

Oldenburger Universitätsreden

Nr. 29

Gerd Hohendorf

**Reformpädagogik
und Arbeiterbewegung**



VORWORT

Die Bildungsforschung hat sich in den vergangenen zehn bis fünfzehn Jahren an der Universität Oldenburg zu einem Forschungsschwerpunkt entwickelt. Sie umfaßt mehrere Arbeitszusammenhänge, die sich im Rahmen empirischer, historischer und international-vergleichender Forschungsansätze mit der Erforschung des Bildungswesens und der Bildungsentwicklung auf verschiedenen Ebenen (Institutionen, Personen, Prozesse, Gegenstände usw.) beschäftigen.

Zur historischen und vergleichenden Bildungsforschung zählt ein Forschungsprojekt, das seit 1987 durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert wird und das den Beziehungen der frankophonen 'Education Nouvelle' zur deutschen Reformpädagogik nachgeht (vgl. Universitätsreden Nr. 5: Die Internationalität der Reformpädagogik).

Gerd Hohendorf, Professor emeritus an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, hat sich auf Einladung des Projektleiters Professor Dr. Friedrich W. Busch an einem wissenschaftlichen Kolloquium beteiligt, das sich mit der historischen Einordnung der Reformpädagogik, ihren Auswirkungen und widerstreitenden Einschätzungen in Ost und West auseinandersetzte. Hohendorf, einer der renommiertesten Historiker der Pädagogik in der DDR, entwickelte Vorstellungen zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Repräsentanten der Arbeiterbewegung jener Epoche und versuchte, insbesondere Aspekte der Rezeption wahrzunehmen, die die vorliegenden literarischen Darstellungen ganz überwiegend ausklammern, die jedoch angesichts vieler persönlicher Beziehungen von Vertretern der Reformpädagogik zu den mannigfachen Organisationen der

Arbeiterbewegung der Epoche einen Ansatz liefern, ein wichtiges Desiderat der bisherigen wissenschaftlichen Diskussionen auszufüllen.

Zusammen mit fast gleichzeitig in der DDR-Zeitschrift Pädagogik erschienenen Aufsätzen von Karl-Heinz Günther und Christine Lost geben Hohendorfs Ausführungen der systematischen Beurteilung der Reformpädagogik einen beachtlichen Impuls. Es sieht so aus, als entwickle sich eine für die historische Bildungsforschung fruchtbare neue und kritische Kontroverse.

Oldenburg, im April 1989

Hermann Havekost

GERD HOHENDORF

Reformpädagogik und Arbeiterbewegung

Die Reformpädagogik, die uns noch heute fasziniert und in ihren Bann zieht, ist - wenn man die richtigen Lehren aus ihr zieht - noch längst nicht geschichtlich wiederholt. Wir leben immer noch in der Epoche, aus deren Widersprüchen sie hervorgegangen ist. Auch wenn die Umstände ihres Entstehens hundert Jahre zurückliegen und in vieler Hinsicht geschichtlich gewandelt sind, enthält die Reformpädagogik - ich verwende bewußt diesen Begriff - Botschaften, die zur Lösung vor uns stehender bildungspolitischer Probleme und pädagogischer Aufgaben durchaus hilfreich sein können.¹

Die Vielfalt und Breite des pädagogischen Spektrums der einzelnen reformpädagogischen Strömungen entsprechen sehr unterschiedliche gesellschaftliche Zielsetzungen und politische Absichten ihrer Urheber. Und dieses komplizierte Beziehungsgefüge zwischen Politik und Pädagogik läßt sich keineswegs schematisch auflösen. Das erschwert die kritische Bewertung einzelner Richtungen der Reformpädagogik ganz erheblich.

1 M. Honecker betonte in einem Vortrag am 7. Februar 1985 im Zusammenhang mit Bemerkungen zur Geschichte der Arbeitsschulbewegung: "Es versteht sich, daß wir uns beim Aufbau unserer sozialistischen Schule mit den reaktionären und reformistischen Inhaltender Arbeitsschulbewegung auseinandersetzen mußten; aber ebenso wichtig war es, den progressiven Kern, das Progressive in der Tradition aufzugreifen, Arbeit und allgemeine Ausbildung zu verbinden." Margot Honecker: Zur Bildungspolitik und Pädagogik in der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgewählte Reden und Schriften. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1986, S. 695.

