tätigkeit in der erwachsenen Arbeiterbewegung werden (vgl. Eberts, 1979, S. 13). Entsprechend ist auch ihre Mitgliederzeitschrift gestaltet.

Seit 1908 erscheint diese deutschlandweit, die meiste Zeit davon im zweiwöchentlichen Rhythmus. Bis 1924 arbeitet der (M)SPD-Parteifunktionär Karl Korn als ihr Redakteur, herausgegeben wird die Zeitschrift bis 1918 vom späteren Reichspräsidenten Friedrich Ebert und danach vom sozialdemokratischen Schultheoretiker Heinrich Schulz. Den Leser:innen begegnet in jeder der etwa zehneitigen Ausgaben ein großformatiger Leitartikel, ein in der Regel naturwissenschaftlich oder historisch angelegter Beitrag, Kurzgeschichten sowie verschiedene Rubriken, die einen Einblick in die Administration der Gesamtbewegung, aber ebenso in den Alltag der Ortsgruppen bieten. Bis Kriegsende stammen die Artikel der Zeitschrift in der übergroßen Mehrheit aus der Feder erwachsener Parteifunktionär:innen. Deren Texte erreichen zum Zenit der AJ 1914 über 100.000 Abonnent:innen der *Arbeiter-Jugend* (vgl. Hartmann & Lienker, 1982, S. 78), wobei selbstredend keine Aussage darüber getroffen werden kann, inwiefern sie tatsächlich so intensiv gelesen wurde wie gewünscht. Denn trotz oder gerade wegen der parteipolitischen Erwartungshaltung seitens der Erwachsenen sind die proletarischen Jugendgruppen ebenso ein „politisches und kulturelles Lernfeld und jugendlicher Erlebnisraum für ihre Mitglieder“ (Brücher, 2008, S. 12). Dabei betrachten sich die Arbeiterjugendlichen selbst „durchaus nicht als Nachwuchs für die Arbeiterbewegung“, und artikulieren teils ähnliche Forderungen wie bürgerliche Jugendbewegungen nach „Selbständigkeit [...], die sie allerdings in erster Linie mit dem noch zu erringenden Recht auf Freizeit verband[en]“ (Stambolis, 2022, S. 683). Damit nimmt die AJ unter den zahlreichen Jugendbewegungen in Deutschland nach 1900 durchaus eine Sonderrolle ein. Ihre Mitglieder verfügen im Gegensatz zu Mitgliedern bürgerlicher Jugendbewegungen in den meisten Fällen schlicht über keine mannigfaltig zu füllende Freizeit. So hält Ulrich Hermann (2008) treffend fest, die „bürgerliche Jugend habe unter einer seelischen Not gelitten, die proletarische unter der Überbürdung durch Arbeit“ (ebd., S. 41). Das führt dazu, dass die AJ lange „fast gar keine Verbindung zu der bürgerlichen Jugendbewegung“ (Heydorn, 1974, S. 4) aufweist. Das ändert sich im Laufe des Ersten Weltkriegs: Als in der *Arbeiter-Jugend* für die Burgfriedenspolitik der SPD geworben wird, wendet sich ein Teil der Jugendlichen vom Kurs der Mehrheitssozialdemokratie ab und wechselt zum Teil in die Jugendbewegung der 1917 gegründeten Unabhängigen Sozialdemokratischen Partei (USPD). Die Analogie der Spaltung der Jugendbewegung in der Folge von Parteispaltungen der erwachsenen Arbeiterschaft bleibt mithin ein konstitutives Merkmal der proletarischen Jugendbewegung. Die diversen Spaltungen, ebenso wie der Tod eines enormen Teils vor allem älterer Jugendlicher sorgen dafür, dass die Mitgliederzahlen der AJ bis Kriegsende auf circa 28.000 zurückgehen. Diese Reduktion, gemeinsam mit einem durchaus als

staatsragend zu bezeichnenden Kurs von MSPD und ihrer AJ, eröffnen 1918 die Möglichkeit der staatlichen Finanzierung dieser proletarischen Jugendbewegung. Die Normalisierung des Verhältnisses von MSPD-naher AJ und Staat führt außerdem zu Annäherungen von AJ und bürgerlichen Jugendbewegungen, was auch auf die Bekanntschaften von proletarischen und bürgerlichen Jugendlichen an der Kriegsfrent zurückzuführen ist (vgl. Eppe, 2008, S. 53). Dies alles trägt dazu bei, jene Phase der Eigenständigkeit der AJ zu begründen, die sich etwa von Herbst 1919 bis nach dem Weimarer Jugendtag 1920 datieren lässt. Eigenständig meint hier vor allem hinsichtlich der Vorgaben und Ideen seitens der Partei, wie ‚die Jugend‘ sein soll. Die Aushandlungen über Wesen und Rolle von Jugend, wie sie sich in den Artikeln der *Arbeiter-Jugend* zu dieser Zeit spiegeln, erfahren nun eine nähere Betrachtung.

4 Ein Blick in die *Arbeiter-Jugend*

Im Sinne der bereits skizzierten Heuristik werden im Folgenden zwei Dimensionen eines sozialistischen respektive proletarischen Pädagogikverständnisses idealtypisch nachgezeichnet: die in der *Arbeiter-Jugend* verhandelte proletarische Erziehung sowie die proletarische *Selbsterziehung*⁵. Diese Trennung ist idealtypisch, da die Übergänge zwischen Erziehung und Selbsterziehung auch in den Beschreibungen fließend sind. In den Rubriken auf den letzten Seiten einer jeden Ausgabe der Zeitschrift findet ab Mitte 1919 verstärkt ein Diskurs statt, zu dem auch jugendliche AJ-Mitglieder selbst Texte beisteuern und Ansprüche auf eine Selbsterziehung artikulieren, die sich von den erzieherischen Vorstellungen der Parteifunktionär:innen abgrenzen. Die Stimmenanteile sind dabei längst nicht äquivalent verteilt. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass es mindestens noch in den Händen Karl Kornes als Redakteur lag, zu beurteilen, welche Debattenbeiträge es schließlich tatsächlich in die *Arbeiter-Jugend* schaffen. Die Auswertung der Beiträge hinsichtlich der hier relevanten Motive erfolgt chronologisch.

4.1 Erziehung und Selbsterziehung

Ich beginne mit der Erziehungsidee, welche in erster Linie vonseiten der erwachsenen Parteifunktionär:innen an die jugendlichen Leser:innen herangetragen wird. Bereits unmittelbar nach Kriegsende 1918 wird die gesellschaftliche Rolle der AJ aktualisiert und als staatstragend umschrieben: Ihr könne es nicht länger um Kritik am Untertanenstaat gehen, sondern darum, „das junge Geschlecht auszurüsten, daß es der neuen Gesellschaft die Bürger stellt, die ihrer würdig sind“

5 Der Anspruch auf Selbsterziehung der Jugend ist als Motiv zu jener Zeit bereits aus der kanonisch so genannten ‚bürgerlichen‘ Jugendbewegung bekannt, die in der Meißner Formel von 1913 verkündet, „die Erziehung durch die Erwachsenen durch etwas weit Höheres zu ersetzen, nämlich durch die *Erziehung an sich selbst*“ (Schmid, 1936/1973, S. 136; Herv. i. O.).

(A-J 10 (24), S. 186). Nicht länger als untertan, sondern als souverän müsse das Volk zur Ausübung seiner Rechte erzogen werden. Schon früh lässt sich hier etwas beobachten, das mit Ausnahme der kommunistischen und rechtsradikalen Strömungen sämtliche politischen Lager durchzieht: eine Aushandlung darum, wie der leere Signifikant der „staatsbürgerlichen Erziehung“ (Stambolis, 2022, S. 680) zu füllen sein soll. So heißt es in der zweiten Ausgabe 1919: „Im revolutionären Deutschland regiert das Volk, und um gut zu regieren [...] muß es etwas vom Regieren verstehen, muß es über eine Fülle von Kenntnissen, eben die sogenannten staatsbürgerlichen, verfügen“ (A-J 11 (2/3), S. 10). Nur dann könne auf die vollzogene politische auch eine „soziale Revolution“ (ebd.) folgen, um die kapitalistische Wirtschaftsordnung zu beseitigen. Hier wird also mit dem Anspruch der Selbstveränderung ein Zukunftshorizont eingezogen, der auf eine konkrete Überwindung der kapitalistischen Gesellschaft verweist. Diese durch Selbstveränderung erreichbar scheinende Utopie wird im Frühjahr 1919 noch in erster Linie über den Weg einer kompensatorischen „Aufklärungsarbeit“ (A-J 11 (2/3), S. 16) artikuliert: Immer wieder werden in langen theorielastigen Artikeln der Aufbau des neuen Staates und dessen Institutionen geschildert; immer verbunden mit dem Appell, dass nur ein aufgeklärter Mensch auch in der Lage sein wird, in einem rationalen demokratisch-sozialistischen Staat zu leben.

Ab Herbst 1919, besonders aber ab Frühjahr 1920, schlägt sich in den Artikeln ein neuer Fokus auf kindliche Eigengesetzlichkeit nieder. Plötzlich kommen verstärkt auch jugendliche AJ-Mitglieder sowie jene der Jungsozialistenbewegung zu Wort. Einer von ihnen ist Hans Turß, der die bisher skizzierte Erziehungsarbeit der AJ „für verfehlt, für planlos“ (A-J 12 (14), S. 153) erklärt. Die Wissenschaft, die der Sozialismus sei, könne insbesondere den 14- bis 16-Jährigen kaum rational vermittelt werden. Ihnen werde die AJ den Sozialismus „nur rein gefühlsmäßig näherbringen können, als ein Ideal der Freiheit und Gleichheit“ (ebd.). Sozialistische Erziehungsarbeit müsse viel mehr sein „als bloße Vermittlung von Wissen. Unsere Erziehungsarbeit bedeutet Revolutionierung der Köpfe, des Geistes“ (ebd.). Hier wird also das antikapitalistische Motiv der sozialen Revolution mit einer individuell-geistigen Revolution gekoppelt und an das reformpädagogische Epistem einer emotionalen Eigengesetzlichkeit des Jugendalters (vgl. Groppe, 2016, S. 83) rückgebunden. Diese Revolution könne im Sinne des wahren Sozialismus allein gewaltfrei funktionieren. Mit Blick auf die konkurrierenden proletarischen Jugendbewegungen schreibt Turß:

„Und wir werden diese Gewaltmittel bekämpfen, weil wir die Freiheit wollen [...]. Freilich nicht jene Freiheit des Liberalismus, bei der es jedem Menschen freisteht, andere Menschen auszubeuten, sondern eine Freiheit, in der auch die jedes anderen Menschen respektiert und heilig gehalten wird, keine schrankenlose und zügellose Freiheit also, sondern willige Unterordnung des einzelnen unter den Willen der Mehrheit. Auch für die Freiheit muß ein Volk reif werden, und wir müssen danach streben, in unserer

Jugendbewegung freie Menschen zu erziehen. Menschen, die frei sind von allen Vorurteilen, von jedem Philister- und Kleinbürgertum [...]. Wir haben dafür zu sorgen, daß ein neues Geschlecht heranwächst, reif genug, um den Sozialismus auf dem Wege der Demokratie und der Freiheit zu verwirklichen“ (ebd., S.153 f.).

Ein ähnlicher Duktus findet sich auch im Vorlauf des Reichsjugendtages 1920. Bereits Monate im Voraus wird in der *Arbeiter-Jugend* eine Versammlung in Weimar angekündigt. Es soll eine Konferenz stattfinden, auf der Vertreter:innen der Jugend gewählt werden, die den Ende 1919 neu gegründeten AJ-Vereinen vorstehen sollen. Der dieser Konferenz vorgelagerte Jugendtag, eine Versammlung möglichst vieler AJ-Mitglieder aus der gesamten Republik, entpuppt sich schließlich als das eigentliche Highlight, dem in der *Arbeiter-Jugend* relativ viel Raum gegeben wird. Aus Sicht der Erwachsenen soll der Reichsjugendtag, der schließlich vom 28. bis 30. August 1920 stattfindet, „im Zeichen der geistigen und der staatsbürgerlichen Freiheit, im Zeichen der Bildung und der Demokratie“ (A-J 12 (10), S. 101) stehen.

Wie sich herausstellt, geht es einer Vielzahl der Teilnehmenden jedoch weniger um Parteiarbeit und Staatsbürgerkunde als um ein gezieltes Sich-anders-Verhalten in Abgrenzung zur nicht-sozialistischen Mehrheitsgesellschaft. Dies schlägt sich in den Artikulationen jugendlicher Autor:innen nieder, die jedoch weiterhin in der Unterzahl bleiben: „Sind wir in Folge der Zersplitterung der Arbeiterschaft wirtschaftlich nicht als Sieger aus der Revolution hervorgegangen, so wollen wir uns wenigstens geistig und sittlich behaupten“ (A-J 11 (23), S. 214). Was sich hier zeigt, ist eine Selbsterziehung als Gegen-Erziehung zwecks utopischer Vorwegnahme einer veränderten Gesellschaft im kleinen Kreise der proletarischen Jugendbewegung. Insbesondere 1920 wird die als autonom artikulierte Jugendllichkeit semantisch eng mit dem Ideal der Sittlichkeit verknüpft: „Jugendllichkeit“ bezeichne „das Bewußtsein, daß sich in der Jugend die Weltverjüngung verkörpert, und ein starkes Gefühl der Mitverantwortlichkeit am Siege des Guten und Schönen in der Welt“ (A-J 12 (3), S. 32). Zentrales Instrument dieser Verjüngung ist das „Gemeinschaftserlebnis“ (A-J 12 (17), S. 185) Weimarer Jugendtag (vgl. hierzu weiterführend Lieb, 2024b). Hier will und soll sich Jugend selbst erziehen und zum neuen, sozialistischen Menschentum aufschwingen. So argumentiert der sich selbst als Jungsozialist markierende Erich Fäse, dass die AJ eine doppelte Praxis ausbilden müsse: Wichtig sei sowohl die „Schulung des einzelnen Genossen“ (A-J 12 (17), S. 190) als auch die „gemeinsame Arbeit an uns selbst“ (ebd.). Diese zweifache Arbeit wird mit den reformpädagogischen Motiven der neuen Zeit und des neuen Menschen sowie dem romantisch-naturwüchsigem Ideal der Lebensreformbewegung gekoppelt.

„Wir erstreben nicht nur eine neue Gesellschaftsordnung, sondern als Letztes und Höchstes einen neuen Menschen. Darum müssen vor allem wir selbst die geistigen und seelischen Kräfte in uns entwickeln, die uns von allen Schlacken der bürgerlichen Kultur reinigen, die uns zu wahrhaft sozialistischen Menschen, nicht nur politischen Sozialisten werden lassen. Besonders unser Zusammenleben in der freien Natur bietet uns dazu reichlich Gelegenheit“ (ebd.).

Augenscheinlich ist die *Arbeiter-Jugend* bemüht, die alten Ansprüche der Erwachsenenbewegung mit dem neuen emanzipatorischen Willen der Jugendlichen zusammenzubringen. Kein schlechtes Wort findet sich in der Zeitschrift zu den eigenständigen Aktionen Jugendlicher während des Weimarer Jugendtages. Stattdessen wird die Rede des Herausgebers der *Arbeiter-Jugend*, Heinrich Schulz, auf dem Jugendtag beschrieben und wie dieser von der Jugend als „ihr erklärter Führer“ (ebd.) empfangen worden sei. Die Vermutung liegt nahe, dass das nicht alle Teilnehmenden der Veranstaltung so sehen.

4.2 Der ethische Charakter proletarischer Pädagogik

Beide hier beschriebenen pädagogischen Varianten, die Erziehung seitens der Erwachsenen wie die Selbsterziehung der Jugendlichen durch sich selbst, lassen sich, so meine These, als in erster Linie ethisch fundierte proletarische Pädagogik verstehen. So ist in den hier vorgestellten Jahrgängen immer wieder von einer „neue[n] Sittlichkeit“ (A-J 10 (12), S. 90) die Rede, welche handlungsleitend werden sollte. Selbst Stimmen aus dem kommunistischen Lager, die in der *Arbeiter-Jugend* zu Wort kommen, stimmen in den ethisch-sittlichen Tenor mit ein – namentlich sind das Karl Schröder (vgl. weiterführend Stürmer, 2022) und Fritz Ausländer (vgl. weiterführend Lieb, 2024a, S. 141 ff.). Schröder betont, es sei an der Jugend, diese neue Ethik zu begründen; sie „muß getragen sein von ernster Durchbildung, *Erziehung und Selbsterziehung*, von nimmermüder Kritik“ (A-J 10 (12), S. 90; Herv. d. D.L.). Auch stehe sie der individualistischen Ethik des Kapitalismus entgegen, indem sie eine auf die Gesellschaft gerichtete und somit sozialistische Ethik begründe. Der Arbeiterjugendliche Erich Ollenhauer ergänzt, die Aufgabe der AJ sei es, „Menschen zu erziehen, die sozialdemokratisch handeln“ (A-J 11 (22), S. 199), was bedeute, dass „jeder einzelne [...] den Geist im sozialistischen Sinne revolutionieren und zur Richtschnur seines Handelns machen“ (ebd.) solle. Die

„sozialistische Jugend [...] muß dem neuen Geist Lebensformen geben und diese praktisch zu erproben suchen [...]. Die Menschheit, so wie sie heute ist, kann nicht sozialistisch leben. Die Jugend muß erst die Vorbedingungen zu diesem Leben schaffen, indem sie den Kampf um die neue Revolution, die Revolution des Geistes, aufnimmt“ (ebd.).

Was Ollenhauer hier leistet ist ein In-Bezug-Setzen des pädagogischen Ideals mit der realen politischen Situation: Die Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen zeigt, dass eine rein politische Realisierung der sozialistischen Gesellschaft – etwa

durch eine Revolution der Verhältnisse – ohne eine Vorbereitung der Menschen durch sozialistische Pädagogik sinnlos ist. Der stattdessen artikulierte ethische Charakter sozialistischer Pädagogik steht in einem unmittelbaren Bezug zu dem, was Robert Pfützner (2024) als „Ambivalenz proletarischer Kultur“ (ebd., S. 37) begreift: eine andauernde Arbeit an jener Grundkontroverse einer Veränderung des Menschen einerseits sowie einer Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse andererseits. Die ethische Selbsterziehung der AJ um 1920 verweist sicherlich auf eine starke Orientierung insbesondere ihrer jugendlichen Mitglieder an jugendbewegten und lebensreformerischen Ideen. Dennoch wird die Dialektik von Selbst- und Weltveränderung nicht preisgegeben, sofern auch das Gemeinschaftserlebnis des Weimarer Jugendtages ein „spezifische[s] Emanzipationsinteresse im Spannungsfeld von Pädagogischem und Politischem“ (ebd., S. 38) inkludiert.

5 Fazit: Fragmente einer proletarischen Pädagogik

Die Ausgangsfrage des Beitrags lautete, welche Verständnisse proletarischer Pädagogik sich in der Zeitschrift *Arbeiter-Jugend* während der Phase der Eigenständigkeit der proletarischen Jugendbewegung zusammentragen lassen. Um sie zu beantworten, habe ich eine vorläufige Forschungsheuristik skizziert, anhand derer mögliche qualitative Kriterien einer solchen Pädagogik festgemacht werden können. Mir scheint, dass die Beiträge der *Arbeiter-Jugend* im Untersuchungszeitraum sämtliche der genannten Kriterien plausibilisieren können. Zu nennen ist hier *erstens* der Charakter proletarischer Pädagogik als Gegenerziehung zur bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft: Das Ziel der Jugendbewegung, wie es sowohl vonseiten erwachsener Parteifunktionär:innen wie auch jugendlicher AJ-Mitglieder und Jungsozialist:innen formuliert wird, liegt in der Überwindung jener Gesellschaftsform, was durch sozialistische Erziehung und Selbsterziehung erreicht werden soll. *Zweitens* wurde dargelegt, dass proletarische Pädagogik ihre eigenen Bedingungen historisch-systematisch an die gegebenen gesellschaftlichen Verhältnisse rückbindet. Auch dies scheint der Fall, wenn etwa Erich Ollenhauer die Gesellschaft analysiert und zu dem Schluss kommt, dass die sozialistische Gesellschaft unter den herrschenden Umständen nicht durchsetzbar ist. Die Unmöglichkeit einer sozialistischen Gesellschaft im status quo liefert mithin die Begründung für proletarische Pädagogik im – *drittens* – unaufhebbaren Spannungsfeld von Pädagogik und Politik. Im Sinne der hier aufgestellten These verweist dieses Spannungsfeld auf ein doppeltes, ethisch fundiertes Verhältnis: einerseits der Erwachsenen zur Jugend, andererseits der Jugend zu sich selbst. Wenn auch um 1920 ein besonderer Fokus auf emotionalen Erlebnissen, jugendbewegter Gemeinschaft und einem idealistischen Kulturideal liegt, muss doch konstatiert werden, dass die AJ hier durchaus mit einem als sozialistisch zu bezeichnenden

Erziehungsbegriff operiert, der unmittelbar an Gesellschaftsveränderung geknüpft ist. Damit erscheint *viertens* auch das letzte hier aufgestellte Kriterium plausibel: In der AJ werden um 1920 zahlreiche reformpädagogische Motive wie die neue Zeit, der neue Mensch sowie die Eigengesetzlichkeit des Jugendalters aufgegriffen. Damit liegt es nahe, die AJ historisch mindestens für die Zeit um 1920 der idiografischen Epoche der Reformpädagogik (vgl. Keim, 2016, S. 61) zuzurechnen. Gleichsam scheint es auch systematisch nachvollziehbar, proletarische Pädagogik mit Reform zu assoziieren, verweist doch ihre schon von Wilhelm Liebknecht formulierte Grundkontroverse wahlweise auf eine Veränderung des Sozialen durch das Pädagogische oder eine erst in der veränderten Gesellschaft durchführbare emanzipatorische Pädagogik (vgl. Koerrenz, 2014, S. 134). Somit endet dieser Beitrag fragend, gleichsam eine Arbeitshypothese für weitere Forschung formulierend: Wenn proletarische Pädagogik antagonistisch an das kapitalistische (Welt-)System gebunden ist, bewegt sie sich historisch-systematisch dann nicht notwendig im Paradigma der Reform?

6 Epilog

Die Phase der Eigenständigkeit neigt sich nach dem Weimarer Jugendtag ihrem Ende zu. Zwar wird Karl Korn ein zweiter, jugendlicher Redakteur zur Seite gestellt, doch langfristig dominieren in der *„Arbeiter-Jugend“* wieder die erwachsenen Stimmen, die den Kurs der Partei in die Bewegung kommunizieren. Das verstärkt sich 1922 noch einmal, als die AJ mit der Jugendbewegung der USPD zur Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ) fusioniert. Die Krise der Weimarer Republik erleben die Mitglieder der SAJ straff organisiert; im Kampf gegen die rechtsnationalen und nationalsozialistischen Bewegungen nähert sich auch das Auftreten der proletarischen Jugend einer militärischen Ästhetik an (vgl. Eberts, 1979, S. 82 ff.). Hier ist weitere Forschung hinsichtlich des pädagogischen Gehalts im Verhältnis von Partei und Jugendbewegung sowohl vor 1918 als auch nach 1921 vonnöten, um die einschlägig beschriebene rationale Grundhaltung jenseits der jugendbewegten Phase der Eigenständigkeit besser nachvollziehen zu können. Die hier skizzierte Arbeitshypothese, nach der proletarische Pädagogik notwendig Reformpädagogik sein könnte, eröffnet darüber hinaus eine neue Perspektive auf die Rote Falken-Bewegung, welche die Tradition der (S)AJ nach 1945 weiterführt (vgl. Daldrup & Uellenberg-van Dawen, 2022). Auch hier ist die Frage, welche Kriterien einer proletarischen Pädagogik sich aus ihrem Eindruck gewinnen lassen, aktuell noch ein Desiderat.

Literatur

- Arbeiter-Jugend – Organ für die geistigen und wirtschaftlichen Interessen der jungen Arbeiter und Arbeiterinnen. 10. Jahrgang/1918. Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands.
- Arbeiter-Jugend – Organ für die geistigen und wirtschaftlichen Interessen der jungen Arbeiter und Arbeiterinnen. 11. Jahrgang/1919. Verband der Arbeiterjugend-Vereine Deutschlands.
- Arbeiter-Jugend – Organ für die geistigen und wirtschaftlichen Interessen der jungen Arbeiter und Arbeiterinnen. 12. Jahrgang/1920. Verband der Arbeiterjugend-Vereine Deutschlands.
- Autorenkollektiv Falkenberg, R., Ferchland, B., Jahnke, K. H., Lamprecht, W., Pietschmann, H., Scholze, S. (1973). *Geschichte der deutschen Arbeiterjugendbewegung. 1904–1945*. Neues Leben.
- Bellmann, J. & Ehrenspeck, Y. (2006). Historisch/systematisch – Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), 245-264. <https://doi.org/10.25656/01:4456>
- Benecke, J. (2020). *Außerschulische Jugendorganisationen. Eine sozialisationstheoretische und bildungshistorische Analyse*. Beltz Juventa.
- Bernhard, A. (2024): *Praxisphilosophische Pädagogik. Ein materialistisch-humanistisches Projekt gegen die Enthumanisierung der Gesellschaft*. Beltz Juventa.
- Bollenbeck, G. (1996). *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Suhrkamp.
- Brücher, B. (2008). Zum Geleit. In H. Eppe & U. Hermann (Hrsg.), *Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland* (12-18). Juventa.
- Daldrup, M. & Uellenberg-van Dawen, W. (2022). Gegen Faschismus – für die Demokratie. Aspekte politischer Jugendarbeit in der Sozialistischen Jugend Deutschlands – Die Falken (1945-1959). *Arbeit – Bewegung – Geschichte. Zeitschrift für historische Studien*, 21 (3), 27-48.
- Eberts, E. (1979). *Arbeiterjugend 1904-1945. Sozialistische Erziehungsgemeinschaft. Politische Organisation. Quellen und Beiträge zur Geschichte der Jugendbewegung*, Bd. 20. Dipa.
- Engelmann, S. & Pfützner, R. (2018). Sozialismus + Pädagogik = Sozialistische Pädagogik? Geländevermessungen in einem Trümmerfeld. In S. Engelmann & R. Pfützner (Hrsg.), *Sozialismus & Pädagogik. Verhältnisbestimmungen und Entwürfe* (14-44). transcript.
- Eppe, H. (2008). 100 Jahre Sozialistische Jugend in Deutschland im Überblick. In: H. Eppe & U. Hermann (Hrsg.), *Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland* (43-68). Juventa.
- Faludi, C. (2022). Sehnsucht nach Sozialismus. Der Reichsjugendtag in Weimar 1920. In A. Braune, S. Elsbach & R. Noak (Hrsg.), *Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik. Weimarer Schriften zur Republik*, Bd. 19 (221-248). Franz Steiner.
- Fischer, K. G. (1984). Emanzipation. In C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (7. Aufl., 156-159). R. Piper & Co.
- Gamm, H.-J. (1972). *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft*. List.
- Groppe, C. (2016). Reformpädagogik und soziale Ungleichheit. In W. Keim, U. Schwerdt, S. Reh (Hrsg.), *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse* (73-95). Julius Klinkhardt.
- Haberkorn, T. (2022). *Proletarische Pädagogik. Historische Experimente, Kontroversen, Rezeptionen (1872-1933)*. Hsozkult. <https://www.hsozkult.de/event/id/event-128060>.
- Hartmann, G. & Lienker, H. (1982). *Sozialistische Arbeiterjugend in der Weimarer Republik. Forschungsbericht 2*. Projekt SOPAED.
- Hermann, U. (2008). ‚Wir sind das Bauvolk der kommenden Welt‘. Die Arbeiterjugendbewegung – die ‚andere‘ Jugendbewegung in Deutschland und Österreich. In E. Eppe & U. Hermann (Hrsg.), *Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland* (19-42). Juventa.

- Heydorn, H.-J. (1970/2004). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Bd. 3. Studienausgabe*. Büchse der Pandora.
- Heydorn, H.-J. (1972/2004). Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. In *Werke, Bd. 4, Studienausgabe. Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971-1974* (95-184). Büchse der Pandora.
- Heydorn, H.-J. (1973/2004). Notizen zum Bildungsbegriff. In *Gesammelte Schriften, Bd. 4* (146-150). Büchse der Pandora.
- Heydorn, H.-J. (1974). Zur historischen Entwicklung der Arbeiterjugendbewegung. In Sozialistische Jugend Deutschlands (Hrsg.), *Zur historischen Entwicklung der Arbeiterjugendbewegung. Ein Referat von Prof. Dr. Joach. Heydorn, gehalten auf der Funktionärskonferenz der SJD – Die Falken im März 1974* (1-28). Selbstverlag.
- Hoernle, E. (1973/1929). *Grundfragen proletarischer Erziehung*. Fischer.
- Keim, W. (2016). 100 Jahre Reformpädagogik-Rezeption in Deutschland im Spannungsfeld von Konstruktion, De-Konstruktion und Re-Konstruktion – Versuch einer Bilanzierung. In W. Keim, U. Schwerdt & S. Reh (Hrsg.), *Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse* (19-71). Julius Klinkhardt.
- Koerrenz, R. (2014). *Reformpädagogik. Eine Einführung*. Ferdinand Schöningh.
- Lesanovsky, W. (2005). *Lernen, lernen und abermals lernen. August Bebel über Volksbildung, Erziehung und Pädagogik*. Peter Lang.
- Lieb, D. (2024a). ‚...der Jugend ewiges Recht auf Sonne und Glück und Erkenntnis‘. Die Erziehung zum Frieden in der ‚Arbeiter-Jugend‘. In C. Bach, E. Berner, S. Engelmann & V. Gräbe (Hrsg.), *Krieg und Frieden. Bildungshistorische Perspektiven* (129-147). Julius Klinkhardt.
- Lieb, D. (2024b). Das empathische Erlebnis der Solidarität. Emotionalität als Signum pädagogischer Reform in der proletarischen Arbeiterjugendbewegung um 1920. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 30, 94-116. <https://doi.org/10.25658/kccr-zh34>
- Liebknecht, W. (1872/1904). *Wissen ist Macht. Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872*. Expedition der Buchhandlung Vorwärts.
- Lienker, H. (1987). ‚Geist von Weimar‘. *Partizipationsbestrebungen, kulturelle Orientierungen und politisch-pädagogische Handlungsfelder der mehrheitssozialistischen Jugendbewegung in der Frühphase der Weimarer Republik. Schriftenreihe des Archivs der Arbeiterjugendbewegung Nr. 12*. Zeltlagerplatz e.V.
- Oelkers, J. (2019). Aspekte der Rezeption von ‚Reformpädagogik‘. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 41 (2), 294-314. <https://doi.org/10.25656/01:20320>
- Paul-Siewert, B., Pfützner, R. & Winkler, M. (Hrsg.) (2016). *Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie. Pädagogik und Politik, Bd. 10*. Schneider.
- Pfützner, R. (2024). Bildung und Kultur. Perspektiven der sozialistischen Pädagogik. In R. Koerrenz (Hrsg.), *Bildung und Kultur. Gegenwart und Zukunft eines deutschen Deutungsmusters* (35–42). Beltz Juventa.
- Schmid, J. R. (1936/1973). *Freiheitspädagogik. Schulreform und Schulrevolution in Deutschland 1919-33. Gemeinschaftsschule und Schulgemeinde*. Rowohlt.
- Stambolis, B. (2022). Jugend und Jugendbewegungen. Erfahrungen und Deutungen. In N. Rossol & B. Ziemann (Hrsg.), *Aufbruch und Abgründe. Handbuch der Weimarer Republik* (677-697). bpb.
- Stürmer, R. (2022). Politische Schulungsarbeit im Kaiserreich und der Weimarer Republik. Wandel und Kontinuität im Bildungsverständnis des linkskommunistischen Pädagogen Dr. Karl Schröder. In A. Braune, S. Elsbach & R. Noak (Hrsg.), *Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik. Weimarer Schriften zur Demokratie, Bd. 19* (273-288). Franz Steiner.
- Stinker, H. (2012). Historisch-materialistische Ansätze in Bildungsforschung und Pädagogik. In U. Bauer, U. H. Bittlmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (335-351). Springer.
- Tenorth, H.-E. (1986). Deutsche Erziehungswissenschaft 1930 bis 1945. Aspekte ihres Strukturwandels. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (3), 299-321. <https://doi.org/10.25656/01:14390>
- Uhlig, C. (2006). *Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Studien zur Bildungsreform, B. 46*. Peter Lang.

- Wallerstein, I. (1984). *Der historische Kapitalismus. Übersetzt von Uta Lehmann-Grube mit einem Nachwort versehen von Hans-Heinrich Nolte. Argument.*
- Wallerstein, I. (1995). *Die Sozialwissenschaft ‚kaputtdenken‘. Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts.* Beltz.
- Winkler, M. (2008). Erziehung – Ein Verhängnis? Heydorn und Hegel über Grundlagen der Pädagogik. *Neue Praxis*, 38 (1), 110-119.
- Winkler, M., Pfützner, R. & Paul-Siewert, B. (2016). Sozialistische Pädagogik? Gedanken zur Einleitung. In B. Paul-Siewert, R. Pfützner & M. Winkler (Hrsg.), *Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie. Pädagogik und Politik, Bd. 10 (9-24).* Schneider.

Autor

Lieb, Daniel

Orchid-ID: 0009-0002-5370-4530

Friedrich-Schiller-Universität Jena

Historische und systematische Reformpädagogik, Welt-System-Analyse,

Grounded Theory

daniel.lieb@uni-jena.de

Carsten Müller

Zum Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialismus – anhand der Analyse eines Streites zwischen Robert Seidel (Arbeitsschule) und Karl Kautsky

„Die Sozialdemokratie ist die natürliche Tochter der Demokratie; die Demokratie muss sich, wenn sie konsequent sein will, zur Sozialdemokratie fortentwickeln oder sie muss zurückkehren zum Liberalismus, von dem sie ausgegangen ist.“

Robert Seidel (1881, S. 1)

„Die Demokratie als Vorstufe der Sozialdemokratie. Nichts einseitiger als das. Die naturnothwenige Konsequenz der Demokratie ist nicht die Sozialdemokratie, sondern die Anarchie.“

Karl Kautsky (1881a, S. 1)

In der sozialpädagogischen Historiografie wird Robert Seidel (1850-1933) nur am Rande erinnert (vgl. z. B. Reyer, 2002, S. 110ff.). Wenn, dann kommt Seidel vor allem im Kontext der Auseinandersetzungen um Arbeitsunterricht und Arbeitsschule vor. Berühmt ist hier Seidels Streit mit dem Reformpädagogen Georg Kerschensteiner (vgl. Oelkers, 1996, S. 51ff. und S. 200ff.; Gonon, 2002, S. 126ff.), denn Seidel beansprucht zeitlebens für sich den Titel *Vater der Arbeitsschule*⁶. Als indes Kerschensteiner das Thema im Vortrag *Die Schule der Zukunft* zur Pestalozzifeier 1908 in Zürich öffentlichkeitswirksam präsentiert, fühlt sich Seidel – wieder einmal⁷ – um die Anerkennung seiner Lebensleistung gebracht. Auch wenn die Auseinandersetzung um eine vermeintliche Vaterschaft der Arbeitsschule heute wie damals müßig scheint, da der Gedanke weit in die Geschichte der Pädagogik zurückreicht, darf nicht vergessen werden, dass Seidel als

6 Siehe u. a. (Seidel 1909, S. 7ff.). Der Titel *Vater der Arbeitsschule* wurde Seidel auch von Dritten zugeschrieben, z. B. auf einer Gedenktafel, die 1926 zu Ehren Seidels an seinem Geburtshaus in Kirchberg (Sachsen) angebracht wurde (siehe Zentralbibliothek Zürich, Nachl. R. Seidel 3b.5).

7 Seidel füllt sich zeitlebens zurückgesetzt. Ganz unbegründet ist dies im Fall Kerschensteiners nicht: Kerschensteiner cancelt Seidel im Vorwort der zweiten Auflage seines Vortrags als „sonderbaren Schriftsteller“ ab.

frühes und einflussreiches Mitglied der Sozialdemokratie⁸ – u. a. mit Kontakten zu führenden Sozialisten und Sozialistinnen wie etwa Rosa Luxemburg⁹ und Clara Zetkin (vgl. Miethe, 2024) – seine wissenschaftliche Tätigkeit dem Arbeitsunterricht widmet. 1885 erscheint seine Schrift *Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände* (siehe hier Seidel, 1910). Noch 1920 wird Seidel als Berichterstatter für den Arbeitsunterricht zur ersten Reichsschulkonferenz der Weimarer Republik neben u. a. dem heute noch bekannten Neukantianer und Sozialpädagogen Paul Natorp geladen. Auch hier trifft der bereits in die Jahre gekommene Seidel auf Zustimmung wie Ablehnung (vgl. Reichsministerium des Innern, 1920).

Zeitlebens publiziert Seidel zu sozialpädagogischen Themen, u. a. in der Schrift *Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozial-Pädagogik*. Dort bezeichnet sich Seidel als „der einzige Vertreter der Sozial-Pädagogik an allen schweizerischen Hochschulen“ (Seidel, 1915, S. 11). Auch seine Hochschulzeit verbindet er mit Abwertungen. Erst spät, im Jahr 1905, erhält er nach seiner Habilitation die seit langem angestrebte wissenschaftliche Stelle, aber eben nur eine Privatdozentur an der Eidgenössischen Technischen Hochschule in Zürich (vgl. Gabriel & Grubemann, 2018, S. 1403).

Dabei darf nicht übersehen werden, dass Seidel bereits sehr frühzeitig zum Thema Sozialpädagogik auch wissenschaftlich publiziert. Der Terminus taucht bei ihm erstmalig 1887 in der Schrift *Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland zugleich Bericht über den I. Internationalen Lehrerkongress zu Havre 1885* auf (im Folgenden: *Sozialpädagogische Streiflichter*). Mithin belegt diese Schrift, dass Seidel den Arbeitsunterricht, der als *travail manuel* zentrales Thema auf dem *congrès international des d'instituteurs et d'institutrices* im September 1885 in Le Havre (Frankreich, Normandie) ist, sozialpädagogisch auffasst.¹⁰ Im Sinn des frühen Verständnisses von Sozialpädagogik versteht Seidel Sozialpädagogik

8 1867 geht Seidel als BUCKSKINWEBER nach Crimmitschau (Erzgebirge) und politisiert sich als junger Mann dort (vgl. Schaarschmidt, 1934, S. 189-190). Er arbeitet u. a. im Konsumverein, in der Genossenschaft und Gewerkschaft mit, agitiert an der Seite von Julius Motteler (vgl. Pospiech, 1998, S. 53), hat mehrere Positionen in der sozialistischen Arbeiterbewegung inne und nimmt u. a. als Vertreter des Arbeiterfortbildungsvereins (oder des Konsumvereins) Crimmitschau am Eisenacher Gründungskongress der Sozialdemokratie teil. Seidel tritt am 1.9.1869 in die social-demokratische Arbeiterpartei ein (siehe Mitgliedskarte im Sozialarchiv Schweiz Ar 113.10.1).

9 Siehe Briefe von Luxemburg an die Familie Seidel (Rosa-Luxemburg-Stiftung, 2019). Es handelt sich meist um freundschaftlich-private Briefe, aus denen kaum eine politische Auseinandersetzung hervorgeht.

10 Seidel hat nachweislich am Kongress teilgenommen (siehe Archives municipales du Havre, Sous-série R2, Carton 40; hier: Logisliste). Im Archiv finden sich auch französischsprachige Briefe von Seidel an die Kongressleitung. Die Briefe betreffen organisatorische Fragen wie Anreise und Unterkunft.

als Erziehung von Bürgern bzw. Staatsbürgern¹¹, wobei nach seiner Lesart der Arbeitsunterricht das dazu zentrale Erziehungsmittel ist. Und er verbindet dieses Verständnis mit „revolutionäre[m] Engagement für die Benachteiligten“ (Kronen, 1980, S. 121).

Die oben genannte Schrift *Sozialpädagogische Streiflichter* wird im weiteren Verlauf dieses Artikels eine Rolle spielen. Denn die Schrift wird 1888 in der Zeitschrift *Die Neue Zeit* durch den berühmten Marxisten Karl Kautsky (1854-1938) rezensiert. Die Besprechung bildet gewissermaßen den Endpunkt eines Streites, den Seidel und Kautsky zuvor in den Jahren 1881-1882 vor allem in der Zeitschrift *Der Sozialdemokrat* austragen. Kautsky publiziert dabei unter dem Synonym *Sym-machos*, während Seidel das Synonym *A. B. C.* verwendet.

Beide Zeitschriften, *Die Neue Zeit* und *Der Sozialdemokrat*, sind wichtige Organe der damaligen Sozialdemokratie und dienen der „Erhaltung und Entwicklung einer gemeinsamen Wertorientierung“ (Gilcher-Holtey, 1986, S. 35), auch vor dem Hintergrund der Verfolgung der Sozialdemokratie und ihrer Organisationen im deutschen Kaiserreich (sogenannte Sozialistengesetze). *Die Neue Zeit* spielt dabei eine „Schlüsselrolle im innerparteilichen Diskurs“ (Gilcher-Holtey, 1986, S. 36), denn mit ihm betreibt Kautsky die Verankerung einer marxistischen Sozialismuskonzeption in der Partei (vgl. Gilcher-Holtey, 1986, S. 39). Zudem vermag *Die Neue Zeit* „am ehesten einen Eindruck von der Rezeption pädagogischer Anschauungen [durch die Sozialdemokratie; d. Verf.] in dieser Zeit zu geben“ (Neumann, 1980, S. 49, Fußnote 3).

Die teils heftige Auseinandersetzung zwischen Seidel und Kautsky, in die schließlich auch Parteigranden wie Wilhelm Liebknecht¹² und August Bebel¹³ einbezogen werden, bildet – aus der Sicht des Verfassers – gewissermaßen eine ‚Blaupause‘ für kommende Auseinandersetzungen. Sie kreist u. a. um das Verhältnis von Demokratie zu Sozialismus. Diese Verhältnisbestimmung tangiert auch die Sozialpädagogik, denn schließlich geht es der frühen Sozialpädagogik um die gelingende Vermittlung von Individualität und Sozialität, etwa als Gesellschaft oder Gemeinschaft. Insofern sind politische Vorstellungen, wie Gesellschaft und Staat zu gestalten sind, immer mit in die Sozialpädagogik eingelagert.

Die Idee des vorliegenden Beitrags ist daher, durch eine Analyse des Seidel-Kautsky-Streites ein erhellendes Blitzlicht auch auf das Verhältnis von früher Sozialpädagogik und Sozialismus zu werfen – nicht generell, sondern exemplarisch. Hierzu nutzt der Beitrag eine spezifische hermeneutische Methodik (siehe Müller, 2014).

11 Die männliche Form wird benutzt, wenn dies den historischen Quellen entspricht. Begriffe wie Bürger, Staatsbürger usw. sind in den historischen Quellen meist männlich konnotiert. Eine hier nachträgliche eingefügte gendergerechte Sprache würde diese Vereinseitigung nicht kenntlich machen.

12 Siehe Kommentierungen und Briefe in Langkau (1988).

13 Siehe Kommentierungen und Briefe in Dlubek & Herrmann (1970).

Zunächst wird eine sogenannte Ankerquelle – hier: die Rezension Kautskys – ausgewählt und beschrieben. Dann werden Fragen an diese Quelle gesammelt und zu Themenfeldern geclustert. Daraus entsteht eine Diskursskizze, die im folgenden Schritt erlaubt, gezielt zu den einzelnen Themenfeldern zu recherchieren. Durch Zusammenführen und Abgleichen der Rechercheergebnisse werden anschließend erste Thesen aufgestellt.¹⁴

Zur Recherche greift der Beitrag neben Primär- und Sekundärliteratur auch auf Archivbestände zurück. Archivalien, die Seidel bzw. sein Sohn teils selbst besorgt haben, finden sich als kleiner Bestand im *Schweizer Sozialarchiv* in Zürich (Signatur: Ar 113).¹⁵ Der eigentliche Nachlass von Seidel wird in der *Zentralbibliothek Zürich* aufbewahrt (Signatur: Nachl. R. Seidel 1-148).¹⁶ Zudem hat der Verfasser das Stadtarchiv in Le Havre (*Archives municipales du Havre*) aufgesucht und Materialien zum Lehrer- und Lehrerinnenkongress gesichtet (Signatur: Soussérie R2, Carton 39 et 40: Congrès International des Instituteurs 1885).

1 Die pädagogische Rezeption in der Auseinandersetzung zwischen Ost und West

Nicht zuletzt der oben angedeutete Streit führt 1893 bei Friedrich Engels zum harschen Urteil, dass Seidel ein „fanatischer Antimarxist“ sei, der „mit allen unseren Gegnern intrigiert“ (Engels, 1893, in MEW 1968, Bd. 39, S. 93). Diese Einschätzung spiegelt sich in der frühen DDR-Rezeption. Vor dem Hintergrund der Ausrichtung des Bildungssystems an polytechnischem Unterricht wird Seidels Konzept einer Arbeitsschule zwar als historischer Vorlauf wahrgenommen, aber deutlich abgewertet: Seidel sei vulgärmaterialistisch, unmarxistisch, reformistisch und reaktionär (vgl. Hohendorf, 1954, S. 136ff.). Er sei kleinbürgerlich, opportunistisch und revisionistisch (vgl. Alt & Lemm, 1970, S. 251ff.). Als Beleg hierzu wird auch Bezug auf den Seidel-Kautsky-Streit genommen, wobei sich die Autoren zumeist – wenn auch nicht generell – auf die Seite Kautskys schlagen (vgl. Hartung, 1955, S. 170; Alt & Lemm, 1970, S. 255; Hohendorf, 1989, S. 17, Fußnote 23). Ziel scheint, eine marxistische von vermeintlich bürgerlicher Pädagogik abzugrenzen.

Erstaunlicherweise kommen Teile der Nachkriegsrezeption in der Bundesrepublik Deutschland zu vergleichbaren Urteilen, wenn auch von einem anderen ideologischen Standpunkt aus. Dort gilt Seidel zwar als Marxist, im Kern dann aber doch

¹⁴ Im vorliegenden Artikel werden die soeben beschriebenen Schritte nicht einzeln nachgezeichnet. Der Artikel konzentriert sich darauf, erste Thesen plausibel zu machen.

¹⁵ Systematik und Inhalt der Archivalien im *Schweizer Sozialarchiv* finden sich unter: <https://www.findmittel.ch/archive/archNeu/Ar113.html> [Abruf 07.09.2023].

¹⁶ Systematik und Inhalt der Archivalien in der *Zentralbibliothek Zürich* finden sich unter: <https://cmi.zb.uzh.ch/home/#/content/d426437bc02949e2ab57bcd2c31cc8bb> [Abruf 07.09.2023].

als „revisionistischer Sozialist“ (Dietrich, 1966, S. 121). Der Vorwurf des Revisionismus zielt hier indes darauf ab, auszuweisen, dass auch eine noch so gemäßigte sozialistische Erziehung immer Ideologie bleibe. In diesen Extremen unterschiedlicher ideologischer Interpretation wird Seidel gewissermaßen „ein merkwürdiges Schicksal zuteil“ (Schwarte, 1980, S. 196). Die Urteile in Ost wie West sind „in der Tendenz gleichermaßen steril, weil sie bei umgekehrten Vorzeichen mit situationsblinden Ausschließlichkeitsansprüchen operieren“ (Schwarte, 1980, S. 196, Fußnote 1). Auch erstaunlich ist, dass Seidel in neuen Veröffentlichungen zum Zusammenhang von Sozialismus und Pädagogik erneut Aufnahme findet (siehe Pfützner, 2017; Steffen, 2021). Hier wird ihm zwar eine „eminent wichtige Bedeutung für das Themengebiet Arbeit und Erziehung in der Sozialdemokratie“ (Steffen, 2021, S. 317) zugeschrieben; dennoch wird Seidel letztendlich auch hier dem „Reformismus und Revisionismus“ zugeordnet (Steffen, 2021, S. 320), wobei sich die damit verbundenen Abwertungen teils wiederholen.

Differenzierter ist bereits Brigitte Spillmann-Jenny in *Robert Seidel (1850-1933) – Aufstieg aus dem Proletariat* (1980). Die Dissertation, die sich auf eine umfangreiche Archivrecherche und Materialauswertungen stützt, stellt Seidel ausführlich dar. Spillmann-Jenny arbeitet entlang seiner Lebensgeschichte sowohl die Persönlichkeit, das Werk und das Weltbild – als Sozialist, Dichter und Pädagoge – als auch die Wirkungsgeschichte heraus. Bereits der Titel ist aussagekräftig; Seidel wird zwar als schwieriger Charakter mit übersteigertem Selbstbewusstsein beschrieben (vgl. Spillmann-Jenny, 1980, S. 77ff.), was die oben angedeuteten Streithändel psychologisch fundiert. Dies kann aber tiefgehend nur vor dem Hintergrund seines Lebenswegs, etwa seiner Emigration in die Schweiz¹⁷ und seiner proletarischen Herkunft, verstanden werden. Anscheinend stößt Seidel in seinem sozialen Aufstieg immer wieder auf sogenannte ‚gläserne Decken‘: „Je mehr er auf der sozialen Stufenleiter nach oben gelangte, umso mehr blieb er gleichsam zwischen den Schichten [Arbeiter und Bürgerliche; d. Verf.] hängen“ (Spillmann-Jenny, 1980, S. 290).

Auch in der Rezeption Seidels im Kontext der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Reformpädagogik zur Arbeiterbewegung gibt es abwägende Urteile. So

17 In Quellen findet sich die Erzählung, dass sich Seidel mit seiner Emigration dem Deutsch-Französischen-Krieg 1870-1871 entzogen habe (vgl. Schaarschmidt, 1935, S. 189). In einem Vortrag zur Bedeutung gewerkschaftlicher Organisation schreibt Seidel 1888: „So groß dieses Ereignis vom Standpunkt des Strategen und Politiker aus aber auch sein mag, vom Standpunkt des Menschenfreundes und vom Standpunkt der nach Brod u. Freiheit verlangenden Völker aus, war der ganze Krieg von 1870 ein grosses Unglück und ein Verbrechen. Die menschliche Kultur wurde durch denselben nicht gefördert, sondern schwer geschädigt. Wohl ging in Frankreich aus der Niederwerfung des napoleonischen Regiments (durch Seidel gestrichen: das von der ganzen Bourgeoisie Europas als ein geniales gepriesen worden war, durch die Wachsamkeit des arbeitenden Volkes) durch die Deutschen die Republik hervor, aber in Deutschland entstand dafür ein weit schlimmeres Zäsarentum, das des eisernen Kanzlers“ (Zentralbibliothek Zürich, Nachl. R. Seidel 16).

zählt Christa Uhlig ihn zu den „ersten proletarischen Pädagogen“ (Uhlig, 2006, S. 59). Vor dem Hintergrund des Streits mit Kautsky arbeitet Uhlig heraus, dass mit Seidel der Gedanke der Arbeitsschule eine „sozial- und moralpädagogische Wendung“ (Uhlig, 2006, S. 123) genommen habe.¹⁸ „Sein Konzept basiert auf einer sozialpädagogisch begründeten Arbeitsschultheorie, die Arbeit als produktiv gestaltende, auf harmonische Persönlichkeitsentwicklung orientierte und zugleich als sozialintegrative Tätigkeit auffasste“ (Uhlig, 2006, S. 123). Obwohl sich Seidel dabei auch auf Marx beziehe, führe diese Wendung, so Uhlig, „zu einer Idealisierung der Arbeit an sich“ (Uhlig, 2006, S. 125). Dass Seidel Arbeit überhöht und ihr eine emanzipatorische, sogar herrschaftskritische Kraft zuschreibt, ist gut an seiner Arbeiterdichtung nachvollziehbar. In der ersten und letzten Strophe des Gedichts *Hymne der Arbeit* (Seidel o. J., S. 101ff.) heißt es beispielsweise:

Arbeit! Arbeit! Dir erschalle
 Hohes Lied zu Dank und Preis
 Und Dein Ruhm, der lichte, walle
 Segnend um den Erdenkreis.
 Deiner Majestät sich beuge
 Willig jedes Haupt und Knie,
 Und der Mächtigste bezeuge
 Ehrfurcht Dir, der Welt Genie.

Für die folgende Darstellung ist entscheidend, dass Kautskys Auseinandersetzung mit Seidel, die sich an den *Sozialpädagogischen Streiflichtern* entzündet, eine Wegmarke setzt:¹⁹ Seidel entwickelt sein ethisches Sozialismusverständnis (vgl. Spillmann-Jenny, 1980, S. 85ff.) anhand seiner Streitschriften gegen Kautsky (vgl. Spillmann-Jenny, 1980, S. 123ff.). Im Verlaufe des Streites bezieht Seidel „deutlich [...] Stellung zu wichtigen Fragen, die alle um das Wesen des Sozialismus kreisen“ (Spillmann-Jenny, 1980, S. 124). Zeitlebens wird er auf Distanz zu

18 Im Buch sind viele Quellen, u. a. die hier als Ankerquelle benutzte Rezension Kautskys, wieder abgedruckt (siehe Uhlig, 2006, S. 248ff.).

19 Den Bericht *Sozialpädagogische Streiflichter* verfasst Seidel in seiner Zeit als Lehrer in Mollis (Kanton Glarus), die er als „Jahre der Verbannung“ erlebt (Spillmann-Jenny, 1980, S. 59ff.). Folglich verbindet er mit dem Besuch des Kongresses in Havre die Hoffnung, eine einflussreichere Stellung als Lehrer oder in der Sozialdemokratie zu erlangen (vgl. Spillmann-Jenny, 1980, S. 63ff.). Dies wird erst 1890 gelingen, als er Chefredakteur der Züricher *Arbeiterstimme* wird. An den *Sozialpädagogischen Streiflichtern* entzündet sich zudem ein öffentlicher Disput und schließlich sogar ein Gerichtsprozess, in dem infrage gestellt wird, ob und wie Seidel überhaupt habe für die Schweiz sprechen dürfen. Im Archivmaterial in der Zentralbibliothek Zürich findet sich ein ausführlicher Bericht Seidels zum *Basler Prozeß gegen den Verleumder Studenten Büschweiler - Berichterstatte der Allgemeinen Schweizer Zeitung über den Internat. Lehrerkongreß in Havre 1885*, der von Seidels Rolle – in seiner eigenen Wahrnehmung – beim Kongress zeugt (Zentralbibliothek Zürich, Nachl. R. Seidel 4).

doktrinären Ideologien bleiben, ohne indes – so die hier vertretene These – den Sozialismus zu verraten, was die meist negative Konnotation des Terminus Revisionismus nahelegt. Neutralere formuliert: Eine Etikettierung entlang nachträglicher politischer Sortierungen greift zu kurz, um das Verhältnis von Sozialpädagogik zu Sozialismus am Beispiel Seidels zu bestimmen.

2 Die Ankerquelle

1888 rezensiert Karl Kautsky in *Die Neue Zeit* unter der Rubrik *Literarische Rundschau* die Schrift *Sozialpädagogische Streiflichter* von Robert Seidel, in der dieser 1887 vom Lehrer- und Lehrerinnenkongress in Le Havre berichtet. Die Besprechung, die mit der Abkürzung K.K. unterzeichnet ist, erscheint im zweiten Heft des sechsten Jahrgangs der *Neuen Zeit* und umfasst knapp fünf Spalten.²⁰ Anscheinend kennt Kautsky weitere Schriften seines Genossen, denn er urteilt im letzten Satz: „Wir haben schon bessere Sachen von Seidel gelesen“ (Kautsky, 1888, S. 95). Auf welche Schriften Kautsky dabei Bezug nimmt, wird leider nicht ersichtlich. Die Argumente, die Kautsky gegen Seidels „Büchlein“ (Kautsky, 1888, S. 93) in Anschlag bringt, sind: Seidel habe sich angesichts der Reformen des französischen Schulwesens in Frankreich zu einem unkritischen Enthusiasmus hinreißen lassen. Dies zeige sich daran, dass er die Ersetzung des Religionsunterrichtes durch Moralunterricht begrüße, ohne zu erkennen, dass moralische Grundsätze in einer „auf dem Klassengegensatz beruhenden Gesellschaft [...] täglich ad absurdum geführt“ (Kautsky, 1888, S. 93) werden. Kautsky unterstellt, dass Seidel Moral nicht historisch auffasse und folglich verkenne, dass der Moralunterricht wie zuvor der Religionsunterricht dazu diene, die Klassenverhältnisse zu erhalten und „gefügte arbeitsfreudige Lohnarbeiter heranzubilden“ (Kautsky, 1888, S. 94). Den Moralunterricht aber abzuschaffen, „wage [...] die Bourgeoisie nicht; daß hieße, die Arbeiter ganz ihren Klasseninstinkten überlassen“ (Kautsky, 1888, S. 94). Was für den Moralunterricht gilt, so Kautsky weiter, gilt gleichfalls für den Arbeitsunterricht. Ziele jener auf die ideologische Abrichtung der Arbeiterschaft, so habe der Arbeitsunterricht die Aufgabe, „geschickte Arbeiter in Massen zu bilden“ (Kautsky, 1888, S. 94), und damit gleichzeitig den Preis der Arbeitskraft (Lohn) zu senken. Mitnichten würde der Arbeitsunterricht zur Wertschätzung der proletarischen Arbeit und damit zur Klassenverständigung beitragen. Zusammenfassend heißt es:

20 *Die Neue Zeit* wurde 1971 als Faksimile im Verlag Auvermann reproduziert. Die Jahrgänge können auch im Online-Archiv der Friedrich Ebert Stiftung abgerufen werden [Electronic ed.: Bonn: FES-Library].

„Wohl dürfen wir die Bedeutung der französischen Schulreform keineswegs unterschätzen; wir haben sie freudig zu begrüßen, wie jeden Schritt, den die Bourgeoisie unternimmt, um Staat und Gesellschaft von den Anhängseln vergangener Gesellschaftsformen zu befreien, die der historischen Entwicklung im Wege stehen; aber wir dürfen dabei nie den großen Gegensatz vergessen, in dem wir zur Bourgeoisie stehen; wir dürfen uns, wenn wir für die bürgerlichen Freiheiten und Fortschritte eintreten, nie von den Illusionen gefangen nehmen lassen, denen sich die Bourgeoisie hingibt ... sonst werden wir selbst Liberale und bürgerliche Demokraten. Das gilt für die Pädagogik ebenso wie in der Ökonomie und Politik“ (Kautsky, 1888, S. 95).

Kautskys Vorwurf ist, dass Seidel den Illusionen einer „bürgerlich-radikalen Pädagogik“ (Kautsky, 1888, S. 95) erlegen sei, mit allen daraus folgenden Konsequenzen. Hier soll nicht Kautskys Beurteilung auf Stimmigkeit geprüft werden. Erkenntnisleitender ist, festzuhalten, was Kautsky fokussiert und dabei ausblendet. Im Archivmaterial zum Lehrer- und Lehrerinnenkongress in Le Havre finden sich viele Berichte, die sowohl im Vorfeld als auch im Nachgang von vor allem französischen Lehrerinnen und Lehrern verfasst sind. Diesem Berichtswesen lässt sich Seidels Text *Sozialpädagogische Streiflichter* der Idee nach zuordnen, auch wenn sich der Text nicht im Archivmaterial findet, zumal überhaupt nur wenige Berichte von ausländischen Teilnehmenden eingeschendet wurden. Die Kernabsicht Seidels scheint daher, die Leserschaft über den Kongress, dessen Ablauf, Reden, Diskussionen und Beschlüsse, mithin über das französische Schulwesen (vor allem die Volksschule) sowie über Schulpolitik, die Stellung und Wertschätzung der Lehrerinnen und Lehrer usw. zu informieren. Dabei betont Seidel neben internationaler Verständigung – gegen Krieg und Kolonialismus – den Fortschritt des republikanischen Gemeinwesens.

In diesem Kontext stehen Moral- und Arbeitsunterricht. Erster soll den religiösen Dogmatismus aus Schule und Schulaufsicht verbannen. Gebildet werden sollen Lehrer und Lehrerinnen, die sich als Staatsbürger verstehen (nicht Theologen, Geistliche oder Priester). Zur allgemeinen wie praktischen Moral sollen Kenntnisse über „staatsbürgerliche Rechte und Pflichten, [...] Menschenrechte, Volkssouveränität, allgemeines Stimmrecht, Verfassung, Gesetzgebung, Staatsbudget und Nationalökonomie“ treten (Seidel, 1887, S. 40; im Original gesperrt). Dazu zähle dann auch die „Verpflichtung aller Menschen zur Arbeit“ (Seidel, 1887, S. 42; im Original gesperrt). Dies ziele – neben unentgeltlichem Unterricht, staatlicher Schulaufsicht, einheitlicher Volksschule usw. – auf die Aufhebung des „Klassenhasses“ (Seidel, 1887, S. 46), welcher nach Seidel von oben, aber auch von unten (!) kommt. Der Arbeitsunterricht wird in diesem Zusammenhang als konsequente „Weiterbildung des Anschauungsunterrichtes“ (Seidel, 1887, S. 48) bestimmt. Er sei in erster Linie „Lehrprinzip“ und dann erst Lehrstoff (Seidel, 1887, S. 49). Im Kern geht es Seidel um eine sozialpädagogische Professionalisierung der Schule. Damit verbindet er die Hoffnung auf die Weiterentwicklung

zu einer besseren, dann sozialistischen Gesellschaft. Zudem sieht sich Seidel in seinem Arbeitsschuldenken durch den internationalen Kongress – wie es zwischen den Zeilen wiederholt durchscheint – deutlich bestätigt.

3 Ein Streit im Hintergrund

In der Ankerquelle deuten sich Konfliktlinien an, die sich bereits in der Auseinandersetzung zwischen Seidel und Kautsky in der Zeitschrift *Der Sozialdemokrat* in den Jahren 1881-1882 finden.

Der Streit beginnt im Jahr 1881 mit dem Artikel *Freiheit* von Symmachos (Kautsky) in Nr. 28 des *Sozialdemokrat* (vgl. Symmachos, 1881a). Kautsky behauptet, dass aus der bürgerlichen Demokratie nicht der Sozialismus folge, sondern vielmehr ungezügelter Ausbeutung, die Anarchie.²¹ Dazu interpretiert er, dass sich die einst revolutionäre Forderung nach Freiheit in ihr Gegenteil, in ein Instrument der Unterdrückung, verkehrt habe. In Konsequenz fordert Kautsky, dass Gleichheit die zentrale Forderung des Kommunismus sein muss, dass die „individuelle Freiheit der Kapitalisten und Grundherren zu vernichten“ und „an die Stelle des unerträglichen Zwanges des Einzelnen über die Gesamtheit (sic!) den Zwang der Gesamtheit (sic!) über den Einzelnen zu setzen“ sei (Symmachos, 1881a, S. 2; im Original gesperrt und teilweise fett).

In den Ausgaben Nr. 35 sowie Nr. 36 reagiert Seidel (Pseudonym A. B. C.). Im Artikel *Demokratie, Sozialdemokratie und Anarchie* (vgl. A. B. C., 1881a) argumentiert er, dass Kautsky seine Behauptungen nicht belege. Die politische Geschichte beweise hingegen, dass die Sozialdemokratie die Demokratie zur Vorstufe habe und die Idee sozialer Gleichheit auf der politischen Gleichberechtigung mithin Freiheit beruhe.²² Der konsequente Weg führe von der Demokratie zum Sozialismus. Im darauffolgenden Artikel *Sozialismus, individuelle Freiheit und Gleichheit* (vgl. A. B. C., 1881b) führt Seidel seine Kritik aus. Kautsky verkürze Freiheit auf absolute Freiheit, vor allem im Bereich der Ökonomie. Er leiste damit dem Vorwurf Vorschub, der Sozialismus würde individuelle Freiheitsrechte missachten. Das Gegenteil aber sei der Fall: Der Sozialismus wolle die Freiheit aller, also auch der Arbeiterschaft, indem die Herrschaft durch Einzelne aufgehoben werde (vgl. A. B. C., 1881b, S. 2). Der Weg sei deshalb nicht der Zwang der Gesamtheit, sondern die Ausweitung der Rechte. Gleichheit sei in diesem Sinn immer Gleichheit in Freiheit.

21 Die Ausführungen Kautskys sind auch gegen anarchistische Strömungen in der damaligen Sozialdemokratie gerichtet.

22 Interessant ist, dass Seidel einen Exkurs nach Frankreich zur *Démocratie sociale* macht: „Daß die französischen Sozialisten die Demokratie als Vorstufe und Voraussetzung der Sozialdemokratie betrachten, also nicht auf der Seite des Genossen ‚Symmachos‘ stehen, haben sie dadurch bewiesen, daß sie schon mehrmals für die Demokratie in den Tod gingen“ (A. B. C., 1881a, S. 1).

Jetzt ist wieder Kautsky am Zug: In einem zweiten Artikel, ebenfalls mit dem Titel *Freiheit*, antwortet er Seidel (vgl. Symmachos, 1881b). Die Erwiderung erscheint in Nr. 37. Merkwürdig fühlt sich Kautsky angegriffen wie missverstanden. Er bekräftigt seine vorherigen Argumente und führt Belege an. Die Argumentation gipfelt in einer weiteren Zuspitzung:

„A. B. C. geht von der Ansicht aus, die Wohlfahrt des Individuums sei der höchste Zweck des Gemeinwesens, dasselbe ist wegen des Individuums da, und bloß, weil die höchste Wohlfahrt und Freiheit des Individuums im bürgerlich-demokratischen Staate nicht erreicht werden kann, streben wir ein sozialistisches-demokratisches Gemeinwesen an [...] Ich aber sage: Das Gemeinwesen ist nicht des Individuums, sondern das Individuum ist des Gemeinwesen wegen da“ (Symmachos, 1881b, S. 2).

In den folgenden Ausgaben des *Sozialdemokrat* (Nr. 38, 39 und 40) räumt die Redaktion Kautsky drei zusätzliche Artikel im Feuilleton ein (siehe Symmachos, 1881c, 1881d, 1881e). Sie sollen, wie es in der redaktionellen Anmerkung in einer Fußnote zum Artikel heißt, die „sozialistische Geschichtsauffassung“ begründen (Symmachos, 1881c, S. 2). Auch hier wird die Auseinandersetzung zugespitzt. So heißt es im letzten der drei Artikel mit dem Titel *Klassenkampf und Sozialismus*:

„Wir wollen den Klassenstaat vernichten und darum haben wir unser Vorbild nicht bei der bürgerlichen Demokratie, sondern bei den Gemeinwesen zu suchen, in welchen vollständige Gleichheit herrscht, bei den urwüchsigen Stämmen. Diese beruhen aber nicht auf dem Prinzip der Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, sondern bloß auf dem Grundsatz der Gleichheit und Brüderlichkeit“ (Symmachos, 1881e, S. 3; im Original teils gesperrt).

Der Streit wird schließlich von der Redaktion des *Sozialdemokrat* beendet. In Nr. 9 des Jahres 1882 gewährt die Redaktion Seidel nur noch knapp eine Spalte für den Kommentar *Wider Symmachos* (A. B. C., 1882a). Zudem titulierte die Redaktion Seidel jetzt als „Angreifer“ und weist eine neuerliche ausführliche Replik zurück. Seidel, der sich nun seinerseits benachteiligt sieht, verweist im zugestandenen Kommentar (vgl. A. B. C., 1882a) auf seine Flugschrift *Alte Irrthümer. Sozialdoktrinär aufgeputzt durch Symmachos, beleuchtet von A. B. C. Zur Rechtfertigung und Klärung* (A. B. C., 1882b). In dieser Flugschrift rekapituliert Seidel den Streit und vollzieht abschließend einen Bruch mit dem Kommunismus in der Prägung Kautskys:

„Wer wird bei dieser neuen Fahne stehen? Ich glaube im Namen Vieler sagen zu dürfen: Wir nicht! Wir haben gegen ein Gemeinwesen gekämpft, welches uns fast nur Pflichten auferlegte und werden weiter kämpfen gegen jedes Gemeinwesen, das ein Gleiches tut, wie es sich auch immer nennen mag. Wenn man die Ansichten des Herrn S. [Symmachos; d. Verf.] aus den beiden Artikeln zusammenstellt, so ergeben dieselben das Bild eines so rohen Kommunismus, wie er kaum roher von unseren Gegnern dargestellt werden kann“ (A. B. C., 1882b, S. 16f.).

Die Hauptlinie der Auseinandersetzung im Streit zwischen Seidel und Kautsky ist – wie oben ersichtlich – das Verhältnis von (bürgerlicher) Demokratie und Sozialismus. Während Seidel die Demokratie als Voraussetzung des Sozialismus sieht und folglich den Sozialismus aus der Demokratie entwickeln will, will Kautsky die Demokratie zum Kommunismus hin (mittels Klassenkampfes) überwinden. Im Hintergrund stehen unterschiedliche geschichtsphilosophische Auffassungen: Seidel setzt auf evolutionäre Weiterentwicklung, während Kautsky revolutionär denkt. Dies drückt sich zudem darin aus, dass für Seidel die Freiheit und Wohlfahrt aller (also auch und vor allem des Proletariats) im Vordergrund stehen, während Kautsky die Freiheit der Gleichheit unterordnet und betont, dass das Gemeinwesen absoluten Vorrang vor dem Individuum habe. Eine Position, die in der Beurteilung Seidels „sozialdoktrinär“ ist (siehe A. B. C., 1882b, Titel).

4 Die Entwicklung des Marxismus in der frühen Sozialdemokratie

Werden Analysen zur Entwicklung des Marxismus, besonders innerhalb der frühen deutschen Sozialdemokratie, herangezogen, dann weitet und ergänzt sich die Perspektive. Christina Morina erklärt in *Die Erfindung des Marxismus* das historische Aufkommen des Marxismus durch eine „Rekonstruktion der individuellen Hinwendung zu Marx“ (Morina, 2017, S. 476). Im Zentrum stehe dabei „die Frage nach dem Zusammenhang von Weltaneignung, Weltanschauung und politischer Praxis – von Sozialisation, Politisierung und Engagement“ (Morina, 2017, S. 476) spezifischer Handelnder. Als Teil einer Gruppenbiografie nimmt Kautsky hinsichtlich der Etablierung des Marxismus in der deutschen Sozialdemokratie dabei eine zentrale Rolle ein. Morina bezeichnet ihn neben Eduard Bernstein als „Meisterschüler“ von Marx (Morina, 2017, S. 199ff.). Wie u. a. seine Lebenserinnerungen belegen, wird Kautsky, der zunächst naturwissenschaftlich-darwinistischem Denken zugeneigt ist²³, in wenigen Jahren, die sich zeitlich mit seinem Streit mit Seidel überschneiden, zum Marxisten. Prägend hierfür dürfte etwa die Lektüre der Texte von Engels, besonders des *Anti-Dühring* gewesen sein (vgl. Morina, 2017, S. 214ff.; auch Matthias, 1957, S. 152ff.; Steinberg, 1972, S. 48ff.; Gustafson, 1972, S. 29ff.).²⁴ An diesen schult Kautsky seine materialistische

23 In einem vorherigen Zitat Kautskys ist von „urwüchsigen Stämmen“ die Rede. Kautsky verfolgt anscheinend die Idee des Urkommunismus.

24 Dies gilt für die Parteiführung der Sozialdemokratie insgesamt: „Was nun die ‚schweren Gedanken‘ angeht, so dürfte selbst der Sozialismus der Parteiführer, sei es der durch Selbststudium fortgebildeten Funktionäre oder der gerade in den 1870er Jahren erstmals in die Partei strömenden ... Intellektuellen und ‚Halbintellektuellen‘, kaum in einem ausgeprägten historisch-materialistischen Bewusstsein bestanden haben, sondern vielmehr einer moralisierenden, voluntaristischen Grundstellung mit Sympathie und Engagement für die Sache der Arbeiter ... entsprungen sein“ (Dowe

Geschichtsauffassung, freilich in einer ihm eigenen Version.²⁵ Zudem kommt Kautsky persönlich mit Engels und Marx in Kontakt. Sein Aufstieg innerhalb der Sozialdemokratie verbindet sich dann mit der Übernahme der Redaktion der *Neuen Zeit*, die er auf marxistischen Boden stellt und zum Kampf gegen Reform und „Utopisterei“ nutzt (Morina, 2017, S. 219).

Im Hinblick auf den Streit zwischen Seidel und Kautsky kann deshalb der Eindruck entstehen, dass die Auseinandersetzung als ein Teil der biografischen Aneignung und des Aufstiegs in der sozialdemokratischen Partei gelesen werden kann – was für beide Seiten indes unterschiedlich gilt, umso mehr, als beide aus verschiedenen gesellschaftlichen Milieus stammen. Kautsky kommt als „Kopfarbeiter“ (Morina, 2017, S. 219) aus bürgerlichem Milieu. Seidel ist hingegen proletarischer Herkunft. Diese Konstellation ist für die frühe deutsche Sozialdemokratie nicht untypisch, sondern Teil einer „Führungskonkurrenz“ um z. B. Parteiposten, in der sich bürgerliche Intellektuelle und eine „Arbeiteraristokratie“ (Welskopp, 2000, S. 46) gegenüberstehen. Gehört Kautsky als „Chefideologe“ (Welskopp, 2000, S. 57f.) in ein eher akademisches Milieu, scheint Seidel den „zumeist autodidaktisch gebildeten Intelligenzler[n] aus Arbeiter- und Handwerkerkreisen“ (Welskopp, 2000, S. 56) zuzuzählen, die „im lebensweltlich verwurzelten Organisationsmilieu der Partei herangewachsen waren“ (Welskopp, 2000, S. 56).

Auch der spätere Revisionismus-Streit findet hier einen wichtigen, meist wenig beachteten Hintergrund. Der anfängliche Einfluss des Marxismus auf die frühe deutsche Sozialdemokratie neigt dazu, überschätzt zu werden (vgl. Matthias, 1957, S. 155). Sozialismus bedeutete damals zumeist die fortschreitende Demokratisierung des Staates, u. a. durch Aufklärung, Wahlen, Bildung usw. (Matthias, 1957, S. 156). Für die Lösung der Sozialen Frage gab es ein breites Spektrum unterschiedlicher Ansätze, die nicht notwendiger Weise marxistisch waren (vgl. Dowe & Tenfelde, 1980, S. 27f.).²⁶

Daher erfüllte die Etablierung des Marxismus zur offiziellen Parteidoktrin u. a. durch Kautsky eine besondere Funktion. Sie diene der „sozialen Integration der Parteimitglieder und dem Versuch, die politische und soziale Isolation der Partei in einen überlegenen Legitimationsanspruch umzudeuten“ (Meyer, 1992, S. 59f.). Dabei wurden Diskrepanzen „zwischen der sich radikal gebenden Ideologie und der sozial-reformerischen Praxis, auf die sich die Massenpartei verwiesen

& Tenfelde, 1980, S. 37). Da es kaum programmatische Schriften nach dem *Kommunistischen Manifest* gab, brachte der *Anti-Dühring* bzw. „dessen popularisierender Auszug, *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft*, in der Tat eine wirksame Abhilfe“ (Dowe & Tenfelde, 1980, S. 38f.; kursiv d. Verf.).

25 Verschiedene Autoren legen dar, dass Kautsky „nie die Schranken seines vormarxistischen politischen Bildungserlebnisses“ durchbrochen habe (Matthias, 1957, S. 154) oder dass er eine eigene evolutionistische Form des Marxismus etabliert habe, etwa zum Preis der Verflachung dialektischen Denkens (vgl. Steinberg, 1972, S. 50ff.).

26 Hier darf z. B. an frühsozialistische Modelle erinnert werden (vgl. Honneth, 2015).

sah“ (Steinberg, 1972, S. 150), verstärkt. Der Marxismus setzte sich theoretisch vor allem in intellektuellen Kreisen und in Führungskadern durch, während die Praxis, z. B. hinsichtlich Bildungs-, Gewerkschafts- und Genossenschaftsarbeit, reformorientiert blieb.²⁷

In der bisher angeführten Sekundärliteratur zur Entwicklung der deutschen Sozialdemokratie gibt es nur wenige, eher unbedeutende Verweise auf Seidel, was auch daran liegen mag, dass Seidel als Schweizer kaum Einfluss auf die Verhältnisse im Deutschen Kaiserreich gehabt haben dürfte.²⁸ Eine Ausnahme bildet die Dissertation *Eduard Bernstein und Karl Kautsky* von Till Schelz-Brandenburger. In ihr arbeitet der Autor detailliert „einen unverstellten Blick auf Kautskys Marxismus“ (Schelz-Brandenburger, 1992, S. 71) am Streit zwischen Seidel und Kautsky heraus. Das Ergebnis:

„Ziel von Kautskys Argumentation war, die Unklarheiten über den Begriff Freiheit in der Sozialdemokratie, hervorgerufen durch bürgerlichen wie anarchistischen Gebrauch, zu beseitigen, und zwar radikal: Die Freiheit wurde gänzlich aus dem sozialdemokratischen Begriffskanon eliminiert. Seidels Einspruch veranlaßte dann Kautsky, die Befreiung von der Freiheit zum Angelpunkt des Sozialismus zu machen und die Gleichheit als Negation der Freiheit auszugestalten. Das Ergebnis war ein düsteres Bild vom Sozialismus [...]“ (Schelz-Brandenburger, 1992, S. 71, S. 80).

Werden die bisherigen Ausführungen zusammengenommen, dann scheint es als verschwimmen einfache Etikettierungen. Marxismus und Revisionismus bilden „zwei divergente Paradigmen der sozialistischen Transformation der bestehenden Gesellschaft“ (Meyer, 1992, S. 58). Sie stützen sich dabei auf unterschiedliche Kulturen und Milieus. Mehr noch: Marxismus und Revisionismus stellen – dialektisch gesehen – keine Gegensätze dar, sondern sind Ergebnis *einer* Entwicklung. Folglich eignen sich Seidel und Kautsky vor dem jeweiligen Hintergrund ihrer spezifischen Milieus die sozialistische Weltanschauung unterschiedlich an. Der Streit dient dabei auch – so darf vermutet werden – der gegen- und wechselseitigen Konturierung.

27 Ausdruck findet dies beispielhaft im *Erfurter Programm*, mit dem sich 1891 in der Sozialdemokratie eine „geschlossene Lehre“ durchsetzt (Miller, 1963, S. 199). Im ersten Teil des Programms formuliert Kautsky die marxistische Ausrichtung der Partei, etwa hinsichtlich einer Vergesellschaftung der Produktionsmittel; der zweite Teil wartet indes mit konkreten Sozialreformen auf legalparlamentarischem Weg auf.

28 Um Seidels Positionierungen noch differenzierter zu verstehen, wäre es geboten, die Entwicklung der Schweizer Sozialdemokratie genauer zu betrachten. Einige Hinweise müssen hier genügen: Seidels wird dort als „marxistisch inspirierter Sozialdemokrat“ charakterisiert (Dommer & Gruner, 1988, S. 58), wobei der Marxismus in der Schweiz erst später rezipiert wird. Besonders werden Seidels Tätigkeit für den *Grütliverein* sowie als Redakteur der Züricher *Arbeiterstimme* hervorgehoben (vgl. Dommer & Gruner, 1988, S. 99). Dabei muss mitgedacht werden, dass emigrierten Personen und politischen Flüchtlingen – Seidel ist seit 1880 Schweizerbürger – eine besondere Rolle in der Schweiz zukommt.

5 (Sozial-)Pädagogische Konsequenzen

So gesehen lassen sich auch pädagogische bzw. sozialpädagogische Vorstellungen am Streit zwischen Seidel und Kautsky konturieren. Zwar gab es in der damaligen Sozialdemokratie pädagogische Forderungen, z. B. nach Trennung von Kirche und Schule, allgemeinen Volksunterricht und Unentgeltlichkeit der Schule. Diese gingen aber zumeist kaum über radikale bürgerliche Reformideen hinausgehen (vgl. Neumann, 1980, S. 47ff.). Erst die französische Schulreform von 1881-1882 unter dem Zeichen der Nationalerziehung (*education nationale*)²⁹ bringt neue Bewegung in die Diskussion (vgl. Neumann, 1980, S. 49). Der Lehrer- und Lehrerinnenkongress in Le Havre – und damit der Streit zwischen Seidel und Kautsky – steht in diesem Kontext. An ihm zeigen sich exemplarisch zwei Pole: Einerseits wird wie bei Seidel an bürgerlich-demokratische Reformideen angeschlossen und diese etwa mit dem Gedanken der Arbeitserziehung und -schule sozialistisch-sozialpädagogisch ausgearbeitet. Ziel ist durch Erziehung und Bildung den Sozialismus in und aus der Demokratie heraus zu entwickeln. Andererseits wird gerade diese Position aus marxistischer Sicht – in der Interpretation Kautskys – als illusionär und kontraproduktiv verworfen. Dies wird später mit dem Etikett revisionistisch belegt. Dabei entwickelt der zweite Pol eine grundsätzliche Kritik, aber keine – zumindest was die hier gesichteten Materialien und Quellen angeht – dezidiert eigene Vorstellung einer marxistischen oder gar kommunistischen Sozialpädagogik.

Mit dieser Dialektik verbinden sich zumindest zwei Grundsatzfragen, die abschließend nur gestellt, aber nicht mehr beantwortet werden können: Ist Sozialpädagogik, da sie immer auch an den vorhandenen gesellschaftlichen Verhältnissen ansetzen muss, per se entwicklungs- und reformorientiert? Und: Was macht eine marxistische Sozialpädagogik – wenn es eine solche geben sollte – in eben diesen Verhältnissen aus?

6 Beiträge zum Streit zwischen Robert Seidel und Karl Kautsky in der Zeitschrift *Der Sozialdemokrat* mit zugehöriger Flugschrift Seidels³⁰

Symmachos (1881a). Freiheit. In *Der Sozialdemokrat. Zentral-Organ der deutschen Sozialdemokratie*, Nr. 28, 7. Juli 1881, 1-2.

A. B. C. (1881a). Demokratie, Sozialdemokratie und Anarchie. In *Der Sozialdemokrat. Zentral-Organ der deutschen Sozialdemokratie*, Nr. 35, 25. August 1881, 1-2.

A. B. C. (1881b). Sozialismus, individuelle Freiheit und Gleichheit. In *Der Sozialdemokrat. Zentral-Organ der deutschen Sozialdemokratie*, Nr. 36, 1. September 1881, 1-2.

²⁹ Wobei Nationalerziehung durchaus als Vorläufer der frühen Sozialpädagogik gelesen werden kann.

³⁰ Die Artikel sind in chronologischer Reihenfolge gelistet, wobei die Ordnungszahlen *a*, *b*, *c* usw. weiterhin in Bezug zu den jeweiligen Autoren stehen.

- Symmachos (1881b). Freiheit. Antwort an den Genossen A. B. C. In *Der Sozialdemokrat. Zentral-Organ der deutschen Sozialdemokratie*, Nr. 37, 8. September 1881, 1-2.
- Symmachos (1881c). Die urwüchsige Form des Kampfes um's Dasein. In *Der Sozialdemokrat. Zentral-Organ der deutschen Sozialdemokratie*, Nr. 38, 15. September 1881, 2-3.
- Symmachos (1881d). Der Ständestaat und Klassenstaat. In *Der Sozialdemokrat. Zentral-Organ der deutschen Sozialdemokratie*, Nr. 39, 22. September 1881, 2-3.
- Symmachos (1881e). Klassenkampf und Sozialismus. In *Der Sozialdemokrat. Zentral-Organ der deutschen Sozialdemokratie*, Nr. 40, 29. September 1881, 2-3.
- A. B. C. (1882a). Wider Symmachos. In *Der Sozialdemokrat. Zentral-Organ der deutschen Sozialdemokratie*, Nr. 9, 23. Februar 1882, 2.
- A. B. C. (1882b). *Alte Irrthümer. Sozialdoktrinär aufgeputzt durch Symmachos, beleuchtet von A. B. C. Zur Rechtfertigung und Klärung*. Leipzig.

Literatur

- Alt, R. & Lemm, W. (1970). *Zur Geschichte der Arbeiterziehung in Deutschland. Teil 1: Von den Anfängen bis 1900*. Volk und Wissen.
- Dietrich, T. (1966). *Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit*. Klinkhardt.
- DLubeck, R. & Herrmann, U. (1970). Briefe August Bebels an Robert Seidel. In *Beiträge zur Geschichte der Arbeiterbewegung*, Jg. 11, Heft 4/1970, 563-575.
- Dommer, H. & Gruner, E. (1988). *Arbeiterschaft und Wirtschaft in der Schweiz 1880-1914. Soziale Lage, Organisation und Kämpfe von Arbeitern und Unternehmern, politische Organisation und Sozialpolitik. Band III: Entstehung und Entwicklung der schweizerischen Sozialdemokratie. Ihr Verhältnis zu Nation, Internationalismus, Bürgertum, Staat und Gesetzgebung, Politik und Kultur*. Chronos.
- Dowe, D. & Tenfelde, K. (1980). Zur Rezeption Eugen Dührings in der deutschen Arbeiterbewegung in den 1870er Jahren. In Karl-Marx-Haus Trier (Hrsg.), *Wissenschaftlicher Sozialismus und Arbeiterbewegung*, Nr. 24, (25-58), Karl-Marx-Haus.
- Engels, F. (1893). Brief Engels an Paul Lafargue in Le Perreux. In *(MEW) Marx Engels Werke*, Bd. 39, Dietz.
- Gabriel, T. & Grubenmann, B. (2018). Soziale Arbeit in der Schweiz. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, H. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik (1400-1407)*. Reinhardt.
- Gilcher-Holtey, I. (1986). *Das Mandat des Intellektuellen. Karl Kautsky und die Sozialdemokratie*. Siedler.
- Gonon, P. (2002). Georg Kerschensteiners „Begriff der Arbeitsschule“. Ein Plädoyer für Arbeit als Grundlegung der Bildung. In G. Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule (121-155)*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gustafson, B. (1972). *Marxismus und Revisionismus. Eduard Bernsteins Kritik am Marxismus und ihre ideengeschichtlichen Voraussetzungen*. Europäische Verlagsanstalt.
- Hartung, L. (1955). *Die Darstellung der Marx'schen Theorien von der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und von der polytechnischen Bildung in den schulpolitischen und pädagogischen Ansichten der deutschen Arbeiterbewegung von 1869 bis 1890/91* (Dissertation). Pädagogisches Zentralinstitut Berlin.
- Hohendorf, G. (1954). *Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik*. Volk und Wissen.
- Hohendorf, G. (1989). *Reformpädagogik und Arbeiterbewegung. Oldenburger Universitätsreden Nr. 29*. BIS Verlag. Text im Internet: oops.uni-oldenburg.de/1194/1/ur29.pdf [Abruf 12.07.2023].
- Honneth, A. (2015). *Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung*. Suhrkamp.
- Kautsky, K. (1888). Robert Seidel: Sozialpädagogische Streiflichter. *Die Neue Zeit. Revue des geistigen und öffentlichen Lebens*, 6(2), 93-94.

- Kerschensteiner, G. (1913). *Begriff der Arbeitsschule*. B.G. Teubner.
- Kronen, H. (1980). *Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs*. Haag u. Herchen.
- Langkau, G. (Hrsg.) (1988). *Wilhelm Liebknecht. Briefwechsel mit Deutschen Sozialdemokraten* (Bd. II, 1878-1884). Campus.
- Matthias, E. (1957). Kautsky und der Kautskyanismus. Die Funktion der Ideologie in der deutschen Sozialdemokratie vor dem ersten Weltkrieg. In I. Fetscher (Hrsg.), *Marxismusstudien – zweite Folge* (151-197). J. C. B. Mohr.
- Meyer, T. (1992). Karl Kautsky im Revisionismusstreit und sein Verhältnis zu Eduard Bernstein. In J. Rojahn, T. Schelz, J. Steinberg (Hrsg.), *Marxismus und Demokratie. Karl Kautskys Bedeutung in der sozialistischen Arbeiterbewegung* (57-71). Campus.
- Miethe, I. (2024). Clara Zetkin und die Reformpädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, (403-422).
- Miller, S. (1963). *Freiheit, Staat und Revolution in der frühen Programmatik der Sozialdemokratie (1863-1903)*. Dietz.
- Morina, C. (2017). *Die Erfindung des Marxismus. Wie eine Idee die Welt eroberte*. Siedler.
- Müller, C. (2014). Historische Forschung in der Sozialpädagogik... oder: Wie werden ‚tote Hunde‘ zum Sprechen gebracht? In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung* (229-241). Springer.
- Neumann, F. (1980). *Heinrich Schulz und die sozialdemokratische Bildungspolitik im wilhelminischem Deutschland 1893-1906*. Universität Bremen.
- Oelkers, J. (1996). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Beltz.
- Pfützner, R. (2017). *Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert*. Transcript.
- Pospiech, F. (1998). *Julius Mottele, der „rote Feldpostmeister“*. F. Pospiech (Eigenverlag).
- Reichsministerium des Innern (1920). Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen, amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. In o. A. (1972), *Deutsche Schulkonferenzen*, Bd. 3. Detlev Auvermann.
- Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Schneider.
- Rosa-Luxemburg-Stiftung (Hrsg.) (2019). *Rosa Luxemburg. Gesammelte Briefe*, Bd. 1. Dietz.
- Schaarschmidt, E. (1934). *Geschichte der Crimmitschauer Arbeiterbewegung*. Universität Leipzig.
- Schelz-Brandenburger, T. (1992). *Eduard Bernstein und Karl Kautsky. Entstehung und Wandlung des sozialdemokratischen Parteimarxismus im Spiegel ihrer Korrespondenz 1879 bis 1932*. Böhlau.
- Schwarte, N. (1980). *Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert*. Boehlau.
- Seidel, R. (o. J.). *Lichtglaube und Zukunftsinnen. Gedichte von Robert Seidel*. Zweiter Band. Vorwärts.
- Seidel, R. (1881). Natur- und Geschichtsphilosophie und Sozialismus. In *Arbeiterstimme*, Nr. 4, 22. Januar 1881, 1.
- Seidel, R. (1887). *Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland zugleich Bericht über den I. Internationalen Lehrerkongress zu Havre 1885*. Carly.
- Seidel, R. (1909). *Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Kritik des Vortrages von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner aus München*. Füssli.
- Seidel, R. (1910). *Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode. 2 verbesserte Auflage von Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände*. Füssli.
- Seidel, R. (1915). *Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozial-Pädagogik*. Füssli.
- Spillmann-Jenny, B. (1980). *Robert Seidel. Aufstieg aus dem Proletariat*. Universität Zürich (Hochschulschrift Reihe W).
- Steffen, M. (2021). *Zwischen revolutionärer Erziehung und „linker“ Reformpädagogik. Der Revisionismusstreit in der deutschen Sozialdemokratie und die Entwicklung einer sozialistischen Pädagogik in der Arbeiterbewegung bis 1914*. Schneider Hohengehren.

- Steinberg, H. J. (1972). *Sozialismus und deutsche Sozialdemokratie. Zur Ideologie der Partei vor dem I. Weltkrieg*. Neue Gesellschaft.
- Uhlig, C. (2003). Reformpädagogik im Kontext sozialer Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In *Leibniz-Sozietät/Sitzungsberichte* (95-116), Bd. 60/ (2003)4.
- Uhlig, C. (2006). *Reformpädagogik. Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung*. Lang.
- Welskopp, T. (2000). „Arbeiterintellektuelle“, „sozialdemokratische Bohemians“ und „Chefideologen“: der Wandel der Intellektuellen in der frühen deutschen Sozialdemokratie. In U. Alemann (Hrsg.), *Intellektuelle und Sozialdemokratie* (43-58). Leske + Budrich.

Autor

Müller, Carsten, Prof. Dr.

Hochschule Emden/Leer (in Ostfriesland), Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit

Theorie und Geschichte der Sozialen Arbeit (besonders frühe Sozialpädagogik), kritische Historiografie der Sozialen Arbeit, Bilder und Bildverwendung in der Sozialen Arbeit, Community Organizing und Gemeinwesenarbeit, Sozialpolitik, Armutsbekämpfung und lokale Wohnungspolitiken

carsten.mueller@hs-emden-leer.de

Wilfried Göttlicher

Österreichische Sozialdemokratie, Schulreform und Proletarische Erziehung, 1918 – 1934

1 Einleitung

Drei Stichworte sind zu nennen, wenn es um österreichische Sozialdemokratie bis 1934 und proletarische Erziehung geht: die Wiener Schulreform, die Kinderfreundebewegung und die theoretische Auseinandersetzung mit sozialistischer Erziehung im Rahmen des Austromarxismus, insbesondere bei Max Adler. Während die Schulreform das öffentliche Schulwesen betraf, richteten sich die Angebote der Kinderfreunde ausschließlich an Kinder sozialdemokratischer Eltern. Was die Arbeit der Kinderfreunde betrifft, so ist insbesondere die von ihnen von 1919 bis 1923 geführte Erzieherinnenschule in Schloss Schönbrunn ein – auch über die Grenzen Österreichs hinaus – bemerkenswertes Projekt proletarischer Erziehung. Die austromarxistische Theorie sozialistischer Erziehung steht in engem Zusammenhang mit der Arbeit der Kinderfreunde.

Die Schulreform ist demgegenüber als eigenständiges Thema zu behandeln. Sie hatte weitaus größere Strahlkraft, sowohl unter Zeitgenossen als auch in der Historiographie. Allerdings ist es gar nicht so eindeutig, ob es überhaupt angemessen ist, sie im Kontext proletarischer Erziehung zu erörtern. Diese Reform spielte sich nämlich, wie der Historiker und Sachbuchautor Ernst Glaser es formulierte, „tatsächlich vornehmlich am Rande des sozialistischen und speziell austromarxistischen Gedankengutes“ ab (Glaser, 1981, S. 301). Wie im Folgenden noch ausführlicher gezeigt werden soll, wäre es irreführend, Schulreform, Kinderfreunde und austromarxistische Erziehungstheorie als Einheit darzustellen, wie es etwa das knappe Portrait in Jürgen Oelkers' weitverbreiteter *kritischer Dogmengeschichte der Reformpädagogik* (2005, S. 284) nahelegt (vgl. dazu kritisch: Göttlicher, 2020, S. 234-236). Wenn ich die Schulreform hier trotzdem erörtere, dann deshalb, weil sie integraler Bestandteil der Kommunalpolitik im *Roten Wien* war, die als Versuch zu verstehen ist, sozialistische Utopien auf kommunaler Ebene vorwegzunehmen (Göttlicher, 2019, S. 102; Maderthaner, 2019). Ihr Ziel war nicht – wie politische Gegner mitunter unterstellten – die Einführung sozialistischer Erziehung an den Schulen, wohl aber eine weitreichende Verbesserung der Erziehungsverhältnisse, die wesentlich der proletarischen Bevölkerung zugutekommen und einen Beitrag

zur Emanzipation des Proletariats leisten sollte. Insofern ist sie als umfassendes Projekt zur Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens in einem ganzen Bundesland über etwas mehr als zehn Jahre hinweg sogar an prominenter Stelle zu nennen, wenn es um *proletarische Erziehung* gehen soll.

Da im vorliegenden Beitrag nur ein knapper Überblick zur Thematik geboten werden kann, möchte ich vorab auf einige umfassendere Arbeiten hinweisen. Die folgende Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es soll in erster Linie auf solche Arbeiten hingewiesen werden, die bei gängigen Recherchestrategien nicht unbedingt auf Anhieb gefunden werden. Eine einigermaßen rezente monografische Gesamtdarstellung zur Schulreform liegt nicht vor. An älteren Werken sind hier eine Arbeit von Ernst Papanek (1962) und die Dissertation von Oskar Achs (1968) zu nennen. Papanek war vor seiner Emigration in die USA einer der Mitarbeiter der Schulreform. Achs behandelt diese dagegen als nicht beteiligter Historiograph, stützt sich aber überwiegend auf Quellen, die von Mitarbeitern¹ der Schulreform verfasst wurden, deren Perspektive damit auch seine Arbeit prägt. Weniger unter einer solchen perspektivischen Einschränkung leidet die recht umfangreiche Behandlung der Schulreform in Helmut Engelbrechts Gesamtdarstellung zur österreichischen Bildungsgeschichte (Engelbrecht, 1988, S. 9-262). Alle bisher genannten Arbeiten liegen schon über dreißig Jahre zurück. Die seitdem erschienenen Studien fokussieren durchwegs auf einzelne Figuren, Projekte oder Aspekte der Schulreform. Zu nennen wären etwa die im Band *Das Kind ist entdeckt* versammelten Beiträge (Zwiauher & Eichelberger, 2001) sowie Arbeiten über die individualpsychologische Versuchsschule (Wittenberg, 2002) und das Wiener Psychologische Institut (Benetka, 1995, 2004).

Zur Arbeit der Kinderfreunde und zu sozialistischer Erziehung liegen einige länger zurückliegende, überwiegend ideengeschichtlich orientierte Dissertationen vor (Richartz, 1981; Schneck, 1975; Uitz, 1975). Die rezente Dissertation von Karin Steiner (2012) trägt wenig Eigenständiges zur Forschung bei und leidet auch unter einer zeitweise etwas unklaren Darstellung sowie einigen Ungenauigkeiten. Lohnender ist ihr Buchbeitrag aus dem Jahr 2015. Hervorzuheben ist demgegenüber die Hausarbeit von Barbara Schleicher (1986). Ihr besonderes Verdienst liegt darin, dass sie basierend auf narrativen Interviews mit Zeitzeugen (die heute wohl überwiegend nicht mehr am Leben sind) aufschlussreiche Schlaglichter auf

1 Eine gendersensible Schreibweise wird in diesem Text bevorzugt durch die Nennung von Angehörigen beider Geschlechter realisiert. Wo das zu übermäßig komplizierten Konstruktionen führen würde, wird das generische Femininum angewandt. Falls die Nennung von Angehörigen beider Geschlechter oder das generische Femininum, wie hier, die konkreten historischen Gegebenheiten verzerren würde, Frauen also aufgrund historischer Machtverhältnisse tatsächlich nicht oder gegenüber Männern nur sehr eingeschränkt beteiligt waren, wird nur die männliche Form genannt. Bei Komposita (z. B. „Mitarbeiterkreis“) wird gleichfalls die männliche Form belassen.

die Praxis sozialistischer Erziehungsarbeit werfen kann.² Darüber hinaus wurde sozialistische Erziehung in Österreich wiederholt im Rahmen von nicht auf die Verhältnisse in Österreich beschränkten Werken thematisiert. Zu nennen ist hier etwa der Buchbeitrag von Armin Bernhard über Otto Felix Kanitz (2013). Schulreform und sozialistische Erziehung werden im Folgenden in zwei Hauptkapiteln dargestellt. Erst im Anschluss an diese parallelen Darstellungen werde ich das Verhältnis dieser beiden Aspekte proletarischer Erziehung in Österreich diskutieren. Der Bericht konzentriert sich auf die Zwischenkriegszeit, ohne die vorangegangene Entwicklung gänzlich auszuklammern. Sein Ende ist mit der Ausschaltung der Demokratie und dem Verbot der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) in Österreich im Jahr 1934 klar markiert.

2 Schulreform

Die Wiener Schulreform begann eigentlich als Österreichische Schulreform. Die erste aus allgemeinen freien Wahlen hervorgegangene Regierung der 1918 gegründeten Republik war eine Koalition aus Sozialdemokraten und Christlichsozialen. Im Rahmen dieser Regierung wurde der Sozialdemokrat Otto Glöckel mit der Leitung der Unterrichtsagenden betraut.³ Glöckel hatte sich schon in den Jahren davor als führender Experte für Schulpolitik in der Sozialdemokratie etabliert und war noch während des Ersten Weltkrieges mit einem umfassenden schulpolitischen Programm an die Öffentlichkeit getreten (Glöckel, 1916). Er machte sich sehr zügig an die Umsetzung eines Reformprogramms, dessen Kernvorhaben zum einen die Neugestaltung der Methode und Sozialform des Unterrichts im Sinne der Arbeitsschulidee, zum anderen die Gliederung des Schulsystems im Sinne einer Einheitsschule vom ersten bis zum achten Schuljahr waren (Achs, 1968, S. 41; Glöckel, 1919, S. 2). Glöckel konnte die Position als Leiter des Staatsamtes für Unterricht nicht einmal eineinhalb Jahre ausüben. Die Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen wurde schon im Juni 1920 gelöst und die Sozialdemokratie gelangte bis zum Ende der Ersten Republik (1934) auf Bundesebene nicht mehr an die Regierung. Erst damit begann eine zweite Phase sozialdemokratischer Schulpolitik, die sich nun auf das Rote Wien konzentrierte, wo Otto Glöckel bis zur Etablierung der Dollfuß/Schuschnigg-Diktatur 1934

2 Wichtige Auszüge dieser Arbeit sind auch in ihrem Zeitschriftenbeitrag aus dem Jahr 2003 wiedergegeben.

3 Er war allerdings nicht Unterrichtsminister, wie gelegentlich irrtümlich behauptet wird. Das Amt eines Unterrichtsministers existierte in der damaligen Regierung nicht (Göttlicher, 2020, S. 231 – insbesondere Fußnote 235).

an der Spitze der Wiener Schulpolitik und -verwaltung stehen sollte (Göttlicher, 2020, S. 230-234; Göttlicher & Stipsits, 2015).⁴

Die Abgrenzung zwischen Österreichischer und Wiener Schulreform ist weder zeitlich noch inhaltlich eindeutig möglich.⁵ Die Schulreform auf Bundesebene wurde auch nach dem Ausscheiden der Sozialdemokraten aus der Regierung fortgeführt, obschon sowohl im Tempo als auch in der Reichweite der Vorhaben deutlich gebremst. Das führte dazu, dass manche Aspekte der Schulreform – etwa die Reform des Volksschullehrplans – ganz Österreich betrafen, und andere – etwa die versuchsweise Einführung einer allgemeinen Mittelschule – nur Wien. Wieder andere – etwa die zahlreichen Versuche mit didaktischen Innovationen in Versuchsschulen oder Versuchsklassen – lassen sich zwar für ganz Österreich (auch nach 1920) nachweisen, hatten aber doch einen sehr deutlichen Schwerpunkt in Wien. Wenn ich mich in Folgenden auf die bis 1920 österreichweit durchgeführten Reformen und dann auf Verhältnisse im Roten Wien konzentriere, so geschieht das mit Blick auf das Thema *proletarischer Pädagogik*. Nur hier lässt sich Schulreform nämlich eindeutig mit sozialdemokratischen Gesellschaftsentwürfen in Verbindung bringen. Schulreform außerhalb Wiens nach 1920 ist damit zwar inhaltlich und diskursiv untrennbar verflochten, in ihren politischen Bezügen aber sehr inhomogen.⁶

2.1 Schulreform und sozialdemokratische Kommunalpolitik

Die Voraussetzung für die Schulreform im Roten Wien war die Konstituierung von Wien als selbständiges Bundesland im Jahre 1922. Damit wurde quasi eine territoriale Aufteilung des österreichischen Staatsgebietes nach politischen Gesichtspunkten geschaffen: der sozialdemokratischen Großstadt Wien standen die überwiegend ländlich geprägten christlichsozial dominierten übrigen Bundesländer gegenüber. Für die Sozialdemokraten erweiterte sich damit der Spielraum für eine eigenständige Kommunalpolitik (Göttlicher, 2021b, S. 310). Der „Machtverlust auf Bundesebene 1920 und die damit verbundene Verhinderung der Realisierung weiterer Sozialisierungen oder sozialstaatlicher Maßnahmen“, so der Historiker Wolfgang Maderthaner, „brachte die Sozialdemokratie dazu, ihr gesamtes

4 Auf (teilweise) parallele Darstellungen in *eigenen* früheren Publikationen wird zwar stets verwiesen, wörtliche Übernahmen werden in diesem Fall aber nicht durch Anführungszeichen ausgewiesen. Das liegt daran, dass die aktuelle Darstellung zwar zahlreiche Umstellungen erfordert, kürzere Passagen aber doch im ursprünglichen Wortlaut belassen werden können. Eine akribische Abgrenzung zwischen wortgleich übernommenen Passagen, Reformulierungen, Ergänzungen und Weglassungen würde den Lese- (und Schreibfluss) beeinträchtigen ohne relevante Informationen zu bieten. Die in den zitierten eigenen früheren Darstellungen herangezogene Quellen- und Forschungsliteratur wird aus Platzgründen hier nicht immer vollständig wiedergegeben. Für ausführlichere Literaturhinweise sei auf die genannten Arbeiten verwiesen.

5 Für eine umfassendere Darstellung dieses Verhältnisses siehe Göttlicher, 2021b.

6 Siehe dazu etwa die österreichische Landschulreform in den 1920er-Jahren (Göttlicher, 2021a, S. 59-145).

politisches Potenzial auf Wien zu konzentrieren“. Und die relativ ausgeprägte „Autonomie der Bundesländer ermöglichte es dem Bundesland Wien ab 1922 mittels finanzpolitischer Souveränität eine [...] Politik der qualitativen kommunalen Reformen zu entwickeln“ (2019, S. 29). Die Wiener Schulreform war nach dem Verständnis ihrer Protagonisten „ein Glied der allgemeinen Sozialpolitik der Gemeinde“ (Fischl, o.J., S. 45). Sie war Teil eines Projekts sozialdemokratischer Gesellschaftsreform, das Bildung einen zentralen Stellenwert bei der Gestaltung einer besseren Zukunft beimaß.