Viele Vertreter der Reformpädagogik - besonders in ihrer späten Phase - segelten unter der Flagge einer autonomen Pädagogik, lösten Kind und pädagogischen Prozeß aus den realen gesellschaftlichen Gegebenheiten und empfahlen den Lehrern politische Abstinenz.

Meinem Lehrer am Pädagogischen Institut in Weilburg an der Lahn, Prof. Dr. Georg Morgenstern - ich studierte dort 1946/47 - verdanke ich eine erste kritische Sicht auf die Reformpädagogik. Ende der vierziger, Anfang der fünfziger Jahre erlebte ich dann in der DDR die zwischen den Leistungsanforderungen der neuen Schule und der Reformpädagogik entstandenen Divergenzen und Differenzen, die mich dazu veranlaßten, die Reformpädagogik im Spannungsfeld zwischen Politik und Pädagogik, zwischen Erziehung und Gesellschaft zu sehen und darzustellen. Meine frühen Arbeiten zur Reformpädagogik entstanden im Konstituierungsprozeß der marxistischen Pädagogik in der DDR und sind von dem Streben bestimmt, die Trennungslinien zwischen bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik deutlich nachzuzeichnen.² Ich gehe davon aus, daß sich heute die marxistische Pädagogik konsolidiert hat, bei allen Problemen, die noch praktisch zu lösen sind. Sie ist längst weltweit dialogfähig geworden, eine produktive Begegnung zwischen bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik ist nicht nur möglich, sondern notwendig, wobei freilich die ideologische Gebundenheit der Pädagogik nicht übergangen werden sollte. Aber eine neue Kultur des Streits sollte die Auseinandersetzung bestimmen.

2 Vgl. G. Hohendorf: Die pädagogischen Strömungen auf der Reichsschulkonferenz von 1920. Paed. Diss. Universität Leipzig 1951, veröffentlicht unter dem Titel: Die pädagogische Bewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1954.

Mit der Ausarbeitung der sozialistischen Pädagogik in der Theorie wie in der Praxis der sozialistischen Staaten hat sich auch unser Verhältnis zur Reformpädagogik verändert. Es wird jetzt durch die Aufgabe bestimmt, ihre positiven Elemente für die weitere inhaltliche Ausgestaltung unserer Schule zu nutzen.³ Diese Entwicklung wird durch das Erbe- und Traditionsverständnis gefördert, das für die Geschichtswissenschaften der DDR bestimmend ist.

Für die historische Fundierung unseres neuen Traditionsbewußtseins ist die Fragestellung von Bedeutung, ob und wie die Arbeiterbewegung die Reformpädagogik in ihren verschiedenen Entwicklungsphasen mitgestaltet, rezipiert bzw. bewertet hat.

I. Über Wurzeln der Reformpädagogik in der Pädagogik der Arbeiterbewegung

Bevor ich auf das eigentliche Thema eingehe, möchte ich die Frage stellen und zu beantworten versuchen, ob nicht *eine der Wurzeln der Reformpädagogik in der sozialistischen Pädagogik zu suchen ist*. In den gängigen Gesamtdarstellungen zur Reformpädagogik findet man darauf keine Antwort. Die Beziehungen zur sozialistischen Pädagogik sind noch nicht aufgedeckt. Dabei sind die reformpädagogischen Bestrebungen und die internationale Entwicklung der Arbeiterbewegung sowie das Entstehen

3 Vgl. auch K.-H. Günther/Chr. Uhlig: Zur Rezeption der Reformpädagogik durch die Pädagogik der Deutschen Demokratischen Republik. In: Pädagogik, 43. Jg. 1988, H. 9, S. 718 ff. sowie von denselben: Die Reformpädagogik im Bild der Pädagogischen Traditionen der DDR. In: Ebd., H. 10, S. 794 ff. Verf. stimmt weitgehend mit der Einschätzung der Reformpädagogik durch Günther/Uhlig überein, weicht jedoch in der Auffassung, daß die Reformpädagogik bereits vollständig der Geschichte angehört, vom Standpunkt dieser Autoren ab.

eines sozialistischen Weltsystems parallele Erscheinungen. Bei aller Unterschiedlichkeit ist ihnen gemeinsam die strikte Ablehnung der alten Schule, der Pauk- und Drillschule.⁴

Daß die Reformpädagogik Wurzeln in der sozialistischen Pädagogik hat, läßt sich beispielsweise sehr überzeugend an dem Konzept einer harmonisch-industriellen Erziehung von CHARLES FOURIER nachweisen.⁵ Das pädagogische Element der Freude durchzieht seinen farbenprächtigen Erziehungsplan. Die Selbsterziehung des Kindes in kleinen Kollektiven (Banden und Horden) ist für FOURIERS Pädagogik ebenso charakteristisch wie die Berücksichtigung der kindlichen Interessen. Durch CHARLES FOURIER wurden die Gedanken AUGUST BEBELS über eine neue Erziehung ganz wesentlich geprägt.⁶

Der Entstehungszeit der Reformpädagogik schon sehr viel näher stehen pädagogische Arbeiten von ADOLPH DOUAI und ROBERT SEIDEL, auf die zunächst die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll. Es sind zwei Exil-Deutsche, der eine wirkte in den USA, der andere in der Schweiz. Der Altenburger Republikaner DOUAI wurde nach der 48er Revolution aus seiner thüringischen Heimat vertrieben, der andere, SEIDEL, verließ seine sächsische Heimat, um nicht

4 In ihrer Schulkritik und in der Ablehnung der Pädagogik der Herbartianer sowie in der Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik im wilhelminischen Deutschland gibt es weit mehr Übereinstimmendes als Trennendes. Das im einzelnen nachzuweisen, würde den Rahmen dieses Vortrages sprengen.

5 Vgl. Charles Fourier: Die harmonische Erziehung. Ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Walter Apelt. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1958.

6 Vgl. A. Bebel: Charles Fourier. Sein Leben und seine Theorien. 3. Aufl. Stuttgart 1907. Die Erziehungsgedanken Bebels finden sich in der weit verbreiteten Schrift: Die Frau und der Sozialismus. 55. Aufl. Dietz Verlag, Berlin 1946, besonders im 25. Kapitel: Das sozialistische Erziehungswesen.

im deutsch-französischen Krieg gegen Frankreich kämpfen zu müssen.

ADOLF DOUAI (1819 - 1888) hatte, als er die Heimat 1852 verlassen mußte, in seinem Gepäck das in Preußen verbotene Gedankengut FRIEDRICH FRÖBELS. In Bosten gründete er eine Schule und einen mit dieser Schule verbundenen Kindergarten. Als er sich 1871 an der Beantwortung einer vom deutschen Fröbel-Verein gestellten Pressefrage beteiligte - sie lautete: wie Kindergarten und Schule am zweckmäßigsten zu verbinden seien -, konnte DOUAI auf eine fünfzehnjährige Erfahrung zurückblicken. Daß dennoch der Fröbel-Verein die eingereichte Schrift nicht prämierte, lag mit Sicherheit daran, daß der Fröbel-Verein sich von der sozialen Prägung der Gedanken FRÖBELS schon weit entfernt hatte, während DOUAI die Verknüpfung der aufgeworfenen Frage mit den Ideen und Zielsetzungen der Arbeiterbewegung hervorhob.

1876 erschien diese Arbeit DOUAIs in der Leipziger Verlagsgenossenschaft⁷, vorher war sie in englischer Sprache in den USA gedruckt worden, ausdrücklich mit dem Vermerk, daß die Schrift vom Fröbel-Verein *nicht* preisgekrönt worden war. Wahrscheinlich hat schon der Titel der Schrift "Kindergarten und Vorschule als sozialdemokratische Anstalten" den deutschen Preisrichtern mißfallen.

Nicht nur mit dem herkömmlichen Erziehungssystem und der Unterrichtsweise ging DOUAI in dieser Schrift scharf ins Gericht, auch mit der Pädagogik als Wissenschaft. Er

7 Der Fröbelforscherin Erika Hoffmann verdanke ich den Hinweis, daß diese Schrift Adolf Douais auch in Japan gedruckt worden ist.

charakterisierte sie als das "Stiefkind aller herrschenden Mächte"⁸.