In diesem Rahmen entstand ein öffentliches Schulwesen, das unter progressiven pädagogischen Kräften als vorbildlich galt und weit über Österreich hinaus Beachtung fand (Achs, 1981; Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 78). Es ist für das Verständnis dieser Vorgänge zentral, die Schulreform im Rahmen einer Kommunalpolitik zu verorten, die auch finanziell entsprechende Akzente setzte. Einige Zahlen mögen das veranschaulichen: Der finanzielle Schulaufwand pro Kind betrug in Wien im Jahr 1927 491,91 S, in Niederösterreich, das nach Wien an zweiter Stelle im Ranking der Bundesländer stand, nur 194,29 S, im Burgenland (an letzter Stelle im Ranking) 78,53 S (Achs, 1968, S. 150). Schülerinnen und Schüler an Pflichtschulen in Wien wurden etwa kostenlos mit Schulbüchern und anderen Schulmaterialien versorgt (Achs, 1968, S. 148; Kissling, 2018, S. 141-142), die Klassenschülerzahlen wurden auf unter 30 gesenkt (Achs, 1968, S. 142). Was das im täglichen Schulalltag bedeuten konnte, wird deutlich, wenn man auf die Zustände blickt, die zeitgleich an vielen Landschulen in Österreich herrschten. Dort lag die Klassenschülerzahl fallweise noch bei 80, in Extremfällen auch darüber (Göttlicher, 2021a, S. 47, 53). Dazu kamen – wie man den Klagen von Landlehrern entnehmen kann – häufig die vollkommen unzureichende bauliche Ausstattung der Schulen, das Fehlen von didaktischen Materialien oder von Verbrauchsgütern für den Zeichen- und Werkunterricht sowie die mangelnde Bereitschaft der Gemeinden, den Schulen die notwendige Dotierung zur Verfügung zu stellen (siehe z. B. Korn, 1924, S. 14-62).

Das Ende der Demokratie in Österreich 1933/34⁷ bedeutet auch das Ende der Glöckelschen Schulreform. Zu den ersten Schritten des neu etablierten Regimes zählte eine „Säuberung“ der Wiener Schulverwaltung. Glöckel selbst wurde am 13. Februar an seinem Amtssitz verhaftet und anschließend monatelang festgehalten. Er starb schließlich im Juli 1935, nachdem sich sein Gesundheitszustand während der Haft massiv verschlechtert hatte (Fischl, o.J., S. 45; Göttlicher, 2023).

2.2 Die Agenda der Schulreform

Zentrale Projekte der Schulreform waren in erster Linie die didaktische Reform der Volksschule, die in ganz Österreich weitgehend umgesetzt werden konnte,

⁷ Es handelte sich in Österreich um einen „Staatsstreich auf Raten“ (Hanisch, 2005, S. 300), deshalb lässt sich kein eindeutiges Datum für den Übergang benennen.

und die Gliederung des Schulsystems im Sinne einer Einheitsschule ohne vertikale Gliederung vom ersten bis zum achten Schuljahr. Die dabei im Anschluss an die vierjährige Volksschule vorgesehene Allgemeine Mittelschule wurde nur in Wien versuchsweise an einigen Schulen erprobt. Der Kompromiss, den die Macht- und Mehrheitsverhältnisse ermöglichten, brachte hier in Form der 1927 eingeführten Hauptschule zwar eine Verbesserung des damaligen Schulsystems, entsprach in wesentlichen Punkten aber nicht den Intentionen der Schulreformer – auch wenn das zeitgenössisch anders gesehen wurde (Göttlicher, 2020; 2021a, S. 135-136; Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 90-91, 98-99).

Die Bedeutung der Wiener Schulversuche zur Allgemeinen Mittelschule lag in ihrem Beispielcharakter, nicht in der Breitenwirkung. Große Breitenwirkung entfaltete aber zweifellos die didaktische Reform der Volksschule, die in einem dichten Netz an Versuchsschulen und Versuchsklassen und darüber hinaus in zahlreichen regulären Schulen und Klassen vorangetrieben wurde. Man muss einige der Berichte, die Versuchsklassenlehrer und -lehrerinnen damals verfassten, gelesen haben, um einen Eindruck von dem Enthusiasmus zu bekommen, mit dem an die Umsetzung reformpädagogischer Konzepte im Regelschulwesen geschritten wurde (Göttlicher, 2021a, S. 137-145; Steiskal, 1922). Auch wenn man in Rechnung stellt, dass solche Texte stets auch normativen Charakter hatten, dass sie darauf abzielten, andere Lehrerinnen und Lehrer anzueifern, dass hier eher eine besonders reformbegeisterte Gruppe als der Durchschnitt der Lehrerschaft zu Wort kam, bleiben sie Zeugnisse eines eindrucksvollen Engagements.

Für eine Darstellung weiterer Reformprojekte, die auch nur einigermaßen Anspruch auf Vollständigkeit erheben könnte, ist der Platz hier nicht gegeben.⁸ Stattdessen soll mit den Bundeserziehungsanstalten zunächst ein Projekt herausgegriffen werden, das in der Historiografie eher weniger Beachtung fand, aber mit Blick auf *proletarische Erziehung* besonders bemerkenswert ist. Ebenfalls mit Fokus auf *proletarische Erziehung* von besonderem Interesse ist die Rolle der Individualpsychologie im Rahmen der Schulreform. Sie manifestierte sich einerseits als konkretes Projekt im Rahmen einer individualpsychologischen Versuchsschule, darüber hinaus aber auf breiter Basis in der reformorientierten Schularbeit und nicht zuletzt in den Erziehungsberatungsstellen.

2.3 Die Bundeserziehungsanstalten – ein weniger bekanntes Projekt der Österreichischen Schulreform

Die Einrichtung von sechs sogenannten Bundeserziehungsanstalten wurde bereits 1919, also während Glöckels Wirken auf Bundesebene, in die Wege geleitet (Göttlicher, 2019, S. 77; Schlager, 1978, S. 7-8). Bundeserziehungsanstalten waren höhere Schulen, die als Internate geführt wurden und der Förderung besonders

⁸ Eine solche findet sich bei Göttlicher, 2019, S. 98-101.

begabter Kinder unabhängig von der sozialen Herkunft dienen sollten. Die Ausbildungskosten wurden vom Staat getragen, wenn die Eltern die notwendigen Mittel nicht aufbringen konnten. In ihrem pädagogischen Konzept nahmen sie Anleihen bei den deutschen Landerziehungsheimen (siehe dazu Fadrus, 1929, S. 213-214). Der Internatscharakter war aber nicht nur pädagogisch begründet, sondern auch Voraussetzung dafür, dass diese Schulen wirklich allen in Betracht kommenden Kindern offenstanden. Der Besuch höherer Schulen wäre anders für Kinder aus peripheren Regionen zum damaligen Zeitpunkt nicht zu verwirklichen gewesen. Die Bundeserziehungsanstalten stellten einen bemerkenswerten Versuch dar, Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen. Zugleich dienten sie als Pilotschulen im Sinne der Schulreform, in denen die curriculare Neuordnung des höheren Schulwesens sowie seine gewünschte Umgestaltung im Sinne reformpädagogischer Konzepte vorweggenommen werden sollten.⁹

Auch wenn wir im Lichte jüngerer Einsichten heute sehr skeptisch auf Projekte der Internatserziehung blicken müssen, waren die Bundeserziehungsanstalten zu ihrer Zeit ein herausragendes progressives Projekt, gerade mit Blick auf proletarische Erziehung – handelte es sich doch um den ersten Versuch den Zugang zu höherer Bildung unabhängig von sozialer Herkunft staatlich zu organisieren. Die Erinnerungen von Agnes Rudda machen deutlich, was das für ein Kind aus proletarischen Verhältnissen bedeuten konnte:

„Die Aufnahme in die Bundeserziehungsanstalt war die große Wende in meinem Leben. Ich durfte studieren und der Staat kam für die Kosten des Internats auf (Frei)platz). Ich musste nicht,¹⁰ wie Tausende Kinder im Waldviertel, Dienstmädchen oder Fabrikarbeiterin werden.“ (Rudda, 2007, S. 6)

2.4 Schulreform und Individualpsychologie

Ein wesentliches Merkmal der Wiener Schulreform war die intensive Rezeption der Individualpsychologie Alfred Adlers. Sie deutet – kurz gesagt – ungünstiges soziales Verhalten – wie z. B. schulische Disziplinprobleme – als Konsequenz der Lebensgeschichte bzw. Lebenssituation der Individuen. Negative Erfahrungen mit ihrer sozialen Umwelt würden sich bei Kindern zu relativ stabilen Mustern der Deutung ihres Verhältnisses zur Gemeinschaft und zu entsprechenden Handlungsdispositionen (dem „Lebensstil“) verfestigen (Wittenberg, 2002, S. 60-89). Zur Korrektur derselben setzte sie einerseits darauf, diese impliziten Deutungs-

9 Eine umfangreiche zeitgenössische Darstellung zur Konzeption der Bundeserziehungsanstalten sowie zahlreiche Berichte über ihre pädagogische Praxis bei Fadrus, 1924; eine spätere umfassende Darstellung ihrer Geschichte bei Schlager, 1978; eine verdienstvolle, wenn auch nicht den Standards wissenschaftlicher Editionen entsprechende Quellensammlung bei Rudda, 2007.

10 Dieser Beistrich durch den Autor ergänzt.

muster und ihre Wurzeln den Betroffenen verbal zu explizieren, andererseits darauf, Situationen zu schaffen, in denen die Betroffenen für Mitmenschen etwas leisten und dafür soziale Anerkennung erfahren konnten.¹¹

In den Debatten ebenso wie in der Praxis der Wiener Schulreform wurden die aus der klassischen Reformpädagogik bekannten Unterrichtskonzepte mit individualpsychologischen Ansätzen zusammengeführt. Zentralen Stellenwert hatte die Individualpsychologie, wenn es um Gemeinschaftserziehung und um den Umgang mit damals sogenannten „Schwererziehbaren“ ging. Beides waren kritische Faktoren für die Umsetzung der neuen Unterrichtskonzepte. Denn diese erforderten einerseits in verstärktem Ausmaß die soziale Kooperation innerhalb der Klassengemeinschaft. Andererseits wollte man auf die aus der alten „Drillschule“ bekannten Disziplinierungsmaßnahmen verzichten und benötigte daher Alternativen für den Umgang mit schwierigen Kindern (Wittenberg, 2002, S. 103, 362). Die Individualpsychologie wies hier durch die „Verbindung der Ideen der Ermutigung und Verantwortung mit der Freiheit“ den Schulreformern einen „realistischen Weg zu ihren Zielen“ (Wittenberg, 2002, S. 49). Hermann Schnell, der seine Ausbildung als Lehrer im Wien der späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre absolviert hatte, formulierte das rückblickend so:

„So erhielt der Optimismus der Wiener Schulreformbewegung, der von der Überzeugung der Bildsamkeit des Menschen und der Veränderbarkeit der Gesellschaft getragen wurde, durch die neuen psychologischen Strömungen, vor allem aber durch die Individualpsychologie, nicht nur seine Bestätigung und damit einen neuen Impetus, sondern es wurde für die Realisierung dieser gesellschaftlichen und pädagogischen Zielsetzungen ein völlig neues Instrumentarium entwickelt.“ (1977, S. 138-139)

Es bestanden aber nicht nur inhaltliche Synergien, sondern auch Verflechtungen auf persönlicher Ebene. So war „Alfred Adler [...] mit [...] Otto Glöckel, persönlich bekannt und wurde als Tiefenpsychologe auch bei politischen Diskussionen als Experte befragt“. Eine Schlüsselstellung nahm Karl Furtmüller ein, „der einerseits ein enger Freund und Mitarbeiter Alfred Adlers war und andererseits [...] zum engsten Mitarbeiterkreis in Glöckels ‚Reformabteilung‘ zählte.“ (Wittenberg, 2002, S. 48)

Alfred Adler und später Ferdinand Birnbaum hielten Vorlesungen am Pädagogischen Institut der Stadt Wien, der Wiener Fort- und Ausbildungsstätte für Lehrkräfte. Vor allem die Vorlesungen Birnbaums waren auf schulpraktische Probleme fokussiert, wie Titel wie „Die Individualpsychologie als praktische Hilfe beim Unterricht“ oder „Die Erziehung normaler und schwererziehbarer Kinder in der Schule nach den Grundsätzen der Individualpsychologie“ nahelegen (Schnell, 1977, S. 139). In sogenannten Erziehungsberatungsstellen boten Adler und seine

11 Siehe dazu etwa das bei Wittenberg (2002, S. 137-190) ausführlich wiedergegebene Fallbeispiel.

Mitarbeiterinnen Eltern, Lehrerinnen und Kindern selbst Rat und Hilfe (Wittenberg, 2002, S. 50).

Die Führung eines Schulbetriebs auf *individualpsychologischer Grundlage* erproben Oskar Spiel, Franz Scharmer und Ferdinand Birnbaum an einer regulären Wiener Knabenbürgerschule,¹² zunächst ab 1924 an zwei Schulklassen, ab 1931 an der gesamten Schule. Schlechte Schulleistungen und Disziplinprobleme wurden, wenn notwendig, in therapeutischen Gesprächen mit Kindern und Eltern behandelt. Im Sinne der „Arbeits- und Gemeinschaftserziehung“ wurde ein Helfersystem zur Förderung von leistungsmäßig zurückgebliebenen Mitschülern etabliert. Eine wichtige Rolle spielten Elemente einer demokratischen Schülerselbstverwaltung (Wittenberg, 2002, S. 137-247).

Von allen Aspekten der Wiener Schulreform sind die individualpsychologischen Erziehungsansätze vielleicht an erster Stelle zu nennen, wenn es um *proletarische Erziehung* geht. Denn erstens waren die Adressaten dieser Bemühungen tatsächlich überwiegend Kinder aus proletarischen Familien. Zweitens stand hier tatsächlich Erziehung, und nicht Schulstruktur, Curriculum oder Didaktik im Fokus. Drittens lag diesen Erziehungsbemühungen ein Ideal des sozialen Zusammenlebens zugrunde, das in den schulischen Debatten zwar nicht explizit mit Sozialismus in Verbindung gebracht wurde, aber sozialistischen Vorstellungen im Großen und Ganzen entsprach. Nicht zufällig inspirierte die Individualpsychologie neben der Wiener Schulreform auch das erziehungstheoretische Denken des Austromarxismus, insbesondere bei Otto Felix Kanitz (Bernhard, 2013).

3 Sozialistische Erziehung

Die Wiener Schulreform ist zwar als wichtiges Projekt zur Verbesserung der Erziehungsverhältnisse für das Proletariat einzuordnen. Ihre Erziehungsziele bewegten sich aber im Rahmen allgemeiner öffentlicher Erziehung in einem demokratischen Staatswesen. Das war zwar in Abgrenzung zu althergebrachten autoritären Erziehungsvorstellungen auch schon revolutionär und wurde von konservativer Seite als entsprechend bedrohlich empfunden, kann deshalb aber noch lange nicht als sozialistische Erziehung verstanden werden.

Eine intensive Auseinandersetzung mit sozialistischer Erziehung fand in Österreich aber abseits des Feldes der öffentlichen Schule statt, und zwar in Theorie und Praxis. Als wichtigster Theoretiker sozialistischer Erziehung ist Max Adler zu nennen. Ihm ging es um eine Erziehung „nicht für die heutige Welt der Lohnarbeit, sondern für die künftige der Gemeinarbeit und Solidarität“ (Adler, 1924, S. 77).

¹² Die noch in Zeiten der Monarchie etablierte Schulform der Bürgerschule deckte die sechste bis achte Schulstufe ab und bot ein anspruchsvolleres Programm als die normale Volksschule. Ihr Abschluss war aber mit keinen weiterführenden Berechtigungen verbunden. Schulorganisatorisch galt sie als Zweig der Volksschule.

„Auf diese Weise erst kann und muß in den Kindern ein Geist aufwachsen, der für diese bürgerliche Welt freilich nicht mehr tauglich ist, *für den aber auch diese bürgerliche Welt nichts mehr taugt*, ein Geist, der in der Welt des Kapitalismus nicht mehr leben will, weil er in ihr nicht mehr leben kann, ein Geist, der unter den kulturellen Lügen und Schranken der kapitalistischen Welt noch schmerzlicher leidet wie unter ihrer ökonomischen Not.“ (Adler, 1924, S. 79)

Die zentrale Institution sozialistischer Erziehung waren die Kinderfreunde. Ursprünglich als proletarische Selbsthilfeorganisation zur Kinderbetreuung und sozialen Fürsorge entstanden, entwickelten sie sich erst nach dem Umsturz von 1918 unter Otto Felix Kanitz zu einer Organisation, die „zielbewußt die Elemente einer sozialistischen Erziehung schaffen und sie in praktische Taten umsetzen will“ (Kanitz, 1920, S. 16).

3.1 Die Erzieherinnenschule in Schönbrunn

Die wohl bedeutsamste Einrichtung zur Erreichung dieses Ziels – und ein auch über die Grenzen Österreichs hinaus beachtenswertes Projekt proletarischer Erziehung – war die sozialistische Erzieherinnenschule,¹³ die von den Kinderfreunden 1919 bis 1923 in den Räumlichkeiten von Schloss Schönbrunn geführt wurde. Ihr Ziel war es, gut qualifizierte sozialistische Erzieherinnen und Erzieher für die Arbeit im Rahmen der Kinderfreundebewegung auszubilden. Dadurch erst sollte eine Erziehung, die wirklich im Sinne des Sozialismus war, für die breite Masse der Proletarierkinder gewährleistet werden. Denn dem durchschnittlichen sozialdemokratischen Parteimitglied traute Max Adler, neben Kanitz der führende Erziehungstheoretiker des Austromarxismus, diese Aufgabe nicht zu (Adler, 1924, S. 96-114).

An der Schule wirkte mit Dozenten wie Max Adler, Otto Felix Kanitz, Alfred Adler und Wilhelm Jerusalem die geistige Elite des Austromarxismus (Göttlicher, 2019, S. 102). Der sicherlich anspruchsvolle Unterricht, ebenso aber das dort praktizierte Zusammenleben und die Inszenierungen einer sozialistischen Festkultur trugen dazu bei, dass sich in Schönbrunn tatsächlich eine elitäre Gruppe junger Menschen herausbildete, die sich als Avantgarde sozialistischer Erziehung verstand. Barbar Schleicher beschreibt das, basierend auf narrativen Interviews mit Zeitzeuginnen, wie folgt:

„Mit [...] [einem] ‚atheistischen Gottesdienst‘, wie von einer Schönbrunnerin lakonisch beschrieben, wurde der unterrichtsfreie Tag, der Sonntag, festlich begonnen. Das vielschichtige Kulturprogramm gestalteten die Schönbrunner in Eigenregie. In die Festkultur gingen auch bürgerlich-religiöse Feste wie Weihnachten und Ostern ein, die sozialistisch

13 Zeitgenössisch war die Bezeichnung „Erziehereschule“ üblich. Die Schule war koedukativ geführt. Mädchen bzw. junge Frauen waren aber deutlich in der Überzahl, weshalb ich hier das generische Femininum verwende.

modifiziert, ebenfalls der sozialistischen Erziehung dienen sollten. Insgesamt gesehen entstand durch die sozialistische Erziehung in Schönbrunn eine Gemeinschaft, die nach Ansicht Anton Tesareks, *„dem Außenseiter wie ein strenger Orden vorkommen musste. Alle Schüler waren überzeugt, dass sie Träger einer neuen Gesinnung zu sein hatten, Opfer, schwere Opfer bringen mussten, durch ihren Dienst am proletarischen Kind entscheidend der neuen Zeit zum Durchbruch zu verhelfen.“* Schon nach kurzer Zeit hatte sich die Schönbrunner Schule zum Dreh- und Angelpunkt der neuen Erziehungsidee entwickelt. Aus den neuen praktischen Erfahrungen erarbeitete Kanitz die sozialistischen Erziehungsgrundsätze, die über die ausgebildeten Schönbrunner in die Horte der Kinderfreunde gelangen sollten. [...] Nach Max Adler war in Schönbrunn ein Stück Zukunft im *„verbeisungsvollen Werden begriffen“*. Hier glühte der *„Funke, der in immer neue jugendliche Gemüter überspringend, zu einer lodernnden Flamme werden konnte, ganze Generationen von Proletarierkindern mit der Glut des sozialen Ideals zu erfüllen.“* (Schleicher, 2003, S. 6)¹⁴

Da die Kinderfreunde und die SDAP insgesamt der sozialistischen Erziehung aber nicht dieselbe Priorität einräumten wie der Kreis um Max Adler musste das Projekt schon 1922/23 mangels weiterer Finanzierung auslaufen (Schleicher, 2003, S. 7). Gerade der elitäre Charakter der Schönbrunner Erzieherinnenschule war, wie Schleicher zeigt, für deren mangelnde Akzeptanz in der Praxis mitverantwortlich:

„Dementsprechend standen traditionalistisch eingestellte Kinderfreunde-Funktionäre dem autoritätsuntergrabenden, sozialistischen Erziehungsstil der – als unerfahren eingestuften – Schönbrunner äußerst skeptisch gegenüber. Wie die ersten Erfahrungen der Horttätigkeit für die Mehrzahl der jungen Schönbrunner aussah [sic!], schildert stellvertretend Maria C.: ‚Wir waren ja vor den Kopf gestoßen in der Praxis. Wir sind in die Heime gekommen, wo der ganze reaktionäre Erziehungskörper noch gearbeitet hat. Das war für uns eine Watschen.‘¹⁵ ‚Jetzt kommen die Chaoten, was können die denn?‘ – Gitarre spielen habe ich können, Aufgaben habe ich gemacht. Ich habe die Kinder freier gelassen.“

Allerdings verhielten sich die Schönbrunner im Umgang mit den alteingesessenen Erziehern oftmals äußerst herablassend. Selbstkritisch bekennt Lilly B.: *„Wir waren auch gehörig arrogant und überheblich zu den Genossen da draußen, die nichts verstanden haben von der ‚Sozialistischen Erziehung‘ und die das nicht zur Kenntnis nehmen wollten, was wir gesagt und getan haben.“* (Schleicher, 2003, S. 7f.)

Insgesamt zeichnet sich ab, dass für die Kinderfreunde nach 1923 Betreuungs- und Fürsorgetätigkeiten wieder in den Vordergrund traten, so wie schon vor 1918. Das entsprach mehr den Erwartungen der proletarischen Eltern, die daran konkretes praktisches Interesse hatten, nicht aber an sozialistischer Erziehung. Konkret gescheitert ist das Konzept der Schönbrunner Erzieherinnenschule daran, dass man sozialistische Erziehung in den Kinderbetreuungseinrichtungen zwar mitunter hätte „unterjubeln“ können, dies aber nichts hätte kosten dürfen. Der

14 Wörtliche Zitate bei Schleicher im Original kursiv gesetzt. Die Quellenangaben für die Zitate von Anton Tesarek und Max Adler lauten: Adler, 1924, S. 114; Tesarek, 1958, S. 46.

15 Watschen: Österreichisch umgangssprachlich für Ohrfeige.

Betrieb der Schönbrunner Schule erforderte aber einerseits selbst finanzielle Mittel, andererseits war das Konzept darauf angewiesen, dass die dort Ausgebildeten als hauptamtliche Erzieherinnen in den Ortsgruppen beschäftigt wurden, während die Betreuung dort andernfalls vielfach von Ehrenamtlichen durchgeführt wurde (Schleicher, 2003, S. 8-10).

Max Adlers bekannte Schrift *Neue Menschen* ist vor dem Hintergrund sowohl der Erfahrungen mit dem Schönbrunner Experiment als auch seines Scheiterns zu lesen. Schleicher meint, dass in Schönbrunn „Begriff und Utopie des ‚Neuen Menschen‘ geboren und weiterentwickelt“ wurden. In den Worten einer von ihr zitierten Zeitzeugin: „Und Max Adler, der hat in uns die ‚Neuen Menschen‘ gesehen und erhofft, dass wir sie erziehen werden, die ‚Neuen Menschen‘“ (Schleicher, 2003, S. 6). Auf die Schließung der Schönbrunner Schule geht Adler in dieser Schrift ausdrücklich ein und widmet ein ganzes Kapitel der Argumentation, warum eine sozialistische Erziehung nur von hauptamtlichen Erzieherinnen und Erziehern geleistet werden kann (Adler, 1924, S. 96-114).

3.2 Kinderrepubliken und Rote Falken

Bemühungen um eine sozialistische Erziehung sind dennoch auch nach dem Ende von Schönbrunn zu verzeichnen. Zu nennen sind hier insbesondere die Kinderrepubliken und die Roten Falken. Die auch aus Deutschland bekannten *Kinderrepubliken* waren Ferienlager im Sommer, bei denen demokratische Selbstverwaltung, solidarisches Zusammenleben in der Gruppe und die im Lagerleben gemeinsam zu bewältigenden Aufgaben zentrale Erziehungsmittel sein sollten. Schleicher weist allerdings darauf hin, „dass von vielen Befragten zahlreiche Ereignisse und Sensationen des Ferienaufenthaltes detailliert geschildert werden konnten, während die demokratischen Strukturen, denen von den Erziehungstheoretikern so viel Bedeutung beigemessen wurde, nur am Rande erwähnt wurden“ (Schleicher, 2003, S. 18). Sie relativiert das mit dem Hinweis, „dass für die 10- bis 16-Jährigen abenteuerliche Urlaubserlebnisse mehr Relevanz hatten als basisdemokratische Experimente“ und man trotzdem davon ausgehen könne, „dass sich die Selbstverwaltung [...] auf ihr Demokratieverständnis positiv auswirkte“ (Schleicher, 2003, S. 18). Das Argument scheint mir zum Teil plausibel, denn gerade dann, wenn demokratische Strukturen als so selbstverständlich wahrgenommen wurden, dass es nicht notwendig scheint, darüber zu berichten, würde das heißen, dass sie in den Deutungsmustern der Betroffenen tief verankert sind. Allerdings kann Schleicher den Erfolg doch nur vermuten. Denn Erziehung zu demokratischer Selbstverwaltung ist immer auf gelingende Umsetzung in der Praxis angewiesen, müssen Kinder doch sowohl erleben, dass ihre Meinung tatsächlich etwas zählt, als auch die mit ihrer Mitbestimmung verbundene Verantwortung erfahren können, während zugleich auf eine gewisse Führung durch Erwachsene nicht verzichtet werden kann. Alles andere würde – bei der Organisation eines Ferienlagers für mehrere

hundert Teilnehmende – eine nicht altersgemäße Überforderung darstellen. Ob so etwas tatsächlich gelungen ist, oder ob es bei Formalismen und Scheindemokratie blieb, kann nicht aus den Strukturen und Deklarationen alleine abgeleitet werden. Gerade hier wären aufschlussreiche Zeitzeugenaussagen oder andere Quellen, die Hinweise zur Erziehungspraxis geben, unverzichtbar.

Die Roten Falken wiederum wurden mit dem Anspruch ins Leben gerufen, für Jugendliche im Alter von 14 Jahren aufwärts eine altersgemäße Form sozialistischer Erziehung zu finden, die äußerlich in Vielem an die Pfadfinder-Bewegung angelehnt war. Organisatorisch waren sie in die Kinderfreunde-Bewegung eingebunden. Sie wurden zwar – etwa bei Wahlveranstaltungen und Kundgebungen – zunehmend in die Parteiarbeit einbezogen (Schleicher, 2003, S. 26); fraglich scheint für mich jedoch, ob mit dieser Teilhabe an der Parteiarbeit auch sozialistische Erziehung mit kritisch-emanzipatorischem Gehalt, wie sie etwa im Sinne von Max Adler gewesen wäre, verbunden war. Ein Bericht mit dem Titel *Die Roten Falken sind fünf Jahre alt* erwähnt jedenfalls Lager, Fahrten, soziales Engagement und Hilfsaktionen der Roten Falken, verliert aber kein Wort über explizit sozialistische Erziehung oder demokratische Selbstverwaltung (Tesarek, 1958, S. 158-166).¹⁶ „Problematisch erscheint“, so Schleicher, „aus heutiger Sicht die auffallende Tendenz zur Hierarchisierung, die im ‚Führerprinzip‘ ihren Ausdruck fand“ (2003, S. 25).

4 Zum Verhältnis von Schulreform und sozialistischer Erziehung

Der SDAP lassen sich zwei pädagogische Projekte zuordnen: Schulreform und explizit sozialistische Erziehung im Rahmen der Kinderfreunde. Die Schulreform wurde zwar hauptsächlich von Sozialdemokraten vorangetrieben, hatte aber Mitstreiter und Verbündete in anderen politischen Lagern und wurde wesentlich von einer großen Zahl an Lehrerinnen und Lehrern mitgetragen, die keineswegs alle sozialistisch gesinnt waren. Die sozialistische Erziehung im Rahmen der Kinderfreunde und Roten Falken war dagegen ein Projekt, das auch innerhalb der SDAP nur von einem engen Personenkreis getragen wurde, der immer wieder darüber klagen musste, dass seinen Bemühungen innerhalb der Partei nicht der notwendige Stellenwert beigemessen wurde (Adler, 1924; Kanitz, 1920).

Obwohl sich die beiden pädagogischen Projekte der SDAP schon von ihrer Sachlogik her unterscheiden, überrascht es doch, dass Synergien zwischen ihnen scheinbar keine nennenswerte Rolle spielten. Vielmehr grenzten sich die beiden ausdrücklich voneinander ab. Ein Artikel über die Schulreform am flachen Land in der sozialdemokratischen Zeitschrift *Freie Lehrerstimme* argumentiert, dass

¹⁶ Ich zitiere hier aus einem später erfolgten Abdruck.

es aus sozialdemokratischer Sicht nicht notwendig sei, mehr als eine emanzipatorische, aber sonst politisch neutrale Erziehung in der Schule zu fordern (Göttlicher, 2020, S. 242):

„Soll diese Agitation [sc.: für die Sozialdemokratie] wirksam werden, [...] muß dem Aberglauben und der Geistesknechtschaft Schach geboten werden, die die Kirche auf dem Lande aufrechterhalten will, müssen tausend Vorurteile aus dem Weg geräumt werden, muß die Jugend des Landvolkes in unbeeinflusstem sachlichem Denken geschult werden. [...] Darum müssen die Sozialdemokraten für die Schulreform gerade auf dem flachen Lande sein, obwohl sie ganz gut wissen, daß sie nichts Parteimäßiges ist. Wir müssen darauf dringen, daß [...] auch] im entlegensten Bauerndorf die Schulreform festen Fuß faßt und überall die Kinder unseres Volkes Gelegenheit haben, sich im Geiste der neuen Schule selbstdenkend und selbsttätig zu Menschen zu entwickeln, deren Gehirne nicht künstlich unfähig gemacht worden sind, die Gedankenwelt des Sozialismus in sich aufzunehmen. Wir wollen keine Parteipropaganda in der Schule, wir verzichten gerne darauf, Schulkinder für uns zu gewinnen. Wir wollen nur, daß alle Menschen aus der allgemeinen Volksschule unverbildet, mit aufnahmefähigen Sinnen, mit natürlichem Denken und aufrechtem Charakter hervorgehen. Mag an solche Menschen dann jede Partei mit ihrer Agitation herantreten! Uns ist nicht bange, daß solche Menschen zu uns kommen müssen [...].“ („Die Schulreform auf dem flachen Lande“, 1923, S. 14)

Otto Felix Kanitz andererseits begründet die Notwendigkeit sozialdemokratischer Erziehungsorganisationen gerade damit, dass eine Erziehung in sozialdemokratischem Sinn in den herkömmlichen Erziehungsinstitutionen Familie und Schule nicht gewährleistet sei:

„Die Schule *darf* auch gar nicht zur Freiheit erziehen. Wo käme der bürgerliche Staat hin, wenn auf einmal Leute da wären, die sich nicht zu Recht oder Unrecht zwingen lassen, weil sie selbst wissen, was sie zu tun haben! Die Schule erzieht nicht zur Freiheit, sie muß Untertanen erziehen. [...] Wir fassen zusammen: Die Familie *kann* im kapitalistischen Staat nicht die Erziehungsarbeit leisten im Sinne unserer Weltanschauung, die Schule *will* sie nicht leisten, weil sie eine bürgerliche Schule ist; [...].“ (Kanitz, 1920, S. 8)

Mit der Schule, die hier als rein bürgerliche Einrichtung charakterisiert wird, ist aber jene Schule angesprochen, in der zeitgleich auf Initiative sozialdemokratischer Schulreformer hin im ganzen Land mit Unterrichtsformen experimentiert wurde, die auf eine Überwindung der überkommenen Untertanenerziehung abzielten. Das mag den rhetorischen Absichten des Referats geschuldet sein – ging es doch darum, zu begründen, warum es eine eigene sozialdemokratische Erziehungsorganisation braucht – und an anderen Stellen findet sich doch eine zumindest zurückhaltende Anerkennung der Bemühungen der Schulreformer (Adler, 1924, S. 50-52). Letztlich bleibt aber bei der Lektüre austromarxistischer Erziehungstheoretiker der Eindruck, dass deren Verhältnis zur Schulreform ein eher kühles war (vgl. dazu auch schon Engelbrecht, 1988, S. 56).

Während sich die Schulreformer dagegen verwahrten, eine Schule anzustreben, in der sozialistisch erzogen würde, und argumentierten, eine sozialistische Gesinnung würde sich als Folge einer politisch neutralen, aber emanzipatorischen Schulerziehung von selbst ergeben, meinten die Theoretiker einer sozialistischen Erziehung, dass die Schule als Einrichtung der kapitalistischen Klassengesellschaft zu einer Erziehung im Sinne des Sozialismus grundsätzlich nicht in der Lage sei. Schulreform als Verbesserung der Erziehungsverhältnisse im Rahmen der bestehenden Gesellschaft und sozialistische Erziehung als Vorbereitung auf eine kommende Gesellschaft führten so als pädagogische Projekte der SDAP weitgehend eine Parallelexistenz. Das ist nicht unbedingt ein Widerspruch, sondern von beiden Seiten her folgerichtig gedacht. Die Ambivalenz liegt wohl im Wesen der SDAP begründet, deren Politik eine Verbesserung der Lebensbedingungen des Proletariats in der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaftsordnung anstrebte, zugleich aber am Ziel der Überwindung dieser Gesellschaftsordnung festhielt.

Literatur und Quellen

- Achs, O. (1968). *Das Schulwesen in der ersten österreichischen Republik* (Dissertation). Universität Wien.
- Achs, O. (1981). Das internationale Interesse an der Schulreform unter Otto Glöckel. In E. Adam (Hrsg.), *Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation* (271-285). Böhlau.
- Adler, M. (1924). *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*. E. Laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Benetka, G. (1995). *Psychologie in Wien. Sozial- und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922-1938*. WUV-Universitätsverlag.
- Benetka, G. (2004). Schulreform, Pädagogik und Psychologie. Zur Geschichte des Wiener Psychologischen Instituts. *Paedagogica Historica*, 40 (5/6), 705-717. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293724>
- Bernhard, A. (2013). Otto Felix Kanitz – Sozialistische Erziehung auf individualpsychologischer Grundlage. In U. Klemm, H.-U. Grunder, M. Schuhmann, & A. Bernhard (Hrsg.), *Freiheitliche Pädagogik. Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten* (79-103). Klemm + Oelschläger.
- Die Schulreform auf dem flachen Lande. (1923). *Freie Lehrerstimme*, 29 (7), 14-15.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs* (Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart). ÖBV.
- Fadrus, V. (1929). Zehn Jahre Schulreform und Schulpolitik in Österreich. Rückblick und Ausblick. *Schulreform*, 8, 193-243.
- Fadrus, V. (Hrsg.) (1924). *Die österreichischen Bundeserziehungsanstalten*. Dt. Verl. für Jugend u. Volk.
- Fischl, H. (o. J.). *Schulreform, Demokratie und Österreich, 1918-1950*. Jungbrunnen.
- Glaser, E. (1981). *Im Umfeld des Austromarxismus. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte des österreichischen Sozialismus*. Europa-Verl.
- Glöckel, O. (1916). *Das Tor der Zukunft*. Verlag des Vereins Freie Schule.
- Glöckel, O. (1919). *Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht Otto Glöckel über die nächsten Pläne der Schulverwaltung in der Sitzung des Ausschusses für Erziehung und Unterricht am 22. April 1919*. Österreichische Staatsdruckerei.

- Göttlicher, W. (2019). Das Rote Wien – eine „Musterschulstadt“. In W. M. Schwarz, G. Spitaler & E. Wikidal (Hrsg.), *Das Rote Wien – 1919 bis 1934. Ideen - Debatten - Praxis* (96-103). Birkhäuser.
- Göttlicher, W. (2020). Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919-1934. In A. De Vincenti, N. Grube & A. Hoffmann-Ocon (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen* (229-250). Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5827_10
- Göttlicher, W. (2021a). *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Göttlicher, W. (2021b). Wiener Schulreform? Österreichische Schulreform? Die Schulreform Otto Glöckels, das Rote Wien und der schulpolitische Dualismus. *Österreich in Geschichte und Literatur*, 65 (3), 310-324.
- Göttlicher, W. (2023). „Forträumung des Revolutionsschuttes auch im Unterrichtsministerium“: die Aufhebung des Glöckel-Erlasses. In B. Hachleitner, A. Pfoser, K. Prager & W. M. Schwarz (Hrsg.), *Die Zerstörung der Demokratie. Österreich: März 1933 bis Februar 1934* (106-109). Residenz Verlag.
- Göttlicher, W. & Stipsits, R. (2015). Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform, 1919-1934. In L. Böhnisch, L. Plakolm, & N. Waechter (Hrsg.), *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien* (78-100). Mandelbaum.
- Hanisch, E. (2005). *Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*. Ueberreuter.
- Kanitz, O. F. (1920). *Die Erziehungsaufgaben des Arbeitervereines „Kinderfreunde“*. Verlag des Arbeitervereines „Kinderfreunde“.
- Kissling, W. (2018). Von den Armenbüchern zum unentgeltlichen Schulbuch für alle. Zur Geschichte der Versorgung armer Kinder mit Schulbüchern in Österreich, 1774-2016. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (131-149). Verlag Julius Klinkhardt.
- Korn, L. (1924). *Die Lösung der Landschulfrage. Eine Anregung mit besonderer Berücksichtigung der niederorganisierten Schulen*. A. Pichlers Witwe und Sohn.
- Maderthaler, W. (2019). Das kommunale Experiment. Die „Veralltäglichung“ der Utopie? In W. M. Schwarz, G. Spitaler & E. Wikidal (Hrsg.), *Das Rote Wien – 1919 bis 1934. Ideen – Debatten – Praxis* (24-29). Birkhäuser.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4. Auflage). Juventa.
- Papanek, E. (1962). *The Austrian School Reform. Its Bases, Principles and Development - The Twenty Years Between the Two World Wars*. Frederick Fell, Inc. Publishers.
- Richardt, N. (1981). *Die Pädagogik der „Kinderfreunde“. Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und in der Weimarer Republik*. Beltz.
- Rudda, A. (2007). *Später Dank. Erinnerungen an die österreichischen Bundeserziehungsanstalten. Ein Beitrag zur Geschichte und Entwicklung des Bildungswesens von 1919 bis zur Gegenwart*. A. Rudda.
- Schlagel, F. (1978). *Die Entwicklung der österreichischen Bundeserziehungsanstalten* (Dissertation). Universität Salzburg.
- Schleicher, B. (1986). *Kulturarbeit der sozialistischen Kinder- und Jugendbewegung in Wien 1918 - 1934. Anspruch und Wirklichkeit* (Masterarbeit). Universität Göttingen.
- Schleicher, B. (2003). Klasse(n) Pädagogik im Roten Wien. *Wiener Geschichtsblätter*, 58 (1), 1-31.
- Schneck, P. (1975). *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus: Der Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie zur Pädagogik in den Jahren 1918 - 1934* (Dissertation). Universität Wien.
- Schnell, H. (1977). Alfred Adler und das Wiener Schulwesen. In E. Ringel & G. Brandl (Hrsg.), *Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie – Rückblick und Ausblick* (134-153). Österreichischer Bundesverlag.
- Steiner, K. (2012). *Erziehung für eine Zukunft, die nie kam* (Dissertation). Alpen-Adria Universität Klagenfurt.

- Steiner, K. (2015). Die Wiener Kinderfreunde 1910-1934. Demokratische Impulse für die offene Jugendarbeit. In L. Böhnisch, L. Plakolm & N. Waechter (Hrsg.), *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien* (49-71). Mandelbaum.
- Steiskal, T. (Hrsg.) (1922). *Pädagogische Versuchsarbeit in Österreich. Bd. 2: Pädagogisch-didaktische Arbeiten*. Dt. Verl. f. Jugend u. Volk.
- Tesarek, A. (1958). *Die österreichischen Kinderfreunde: 1908 - 1958*. Verl. Jungbrunnen.
- Uitz, H. (1975). *Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 - 1938. Beiträge zur sozialistischen Erziehung*. Geyer.
- Wittenberg, L. (2002). *Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie*. WUV-Univ.-Verl.
- Zwiauer, C., & Eichelberger, H. (Hrsg.) (2001). *Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit*. Picus-Verl.

Autor

Göttlicher, Wilfried, Dr. phil.

ORCID 0000-0001-7850-2957

Karl-Franzens-Universität Graz

Schul- und Bildungsgeschichte Österreichs im 20. Jahrhundert; Geschichte des

Lehrberufs; Schule und Moderne in bildungshistorischer Perspektive

wilfried.goettlicher@uni-graz.at

III. Medien und Räume

Robert Pfützner

Die Anfänge proletarischer Kinder- und Jugendliteratur – Emma Adlers *Buch der Jugend*

1 Einleitung

Die politische Geschichte des Proletariats wurde lange hauptsächlich als Heldengeschichte sozialistischer Männer geschrieben. Die pädagogische Geschichte nahm Frauen mehr in den Blick, und doch waren Rosa Luxemburg (1871-1919) und Clara Zetkin (1857-1933) nahezu die einzigen Frauen, denen der Aufstieg auf den Olymp des Sozialismus gelang. In den letzten Jahrzehnten hat sich das ein wenig geändert; die Rolle von Frauen in der sozialistischen Bewegung des 19. und 20. Jahrhunderts wurde stärker thematisiert: Von Lilly Braun über Emma Goldman, Alexandra Kollontai, Beatrice Webb bis hin zu Anna Siemsen und anderen liegen umfangreiche Arbeiten vor (zum aktuellen Überblick vgl. Günther & Streichhahn, 2023). Merkwürdig am Rande steht dabei eine Sozialistin, deren Beitrag vor allem zur Geschichte der österreichischen Sozialdemokratie noch der Aufarbeitung harret: Emma Adler. Die polyglotte, journalistisch und publizistisch tätige Sozialdemokratin steht im Schatten ihres Ehemannes, Victor Adler (1852-1918), aus dem sich die Wahrnehmung Emma Adlers bisher nicht wirklich befreien konnte. Nur wenige Arbeiten zu ihr, keine davon monographisch, liegen vor (Böck, 1996; Geber, 2013; Lauritsch, 2006).

Erschwert wird dieses Unternehmen dadurch, dass es nur wenig publizierte Texte von Adler gibt, in denen sie ihre politischen Gedanken explizit vermittelt oder zu Fragen der Zeit Stellung bezieht. Ihre Haupttätigkeiten waren publizistischer und Übersetzerischer Natur, so dass sich Adlers Positionen mehr anhand der Auswahl der von ihr veröffentlichten und übersetzten Texte rekonstruieren lässt, als an den wenigen eigenen Werken. Eines dieser Herausgeberwerke, in dem auch Texte aus der Feder Adlers zu finden sind, ist das 1895 erschienene *Buch der Jugend*.

Es handelt sich um eines der ersten¹ sozialistischen Kinder- und Jugendbücher im deutschen Sprachraum, dessen Rezeption jedoch überraschend gering zu sein

1 Diese Behauptung ist mit Vorsicht aufzustellen, denn auch wenn Adlers Buch die erste Sammlung von Texten zu sein scheint, die sich aus sozialistischer Perspektive an Kinder und Jugendliche richtet, so gab es doch schon vorher Bücher für Kinder, die in der sozialdemokratischen Presse beworben wurden. Dabei scheint es sich aber um Bilderbücher für Kinder zu handeln (z. B. Roßbach & Berg, 1877). An dieser Stelle besteht weiterer Forschungsbedarf.

scheint.² Dabei wurde das Buch im *Vorwärts* mehrfach in Anzeigen als Weihnachtsgeschenk für die proletarische Jugend angepriesen (in mehreren Dezemberausgaben 1895) und in einer Rezension in der österreichischen *Arbeiter-Zeitung* vom 16.11.1895 kurz nach seinem Erscheinen durchaus positiv gewürdigt³:

„Seit langem fühlen die Sozialdemokraten das Bedürfnis, ihrer heranwachsenden Jugend ein Buch in die Hand geben zu können, das frei ist von jeder Tendenz zu Gunsten der besitzenden Klassen. In dem schmucken Bande, den Frau Emma Adler herausgegeben hat, liegt der erste Versuch vor, und man kann erfreut berichten, wie glücklich und trefflich er gelungen ist. Eine Reihe von Sozialisten aus allen Ländern und bekannte und vorurteilslose Schriftsteller haben sich vereinigt, um ein Buch zu schaffen, das keine plumpe Agitationsschrift, sondern in jedem einzelnen Beitrag ernsthaft und künstlerisch empfunden ist.“ (zit. in Blumesberger, 2019, S. 34)

Eine zweite, kritischere, Würdigung findet sich einige Jahre später in einem Aufsatz von Sjonkje Troelstra (Troelstra, 1901, S. 719), auf den ich später zurückkommen werde.

In meinem Aufsatz will ich dieses Buch einer pädagogischen Lektüre unterziehen. In diesem Sinne stellt sich die Frage danach, wer die Position der Erzieherinnen und Erzieher einnehmen soll – in diesem Fall die Autorinnen und Autoren – und wer die zu Erziehenden sind. Die zweite Frage lässt sich – mit Blick auf den Untertitel des Buches – schnell klären: Es sind die Kinder und Jugendlichen des Proletariats. Wer aber wird von Adler als legitim erachtet, diese zu erziehen? Dieser *akteursanalytischen* Frage will ich in diesem Aufsatz nachgehen.

Die zweite Frage betrifft die Aneignungsgegenstände, also das, was gelernt werden soll. Damit bewege ich mich auf einer *inhaltsanalytischen* Ebene. Zuletzt gilt es der *formanalytischen* Frage nach der Gestaltung des Erziehungsverhältnisses nachzugehen: Wie werden die Inhalte präsentiert, um Lernprozesse bei den Lesenden zu evozieren (vgl. Bach 2022, S. 61ff.)?

Bevor ich diese pädagogische Analyse beginne, gilt es, Emma Adler als Herausgeberin vorzustellen und das Buch im diskursiven Kontext seiner Entstehungszeit zu verorten.

2 So ist am 3. März 1935 im Nachruf auf Adler in der Arbeiterzeitung (2 (9), S. 8) zwar zu lesen, dass sie „eine geistig überaus hochstehende Frau“ gewesen sein, und als „Schriftstellerin vor allem durch ihr Buch über die Frauen in der französischen Revolution bekannt“ geworden sei – andere Texte oder gar das *Buch der Jugend* werden jedoch nicht erwähnt.

3 Trotz der Anzeigen im *Vorwärts* findet sich keine Rezension des Buches in der sozialdemokratischen Presse Deutschlands (zumindest konnten von mir keine in den von der Friedrich-Ebert-Stiftung digitalisierten Publikationen ausgemacht werden (<https://collections.fes.de/historische-presse/nav/index>)).

2 Emma Adler und die sozialistische Bildungsdebatte

2.1 Emma Adler – Zur Person

Emma Adler (geb. Braun) wurde am 20. Mai 1858 im habsburgisch-ungarischen Debrecen/Debrezin in eine liberale jüdische Unternehmerfamilie geboren. 1878 heiratete sie Victor Adler, den späteren Vorsitzenden der Sozialdemokratischen Partei Österreichs. Sie war in der sozialdemokratischen Arbeiter- und insbesondere Arbeiterinnenbewegung aktiv, in Arbeiterbildungsvereinen, in denen sie – die mehrere Sprachen fließend beherrschte – Sprachunterricht gab. Sie war als Übersetzerin und als Autorin tätig; seit 1886 Mitarbeiterin in der Redaktion der *Gleichheit – Sozialdemokratisches Wochenblatt* und der *Arbeiter-Zeitung* sowie von 1909 bis 1917 verantwortlich für die Jugendbeilage der *Arbeiterinnen-Zeitung*. Adler war schon vor der Herausgabe des *Buchs der Jugend* publizistisch tätig, zum Teil unter Pseudonym. Ihre erste Monographie befasste sich mit *Goethe und Frau von Stein* (Adler, 1887) und ihr wohl am stärksten wahrgenommenes Buch handelte von den Frauen in der Französischen Revolution (Adler, 1906). Nach dem *Buch der Jugend* gab sie zwei weitere Jugendbücher heraus: *Feierabend* (Adler, 1902) und *Das neue Buch der Jugend* (Adler, 1912).

Emma Adler starb am 23. Februar 1935 in Zürich. Ihr Nachlass ist bisher nicht systematisch aufgearbeitet und wird im Verein für die Geschichte der Arbeiterbewegung in Wien verwahrt.

Anders als ihre Altersgenossin Clara Zetkin war Adler in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen innerhalb der Sozialdemokratie wenig präsent. Weder hielt sie Reden auf Parteikongressen noch schrieb sie programmatische Artikel in der sozialdemokratischen Presse. Ihre Zurückhaltung in diesen (partei)öffentlichen Angelegenheiten begründet sie in ihren unveröffentlichten Erinnerungen:

„Ich habe immer eine Abneigung vor der Öffentlichkeit gehabt [...]. Geschrieben habe ich leidenschaftlich gerne und da gab ich mich meinen hohen Gedanken für Gleichheit, Freiheit u. Brüderlichkeit hin. Besonders wandte ich mich gerne an Kinder und Frauen, denn ich fühlte ganz unbewußt, dass die Männer noch weit davon entfernt sind, die Frauen als geistig gleichberechtigte Wesen zu betrachten, so schöne Worte sie auch zu finden wissen, wenn sie öffentlich darüber reden.“ (zit. in Böck, 1996, S. 93)

Und die Männer fanden nicht nur schöne Worte, wie den Parteitagssprotokollen allenthalben zu entnehmen ist. Trotz ihrer Zurückhaltung gebührt Adler ein besonderer Platz, denn sie hat dieses wohl erste proletarische Kinder- und Jugendbuch unbeirrt von den Kontroversen um dieses Thema herausgegeben.

2.2 Debatten um proletarische Kinder- und Jugendliteratur im ausgehenden 19. Jahrhundert

Man kann nicht sagen, dass es am Ende des 19. und Beginn des 20. Jahrhunderts eine umfangreiche Diskussion über Kinder- und Jugendliteratur innerhalb der sozialistischen Bewegung gegeben hätte. Fragen von Kinder- und Jugenderziehung generell und von Kinder- und Jugendliteratur im Besonderen wurden nur punktuell, dann aber durchaus kontrovers, diskutiert. Da Adler *Das Buch der Jugend* im Berliner Verlag des *Vorwärts* erscheinen ließ, nehme ich auf den deutschen Diskurs der Zeit Bezug. So finden sich in den Jahren 1901 bis 1905 – also einige Jahre *nach* dem Erscheinen von Adlers Buch – etliche Aufsätze zu diesem Thema in *Die neue Zeit*, dem Theorieorgan der SPD; 1905 wird auch in der *Gleichheit* die Frage der Jugendliteratur sehr lang und kontrovers diskutiert (in den Ausgaben 15 bis 26 des Jahrgangs). Doch schon auf den Parteitag 1871 und 1874 gab es vereinzelte Beiträge zur Frage. Kategorisch äußerte sich Karl Kautsky (1854–1938) im Jahr 1894 auf einem sozialdemokratischen Parteitag mit der Aussage, „die Erörterung und Propagierung unserer Grundsätze kann nicht Aufgabe unserer Jugendliteratur sein“ (Kautsky, 1894, S. 41).