"Die Kirche verlangt vom Pädagogen, er solle die Jugend zu Mitgliedern einer bestimmten Glaubensgenossenschaft, der Staat, er solle sie zu Untertanen und einseitigen Patrioten, die bürgerliche Gesellschaft, er solle sie zu beruflichen Maschinen und Dutzendmenschen ausbilden. Von einer Ausbildung zu vollentwickelten, gesund wahrnehmenden, denkenden, fühlenden, wollenden und körperlich tüchtigen Menschen ist, wenn überhaupt, erst sehr nebenbei die Rede. Die Hand aufs Herz, ob es nicht so ist!" so fragt DOUAI, und er fährt fort: "Die Pädagogik ist demnach die einzige Wissenschaft und Kunst, welche zugleich mit allen herrschenden Mächten im Kampfe ist."⁹

DOUAI verlangt von der pädagogischen Wissenschaft, daß sie "nicht zur Sklavin der herrschenden Gewalten sich hergeben und dadurch die ganze Zukunft des Volkes verderben lassen" soll, er bezeichnet sie als "die unglücklichste aller Wissenschaften und Künste..., weil sie durchaus nicht leisten soll, was sie zu leisten sich im Stande fühlt".¹⁰

DOUAI entwickelte in dieser Schrift eine einheitliche Erziehungs- und Bildungskonzeption, die vom Kindergarten bis zur Realschule führen sollte. Schon im Kindergarten sollte jedes Kind "sein Blumen- und Pflanzenbeet" haben und "Übung in der Gärtnerei bekommen".¹¹ In der anschließenden *Elementarschule* sollten die Schüler ebenfalls ihre "Kräfte zweckentsprechend anstrengen und gewissenhaft

8 A. Douai: Kindergarten und Volksschule als sozialdemokratische Anstalten. Leipzig 1876, S. 12.

9 Ebd., S. 12 f.

10 Ebd., S. 13.

11 Ebd., S. 45.

gebrauchen"¹² lernen:"Die älteren Zöglinge würden alle oder die meisten Fertigkeiten des Gärtners, Ackerbauers und Viehzüchters erlernen, und der Unterricht in der Pflanzen-, Tier- und Gesteinskunde würde im Freien mit vollstem Nutzen theoretisch und praktisch zugleich erteilt werden können."

In mechanischen Werkstätten sollten die Schüler in allen Arten von Metall- und Holzarbeiten unterwiesen werden; "der theoretische Unterricht in der Mechanik würde mit dem praktischen höchst ersprießlich verbunden und durch dieselben Lehrer erteilt werden können. Die Schüler selbst würden alle beim physikalischen und chemischen Unterricht gebrauchten Apparate fertigen lernen, sowie Modelle zu allen möglichen Maschinen."¹³

Ganz auf eine naturwissenschaftlich-technische Bildung ausgerichtet war die von DOUAI konzipierte *Realschule*, die alle Kinder vom elften bis zum sechzehnten Lebensjahr besuchen sollten. Folgende Kenntnisse und Fertigkeiten sollten sie dort erwerben: die gesamte Mathematik; die Hauptsachen der physikalischen Geographie und der Astronomie; ein gründliches, auf Experimente und eigene Technik gebautes Verständnis der Physik und der anorganischen Chemie; eine vollständige Übersicht der Kulturgeschichte; Beherrschung von ein oder zwei Fremdsprachen; Kenntnis der Grundzüge der Politik und Staatsverfassung und eine bedeutende Handgeschicklichkeit in vielen mechanischen Arbeiten.

DOUAI folgte den pädagogischen Auffassungen von KARL MARX, die dieser 1866 im Entwurf der Resolution des Genfer Kongresses der I. Internationale formuliert hat, daß

12 Ebd., S. 40 f.

13 Ebd., S. 45 f.

das, was "der aufgeklärteste Teil der Arbeiter versteht", nunmehr alle verstehen müssen, nämlich, "daß die Zukunft seiner Klasse und daß deshalb die Menschheit durchaus von der Ausbildung der werdenden Generation abhängt".¹⁴

Bestimmend für das Arbeitsschulkonzept ADOLF DOUAI ist nicht nur das Streben nach harmonischer Menschenbildung, ein Streben, das auch für die bürgerlichen Arbeitsschulpädagogen späterer Jahre - wenn auch oft nur verbal - charakteristisch ist, sondern vielmehr, daß die geistige Bildung das bestimmende, das dirigierende Merkmal dieser harmonischen Menschenbildung ist. Ganz im Sinne von MARX verknüpfte DOUAI die praktisch-technische Bildung mit der mathematisch-naturwissenschaftlichen. Damit sind Maßstäbe für die Arbeitsschulbewegung gesetzt, Maßstäbe, die besonders aus heutiger Sicht unerlässlich sind.

Auch auf anderen Gebieten hat DOUAI manches vorweggenommen, was später in der Reformpädagogik sich wiederfindet. Er erneuerte die die klassische bürgerliche Pädagogik kennzeichnende Auffassung, daß sich die Unterrichtsmethodik nicht auf die Autorität des Wortes, sondern auf die Selbsttätigkeit des Schülers gründen müsse. Selbsttätigkeit sei für die Gesundheit und das Glück des jungen Menschen unerlässlich. Er kritisierte die Verarmung der Methodik und deren Schematismus, der auf die individuelle Eigenart des Schülers keine Rücksicht nimmt. Vom Lehrer forderte er - und das sei die allerschwerste Aufgabe -, "jedes Kind denken lehren..., es selbsttätig und selbstvertrauend erhalten und jede Spur Langerweile aus der Schule zu verbannen".¹⁵

14 K. Marx/F. Engels: Über Pädagogik und Bildungspolitik. Ausgewählt und eingeleitet von H. Schuffenhauer, J. Goldhahn, L. Hartung und G. Krapp. Bd. II. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1976, S. 167.

15 A. Douai a. a. O., S. 34.

ADOLF DOUAI, der in der modernen Geschichtsschreibung der USA zu den Pionieren des Marxismus auf diesem Kontinent gerechnet wird,¹⁶ hat in der pädagogischen Historiographie der DDR eine unterschiedliche Bewertung erfahren. In den "Beiträgen zur Geschichte der Vorschulerziehung" wird noch in der jüngsten Auflage gesagt, DOUAI sei kein Marxist, sein pädagogisches Programm könne daher auch kein marxistisches sein.¹⁷ Den Grund für dieses Urteil muß man wohl in dem Vorschlag suchen, den DOUAI am Schluß seiner Schrift macht, nämlich eine *Erziehungspartei* zu gründen, die alle zusammenfaßt, die an einer Änderung des Weges, den die Erziehung bisher gegangen ist, interessiert sind. DOUAI wollte "das Erziehungswesen den wirklichen Erziehern anheimgeben... Darauf wird eine lange, kräftige Agitation in jedem Kulturvolke zu richten sein, welche bloß dann denkbar ist, wenn viele edle und tüchtige Menschen sich zusammenfinden, die an das hier geschilderte Ziel und die Mittel dazu glauben. Haben sich diese zu einer Partei organisiert, welche mit Hintansetzung aller anderen Zeitfragen bloß für dieses eine Ziel kämpft, so werden sie bald zu Bundesgenossen Hunderttausende von Lehrern gewinnen, welche im eigenen Interesse und mit Geltendmachung aller ihrer nicht zu unterschätzenden Intelligenz die Partei zahlreich werden

16 Vgl. W. Z. Foster: Geschichte der Kommunistischen Partei der Vereinigten Staaten. Dietz Verlag, Berlin 1956, S. 26. Aus erzieherischer Sicht in Douai von R. David 1934 wiederentdeckt worden. Volker Lenhart verweist auf eine 1883 von Douai publizierte Arbeit und schreibt dazu: "Marxistische Methoden in der Erziehungswissenschaft haben in den USA eine bis ins 19. Jahrhundert zurückreichende, wenn auch weitgehend verschüttete Tradition." (Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg. 1979, S. 979).