Die Debatte in *Die neue Zeit* wurde in dem bereits erwähnten Aufsatz Sjonkje Troelstras thematisiert, in dem sie – in Abgrenzung zu Kautsky – intensivere Bemühungen der Sozialdemokratie zur Schaffung proletarischer Kinder- und Jugendliteratur fordert. In diesem Zusammenhang findet sich auch einer der wenige Kommentare zu Adlers Buch, der ist allerdings wenig schmeichelhaft: Kritisiert wird eine „steife und unnatürliche Sprache“, so dass man staunen müsse, „wie je ein Mensch so zu Kindern hat reden können“ (Troelstra, 1901, S. 719). In der auf diesen Aufsatz folgenden Diskussion wurden jedoch nicht nur diese Fragen der Gestaltung der Literatur diskutiert, sondern auch sehr grundsätzliche – ob denn überhaupt Literatur für proletarische Kinder und Jugendliche sozialistisch zu sein habe (vgl. Marko, 1901; Mauerer, 1901; Schulz, 1901; Levy 1903; Krüger 1905; Troelstra 1904). Diese Debatte um die Jahrhundertwende mag dazu beigetragen haben, dass die beiden folgenden Lesebücher, die Adler edierte, nicht mehr im Berliner Verlag des Vorwärts erschienen, sondern in Wien.

1901 beklagt Heinrich Schulz, der in der Weimarer Republik zum führenden SPD-Bildungspolitiker werden sollte, die „Indifferenz, die in weiten Kreisen der Parteigenossen und Genossinnen gegenüber der Jugenderziehung in Theorie wie Praxis herrscht“ (Schulz, 1901, S. 173). Man solle das Augenmerk stärker auf diese Frage richten. Aber es dürfe

„nicht unser Ziel sein, eine spezifische sozialistische Jugendliteratur zu schaffen. Wir würden damit in die Arena der tendenziösen Jugendschriftstellerei herabsteigen und uns grundsätzlich nicht von den ‚Machern‘ und Befürwortern der patriotischen und religiösen Tendenzjugendliteratur unterscheiden“ (Schulz, 1901, S. 174, gesperrt im Original, RP).

So plädiert Schulz, wie etliche andere Sozialdemokraten, auch für die Nutzung „guter“, also „fortschrittlicher bürgerlicher“ Literatur (vgl. u. a. Marko, 1901). Auch wenn es schon seit 1905 eine Kinderbeilage in der *Gleichheit* gab, setzte sich doch erst in den 1920er-Jahren die allgemeine Meinung unter den Genossinnen und Genossen durch, eine sozialistische, sich an proletarische Kinder und Jugendliche richtende Literatur sei nötig. So gab es die Jugendbeilage des *Vorwärts* erst ab 1922 und auch die Hochzeit der „Produktion“ sozialistisch-proletarischer Jugendliteratur lässt sich in den 1920ern verorten. Emma Adlers *Buch der Jugend* liegt so gewissermaßen als vorzeitiger Solitär im Feld proletarischer Kinder- und Jugendliteratur, bevor sich mit der Kinderbeilage der *Gleichheit* ab 1905 oder dem Weihnachtsbuch der *Gleichheit* (Zetkin, 1906), das die Texte der Kinderbeilage gebündelt publizierte, ähnliche Projekte etablierten.

Blickt man außerhalb des sozialistischen Diskurskosmos, wird deutlich, wie stark sich Adlers Buch von einem Teil der bürgerlichen Literaturproduktion unterschied, der den expliziten Anspruch eines Kampfes gegen die Sozialdemokratie verfolgte. Beispielhaft und besonders deutlich formuliert das etwa Bartels in seinem als Broschüre erschienenem Vortrag über die *Stellung der Schule im Kampfe gegen die Socialdemokratie*:

„Dem Geschichtsunterrichte soll und muß die Schule ein ganz besonderes Interesse widmen, um unsere Jugend vor den zersetzenden Elementen der Socialdemokratie zu bewahren. Die deutsche Schule soll vor allen Dingen die Heldengestalten des eigenen Vaterlandes, die Zierden der eigenen Nation, die Geschicke des Vaterlandes mit dessen früheren Freuden und Leiden, seinen Triumphen und seinen Erniedrigungen der Jugend vorführen.

Der deutsche Unterricht muß an der Hand des Lesebuches den Kindern die großen Schätze deutscher Poesie erschließen und so deutsche und humane Gesinnung und Sitte, Liebe und Achtung vor dem Familienleben, Begeisterung für des Vaterlandes Herrlichkeit, Liebe zu dem angestammten Fürsten- und Kaiserhause in sie pflanzen.“ (Bartels, 1878, S. 26)

Dieser Idee von Erziehung will Adler etwas ganz und gar Anderes entgegensetzen. Werfen wir nun also einen Blick in ihr Buch, um zu sehen, wie dieses Andere aussieht.

3 *Das Buch der Jugend*⁴

Beginnen wir mit der Beschreibung des Äußeren (vgl. Abb. 1): Auf dem mit Jugendstilelementen gestalteten Einband mit Blumen und einer Biene ist oben

⁴ Das *Buch der Jugend* ist in nur wenigen Bibliotheken auffindbar. Die Staats- und Universitätsbibliothek Bremen hat ein Digitalisat erstellt, das im Open Access zugänglich ist: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:46:1-7541>.

mittig kreisrund eine Szene aus dem Grimm-Märchen „Aschenputtel“ dargestellt. Aschenputtel sitzt beim Sortieren der Erbsen und Gräubchen mit traurigstem Blick am offenen Fenster, durch das die Tauben hereinkommen, die ihr beim Sortieren helfen. Damit wird der Ton des Buches schon auf dem Einband gesetzt; es geht um die ungerechterweise um ihr Glück gebrachte, ausgebeutete, arbeitende Jugend. Mit Aschenputtel wird aber nicht nur auf Ungerechtigkeit verwiesen, sondern auch auf Hilfe und Unterstützung (die Tauben) und letztlich auf Hoffnung auf Gerechtigkeit.

Diese drei Motive – Kritik an Ausbeutung, Lob gegenseitiger Hilfe und die Hoffnung auf Veränderung der Zustände – prägen die im Buch versammelten Texte. Das Märchen von Aschenputtel selbst findet sich im Buch nicht – Adler konnte wohl davon ausgehen, dass es den meisten Kindern der Zeit bekannt war.



Abb. 1: Einbandgestaltung des Buches der Jugend; Quelle: Adler, E. (1895). *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats*. Verlag der Expedition des Vorwärts.

Zwei Gedichte rahmen das Buch, ein *Vorklang* des sozialkritischen Dichters Karl Henckell (1864-1929) aus Zürich, und das Gedicht *Ein Vater an seinen scheidenden Sohn* von Eduard Rieger (1865-1938), einem sozialdemokratischen Journalisten und späteren österreichischen Reichstagsabgeordneten (Brix, 1988). Beide Texte zeichnen sich durch einen appellativen Charakter aus. Henckells Gedicht am Beginn kann als Ansporn zum Lesen des Buches gelesen werden:

„Ich lad' Euch, meine jungen Gäste,
Ihr Kinder dampfumwölkter Zeit,
Zu einem stillen Sonnenfest
Ruhvoller Herzensheiterkeit. [...]
Auch Euch, auch Euch noch drückt darnieder
Die Erzfaust der Nothwendigkeit?
Der Lebensfreude Lichtgefieder,
Entflieht's auch Euch noch Wolkenweit?
Kommt her! Die Frist kann nimmer währen,
Bereitet Eure Herzen heut!
Zum Fest an künftigen Altären
Erklingt ein lockend Maigeläut“ (Henckell, 1895, o.S.)

Henckell versucht den Bogen zur Lebens- und Erfahrungswelt der Lesenden zu schlagen und an deren Erfahrungen anzuknüpfen, diese jedoch über sich hinaus zu führen; zum einen mit dem Versprechen auf einen gegenwärtigen „Schönheitsstrahl“ (Henckell, 1895, o.S.), der zumindest kurz den tristen Arbeitsalltag zerstreuen soll, sowie mit einem zweiten Versprechen auf die ferne, doch bessere, Zukunft – auf das „Fest an künftigen Altären“.

Das abschließende Gedicht am Ende des Buches richtet sich in einem etwas anderen Ton an die Leser. Tatsächlich nur die Leser, denn es ist an einen Sohn adressiert, dem eine Ethik proletarischer Lebensführung vermittelt wird. Das elf Strophen umfassende Gedicht ist in einer getragenen Sprache formuliert; die vermittelten Tugenden lassen sich als patriarchal und ritterlich beschreiben:

„Mein Sohn, Du mußt jetzt in die Welt hinaus,
Denn erst gestaltet sich das Leben.
Der schöne Kindertraum ist aus;
Drum höre mich, laß eine Lehre geben
Vom Vater Dir; dann magst Du weiter ziehen.
Zu tapfrem Kampf bei wildem Schlachtgesang
Sei durch mein Wort Dir Muth und Kraft verliehen,
Auf daß Du standhaft bleibst in Sturm und Drang“ (Rieger, 1895, S. 230).

Es wird aber auch auf eine solidarische Lebensführung und den rechten Umgang mit den Herausforderungen des Lebens hingewiesen. Dabei werden Tugenden wiederholt, die schon in den Geschichten des Bandes eine große Rolle spielten:

„Nicht stets bedacht nur auf das eigene Heil. [...] Nie darfst Du ab vom Weg der Wahrheit weichen Und achten mußt Du stets Gerechtigkeit. [...] Und halte Wort! Du darfst es niemals brechen, Und brächte es für Dich wohl auch Gefahr!“ (Rieger, 1895, S. 231f).

Diese beiden Gedichte setzen den Ton des Buches, der von den unterschiedlichen Beiträgen akzentuiert und variiert wird.

3.1 Die Autorinnen und Autoren

Im Vorwort erklärt Adler die Auswahl der Autoren und Autorinnen und ordnet sie in drei Gruppen: „Berufsschriftsteller“, „hervorragende Sozialdemokraten“ und „unbekanntere Leute [...], zu denen die Herausgeberin des Buches selbst zählt“ (Adler, 1895a, o.S.). Wegen dieser Leute aber, so Adler, schreibe sie das Vorwort nicht, sondern „wegen sechs ganz bestimmter Mitarbeiter“, von denen fünf dem „Arbeiterstande“ angehörten. Sie werden von Adler namentlich genannt und als vorbildhafte Persönlichkeiten eingeführt, die

„schon in frühester Kindheit den Kampf ums Dasein aufnehmen mußten und nicht einmal die geringe Schulbildung der heutigen Proletarier-Jugend genossen haben, durch ehrliche und ernste Arbeit es so weit gebracht haben, ihre Gedanken so schön und frisch mitzuteilen, daß diese Beiträge unter die besten des Buches gezählt werden können!“ (Adler, 1895a, o.S.).

Der sechste ist Josef R. Ehrlich, dessen autodidaktische Bildung Adler lobt. Sie nennt diese Menschen, weil sie glaube, „daß diese Beispiele die Leser interessieren und manche zu ernster Weiterbildung aneifern werden“ (Adler, 1895a, o.S.). Jenseits dieser expliziten didaktischen Erklärung wird gewissermaßen ein *hidden curriculum* bei der Auswahl der Autorinnen und Autoren deutlich – sowohl was deren Geschlecht als auch deren soziale Stellung und regionale bzw. „nationale“ Herkunft betrifft. In der Geschlechterverteilung herrscht Parität: Es schreiben zehn Autoren und zehn Autorinnen; ein Text ist ohne Autorenangabe.

Auch was die sozialen Hintergründe der Autorenschaft angeht, sind diese heterogen: Unter den Beitragenden sind, wie oben erwähnt, fünf Proletarier, daneben zwei Professoren, zwei Promovierte, vier Adlige und ein Ingenieur. Die Bandbreite der regionalen Herkunft der Texte ist noch breiter: Sie stammen aus England, der Slowakei, Russland, Polen, Norwegen, Italien, Ungarn, Deutschland (drei Texte), Frankreich (drei Texte), Dänemark, Tschechien/Böhmen (zwei Texte), Bosnien, Österreich (vier Texte), Japan und Galizien (zwei Texte).

Bisher konnte ich den Nachlass Adlers nicht darauf prüfen, ob es Dokumente gibt, die Aufschluss über ihre konzeptionellen Überlegungen geben. Vor dem Hintergrund der Programmatik der Sozialdemokratie in den 1890er-Jahren lässt sich aber die begründete Vermutung aufstellen, dass Adler sich nicht nur über den

Inhalt der Geschichten Gedanken gemacht hat, sondern auch über die Repräsentation von Autorinnen und Autoren. Es erscheint mir unwahrscheinlich, dass die Parität von Männern und Frauen Zufall ist (etwa wenn man die oben zitierte Selbstaussage von Adler erinnert). Auch die Internationalität der Texte lässt sich nicht nur mit dem multiethnischen Charakter des Habsburger Reiches erklären, sondern auch mit der internationalistischen Programmatik der Sozialdemokratie. Es zeigt sich, dass schon bei der Auswahl der Autorinnen und Autoren inhaltliche Kategorien eine Rolle gespielt haben müssen, denn auch in der Frage, wer etwas schreiben darf, zeigt sich ein Erziehungsinhalt oder Ziel: Dies scheint hier in der Öffnung des sozialen, geographischen und „nationalen“ Horizontes der Lesenden zu liegen und im Abbau von – man entschuldige den Anachronismus – sexistischer, klassistischer und nationalistischer Stereotype und Selbstwahrnehmungen. Prüfen wir diese ersten an der Auswahl an Autorinnen und Autoren gewonnen Hypothesen durch eine stichpunktartige Inhaltsanalyse einiger Texte des Buchs.

3.2 Welche Inhalte sollen sich die Kinder des Proletariats aneignen?

Die Inhalte des Buches lassen sich in vier Themenkomplexe ordnen: Der erste Themenkomplex kann als *naturwissenschaftliches* und *technikgeschichtliches Wissen* (außerhalb alltäglicher Relevanz) bezeichnet werden (z. B. über astronomische oder geologische Phänomene), das in der Regel weltanschaulich gerahmt präsentiert wird, wobei nicht durchgängig von einer marxistischen Interpretation gesprochen werden kann, wohl aber von einer, die in sozialen Bezügen denkt und versucht, deutlich zu machen, dass auch naturwissenschaftliches Wissen unter bestimmten politischen und gesellschaftlichen Bedingungen hervorgebracht wird. Diese Rahmung erfolgt auch für den zweiten Themenkomplex, der sich als *Wissen über soziale und wirtschaftliche Zusammenhänge* (z. B. die Hausindustrie in Thüringen oder das Bettelwesen in Moskau) zusammenfassen lässt. Zum Teil erfolgt innerhalb dieser Texte auch die Vermittlung bestimmter *Haltungen* (dritter Themenkomplex), hauptsächlich aber in Geschichten, Märchen oder Sagen. Als grundlegende Haltung, die vermittelt werden soll, lässt sich Skepsis gegenüber „traditioneller“ Macht wie König, Grundherr oder Richter identifizieren. Lehrer werden ambivalent dargestellt, sowohl als zu missachtende Quelle unbotmäßiger Herrschaft als auch als Vermittler befreiender Wissensbestände und Fähigkeiten.⁵ Weitere Haltungen sind: Akzeptanz gemeinschaftlicher Autorität, ein gewisser Stoizismus im Angesicht von Not und Elend, sowie, sehr deutlich, die Gleichberechtigung der Geschlechter. Zuletzt (vierter Themenkomplex) werden in den Texten *Tugenden* vermittelt, die sich die Lesenden für die eigene Lebensführung aneignen sollen. Besonders stark

5 Diese Ambivalenz prägt die sozialistisch-sozialdemokratische Wahrnehmung von Lehrern generell, sie wird auch in den Diskussionen in *Die neue Zeit* zwischen 1900 und 1906 deutlich.

betont werden dabei Ehrlichkeit, Fleiß, Beharrlichkeit, Vorurteilsfreiheit, Solidarität und Empathie (die aber nicht mit Mitleid verwechselt werden darf).

Mit den folgenden Kurzinterpretationen einiger Texte aus dem Band will ich diese Motivlagen illustrieren. Den Schwerpunkt lege ich dabei auf die Texte, die Geschlechterfragen thematisieren, denn sie weisen das Buch in der patriarchalen Kultur (auch innerhalb der Sozialdemokratie) des ausgehenden 19. Jahrhunderts als besonders aus. Vorher aber soll der erste Text des Buches thematisiert werden, da er sich als einziger geradezu aktiv gegen eine sozialdemokratische Lesart sträubt – er wirft daher Fragen zur pädagogischen Konzeption Adlers auf.

3.2.1 Wer zuerst zornig wird

Die erste Geschichte des Bandes irritiert, denn sie fügt sich nicht in die humanistische Grundhaltung, die in allen anderen Texten des Buches – wenn nicht explizit formuliert, so als implizite Hintergrundfolie – deutlich wird. Die Geschichte trägt den Titel „Wer zuerst böse wird“ und ist aus dem Dänischen von J. T. Poestion übersetzt. Es geht um drei Brüder aus armen Verhältnissen, die sich der Reihe nach bei einem Troll unter schlechtesten Arbeitsverhältnissen verdingen. Der versprochene Lohn für ein halbes Jahr Arbeit ist sehr gut, die Arbeitsbedingungen hart. Es gibt aber eine Bedingung, die skurril und brutal ist:

„Ich bin selbst immer froher Laune und vergnügt“ sagt der Troll, „und will auch keine sauren Gesichter um mich sehen. Deshalb mache ich mit meine Leuten ab, daß demjenigen von uns, der zuerst zornig wird, ein Riemen aus seinem Bauch und ein Riemen aus seinem Rücken geschnitten werden und auf die Wunden Salz und Pfeffer gestreut werden soll; und bin ich es, der zuerst zornig wird, so bekommt der Knecht sogleich seinen Lohn ausbezahlt und kann gehen, wohin er will; ist es aber der Knecht, der zornig wird, so muß er sich fortpacken mit dem, was er bekommen hat“ (Poestion, 1895, S. 1f.).

Der erste Bruder nimmt die Bedingung an, wird aber aufgrund der bösen Behandlung durch den Troll wütend und muss die geschilderten Konsequenzen tragen; der zweite ebenso. Der dritte Bruder ist raffinierter und umgeht listig die Bosheiten, so dass der Troll mehr und mehr staunt, dass Hans, so heißt er, nicht endlich wütend wird.

So weit so gut, könnte man sagen; gegen die Willkür und Ungerechtigkeit eines Dienstherrn mit Klugheit und Gewitztheit vorzugehen, könnte durchaus als Fähigkeit gesehen werden, die für proletarische Kinder und Jugendliche angemessen wäre. Allerdings gipfelt die Geschichte in einer Gewaltorgie, in der Hans alle Anweisungen, die er vom Troll erhält, so umsetzt, dass sie zwar dem Wortlaut entsprechen, aber faktisch das Gegenteil bedeuten: In der Abwesenheit des Trolls brennt er dessen Hof ab, metzelt dessen Tiere nieder, schüttet den Brunnen zu, ermordet das kleinste Kind auf bestialische Weise und tötet am Ende auch die Frau des Trolls. Nun wurde der Troll „so böse und wütend, daß ich beinahe aus

der Haut fahren könnte“ (Poestion, 1895, S. 13), also folgt die Bestrafung des Trolls gemäß der Abmachung, Hans nahm sich sein Geld „und kehrte dann heim zu seinem Vater und zu seiner Mutter und zu seinen Brüdern, und sie wurden nun alle reiche Leute und hörten nie mehr etwas von dem Troll, so lange sie lebten“ (Poestion, 1895, S.13).

Diese Geschichte steht inhaltlich solitär im Buch und lässt zumindest mich etwas ratlos zurück, denn sie handelt nicht nur vom Aufbegehren gegen ungerechte Ausbeutung und Unterdrückung, sondern liefert das Script für eine blutige Rache, die mit dem, was im 19. Jahrhundert als Rahmen sozialistischer Moral gelten kann, in argem Widerspruch liegt – aber wohl auf das Element revolutionärer Gewalt verweist. Dieses Märchen ist der einzige Text im Buch, der sich somit nicht durch einen expliziten oder impliziten Appell an eine sozialistische Ethik auszeichnet, sondern durch seine Ambiguität zur Reflexion und Diskussion herauszufordern scheint – und somit einen anderen erzieherischen Modus nutzt, als die folgenden Texte des Bandes.

3.2.2 Von der Nachbarwelt der Erde

Der zweite Text im Buch stammt aus der Feder Josef R. Ehrlichs, den Adler in ihrem Vorwort als einen Mann einführt, „der erst im 25. Jahre seines Lebens deutsch schreiben und sprechen gelernt hat, einen Menschen, der durch und durch Autodidakt ist, das heißt ohne fremde Anleitung sich so weit ausgebildet hat, daß er heute unter den Schriftstellern, die über Astronomie schreiben, einen angesehenen Platz einnimmt“ (Adler, 1895a, o.S.). Ehrlich wurde 1842 in Brody geboren, arbeitete als Journalist und Schriftsteller und starb 1899 in Bad Vöslau. Außer seiner Autobiographie *Weg meines Lebens: Erinnerungen eines ehemaligen Chassiden* (Ehrlich, 1874) ist wenig über ihn zu finden.

Ehrlich schreibt in seinem Beitrag enthusiastisch über die Fortschritte in den astronomischen Kenntnissen der Menschheit am Beispiel des Planeten Mars. Den Glauben, die Erde sei der einzige Planet, der „von der Natur mit Kontinenten und Meeren, Strömen und Flüssen ausgestattet [sei], nur die Erde habe eine Atmosphäre, verfüge über Bedingungen, die sie zum Wohnplatz lebendiger Wesen gestalte“ (Ehrlich, 1895, S. 14), will er als „unhaltbar“ nachweisen (Ehrlich, 1895, S. 14). Er beschreibt dafür die durch das Fernrohr sichtbare Oberfläche des Mars als von Kontinenten und Meeren bedeckt und von Kanälen durchzogen. Aufgrund der Form der Kanäle spekuliert er darüber, ob „hier die nachhelfende Hand intelligenter Bewohner“ (Ehrlich, 1895, S. 14) im Spiel war.

Die Beschreibung gipfelt in der These, „alles was an dieser Nachbarwelt der Erde wahrgenommen wird, scheint darauf hinzudeuten, daß man es hier mit einem Himmelskörper zu thun habe, der vollkommener als die Erde sein müsse“ (Ehrlich, 1895, S. 14). Diese Beschreibung ist keine rein naturwissenschaftliche, sondern ist eng mit einer Absicht im Sinne moralischer Erziehung verbunden.

Deutlich wird dies vor allem zum Ende des Textes, wenn aus dem vermeintlichen Existieren einer kulturell über der Erde stehenden Mars-Zivilisation die universale Gemeinschaft des Lebens postuliert wird:

„Gesetzt den Fall, Mars trüge in der That eine Kulturwelt durch den Aetherozean; warum sollte dies nicht auch von den anderen Planeten, Venus, Jupiter, Saturn, nicht auch von den Planeten aller anderen zahllosen Sonnen gelten? [...] Aus allen erdähnlichen Planeten winken ihm tausend und abertausend Grüße von ähnlich denkenden Wesen zu und erwecken in ihm den Gedanken einer Gemeinschaft, von welcher sein soziales und staatliches Leben nur einen Bruchteil, ein Ringlein aus einer langen, langen Kette darstellt“ (Ehrlich, 1895, S. 14).

Obwohl der Text hochgradig spekulativ erscheint, ist er vom Ethos der Wissenschaft und des Empirismus geprägt, die Erfahrung und das Materielle sind die unumstößlichen Maßstäbe der hier freilich immer noch vorsichtig als Vermutung ausgegebenen sozialistischen Spekulation als einer Denkfigur, die bis zu den Frühsozialisten zurückführt und Ende des 19. Jahrhunderts in sozialistischer Science Fiction populär wurde.⁶

3.2.3 Ein Weib und ein Mann

Neben den naturwissenschaftlichen Themen spielen soziale Fragen eine große Rolle im *Buch der Jugend*. So trägt der SPD-Vorsitzende Wilhelm Liebknecht (1826-1900) zwei autobiographische Episoden aus den Revolutionsjahren 1848/1849 bei, in denen er am republikanischen Struve-Putsch teilnahm und in der Badischen Volkswehr kämpfte. In der ersten Episode beschreibt er, wie er mit einer Truppe republikanischer Kämpfer unterwegs war und bei der Suche nach einem Truppenteil in Bedrängnis geriet, aus der ihm nur das Übersetzen über den Rhein gerettet hätte. Eine „schöne Republikanerin“ (Liebknecht, 1895, S. 20) bot sich an, sie über den Rhein zu rudern:

„[W]ie gern hätte ich mich von ihr ‚retten‘ lassen. Der Rhein stürmte in nächster Nähe dahin, und drüben war Sicherheit und Freiheit. Doch die Pflicht! Nein! Ich mußte sofort zurück zu den Unseren – es koste, was es wolle“ (Liebknecht, 1895, S. 20f.).

Die Frau verabschiedet sich von den Herren:

„Lebt wohl! Bringt uns die Republik! – – Wenn ich nur ein Mann wäre! – rief die muthige Schifferin uns noch nach. Der letzte Wunsch war überflüssig. Ich wollte, alle Männer wären so mannhaft“ (Liebknecht, 1895, S. 21).

⁶ Vgl. bspw. Edward Bellamys Looking Backward von 1887, das von Clara Zetkin ins Deutsche übertragen wurde.

Der zweite, kontrastierende, Teil der Geschichte handelt von einem Mann, der als Spion gejagt wurde, sich jedoch als „Revolutionsbummler“, wie sich deren viele bei uns herumgetrieben haben, so lange es keine Musik von pfeifenden Kugeln gab“ (Liebknecht, 1895, S. 22), entpuppte. Er verkleidete sich als alte Frau, um aus der Stadt, die kurz vor einer Schlacht stand, zu entkommen. Man enttarnte ihn als bekannten Dichter, auf den am Ende des Textes einige zynische Kommentare entfallen. Die Pointe: „Und der war – oder ist – vom ‚starken Geschlecht‘ und das Laufenburger Mädchen vom ‚schwachen‘“ (Liebknecht, 1895, S.22). Das Bild der mutigen, selbstbewussten Frau wird von Liebknecht stark gemacht, und lässt Motive erkennen, die in August Bebels *Die Frau und der Sozialismus* (Bebel, 1879) auftauchen – und z. B. in Clara Zetkins frauenpolitischen Reden oft betont werden (vgl. u. a. Zetkin, 1889). Es ist aber vor allem ein Motiv, das im *Buch der Jugend* immer wieder auftaucht. So auch im nächsten Text.

3.2.4 Meine Anna

Die italienische sozialkritische Philanthropin Paola Lombroso (1871-1954) lässt ihr Alter Ego Maria eine autobiographische Geschichte über „ihre“ Anna schreiben. Hinter „Anna“ verbirgt sich Anna Moisewna Kulischowa (1857-1925), eine russische anarcho-feministische Revolutionärin, die lange in Italien lebte und von den Theorien Michail Bakunins (1814-1876) inspiriert war. Lombrosos Text ist aus der Erinnerungsperspektive eines Mädchens geschrieben, das als kleines Kind im Elternhaus „eine russische Medizinerin, eine Nihilistin“ (Lombroso, 1895, S. 72) kennenlernte. Schon die Ankündigung des Besuchs der Dame brachte das Kind in höchste Aufregung:

„Ich hatte sie schon lieb, bevor ich sie gesehen hatte. Kurze Zeit vorher hatte ich die Geschichte der russischen Nihilisten von Stepniak gelesen und hatte eine Art leidenschaftliche Angst gefühlt, wenn ich daran dachte, wie gut, wie unerschrocken sie waren, wie sie so jung gestorben ohne ein Wort der Klage ums verlorene Leben, sondern nur darum, daß sie sich für ihre Sache nicht mehr hingeben konnten“ (Lombroso, 1895, S. 72).

Sie beschreibt Anna wie folgt: „sie war eine jener feinfühlenden Personen und erkannte und verstand uns sofort“ (Lombroso, 1895, S. 73), sie raucht Zigaretten, erzählt von der eigenen Kindheit und dass sie „schon als Kind [...] mit der Idee umgegangen [war], für die Befreiung ihres Vaterlandes zu lernen und zu arbeiten“ (Lombroso, 1895, S. 74). Doch sie war nicht nur bildungsbefissen, sie war auch selbst- und bodenständig: „Sie besorgte alles selbst für sich; es schien ihr ungerecht, daß eine Person die andere bediene; sie aß weder Obst noch Süßigkeiten, weil die Armen es auch nicht thun könnten“ (Lombroso, 1895, S. 74). Nicht zuletzt zeichnete sich Anna durch politisches Bewusstsein und rigorosen, konspirativ-abenteuerlichen Aktivismus aus:

„Mit vierzehn Jahren war sie allein nach Zürich gegangen, um zu lernen [...]. Nachdem sie in einen Nihilisten-Geheimbund aufgenommen worden war, kehrte sie nach Rußland zurück, um Propaganda zu machen, besonders auf dem Lande, wo sie als Bäuerin und Wäscherin arbeitete. Man wollte sie verhaften, sie floh nach Paris“ (Lombroso, 1895, S. 75).

Nachdem Marie, die Ich-Erzählerin, der Nihilistin ihr Herz über ihre eigene betrübliche Situation ausgeschüttet hat, gibt ihr die erfahrene Anna Ratschläge zu Selbsterziehung:

„Du mußt besonders lernen, nicht immer an Dich selbst und Dein Vergnügen zu denken, sondern auch an das der anderen. Sonst wirst du streitsüchtig, traurig und Dir und anderen zur Last. [...] Ein Mädchen muß ein festes Ziel vor sich haben, einen Lebensberuf, sei es als Lehrerin, Näherin, Telegraphistin, Medizinerin: dann darf sie sich nicht von den ersten Schwierigkeiten entmuthigen lassen, sondern muß gerade auf ihr Ziel losgehen“ (Lombroso, 1895, S. 77).

Auch ohne großen hermeneutischen Aufwand zeigt sich klar der appellative Charakter des gesamten Textes, der an die Leser und vor allem die Leserinnen ergeht: Bilde dich, folge gemeinschaftsorientierten Tugenden, aber sei selbstständig, lasse dich nicht von deinem Weg abbringen, lerne einen Beruf und lass dich nicht auf die Hausfrauen- und Mutterrolle festlegen und engagiere dich für die richtige Sache!

3.2.5 Aus dem Leben eines Proletarierkindes

Eine ähnliche Botschaft vermittelt der autofiktionale Bericht, den Anna Altmann (1851-1937) beisteuert. Altmann wurde im nordböhmischen Leipa geboren, arbeitete bereits mit 12 Jahren in einer Flachsspinnerei und organisierte als Jugendliche einen Streik. Altmann war 1888/1889 auf dem Einigungsparteitag der österreichischen Sozialdemokratie die einzige weibliche Delegierte, wurde aber – aus misogynen Motiven – nicht zugelassen. Sie war aktiv im Arbeiterinnenbildungsverein Wien und als sozialistische und gewerkschaftliche Agitatorin und Rednerin tätig (Sánchez Solís, 2019).

Ähnlich wie in den Geschichten Liebknechts und Lombrosos geht es Altmann darum, ein starkes, emanzipiertes, sozialistisches Frauenbild zu zeichnen: Die Rahmenhandlung der Geschichte spielt sich in einem Coupé ab, in dem sich die Ich-Erzählerin in eine Diskussion der „zum Theil zur sogenannten besseren Gesellschaft“ gehörenden Insassen einmischte,

„um meine Ansichten über unsere wirthschaftlichen und politischen Verhältnisse an den Mann zu bringen. Offen gestanden nahm ich, wie man sagt, kein Blatt vor den Mund. Es berührte auch einige dicke Herren recht unangenehm, als ich ihnen sagte, daß die heutige Gesellschaftsordnung einer besseren weichen müsse.“ (Altmann, 1895, S. 186)

Eine der mitreisenden Damen ist recht erstaunt über den immensen Wissensschatz der proletarischen Erzählerin, und so willigt jene ein, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, die den Hauptteil des Textes ausmacht. Sie erläutert das typische Leben eines proletarischen Kindes in der Mitte des 19. Jahrhunderts, mit Arbeit von jüngstem Alter und einer scheinbar recht angenehmen Schulzeit bis zum 12. Lebensjahr. Sie erzählt, wie sie später um den Lohn kämpfte, andere Arbeiterinnen zu organisieren half und auch die Gerichte mit ihr zustehenden Lohnforderungen beauftragte. Wir sehen die glorreiche Geschichte einer mutigen, selbstständigen, streitbaren und politischen proletarischen Kämpferin, die den Lesenden als Vorbild empfohlen wird.

3.2.6 Aus Goethe's Jugendzeit

Emma Adler selbst trägt, neben einigen Übersetzungen und Nacherzählungen, einen eigenständigen Text zum Band bei. Es handelt sich mit 26 Seiten um den längsten Text des Buches, der den Titel „Aus Goethe's Jugendzeit“ trägt. Es handelt sich vor allem um eine Bildungsbiographie Goethes, wobei Adler nicht nur den ernsthaften Bildungswillen Goethes ins Zentrum stellt, sondern auch seine vermeintlichen Schwächen, die er mit anderen teilte, problematisiert: „Leider hat Goethe trotz des Ernstes, den er schon in so jungen Jahren hatte, es selbst manchmal mit dem Leben nicht so ernst genommen. Er hat ebenso wie die andern Studenten manchen Tag und manchen Abend vertändelt und dabei mehr Bier getrunken, als es für ihn gesund war“ (Adler, 1895b, S. 39).

Letztendlich aber triumphierte der seriöse Goethe, dessen „Leben [...] von Jugend auf bis zu seiner letzten Erkrankung erfüllt [war] von Arbeit und Weiterbildung. Er sah auch die alltäglichen Dinge mit Theilnahme an, er suchte bei Allem zu sehen und zu lernen“ (Adler, 1895b, S. 43). Doch nicht nur aus der Biographie Goethes könnten, so Adler, die proletarischen Jugendlichen lernen, auch aus der lebenslangen Auseinandersetzung mit seinen Werken, durch die man einen „Schatz für's Leben“ gewinne, den „keine Macht der Erde rauben“ (Adler, 1895b, S. 49) könne. Der Text Adlers steht musterhaft für die Wertschätzung des „bürgerlichen“ Literaturkanons in der sozialistischen Bildungsdiskussion, der Ende des 19. Jahrhunderts zwar nicht unumstritten, aber dominant war – und der in etlichen anderen Texten des Bandes deutlich wird.

3.2.7 Bilder aus der Hausindustrie in Thüringen

Neben den Gedichten, Berichten und anderen mehr oder minder fiktionalen Texten nahm Adler eine von ihr verantwortete Auswahl von Auszügen aus der dreibändigen Studie des Nationalökonomen Prof. Dr. Emanuel Hans Sax (1857-1896) zur *Hausindustrie in Thüringen* (Sax, 1882, 1884, 1888) auf, über die in der *Allgemeinen Deutschen Biographie* von 1907 zu lesen ist, dass „[d]essen Methode und Anlage [...] Vorbild [wurde] für eine Reihe von Monographien über Haus-

industrie, besonders für die Berichte aus der Hausindustrie vieler anderer Theile des Deutschen Reiches, die der Verein für Socialpolitik 1889 herausgab“ (Fränkel, 1907, S. 722f.).

Die von Adler zusammengestellten Passagen schildern die Arbeits- und Lebensbedingungen von Erwachsenen und Kindern, die in der Spielzeugindustrie und der Zündholzindustrie beschäftigt sind. Neben den harten Arbeitsbedingungen werden die gesundheitlichen Folgen der schweren Arbeit dargestellt. Es handelt sich um den einzigen Text im Band, der sich mit den Lebensbedingungen in der sich entfaltenden Industriegesellschaft befasst und den Lesenden Einblicke in diese Umstände gibt. Es scheint Adler weniger darum zu gehen, den Lesenden das Elend der Industriearbeit zu schildern (das sie wahrscheinlich selbst kennen), als sie in einen sozialwissenschaftlichen Text einzuführen und in Kontakt mit *der* Wissenschaft zu bringen, die ihr als nützlich in der gesellschaftlichen Auseinandersetzung erscheint.

3.2.8 Das Dorfgericht

Marija Konstantinowa Cebrikowa (im Buch: Zebrikowa) (1835-1917), eine russische Feministin und Revolutionärin, die vor allem durch einen 1889 veröffentlichten Protestbrief an den Zaren bekannt war (Belentschikow, 2020, S. 20), erteilt den Lesenden eine Lektion in Sachen sozialistischer Gerechtigkeitsvorstellungen. Die Geschichte vom Dorfgericht ist schnell erzählt: „Zwei Proletarier, Iwan und Thomas, gingen den Wald entlang auf Arbeitsuche. Sie waren besitzlos und obdachlos, nur was sie am Leib hatten und ihre starken Hände nannten sie ihr Eigen“ (Zebrikowa, 1895, S. 92). Sie wurden von Räubern überfallen, die ihnen die Hemden stahlen. Wenig später aber sahen die beiden ein rotes Hemd am Wegesrand liegen, der eine sah es zuerst, der andere fasste es zuerst. Nun ging der Streit los, wer von beiden es behalten dürfen. Sie konnten sich nicht einigen und versuchten beim Fürsten in der Stadt Rat zu holen. Doch wurde den „ungeschlachte[n] Bauernlümmel[n]“ (Zebrikowa, 1895, S. 93) der Eintritt zum Hofe verwehrt. Sie zogen weiter zum Richter, der sich als korrupt entpuppte. Also wanderten sie zum Einsiedler in den Wald, der entschied: „Brüder, wozu bedürft Ihr eines Hemdes? Opfert es lieber zur Rettung Eurer Seelen; groß ist die Sünde auf Erden Schätze zu sammeln“ (Zebrikowa, 1895, S. 94).

Nachdem also sowohl Exekutive, Judikative als auch die religiöse Instanz im Urteilen versagten, wanderten die beiden verzweifelt zum Dorfgericht, in dem die Richter kollektiv eine salomonische Entscheidung trafen: „Ihr sollt also Beide das Hemd besitzen und tragen, der Eine nach dem Anderen. Also erst Iwan und dann Thomas, oder wenn Ihr wollt, auch umgekehrt“ (Zebrikowa, 1895, S. 95). Gesagt, getan: Sie zogen weiter, wechselten sich mit Arbeit ab, je der, der das Hemd trug, ging arbeiten und teilte den Lohn anschließend mit dem anderen. „Bald konnte sich jeder ein neues Hemd kaufen, und das alte wurde zu Taschentüchern zerschnitten, und jeder bekam die gleiche Zahl“ (Zebrikowa, 1895, S.95).

Auch in anderen Geschichten im *Buch der Jugend* wird die tradierte Autorität von Königen und Geistlichen in Frage gestellt. Aber im „Dorfgericht“ kommt die Idee einer gemeinschaftlich gestifteten Gerechtigkeit im Kontrast zu den korrumpierten Eliten am stärksten zur Geltung.

4 Vorläufiges Fazit

Dieser Aufsatz konnte einige pädagogische Aspekte von Emma Adlers *Buch der Jugend* präsentieren und analysieren. Eine weitere Auseinandersetzung, und vor allem eine stärkere Einordnung des Buches in die Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur im Allgemeinen und die Geschichte der proletarischen Kinder- und Jugendliteratur im Besonderen, ist angezeigt. Als vorläufiges Fazit kann festgestellt werden, dass das *Buch der Jugend* zwar im Geiste des Sozialismus konzipiert ist, aber auf – wie Kautsky es nannte – „die Erörterung und Propagierung“ sozialistischer Grundsätze verzichtet. Dennoch bilden diese Grundsätze den weltanschaulichen Hintergrund der Texte, die auf der formalen Ebene zwar appellativ arbeiten, inhaltlich aber überwiegend *ethische*, nicht politische, Botschaften an die Lesenden zu vermitteln suchen. Auf Mehrdeutigkeit wird dabei in der Regel verzichtet, Ambiguität als Erziehungsmodus taucht lediglich in einer Geschichte auf.

Generell scheint das Ziel des Buches zu sein, *bewusste* Erfahrung und aktive Handlungsfähigkeit zu ermöglichen, indem es Deutungen für Alltagssituationen anbietet, die in einem geteilten Sinn- und Identitätsrahmen dargestellt werden, sowie eine ethische Orientierung und empathische Sensibilität zu stiften. Durch die Heterogenität der Autorinnen und Autoren werden darüber hinaus traditionelle Rollenbilder (Geschlecht), aber auch identitätspolitische Engführungen (z. B. eine Glorifizierung des Proletariats oder einfache Freund-Feind-Muster) konterkariert. Damit präsentiert das *Buch der Jugend* nicht etwa einen geschlossenen Rahmen sozialistischer Orientierungen, sondern öffnet Perspektiven für die Lesenden und darf daher nicht zwangsläufig als politisch-ideologisches Projekt interpretiert werden, sondern durchaus als pädagogische Literatur.

Literatur

- Adler, E. (1887). *Goethe und Frau von Stein*. Toeplitz und Deuticke.
- Adler, E. (1895). *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats*. Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Adler, E. (1895a). Vorwort. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (o.S.). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Adler, E. (1895b). Aus Goethe's Jugendjahren. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (23-48). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Adler, E. (1902). *Feierabend. Ein Buch für die Jugend*. Wiener Volksbuchhandlung Ignaz Brand.
- Adler, E. (1906). *Die berühmten Frauen der französischen Revolution 1789-1795*. Stern.

- Adler, E. (1912). *Neues Buch der Jugend*. Wiener Volksbuchhandlung und Ignaz Brand.
- Altmann, A. (1895). Aus dem Leben eines Proletarierkindes. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (186-190). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Bach, C. (2022). Die (Anti-)Ambiguität der pädagogischen Science Fiction. Erziehungs- und erzähltheoretische Annäherung an ein ästhetischeducatives Prinzip. In R. Pfützner & S. Engelmann (Hrsg.), *Science Fiction Bildung. Pädagogische Interpretationen* (53-72). Tübingen University Press.
- Bartels, F. (1878). *Die Schule und der Socialismus oder Beruf, Aufgabe und Stellung der Schule im Kampfe gegen die Socialdemokratie*. Reisewitz.
- Bebel, A. (1879). *Die Frau und der Sozialismus*. Verlag der Volksbuchhandlung.
- Belentschikow, W. (2020). Einleitung. In W. Belentschikow, *Im Namen des Pazifismus. Wassili W. Wereschtschagin und Bertha von Suttner* (17-22). Frank & Timme.
- Blumesberger, S. (2019). Zauberhafte Anfänge und Notwendigkeiten. Über das Schreiben für junge Leserinnen und Leser am Beispiel österreichischer Kinder- und Jugendbuchautorinnen. *libri liberorum. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 20(51), 27-52.
- Böck, S. (1996). Entfernung von der bürgerlichen Welt. Emma und Victor Adler. *L'Homme Z.F.G.*, 7(1), 90-96.
- Brix, E. (1988). Rieger Eduard. In Österreichische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950, Band 9* (147-148). Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Coriand, R. (2017). *Allgemeine Didaktik. Ein erziehungstheoretischer Umriss* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Ehrlich, J. R. (1874). *Weg meines Lebens: Erinnerungen eines ehemaligen Chassiden*. L. Rosner.
- Ehrlich, J. R. (1895). Von der Nachbarwelt der Erde. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (14-18). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Fränkel, L. (1907). Sax, Emanuel Hans. In *Allgemeine Deutsche Biographie* 53 (722-723). <https://www.deutsche-biographie.de/pnd101279469.html#adbcontent>
- Geber, E. (2013). „Nichts ist schwerer, als die Frau eines berühmten Mannes zu sein“. In E. Geber (Hrsg.), *„Der Typus der kämpfenden Frau“ Frauen schreiben über Frauen in der Arbeiterzeitung von 1900-1933* (70-78). Mandelbaum-Verlag.
- Günther, J. & Streichhahn, V. (2023). „Töchter ihrer Klasse?“. Zur proletarischen Frauenbewegung in der Forschung. *Arbeit – Bewegung – Geschichte*, 22 (2), 11-20.
- Henckell, K. (1895). Vorklang. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (o.S.). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Kautsky, K. (1894). Die Erörterung und Propagierung unserer Grundsätze kann nicht Aufgabe unserer Jugendliteratur sein. In M. Altner (Hrsg.), *Das proletarische Kinderbuch. Dokumente zur Geschichte der sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur* (41). Verlag der Kunst.
- Krüger, F. (1905). Sozialistische Jugendliteratur. *Die neue Zeit. Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie*, 23 (8), 256.
- Lauritsch, A. (2006). „Nichts ist schwerer, als die Frau eines berühmten Mannes zu sein.“ Zu Leben und Wirken von Emma Adler und Helene Bauer. In A. Lauritsch (Hrsg.), *Zions Töchter: jüdische Frauen in Literatur, Kunst und Politik* (370-385). LIT-Verlag.
- Levy, R. (1903). Jugendliteratur und Sozialismus. *Die neue Zeit. Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie* 21 (50), 772-773.
- Liebknecht, W. (1895). Ein Weib und ein Mann. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (19-22). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Lombroso, P. (1895). Meine Anna. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (69-78). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Marko, O. (1901). Sozialdemokratische Jugendliteratur. *Die neue Zeit. Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie*, 19 (52), 822-826.
- Mauerer, G. (1901). Jugendliteratur. *Die neue Zeit. Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie*, 19 (43), 524-526.

- Poestion, J. T. (Übers.) (1895). Wer zuerst zornig wird. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (1-13). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Rieger, E. (1895). Ein Vater an seinen scheidenden Sohn. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (230-232). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Roßbach, E. & Berg, L. (1877). *König Mammon und die Freiheit. Ein Bilderbuch für kleine und große Kinder*. Verlag der Genossenschaftsbuchdruckerei.
- Sánchez Solís, B. (2019). *Altmann, Anna*. Frauen in Bewegung 1848-1938. <https://fraueninbewegung.onb.ac.at/node/2419>
- Sax, E. (1882). *Die Hausindustrie in Thüringen, Band 1: Das Meininger Oberland: wirtschaftsgeschichtliche Studien*. Fischer.
- Sax, E. (1884). *Die Hausindustrie in Thüringen, Band 2: Rubla und das Eisenacher Oberland: wirtschaftsgeschichtliche Studien*. Fischer.
- Sax, E. (1888). *Die Hausindustrie in Thüringen, Band 3: Die Korbflechterei in Oberfranken und Coburg. Hausindustrien in Neustadt a. R. und Bürgel: wirtschaftsgeschichtliche Studien*. Fischer.
- Sax, E. H. (1895). Bilder aus der Hausindustrie in Thüringen. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (207-220). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Schulz, H. (1901). Sozialdemokratische Jugendliteratur? *Die neue Zeit. Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie*, 19 (32), 172-177.
- Troelstra, S. (1901). Jugendliteratur. *Die neue Zeit. Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie*, 19 (23), 716-721.
- Troelstra, S. (1904). Noch einmal unsere Jugendliteratur. *Die neue Zeit. Wochenschrift der deutschen Sozialdemokratie* 22 (11), 326-334.
- Zebrikowa, M. (1895). Das Dorfgericht. In E. Adler (Hrsg.), *Buch der Jugend. Für die Kinder des Proletariats* (92-94). Verlag der Expedition des Vorwärts.
- Zetkin, C. (1889). *Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart*. Verlag der Berliner Volks-Tribüne.
- Zetkin, C. (1906). *Für unsere Kinder. Weihnachtsbuch der Gleichheit*. Paul Singer Verlagsanstalt.

Autor

Pfützner, Robert, Lect. univ. Dr.

0000-0002-7326-1485

Lucian Blaga Universität Sibiu/Hermannstadt, Rumänien

Sozialistische Pädagogik, Theorien der Solidarität, Geschichte und Gegenwart der Pädagogik in Rumänien

robert.pfutzner@ulbsibiu.ro

Ingrid Miethe

Clara Zetkin und die Gleichheit: Stellenwert und Bedeutung pädagogischer Themen

Mit dem Namen Clara Zetkin wird zumeist die bekannte Begründerin der proletarischen Frauenbewegung und Initiatorin des Internationalen Frauentages assoziiert. Die Tatsache, dass Zetkin auch Bildungspolitikerin und Pädagogin war, ist im westdeutschen Diskurs kaum präsent. In einschlägigen Werken zur Bildungsgeschichte sucht man ihren Namen vergeblich (z. B. Berg, 1991; Langewiesche & Tenort, 1989) und es sind nur wenige Artikel im Kontext von Untersuchungen zur Frauenbewegung entstanden, in denen auch auf ihr pädagogisches Wirken eingegangen wurde (Kleinau, 1983; Friese, 1996). In der DDR stellt sich dies sehr anders dar, denn dort galt Zetkin als eine der „Gallionsfiguren der proletarischen Pädagogik“ (Uhlig, 2006, S. 59), was seinen Niederschlag in ausführlichen Darstellungen in bildungshistorischen Standardwerken fand (Günther et al., 1960, 1987). Nach dem Zusammenbruch des Realsozialismus brach die Beschäftigung mit Zetkin schlagartig ab, so dass sie heute zu Recht als eine „vergessene Pädagogin“ (Engelmann & Stiebritz, 2016) bezeichnet werden kann. Das pädagogische und bildungspolitische Wirken Zetkins wurde so in Westdeutschland weitgehend ignoriert, in der DDR und Sowjetunion sehr selektiv entsprechend den politischen Prämissen rezipiert (vgl. auch Eilers, 1996) und nach 1989 nur ansatzweise einer Neurezeption unterzogen (z. B. Uhlig, 2008; Engelmann & Stiebritz, 2016). Erst in jüngster Zeit wurde im Rahmen eines DFG-Projektes, innerhalb dessen auch dieser Beitrag entstanden ist, an einer pädagogischen Neurezeption von Zetkin gearbeitet (Engelmann in diesem Band; Miethe, 2024). Ist Zetkin nun diese große marxistische Pädagogin, wie in der DDR-Rezeption unterstellt, oder ist sie eher zu vernachlässigen und eine Fußnote der Geschichte der Pädagogik, wie die westliche Forschung nahelegt? Zetkins Werk ist ausgesprochen umfangreich und umfasst sehr verschiedene Stationen ihres Wirkens, nämlich ihr Wirken in der deutschen und internationalen Sozialdemokratie, ihre Aktivitäten in der Kommunistischen Partei und der Kommunistischen Internationale aber auch ihr Wirken in Sowjetrußland/ der Sowjetunion. Aufgrund der bisherigen politisch stark vorgeprägten Interpretation des Wirkens Zetkins als Pädagogin steht eigentlich eine völlige Neurezeption Zetkins an. Dies kann jedoch in diesem Beitrag nicht geleistet werden. In diesem Beitrag soll deshalb lediglich ein weiterer Schritt in

diese Richtung unternommen werden und am Beispiel der Analyse der Zeitschrift „Die Gleichheit“ (GL) herausgearbeitet werden, welchen Stellenwert pädagogische Themen für Zetkin hatten. Da diese Zeitschrift 25 Jahre lang – weitgehend in Alleinverantwortung – von Zetkin herausgegeben wurde, kann sie als die Haupttätigkeit ihres Wirkens eingeschätzt werden und entsprechend wichtig ist sie für eine Gesamtbewertung Zetkins.

1 Die Gleichheit (GL)

Vorläufer der GL war die 1891 von Emma Ihrer¹ herausgegebene und privat finanzierte² Wochenzeitschrift „Die Arbeiterin“. 1892³ wurde diese in die zweiwöchentlich erscheinende GL umgewandelt⁴ und die Redaktion wurde Zetkin übergeben. Die Gründe für die Übergabe von Ihrer an Zetkin werden unterschiedlich erklärt. Während einige Autoren davon ausgehen, dass diese Übergabe auf Vorschlag von Ihrer (vgl. Schneider, 1988, S. 86) oder sogar „von Anfang an geplant“ (von Géliou, 2007, S. 101) gewesen sei, geht Honeycutt (1975, S. 120) eher von einer pragmatischen Entscheidung durch den Verleger Dietz aus, da Ihrer ihren Wohnsitz nicht nach Stuttgart verlegen wollte. Für die These, es handle sich um einen expliziten Wunsch von Dietz, der auf dem Erfurter Parteitag bestätigt worden sei (Sachse, 2011, S. 87), gibt es keinen Beleg⁵. Für die erste der beiden Annahmen gibt es keine Belege und zumindest später war die Beziehung zwischen Zetkin und Ihrer eher kritisch (vgl. Duncker, In Deutschland, 2016, S. 100), sodass die dritte Version wahrscheinlicher erscheint. Die Zeitschrift erschien kurz

-
- 1 Emma Ihrer (1857-1911) galt als eine der zentralen Persönlichkeiten der proletarischen Frauenbewegung. Im Kampf für die Rechte der Arbeiterinnen gründete sie zahlreiche Vereine, unter anderem den „Frauen-Hilfsverein für Handarbeiterinnen“ und den „Verein zur Wahrung der Interessen der Arbeiterinnen“. Sie war gewerkschaftlich in der „Organisation der Blumen-, Blätter- und Putzfederarbeiter und -arbeiterinnen“ aktiv und redigierte deren Verbandsorgan „Der Blumen-Arbeiter“. 1890 wurde sie als erste Frau in die Generalkommission der Gewerkschaften gewählt.
 - 2 Ein Antrag auf Finanzierung durch die Partei wurde auf dem Parteitag in Halle (1890) abgelehnt. Dabei handelte es sich aber nicht spezifisch um die Ablehnung einer Frauenzeitung, sondern es lagen zahlreiche Anträge auf Zeitschriftengründungen vor, die alle abgelehnt wurden, weil es nach Aufhebung der Sozialistengesetze zu einer wahren Antragsflut auf Zeitschriftengründungen kam (Protokoll Parteitag 1890, vgl. auch Honeycutt, 1975, S. 112)
 - 3 Eine erste Probenummer erschien bereits am 28.12.1881 (Staude, 1974, S. 427).
 - 4 Die enge Verbindung beider Zeitschriften zeigt sich auch daran, dass „Die Gleichheit“ 1892 mit dem 2. Jahrgang startet, d. h. der 1. Jahrgang „Die Arbeiterin“ mitgezählt wurde.
 - 5 Sachse (2011, S. 87f.) weist selbst auf den spekulativen Charakter der Aussage hin, da im Register des Parteitages weder Ihrer noch Zetkin oder Dietz erwähnt worden seien. Allerdings hätte die Entscheidung auch ohne Nennung der Namen getroffen werden können. Die Gesamtdurchsicht des Parteitagsprotokolls zeigt jedoch sehr deutlich, dass dieser Punkt an keiner Stelle thematisiert worden ist. Möglicherweise wurde eine solche Entscheidung auch im Parteivorstand getroffen. Aufgrund dessen, dass ein Großteil der SPD-Unterlagen von den Nationalsozialisten vernichtet wurde, sind diesbezüglich jedoch keine Akten erhalten.

nach Aufhebung der Sozialistengesetze, womit es auch leichter wurde, auf tagespolitische Auseinandersetzungen einzugehen.⁶ Bei brisanten Themen wurden – wie in anderen sozialdemokratischen Publikationsorganen auch (vgl. Uhlig, 2006, S. 96) – viele Beiträge anonym bzw. unter Pseudonym publiziert. Dies betrifft auch stark pädagogische Beiträge, da ein öffentliches Bekenntnis zur Sozialdemokratie leicht zur Entlassung aus dem Schuldienst führen konnte.

Die GL gilt als erste sozialistische Frauenzeitschrift (Sachse, 2011, S. 87). 1901 wurde die Entscheidung getroffen, die Zeitschrift „in das Eigentum der Partei“ (Protokoll, 1901, S. 32) zu übernehmen, womit sie offiziell „partei eigenes Frauenorgan der deutschen Sozialdemokratie“ (Sachse, 2011, S. 11) wurde. Nachdem Zetkin 1907 zur Sekretärin der Fraueninternationale ernannt wurde, wurde die GL deren offizielles Organ (Sachse, 2011, S. 108). Allerdings erschien die Zeitschrift weiterhin nur auf Deutsch, so dass sie international keine große Verbreitung haben konnte. Der Schwerpunkt lag eher darauf, eine deutschsprachige Leserschaft über internationale Entwicklungen zu informieren, eine Aufgabe, die sie durch Informationen über internationale Ereignisse wie aber auch Vermittlung internationaler Literatur durchaus umfangreich übernahm.

Zetkin konnte die Zeitung weitgehend nach ihren eigenen Vorstellungen gestalten – „alles vereint in der einen Person, die gleichzeitig Herausgeberin, Chefredakteurin und Verfasserin zumindest am Anfang nahezu aller Beiträge war“ (Karstedt, 1992, S. 15; Sachse, 2011, S. 97). Die Zeitschrift war durch ein sehr hohes intellektuelles Niveau gekennzeichnet und übernahm damit die „vorrangige Funktion der Heranbildung von Funktionärinnen“ (Stäude, 1974, S. 431). Aufgrund zahlreicher Kritik an dieser Ausrichtung musste Zetkin 1905 Veränderungen vornehmen, indem mit der Einführung der beiden populär gehaltenen Beilagen „Für unsere Kinder“ und „Für unsere Mütter und Hausfrauen“ breitere Zielgruppen anvisiert wurden (Stäude, 1974, S. 431; Koch, 1963, S. 12). Die Aufnahme der Beilage „Für unsere Mütter und Hausfrauen“ war ein Kompromiss zwischen dem Wunsch Zetkins, ein anspruchsvolles auf die Bedarfe von Funktionärinnen zugeschnittenes Organ aufrechtzuerhalten und des wiederholt vorgebrachten Wunsches anderer Frauen darauf, dass die GL „leichter verständlich und volkstümlicher“ geschrieben werde und „mehr Unterhaltungsstoff biete“ (Bericht über die sozialdemokratische Frauenkonferenz in München am 13. und 14. September 1902, S. 307)⁷. Dass diese Neuausrichtung für Zetkin eher eine Niveauabsenkung bedeutete, wird daran deutlich, dass sie als Zielgruppe für die Beilagen die „indifferenten, rückständigen Arbeiterinnen und Arbeiterfrauen“⁸ benennt. Diese Gruppe galt innerhalb der „politischen Rangordnung“ (Bendele, 1979, S. 12)

6 Für den Einfluss der Sozialistengesetze auf die sozialdemokratische Presse siehe Uhlig (2006, S. 96).

7 vgl. auch den Beitrag von Luise Zietz „Zur Frauenkonferenz in Bremen“, GL 14(17) 1904 S. 140f.

8 Zetkin „Zur Frauenkonferenz in Bremen“ GL 14(19) 1904, S. 146.

der Partei als unterste Gruppe, während das Hauptblatt auf die oberste Gruppe, nämlich die geschulten Agitatorinnen, zielte.

Zetkin zeichnete ihre eigenen Beiträge nur im Ausnahmefall selbst. „Ich glaube der Unterschrift in der Gleichheit umso mehr enthoben zu sein, als ich das Blatt als verantwortliche Redakteurin zeichne und damit für jeden Fall die volle Verantwortung für alles übernehme, was in der Zeitung zur Veröffentlichung gelangt.“⁹

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass der Großteil der nicht namentlich gekennzeichneten Beiträge in der GL aus der Feder Zetkins stammt. Zudem sind diese recht eindeutig zu erkennen anhand des „langatmigen, bombastischen Stil[s]“ (Karstedt, 1992, S. 19) wie auch durch die Verwendung recht typischer Begriffe und Formulierungen. Für den Zeitraum von 1892 bis 1909 existiert eine durch ihren Sohn Maxim erstellte Aufstellung aller Publikationen Zetkins in der GL¹⁰, sodass für diesen Zeitraum von einer gesicherten Autorinnenschaft Zetkins ausgegangen werden kann. Doch Zetkin nahm auch Einfluss auf Beiträge anderer Autor:innen, indem sie teilweise ohne Rücksprache mit diesen inhaltliche und stilistische Änderungen vornahm (vgl. Karstedt, 1992, S. 17f.; Keil, 1947, S. 130f.; Deutschland, 2016, S. 145, 161). „Jede Arbeit, die sie annahm, gleichgültig von wem“, so Keil (1947, S. 130f.), „erfuhr eine totale Umgestaltung in Stil und Inhalt. Was auch in der ‚Gleichheit‘ erschien, mußte das geistige Gepräge ihrer Redakteurin tragen.“ Diese starke Einflussnahme zeigte sich auch in der gescheiterten Zusammenarbeit mit Käte Duncker.¹¹ Diese Zusammenarbeit währte nicht lange, da Käte Duncker nicht die gewünschte Freiheit der Gestaltung fand: „Frau Zetkin schreibt mir alles, alles vor, sogar die Reihenfolge der Artikel. Ich kann mich eigentlich gar nicht rühren und fungiere eigentlich nur als Schreibmaschine“.¹² Somit behielt Zetkin auch nach personeller Ausweitung der Redaktionsarbeit nach 1905 die „Oberhoheit“¹³ über die GL und ihre Beilagen. Erst nach 1915 spielten aufgrund des schlechten Gesundheitszustandes von Zetkin sowie ihrer zeitweiligen Inhaftierung die Co-Redakteure eine größere Rolle (vgl. Sachse, 2011, S. 105). Die GL kann vor allem in den ersten Jahren ihrer Existenz als eine „one-women-show“ (Karstedt, 1992; auch Honeycutt, 1975, S. 125, auch Richebächer, 1982, S. 120) verstanden werden. Auch wenn später verstärkt andere Autor:innen zu Wort kamen, lag jede Letztentscheidung einer Publikation allein bei Zetkin.

Es ist zwar der Aussage zuzustimmen, Zetkin habe mitunter auch von ihrer eigenen Position abweichende Meinungen in der GL publiziert (von Gèlieu, 2007),

9 GL 2(26) 1892, S. 216.

10 Aufstellung der Artikel von Zetkin in der GL durch Maxim Zetkin, BArch, NY/ 405-1. Bl. 1-34.

11 Käte Duncker schied zum 1.10.1908 „schweren Herzens“ aus der Redaktion aus (Deutschland 2016, S. 151).

12 Brief von Käte Duncker an Hermann Duncker (15.2.1907) in Deutschland (2016, S. 145).

13 Brief von Käte Duncker an Hermann Duncker (4.12. 1906) in Deutschland (2016, S. 140).

allerdings blieben diese „nie ohne kritischen Kommentar: Die Leserinnen sollten auf Abweichungen vom offiziellen Standpunkt aufmerksam gemacht werden und auf die offizielle Politik [der SPD, Anm. IM.] eingeschworen werden“ (Richebächer, 1982, S. 130). Es kann davon ausgegangen werden, dass Zetkin nur solche Beiträge angefragt und zugelassen hat, die ihren eigenen Vorstellungen entsprachen oder aber deren Kritik für die Darstellung der eigenen Positionen geeignet war (vgl. Karstedt, 1992, S. 18). Zumeist wurde abweichenden Beiträgen eine eigene, doppelt so lange Gegendarstellung gegenübergestellt (vgl. auch Honeycutt, 1975, S. 127; Eilers, 1996, S. 10ff.). Mitunter entsteht der Eindruck, dass Zetkin nur deshalb eine Gegenposition publizierte, um diese dann öffentlich in Form von „Leserbeiträgen“ zu demontieren und damit die eigene Position umso klarer darstellen zu können.¹⁴

Von diesem Gesamtbild des Einflusses Zetkins auf Inhalt und Gestaltung der GL kann davon ausgegangen werden, dass nicht nur die vereinzelt namentlich gekennzeichneten und Zetkin zuzuschreibenden Beiträge Auskunft über ihre Position geben, sondern auch die Gesamtkomposition der GL. Daher soll im folgenden Abschnitt zunächst diese ausführlicher dargestellt werden, bevor im darauffolgenden Kapitel auf inhaltliche Kontroversen eingegangen wird.

2 Stellenwert und Funktion pädagogischer Beiträge in „Die Gleichheit“

Die GL ist eine nichtpädagogische Zeitschrift. Es ist daher davon auszugehen, dass Bildungsfragen nicht im Zentrum der Darstellung standen. Wie jedoch die Analyse anderer zeitgleich erschienener ebenfalls nichtpädagogischer und sozialdemokratischer Zeitschriften wie „Die Neue Zeit“ und „Sozialistische Monatshefte“ aufzeigen, nahmen Bildungsthemen in diesen einen durchaus beachtlichen Stellenwert ein (vgl. Uhlig, 2006, S. 111). Dementsprechend ist zu erwarten, dass diese Thematik auch in der GL Berücksichtigung findet, noch dazu Erziehung als eine traditionell der Frau zustehende Aufgabe betrachtet wurde. Die Erwartung war deshalb, dass Bildungsthemen in der GL eben so häufig, wenn nicht häufiger als in der übrigen sozialdemokratischen Presse zu finden sein werden.

In einem ersten Analyseschritt wurden alle Beiträge der GL einer quantitativen Analyse unterzogen und einem induktiv gebildeten Kategoriensystem zugeordnet¹⁵. Dafür wurden alle Beiträge im Hauptteil der GL erfasst. Bereits diese Analyse zeigt einen erstaunlichen Befund, nämlich den, dass in dieser Zeitschrift päd-

¹⁴ vgl. z. B. die Auseinandersetzung mit Lily Braun GL 7(6) bis 7(15) 1897.

¹⁵ 15 Kategorien: Pädagogik, Kind (Gesundheit, Ernährung, Arbeit), Arbeits- und Lebensbedingungen, Frauenbewegung, Partei/ Gewerkschaft, Kultur/ Allgemeinbildung/Feuilleton, Internationales.

agogische Themen einen ausgesprochen geringen Stellenwert einnahmen und in vielen Jahren kein einziger pädagogischer Beitrag erschien.

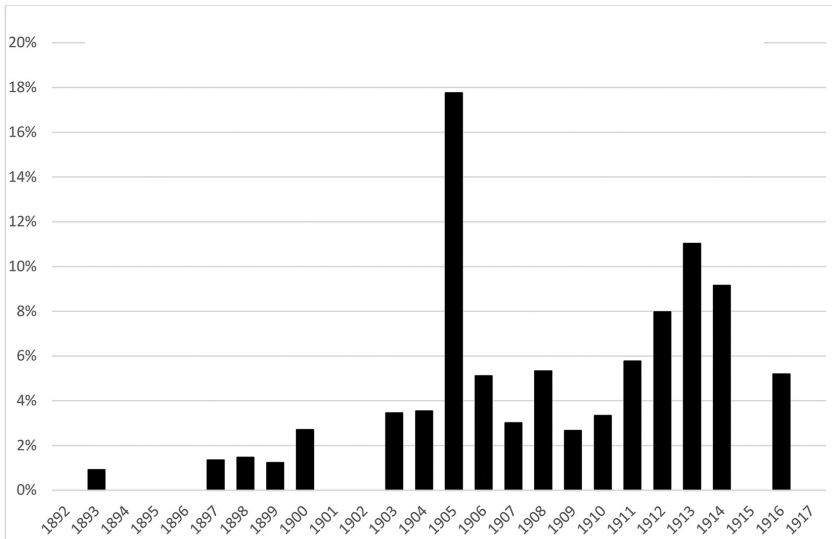


Abb. 1: Prozentualer Anteil pädagogischer Beiträge in *Die Gleichheit* 1892-1917 (eigene Berechnungen)

Insgesamt sind nur 115 Beiträge¹⁶ der Bildungsthematik zuzurechnen. Dies entspricht 4% der insgesamt analysierten 2.682 Beiträge dieser Zeitschrift. Dieser Anteil erscheint sehr gering, vergleicht man diesen mit zeitgleich erschienenen sozialdemokratischen Zeitschriften wie „Die Neue Zeit“ und „Sozialistische Monatshefte“. Für diese hat Uhlig (2006, S. 110) einen Anteil pädagogischer Beiträge zwischen sieben und zwanzig Prozent errechnet. In einer genuinen Frauenzeitschrift erschienen somit weniger pädagogische Beiträge als in der allgemeinen sozialdemokratischen Presse. Für den Zeitraum bis 1905, also dem Zeitpunkt, an dem die Bildungsfrage insgesamt in der Sozialdemokratie verstärkt aufgegriffen wurde, lassen sich lediglich fünf Beiträge der Bildungsfrage zuordnen, d. h. es ist noch nicht einmal in jedem Jahr ein pädagogischer Beitrag erschienen. Eine solche Fokussierung für eine Frauenzeitung erstaunt, waren doch in der Praxis primär die Frauen für die Erziehung der Kinder zuständig und es waren gerade Frauen, die innerhalb der Sozialdemokratie „zu einer Erweiterung des pädagogischen Blicks und zur Aufnahme neuer Themen“ (Uhlig, 2006, S. 70) beitrugen.

¹⁶ Die Zahl der Beiträge ist sogar noch niedriger, denn bei einigen der Beiträge handelt es sich um Fortsetzungen. Jede Fortsetzung wurde jedoch wieder als neuer Beitrag gezählt.

Interessant ist hier auch der Vergleich mit der „Arbeiterin“, denn in dieser Vorläuferzeitschrift spielten Bildungsthemen eine ungleich größere Rolle. Bereits im Untertitel der „Arbeiterin“ war der Slogan platziert: „Eintracht macht stark – Bildung macht frei!“, was den hohen Stellenwert von Bildungsfragen für diese Zeitschrift symbolisiert. Mit der Übernahme der Zeitschrift durch Zetkin entfiel dieser Slogan ersatzlos. Auch wenn aufgrund der etwas unterschiedlichen Struktur der Beiträge beider Zeitschriften kein direkter quantitativer Vergleich hergestellt werden kann, wird bereits auf den ersten Blick deutlich, dass pädagogische Beiträge in „Die Arbeiterin“ einen deutlich höheren Stellenwert einnehmen. Bereits in der Probenummer ist ein Artikel über Jugendliteratur enthalten.¹⁷ Bildungsthemen wurden mehrfach als Leitartikel platziert¹⁸ – eine Platzierung, die in den vielen Jahren der Redaktion der GL durch Zetkin nur zwei Mal gewählt wurde¹⁹. Obwohl i.d.R. Zetkin die Leitartikel selbst verfasste, verzichtete sie in diesen beiden Fällen sogar auf die Autor:innenschaft. In dem einen Jahr der Existenz der „Arbeiterin“ gibt es damit mehr Artikel zu pädagogischen Themen als in den nächsten zehn Jahren der GL zusammengenommen. Die Tatsache, dass die in der „Arbeiterin“ zu findende starke Orientierung an Bildungsfragen mit Übernahme der Redaktion durch Zetkin schlagartig abbricht, während sie in der übrigen sozialdemokratischen Presse durchaus weiter existiert (Uhlig, 2006, S. 110), spricht somit dafür, dass diese klare Abwendung als Ausdruck einer anders gelagerten Prioritätensetzung Zetkins zu interpretieren ist (vgl. auch Honeycutt, 1975, S. 123). Diese Profilverschiebung wird auch in der DDR-Rezeption nachgewiesen und positiv rezipiert, indem darauf hingewiesen wird, dass die GL – im Unterschied zur Arbeiterin – sich „die Aufgabe [stellte], am Kampf um den Sozialismus mitzuwirken“, während „die ‚Arbeiterin‘ lediglich dem Kampf für die Gleichberechtigung des weiblichen Geschlechtes auf wirtschaftlichem und politischem Gebiet dienen wollte“ (Stäude, 1974, S. 428).

In der GL lassen sich drei Phasen der Auseinandersetzung mit der Bildungsthematik finden, die weitgehend der Einstellung der Sozialdemokratie zu dieser Thematik insgesamt entsprechen (vgl. Schwarte, 1980, S. 76). In einer ersten Phase, die von der Übernahme der GL durch Zetkin bis 1905 reicht, spielen Bildungsthemen, wie eben dargestellt, eine ausgesprochen marginale Rolle. Eine zweite Phase der Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen kann für die GL von 1905 bis zum Kriegsbeginn 1914 definiert werden. In diesem Zeitraum

17 Die Probenummer selbst konnte nicht aufgefunden werden. Hinweis auf diesen Artikel befindet sich im zweiten Heft Die Arbeiterin 1(2) S. 4.

18 Leitartikel: „Mutter und Erzieherin!“ 1(10) 7.3.1891; „Vor fremden Thüren fegen“ 1(26) 27.6.1891 (enthält auch Hinweise auf Erziehung der proletarischen Frau); Retter die Kinder! 1(32) 8.8.1891 (enthält auch pädagogische Probleme); „Für unsere Kinder“ 1(48) 28.11.1891; „Die heutige Knabenerziehung“ 1(49) 5.12.1891

19 H.B. „Der Kampf um das Kind“ GL 18(11) 1908 und H. Sch. (Heinrich Schulz) „Deutschlands Volksschullehrer“, GL 16(13) 1906.

erfolgt eine deutlich intensivere Auseinandersetzung mit pädagogischen Themen. Im Jahr 1905 schnellte, in Vorbereitung des Mannheimer Parteitag, die Zahl pädagogischer Beiträge nach oben und verbleibt in den folgenden Jahren auf einem im Vergleich mit der ersten Phase hohen Niveau. Parallel zur GL erschienen zahlreiche Beiträge zu pädagogischen Themen in der Beilage „Für unsere Mütter und Hausfrauen“. Mit Kriegsbeginn geht der prozentuale Anteil pädagogischer Beiträge zurück und thematisch liegt der Fokus auf dem Thema Friedenserziehung, womit sich eine dritte Phase identifizieren lässt.

Zetkin selbst hat sich der Bildungsthematik nur selten in Form eigener Artikel angenommen. So sind nur 13 Artikel (11%) aller Beiträge zur Bildungsfrage von Zetkin verfasst. Nur ein einziger dieser Artikel setzt sich inhaltlich mit pädagogischen Fragen auseinander²⁰, während in den anderen Artikeln die Situation im Bildungssystem lediglich agitatorisch dazu benutzt wird, beispielhaft die Probleme des Kapitalismus aufzuzeigen. Drei Beiträge dienen der Vorbereitung von Parteitagskonferenzen und ein Beitrag ist eine Rezension zu Heinrich Schulz „Die Mutter als Erzieherin“ mit abschließender Leseempfehlung. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit der Bildungsthematik hat Zetkin somit – obwohl sie alle Möglichkeiten gehabt hätte, dieses Thema zu besetzen – ganz offensichtlich anderen Autor:innen wie Mathilde Wurm, Heinrich Schulz, Käthe Duncker und Anna Bloß überlassen. Auch in der übrigen sozialdemokratischen Presse, in der Zetkin publizierte, wird der pädagogische Diskurs primär durch Schulz und Duncker geführt (vgl. Uhlig, 2006). Damit werden Bildungsfragen von Zetkin sehr klar als weniger wichtige Themen gekennzeichnet, denn Zetkin hätte es sich in ihrer eigenen Zeitung kaum nehmen lassen, für sie als wichtig erachtete Themen selbst zu vertreten.

Der Schwerpunkt der Artikel in der GL liegt bei der proletarischen Frauenbewegung (Honeycutt, 1975, S. 95, 111f.), nämlich im Bereich der Arbeits- und Lebensbedingungen, mit denen sich durchschnittlich 36% aller Beiträge beschäftigen. In diesem Themenfeld publizierte Zetkin sehr viele Beiträge – oft auch als Leitartikel. Mitunter wird in derartigen Leitartikeln die Misere des kapitalistischen Bildungssystems erwähnt. Derartige Erwähnungen erfolgen aber nur, da diese als weiterer Beleg für die Probleme des Kapitalismus und die Begründung der Notwendigkeit der Überwindung desselben benutzt werden können. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Bildungsthematik findet in diesen Artikeln nicht statt. An zweiter Stelle folgen Beiträge zu parteipolitischen Fragen (21%), gefolgt von Beiträgen zur Situation der Frau (jenseits von Arbeits- und Lebensbedingungen) (16%) sowie Beiträgen mit einem internationalen Bezug (14%)²¹.

20 Zetkin 16(6) 1906, S. 31f. und 16(7) 1906, S. 37f. „Aus Krähwinkel“, Antwort auf einen Beitrag von Edmund Fischer in „Sozialistische Monatshefte“.

21 Die Kategorie „Internationales“ liegt quer zur eigentlichen Systematik, denn in diesen Beiträgen werden unterschiedliche Inhalte verhandelt. Diese Kategorie erwies sich aber in der Analyse trotz

Aufschlussreich ist auch die inhaltliche Ausrichtung der pädagogischen Beiträge in der GL. In einem zweiten Schritt wurden deshalb alle der Kategorie „Pädagogik“ zugeordneten Beiträge noch einmal inhaltlich differenziert. Dabei wurde deutlich, dass der inhaltliche Schwerpunkt dieser Beiträge mit einem Anteil von 55% auf dem Thema „Agitation“ und hier insbesondere auf dem der Jugendagitation liegt. Der Großteil der ohnehin wenigen pädagogischen Beiträge zielt darauf ab, bei der Jugend ein Bewusstsein über die Probleme der kapitalistischen Gesellschaft zu entwickeln und sie der Sozialdemokratie zuzuführen. Zwar sind immerhin 30% der pädagogischen Beiträge der Kategorie „Öffentliche Bildung“ zuzurechnen, dieser relativ hohe Anteil geht aber fast ausschließlich auf eine – allerdings von Zetkin explizit eingeworbene (vgl. Miethe, 2024) – längere Artikelserie von Anna Bloss zurück, während die anderen Beiträge sich darauf konzentrieren, am Beispiel der öffentlichen Erziehung die Probleme des kapitalistischen Staates zu illustrieren. Die Themen „Familienbildung“ (6%) sowie „Soziale Arbeit“ (9%) spielen eine untergeordnete Rolle und letzteres dient primär dazu, eine Abgrenzung zur bürgerlichen Frauenbewegung vorzunehmen.

Auffallend ist, dass Zetkin auch dann Bildungsthemen nicht aufgriff, als diese nach der Jahrhundertwende „in ein Feld politischer Auseinandersetzung gestellt“ (Uhlig, 2006, S. 31) waren. So ist beispielsweise die GL durch eine auffallende Zurückhaltung im Zusammenhang mit den sozialdemokratischen Kämpfen um das Volksschulunterhaltungsgesetz in Preußen (1904–1906) gekennzeichnet. Abgesehen von einem kurzen Betrag von Heinrich Schulz²² wird die Thematik in der GL allenfalls am Rande aufgegriffen. Dies steht im deutlichen Kontrast zur Relevanz dieser Thematik in anderen sozialdemokratischen Presseorganen²³ und auch zur Bedeutung dieses Kampfes für die „weitergehende Theoriebildung und Praxis zu einer sozialdemokratischen Schulpolitik und Pädagogik“ (Bendele, 1979, S. 37). So zeigt diese inhaltliche Ausrichtung sehr deutlich eine Reduzierung pädagogischer Fragen auf die politische Agitation und Schulung von Frauen und Jugendlichen. Nur sehr vereinzelt und seltener als in anderen sozialdemokratischen Presseorganen erfolgt eine inhaltliche Auseinandersetzung mit aktuellen pädagogischen Fragen oder der Reform des Bildungssystems.

des systematischen Bruchs als hilfreich, da die Beiträge oft auch inhaltlich nicht einheitlich zurechenbar waren.

22 Heinrich Schulz „Das Attentat auf die preußische Volksschule“ GL 16(1) 1906, S. 2.

23 Beispielsweise enthält die „Kommunale Praxis“ (1905), obwohl sie sich nicht nur mit der Situation in Preußen beschäftigt und auch keine pädagogische Publikation ist, zahlreiche Artikel mit „Materialien zur Bekämpfung des preußischen Schulgesetzentwurfs“.

3 Gründe für die Zurückhaltung

Für diese Zurückhaltung Zetkins gegenüber Bildungsthemen liegen mehrere Gründe nahe. So spielten nach Aufhebung der Sozialistengesetze Bildungsthemen innerhalb der Partei zunächst nur eine untergeordnete Rolle. Obwohl die Sozialdemokratie „ursprünglich als eine starke Bildungsbewegung begonnen“ (Uhlig, 2006, S. 31) hat, galten im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts „alle nicht die ökonomische Basis betreffenden Probleme [...] als zweitrangig“ (Bendele, 1979, S. 183). Gerade die noch junge proletarische Frauenbewegung stand vor dem Problem, dass die in der Sozialdemokratie bestehende theoretische Gleichstellung der Frau in der Praxis alles andere als eine Selbstverständlichkeit war und die Frauen mit einem „strukturell sexistischen Milieu der Arbeiterbewegung“ (Streichhahn, 2020, S. 50) und geschlechtsspezifischen Vorurteilen konfrontiert waren (vgl. Bendele, 1979, S. 16, 51). Frauen mussten somit in besonderem Maße ihre Kampffähigkeit unter Beweis stellen. Bezeichnenderweise wird der Antrag auf Gründung einer Frauenzeitung auf dem Parteitag der SPD (1890) von den Frauen mit dem expliziten Verweis darauf eingebracht, keinesfalls „blaustrümpferische“²⁴ Neigungen [...] fördern“ zu wollen und es erfolgt eine klare Abgrenzung gegenüber dem „Gleichberechtigungsgedusel“, wie es der bürgerlichen Frauenbewegung zugeschrieben wird (Parteitag 1890, S. 233). Bildungsfragen waren in diesem Zeitraum mit der bürgerlichen Frauenbewegung assoziiert, während sich die proletarische Frauenbewegung primär die Arbeits- und Lebensbedingungen der Arbeiterinnen zur Aufgabe machte (vgl. Honeycutt, 1975, S. 95, 111f.). Die Unterstellung eines Teilnehmers auf dem ersten Parteitag nach Aufhebung der Sozialistengesetze, es könne sich bei einer Frauenzeitschrift nur um „Kaffeekränzchenblätter“ handeln, wird von Seiten des Vorsitzenden zwar umgehend zurückgewiesen (Parteitag 1890, S. 235), zeigt aber exemplarisch die Klischees auf, mit denen Frauen auch innerhalb der Partei konfrontiert wurden.²⁵ Die Thematisierung von Bildungsfragen würde den Vorwurf einer „bürgerlichen“ Orientierung riskieren und damit die Bedeutung der proletarischen Frauenbewegung innerhalb der Sozialdemokratie in Frage stellen.

Dieser Grund betrifft die proletarische Frauenbewegung insgesamt. Ein zweiter Grund liegt in der Einstellung Zetkins selbst, die als Redakteurin der GL zwar eine zentrale Führungspersönlichkeit innerhalb der proletarischen Frauenbewe-

²⁴ Der Begriff „blaustrümpfig“ wurde im 19. Jahrhundert als Schimpf- und Spottname für Frauen genutzt, die dem zeitgenössischen Frauenbild widersprachen und Wert auf intellektuelle Bildung legten. Die Verwendung des Begriffes stellt daher auch eine Abgrenzung zur bürgerlichen Frauenbewegung dar.

²⁵ Diese Klischees zeigen sich an vielen anderen Stellen des Protokolls dieses Parteitages. So wurde ein erfolgreicher Streik der Plätterinnen in Hamburg als „Komödie“ bezeichnet und es wurde von Seiten der Männer bemängelt, dass die Frauen anstatt so viel zu „klagen“ besser die Schuld bei sich selbst suchen sollten (Parteitag 1890, S. 239f.), vgl. dazu auch Honeycutt, 1975, S. 111f.

gung war, aber keinesfalls immer die durchaus konträren Positionen innerhalb dieser repräsentierte (vgl. Richebächer, 1982). Die spezifische Position Zetkins wird deutlicher, wenn ihre inhaltlichen Positionen in der GL betrachtet werden. Dafür sollen im Folgenden Debatten in der GL nachgezeichnet werden, bei denen die Position Zetkins deutlich wird.

Bei der ersten Debatte handelt es sich um die Auseinandersetzung zwischen Lily Braun und Klara Zetkin. Braun macht in einem Artikel einen Vorschlag zur Umorganisation der Agitationsarbeit der Frauen.²⁶ Sie schlägt vor, dass Frauen, die aus familialen oder privaten Gründen nicht als Agitatorinnen tätig sein können, durch Sichtung und Aufbereitung von Publikationen die Arbeit der Agitatorinnen unterstützen könnten. In Reaktion auf diesen Artikel ruft Zetkin unter der Bezeichnung „Die Redaktion“ zu einer Diskussion auf, wobei sie die Zielrichtung der Diskussion vorgibt, indem sie den komplexen Vorschlag Brauns auf eine Frage reduziert, nämlich: „Haben wir die Kräfte übrig, die wir für wissenschaftlich-praktische Hilfsarbeiten festlegen können, ohne daß dadurch unsere Hauptaufgabe leidet: Die Agitation unter der Masse der noch indifferenten Proletarierinnen?“²⁷ Bereits in der ersten Stellungnahme als „Redaktion“ verneint Zetkin diese Frage. Obwohl Braun ihren Vorschlag als „Arbeitsplan“ bezeichnete und an keiner Stelle auf Erziehungs- oder Bildungsfragen eingeht, wird dieser von Zetkin in ihrer über zwei Ausgaben gehenden – und damit doppelt so langen – Antwort als „Erziehungsprogramm“²⁸ bezeichnet. Derartige „Neben- und Hilfsarbeiten“ seien weniger relevant gegenüber der „Hauptaufgabe, nämlich der Agitation unter den Massen“²⁹ anzusehen. Inhaltlich argumentiert Zetkin dahingehend, dass die wenigen geschulten Proletarierinnen ihre Zeit nicht für Hilfsarbeiten, wie die Auswertung von Pressepublikationen oder Beschaffung von Datenmaterial nutzen sollten.

Interessant ist hier die Positionierung von Emma Ihrer in dieser Debatte. Eine mit A. N. gekennzeichnete Gegenposition zu Zetkin bezeichnet den Braunschen Vorschlag als „wertvollen Beitrag zur Erfüllung unserer Aufgaben“ und weist darauf hin, dass keinesfalls alle Frauen in der Lage dazu seien, im Rahmen der Agitation „öffentliche Reden halten zu können“. Genau diese Frauen könnten aber sehr gut die Zuarbeit für die Agitation übernehmen. Aufgrund der Publikation dieses Artikels verzichtet Emma Ihrer auf den ursprünglich geplanten eigenen Beitrag, da diese von A.N. geäußerte Position „vollkommen meiner Meinung über

26 Lily Braun „Die nächsten Aufgaben der deutschen Arbeiterinnenbewegung“, GL 7(6), 1897, S. 41f.

27 „Die Redaktion“ in GL7(6) 1897, S. 42.

28 Zetkin „Kritische Bemerkungen zu Genossin Brauns Vorschlag“, GL 7(6) 1897, S. 43.

29 Zetkin „Kritische Bemerkungen zu Genossin Brauns Vorschlag“, GL 7(6) 1897, S. 42-44 und GL 7(7) 1897, S. 50f.

die Sache³⁰ entspreche. Somit positioniert sich Ihrer sehr deutlich gegen Zetkin, womit die in den verschiedenen Profilen der „Arbeiterin“ und der GL sichtbare unterschiedliche Grundposition deutlich wird.

Betrachtet man diese Debatte, ist unschwer zu übersehen, dass Zetkin nicht dazu bereit ist, inhaltliche Argumente der Gegenseite auch nur verstehen zu wollen³¹ bzw. erweist sich ein Eingehen auf Argumente als Pseudodebatte. So argumentiert Zetkin zwar ausführlich mit dem Argument der zu geringen Anzahl an geeigneten Frauen für die von Braun anvisierten Arbeiten, in den Abschlussausführungen desselben Artikels wird aber deutlich, dass es nicht darum geht, wenn sie feststellt: „Doch hätten wir auch noch so viel Kräfte zur Verfügung und könnten unsere Genossinnen eine verzehnfachte Energie bethätigen: meiner Auffassung nach müssten diese Kräfte, diese Energie voll und rückstandslos in den Klassenkampf geworfen werden.“³² Deutlich wird hier, dass die von Braun benannten Aufgaben, die von Zetkin als „Erziehungsfragen“ undefiniert wurden, Nebenschauplätze des eigentlichen Kampfes sind. Beschäftigung mit Nebenschauplätzen wie „Erziehungsprogrammen“ wird so zu einem revisionistischen Ansatz, den es zu verhindern gilt. Dem zur Unterstützung der Braun'schen Position vorgebrachten Argument, „man möchte das eine tun und das andere nicht lassen“³³, setzt Zetkin ein „kein U n d [Hervorh. i. Orig.], sondern blos [sic!] ein Entweder-Oder“³⁴ entgegen.

Auch in ihrem Abschlussstatement, das sie sich als Redakteurin vorbehält, und in dem sie scheinbar zunächst kritisch auf den modifizierten Vorschlag Brauns eingeht, wird deutlich, dass es nicht um eine inhaltliche Auseinandersetzung geht. Nachdem sie ausführlich auf die veränderten Braunschen Argumente eingeht – in Wirklichkeit aber nur ihre Positionen aus ihrem ersten Beitrag wiederholt – bringt Zetkin als abschließendes Statement das Argument, dass auch „leitende Parteikreise seit dem Jahre 1884“ bereits ähnlich Vorschläge diskutiert hätten, diese aber abgelehnt worden seien, da „sehr ernste Bedenken dagegen vorliegen“³⁵. Kurz: Wenn der Parteivorstand einen derartigen Vorschlag nicht gutheißt, gilt dieser als abgelehnt (vgl. auch Richebächer, 1982, S. 130). Zu bemerken ist hier, dass die GL zu diesem Zeitpunkt noch nicht die offizielle Zeitschrift der Partei war. Sie war also nicht an Parteitagsbeschlüsse gebunden, noch dazu Frauen zu diesem Zeitpunkt keine offizielle Mitgliedschaft in der SPD möglich war. Zetkin orientiert sich

30 Verweis Emma Ihrer zum Beitrag A.N. 7(9) 1897, S. 67.

31 vgl. auch die Kritik an Zetkin von Rohrlack „Kritische Bemerkungen zu Genossin Brauns Vorschlag X“ 7(12) 1897, S. 91f.

32 Zetkin „Kritische Bemerkungen zu Genossin Brauns Vorschlag“, GL 7(7) 1897, S. 50.

33 A.N. „Kritische Bemerkungen zu Genossin Brauns Vorschlag“ V, 7(9) 1897, S. 66f. und zustimmend dazu Emma Ihrer 7(9) 1897, S. 67.

34 Zetkin „Kritische Bemerkungen zu Genossin Brauns Vorschlag“, GL 7(7) 1897.

35 Zetkin „Genossin Brauns modifizierter Vorschlag“. GL 7(15) 1897, S. 67.

hier aber klar an der vom Parteivorstand beschlossenen Linie und eröffnet nicht den Raum für von der SPD-Parteileitungsebene abweichende Positionen einer in sich differenzierten proletarischen Frauenbewegung (vgl. Richebächer, 1982, S. 131). Die über neun Ausgaben der GL während Diskussion erscheint vor diesem Hintergrund als Scheindebatte, stand doch das Ergebnis von Anfang an fest, wurde diese Entscheidung im Parteivorstand doch bereits drei Jahre vorher getroffen. Die Debatte hatte daher mitnichten eine offene inhaltliche Auseinandersetzung zum Ziel, sondern allenfalls die Funktion Lily Braun öffentlich zu diskreditieren.³⁶

Die Bewertung Zetkins bezüglich der Bildungsthematik zeigt sich auch in einem Beitrag im Zusammenhang mit der nach Verabschiedung des Reichsvereinsgesetzes (1908) möglich gewordenen gleichberechtigten Mitgliedschaft von Frauen in politischen Parteien.³⁷ Zu diesem Zeitpunkt entsteht die Frage, inwieweit die zahlreich vorhandenen Frauenbildungs- und Arbeiterinnenvereine weiterhin nötig sind, oder aber in der Partei aufgehen sollen. Hier positioniert sich Zetkin sehr eindeutig. Mit der Möglichkeit der Mitgliedschaft von Frauen in allen Organisationen der Sozialdemokratie soll „die gesamte politische Tätigkeit der Genossinnen [...] sich einzig und allein innerhalb des Rahmens der sozialdemokratischen Partei“ vollziehen, womit eventuell noch verbleibende Frauenbildungsvereine für sie zu „unpolitischen“ Organisationen“ werden. Damit verbunden sind unterschiedliche Erziehungsaufgaben: Während „eine tiefere theoretische und allgemeine Bildung der Proletarierinnen“ zur Aufgabe der Partei wird, sollen die Frauenbildungsvereine sich zweier anderer Themen widmen, nämlich „der Erziehung der Hausmütter“ sowie der „Fürsorge für die Kinder“. Zwar müssten auch die Hausfrauen „mit den Genossen zusammen energisch dafür kämpfen, daß die Gesellschaft die Pflichten erfüllt, welche ihr für Pflege und Erziehung des proletarischen Nachwuchses zufallen ... solange diese das gar nicht oder nicht in der rechten Weise tut“ sei es aber Pflicht der proletarischen Hausfrau, „auf dem Wege der Selbsthilfe dazu beizutragen, daß dem kämpfenden Proletariat ein körperlich und geistig-sittliches starkes Geschlecht heranwächst.“ Solche „nicht-politischen“ Bildungsvereine hält Zetkin auch deshalb für möglich, da die Frauenbewegung inzwischen eine „grundsätzliche Reife“³⁸ erreicht habe, sodass nicht zu „befürchten“ sei, dass „die Existenz der betreffenden Organisationen [...] zu einer verderblichen Zersplitterung der Kräfte und Mittel führen wird. Die Genossinnen

36 Ab 1906 blieb Lily Braun die Gleichheit zur Publikation völlig versperrt (vgl. Staudé, 1974, S. 439).

37 Zetkin „Frauenbildungsvereine“, GL 18(17) 1908, S. 151f. Alle folgenden Zitate auf Basis dieses Beitrags.

38 Zetkin greift mit ihrer Begründung der nicht-politischen Frauenvereine fast wörtlich die früher von ihr kritisierte Braunsche Argumentation auf und begründet ihre nun abweichende Position mit der inzwischen erreichten Reife der Frauenbewegung.

sind genügend geschult, um nie zu vergessen, daß die Proletarierinnen sich vor allem auf politischem und gewerkschaftlichem Gebiet als Klassenkämpferinnen betätigen müssen.“ Daher sei es möglich, dass sich eine „verhältnismäßig kleine Gruppe von Frauen [...] Aufgaben zuwenden, die zwar nicht unmittelbar auf dem Schlachtfeld, aber doch im Interesse des kämpfenden Proletariats liegen“. Trotz dieser respektvollen Äußerungen über die unpolitischen Bildungsvereine, spricht der von Zetkin gewählte Vergleich der Vereine mit den „Kegel-, Rauch- und Skatclubs“ der Männer doch für eine eher geringe Bedeutung, die Zetkin dieser Art Bildungstätigkeit zugesteht. Frauenbildung ist für Zetkin nur dann relevant, wenn diese direkt oder indirekt einen Beitrag zum Klassenkampf zu leisten vermag.

In ihrem Artikel zu den Frauentalkabenden³⁹ wird die inhaltliche Ausrichtung deutlich. Dieser Artikel stellt eine redaktionelle Antwort auf eine zweiteilige Artikelserie von Kurt Heinig⁴⁰ dar und dient der Vorbereitung „der anstehende[n] Frauenkonferenz“⁴¹. Das zentrale durch Zetkin auszuräumende Missverständnis besteht darin, auf den Diskussionsabenden könne „im bunten Wechsel ein Sammelsurium der verschiedensten ‚interessanten‘ Fragen“⁴² vermittelt werden. Zetkins Position ist hier eindeutig. So schreibt sie: „Gibt etwa der zweite Teil unseres Programms mit seinen Gegenwartsforderungen Antwort auf die Frage nach der spezifisch sozialistischen Auffassung, nach dem Endziel“⁴³ der Sozialdemokratie“. „Mit nichten!“, ihre klare Antwort. Um somit dem „sozialistischem Endziel“ näher zu kommen sei es unumgänglich, dass der „grundsätzliche Teil unseres Programms Gegenstand der systematischen Unterweisung sein“ muss. Eine Beschäftigung mit den „Gegenwartsforderungen“ des zweiten Teiles würde lediglich „einsichtige Reformerrinnen erziehen, aber nicht revolutionäre Kämpferinnen. Derart unvollständig geschulte Genossinnen können in Wirklichkeit überzeugte Parteigängerinnen der Sozialdemokratie nur insoweit sein, daß diese die Partei konsequenter, treuer Reformarbeit ist, eine demokratisch-soziale Reformpartei. Als Vorkämpferinnen der neuen Gesellschaftsordnung des Sozialismus, also ihres Wesens Kern nach, muß die Sozialdemokratie ihnen fremd bleiben.“ Die folgenden sehr differenzierten Ausführungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen

39 Zetkin, Zur Frage der Frauenleseabende. In GL 21(25) 1911, S. 386-390. Alle folgenden Aussagen beziehen sich auf diesen Artikel.

40 vgl. Heinig, Kurt, Vier Jahre Frauenleseabende. In GL 21(23) 1911, S. 358-360; Heinig, Kurt (1911a) Vier Jahre Frauenleseabende II in GL 21(24) 1911, S. 371-373.

41 Bericht über die 6. sozialdemokratische Frauenkonferenz in Jena, abgehalten am 8. und 9. September 1911, GL 21(25) 1911, S. 286.

42 Zetkin, Clara „Zur Frage der Frauenleseabende“, In GL 21(25) 1911, S. 386-290, hier S. 287. Alle folgenden Aussagen beziehen sich auf diesen Artikel.

43 Dieses „Endziel“ arbeitet Zetkin in diesem Artikel sehr klar heraus. Dieses besteht im Umsturz der bürgerlichen Gesellschaft“ und in der Schaffung der „neuen Gesellschaftsordnung des Sozialismus“ (ebd., S. 287).

auf den Frauenleseabenden haben ausschließlich das Ziel zu verdeutlichen, dass es möglich ist, auch eher schlecht vorgebildeten Frauen derartige theoretische Konzepte vermitteln zu können.

In den beschriebenen Debatten wird der in den 1890er-Jahren begonnene und für die Führungsebene der SPD zentrale Revisionismusstreit (vgl. Lehnert, 1983) sichtbar, der sich auch innerhalb der proletarischen Frauenbewegung finden lässt (vgl. Richebächer, 1982, S. 135, 155-162). Auf der Bildungsebene macht sich dieser an der hier dargestellten Auseinandersetzung daran fest, ob der erste oder zweite Teil des Erfurter Programms als richtungweisend gilt. Vertreter:innen der revisionistischen Positionen⁴⁴ weisen darauf hin, dass der zweite Teil für die Bildungsarbeit besser verständlich und vermittelbar sei – gerade auch im Hinblick auf die schlechte Volksschulbildung der Proletarier:innen. Die „Linken“ sehen bei einer solchen Diskussion die Gefahr, dass durch die Beschäftigung mit aktuellen Gegenwartsfragen die grundlegende Forderung nach Abschaffung der kapitalistischen Gesellschaft als Voraussetzung für ein besseres Bildungssystem vernachlässigt wird.

Zetkins Positionierung innerhalb dieser Debatte ist in der GL eindeutig: Nur dann, wenn man „Zeit“ und „Kräfte übrig“⁴⁵ hat, kann man sich mit Bildungsfragen beschäftigen, die nicht unmittelbar dem politischen Kampf dienen. Bildung, die keine Funktion im Klassenkampf hat, ist für Zetkin nahezu ausgeschlossen. Dabei liegt ihrer Vorstellung durchaus ein breites Bildungsverständnis zugrunde, denn das, was Engelmann (2003) für die von Zetkin herausgegebenen kommunistischen Frauenzeitschriften schreibt, gilt genauso für die GL: Die Zeitschrift selbst fungiert – auch wenn sie sich nicht explizit mit Bildungsthemen beschäftigt – als ein Bildungsmedium der Frauenagitation. „In den Artikeln und Notizen berichtet Zetkin von aktuellen politischen Entwicklungen und bezieht diese auf die alltäglichen Lebenserfahrungen von Frauen zurück. Die behandelten Probleme knüpfen an die Erfahrungswelt der Arbeiterinnen an und werden durch die Beiträge gleichzeitig in ihren allgemeinen sozialen Zusammenhängen expliziert, welche in der Alltagserfahrung nicht unmittelbar erfasst werden können“ (Engelmann, 2003, S. 48). In den zahlreichen von Zetkin verfassten Leitartikeln analysiert sie die Arbeits- und Lebensbedingungen der Proletarierinnen differenziert und stellt eine Vielzahl statistischer Daten zur Verfügung, die für die Agitation genutzt werden können. Zetkin ist aber auch die Vermittlung allgemeiner Bildung

44 Bereits die Begriffe sind politisch aufgeladen. Die „Linken“ bezeichnen sich oft selbst als „Marxisten“, womit unterstellt wird, dass die „Revisionisten“ nicht (mehr) als Marxisten betrachtet werden können. In der DDR-Rezeption werden die Revisionisten als „Opportunisten“ bezeichnet. Von Seiten der Revisionisten werden die „Marxisten“ häufig als „Orthodoxe“ oder „Radikale“ oder „Reaktionäre“ bezeichnet. Um nicht der Position des linken Flügels zu folgen, Revisionisten als Nicht-Marxisten zu verstehen, verwende ich die Begriffe „Linke“ und aufgrund der Etabliertheit des Begriffs den der „Revisionisten“.

45 „Die Redaktion“ in GL7(6) 1897, S. 42.

wichtig, indem sie vor allem im Feuilleton historisches und kulturelles Wissen vermittelt (vgl. für die kommunistischen Zeitungen Engelmann, 2003). Dieses ist jedoch nicht beliebig, sondern es wird nur solches „bürgerliches“ Wissen vermittelt, das als progressiv und fortschrittlich im Sinne der kommunistischen Weltanschauung betrachtet wurde (Zetkin, 1955) und somit einen Beitrag zum Klassenkampf zu leisten vermag. Es geht Zetkin somit nicht um eine nachholende Volksschulbildung oder Vermittlung kultureller und künstlerischer Werte ohne politischen Bezug (vgl. Miethe & Haberkorn, 2025, i. E.). Die aktuellen schulpolitischen Auseinandersetzungen der Zeit gehen damit an Zetkin und der GL weitgehend vorbei, was nicht heißt, dass Zetkin diese nicht zur Kenntnis nahm oder sich nicht punktuell dazu äußerte. Allein in der Prioritätensetzung rangieren derartige Fragen deutlich hinter der Vermittlung von Wissen, das der Abschaffung der bestehenden kapitalistischen Gesellschaft dient.

4 Gesamtbewertung

Was zeigt die Analyse der GL nun bezüglich der Einstellung Zetkins zu pädagogischen Fragen? Zunächst macht die Analyse deutlich, dass pädagogische Themen für Zetkin eher randständig waren. Sie gab pädagogischen Themen zwar Raum, aber deutlich weniger als die Vorläuferzeitschrift oder andere sozialdemokratische Presseorgane. In der kapitalistischen Gesellschaft waren Bildungsfragen für Zetkin von sekundärer Bedeutung, da derartige Fragen erst nach erfolgreicher proletarischer Revolution im Rahmen der sozialistischen Gesellschaft wirklich gelöst werden konnten. Entsprechend war das Interesse Zetkins nicht primär darauf gerichtet, schul- oder bildungspolitisch aktiv zu werden, sondern in der bestehenden kapitalistischen Gesellschaft richtete sich ihr Interesse auf die politische Agitation. Es war ihr Ziel, vor allem Frauen und Jugendliche dabei zu unterstützen, einen kritischen Blick auf die kapitalistische Gesellschaft zu werfen, um auf diese Weise die eigene Lebensrealität besser verstehen zu können. Dabei ging sie davon aus, dass dieser Bewusstwerdungsprozess dazu führen müsste, dass Frauen und Jugendliche sich dem proletarischen Befreiungskampf anschließen (vgl. Miethe, 2023).

Die hier vorgestellte Analyse der GL relativiert somit eher die Bedeutung Zetkins als Pädagogin und Bildungspolitikerin. Obwohl Zetkin in der GL alle Freiheit hatte Schwerpunkte zu setzen, nehmen pädagogische und bildungspolitische Themen einen auffallend geringen Stellenwert ein. Zetkin hat keinesfalls, wie in der DDR-Rezeption unterstellt, „den pädagogischen Forderungen des Proletariats schon mehrfach in der ‚Gleichheit‘ beredten Ausdruck verliehen“ (Hohendorf, 1965, S. 67). So sich diese Forderungen auf eine Reformierung der aktuellen Gesellschaft bezogen, war für derartige Themen kaum Platz in der GL. Die Bildungsbemühungen konzentrierten sich auf die Schulung der Funktionärin für

den Klassenkampf und das Heranführen der Jugend an die Sozialdemokratie und die sozialistische Weltanschauung.