17 E. Barow-Bernstorff: Die Vorschulerziehung in der Schulpolitik und der Pädagogik der deutschen Sozialdemokratie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. 7. Aufl., Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1986, S. 276.

machen helfen. Mit einer solchen begeisterten und rasch wachsenden Erziehungspartei werden andere politische Parteien Bündnisse zu schließen suchen zu gegenseitiger Unterstützung, durch welche schließlich die herrschenden Gewalten zu einem Zugeständnis an die Erziehungspartei nach dem anderen gezwungen werden können".¹⁸

Es mag Gründe geben, diesen Vorschlag illusionär zu nennen, wenn man an die Härte der bildungspolitischen Auseinandersetzungen in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts und in unserem Jahrhundert denkt, wenn man bedenkt, daß Bildungsfragen letzten Endes immer Machtfragen sind. Diese Erkenntnis hat WILHELM LIEBKNECHT in seinem Vortrag "Wissen ist Macht - Macht gibt Wissen" unwiderlegbar nachgewiesen.¹⁹ Ich neige dazu anzunehmen, daß DOUAI's Vorschlägen Gedankengänge zugrunde liegen, die auch KARL MARX bewegt haben, als er den Entwurf zur "Genfer Resolution" von 1866 verfaßte.

Sind wir nicht in den letzten Jahrzehnten durch den Mißbrauch wirtschaftlicher Macht an die moralischen Grenzen wirtschaftlichen Wachstums gelangt? Haben nicht wenige Generationen durch den Raubbau an den materiellen Ressourcen unserer Erde und einen rücksichtslosen Umgang mit der Natur überhaupt die Existenzgrundlagen für menschliches Leben in unverantwortlicher Weise angetastet, während das geistige Potential der Menschheit noch längst nicht ausgeschöpft ist? Müßten nicht heute in viel stärkerem Maße die Möglichkeiten der Pädagogik genutzt werden, damit diese aus ihre "Stiefkinddasein" heraustritt?

18 A. Douai a. a. O., S. 55.

19 Vgl. W. Liebknecht: Wissen ist Macht - Macht ist Wissen und andere bildungspolitisch-pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Hans Brumme. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1968.

Sicherlich werden wir dabei die Mahnung LENINs zu beherzigen haben, Politik und Pädagogik nicht zu verwechseln, die Pädagogik nicht an die Stelle der Politik setzen zu wollen²⁰, wir sollten aber bedenken, daß innerhalb dieses Rahmens die Möglichkeiten der Pädagogik zur Reform der Schule und der Gesellschaft noch nicht genügend genutzt werden.

Während DOUAIs pädagogische Konzeption wohl nur einem kleinen Kreis pädagogisch Interessierter in der deutschen Arbeiterbewegung bekannt wurde, haben die pädagogischen Schriften ROBERT SEIDELs (1850 - 1933) einen wesentlich größeren Leserkreis erreicht. SEIDEL hatte sich in der Schweiz auf autodidaktischem Wege vom Fabrikarbeiter zum Realschullehrer und zuletzt zum Privatdozenten für Pädagogik an der Universität in Zürich hochgearbeitet. Im Jahre 1884 veröffentlichte er die Schrift "Der Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Vorwürfe". Diese Arbeit erlebte 1915 eine zweite Auflage unter dem Titel "Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode".

ROBERT SEIDEL ging davon aus, daß "die Theorie der Bildung und Erziehung ... entscheidend von den sozialen und politischen Zuständen und Verhältnissen beeinflusst"²¹ wird. Er leitete die Notwendigkeit der Umgestaltung der Schule zu einer Arbeitsschule aus den Veränderungen in der Produktion ab und berief sich ausdrücklich auf

20 W. I. Lenin: Über die Verwechslung von Politik und Pädagogik. In: Lenin über Volksbildung. Artikel und Reden. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1961, S. 66.

21 R. Seidel: Arbeitsschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode. Zürich 1910, S. IX.

die Genfer Resolution von 1866, als er im Vorwort zur ersten Auflage schrieb: Bei der Erziehung der Zukunft werden Arbeit, Gymnastik und Unterricht verbunden sein, weil das die einzige Methode zur Herausbildung vollseitig entwickelter Menschen ist."²²

Den *erzieherischen Wert des Arbeitsunterrichts* begründete er damit, "daß der Arbeitsunterricht den Tätigkeitsantrieb der Kinder befriedigt und ausbildet", "lebhaftes Interesse und Freude an der Arbeit und ihren nützlichen Erzeugnissen erweckt", "Selbstvertrauen und innere Befriedigung erzeugt", "das Kind zur Sammlung, Aufmerksamkeit und Ausdauer ohne künstliche Mittel zwingt", und "dem Denken und Wollen Nahrung und Richtung auf das Gute und Nützliche gibt".