Literatur

- Beilagen „Für unsere Mütter und Hausfrauen“, unvollständige Bestände online im Portal der Friedrich-Ebert-Stiftung, <http://fes.imageware.de/fes/web/> (Bestand aktuell nicht abrufbar wegen Umstrukturierung der Webseite), sowie im Archiv der Deutschen Frauenbewegung in Kassel.
- Bendele, U. (1979). *Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890-1914)*. Campus.
- Berg, C. (Hrsg.) (1991). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band 4. 1879-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkrieges*. C.H. Beck.
- Bericht über die 6. sozialdemokratische Frauenkonferenz in Jena, abgehalten am 8. und 9. September 1911. In Protokolle über die Verhandlungen der Parteitage der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (1890-1959). Online-Edition der Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/parteitage/index-pt-1900.html>
- Bericht über die sozialdemokratische Frauenkonferenz in München am 13. und 14. September 1902. In Protokolle über die Verhandlungen der Parteitage der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (1890-1959). Online-Edition der Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: <https://library.fes.de/parteitage/index-pt-1900.html>
- Deutschland, H. (Hrsg.) (2016). *Käte und Hermann Duncker. Ein Tagebuch in Briefen (1894-1953)*. Dietz.
- Die Arbeiterin* online im Portal der Deutschen Digitalen Bibliothek. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/newspaper/2979629-5>
- Die Gleichheit* online im Portal der Deutschen Digitalen Bibliothek. <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/newspaper/2974673-5>; Jahrgänge 1893, 1896, 1904 im Archiv der Deutschen Frauenbewegung Kassel.
- Eilers, K. (1996). *Clara Zetkin als Pädagogin – ein kritischer Blick auf die DDR-Rezeption* (Diplomarbeit). Universität-Gesamthochschule Siegen. Bestand im Archiv der deutschen Frauenbewegung, Kassel.
- Engelmann, C. (2023). „Befreiung aller Ausgebeuteten“. Zur Entwicklung neuer Geschlechterrollen und politischer Organisationsformen in der proletarischen Frauenbewegung. *Arbeit – Bewegung – Geschichte. Zeitschrift für historische Studien* 2, 43-63.
- Engelmann, S. & Stiebritz, A. (2016). Clara Zetkin - Eine vergessene Pädagogin? In B. Paul-Siewert, R. Pfützner & M. Winkler (Hrsg.), *Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie* (227-234). Schneider.
- Flach, H. (1954). Clara Zetkin und N.K. Krupskaja – zwei hervorragende Vertreterinnen der marxistischen Pädagogik. *Pädagogik*, 9, 18-43.
- Frieß, B. (1977). Die „Gleichheit“ zur internationalistischen Erziehung der Massen. In Forschungsgemeinschaft „Geschichte des Kampfes der Arbeiterklasse um die Befreiung der Frau“ (Hrsg.), *Clara-Zetkin-Kolloquium der Forschungsgemeinschaft „Geschichte des Kampfes der Arbeiterklasse um die Befreiung der Frau“* – Leipzig, 30. November 1977 (91-94). Pädagogische Hochschule.
- Friese, M. (1996). Clara Zetkin: Die Schulfrage. In E. Kleinau & C. Mayer (Hrsg.), *Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen*. Bd. 1 (161-169). Beltz.
- Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H. & Schuffenhauer, H. (Hrsg.). (1987). *Geschichte der Erziehung* (15. Auflage). Volk und Wissen.
- Günther, K.-H., Hofmann, F., Hohendorf, G., König, H., Londershausen, H., & Schuffenhauer, H. (Hrsg.) (1960). *Geschichte der Erziehung* (erweiterte und verbesserte Auflage). Volk und Wissen.

- Hohendorf, G. (1962). *Revolutionäre Schulpolitik und marxistische Pädagogik im Lebenswerk Clara Zetkins*. Volk und Wissen.
- Hohendorf, G. (1965). Clara Zetkin. (Reihe: *Lebensbilder großer Pädagogen*). Volk und Wissen.
- Hohendorf, G. (1983). Einführung. Clara Zetkins Bildungspolitisch und pädagogisches Wirken in der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung. In C. Zetkin, *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften* (15-79). Volk und Wissen.
- Hohendorf, G. (1989). *Arbeiterbewegung und Reformpädagogik*. Universitätsreden. <http://oops.uni-oldenburg.de/1194/1/ur29.pdf>
- Honeycutt, K. (1975). *Clara Zetkin. A Left-wing Socialist and Feminist in Wilhelminan Germany* (Dissertation). New York.
- Karstedt, S. (1992). Die Gleichheit - eine one-woman show. *Ariadne Almanach des Archivs der deutschen Frauenbewegung*, 22, 14-21.
- Keil, W. (1947). *Erlebnisse eines Sozialdemokraten* (Bd. 1). Stuttgart.
- Kleinau, E. (1983). Über den Einfluss bürgerlicher Vorstellungen von Beruf, Ehe und Familie auf die proletarische Frauenbewegung. In I. Brehmer, J. Jacobi-Dittrich, E. Kleinau, & A. Kuhn (Hrsg.), *Frauen in der Geschichte IV* (145-168). Düsseldorf.
- Koch, A. (1963). *Die Auseinandersetzungen über das Problem einer spezifisch proletarischen Kindererziehung in der deutschen Sozialdemokratie vor dem ersten Weltkrieg und die Verwirklichung der sozialistischen Erziehung und Bildung der Proletarierkinder durch revolutionäre Marxisten, insbesondere mit Hilfe der ersten sozialistischen Kinderzeitschrift „Für unsere Kinder“* (Dissertation). Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Langewiesche, D. & Tenort, H.-E. (1989). *Handbuch der Bildungsgeschichte*. Band 5. 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. C.H. Beck.
- Lehnert, D. (1983). *Sozialdemokratie zwischen Protestbewegung und Regierungspartei 1848 bis 1983*. Campus.
- Miethe, I. (2023). Clara Zetkin und die sozialistische Pädagogik – Emanzipation oder politische Instrumentalisierung? In V. Jakupec & B. Meier (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Kontext* (19-53). trafo.
- Miethe, I. (2024). Clara Zetkin und die Reformpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, Heft 3, 403-422.
- Miethel, I. & Haberkorn, T. (2024 i.E.). Der Bildungsausschuss der SPD. Neue Aussagen auf Basis verloren geglaubter Quellen, *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*.
- Pehnke, A. (2017). Sozialistische Reformpädagogik und Reformpädagogik im real existierenden Sozialismus. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (65-78). Springer.
- Protokolle über die Verhandlungen der Parteitage der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands* (1890 - 1959). Online-Edition der Bibliothek der Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/parteitage>
- Puschnerat, T. (2003). *Clara Zetkin: Bürgerlichkeit und Marxismus. Eine Biographie*. Klartext.
- Richebächer, S. (1982). *Uns fehlt nur eine Kleinigkeit. Deutsche proletarische Frauenbewegung 1890-1914*. Fischer.
- Sachse, M. (2011). *Von „weiblichen Vollmenschen“ und Klassenkämpferinnen – Frauengeschichte und Frauenleitbilder in der proletarischen Frauenzeitschrift „Die Gleichheit“ (1891-1923)* (Dissertation). Universität Kassel. <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2011020735654>
- Schneider, D. (1988). Emma Ihrer. Gegen Rückständigkeit und Unverstand. In D. Schneider (Hrsg.), *Sie waren die ersten. Frauen in der Arbeiterbewegung* (77-89). Büchergilde Gutenberg.
- Schulz, H. (1907). Sozialdemokratie und Schule. *Vorwärts*.
- Schwarte, N. (1980). Schulpolitik und Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert. *Sozialwissenschaftliches Forum*, 8.
- Staudte, F. (1974). Die Rolle der „Gleichheit“ im Kampf Clara Zetkins für die Emanzipation der Frau. *Beiträge zur Geschichte der Arbeiterbewegung*, 16(3), 427-445.
- Streichhahn, V. (2020). Zur „Frauenfrage“ und Sozialdemokratie im deutschen Kaiserreich. Zwischen Antifeminismus und Emanzipation. In V. Streichhahn & F. Jacob (Hrsg.), *Geschlecht und Klassenkampf. Die „Frauenfrage“ aus deutscher und internationaler Perspektive im 19. und 20. Jahrhundert* (48-77). Metropol.

- Uhlig, C. (2006). *Reformpädagogik. Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften Die Neue Zeit (1883-1918) und Sozialistische Monatshefte (1895/97-1918)*. Peter Lang.
- Uhlig, C. (2008). *Clara Zetkin als Pädagogin. In U. Plener (Hrsg.), Clara Zetkin in ihrer Zeit. Neue Fakten, Erkenntnisse, Wertungen (28-40)*. Dietz.
- Uhlig, C. (2011). Das pädagogische Traditions- und Erbeverständnis in der DDR – Bezugsrahmen für die Entwicklung der Erziehungswissenschaften. In D. Kirchhöfer (Hrsg.), „Verordnete“ Einheit versus realisierte Vielfalt: Wissenschaftliche Schulbildung in der Pädagogik der DDR (37-57). Peter Lang.
- von Gèlieu, C. (2007). Sie kannte nicht den Ehrgeiz, der an erster Stelle stehen will. Emma Ihrer (1857-1911) zum 150. Geburtstag. *JahrBuch zur Forschung der Geschichte der Arbeiterbewegung*, III, 92-104.
- Zetkin, C. (1955). *Über Kunst und Literatur*. Henschel.
- Zetkin, C. (1983). *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften*. Volk und Wissen.

Autorin

Miethe, Ingrid, Prof. Dr.

0000-0001-7167-2742

Justus-Liebig-Universität Gießen

Historische Bildungsforschung, Biografieforschung, Bildung und soziale Ungleichheit, DDR-Forschung, internationale Bildungszusammenarbeit
ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de

Ferdinand Klüsener

Theater und Rundfunk. Zu ihrer gestischen Erziehungsarbeit bei Bertolt Brecht, Walter Benjamin und Jizchak Löwy

Würde jemand um Mitternacht neben mir stehen, um mich zu fragen: „Herr Klüsener, was ist das gestische Theater? Und was hat es mit proletarischer Pädagogik zu tun?“, würde meine Antwort vermutlich nicht die gebotene philosophische Klarheit entfalten. Stattdessen würde ich meinen Kopf im Kissen vergraben, etwas Unverständliches murmeln und hoffen, dass es sich nur um einen bösen Traum am Nachmittag handelt. Ich würde also jene Geste aufführen, die ich vermutlich genauso ausführen würde, wenn mich ein:e jugendliche Teilnehmer:in eines meiner theaterwissenschaftlich informierten Sozialprojekte kurz nach Mitternacht anrufen würde, um mir mit gespenstischer Stimme mitzuteilen, dass er:sie vergessen hat, die schon vor langer Zeit bei mir angemeldeten Sozialstunden abzuleisten, und dass morgen Mittag der Gerichtstermin ansteht. Auch in diesem Fall würde ich vermutlich meinen Kopf im Kissen vergraben und etwas Unverständliches murmeln. Und im Kissen dürfte ich dann hoffen, dass die sich in derselben Geste entfaltende Differenz, und der damit einhergehende pädagogische Gehalt der Erfahrung, als Antwort auf die Frage hinreichen möge. Und wenn dies so wäre, könnte ich vorsichtig und im Halbschlaf vollends unter das Kissen schielen und mich vorsichtig fragen, ob der Traum eigentlich schon vorbei gewesen ist, oder gerade erst anfangen will.¹ Erinnern könnte ich einen solchen gespenstischen Besuch dann zudem – welcher nicht ohne Grund an das Gespenst gemahnen mag, von dem Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895) bereits Mitte des neunzehnten Jahrhunderts in ihrem *Manifest der kommunistischen Partei* (1848) gesprochen haben –, dass man sich sowieso morgen zum Theaterspiel treffen wollte, um genau diese Gesten immer wieder, durchaus auch in anderen Kontexten, zu wiederholen und daraus etwas zu lernen.

Entsprechend möchte ich in diesem Artikel der gestischen Qualität der proletarischen Pädagogik, so wie sie bei Walter Benjamin (1892-1940), Bertolt Brecht (1898-1956), Franz Kafka (1883-1924), aber auch Jizchak Löwy (1887-1942)

1 Meine Einleitung in den Text wiederholt hier *gestisch* einen kurzen Absatz, den Mattias Engling seinem Artikel „Was ist das gestische Theater?“ (2023) als Einleitung voranstellt.

impliziert wird, nachspüren. Sie wird darüber hinaus in der Arbeit des japanischen Radiokünstlers und Kritikers Tetsuo Kogawa (*1941) situiert, der zu all diesen Akteuren umfassend geforscht, gearbeitet und – im Japanischen – publiziert hat, und mit dem ich im Zeitraum meines Promotionsprojekts einen intensiven Mailwechsel gepflegt habe (Klüsener, 2024c). Weiterhin möchte ich die Anbindung an meine eigene künstlerische Arbeit suchen. Darüber hinaus wird die Arbeit von Asja Lācis (1891-1979) thematisiert. All diese Referenzen aktivieren eine, wenn man so will, bolschewistische Pädagogik, die in den 1920er- und 1930er-Jahren ihre erste Blüte entfaltet. Der Fokus meines Artikels fällt im Folgenden daher genau auf dieses Zeitfenster. Die Auswahl der angesprochenen Autor:innen gruppiert sich dabei um das Lehrstück, das hier als eine pädagogische Praxis gelesen wird, in der die Geste ein zentrales Motiv markiert. Wichtig anzumerken ist dabei zum einen, dass sich die zu diskutierenden Pädagogien² zwischen Theater und Rundfunk entfalten, insofern diese bei Benjamin und Brecht als Institutionen verstanden werden, die umfunktioniert werden sollen (Bürger, 1974), und zum anderen, dass sich die Erziehungsarbeit ihnen zufolge insbesondere über eine zur Stellungnahme zwingenden Unterbrechung der Handlung (Benjamin, 1977b) vollzieht.

1 Das Lehrstück zwischen Großer und Kleiner Pädagogik

Im Hinblick auf Brecht erscheint zunächst der kurze Text „Die Grosse und die Kleine Pädagogik“ (1971) spannend, indem diese beiden Pädagogien umrissen und in einem staatspolitischen Kontext situiert werden, insofern das Theater in diesem Text als Modell für den Staat gedacht wird; auch seine „Theorie der Pädagogien“ (1971b) sollte in diesem Kontext gelesen werden.³ Das pädagogische Argument strukturiert er dabei in die Forderung nach einer Demokratisierung und Aktivisierung des Publikums.⁴ Es heißt:

„Die Große Pädagogik verändert die rolle des spielens vollständig. sie hebt das system spieler und zuschauer auf. sie kennt nur mehr spieler die zugleich studierende sind. nach dem grundgesetz ‚wo das interesse des einzelnen das interesse des staates ist, bestimmt die begriffene geste die handlungsweise des einzelnen‘ wird das imitierende spielen zu einem hauptbestandteil der pädagogik. demgegenüber führt die Kleine Pädagogik in der übergangszeit der ersten revolution lediglich eine demokratisierung des theaters durch.

2 In den 1930er-Jahren spricht Brecht von einer „Theorie der Pädagogien“, daher spreche ich hier von „Pädagogien“ und nicht etwa von „Pädagogiken“.

3 Diese Quellen sind an unterschiedlicher Stelle zugänglich. Hier wird auf eine Ausgabe der Zeitschrift *Alternative* aus den 1970er Jahren zurückgegriffen, in der Steinweg die Primärquellen versammelt (Brenner, 1971).

4 Brecht spricht immer wieder von einer „Aktivisierung“ des Publikums – so auch im folgenden Zitat. Entsprechend verwende auch ich diesen Neologismus.

die zweiteilung bleibt im grunde bestehen jedoch sollen die spieler möglichst aus laien bestehen . . . und das publikum aktivisiert werden“ (Brecht, 1971a, S. 126).

Nach Brecht besteht die Funktion der von ihm skizzierten Pädagogik darin, die Rolle des Spielens vollständig zu verändern. Dies betrifft zwar, wie er schreibt, zuerst die Große Pädagogik, da hier alle zu Spielenden werden, die zugleich Studierende sind; aber auch in der Kleinen Pädagogik verändert sich das Spielen, wenngleich weniger umfassend. In ihr geht es um eine Demokratisierung des Theaters, die sich daraus ergeben soll, dass Laien als Spielende auftreten, auch wenn die Theatersituation als solche bestehen bleibt. Im Zentrum der Großen Pädagogik steht dann die, wie Brecht schreibt, „begriffene Geste“, deren Hauptbestandteil „das imitierende spielen“ sei. In der Kleinen Pädagogik geht dies mit dem Anspruch der Entfremdung von Vorgängen einher. In der Großen Pädagogik geht es dann um das Begreifen von Gesten. Spannend ist zudem – und dies ist ein Gedanke, der im Verlauf der Argumentation wieder aufgegriffen wird –, dass die Theaterkonzeption, die der Großen Pädagogik inhärent ist, ein gesamtgesellschaftliches, alltägliches und umfassendes Theater impliziert, welches sich nicht zwingend, oder gar nicht auf einer Theaterbühne ereignen muss, sondern eine zur Bühne gewordene Welt markiert. Es ist eine Anordnung, die für Brecht gleichsam das Verhältnis von Theater und Staat exploriert, insofern die begriffene Geste, wie er schreibt, die Handlungsweise des Einzelnen im Verhältnis zum Staat bestimmt. Mit Blick auf die Frage, inwiefern es sich bei diesen Pädagogien um eine proletarische Pädagogik handelt, lassen sich zwei Gedanken hervorheben. Einerseits argumentiert Reiner Steinweg (*1939), dass der Lehreffekt des Lehrstücks nicht „aus der Vermittlung einer Lehre resultiert“, sondern das Lehrstück vielmehr ein „Lehrmittel“ (1972b, S. 108) sei. Als Lehrinhalt für ein solches Lehrmittel, das mit einer Schultafel gleichgesetzt wird, wird eine materialistische Dialektik für die proletarische Klasse nahegelegt. Die materialistische Dialektik wird dabei aber gleichzeitig einer grundsätzlichen Problematisierung unterzogen, insofern Brecht bestreitet, dass es sich bei einer solchen Dialektik um eine besondere Wissenschaft handle, die anhand von Beispielen gelehrt werden könne. Stattdessen geht es Brecht um eine Dialektik, die, wie Steinweg schreibt, als Verhaltens- und Denkmethodene zwischen Theorie und Praxis situiert werden muss,⁵ und in der, wie es wiederum in Brechts „Theorie der Pädagogien“ heißt, „die jungen Leute im Spiele Taten vollbringen, die ihrer eigenen Betrachtung unterworfen sind“ (Brecht, 1971b, S. 127). Dies wäre ein Verständnis von proletarischer Dialektik im Verhältnis von Theorie und Praxis, das auch in die Pädagogik des Lehrstücks eingeschrieben ist.

5 Gemeint ist, dass sich die Dialektik, um die es hier geht, nicht einfach dialektisch auflösen lässt, d. h. dass die Lehrstücke nicht mit dem Marxismus gleichzusetzen sind, sondern vielmehr die Methodenlehre des Marxismus zu ihrem Lehrziel machen. Steinweg argumentiert, dass es sich hier um einen praktischen Begriff der Dialektik handelt, der nur in seiner Anwendung als Übung erworben werden könne (Steinweg, 1972a, S. 109).

Es ist ein Verständnis von Dialektik, welches zudem im Kontext von Lācis Theaterexperimenten betrachtet werden kann, die sie in einem Russland durchführt, in dem viele Kinder aufgrund des auf die Oktoberrevolution folgenden Bürgerkriegs elternlos geworden sind. Diese Kinder bilden häufig unbeaufsichtigte Kinderbanden und hier setzt Lācis theaterpädagogische Intervention an. Die Kinder sollen sich ihr asoziales Verhalten gegenseitig auf einer Bühne vorspielen, um dieses zum Gegenstand der Reflexion zu machen und daraus etwas zu lernen. Auf dieser Ebene ist das Theaterexperiment auch ein Gesellschaftsexperiment.

Diese Gedanken lassen sich anhand von Brechts Texten zu den Lehrstücken näher bestimmen. In „Zur Theorie des Lehrstücks“ (Brecht, 1971c) schreibt er:

„Das Lehrstück lehrt dadurch, dass es gespielt wird, nicht dadurch, dass es gesehen wird. Prinzipiell ist für das Lehrstück kein Zuschauer nötig, jedoch kann er natürlich verwendet werden. Es liegt dem Lehrstück die Erwartung zugrunde, daß der Spielende durch die Durchführung bestimmter Handlungsweisen, Einnahme bestimmter Haltungen, Wiedergabe bestimmter Reden und so weiter gesellschaftlich beeinflusst werden kann“ (Brecht, 1971c, S. 126).

Im Zitat bestimmt Brecht eine Form der gesellschaftlichen Beeinflussung, die vielleicht in einem Theater bzw. in einem theatralen Rahmen erfolgt, welches ohne Zuschauer:innen auskommt und welches auf die Durchführung bestimmter Handlungen abzielt und darauf beruht. Bereits darin umreißt er erneut die grundsätzliche pädagogische Qualität des Lehrstücks und bestimmt einen theatralen Rahmen, der sich nur schwerlich auf das Theater reduzieren lässt. Im Lehrstück wird zudem in der Regel im Rekurs auf ein Dokument gespielt. Dieses Dokument ist häufig der Textertext, ganz grundsätzlich allerdings immer eine Materialsammlung von gegenwärtiger und gesellschaftlicher Relevanz. Und hierin ist eine, wie es bereits im ersten Text heißt, gesellschaftliche Beeinflussung impliziert, die es in den folgenden zwei Denkbewegungen anhand von Benjamin und Löwy vertiefend zu analysieren gilt.

Zuvor aber möchte ich noch einige Gedanken skizzieren. Nach ihrem Suizid wird in der Zelle von Gudrun Ensslin (1940-1977) eine Ausgabe von „Die Maßnahme“ (Brecht, 1930) gefunden (Aust, 2008). Im Tod der Terroristin Ensslin verweist dies auf das thanatopolitische Motiv,⁶ welches auch den Lehrstücken selbst inhärent ist, insofern diese immer wieder das Sterben thematisieren. Eva Horn hat wiederholt darauf aufmerksam gemacht (Horn, 2001, 2007). Das Zentrum einer solchen proletarischen Pädagogik wäre demnach, wie man etwas tendenziös argumentieren könnte, darauf gerichtet, das Sterben zu lernen, damit sich auf diesem Tod die Gemeinschaft konstituieren kann. Tatsächlich aber scheint es hilfreich zu

6 Thanatopolitik ist ein Konzept, welches von Michel Foucault (1926-1984) skizziert wird. Sie umschreibt einen Gesellschaft, die sich auf dem Tod des Einzelnen konstituiert (Lazzarato, 2021, Paragraph 4).

sein, sich hier die Frage der Mimesis zu stellen.⁷ Insbesondere Nikolaus Müller-Schöll (2016) macht auf die tiefgreifende Auseinandersetzung aufmerksam, mit der Brecht der politischen Theorie seiner Zeit begegnet, und verdeutlicht, dass das Konzept des Einverständnisses bei Brecht – wie es etwa in „Das Badener Lehrstück vom Einverständnis“ (1929) zum Ausdruck kommt – weniger das Konzept des Einverständnisses ist, als das *gestisch ausgestellte Zitat des Konzepts des Einverständnisses*. Es erscheint als gespielte Nachahmung ohne eine eindeutige inhaltliche Bedeutung. Und in diesem Spiel soll eine Haltung *dazu*, d. h. zu Schmitts *asozialer Geste*,⁸ und keine direkt inhaltliche Schlussfolgerung (als Kurzschluss) gewonnen werden. Das wäre der Aspekt, auf den sich das vorgeblich Didaktische bei Brecht auf eine ästhetisch gestische Ebene verschiebt, indem es zum Gegenstand der Wiederholung wird.

2 Das Gestische bei Walter Benjamin

Auch für Benjamin ist das Lehrstück ein zentrales Motiv, welches sich in seinen Texten, aber auch in seiner künstlerischen Praxis niederschlägt – insbesondere in seinen „Hörmodellen“ (Benjamin, 1931), also seinen auf die Erwachsenenbildung ausgerichteten Radioexperimenten. Den Hintergrund bildet Benjamins Bekanntschaft zu der lettischen Theaterregisseurin Lācis, für deren Theaterexperimente in Russland Benjamin sich begeistert und die vor allem seinen Text „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ (Benjamin, 2014) beeinflusst. Benjamins Leben ist geprägt von der Begegnung mit Lācis, wie von seiner Beziehung zu Brecht; und darin vom Lehrstück und den diesem inhärenten Konzepten. In diesem Kontext stehen auch seine Texte zum epischen Theater (Benjamin, 1977a, 1977b). Dort setzt er sich mit dem epischen Theater auseinander, allerdings zu einem Zeitpunkt, an dem die Unterscheidung der Konzepte von Lehrstück und epischem Theater noch nicht so deutlich ausgearbeitet ist, wie man sie heute – auch im Rekurs auf den „anderen Brecht“ (Müller-Schöll, 2016) – kritisch unterscheiden müsste. Benjamins Überlegungen zur Pädagogik schlagen sich in weiteren Texten nieder, die nicht explizit das Lehrstück betreffen, wie beispielsweise sein Text „Franz Kafka. Zur zehnten Wiederkehr seines Todestages“ (1980). In den Vordergrund tritt in all diesen Texten – mal mehr, mal weniger – das Konzept der Geste. Jüngst ist dies im Hinblick auf Benjamins Texte zum epischen Theater von Engling (2023) herausgearbeitet worden.⁹ In seinem Text unternimmt er dabei – in Anlehnung an

7 Sehr detailliert habe ich mich mit dieser Frage in meinem aktuellen Beitrag zum Jahrbuch der IBS auseinandergesetzt (Klüsener, 2024d).

8 Mit „asozialer Geste“ meine ich hier Schmitts Definition des Einverständnisses, und die Art und Weise, in der es politisch operativ gemacht wird. Es ist konkret eine asoziale Geste.

9 In der zweiten Version des Textes zum epischen Theater widmet Benjamin dem Lehrstück einen eigens mit „Lehrstück“ überschriebenen Absatz (Benjamin, 1977b). Engling (2023) macht dabei

Menke (2020) – eine konzise Unterscheidung zwischen epischem und gestischem Theater, die das Konzept des epischen Theaters (und darin des Lehrstücks) auf das Gestische öffnet und mit Benjamin über Brecht hinausweist. Dahingehend möchte ich Benjamins Denken der Geste im Folgenden knapp und für diesen Kontext aufschlüsseln.

Im „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ schreibt Benjamin:

„Was zählt, ist einzig und allein die mittelbare Einwirkung des Leiters auf Kinder durch Stoffe, Aufgaben, Veranstaltungen. Die unvermeidlichen moralischen Ausgleichungen und Korrekturen nimmt das Kollektivum der Kinder selbst an sich vor“ (Benjamin, 2014, S. 765).

Und:

„Denn wahrhaft revolutionär wirkt nicht die Propaganda der Ideen, die hier und da zu unvollziehbaren Aktionen anreizt Wahrhaft revolutionär wirkt das geheime Signal des Kommenden, das aus der kindlichen Geste spricht“ (Benjamin, 2014, S. 769).

Zum einen umschreibt Benjamin hier eine Anordnung, die an die Experimente von Lācis, aber auch an Brechts Lehrstück erinnert. Es findet eine kollektive Auseinandersetzung mit Stoffen statt und diese Auseinandersetzung beinhaltet auch Materialien, die einer moralischen Korrektur bedürfen. Diese moralische Korrektur erfolgt nicht im Sinne der moralischen Präfiguration eines Inhalts, oder durch einen Außenstehenden, sondern durch das Kollektivum der Kinder selbst. Zudem ist sie unvermeidlich. Der Leiter, wie es bei Benjamin heißt, wirkt nur mittelbar auf die Kinder ein, dadurch dass er die Stoffe und Aufgaben zur Verfügung stellt. Die Verfügung darüber obliegt den Kindern selbst. In dieser Hinsicht distanziert Benjamin sich von revolutionärer Propaganda, die ihm zufolge keine Wirkung zu entfalten vermag. Die kindliche Geste wirke demgegenüber gerade dadurch, dass aus ihr eine Zukunft zum Ausdruck gelangt, die nur als geheimes Signal des Kommenden spricht.

Auch Marcuse unterscheidet – im Kontext einer Diskussion des Lehrstücks – das Mittelbare vom Unmittelbaren. Und diese Unterscheidung bezieht sich auf die Frage nach der politischen Wirksamkeit des Ästhetischen (Marcuse, 1977, 1978). Eine solche Wirksamkeit kann für ihn nur mittelbar stattfinden, da es sich – um einige der hier referenzierten Autor:innen miteinander zu verketten – um ein a-teleologisches Projekt handelt, das von einem befreiten Sinn und einer transzendenten gesamtgesellschaftlichen Veränderung geprägt ist. Dieses Projekt zielt auf eine grundlegende Restrukturierung der Gesellschaft ab (Marcuse 1978, S. 56, 58, 73, 75) und trägt eine Alterität in sich (Guattari 2011, S. 89, 224), die bei Benjamin

allerdings darauf aufmerksam, dass die Geste in Benjamins zweitem Text zum epischen Theater nur noch von sekundärer Bedeutung ist.

als Öffnung zur Zukunft formuliert wird. In seinem Text manifestiert sich dies in einer alterierenden Improvisation von Gesten. Eine solche ästhetische Dimension der Kunst und solches Denken der Geste, das Benjamin auch im „Programm eines proletarischen Kindertheaters“ entfaltet, betont die Mimesis als künstlerische Methode.

Es kulminiert in dem Aufsatz „Franz Kafka. Zur zehnten Wiederkehr seines Todestages“, in dem er das Konzept der Geste offenlegt, welches in Kafkas Roman *Amerika* (1927) inhärent ist. Auch Brecht ist für die Aussage bekannt, dass er Kafka für den einzig wirklich bolschewistischen Schriftsteller hält. Es ist eine Gedankenfigur, die sich aus Englings Anmerkungen hinsichtlich einer Erweiterung des epischen Theaters entwickeln lässt, und die Kafkas Umgang mit Gesten sowie einen erweiterten Begriff von Theater thematisiert. Ein solcher Theaterbegriff kann nicht mehr auf die Bühne, oder etwa das Podium beschränkt werden, sondern betont vielmehr die Mimesis als grundsätzliche Dimension des Alltäglichen. Gemeint ist eine Anwendung von Gesten, die sich überall ereignet. Dahingehend schreibt Benjamin:

„Kafkas Welt ist ein Welttheater. Ihm steht der Mensch von Haus aus auf der Bühne. Und die Probe auf das Exempel ist: Jeder wird auf dem Naturtheater von Oklahoma eingestellt. . . . Man kann das aber auch so ausdrücken: den Bewerbern wird überhaupt nichts anderes zugetraut, als sich zu spielen. . . . Mit ihren Rollen suchen die Personen ein Unterkommen im Naturtheater wie die sechs Pirandelloschen einen Autor. Beiden ist dieser Ort die letzte Zuflucht; und das schließt nicht aus, daß er die Erlösung ist. Die Erlösung ist keine Prämie auf das Dasein, sondern die letzte Ausflucht eines Menschen, dem, wie Kafka sagt, ‚sein eigener Stirnknochen . . . den Weg‘ verlegt. . . . K. scheint vor dem Ende seines Prozesses eine Ahnung von diesen Dingen aufzugehen. Er wendet sich plötzlich den beiden Herren im Zylinder zu, welche ihn abholen und fragt: ‚An welchem Theater spielen Sie‘“ (Benjamin, 1980, S. 422f.).

Es geht hierbei um die Frage, wie der Weg – folgt man Benjamin und mit ihm Kafka – nicht vom Stirnknochen verlegt wird. Die Gedanken, die zunächst von Brecht und dann von Benjamin zur Geste formuliert werden, implizieren eine proletarische Pädagogik, die sich nur dort entfalten kann, wo der Alltag als Gestenapparat verstanden wird. Dies sollte als realer und konkreter Mythos im Sinne des Stirnknochens verstanden werden. Die Veränderung des alltäglichen Gestenapparats, d. h. seine Wiederholung, in die sich eine Differenz einschreibt, markiert den Austritt aus diesem Mythos. Darüber hinaus, insofern dieser als Mythos der Tragödie verstanden wird, signalisiert sie den Übergang in eine „Gegend“ und in ein „Theater der Zukunft“ (Etzold, 2019), das jenseits des Tragischen liegt. Es markiert den Kern einer solchen proletarischen Pädagogik, und kann im Folgenden in einer dritten Bewegung anhand von Löwy dechiffriert werden.

3 Zur Geste bei Löwy

Über Löwy zu sprechen, bedeutet in diesem Kontext grundsätzlich auch, über Kafka zu sprechen. Dies bedingt die Relevanz von Kafka für Benjamin und Brecht, aber auch die enge Beziehung zwischen Löwy und Kafka. So lässt sich Löwy ein eigenständiger und wesentlicher Beitrag zur Konzeption der Geste zusprechen, insofern Löwy Kafkas gestisches Schreiben tiefgreifend beeinflusst (Kogawa, 1990). Im Unterschied zu Kafka ist der 1942 in Treblinka ermordete Löwy von der Geschichte weitestgehend vergessen, und doch ist sein Einfluss auf Kafkas Texte – wie Kogawa in einer Vielzahl von Studien und auch Gesprächen mit kulturellen Akteuren des jiddischen Theaters belegt (Kogawa, 1977a, 1977b, 1978, 1990) – kaum zu überschätzen. Löwy ist ein jiddischer Schauspieler und Theaterregisseur, mit dem Kafka um 1911 bekannt wird (Kogawa, 1990). Auch Kafkas Tagebücher dokumentieren dabei die Freundschaft von Löwy und Kafka (Kafka, 1976). Heiner Müller (1929-1995) ist es, der dabei die Relevanz hervorhebt, die Kafkas Konzeption der Geste für Brecht und Benjamin und auch die Diskussion zum Lehrstück hat (Müller, 1988). Im Hinblick auf Kafka spricht er dabei von Gesten ohne Bezugssystem, die gerade *weil* sie auf eine Bedeutung nicht reduzierbar sind über die dem Lehrstück inhärenten Konzeption der Geste hinausweisen oder es zumindest in einem anderen Licht erscheinen lassen.

Dieser Überlegung möchte ich schließlich anhand von Kogawas Buch 主体の転換 (1978a, *Das Subjekt verändern*)¹⁰ und insbesondere anhand des Kapitels „ブレヒトの異母兄弟-心理的身ぶりから社会的身ぶりへ“ („Brechts Halbbrüder – Von psychologischen zu sozialen Gesten“) konkretisieren. Bereits an anderer Stelle in seinem Buch argumentiert Kogawa, dass Kafka von der idiosynkratischen Qualität der Performances von Löwys jiddischer Theatertruppe zutiefst beeinflusst wird (1978). Löwys Performance zeichne sich durch eine Dekontextualisierung und Entsetzung einzelner Attribute von Gesten aus, die durch die spezifische Methoden der Emphase hervorgehoben würden und durch eine Vermischung der Realitätsebenen, die häufig unklar erscheinen lassen, ob es sich um Theater handelt oder nicht (Kogawa, 1978, 1990). Es sind Methoden, die sich, wie Kogawa aufzeigt, später in unterschiedliche Formen des Straßentheaters übersetzen, und die seine eigene konvivio-pädagogische Arbeit im Framework von *Radio Home Run* präfigurieren (Klüsener, 2023). Er entfaltet diese Gedanken in einem grundsätzlich theatralen Kontext, der Bezüge zu Benjamin, Brecht, Kafka und Löwy herstellt. Dabei argumentiert er, dass die Qualität von Kafkas literarischem Werk grundlegend durch seine Bekanntschaft mit Löwy und den Praktiken des osteuropäischen jiddischen Theaters entsteht und präzisiert wird. Er schreibt:

¹⁰ Kogawa übersetzt den Titel mit *Changing the Subject* ins Englische. Eine deutsche Übersetzung, die zugleich den Subtext von *Das Subjekt verändern* und *Das Thema Wechseln* transportiert, ist schwierig.

„Wichtig ist hier jedoch nicht so sehr, dass Kafka Stoff und Form seiner Texte dem jiddischen Theater verdankt, sondern vielmehr, welche Wirkungen sich durch diese Herangehensweise in seinen Texten manifestiert haben. Benjamin hat Kafkas Texte bereits als einen ‚Code der Gesten‘ bezeichnet, und selbst wenn die Gesten von Kafkas Figuren ganz gewöhnlich sind, gibt es eine subtile Verschiebung des Tempos, sozusagen eine Theatralik, die nicht mehr ein sekundäres Element ist, welches durch die Psychologie der Figuren charakterisiert oder erklärt werden kann“ ([Übers. der Verf.] Kogawa, 1978, S. 94).

Und:

„Es sind nicht die Gesten auf der Bühne selbst, sondern die Gesten, die sichtbar gemacht werden. . . . Auch wenn Kafka die Bühnenmanierismen der jiddischen Stücke entlehnt, muss der Leser die Quelle nicht im Voraus kennen, da er nicht versucht, die ursprünglichen Manierismen zu reproduzieren. Der Leser muss nur den Abstand zwischen den in der Erzählung versteckten Zitaten spüren“ ([Übers. der Verf.] Kogawa, 1978b, S. 96).

Kogawa beschreibt hier eine subtile Verschiebung des Tempos, die zugleich theatralisch ist und sich in Kafkas Werken aufgrund seiner Vertrautheit mit dem jiddischen Theater manifestiert. Diese Verschiebung macht solche Gesten als Text lesbar. In diesem Sinne ist Benjamins Bemerkung über Kafkas Arbeiten als „Code von Gesten“ zu verstehen, der durch jene Verschiebung in die Theatralität entsteht. Dieses Verständnis von Geste wendet sich Kogawa zufolge gegen die Psychologie der Ausgestaltung, wie sie beispielsweise im psychologischen Theater (Method Acting) angewandt wird. Die Gesten in Kafkas Texten sind ihm zufolge als ausgestellte sozial relevante Gesten zu verstehen. Kogawa erkennt darin eine Strategie der Sichtbarmachung und des Zitierens, die nicht auf ihre Quelle, sondern auf den durch das Zitieren erzeugten Effekt der Emphase, oder der Verfremdung, zur Methode wird. Er präzisiert:

„Die sozialen Gesten in Kafkas Texten zielen darauf ab, die physischen und materiellen Ausdrucksformen menschlicher sozialer Beziehungen innerhalb einer bestimmten Zeit und Gesellschaft sichtbar zu machen . . . , die auch in Kafkas Sprache eingeschrieben sind“ ([Übers. der Verf.] Kogawa, 1978, S. 101).

Kogawa beschreibt hier Gesten in Kafkas Texten, die in soziale Beziehungen eingeschrieben sind. Dies betrifft auch Kafkas Sprache, die Kogawa zufolge soziale Gesten transportiert. Es ist die theatrale Qualität der sozialen Geste, die das grundlegende gestische Theater betrifft, von dem Engling spricht, und die sich genauso in den Methoden des Rollentausches und des Zitats von Gesten und der Durchführung von Handlungsmustern abzeichnet, wie in der Frage der Zitierbarkeit, der Unterbrechung und des Naturtheaters von Oklahoma. Dieses Denken der Geste bestimmt das Theater Löwys und die Texte Kafkas, lässt sich aber ohne weiteres auch auf die Lehrstücke und Hörmodelle beziehen. Insofern Kogawa den

verfremdenden Effekt solcher Gesten stark macht, wäre ein solches Denken im Rahmen der Kleinen Pädagogik zu denken, wobei die Implikationen des angedeuteten Straßentheaters es grundsätzlich auch möglich machen, eine solche Pädagogik im Paradigma der Großen Pädagogik zu denken. Sie zeichnet sich durch die Kontextlosigkeit und die Abwesenheit eines revolutionären marxistischen Didaktischen aus,¹¹ insofern die Gesten durch eine mimetische Emphase als geheimes Signal des Kommenden wirken, an dem letztlich nur das Kollektivum die unvermeidliche moralische Ausgleichung vornehmen kann.

Hierin überschneiden sich, folgt man Kogawa, auch Kafka und Brecht: „Bei Kafka ist die Geste in Wirklichkeit die ‚soziale Geste‘ von Brecht“ (Kogawa, 1990, S. 246). Auch darüber hinaus entwickelt Kogawa in diesem Buch einige Gedanken, die über das Lehrstück hinausweisen. Sie betreffen weiterhin die Geste. Zudem sind sie, meiner Einschätzung nach, bereits im Lehrstück angelegt, insofern eine solche verfremdende Emphase bereits im Rollentausch passiert. Wenn eine Person Gesten ausführt, die im Kontrast zu ihrem habitualisierten Gestenapparat stehen, entsteht demnach eine solche Emphase von allein. Damit einher geht ein Verfahren, das sich als „Alterierung“ der Geste beschreiben lässt. Die Geste wird in ihrer Wiederholung nicht durchweg dieselbe sein und auch Dekontextualisierung und Verfremdung erzeugen eine Differenz in der Wiederholung. Engling (2023) spricht davon, dass man niemals zweimal in denselben Fluss steigen kann. Wird die Geste von einer anderen Person, zu einem anderen Zeitpunkt, oder in einem anderen Kontext wiederholt, kontextualisiert sie sich anders. Steigt man noch einmal in denselben Fluss, ist es dennoch anderes Wasser. Und dies ist es, was ich gern als das geheime Signal des Kommenden auf einer tieferen Ebene des Verhaltens, die jenseits des Stirnknöchens liegt, lesen möchte. Kogawa (1990) diskutiert das Verhältnis des Brecht'schen Verfremdungseffekts im Hinblick auf die Gesten Kafkas und verwendet dabei den japanischen Ausdruck „異化“. Dieser bezeichnet einerseits die Verfremdung des Verfremdungseffekts, d. h. die Betonung von Gesten durch Verfremdung, hat im Japanischen aber andererseits auch eine biochemische Bedeutung und lässt sich mit dem Begriff „Katabolismus“ ins Deutsche übersetzen. Dieser beschreibt eine normale stressinduzierte Reaktion eines Körpers, und damit einen chemischen Prozess, der zugleich auf die tiefere Bewusstseinsschicht des schizoanalytischen organlosen Körpers – als Allmaterie – einwirkt.¹¹ Es ist eine Wahrnehmungsebene, die unter präkonzipierenden und präorganisierenden habitualisierten Wahrnehmungspattern liegt, und nicht ohne Unterbrechung zugänglich ist.

11 Marcuse entwickelt seine ästhetische Dimension „wider eine bestimmte marxistische Ästhetik“ (Marcuse, 1977). Er meint damit klar agitatorisch orientierte Didaktiken, die sich als Kunst verstehen, aber inhaltlich überstrafiziert erscheinen. Dies sind die *bestimmten* marxistischen Ästhetiken, die zum Gegenstand seiner Kritik werden. Er meint damit nicht das Projekt einer avisierten gesellschaftlichen Veränderung.

4 Unterbrechung

Ich möchte die Argumentation an dieser Stelle zum Zweck der Verdeutlichung des theoretisch Entwickelten anhand zweier Projekte unterbrechen, die im Umfeld von Anderer Kunstverein e.V. in Leipzig entstanden sind, und die hier als künstlerische Forschung verstanden werden können, um entsprechende Methoden zu verdeutlichen. Die Projekte wurden als Prozess durchgeführt, aus ihnen ging aber jeweils auch ein Hörspiel hervor. Es handelt sich um die beiden Hörspiele *Pour en finir avec le jugement de dieu* (dt. *Schluss mit dem Gottesgericht*) (Hwang & Klüsener, 2022), und den *Fatzer Versuch #1* (Hwang & Klüsener, 2023).¹² Die Projekte wurden mit Kindern der Altersgruppe acht bis achtzehn durchgeführt und sind gut dokumentiert (Hwang & Klüsener, 2022, 2023). Zum Zwecke der Illustration eines gestischen Theaters möchte ich hier nur einige Motive hervorheben.



Abb. 1: *Pour en finir avec le jugement de dieu* (2022). Foto: Eunjung Hwang; © Eunjung Hwang & Ferdinand Klüsener.

Zentrale Motive für unsere Fassung von *Pour en finir avec le jugement de dieu* sind Zähne. Artaud verliert alle seine Zähne in der Psychiatrie bei der Elektroschock-

¹² Kogawa schreibt: „Das japanische ‚異化‘ meint tatsächlich den Brecht’schen V-Effekt und den chemischen Stoffwechsel“ (2023a, [Übers. der Verf.]). An anderer Stelle beschreibt er den organlosen Körper als physio-chemischen Prozess (2023a). Er bezieht sich dort auf die Konzeptgenese des organlosen Körpers in *Logik der Sensation* (1981, *Logique de la Sensation*). Diese Gedanken ließen sich im Anschluss an Deleuze’ und Guattaris Buch über Kafka (1975, *Kafka. Pour une littérature mineure*) und Kogawas Austausch mit Guattari weiterführen.

therapie (Lotringer, 2015, S. 11-12, 22). Zahnhygiene ist ein häufiges Problem bei Kindern und Jugendlichen. Ein Kind, welches über mehrere Jahre an unseren Projekten teilgenommen hatte, sah sich im Jahr 2022 mit einer umfassenden Zahnbehandlung konfrontiert, da es keine Lust hatte, sich die Zähne zu putzen. Daher wurden Zähne zu einem zentralen Motiv einer Versuchsanordnung, in der Gebisse auf dem Kopf balanciert wurde, Geräuschkompositionen mit Einzelzahnprothesen erstellt, und Erinnerungen an Zahnprobleme und Zahnbehandlungen eingesammelt wurden. All dies geschah dabei abseits jedes didaktischen Anspruchs und jeder didaktischen Auseinandersetzung mit Zahnpflege. Tatsächlich setzten wir uns, wie ich an anderer Stelle geschrieben habe, völlig sinnfrei mit Zähnen auseinander (Klüsener, 2024b). Zudem griffen wir, da die Urheberrechte an der deutschen Textfassung bei Matthes und Seitz liegen, aber auch aus Gründen des Jugendschutzes, auf das französische Original zurück.



Abb. 2: *Fatzer Versuch #1* (2023). Foto: Eunjung Hwang; © Eunjung Hwang & Ferdinand Klüsener.

Die Geste des Lesens, oder Vortragens dieses Textes unterscheidet sich dabei sicherlich ganz grundsätzlich davon, dies in einem muttersprachlich französischen Kontext zu tun. Zudem machte uns diese Geste darauf aufmerksam, dass viele Kinder auf der Grundlage unterschiedlicher Flucht- und Kolonialhintergründe besser Französisch sprechen als Deutsch. Hervorgehoben werden kann zudem, dass der Filmregisseur Saeed Al-Batal (*1988) der zu unserem Team gehört, Audio-

aufnahmen von Bombardements aus dem syrischen Bürgerkrieg mitbrachte, die er in Syrien beim Kochen angefertigt hatte. Nun spielte er diese beim Kochen in der Küche des Jugendzentrums als Environment ein. Ich denke, dass bereits diese Anordnung ein komplexes Spiel von sich – teils auch überraschend – alterierenden und kontaminierenden, in der Differenz wiederholenden Wiederholungen verdeutlicht, was sich sicherlich in einer Geschichte multipliziert, die uns eine junge Frau, die zum Projekt dazu stieß, von der Elektroschocktherapie erzählte, die ihre schizophrene Großmutter in Kanada durchlaufen hatte.

Für unsere Fassung des *Fatzer* ist es wichtig, dass sich die Anordnung des *Fatzer* in die beiden zentralen Figuren Fatzer und Keuner aufspreizen lässt, die, wie auch Müller argumentiert, ein Reflexionsspektrum für den Anarchismus und den Leninismus anbieten, es ist gleichsam eine Spreizung, die im Verhältnis von Ästhetik und Didaktik gedacht werden kann (Klüsener, 2024a, 2024d). Die Frage, wie ein Kollektiv zu organisieren ist, ist dabei ein Kern des Stückes. Wenn es darauf ankommt, kommt der Fatzer zu spät, was im deutlichen Kontrast zur Keuner-Figur gedacht werden kann, die von Müller als „Rechenmaschine der Revolution“ gelesen wird (Müller, 1988, S. 117). Es ist dann auch das Kollektiv der Deserteure, insofern sich zu Beginn von Müllers Textfassung alle gemeinsam entschließen, aus einem Panzer heraus zu klettern und in den Untergrund zu gehen. Es entledigt sich in einer thanatopolitischen Bewegung des Fatzer, ehe dann alle der – wie es formuliert werden müsste – tötenden Gesellschaft zum Opfer fallen (Klüsener, 2024d). Und auf dieser Grundlage erschien es mir wichtig, dass alle im Verein einmal diesen Text lesen, da sich hierin ganz alltägliche Fragen abbilden, wie: „Habe ich schon wieder den Schlüssel verloren?“ Es sind diese Fragen, an denen Kollektive häufig ihre Feuerprobe erfahren, die sich unabsehbare Konsequenzen entfalten können. Und aus dieser Perspektive erschien es mir, als könnten sich die stark sozial benachteiligten Jugendlichen des Leipziger Osten gut im *Fatzer* wiederholen, so wie sich der Fatzer gut in diesen Jugendlichen wiederholen kann. Hier gilt es auf ein Interview aufmerksam zu machen, das mit dem Jugendlichen A. geführt wurde, der davon erzählt, wie sein Cousin, der sich in einem Panzer findet, im Kontext des syrischen Bürgerkriegs, aus diesem herausklettern will, weil er nicht in eine Straße schießen will. Daraufhin wird er mit einem Kopfschuss hingerichtet. Dies kontextualisiert sich darüber hinaus in der Frage des unwillkürlichen Gedächtnisses (Weck, 2024), insofern die Welt der Kindheit oder die Suche nach der verlorenen Zeit auch für Marcel Proust (1871-1922) aus dem Geschmack einer Madeleine erwächst, die in den Tee getaucht wird. Gemeint und gedacht ist dies als Methode der Gestaltung, der Narrativierung, der Wiederholung und der Montage; darüber hinaus bietet es sich sicher an, über das mimetische Vermögen nachzudenken, gerade auch so, wie es von Benjamin gefasst wird. Auch Benjamin fragt nach dem Nutzen einer solchen Anlage und beantwortet sie in der Einsicht in dessen „phylogenetische Bedeutung“ (Benjamin, 1991, S. 210). Und es

ist natürlich eine Fragestellung mit der – auch im Hinblick auf bestehende Traumatisierungen – sehr sorgsam umgegangen werden muss (Al-Batal et al., 2018; Weck, 2024). Tatsächlich beginnt Müllers Textfassung mit einer Szene, in der die Protagonisten aus einem Panzer klettern wollen, weil sie keine Lust mehr auf den Ersten Weltkrieg haben. In unserem Hörspiel erzählt A. an anderer Stelle von einem anderen Tag, an dem er die Wohnungstür lieber nicht aufgemacht hätte. Die Öffnung der Tür gibt ihm den Blick auf eine Enthauptung auf dem Vorplatz frei. Es ist diese Öffnung der Tür, die sich in ihre Möglichkeiten aufspreizt und die sich in ihrer Wiederholung immer wieder neu – und an jedem neuen Morgen – neu kontextualisiert. Reiner Nägele hat dahingehend betont, dass eine solche gestische Pädagogik ihre Subjekte direkt trifft und auf einer vorbewussten Ebene wirkt (Nägele, 2006, S. 165), und darin, wie ich ergänzen würde, der hypnotischen Intervention nicht unverwandt ist. Diese interagiert mit allen, die von ihr berührt werden, auf der phänomenologischen Ebene der gelebten Zeit, die sich auf ein Jenseits von Habitus und Eros als Synthesen der Zeit verlagert (Deleuze, 1992, S. 151).

5 Abschlussbemerkung

Kogawa elaboriert in seinem Buch, um das es vor der Unterbrechung ging, noch einen weiteren Gedanken, der das Verhältnis von Innen und Außen betrifft und darin die Öffnung auf die Zukunft näher bestimmt. Es ist demnach das Innen der Protagonisten Kafkas, das sich in seiner gestischen Ausgestaltung in deren radikaler Entfremdung über das gesellschaftliche Außen stülpt. Kogawa denkt die Gesten bei Kafka im Kontrast zum Horizont der vom Kapital homogenisierten und übernormierten Zeit, wodurch jene die Möglichkeit einer *anderen* und kommenden Zeit in Aussicht stellen. Die verfremdeten Gesten, die gleichsam als physiochemischer Prozess verstanden werden können, stehen im Kontrast zu den durch das Kapital vorgegebenen Habitualisierungsmustern. Sie eröffnen andere Formen der Konditionierung und Dekonditionierung, die über den Zeithorizont des Ichlichen hinausweisen, insofern sie ihn zerstückeln (Al-Batal et al., 2023). Gleichzeitig wirken sie auf die Gesellschaft ein, die, wie Cornelius Castoriadis (1975) betont hat, als eine imaginäre Institution betrachtet werden muss, die auch ihre Gesten diagrammatisiert. Dies könnte der Layer sein, auf dem eine Rückkopplung stattfinden kann. Hierbei geht es zunächst um die Produktion fröhlicher Affekte und um die Möglichkeit konjunktiver Verkettung (Berardi, 2012, S. 19, 121). Dies dürfte der Wert einer solchen Pädagogik sein, den auch die praktischen Beispiele für die, die in sie involviert sind, aber auch für die, die sie zur Kenntnis nehmen, implizieren – und dies betrifft grundsätzlich auch die Struktur und die Beschaffenheit der Institution, die sich ermöglicht. In der Alterierung und Ausführung anderer Gesten öffnet sich eine Zukunft, die mit dieser Zukunft

einhergehen mag, die Benjamin in den Gesten des Kindertheaters als geheimes Signal des Kommenden aufscheinen sah. Bei Kafka nimmt dies seinen Ausgang häufig im Halbschlaf, oder damit, den Kopf im Kissen zu vergraben. Oder, wie man ergänzen könnte: in der Entlegung des Stirnknochens, im Dämmerzustand, oder abseits der Scham, die den Protagonisten von Kafkas *Process* bekanntlich noch überleben will. Tatsächlich scheint mir dies das Kernmotiv einer solchen proletarischen Pädagogik und der katabolischen Funktion ihrer Mimesis zu sein.