Die *bildende Kraft des Arbeitsunterrichts* erblickte ROBERT SEIDEL darin, daß er "Kräfte und Anlagen weckt und bildet", indem er "die denkbar größte Zahl von Sinnen und Kräften in Tätigkeit setzt und Kenntnisse und Erkenntnisse vermittelt, die kein anderer Unterricht vermitteln kann", "vielen theoretischen Belehrungen erst eine Unterlage gibt", daß er "die Kenntnisse und Erkenntnisse viel leichter, rascher, eindrucksvoller und deshalb nachhaltiger vermittelt", "das Kind schätzen, beobachten, untersuchen, prüfen, vergleichen und erfinden lehrt" und "zu praktischer Tätigkeit geschickt macht und den Körper gesund und frisch erhält".

Die *moralische und soziale Wirkung des Arbeitsunterrichts* bestand nach der Auffassung ROBERT SEIDELs darin, "daß der Arbeitsunterricht den ganzen Menschen nach seinen guten Seiten erfaßt", "dem Müßiggange, als dem Anfange aller Laster, einen Damm setzt", "zur Erkenntnis seiner Kräfte als

22 R. Seidel: Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Tübingen 1885, Vorwort.

auch zur Erkenntnis der Grenzen seiner Kräfte führt", "eine richtige Berufswahl erst möglich macht" und "zur Ausglei chung des Gegensatzes zwischen Schule und Leben beiträgt".²³

Es ist offensichtlich, daß die Arbeiterklasse klare Vorstellungen von der Umwandlung der Schule in eine Arbeitsschule gehabt hat. Diese Gedanken knüpften an Forderungen an, wie sie z. B. von FRÖBEL und DIESTERWEG und deren Anhängern in den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts erhoben worden sind. Als sich der Kapitalismus in Deutschland voll entfaltet hatte, wiesen nicht nur Pädagogen, sondern auch Kulturpolitiker und vor allem Ärzte auf die Schäden hin, die bei Kindern und Jugendlichen durch eine falsche Schulerziehung und die durch die Industrialisierung erschwerten Bedingungen der Berufsausbildung und -tätigkeit verursacht wurden und die Lebenschancen verringerten. Erinnert sei hier an die heute kaum noch bekannten Schriften von BIEDERMANN und GEORGENS, RAWOTH, BESSER und SCHREBER, an die die reformpädagogische Arbeitsschulbewegung unseres Jahrhunderts ebensowenig angeknüpft hat wie an die Pläne, die in der Arbeiterbewegung entwickelt wurden.²⁴ Es muß der

23 R. Seidel: Arbeitsschule..., S. 121 - 129. In das Arbeitsschulkonzept Robert Seidels flossen bald revisionistische Vorstellungen ein, auf die Karl Kautsky in einer Rezension aufmerksam machte. Seidel hatte 1885 an dem I. Internationalen Lehrerkongreß in Le Havre teilgenommen, auf dem auch das Thema "Arbeitsschule" erörtert wurde. SEidel berichtete über diesen Kongreß und die dort gewonnenen Eindrücke in der Schrift: Sozialpädagogische Streiflichter über Frankreich und Deutschland. In der Rezension dieser Schrift weist Kautsky darauf hin, daß "Seidel leider in vorliegendem buche viel zu sehr die Illusionen der bürgerlich-radikalen Pädagogik angenommen" habe (Die Neue Zeit, 6. Jg. 1888, S. 95).

24 Über diese Quellen der Arbeitsschulbewegung vgl. "Geschichte der Erziehung", 15. Aufl., Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1987, S. 452 f.

weiteren Diskussion überlassen werden, die Frage zu erörtern, ob man die Arbeiterbewegung als eine der Wurzeln der Reformpädagogik ansehen kann, und festzustellen, welche Konsequenzen für die pädagogische Geschichtsschreibung sich daraus ergeben.