Literatur

- Al-Batal, S., Basman, M., Helou, R. & Klüsener, F. (2023). Flausen + Logbuch. Autocracy on Air. Week 1. Week 2. Week 3. Week 4. Week 5. *Flausen +*. https://www.academia.edu/105630001/Autocracy_On_Air
- Al-Batal, S., Gate, M., Sabouni, A. & Jabbour, S. (2018). Rehumanising the Syrian conflict: Photographs of war, health, and life in Syria. *The Lancet*, 391(10126), 1140–1156.
- Aust, S. (2008). *The Baader-Meinhof complex* (Rev. and updated ed). Bodley Head.
- Benjamin, W. (1931). Hörmodelle. In T. Rexroth, R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Band IV* (6. Auflage) (627–720). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1977a). Was ist das epische Theater (1) [1931]. In R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser (Hrsg.), *Gesammelte Schriften II* (519–531). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1977b). Was ist das epische Theater (2) [1939]. In R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser (Hrsg.), *Gesammelte Schriften II* (532–539). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1980). Franz Kafka. Zur zehnten Wiederkehr seines Todestages. [1934/1955]. In R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band II, Teil 1* (409–438). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1991). Über das Mimetische Vermögen [1933]. In R. Tiedemann & H. Schweppenhäuser (Hrsg.), *Gesammelte Schriften II, Teil 1* (210–213). Suhrkamp.
- Benjamin, W. (2014). Programm eines Proletarischen Kindertheaters [1929]. In *Gesammelte Schriften. II.1* (763–769). Suhrkamp.
- Berardi, F. (2012). *The uprising. On poetry and finance*. semiotext(e).
- Brecht, B. (1929). *Das Badener Lehrstück vom Einverständnis* (8. Aufl.). Suhrkamp.
- Brecht, B. (1930). Die Maßnahme. In E. Hauptmann (Hrsg.), *Gesammelte Werke 2. Stücke 2* (631–664).
- Brecht, B. (1971a). Die Grosse und die Kleine Pädagogik [ca. 1930]. *Alternative, Zeitschrift für Literatur und Diskussion, Heft 78/79*, 126.
- Brecht, B. (1971b). Theorie der Pädagogien [ca. 1930]. *Alternative, Zeitschrift für Literatur und Diskussion, Heft 78/79*, 126–127.
- Brecht, B. (1971c). Zur Theorie des Lehrstücks [ca. 1938]. *Alternative, Zeitschrift für Literatur und Diskussion, Heft 78/79*, 125–126.
- Brenner, H. (Hrsg.) (1971). *Alternative, Zeitschrift für Literatur und Diskussion, Heft 78/79. Materialistische Literaturtheorie III. Große und Kleine Pädagogik. Brechts Modell der Lehrstücke*.
- Bürger, P. (1974). *Theorie der Avantgarde* (edition suhrkamp). edition suhrkamp.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société* (5e éd. rév. et corr). Éd. du Seuil.
- Deleuze, G. (1981). *Francis Bacon, logique de la sensation*. Éd. du Seuil.
- Deleuze, G. (1992). *Differenz und Wiederholung* (J. Vogl, Übers.). Wilhelm Fink.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1975). *Kafka. Pour une littérature mineure*. Les éditions de Minuit.
- Engling, M. (2023). Was ist das gestische Theater? *Literatur. Zeitschrift für Literaturkritik*, 5, 22–23.
- Etzold, J. (2019). *Gegend am Aetna: Hölderlins Theater der Zukunft*. Wilhelm Fink.

- Horn, E. (2001). Die Regel der Ausnahme Revolutionäre Souveränität und bloßes Leben in Brechts Maßnahme. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte*, 75(4), 680-709.
- Horn, E. (2007). „Sterbt, aber lernt.“ Thanatopolitik in Brechts Lehrstücken. In U. Hebekus & I. Stöckmann (Hrsg.), *Das Totlitäre der Klassischen Moderne. Politische Souveränität der Literatur 1900-1933* (311-336). Wilhelm Fink.
- Hwang, E. & Klüsener, F. (Hrsg.) (2022). *Apokalypse Eapokalyps Seapokalyps (Bildband)*. Anderer Kunstverein e.V.
- Hwang, E. & Klüsener, F. (Hrsg.) (2023). *Fatzer Versuch #1 (Bildband)*. Anderer Kunstverein e.V.
- Guattari, F. (2011). *The Machinic Unconscious. Essays in Schizoanalysis* (T. Adkins, Übers.). Semiotext(e).
- Kafka, F. (1976). *Tagebücher 1910 - 1923*. Fischer.
- Klüsener, F. (2023, August). *Gestures in Hell. On Schizoradio avant la lettre and Yiddish Theatre in the Work of Tetsuo Kogawa*. 9th Doctoral Workshop. What was Europe? Perception, Division and Integration, 1940s-2010, Juraj Dobrila University of Pula. https://www.academia.edu/106148944/Gestures_in_Hell_On_Schizoradio_avant_la_lettre_and_Yiddish_Theatre_in_the_Work_of_Tetsuo_Kogawa
- Klüsener, F. (2024a). Ästhetik ± Didaktik Zur radiophonen Produktionsästhetik von Bertolt Brecht, Heiner Müller, Ulrike Meinhof und Rimini Protokoll. *Rundfunk und Geschichte*, 50. Jahrgang (1-2), 62-74.
- Klüsener, F. (2024b). Herausforderungen für die theaterwissenschaftlich informierte Forschung und Lehre in kunstpraktischen Bildungsfeldern. In *Radio und Schizophrenie. Zur Radiotheorie der Schizoanalyse* (243-245) (Dissertation). Ruhr-Universität Bochum, (unveröffentlicht, eingereicht).
- Klüsener, F. (2024c). Schizodramaturgy. On the Phenomenology of the Future in Tetsuo Kogawa's Airwaves-art (2023). *Eastap Journal*, 7, 116-157.
- Klüsener, F. (2024d). Schizo-Radio ± Learning Play. Catabolic Gestures in Bertolt Brecht, Félix Guattari, Heiner Müller, and Tetsuo Kogawa. In M. Wessendorf (Hrsg.), *The Brecht Yearbook 49*. Camden House, 128-145.
- Klüsener, F., Al-Batal, S., Mander, M., Hwang, E., Basman, M. & Beck, B. (Regisseure). (2023). *Fatzer Versuch #1 (Hörspiel)*. Anderer Kunstverein e.V.
- Klüsener, F., Pritsch, L., Al-Batal, S., Mander, M., Zeise, M., Hwang, E., Ditt, O. & Basman (Regisseure). (2022). *Pour en finir avec le jugement de dieu (Hörspiel)*. Anderer Kunstverein e.V.
- Kogawa, T. (Regisseur). (1977a, Februar 19). *Interview with Harold Clurman* [Interview]. <https://radioart.jp/mp3/19770219haroldclurman.mp3>
- Kogawa, T. (Regisseur) (1977b, April 19). *Kafka's friend Jacques Levy (Jjak Levi, Yitskhof Levi, Jizchak Löwy) and the Yiddish theater*. https://radioart.jp/mp3/19770419isac_singer.mp3
- Kogawa, T. (1978). 主体の転換 (*Changing the Subject*). Mirai-sha.
- Kogawa, T. (1990). カフカと情報化社会. Mirai-Sha.
- Kogawa, T. (2023a). *Re. How to write a proper E-Mail / (radio)GARDEN (with animals) (E-mail, 17:49, persönliche Korrespondenz)*.
- Kogawa, T. (2023b). *Re: ジェスチャー演劇とは何か? (E-Mail, 24.12.2023, 21:43, persönliche Korrespondenz)*.
- Lazzarato, M. (2021). „Pacification“ in the Concept of „Power“. In R. Hurley (Übers.), *Capital hates everyone: Fascism or revolution*. Semiotext(e).
- Lotringer, S. (2015). *Mad like artaud* (J. Spinks, Übers.). Univocal.
- Marcuse, H. (1977). *Die Permanenz der Kunst. Wider eine bestimmte marxistische Ästhetik*. Carl Hanser Verlag.
- Marcuse, H. (1978). *The Aesthetic Dimension. Toward a Critique of Marxist Aesthetics* (E. Shereover, Übers.). Beacon Press.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifest der kommunistischen Partei*. Office der „Bildungs-Gesellschaft für Arbeiter“.

- Menke, B. (2020). Gesture and Citability: Theater as Critical Praxis. In S. R. Khatib, H. Kuhn, O. Lochner, I. Mehl & B. Söntgen (Hrsg.), *Critique: The stakes of form* (261-296). Diaphanes.
- Müller, H. (1988). Fatzer ± Keuner. In H. Müller, W. Storch, & H. Achternbusch (Hrsg.), *Explosion of a memory, Heiner Müller DDR: ein Arbeitsbuch* (S. 115-118). Edition Hentrich.
- Müller-Schöll, N. (2016). Bruchstücke eines (immer noch) kommenden Theaters (ohne Zuschauer). In *The Brecht Yearbook / Das Brecht-Jahrbuch 39. The Creative Spectator* (30-55). Boydell & Brewer.
- Nägele, R. (2006). Body politics. Benjamin's dialectical materialism between Brecht and the Frankfurt School. In D. S. Ferris (Hrsg.), *The Cambridge companion to Walter Benjamin* (152-176). Cambridge University Press.
- Steinweg, R. (1972a). *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch ästhetischen Erziehung. Zweite, verbesserte Auflage*. J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Steinweg, R. (1972b). Die Lehre. Proletarische Dialektik. In *Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch ästhetischen Erziehung. Zweite, verbesserte Auflage* (108-118). J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Weck, K. (Regisseur). (2024, März 10). Fatzer Versuch #1 (Interview mit Ferdinand Klüsener). In *Turboradio*. Radio Blau.

Autor

Klüsener, Ferdinand, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Schizoanalyse, Theatralität, Avantgarde, Radiokunst, Hörspiel

ferdinand@anderer-kunstverein.eu

Bernd Käßplinger

Häuser der Erwachsenenbildung für proletarische Pädagogik im Leipzig der 1920er Jahre zwischen Massenerziehung und Arbeitsgemeinschaften

1 Gründungen und verschiedene Richtungen der Volkshochschulbewegung nach 1918

Zwar gab es im Kaiserreich in Deutschland auch vor 1918 einige Gründungen von Volkshochschulen, wie zum Beispiel Heimvolkshochschulen nach dänischem Vorbild von Grundtvig in Norddeutschland sowie Abendvolkshochschulen bzw. volkstümliche Hochschulkurse nach britischem oder österreichischem Vorbild der University Extension (vgl. Käßplinger & Nistal, 2019), aber der überwiegende Teil der Volkshochschulen wurde erst nach dem verlorenen Krieg 1918 und in der Weimarer Republik gegründet. Langewiesche (1989, S. 340) zählt bis 1918 lediglich 21 Gründungen, aber allein für das Jahr 1919 138 Volkshochschulgründungen und mehr als 100 nach 1919. In offiziellen Jubiläumsschriften (Schrader & Rossmann, 2019) wird diese Gründungswelle eng verbunden mit der Demokratisierung Deutschlands und mit der Weimarer Verfassung, da hier die öffentliche Förderung der Volkshochschule explizit erwähnt wurde, sodass die Volkshochschule Verfassungsrang erhielt. Allerdings wurde die Weimarer Verfassung erst im August/September 1919 beschlossen und veröffentlicht, während viele Gründungsversammlungen der regionalen Kommunen und Bürgerschaft schon im Frühjahr und Sommer 1919 stattfanden. Viele Volkshochschulen wurden aufgrund privater Initiativen als Vereine gegründet. Erlasse des Landes Preußen zur Gründung wurden zudem im Frühjahr 1919 (vgl. Käßplinger, 2020a, 2022), deutlich vor der Weimarer Verfassung und ihrem Volkshochschulartikel, veröffentlicht. In ersten Arbeitsausschüssen von Volkshochschulen findet sich ein relativ breites Spektrum an Berufsgruppen, wie zum Beispiel Professoren, Bankdirektoren, Gewerkschaftsbeamte, Genossenschaftssekretäre, Lokomotivführer oder Frauen ohne Berufsangabe in Gießen (vgl. Käßplinger 2022). Insofern war nach 1918 die Volkshochschule in Deutschland getragen von einer breiten Bewegung verschiedener Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Interessen an der

Gründung dieser Institution, wobei das Bürgertum, die Mehrheitssozialdemokratie und Gewerkschaften eine erhöhte Bedeutung hatten. Diese Interessen reichten von einer neutralen Bildungsarbeit, über konfessionelle Werteorientierungen bis hin zu einer konservativen bzw. reaktionären Abwehr von Veränderungen und sozialistischen Umgestaltung. Regional setzten sich dabei verschiedene Gruppierungen in den Volkshochschulen durch, sodass man schon in der damaligen Zeit von Richtungen in Bezug auf die Volkshochschulen sowie später in der Historiographie der Erwachsenenbildung spricht. Paul Steinmetz (1929, in: Schulenberg 1978, S. 57 ff.) wies für Deutschland Ende der 1920er-Jahre überblickshaft analytisch auf mindestens drei bzw. fünf verschiedene Ideologien und (Teil-)Richtungen der Volkshochschulbewegung in der Weimarer Republik hin:

1. die konservativistische Richtung unterteilt in:
 - a) eine protestantisch-nationale,
 - b) eine völkisch-romantische und
 - c) eine katholisch-soziale;
2. die humanitär-demokratische Richtung und
3. die sozialistisch-demokratische Richtung.

Bislang fehlt hier eine umfassende, historisch-quantifizierende Untersuchung, wie man die Vielzahl an Volkshochschulen der Weimarer Republik in eine Teilrichtung einordnen könnte. Von Langewiesche (1989, S. 340) gibt es lediglich eine Charakterisierung einer Minderheit von 59 Volkshochschulen, die sich wie folgt darstellt:

- 32 Volkshochschulen der evangelischen Richtung,
- 13 Volkshochschulen der ‚deutschen‘ Richtung,
- 9 Volkshochschulen der neutralen Richtung,
- 3 Volkshochschulen der sozialistischen Richtung und
- 2 Volkshochschulen der katholischen Richtung.

In der Darstellung von Langewiesche wird methodisch nicht transparent, wie und warum diese 59 Volkshochschulen ausgewählt wurden, sodass man eine repräsentative Stichprobe bestenfalls vermuten, aber nicht davon ausgehen kann. Mit der ‚deutschen Richtung‘ kaschiert Langewiesche durchaus euphemistisch, dass ein Teil der Volkshochschulen bereits mit ihrer Gründung mehr oder minder eindeutig völkisch-rassistisch orientiert war. Die Volkshochschule Bremen ist hier ein Paradebeispiel einer solchen Ausrichtung mit ihrem Gründer und Leiter von Hoff bzw. vor seiner Namensänderung Vonhof, der selbst rassistisch publizierte (Vonhof, 1918), später unter den Nationalsozialisten nach 1933 Bildungssenator in Bremen wurde und sich an den völkisch-rassistischen Denkschriften von Bruno Tanzmann (1917) orientierte (Käpplinger, 2022).

In der Forschungsliteratur nach 1945 (Meyer, 1969; Knoll, 2007; Grotlüschen & Boisen-Richter, 2023) nimmt zwar die sozialistisch-demokratische Richtung mit den prominenten Beispielen von Volkshochschulen in Berlin und vor allem Leipzig viel Raum in der Forschung ein, aber dies wird kaum die typische bzw. dominante Richtung der Volkshochschulen in der Weimarer Republik gewesen sein. Gerade in ländlichen Räumen sind häufiger konservativistische Richtungen an Volkshochschulen der damaligen Epoche zu vermuten, die zwischen protestantisch-national, katholisch-sozial oder völkisch-romantisch changieren konnten. Seifert (2019) hat so am Beispiel der Volkshochschule Görlitz belegen und aufzeigen können, dass bereits vor 1933 demokratische und völkische Kräfte sich an der dortigen Volkshochschule die Waage hielten, sodass nach 1933 das Kräfteverhältnis in die völkische Richtung kippen konnte. Es kann als Mythos eingeordnet werden, dass es erst nach 1933 zu völkischen Ausrichtungen an Volkshochschulen kam, wenngleich dies nicht für die Mehrheit von ihnen galt. Viele Mitarbeitende von Volkshochschulen wurden nach 1933 entlassen, verfolgt, mussten emigrieren oder wurden getötet.¹

Proletarische Pädagogik im Sinne einer emanzipativen Ausrichtung mit Blick auf Arbeiterinnen und Arbeitern hat vor allem an den Volkshochschulen sozialistischer Richtung eine bedeutsame Rolle gespielt. Dabei ist nicht zu vergessen, dass bürgerlich-konservative Richtungen in der Volkshochschule ein Mittel sahen, mit welchem dem Volk bzw. den Proletarierinnen und Proletariern Wissen vermittelt werden sollte. Dies erfolgte mit einer konservativen Absicht, d. h. der Erhaltung der gesellschaftlichen Ordnung und im Sinne einer Bewältigung der damals oft wahrgenommen Kulturkrise nach 1918. Thematisierungen einer Kulturkrise finden sich in zeitgenössischen Publikationen der Volkshochschulbewegung sehr oft, während explizite Bezüge auf die Demokratie relativ selten waren. Vor diesem Hintergrund verwundert nicht, dass sich Teile der Arbeiterbewegung bewusst und explizit von der Volkshochschule als Institution abwendeten und eigene Arbeiterbildungseinrichtungen gründeten (vgl. Wollenberg, 2020, S. 81ff). Allerdings erleichterte dies wiederum reaktionären Kräften, wie zum Beispiel in Bremen die „Eroberung“ der Institution Volkshochschule lange bevor die Nationalsozialisten an die Macht kamen.

Volkshochschulen in Deutschland unterschieden sich damals in drei Raum- und Zeitarrangements. Die Abendvolksschule war vergleichbar mit den rund 850 Volkshochschulen heute, bei denen der Unterricht es abends, nachmittags oder am Wochenende stattfindet. Die Heimvolkshochschulen umfassen einen klausurförmigen Unterricht über mehrere Wochen oder Monate in zumeist ländlichen

¹ Siehe beispielsweise das Projekt „Vertriebene Bildung“ der österreichischen Volkshochschulen: http://archiv.vhs.at/index.php?id=vhsarchiv-vertriebene_bildung_samt_virtueller_ausstellung; http://archiv.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsarchiv/downloads/pdf/Wf_VHS_Opfer_des_NS_Ausstellungstafeln_01.pdf

Regionen samt Unterkunft in Bildungshäusern. Diese Heimvolkshochschulen wurde damals auch oft als „Königsdisziplin“ bezeichnet, weil sie eine besonders intensive Bildungsarbeit ermöglichte.

Das Volkshochschulheim bot Unterricht über mehrere Wochen oder Monate in zumeist städtischen Regionen mit Unterkunft. Diese Form war von der britischen Settlement-Bewegung inspiriert (vgl. Picht, 1913), bei welcher für die Arbeiterbildung Pädagoginnen und Pädagogen in Arbeiterquartiere zogen und dort in eigenen Bildungshäusern wie der Toynbee Hall in London unterrichteten. Erste Settlements bzw. Volkshochschulheime in Deutschland entstanden Anfang des 20. Jahrhunderts in den östlichen Arbeiterbezirken Berlins und wurden von der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost (SAG) u. a. vom Theologen und Sozialpädagogen Friedrich Siegmund Schulze im Ulmenhof betrieben (vgl. Ciupke 2007). Für die Leipziger Richtung sollte die Abendvolkshochschule und das Volkshochschulheim Relevanz bekommen bei Projektierungen und in der Umsetzung. Rund 850 (Abend-)Volkshochschulen und rund 100 Heimvolkshochschulen gibt es bis heute, während Volkshochschulheime gegenwärtig in Deutschland nicht mehr existieren.

2 Die Leipziger Richtung als Arbeiterbildung und proletarische Pädagogik in der deutschen Volkshochschulbewegung

Die Volkshochschule Leipzig nahm erst 1922 ihren Kursbetrieb auf, was angesichts des großen Gründungsbooms von Volkshochschulen in Deutschland 1919 als relativ spät angesehen werden kann. Es ist keine zeitgenössische Quelle bekannt, welche bereits in den 1920er-Jahren von der „Leipziger Richtung“ in der Erwachsenenbildung sprach. Sehr wahrscheinlich stammt der Begriff von der Nachwelt, welche die sozialistische bis sozialdemokratische Richtung in Leipzig so bezeichnet hat (Meyer 1969). Ihre prominentesten Vertreterinnen und Vertreter waren leitend Hermann Heller, Paul Hermsberg und Werner Krukenberg sowie die Mitarbeitenden Gertrud Hermes, Fritz Borinski und Herbert Schaller, welche der Leipziger Richtung eine besondere „Strahlkraft“ (Sprink 2022) verliehen. Der promovierte Jurist Hermann Heller war zwar nur kurz Mitte der 1920er-Jahre Leiter des Volksbildungsamtes und damit auch der kommunal getragenen Volkshochschule Leipzig, aber er leistete wichtige Aufbauarbeit, war publizistisch mit seinen Mitarbeitenden tätig (z. B. Heller, 1924) und entwickelte die ambitionierten, ersten Baupläne für eine Schule der Arbeit. Später wurde er Jura-Professor in Frankfurt am Main und prominenter, juristischer Verteidiger der Demokratie 1932 beim Prozess gegen den „Preußenschlag“ und dabei direkter Gegenspieler von Carl Schmitt (vgl. Käßpinger, 2022). 1933 starb er als verfolgter Emigrant in Madrid.

Gertrud Hermes war neben Heller die wesentliche Denkerin und Macherin bei der theoretisch-konzeptionellen Begründung der Volkshochschularbeit in Leipzig und langjährigste Mitarbeiterin (vgl. Flaig, 1998; Meisel, 2007; Sprink, 2022; Zeuner, 2001). Sie war selbst mit bedeutenden, sozialistischen Schriften aktiv (Hermes, 1926).

Fritz Borinski in der BRD und Herbert Schaller in der DDR hatten nach dem Zweiten Weltkrieg die ersten Lehrstühle für Erwachsenenpädagogik in West-Berlin und Leipzig inne. Sie knüpften partiell in unterschiedlicher Art und Weise an Ideen und Entwicklungen der 1920er-Jahre in Leipzig an, wenngleich die Nachkriegssituation sehr große Unterschiede aufwies. Trotzdem hatte die Leipziger Richtung trotz ihres kurzen Bestehens von nur 10 Jahren Nachwirkungen auf die Volkshochschularbeit und wird bis heute intensiv rezipiert – besonders in den letzten Jahren (vgl. Sprink, 2022; Richter & Krolczyk, 2022). Gebäude, die im folgenden Text geschildert werden, hat Herbert Schaller als Professur für Erwachsenenpädagogik an der Universität Leipzig nach 1945 als Bürogebäude genutzt, wenngleich auf die Leipziger Richtung nach 1945 in der SBZ/DDR erstaunlich wenig Bezug genommen wurde. Ein Grund dafür könnte sein, dass der ehemalige Leiter Hermann Heller als Jurist nach dem sogenannten „Preußenschlag“ ein prominentes SPD-Mitglied und kein KPD-Mitglied in der Weimarer Zeit war. Als Bildungseinrichtung stand die Volkshochschule Leipzig eher der SPD und weniger der KPD nah und lediglich der einzelne Mitarbeiter Herbert Schaller wurde vor 1933 der kommunistischen Agitation konkret bezichtigt, wenngleich die Volkshochschule als Ganzes pauschal als „jüdisch-sozialistisch“ von der konservativen Presse attackiert wurde (vgl. Käßlinger, 2020c). Auch in anderen Städten zeigten sich die KPD und radikale Teile der Arbeiterbewegung eher skeptisch gegenüber den entstehenden, vermeintlich „bürgerlichen“ Volkshochschulen. Dies begünstigte zum Beispiel in Bremen, dass hier frühzeitig die völkische-rassistische Leitung Von Hoff ins Leitungsamt der Volkshochschule kommen konnte, da nach eigenen Arbeiterbildungseinrichtungen anstatt nach Volkshochschulen gestrebt wurde (vgl. Käßlinger 2022, Wollenberg 2020). Die Arbeiterbewegung in Leipzig verhielt sich hier anders.

3 Programmatik und Architekturen der Leipziger Richtung der Volkshochschulbewegung

Wichtig für das Verständnis der Leipziger Richtung ist die Art und Weise, wie sie die Arbeiterinnen und Arbeiter erreichen wollte und mit welchen Zielen. Hermes (1926, S. 273) führt dazu sehr deutlich in ihrem grundlegenden Buch aus: „Das Prinzip der Individualität erheischt in einer theoretischen Erörterung der Arbeiterbildungsfragen noch von einer anderen Seite her Klärung. Gemeint ist das Problem vom ‚Aufstieg der Begabten‘ in dem Sinne, daß man begabte Menschen

des Arbeiterstandes aus ihrer Umwelt herauszieht, um sie den Bildungsgang der höheren Bildungsanstalten durchlaufen zu lassen. Zunächst wäre an dem Wort ‚Aufstieg‘ eine harte Kritik zu üben. Die Wertmaßstäbe, die hier zugrunde liegen, müssen vom Standpunkt einer auf dem Gestaltprinzip beruhenden Kulturlehre aufs schärfste abgewiesen werden.“

Im Weiteren führt dann Hermes aus, dass ein solcher Aufstieg zum einen den Aufsteigenden keinen Gefallen leiste, da sie von ihrer Herkunfts-klasse entfremdet und in der neuen Klasse nicht wirklich akzeptiert werden. Zum anderen gehen die Aufsteigenden der eigenen Klasse verloren. Gesamtgesellschaftlich könne sich so keine neue Entwicklungsstufe entfalten. Grotlüschen und Richter-Boisen (2023, S. 46) fasst in Bezug auf Hermes zusammen, dass der „Arbeiter nicht aus der Masse gelöst“, die „Bildungsarbeit auf den beruflichen Tätigkeiten aufgebaut“ werden und „alle Bildungsarbeit Arbeitsgemeinschaft“ sein solle. Grotlüschen problematisiert mit zeitgenössischen Quellen diesen Fokus auf Gemeinschaft, grenzt ihn aber von (völkischen) Ideologien der Volksgemeinschaft ab (ebd.). Darauf wird am Ende des Artikels zurückgekommen. Im Folgenden werden sich die Baupläne und Bauten der Leipziger Richtung in chronologischer Reihenfolge beleuchtet und dabei diskutiert, inwiefern sich die Programmatik auch architektonisch umsetzte bzw. wandelte.

4 Baupläne und Häuser der Leipziger Richtung

Die Volkshochschule Leipzig besaß wie die meisten anderen Volkshochschulen ihrer Zeit keine eigenen Gebäude, sondern war auf die Mitnutzung von Räumlichkeiten in Schulen und Hochschulen angewiesen. Im Land Preußen fanden sich beispielsweise ministerielle Erlasse (Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, 1919, S. 8), in denen einerseits eine Öffnung des Bildungssystems für Volkshochschulen betrieben wurde, aber andererseits lediglich die Mitnutzung von Gebäude avisiert wurde:

„Das Ministerium öffnet daher der Volkshochschulbewegung für ihre Arbeiten und Uebungen alle staatlichen Unterrichtsräume und Sammlungen so weitgehend, wie es mit den Anforderungen eines geordneten Betriebes der Schulen und Hochschulen irgend vereinbar ist, und, abgesehen von der notwendigen+ Erstattung der Selbstkosten, unentgeltlich. [...] Es hofft, daß die nicht staatlicher Verfügung unterstehenden Unterrichtsräume gleich entgegenkommend für Volkshochschulzwecke, insbesondere in den Abendstunden, überlassen werden.“ Auf diese Art und Weise wurde die in Deutschland überwiegende Etablierung von sogenannten Abendvolkshochschulen befördert, wenngleich die dänische Leitidee Volkshochschulen als Heime mit Vollzeitunterricht und Leben in einer Art Internats- oder Klausurform beschreibt. Gemäß Langewiesche (1989, S. 340) existierten konträr zum dänischen Vorbild im Jahr 1927 215 Abendvolkshochschulen und nur 57 Volkshochschulheime im gesamten Deutschen Reich.

4.1 Das Haus der Volkshochschulgemeinschaft – Der Stern des Bundes (Plan)

Warum genau frühzeitig in Leipzig nach eigenen Häusern für die Volkshochschule gestrebt wurde, ist bislang durch Quellen nicht eruiert. Es kann einerseits vermutet werden, dass die (visionären) Persönlichkeiten Hermann Heller und Gertrud Hermes eine wichtige Rolle gespielt haben. Dass Heller in dem eng vertrauten, sozialen Umfeld seines Kieler Doktorvaters auf den Architekten Niemeyer traf (vgl. Grotlüschen & Richter-Boisen, 2023, S. 61-62), könnte es zusätzlich befördert haben, Volkshochschule auch architektonisch neu zu denken und räumlich zu begründen. Andererseits wurden bereits 1919 im von Bruno Tatzmann im Hakenkreuzverlag herausgegebenen ersten Jahrbuch der deutschen Volkshochschulbewegung Baupläne von Gustav Lüdecke für eine Volkshochschule im neoklassizistischen Stil nördlich von Dresden abgedruckt. Sollten Heller und Hermes diese völkischen Baupläne wahrgenommen haben, dann kann man ihr Leipziger Bauprojekt als sozialistische Gegenreaktion auf die völkischen Baupläne in Dresden sowie generell im Kontext der Rivalität Dresden und Leipzig begreifen.

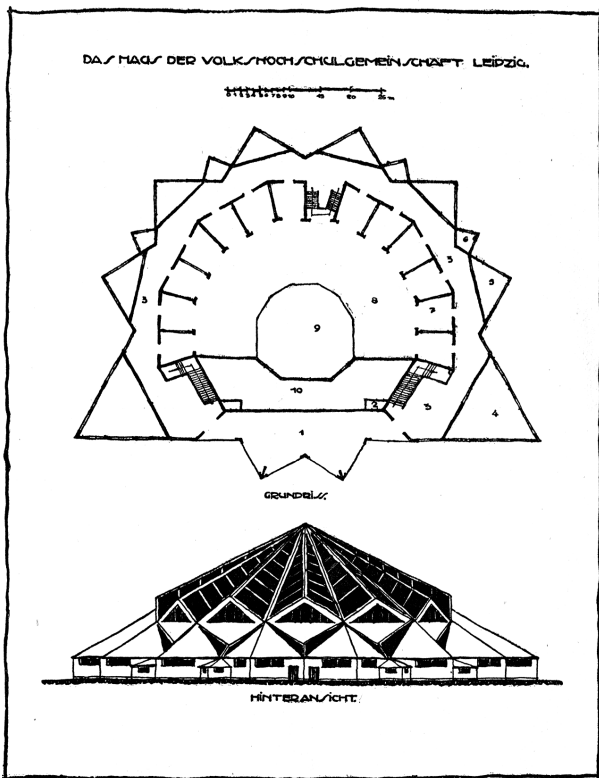


Abb. 1:
Entwurf für ein Haus der Volkshochschulgemeinschaft („Der Stern des Bundes“) für die Volkshochschule Leipzig.
Quelle: Heller, 1924, S. 216f.

Der erste Plan für eine Volkshochschule in Leipzig sieht im expressionistischen Stil ein beeindruckend großes Gebäude vor, was zunächst deutlich die Massenbildung („extensive Volksbildung“) zum Ziel hatte. 3.000 Menschen sollten in einer großen Halle Vorträge verfolgen können. In Dresden war 1919 für die Volkshochschule von Lüdecke ein Kuppelsaal für 2.000 Menschen geplant worden, zu dem man sich ggf. in Konkurrenz befand. Allerdings wurde der Bauplan in Leipzig nicht allein durch Massenbildung und große Veranstaltungen geprägt. So sollten rund um die Halle im Inneren mehrere kleine Räume kreisförmig angeordnet werden für sogenannte Arbeitsgemeinschaften für 30 bis 40 Menschen („intensive Volksbildung“). Insofern ist dieser Vorschlag eine Art architektonische Synthese bzw. Integration von zwei Leitideen, über die in der Volksbildung und Erwachsenenbildung Anfang des 20. Jahrhunderts teilweise erbittert diskutiert wurde. Hiermit ist der Streit zwischen der „Alten Richtung“ und „Neuen Richtung“ angesprochen, bei dem erstere auf öffentliches Vortragswesen mit einer Bildung größerer Gruppen setzte und letztere die Arbeitsgemeinschaft präferierte, um eine vertiefte Bildung zu ermöglichen. Die Architektur des Hauses hätte innovativ demonstriert, dass beides zugleich möglich sein kann und es nicht eine Entweder-Oder-Alternative sein muss. Proletarische Pädagogik hätte sich hier einerseits an die Masse in Großveranstaltungen richten können und andererseits wäre auch die Arbeit in kleinen Gruppen möglich gewesen.

Allerdings wurde dieser Bauplan nicht umgesetzt, was angesichts der ökonomischen Probleme in der Weimarer Republik und der an Gigantomanie grenzenden, kostenintensiven Architektur für 3.000 besuchende Menschen nachvollziehbar ist. Gleichzeitig kann der hohe Grad an visionärem und utopischem Denken sowie Mut zum (Gedanken-)Experiment als eine Facette der 1920er-Jahre mit ihrem teilweisen Fortschrittsglauben interpretiert werden.

4.2 Schule der Arbeit (Erster Plan)

Der zweite Plan wurde in Kooperation mit den Verkehrsbetrieben Leipzig über mehrere Monate hinweg Mitte der 1920er-Jahre verfolgt, wobei hier Heller und Hermes vor allem als Promotoren des Projektes wirkten, während Dokumenten im Leipziger Stadtarchiv zu entnehmen ist, dass die Verantwortlichen der Verkehrsbetriebe zurückhaltend reagierten und agierten. Die Grundidee war, eine lagerartige Fabrikanlage mit Werkstätten für die Verkehrsbetriebe (rechts in der Abbildung), Wohnungen und Sozialgebäuden für die Arbeiterinnen und Arbeiter nahe zu den Werkstätten (links in der Abbildung) zu errichten.

Bei diesem Plan werden die Ziele von Hermes und Heller mit einer Arbeiterbildung und proletarischen Pädagogik im Sinne „Arbeiter nicht aus der Masse gelöst“, die „Bildungsarbeit auf den beruflichen Tätigkeiten aufgebaut“ und „alle Bildungsarbeit soll Arbeitsgemeinschaft sein“ (Grotluschen und Richter-Boisen, 2023, S. 46) unmittelbar sichtbar. Die Bildungsstätten werden in den

Sozialgebäuden direkt an die Werkstätten und mit den Wohnungen direkt an den Wohnort verbunden. Dies ähnelt anderen Betrieben mit Betriebswohnungen oder Werkssport auf den Unternehmensgrundstücken. Gleichzeitig erinnert die lagerartige, primär funktionale Gesamtanlage an spätere Konzentrationslager der Nationalsozialisten.

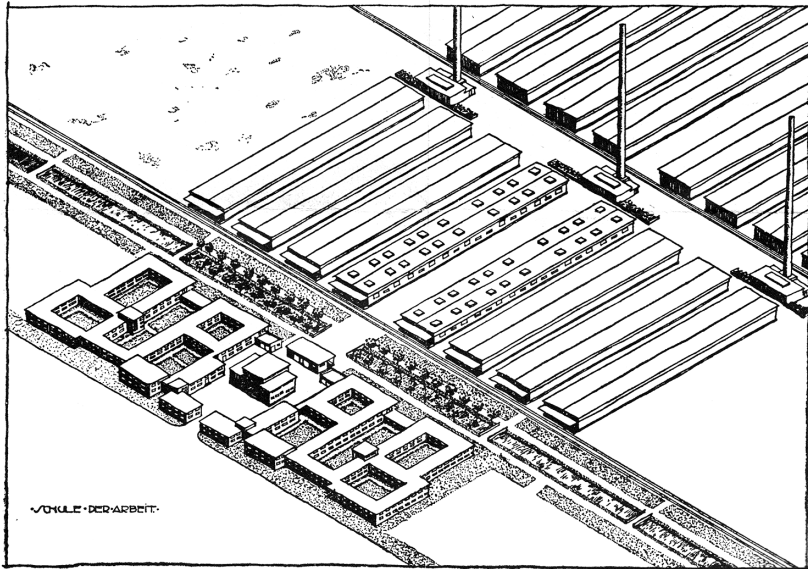


Abb. 2: Entwurf für die „Schule der Arbeit“ in Leipzig in einer erfolglosen Kooperation der Volkshochschule Leipzig mit den Leipziger Verkehrsbetrieben. Quelle: Heller, 1924, Faltplan im Anhang.

Auch dieser Plan konnte nicht umgesetzt werden, was mit dem Rückzug der Verkehrsbetriebe Leipzig aus dem Projekt begründet ist. Finanzielle Aspekte könnten dafür erneut der Hauptgrund gewesen sein. Allerdings könnten die Pläne einer proletarischen Pädagogik direkt auf dem Werkgelände die Leitung der Verkehrsbetriebe nicht im gleichen Maße begeistert haben wie Hermes und Heller.

4.3 Schule der Arbeit (Zweiter Plan und Realisierung)

In den Plänen für die Sozialgebäude findet sich eine einzelne Skizze für einen sogenannten Saalbau für soziale und pädagogische Aktivitäten. Dieses Haus wurde in der Folge als einzelnes Volkshochschulheim projiziert und mit einer Kombination von öffentlichen Krediten sowie Privatmitteln von Hermes und eines Fördervereins auch tatsächlich umgesetzt. 1928 wurde es als Schule der Arbeit

als Volkshochschulheim eröffnet (vgl. Grotlüschen und Richter-Boisen, 2023, S. 52ff). Architektonisch greift es über verschiedene Entwürfe hinweg zunehmend mehr auch Elemente des Bauhauses mit klaren Formen auf (ebd.), während es anfangs noch eher barackenartig wirkte:

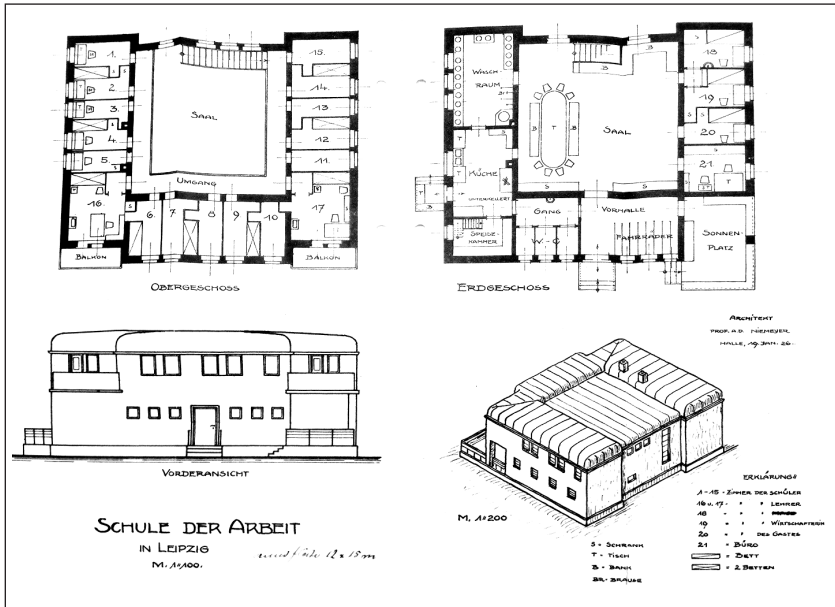


Abb. 3: Entwurf für eine „Schule der Arbeit“ der Volkshochschule in Leipzig. Quelle: Stadtarchiv Leipzig, 0055; Volksbildungsamt, Kap. 10, Nr. 408.

Hermes selbst lebte zeitweise selbst in dem Heim, gemeinsam mit rund einem Dutzend an Schülerinnen und Schülern sowie weiteren Lehrkräften, um den theoretischen Gedanken einer Arbeitsgemeinschaft lebendig werden zu lassen. Dies gelang bis 1933 trotz der Widrigkeiten der Wirtschaftskrise und die hohe Arbeitslosigkeit erfolgreich (vgl. Meisel, 2007). Die eigenen Erfahrungen und das gemeinsame Erleben in diesen Leipziger Volkshochschulheimen führte Hermes zu einer Differenzierung der Arbeiterschaft in sechs Typen. Sie leitete ein theoretisch begründetes Arbeiterbildungskonzept ab, das im Wesentlichen folgende Punkte berücksichtigen sollte: Im Vordergrund des Bildungsprozesses sollte die Entwicklung einer mündigen Gesamtpersönlichkeit stehen (Hermes, 1926, S. 296) und nicht ausschließlich die Vermittlung von Fakten und Wissen sowie beruflich verwertbarer fachlicher Kenntnisse (ebd., S. 262). Ziel der Arbeiterbildung war die Schaffung einer sozialistischen Kultur und eines gefestigten Klassenbewusstseins.

Die Ausbildung geistiger Führerinnen und Führer war dabei ein wichtiges Teilziel, womit sie zu dem in der Weimarer Republik häufig diskutierten Problem der Massenbildung versus Elitebildung selbst Position bezog (vgl. ebd., S. 261).



Abb. 4: Für Wohnungen umgewandelte und privatisierte „Schule der Arbeit“ im Jahr 2020.
Foto: Bernd Käßlinger

Für Hermes stand damit insgesamt die intensive Volksbildung in Form von Arbeitsgemeinschaften, die sich auf gemeinsames Wohnen im städtischen Volkshochschulheimen bezog, im Zentrum ihrer gelebten, proletarischen Pädagogik mit erwachsenen Arbeiterinnen und Arbeitern. Frühe Entwürfe einer Massenbildung für rund 3.000 Menschen, wie sie sich noch in den ersten Architektur-entwürfen von Heller finden lassen, spielen hier keine Rolle mehr. Dies könnte daran liegen, dass die Utopien der frühen 1920er-Jahre im Laufe des Jahrzehnts durch eher nüchterne, aber realistischere Umsetzungen ersetzt wurden.

5 Ende der Schule der Arbeit und Nachwirkungen der Architektur einer Arbeiterbildung und proletarischen Pädagogik aus den 1920er-Jahren

Es dauerte 1933 nicht lange bis die neuen Machthaber die Schule der Arbeit und ihre Bewohnerinnen und Bewohner gewalttätig attackierten, wenngleich Heller in den 1920er-Jahren häufiges Ziel antisemitischer Angriffe in Leipzig wurde (Käpplinger, 2020c):

„Am gestrigen Abend etwa gegen 8 Uhr wurde das Haus Schule der Arbeit plötzlich von 2 Seiten überfallen. Ein Trupp drang vom Wald her in den Garten, ein anderer forderte an der Haustür Einlaß. Sie mochten keinerlei Ausweise beizubringen. Als ihnen der Einlaß verweigert wurde, stürmten sie über die Mauer, schlugen die Eingangstüren des Hauses kurz und klein, zertrümmerten Fenster und versuchten dann, in das im oberen Stock gelegene Volkshochschulheim unter wüsten Beschimpfungen mit Gewalt einzudringen. Die stark befestigten Eingangstüren des oberen Stockwerks leisteten Widerstand, bis die von uns gerufene Polizei das Haus besetzte“ (Brief von G. Hermes an Goerdeler am 17.3.1933, zitiert nach Meisel 2007, S. 62f).

Die „Schule der Arbeit“ wird am nächsten Tag geschlossen. Gertrud Hermes wird ihre eigene Hausbibliothek von Nazis gestohlen. Wegen der öffentlichen Kredite wird sie und der Förderverein von der nationalsozialistischen Justiz noch weit bis in die 1930er-Jahre in Korrespondenzen und mit Gerichtsurteilen bedrängt. Sie geht von Leipzig nach Frankfurt am Main und stirbt 1942 in Berlin. In der Universität Heidelberg partiell erhaltene Briefwechsel von Gertrud Hermes mit Gustav Radbruch geben indirekt Auskunft über ihr Leid der letzten Jahre.

Die Leipziger Schule der Arbeit hatte viele (personelle) Nachwirkungen. Zum Beispiel über Fritz Borinski an der FU Berlin in der BRD sowie Herbert Schaller an der Universität Leipzig in der DDR. Der Architekt Niemeyer nutzte konzeptuelle Ideen der Leipziger Richtung für (nicht umgesetzte) Baupläne eines Hauses der Arbeit bei den Nationalsozialisten. So hatte die Schule der Arbeit indirekt ein unerwartetes „Nachleben“ im Nationalsozialismus.

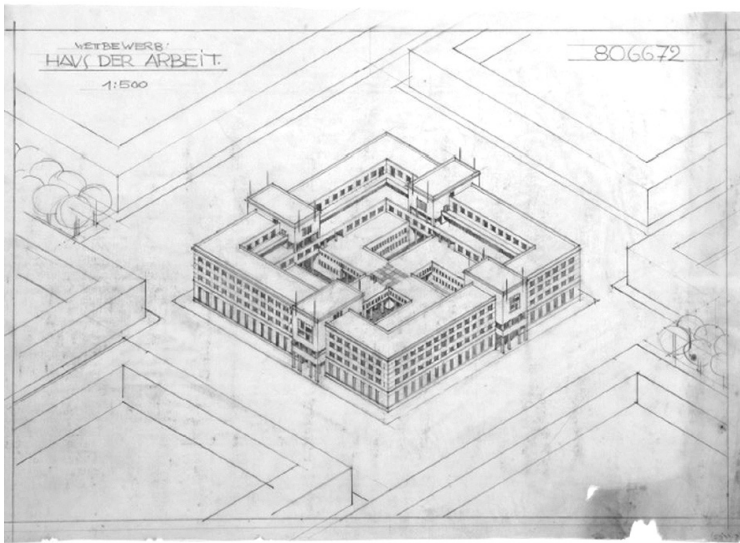


Abb. 5: Wettbewerbsbeitrag des Architekten Niemeyer für ein „Haus der Arbeit“ in den 1930er Jahren. Quelle: Berlinische Galerie, Nachlass Johannes Niemeyer, Digitalisierung 2020.

Der Architekt Johannes Niemeyer, der alle Baupläne der Leipziger Richtung in den 1920er-Jahren entwarf und familiäre Verbindungen zu Hermann Heller besaß, beteiligte sich opportunistisch neben berühmten Architekten wie Schwitter oder Gropius (Nerdinger, 1985, S. 77ff) mit einem Wettbewerbsbeitrag an der Ausschreibung der Nazis für ein „Haus der Arbeit“. Man kann froh sein, dass keines der Wettbewerbsbeiträge gebaut wurde. Aber es gibt zumindest in Bezug auf Architektenbiografien Kontinuitätslinien in der Betätigung über das Jahr der Zäsur 1933 hinweg. Inwiefern jegliche Ansätze proletarischer Pädagogik mit ihren für die Erwachsenenbildung zentralen Idee der Arbeitsgemeinschaften in Deutschland zwischen 1933 und 1945 endeten, im Untergrund bzw. in der Emigration von der Opposition fortgeführt wurden oder (in)direkt im Nazi-Regime integriert wurden, bleibt zu erforschen.

Nach 1989 erfolgt eine Privatisierung des Gebäudes der „Schule für Arbeit“ für normale Wohnräume, sodass der Raum für öffentliche Bildungsarbeit auf absehbare Zeit verloren ist. Aktuell kann man jedoch eine künstlerische und theoretische Wiederentdeckung des Hauses im Bauhauskontext beobachten, sodass das Erbe dieser Arbeiterbildung oder proletarischen Pädagogik (vgl. Editorial dieses Sammelbandes) durchaus als relativ lebendig eingeordnet werden kann.

6 Fazit

Mit Blick auf die Bildungsarbeit einer proletarischen Pädagogik primär für Arbeiterinnen und Arbeiter fällt im Vergleich zu heute besonders frappierend auf, dass sich Hermes in ihren theoretischen Schriften dezidiert und vehement gegen individualistischen Aufstieg wendete. Nicht das Leben einzelner sollte isoliert durch Bildung verbessert werden, sondern die Klassenlage insgesamt. Dieser kollektivistische Ansatz wurde in architektonische Konzepte eingebaut und umgesetzt, die ebenfalls Gemeinschaften als Individuen stärken sollten.

Frühe Entwürfe einer Massenerziehung konnten dagegen primär wegen finanziellen Problemen und Ressourcenmangel nicht architektonisch umgesetzt werden. Insofern wird der Fokus auf Arbeitsgemeinschaft nicht nur ideologisch begründet gewesen sein. Auch wenn so deutlich mehr nicht gebaut wurde als geplant wurde, sind die Leipziger Pläne Meilensteine für eigene (proletarische) Häuser der Erwachsenenbildung für Volkshochschulen. Am Ende entstanden nur ein Heim als Neubau und die Nutzung von bestehenden Gebäuden für weitere Volkshochschulheime.

Dies hat dazu beigetragen, dass in der Nachwelt die Leipziger Richtung so viel Prominenz erlangt hat, wenngleich sie sicherlich nicht typisch für die normalen Volkshochschulen der Weimarer Zeit im Deutschen Reich war. Damalige Diskussionen und Debatten um eine extensive oder intensive Volksbildung per Vortrag oder Arbeitsgemeinschaft finden sich in architektonischen Plänen verfolgt. Es gab die Planung beides zu kombinieren, um sowohl die Masse der Arbeiter als auch intensiv mit wenigen Arbeiterinnen und Arbeitern in Heimen zu arbeiten. Insofern kann man im Nachhinein bedauern, dass die Pläne nicht umgesetzt wurden in Bildungsgebäuden.

Literatur

- Ciupke, P. (2007). Friedrich Siegmund-Schultze und die Volksbildung der Weimarer Zeit. In Tenorth, H.-E., Lindner, R., Fechner, F., & Wietschorke, E. (2007) (Hrsg.), *Friedrich Siegmund-Schultze 1885–1969. Ein Leben für Kirche, Wissenschaft und Soziale Arbeit* (85–102) Kohlhammer.
- Flaig, D. (1998). *Gertrud Hermes – Leben und Werk einer Erwachsenenbildnerin*. Universitätsverlag.
- Grotlüschen, Anke (2018). Schule der Arbeit in Leipzig. In B. Käßlinger & M. Elfert (Hrsg.), *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung / Abandoned Places of Adult Education* (49–62). Peter Lang.
- Grotlüschen, A., & Richter-Boisen, A. (2023) (Hrsg.). *Bauhaus und Erwachsenenbildung – Progressive Architektur im Verhältnis zu Reformpädagogik und Arbeiter:innenbewegung*. Barbara Budrich Verlag.
- Heller, H. (1924). *Freie Volksbildungsarbeit – Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt Leipzig*. Verlag der Werkgemeinschaft.
- Hermes, G. (1926). *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage*. J. C. B. Mohr.
- Käßlinger, B. & Elfert, M. (Hrsg.) (2018). *Verlassene Orte der Erwachsenenbildung / Abandoned Places of Adult Education*. Berlin: Peter Lang Verlag.

- Käpplinger, B. (2020a). Wie weit trägt der „Jobel“? Chancen und Gefahren von Jubiläen für die Erwachsenenbildung und ihre Historiografie. In Dörner, O. et al. (Hrsg.), *Vergangene Zukünfte, neue Vergangenheiten – Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung* (34-44). Barbara Budrich Verlag.
- Käpplinger, B. (Hrsg.) (2020b). *Neue Häuser der Erwachsenenbildung 1959 und 2019*. Peter Lang Verlag.
- Käpplinger, B. (2020c). Der Volksbildner und ‚Emigrant‘ Hermann Heller. *Spurensuche -Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*, 29. Jg., 35-44.
- Käpplinger, B. (2022). Arbeitspläne und Leitideen in der Weimarer Republik – Divergente Richtungen der Volkshochschulen in Bremen und in Gießen. *ZfW - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 45 (275–293). doi.org/10.1007/s40955-022-00209-7
- Käpplinger, B. & Nistal, L. (2019). Educational Borrowing: 100 Jahre Volkshochschulen als Fallbeispiel eines komplexen internationalen Institutionentransfers. In Justus-Liebig-Universität Gießen/ Fachbereich 03 (Hrsg.): *Internationalisierung*. Jahrbuch des Fachbereichs (24-27), Gießen: Fachbereich 03.
- Knoll, J. (Hrsg.) (2007). *Gestalt und Ziel - Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung*. Pro Leipzig.
- Langewiesche, D. (1989). Erwachsenenbildung. In D. Langewiesche & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (337-370). Band V, 1918-1945. C. H. Beck.
- Meisel, A. (2007). Gertrud Hermes und die Leipziger Volkshochschulheime. In J. Knoll (Hrsg.), *Gestalt und Ziel - Beiträge zur Geschichte der Erwachsenenbildung* (53-67). Pro Leipzig.
- Meyer, K. (1969). *Arbeiterbildung in der Volkshochschule - Die „Leipziger Richtung“. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922-1933*. Klett Verlag.
- Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung (1919) (Hrsg.), *Zur Volkshochschulfrage – Amtliche Schriftstücke*. Verlag von Quelle und Meyer.
- Nerdinger, W. (1985). Versuchung und Dilemma der Avantgarde im Spiegel der Architekturwettbewerbe 1933-35. In H. Frank (Hrsg.), *Faschistische Architekturen – Planen und Bauen in Europa 1930 bis 1945* (65-87). Hans Christians Verlag.
- Picht, W. (1913). *Toynbee Hall und die englische Settlement-Bewegung: Ein Beitrag zur Geschichte der sozialen Bewegung in England*. Mohr Verlag.
- Richter, U. & Krolczyk, R. (2022). *Die Wirklichkeit, die zum Gedanken drängt... Gertrud Hermes und die Schule der Arbeit (1928-33)*. Trottoir Noir Verlag.
- Schrader, J. & Rossmann, E. D. (2019). *100 Jahre Volkshochschule – Geschichten ihres Alltags*. Klinkhardt.
- Seifert, M. (2019). *Von Bürgern für Bürger – 100 Volkshochschule Görlitz 1918-2018*. Volkshochschule Chemnitz.
- Steinmetz, P. (1929). Zur Ideologie der deutschen Volkshochschulbewegung. In W. Schulenberg (Hrsg.) (1978), *Erwachsenenbildung* (57-64). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sprink, R. (2022). *Die „Leipziger Richtung“ in der Erwachsenenbildung der Weimarer Republik*. Klemm + Oelschläger.
- Tanzmann, B. (1917). *Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule*. Hellerau- Verlag der Wanderschriften-Zentrale.
- Vonhof, R. (1918). *Die niedersächsische Volkshochschule – 4 Aufsätze*. Niedersachsen-Verlag.
- Wollenberg, J. (2020). *Mehr Demokratie mit Kultur und Bildung wagen – Ein kritischer Blick auf 100 Jahre Volkshochschulen*. Trafo Verlag.
- Zeuner, C. (2001). Gertrud Hermes - theoretische und praktische Beiträge zur Arbeiterbildung. In P. Ciupke und K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Zwischen Emanzipation und „besonderer Kultur Aufgabe der Frau“*. *Frauenbildung in der Geschichte der Erwachsenenbildung* (99-113). Klartext-Verlag.

Autor

Käpplinger, Bernd, Prof. Dr.

0000-0002-1632-3897

Justus-Liebig-Universität Gießen

Programmforschung, Bildungsberatung, Weiterbildungsbeteiligung,
Volkshochschulen

bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Tobias Haberkorn

Museen für das Proletariat. Die Verbindung von kulturellem Erbe, Bildung und Erziehung in proletarischen Museen Moskaus von 1918 bis 1928

Die Verbindung von Kulturerbe und Erziehung in Moskauer Museen war im Zeitraum von 1917 bis 1921 stets präsent und es drängt sich die grundlegende Frage auf, wozu die neuen Museen in der sowjetischen Gesellschaft dienen sollten. Diese Verbundenheit ist vielfältig und mehrdimensional, denn die Schwerpunktsetzungen der einzelnen Verbindungen der Museums-, Bildungs- und Erziehungsfragen sind situationsabhängig und interessengebunden an verschiedene Institutionen, Gruppen oder einzelne Personen. Im Zentrum dieses Textes steht die Entwicklung der Erziehungs- und Bildungsfrage in Bezug auf die Debatte um das kulturelle Erbe aus der bürgerlichen Gesellschaft, in dem der neu gebildete Staat der Russischen Sozialistischen Föderative Sowjetrepublik (RSFSR) nun den Sozialismus als neues Gesellschaftsziel anstrebte.¹ Zudem soll herausgestellt werden, in welcher Beziehung dazu das erste proletarische Museum in Moskau stand und wie es aufgebaut war. Dazu werden Gesetzestexte und Reden wichtiger kulturpolitischer Akteure und Institutionen im sowjetischen Russland analysiert. Des Weiteren wird auf unterschiedliche Museumsvorstellungen und ihre Funktionen in Bezug auf die Museumspolitik nach der Oktoberrevolution eingegangen, wo auch einige Konflikte auftraten. Dabei wird vor allem auf die Perspektive des Museumsbesuchers Rücksicht genommen, da sich das proletarische Museum mit seiner Ausstellung als außerschulische Bildungsinstitution auffasste. Über die Ausstellungen und ihren Bezug zur bürgerlichen Kunst und dem kulturellen Erbe wird auf Basis von kunsthistorischen Fachzeitschriften aus den 1920er-Jahren nachgegangen, die diese ausführlich beschrieben.

1 Das streben zum Sozialismus und das sich bekennen zu Umgestaltung der Gesellschaft dahin, kommt im dritten Artikel der Verfassung der RSFSR von Juli 1918 zum Ausdruck: Vgl. Konstitucija (Osnovnoj Zakon) Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. Prinjata V. Vserossijskim sėzdom Sovetov v zasedanii ot 10 ijulja 1918 goda, Razdel pervyj, Galava vtoraja., in: <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1918.htm> (30.04.2024).

1 Ideen, Vorstellungen und Dekrete über Bildung, Erziehung und das kulturelle Erbe in neuen sowjetischen Museen

Den Konflikt um die Zusammenlegung der Moskauer Abteilung für Volksbildung mit der örtlichen Proletkultvertretung kommentiert der Volkskommissar für Aufklärung, Anatoli Lunačarskij, in der Zeitung *Izvestija* des Allrussischen Exekutivkomitees vom 13. April 1919 wie folgt:

„Es gibt Leute, die annahmen, daß jede Verbreitung der ‚alten‘ Wissenschaft und der ‚alten‘ Kunst Nachsicht gegenüber bürgerlichen Neigungen, fluchwürdiges Kulturträgetum, Vergiftung des jungen sozialistischen Organismus durch das Blut des gestürzten Alten bedeutet. [...] Nein, zum tausendunderstenmal wiederhole ich, daß das Proletariat im Vollbesitz der allgemeinmenschlichen Bildung sein muß, es ist eine historische Klasse, es muß in Verbindung mit allem Vergangenen voranschreiten“ (Lunačarskij, 1919/1981, S.68).

Erkennbar wird darin der Konflikt, wie der junge Sowjetstaat mit dem kulturellen Erbe und der Vergangenheit bei Bildungs- und Erziehungsfragen umgehen soll. Im Moskau dieser Zeit war die Erziehungsfrage vor allem auf den Ebenen der Proletkultorganisation sehr präsent, welche verbunden war mit einer Expansion der Anzahl an Museen (vgl. Kuzina, 1991, S. 122; Plaggenborg, 1996, S. 239). Dadurch nahmen diese einen großen Faktor im außerschulischen Bildungswesen ein. Lunačarskij hebt als bolschewistisches Regierungsmitglied in dem Zitat den aufgeführten Standpunkt des geistigen Zu-Nutzemachens der alten Kulturschätze hervor und stellt diese Haltung den Vettern des Proletkult konfrontativ gegenüber. Das Zu-Nutzemachen des kulturellen Erbes in der Erziehungsfrage war für die Vertreter des Proletkults etwas Unnützes, Hemmendes und Schädliches. Lunačarskij's Auffassung nach war es hingegen eine unumgängliche Grundvoraussetzung der Allgemeinbildung, die es zu nutzen und zu vermitteln galt. Beobachten lässt sich dieser Konflikt sehr deutlich an verschiedenen Aspekten bei der Museumsfrage. Lunačarskij war seit Beginn der Oktoberrevolution davon überzeugt, dass die kulturellen Erzeugnisse der alten Zeit, der Monarchie und der bürgerlichen Gesellschaft des Schutzes bedurften. Sie sollten erhalten, bewahrt und erforscht werden. Da er vor 1917 zusammen mit Alexander Bogdanov fast 15 Jahre zum Führungskreis des linksbolschewistischen Lagers in der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Russlands (SDAPR) gehörte, waren seine Auffassungen zum Aufbau einer proletarischen Bildung und Kultur mit dem Anspruch des Schützens und Bewahrens des kulturellen Erbes, um die Grundvoraussetzung einer allgemeinmenschlichen Bildung zu bewirken, schon lange gewachsen (Gorzka, 1980, S. 19ff.; Mjasoedov, 2015, S. 108f.).

Diese Motive von Bildungs- und Erziehungsfragen finden sich zeitgleich in wichtigen Dekreten zur Verstaatlichung und Registrierung von Kulturgütern, Samm-

lungen und Museen wieder, wie beispielsweise bei der Verstaatlichung der Galerie des Mäzens Sergej Ščukin und seiner Sammlung von französischer Kunst des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Dort wurde im Dekret vom 29. Oktober 1918 des Rates der Volkskommissare (Sovet Narodnych Komissarov – SNK) formuliert, dass die Sammlung „aufgrund ihres künstlerischen Werts eine hohe gesamtgesellschaftliche Bedeutung in der Volksaufklärung hat“². Anzutreffen sind diese Motive auch bei der Verstaatlichung der Tretjakow-Galerie. So heißt es im Dekret vom 3. Juni 1918:

„[...] die Moskauer städtische Kunstgalerie benannt nach P. und S. M. Tret’jakovyč ist durch ihre kulturelle und künstlerische Bedeutung eine Institution, die allgemeingesellschaftliche Bildungsfunktionen durchführt, und das Interesse der Arbeiterklasse fordert, dass die Tretjakow-Galerie in ein gesamtstaatliches Netz der Museen eingeht“³.

Diese Dekrete dienten dem Herantragen vergangener Kultur und Kunst aus dem In- und Ausland an die Bevölkerung der RSFSR. Dadurch wurde sich ein Gewinn an Wissen und Aufklärung erhofft. Somit geht die von Lunačarskij postulierte Forderung nach einer allgemeinen Bildung für die Menschen, aus jenen Dekreten, klar hervor. Der Wille zur Heranführung an die traditionelle russische Kunst und Kultur und Motive des Denkmalschutz finden sich auch im Dekret zur Registrierung der Kunstdenkmäler und Antiquitäten vom 5. Oktober 1918 wieder, in dem es heißt: „Zum Zwecke der Bewahrung [und] Erforschung und die breite Masse der Bevölkerung möglichst voll und ganz mit den Kunstschatzen und Antiquitäten, die sich in Russland befinden, bekannt zu machen“⁴. Solche Passagen wurden in den Dokumenten an den Anfang gesetzt, was die Bedeutung von Bildungs- und Erziehungsfragen unterstrich. Sie wurden als ein wichtiges Leitmotiv zum Aufbau des allgemeinen Museumswesens der RSFSR hervorgehoben. So repräsentierten Bildungs- und Erziehungsfragen das Vorhaben von Regierungsmitgliedern wie Lunačarskij, dass in den Museen als außerschulischem Bildungsort eine Vermittlung von Kunst und Hochkultur des In- und Auslands für Menschen jeden Alters erfolgen sollte. Damit ging die Hoffnung der Anhebung des „kulturellen Niveaus“ der Bevölkerung der RSFSR einher. Geplant war, die Grundvoraussetzung einer allgemeinbildenden Kunst und Kultur zu schaffen, die offen und zugänglich für alle sein sollte, damit die Basis für eine neue proletarische Bildung gewährleistet werden konnte. Jedoch wurde unter den Museumsexperten der alten Generation und den Vertretern der sowjetischen Avantgarden-Kunst in dieser

2 Dekret soveta narodnych komissarov o nazionalizacii chdožestvennoj galeri S. I. Ščukina, in: Dekrety sovetskoj vlasti. Tom III, Moskva 1964, S. 460.

3 Dekret o nazionalizacii Tret’jakovskoj Galerei, in: ebd., Tom II, Moskva 1959, S.389-390, hier S. 389.

4 Dekret o registracii, prieme na učët i ochrane pamjatnikov iskusstva i stariny, nachodjaščichsja vo vladenii častnych lic, obščest i učreždenij, in: ebd. III, 1964, S. 399.

Hinsicht eine Debatte darum ausgetragen, welche Bildungs- und Erziehungsziele man mit dem kulturellen Erbe und der Kunst aus der Zarenzeit und der bürgerlichen Gesellschaft verfolgen und erreichen wollte. Zudem wurde überlegt, wie diese in die Institution Museum eingebunden werden könnten.

2 Ideen und Ansätze aus der sowjetischen Avantgarden-Kunst (Nikolai Punin)

Im Vorlauf der ersten Konferenz für Museumsangelegenheiten im Februar 1919 in Petrograd konkretisieren sich diese erzieherischen Ansprüche und Vorstellungen, was die Museen als Bildungsinstitutionen und ihre Künstler als deren gewünschte Organisatoren und Betreiber leisten sollten. Genauer beschrieben wurde dies in der Deklaration der Abteilung für Bildende Kunst (Otdel izobrazitel'nogo iskusstva - IZO) und Kunstgewerbe zu Fragen über die Prinzipien der Museumsverwaltung. Dass die Künstler selbst ihre Ausstellungen entwickelten, sie mit einem kunsterzieherischen Impetus didaktisch aufbereiteten und das Recht besaßen, Werke und Exponate anzukaufen (was in den proletarischen Museen bereits gang und gäbe war), wurde in dieser Deklaration als eine Zielvorstellung für das anzustrebende Museumswesen festgeschrieben. Darin heißt es:

„In dem Maße, wie der Künstler sich als schöpferische Kraft auf dem Gebiet der Kunst erweist, fällt es in seine Aufgabe, der Leiter der Künstlerischen Erziehung des Landes zu sein [...]. Der alte Anachronismus: Die Vervollständigung der Museen mit Werken der zeitgenössischen Kunst in der Auswahl des Museumsfachmanns, muss beseitigt werden. Die Angelegenheit des Erwerbens von Werken der gegenwärtigen Kunst ist eine ausschließliche Kompetenz der Künstler. Auf dem Wege der historischen-wissenschaftlichen Betrachtung von Denkmälern der Vergangenheit lassen sich keine fruchtbaren Resultate in Bereichen der künstlerischen Erziehung erzielen. Die Angelegenheit der künstlerischen Erziehung des Volkes wie auch der jungen Generation ist die Sache der Künstler.“⁵

Deutlich wird an diesen Beispielen die Spaltung der Lager anhand der Bildungs- und Erziehungsfrage. Zugeschrieben wird dem Künstler aufgrund seiner schöpferischen Tätigkeit, etwas Neues zu kreieren, dabei sei die Eigenschaft der alteingesessenen Museumsmacher, das „Geschaffene [das Alte] zu erhalten“⁶, dies sind zwei grundlegende Ansätze die einander entgegenstehen. Der Künstler orientiert sich nicht an erzieherischen Kompetenzen und Zielen der Vergangenheit, da diese dem angestrebten Ideal einer neuen künstlerischen Erziehung widersprechen. Für die Vertreter der IZO in Petrograd ist der Grundsatz des Bewahrens von kulturellen

5 Deklaracija otdela Izobrazitel'nyh Iskusstv i Chudožestvennoj Promyšlennosti po voprosu o principach muzevedenija, prijataja Kollegiej Otdela v zasedaniji 7. Fevralja 1919g. in: Isskusstvo kommuny No.11, 16. Fevralja 1919, S. 1.

6 Deklaracija otdela Izobrazitel'nyh Iskusstv, 1919, S. 1.

Wertgegenständen und die Betrachtung sowie Bewertung der Kunst nach rein historischen und wissenschaftlichen Maßstäben etwas, das sich in der künstlerischen Erziehung der Vergangenheit befindet. Im Zuge dessen könne nichts Neues hervorgebracht werden, dies obliege nur den Künstlern mit ihren modernen Werken. Dem Petrograder stellvertretenden Leiter der IZO, Nikolai Punin⁷, schwebten dabei Museumstypen vor, die ein schöpferisches Moment mit einem erzieherischen Passus verbinden sollten. In der Berichterstattung über die Tagung des Kollegiums für Kunstangelegenheiten und Kunstgewerbe der IZO am 16. Januar 1919 wurden zum Thema der Museumsfrage drei Museumstypen beschrieben. Der erste Typ sollte den Charakter eines beweglichen und schnellen Lagers aufweisen, in welchem Museumsexponate verfügbar und deponiert, sie zwischengelagert und schnell ausgeliefert werden konnten und von dem aus die Aufteilung auf die anderen beiden Museumstypen erfolgte. Der dritte Typ war durch einen wissenschaftlichen und forschenden Schwerpunkt gekennzeichnet, der Kunstgeschichte beinhaltete und zum Studium dienen sollte. Geplant war, dass die Gelehrten und Museumsmacher überwiegend auf diesen Museumstyp Einfluss nahmen, aber am aktuellen Kunstdiskurs und dessen Einfluss auf Erziehungs- und Bildungsfragen sollten sie nicht teilnehmen. Dies entsprach dem Anliegen der IZO-Deklaration⁸. Der hervortretende Museumstyp war der zweite, nämlich jener eines

„staatlichen Museums der künstlerischen Kultur, welches dem Verstehen der Kultur, der Technik, der Formen, der Farben, der Erfindungen von Methoden und so weiter, dient. Diese Museen werden ausschließlich bestimmt sein für künstlerische Ziele: Es wird Möglichkeiten geben sich vertraut zu machen mit der Entwicklung und den Methoden des künstlerischen Schaffens. Der Vortragende schlägt nähere Beteiligung von Künstlern und Kunstgesellschaften in der Arbeit dieses Museumstyps vor.“⁹

Was Punin hier im eigentlichen Sinne vorschwebte, war die Vision, das Museum umzubauen in einen Ort des Schaffens und Wirkens. Er wollte es umbauen in ein

7 Nikolai Nikolaevič Punin geb. am 28. November 1888 in Helsinki, gest. am 21. August 1953 in Abez. Er besuchte von 1910 bis 1914 die historische-philologische und die juristische Fakultät in Petrograd. Mit einer Spezialisierung auf Kunstgeschichte beendete er die Universität und arbeitet schon ab 1913 als Leiter der Kunstabteilung im Russischen Museum. Mit der Oktoberrevolution wurde er erst Stellvertretender Leiter, ab 1918 Leiter der IZO in Petrograd und er war Chef ihrer Abteilung für Literatur und dessen Verlag. Er war Kommissionsmitglied in der Ermitage und im Russischen Museum und wesentlich an deren Umbau mit beteiligt. Bis 1934 war Punin Kurator am Russischen Museum und Professor für Kunst und Kunstgeschichte und Dozent an verschiedenen Leningraer Universitäten sowie Gründer und Mitarbeiter an verschiedenen Kunstzeitschriften, dabei war er der dritte Ehemann von 1923 bis 1938 von der Schriftstellerin Anna Achmatova. Er wurde mehrmals verhaftet und starb nach vier jähriger Haft im Kriegsinvaliden Lager Abez bei Vorkuta (Vgl. Zykov, 2023).

8 V kollegio po delam iskusstva i chudožestvennoj promyšlennosti. Muzejnyj vopros, in: Isskusstvo kommuny No.8, 19. Januar, 1919 g., S. 4.

9 V kollegio po delam iskusstva, 1919 g., S. 4.

lebendiges Medium des künstlerischen, kreativen, gesellschaftlichen Ausdrucks, welches die Möglichkeit offenbarte, zeitgenössische Kunst vermittelt zu bekommen und erfahren zu können. Zudem sollte es möglich werden, in der Produktion und Präsentation solcher Kunst ausgebildet zu werden. Hierin lag Punins eigentliches erzieherisches Anliegen. Die Zukunft der Museen sollte dazu führen, die breite Masse der Bevölkerung zu erreichen. Das mündete schließlich in der Bewegung zur Gründung des Museums für malerische und künstlerische Kultur (Post, 2012, S.43ff.).

Den Museumsbesucher selbst vernachlässigte Punin in seinen Vorstellungen nicht. In einem Kommentar zum Nachgang der ersten Museumskonferenz im Februar 1919 nimmt er eine sehr kritische Haltung ein, die zum einen anhand der Erziehungsfrage wieder die Spaltung der Lager zeigte, aber zum anderen auch seine Vorstellungen verdeutlichte, wie man den Besucher des Museums neu zu sehen und aufzufassen habe. Er schrieb den alteingesessenen Museumsmachern ein bestimmtes Verhältnis und Verständnis über das Proletariat als Museumsbesucher zu, was nach seiner Einschätzung auf der Museumskonferenz auch die Mehrheit der Teilnehmer vertraten. Aus seiner Sicht wurde nicht kritisch reflektiert, dass:

„Volk = Kinder und wir gelehrte Bourgeoisie = Erwachsene sein, es geziemt sich, sie zu unterrichten, wenn sie bis zu dem Punkt gelangen, dass sie sich unterrichten lassen wollen. Falsch. Die Volksmassen, besonders das Proletariat, sind keine Kinder, sie sind sogar schon sehr erwachsen [...]. Das Proletariat ist kein Aufrührer und kein Eindringling in die Institutionen, es kommt dort an, damit es seine kulturelle Überlegenheit beweist; unterrichtet muss es nicht werden, es wird sich selbst unterrichten“ (Punin, 1919, S. 1).

Kritisiert wird darin besonders die patriarchalische Vorstellung der Museumsmacher über die meist weniger gebildeten Besucher. Punin bringt an anderer Stelle sehr pointiert zum Ausdruck, dass das ein „verfaulter und toter Blick der Wissenschaft und Kunst war; hier einen Tempel und dort eine Herde Schweine, denen Krümel einer göttlichen Mahlzeit hingestellt wurden“ (Punin, 1919, S. 1). Punin traut dem Proletariat und den Museumsbesuchern zu, sich selbst zu bilden und die Fähigkeit zu besitzen, über das, was im Museum ausgestellt wird, zu eigenen Erkenntnissen, Meinungen und Wissen zu gelangen. Das Beharren und Festhalten an der Vorstellung eines Göttlichkeitspathos in Wissenschaft und Kunst sowie zu den Inhalten und Exponaten der Museen könne nicht mehr tragend und leitend sein für die Institution Museum. Es führe das Proletariat nicht weiter und verwehre den eigenen Besuchern den Erwerb von Bildung und Erfahrungen. Diese Aspekte sind in den proletarischen Museen wieder zu finden. Diesen Göttlichkeitspathos in den Gedanken der alteingesessenen Museumsmacher zu durchbrechen, um einen tragenden Faktor im Bildungs- und Erziehungsgeschehen der RSFSR etablieren zu können, war Punins Anliegen. In der praktischen und inhaltlichen Umsetzung der proletarischen Museen wiederum sollte dies in einer anderen Form auftauchen.

3 Das erste proletarische Museum

Ein Teil dieses Ansatzes von Punin lässt sich in dem ersten proletarischen Museum in Moskau beobachten. Es wurde am 7. November 1918 zum ersten Revolutionsjubiläum eröffnet (vgl. Bayer, 1999, S. 426; Poljakov, 2018, S. 175). Eine pädagogische Neuerung hieran war, dass man sich bewusst auf den sozialen Hintergrund der Besucher einstellte, dass das Publikum zum Großteil aus Bauern, Soldaten, Matrosen und Arbeitern bestehen würde, die vor der Revolution kaum Kontakt oder Erfahrung mit der Malerei, Bildhauerei und anderen Kunsthandwerken aus der eigenen oder einer fremden Kultur besaßen. Dabei lag der Fokus auf einer Annäherung zur Kunst der Vergangenheit und dem sorgsamem Umgang mit dieser. Die Kunsterziehung hatte hierbei den Anspruch, den Besuchern in verschiedenen Lebens- und Alltagsbereichen Kunst nahe zu bringen und zu zeigen, wo sie das Leben mitbestimmt, sei es durch Alltagsgegenstände wie Tassen, Glas, Besteck und Teppiche, Skulpturen, Gemälde oder Handwerk. Es wurden industrielle Bezüge vermittelt, wie das Herstellen von Leder, Farben, Stoffen, Möbeln oder Porzellan, wobei auf die Eigentümlichkeit der inländischen russischen Kunstwerke verwiesen wurde. Fjodor Gejtc führte in einer Beschreibung der Museumszeitschrift *Sredi Kollektionerov* von 1922 das Konzept und das Ziel der proletarischen Museen aus: „den Arbeiter dazu ermutigen, sich um die Verbesserung seiner Kenntnisse zu bemühen und ein höheres künstlerisches Niveau in seiner Arbeit zu erreichen“ (Gejtc, 1922, S. 26). So trat im proletarischen Museum eine doppelte Neuerung auf. Es hatte nicht nur für die Bereitstellung und Öffnung von Kunst und Kultur zu sorgen, die dem Großteil der Bevölkerung vorher oft verschlossen blieb, sondern es versuchte in einer neuartigen und pädagogischen Herangehensweise, gepaart mit der Zusammenstellung und Konzipierung von Ausstellungen, ein grundlegendes Kunstverständnis beim Besucher zu erzeugen. Im Sinne Punins sollte der Museumsbesucher dazu ermutigt werden, anzuhalten und selbst schöpferisch tätig zu werden. Er sollte in seiner Arbeit eine höhere künstlerische Qualität anstreben und erkennen. Damit sollten handwerkliche Fertigkeiten vermittelt und die allgemeinbildenden Funktionen des Museums aktiviert werden. Diese Museen wurden daher auch als „Vorbereitungsschulen“ angesehen oder als Museen „erster Stufe“ (Gejtc, 1922, S. 26) bezeichnet, sodass sich die Menschen an die Hochkultur der großen Museen Moskaus herantasten konnten.

Die Ausstellung im ersten proletarischen Museum war angepasst an die Räumlichkeiten des ehemaligen Herrenhauses des Weinhändlers Levis, das sich im Zentrum Moskaus im Tverskaja Rajon in der Boľšojja Dimitriova Straße Nr. 24 befand. Auf zwei Etagen in mehreren Zimmern und Sälen wurden hauptsächlich Werke der bildenden Kunst gezeigt, Glas aus der Fabrik Alexander Popovs und Porzellan aus kaiserlicher russischer Produktion aus dem 18. und 19. Jahrhundert, Sammlungen von ausländischen und russischen hochverarbeiteten Möbelstücken,

Porträts und Gemälde von adligen Familien, Zimmereinrichtungen aus dem frühen 19. Jahrhundert. Es gab Abteilungen für die klassische russische Ikonenmalerei und deren Schulen, einen großen Saal für die Kunst aus dem Orient mit Teppichen, Porzellan, Elfenbeinschnitzereien und Skulpturen aus China und Japan sowie Säle für russische und westliche Malerei aus dem vorigen Jahrhundert (vgl. Gejtc, 1922, S. 27f.; Mikitina, 2017, S. 132). Laut Inventarverzeichnis aus dem Jahr 1919 besaß es 1543 Exponate (vgl. Krasnaja Moskva, 1920, Sp.574), 1923 wuchs der Bestand schon auf über 6000 Exponate an.¹⁰

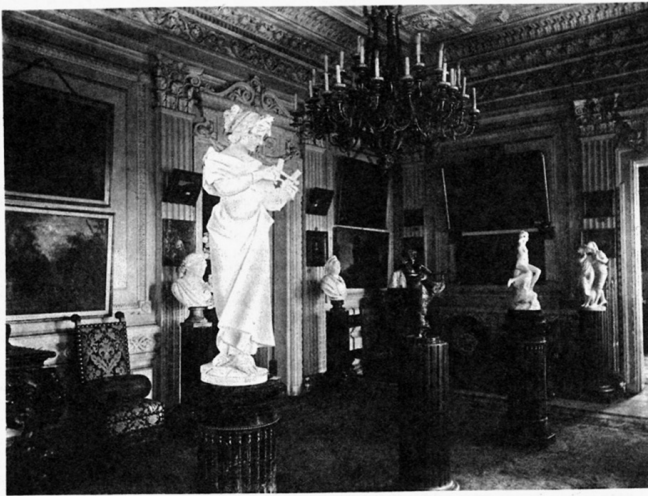


Abb. 1: Saal der westeuropäischen Kunst im Ersten Proletarischen Museum Moskaus von 1919.
Quelle: Ovčjannikova, E. B. (1984). *Pervyj proletarskij Muzej*, in *Panorama Iskusstva* 7, 268-283, hier: 271.

Die eröffnende Ausstellung im ersten proletarischen Museum wirkte auf den ersten Blick sehr chaotisch zusammengestellt, da sie keine feste Chronologie besaß und in der Ausstellung selbst wenig erklärt wurde zu den Exponaten. Gesetzt wurde eher auf die Wirkung der Ausstellungsstücke auf die Besucher, um deren ersten Kontakt mit der Kunst nicht zu überwältigend erscheinen zu lassen (vgl. Majstrovskaja, 2017, S. 178). Diese Zusammenstellung war aber auch den Umständen geschuldet, da das Zusammentragen der Exponate in Moskau sehr

¹⁰ Zusammengestellt wurde das erste proletarische Museum aus Sammlungen prominenter russischer Adels- und Industriellenfamilien wie der von Nikolai Nosov, Aleksej Bachrušin, Michail Kristi, Michail Rjabušinskij, Alexander Krivošein, Fedoro Karpov, der Familien Lvov und Golicyn sowie aus der großen Ikonensammlung von Gerogij Pachmanov (vgl. Majstrovskaja, 2017, S. 177; Mikitina, 2017, S.133).

schnell erfolgen musste, weil man nach Aussagen der Zeitschrift *Sredi Kollekcijonerov* große Sorge vor Plünderungen und Zerstörungen der Kunstwerke hatte. In den privaten Villen Moskaus im Jahr 1918 grassierte eine „Epidemie“ von Besetzungen anarchistischer Gruppen, wodurch die Sammlungen bedroht waren und sie hastig und schnell geräumt werden mussten. So blieb für die konkrete Systematisierung der Ausstellung in den ersten Monaten des Museums nicht viel Zeit, da der Schutz der Sammlungen Vorrang hatte. Erst 1921 wurde eine neu-gearbeitete Ausstellung installiert (vgl. Gejtc, 1922, S. 24f.).

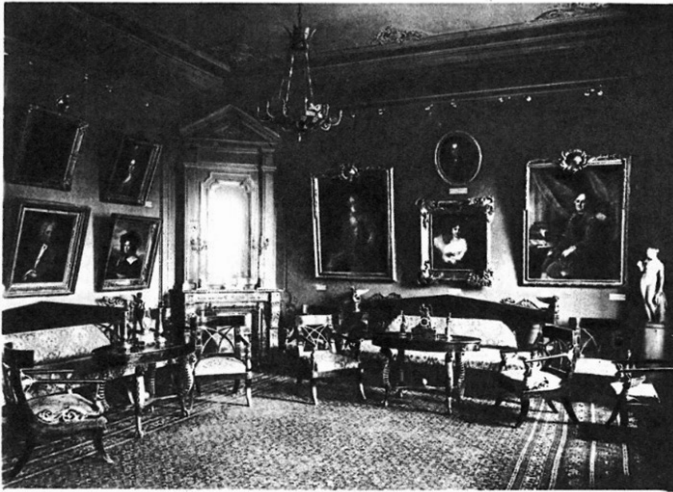


Abb. 2: Saal für russische Malerei im Ersten Proletarischen Museum Moskaus von 1919.

Quelle: Ovčjannikova, E. B. (1984). *Pervyj proletarskij Muzej*, in *Panorama Iskusstva* 7, 268-283, hier: 275.

Kritik an den proletarischen Museen gab es wiederum auch. Nicht nur an ihrer Machart, sondern vor allem an ihrer thematischen Ausrichtung und ihren Inhalten. Fälschlicherweise nahm man aufgrund des Namens an, dass es sich inhaltlich mit dem Proletariat auseinandersetzen würde, was aber bei dem hier vorgestellten ersten und der acht weiteren Museen überhaupt nicht der Fall war. Kritiker meinten, es würde eher den Geschmack und den Lebensstil des Adels und der Bourgeoise widerspiegeln. Daraufhin verwiesen die Museumsmacher auf den Entstehungskontext, weil gerade die Revolution und die Aktivitäten des Proletariates dieses Museum begründeten. Da die Wertgegenstände den vorigen Machthabern entrissen worden waren und sie dadurch volkseigen und für jedermann zugänglich waren, besaß es einen anderen Entstehungskontext als die klassischen bürgerlichen Museen und sei für das Proletariat bestimmt (vgl. Gejtc,

1922, S. 25). Unkonventionell und neu an diesen Museen war das Zusammenbringen von Hochkultur, Ideologie, Alltagsleben und der Anspruch, mit dem Ausstellungsaufbau, dem Umgang mit den Exponaten und der Konfrontation mit der Kunst einen Bildungsauftrag zu erfüllen. Es sollte ein Raum für Muse sein, der gedacht war Zusammenwirken mit der Aktivierung des Proletariats im Sinne ihres Drangs nach Bildung, durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Varianten der klassischen bildenden Kunst. Durch den Besuch der Museen sollte eine Sensibilisierung für die Allgemeinbildung des Proletariats erreicht werden. Das eigentliche künstlerische Schaffen und die dabei tragende Rolle, die die Künstler einnehmen sollten, wie es Punin befürwortete, traten dabei in den Hintergrund.

Die Präsentationsform schuf einen experimentellen Mix von Häuslichkeit und großer Kunst, ein Miteinander und eine Verbindung von Schränken, Gemälden, Möbeln, Porzellan und Ikonen, das eine wohnzimmerhafte, alltagstaugliche Wirkung erzielte und die Besucher packen und ihr Interesse wecken sollte. Man wollte dadurch den Gedanken wecken, wie leicht es doch sein konnte, die kulturellen Hinterlassenschaften der Vergangenheit in den Alltag einzubauen, um damit Vertrautheit zu suggerieren, indem man sie in die Zimmer des Alltags intergierte und Kontraste erzeugte. Es ließ das Museum wie eine Wohnung wirken (vgl. Majstrovskaja, 2017, S. 178f.). Die Museen erfreuten sich großer Beliebtheit, so lagen die Besucherzahlen im Jahr 1920 für alle acht proletarischen Museen zwischen 2.000-2.500 Personen im Monat, wobei die meisten Besucher Rotarmisten waren (vgl. Krasnaja Moskva, 1920, Sp.574). Im Jahr 1920 kamen 60.823 Menschen in die Museen und die Zahl steigerte sich im folgenden Jahr, in dem in den ersten sechs Monaten schon 50.000 Besucher gezählt wurden, von denen 50% Arbeiter, Rotarmisten und Kinder waren (vgl. Gejtc, 1922, S. 26). Gleichzeitig wurden in den Museen auch Bibliotheken und Lesesäle zum Selbststudium eingerichtet, aber auch Vorträge und Kurse gehalten, die sich inhaltlich darum drehten, den Arbeitern klar zu machen, wie wichtig der Schutz von Kunstdenkmälern und Antiquitäten sei.¹¹

4 Organisation der Museen

Die proletarischen Museen wurden organisiert von der Abteilung für Plastische Künste, geleitet von E. Oranovskij¹². Zudem wirkten an den Museen Künstler der Avantgarde in einer eigens dafür eingerichteten Kommission mit, wie Ivan Žoltovskij, Sergij Kononkov, Vladimír Tatlin, Aleksej Ščusev, Stanislav Noakovskij, Petr Končlovskij, Ivan Maškov, Pavel Kunznecov und auch Kasimir Malevič

11 Dok. No. 113: Otčet otdela plastičeskich iskusstv (ne ranee 1. Aprelja 1919 g.), in: Iz istorii stroitel'stva sovetsoj kul'tury, 1964, S. 171-173, hier S. 172.

12 Vgl. Dok. No. 113: Otčet otdela plastičeskich iskusstv (1919), 1964, S. 172.

(vgl. Drengenberg¹³, 1972, S. 144; Majstrovskaja, 2017, S. 178). Diese „Künstlerkommission“ (Majstrovskaja, 2017, S. 178) und die Abteilung für Plastische Künste waren der Kommission für die Museen, dem Schutz der Kunstdenkmäler und Antiquitäten des Moskauer Sowjets mitzugeordnet. Ab Mai 1918 wurde diese Kommission durch eine Verfügung von Lunačarskij dem Volkskommissariat für das Eigentum der Republik übertragen (vgl. Krasnaja Moskva, 1920, Sp.574; Drengenberg, 1972, S. 138). Die Besetzung der Künstlerkommission und die Mitarbeit am proletarischen Museum fluktuierten sehr stark in den Jahren von 1918 bis 1920, da sie von einzelnen Rajonverwaltungen der Stadt aufgebaut, unterhalten und umgesetzt wurden. Es gab kein wirkliches Zentrum ihrer inhaltlichen Ausrichtung. Bis zum Jahr 1920 gab es acht proletarische Museen¹⁴, die alle zusammen etwa 30.000 Ausstellungsstücke und eigene Lagerdepots besaßen, wie das Moskauer Lager für Werke der Gegenwartskunst, welches organisiert wurde von Nikolai Vinogradov, einem bekannten Architekten und Restaurator (vgl. Majstrovskaja, 2017, S. 179). Mit diesen Exponaten im Lager (ca. 6.000 Stück) wurden bis zu 15 Sonderausstellungen an weiteren Orten Moskaus organisiert (vgl. Krasnaja Moskva, 1920, S.574).¹⁵

Die Exponate fanden durch verschiedene Umstände ihren Weg in die Museen, sie konnten aus den Konfiszierungen der Tscheka stammen oder es waren beschlagnahmte Wertgegenstände aus Pfandleihhäusern, Antiquariaten oder Herrenhäuser. Es konnte sich aber auch um auf der Flucht zurückgelassene Wertgegenstände aus leerstehenden und verlassenen Häusern handeln. Teilweise wurden ganze Sammlungen von Gemälden und Kunst den Museen freiwillig übergeben und die ehemaligen Besitzer führten mitunter selbst durch die Ausstellung (Vgl. Gejtc , 1922, S. 23; Majstrovskaja, 2017, S. 180). Für die Besucher, die erstmals in ein Museum kamen, war die Veranschaulichung und Erklärungen der Sammler selbst von großer Bedeutung.

5 Resümee

Die proletarischen Museen waren nur ein kurzes Intermezzo in der Museums-, Kultur- und Bildungslandschaft der frühen Sowjetunion, ähnlich wie weitere Projekte der Avantgarde wie die Monumentalpropaganda oder die Offensive gegen Analphabetismus (Drengenberg, 1972, S. 262ff.; Anweiler, 1973, S. 39ff.; Majstrovskaja , 2017, S. 178). Zwei der acht Museen wurden 1921 schon wieder

13 Eine ausführliche Auflistung der Kommissionsmitglieder sind in der Fußnote Nr.168 zu finden.

14 Diese Museen befanden sich im Zamoskvoreskij Rajon in der Mytnhaja Straße (dort mit der Gemäldesammlung des Mäzens Genry Brokar von Flämischen Meistern u.a.), im Krasnopresnenkaja Rajon, Chamovničeskaja Rajon, Rogożskaja-Cimonovskaja Rajon, Sokol'ničeskaja Rajon, Basmannaja Rajon und im Lefortovskaja Rajon.

15 Alle Zahlen sind im Handbuch des Revolutionären Moskaus (Krasnaja Moskva) von der Statistikkabteilung des Moskauerstadtsowjet erfasst und aufgenommen wurden.

geschlossen, im Jahr 1928 wurde das letzte aufgelöst und die Bestände auf andere Museen, Klubs und Arbeitervereine in der Stadt verteilt oder ins Ausland verkauft (vgl. Ovjannikova, 2015, S. 8). Der Einfluss der Museen und ihrer Ansätze auf die Museumslandschaft der RSFSR sind aber nicht zu leugnen. So lassen sich die zugrundeliegenden Ideen in anderen Museen, wie den sich entwickelnden Revolutionsmuseen, wiederfinden (vgl. Majstrovskaja, 2023). Im proletarischen Museum ist erstmals eine breite gleichförmige Struktur von Museen zu erkennen, die sich über mehrere Rajons der Stadt erstreckte, die mit ihren Ausstellungen den geistigen Horizont über diese hinaus öffnen wollten. Mit alter und traditionsreicher Kunst und Bildungsangeboten sollte die Aufrechterhaltung der Anbindung an die Rajons geschaffen werden. Die Museen als wichtiges Bildungsangebot sollten für und über diese sprechen.¹⁶ Das Ziel war es, ein aktives Handeln entstehen zu lassen, das nicht nur traditionell gesehen das Schützen und Bewahren in den Vordergrund der Museumsarbeit stellte und das Museum buchstäblich als einen „Wissensspeicher“ sah, sondern es setzte bewusst das didaktisch arrangierte Zusammenbringen der Bestände mit den Besuchern an erster Stelle. Es wurden neue, experimentelle Wege eingeschlagen, denn das proletarische Museum begriff sich als eine vermittelnde, außerschulische Bildungsinstitution. Es reagierte auf die Emotionen, Empfindungen und Gewohnheiten der Besucher und klärte anhand von Exponaten aus Russland und aller Welt in respektabler und nicht abwertender Weise über die kulturelle Vergangenheit auf. Das Museum ging auf das Bedürfnis der Menschen ein, schöne, fremde und vertraute Dinge sehen zu wollen und über diese Geschichte, Kultur, Handwerksarbeit und die Kunst erklärt und dargestellt zu bekommen, und dadurch zu lehren und aufzuklären. Der Besucher erlangte somit ein bestimmtes Verständnis von Kunst und ihre handwerkliche Erzeugung, er gewann eine eigene kulturelle Identität und wurde animiert, selbst schöpferisch tätig zu werden (vgl. Majstrovskaja, 2017, S. 181f.).

Literatur

- Anweiler, O. (1973). Erziehungs- und Bildungspolitik. In O. Anweiler & K.H. Ruffmann (Hrsg.), Kulturpolitik der Sowjetunion (1-144). Alfred Kröner.
- Bayer, W. (1999). Die Beute der Oktoberrevolution: Über Zerstörung, Erhaltung und Verkauf privater Kunstsammlungen in der Sowjetunion, 1917-38. In E. Boshof (Hrsg.), Archiv für Kulturgeschichte (417-442), Bd. 81, Böhlau.
- Dekrety sovjetskoi vlasti (1959). Tom II, Institut Marksizma-Leninizma pri CK KPSS.
- Dekrety sovjetskoi vlasti (1964). Tom III, Institut Marksizma-Leninizma pri CK KPSS.
- Drengenberg, H.-J. (1972). Die sowjetische Politik auf dem Gebiet der Bildenden Kunst. Von 1917-1934, Forschungen zur osteuropäischen Geschichte, Bd.16, Harrasowitz.
- Gejtc, F. (1922). Proletarskie Muzei v Moskve, Sredi Kollektionerov, No 2, 23-32.
- Gorzka, G. (1980). A. Bogdanov und der russische Proletkult. Theorie und Praxis einer sozialistischen Kulturrevolution. Campus.

¹⁶ Vgl. Otčet otdela plastičeskich iskusstv (1919), 1964, S. 172.

- Iz istorii stroel'stva sovetsoj kul'tury. 1917, Moskva 1918. Dokumenty i Vospominanija (1964), Iskustvo.
- Krasnaja Moskva 1917-1920 gg. (1920), moskovskogo Soveta.
- Kuzina, G. A. (1991): Gosudarstvennaja politika v oblasti Muzejnogo dela v 1917-1941gg. In Kasparinskaja S. A. (Hrsg.), *Muzej i Vlast'*. Gosudarstvennaja politika v oblasti muzejnogo dela (XVIII-XX vv.) Čast' I., (=Sbornik naučnych trudov/ No. II kul'tury), Naučno-issledovatel'skij institut kul'tury, 96-172.
- Lunačarskij A. (1981). Nochmal über den Proletkult und die sowjetische Kulturarbeit. In A. Jermakow (Hrsg.), Anatoli Lunatscharski Vom Proletkult zum sozialistischen Realismus. Aufsätze zur Kunst der Zeit (66-70). Dietz.
- Majstrovskaja, M. T. (2023, 26. November). Muzei revoljucionnoj Rossii, <http://www.delphis.ru/journal/article/muzei-revoljucionnoi-rossii/>
- Majstrovskaja, M. T. (2017). Proletarskie muzei revoljucionnoj possii kak obrazovatel'nye centry novoj kul'tury. In N. N. Ganceva; J. B. Ivanovo & E. D. Ivanova (Hrsg.), *Revoljucija v iskusstve i novicii v chudožest vennom obrazovanii*, Naučno-metodičeskogo sojeta MGČHPA (176-183).
- Mikitina, V. V. (2017). Kulturnye zavoevanija Oktjabrja. 1-j Proletarskij Muzej v Moskve. In I. G. Efimova (Hrsg.), *Muzej i revoljucija 1917 goda v Rossii: sudba ljuđej, kolekcij, zdanij iz cikla „Muzej i vojna“*. Sbornik dokladov vsersijskoj konferencii 15-17 nojabja 2017 goda, Ekaterinburgskij Muzej izobrazitel'nych iskusstv (132-135).
- Mjasoedov, B. A. (2015). Eretik marksizma. In *Mir novoj ekonomiki*, No. 2, 100-112.
- Plaggenborg, S. (1996). Revolutionskultur. Menschenbilder und kulturelle Praxis in Sowjetrußland zwischen Oktoberrevolution und Stalinismus (= Beiträge zur Geschichte Osteuropas Bd. 21), Böhlau.
- Poljakov, T. P. (2018). Muzejnaja ekspozicija. Metody i tehnologii aktualizacii kul'turnogo nasledija, Moskva.
- Post C. (2012). *Künstlermuseen. die russische Avantgarde und ihre Museen für Moderne Kunst*, Reimer.
- Punin, N. (1919). Kitogam muzejnoj konferencii (O bospitatel'noj roli Muzeev). *Isskusstvo Komunij*, No.12, 1919, 1.
- Ovjannikova, E. B. (2015). N. D. Vinogradov. arhitektor, restavrator. In E. B. Ovjannikova (Hrsg.), *Kitajgorodskaja stena. Pestavracija pered snosom (4-24)*. Tipografija Siti Print.
- Zykov, P. P. (2023, 26. November). Punin Nikolaj Nikolaevič. <https://rusavangard.ru/online/biographies/punin-nikolay-nikolaevich/>. <https://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1918.htm>.

Autor

Haberkorn, Tobias

Justus-Liebig-Universität Gießen

Spätes Zarenreich, frühe Sowjetunion, Museumsgeschichte, Antiziganismus

tobias.haberkorn@geschichte.uni-giessen.de

Autor:innenverzeichnis

Daldrup, Maria

Archiv der Arbeiterjugendbewegung
(Oer-Erkenschwick)
Geschichte von Jugendbewegungen und
Jugendkulturen, Biografiegeschichte,
Mediengeschichte
m.daldrup@arbeiterjugend.de

Diedrichs, Irmela

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Geschichte der Arbeiter:innen(jugend)
bewegung, Geschlechtergeschichte, Demo-
kratiegeschichte, Kindheitsgeschichte
<https://irmeladiedrichs.de/kontaktformular/>

Engelmann, Christina

0009-0004-8506-3461
Justus-Liebig-Universität Gießen
Sozialphilosophie, Geschichte der
Arbeiter:innen- und proletarischen Frauen-
bewegung, kritische Bildungsforschung
christina.engelmann@erziehung.uni-
giessen.de

Engelmann, Sebastian, Jun.-Prof. Dr.

0009-0007-2640-140X
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Reformpädagogik, alternative Schulkon-
zepte und Demokratiepädagogik
sebastian.engelmann@ph-karlsruhe.de

Franzke, Michael, Dr. phil.

Fachhochschule des Mittelstands, Campus
Rostock (bis 2021)
Sozial- und Inklusionspädagogik, sozialis-
tische Bildungsarbeit, Austromarxismus,
Linkssozialismus
michael_franzke_56@web.de

Göttlicher, Wilfried, Dr. phil.

ORCID 0000-0001-7850-2957
Karl-Franzens-Universität Graz
Schul- und Bildungsgeschichte Österreichs
im 20. Jahrhundert; Geschichte des Lehr-
berufs; Schule und Moderne in bildungs-
historischer Perspektive
wilfried.goettlicher@uni-graz.at

Grams, Florian

Hannover
Geschichte der Arbeiterbewegung,
Geschichte der Pädagogik, Geschichte der
Behindertenbewegung und eugenischer
Diskurse
florian_grams@web.de

Haberkorn, Tobias

Justus-Liebig-Universität Gießen
Spätes Zarenreich, frühe Sowjetunion,
Museumsgeschichte, Antiziganismus
tobias.haberkorn@geschichte.uni-giessen.de

Hansohm, Lasse

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
(Heinrich-Böll-Stiftung)
Ästhetik, Bildungsphilosophie und Poli-
tische Theorie der Kritischen Theorie
l.h@posteo.de

Käpplinger, Bernd, Prof. Dr.

0000-0002-1632-3897
Justus-Liebig-Universität Gießen
Programmforschung, Bildungsberatung,
Weiterbildungsbeteiligung, Volkshoch-
schulen
bernd.kaepplinger@erziehung.uni-giessen.de

Klüsener, Ferdinand, Dr.

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
 Schizoanalyse, Theatralität, Avantgarde,
 Radiokunst, Hörspiel
 ferdinand@anderer-kusntverein.eu

Lieb, Daniel

0009-0002-5370-4530
 Friedrich-Schiller-Universität Jena
 Historische und systematische Reformpädagogik, Welt-System-Analyse, Grounded Theory
 daniel.lieb@uni-jena.de

Miethe, Ingrid, Prof. Dr.

0000-0001-7167-2742
 Justus-Liebig-Universität Gießen
 Historische Bildungsforschung, Biografie-forschung, Bildung und soziale Ungleichheit, DDR-Forschung, internationale Bildungszusammenarbeit
 ingrid.miethe@erziehung.uni-giessen.de

Müller, Carsten, Prof. Dr.

Hochschule Emden/Leer (in Ostfriesland),
 Fachbereich Soziale Arbeit und Gesundheit
 Theorie und Geschichte der Sozialen Arbeit (besonders frühe Sozialpädagogik), kritische Historiografie der Sozialen Arbeit, Bilder und Bildverwendung in der Sozialen Arbeit, Community Organizing und Gemeinwesenarbeit, Sozialpolitik, Armutsbekämpfung und lokale Wohnungspolitiken
 carsten.mueller@hs-emden-leer.de

Pfützner, Robert, Lect. univ. Dr.

0000-0002-7326-1485
 Lucian Blaga Universität Sibiu/Hermannstadt, Rumänien
 Sozialistische Pädagogik, Theorien der Solidarität, Geschichte und Gegenwart der Pädagogik in Rumänien
 robert.pfutzner@ulbsibiu.ro

Rabuza, Nina, Dr. phil.

0009-0004-9278-0178
 Universität Innsbruck
 Kritische Theorie, historisch-politische Bildung, Ästhetik
 nina.rabuza@uibk.ac.at

Der Sammelband schließt an eine erst in den letzten Jahren wieder aufgenommene Debatte um eine „sozialistische Pädagogik“ an. Wie der Band zeigt, kann es vielfältige Perspektiven und Antworten darauf geben, was eine proletarische oder sozialistische Pädagogik ausmacht und wie es zu verstehen ist, dass diese von den materiellen Bedingungen von Bildung ausgeht und die Erfahrungen und Bedürfnisse der Arbeiter:innen in den Mittelpunkt stellt. Die Beiträge nähern sich dem Gegenstand entsprechend aus unterschiedlichen Richtungen: Zunächst werden die verschiedenen Elemente und Konzepte einer proletarischen Pädagogik rekonstruiert, wie sie bedeutende Protagonist:innen entwickelten, und dabei auch die Kontroversen nachgezeichnet, die sich um diese Konzepte entfachten. Hieran schließen Beiträge zu geschichtlichen Modellen einer proletarischen Kinder-, Jugend- und Erwachsenenbildung an sowie Analysen der unterschiedlichen Medien und Räume derselben.

Die Herausgeber:innen



Christina Engelmann, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen und Doktorandin am Frankfurter Institut für Sozialforschung.

Tobias Haberkorn, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Osteuropäische Geschichte der JLU Gießen im DFG-Projekt Antiziganismus & Ambivalenzen in Europa.

Prof. Dr. Ingrid Miethe, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen.

978-3-7815-2702-7



9 783781 527027