In allen sozialistischen Staaten gibt es Bestrebungen, die polytechnische Schule im Sinne dieser Traditionen als *sozialistische Arbeitsschule* zu gestalten. Gedanken, die wir bei DOUAI und SEIDEL kennengelernt haben, und ähnliche, die bei OTTO Rühle und HEINRICH SCHULZ, bei CLARA ZETKIN und KÄTHE DUNCKER zu finden sind, könnten im Prozeß der Weiterentwicklung unserer Schule durchaus hilfreich sein.

Richtungsweisend für diese Entwicklung halte ich eine von CLARA ZETKIN formulierte Wesensbestimmung der Arbeitsschule, die sie in ihrer 1904 in Bremen gehaltenen Rede gegeben hat: "Eine andere grundlegende Forderung ist die Einführung des Arbeitsunterrichts in den Schulplan. Das ist bedeutsam, weil wir uns mit äußerster Energie gegen die ausgebeutete Kinderarbeit auflehnen. Wir sind überzeugt, daß die freie Arbeit von hohem sittlichem und pädagogischem Wert ist. Wir wollen die verhängnisvolle Spaltung zwischen Ausbeutern und Ausgebeuteten aufheben; wir wollen die Gesellschaft umwandeln in eine Ordnung von freien Arbeitern bei materiellem und geistigem Schaffen; wir wollen den Kindern alle Bildungsmöglichkeiten der Gesellschaft erschließen. Darum aber muß auch der Arbeitsunterricht im reformierten Schulplan den ihm zukommenden Platz erhalten. Er knüpft an den Anschauungsunterricht an, vollendet, verinnerlicht ihn, führt in die innere Natur der Gegenstände und Vorgänge ein, entwickelt und schärft die Sinne, erhöht die Handfertigkeit, stählt die Muskeln, macht körperlich gewandt, regt das selbständige Denken an, konzentriert den Willen auf eine Leistung und beflügelt den schöpferischen

Trieb, der in jedem Kinde schlummert. Der Arbeitsunterricht wird dadurch spätere technische Erfindungen und Verbesserungen anregen und vorbereiten, die Kinder auf irgendeinem Gebiet zu denkenden, schöpferisch tätigen Menschen heranziehen. Von großem Einfluß wird er auch darauf sein, das künstlerische Empfinden und Gestaltungsvermögen zu heben, so daß auch die fabrikmäßige Produktion in dieser Beziehung eine höhere Stufe erreicht. So gibt der Arbeitsunterricht Freude an schöpferischer Arbeit, lehrt Ehre und Würde der Arbeit. Durch ihn wird ferner verhindert, daß die Kinder in die Stimmung von Staatspensionären hineinwachsen. Er erzieht sie zum Bewußtsein ihrer Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft, das, was sie an Bildung und Kultur empfangen haben, als freischaffende Menschen mit Zins und Zinseszins zurückzuerstatten."²⁵

II. Zur Kritik der reformpädagogischen Bewegung durch sozialistische Pädagogen vor 1918

Nachdem GEORG KERSCHENSTEINER (1854 - 1932) in seinem bekannten Vortrag 1908 zur Pestalozzi-Feier in Zürich die *Arbeitsschule* als die Schule der Zukunft bezeichnet hatte, verringerten sich die Widerstände, gegen die ihre Vertreter bis dahin zu kämpfen hatten. ROBERT SEIDEL begann sogar mit KERSCHENSTEINER um die "Vaterschaft" der Arbeitsschule zu streiten.²⁶ Seine Kritik an KERSCHENSTEINER betraf allerdings nur die ungenügende

25 C. Zetkin: Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften. Eingeleitet und erläutert von Gerd Hohendorf. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983, S. 167.

26 R. Seidel: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Kritik und Ergänzung des Vortrags von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner aus München. Zürich 1908.

sozialpolitische Begründung dieser Arbeitsschule, nicht deren Kern. Auf diesen machten HEINRICH SCHULZ und CLARA ZETKIN aufmerksam. In seinem 1911 erschienenen Buch "Die Schulreform der Sozialdemokratie" wies SCHULZ deutlich auf die Verknüpfung der KERSCHENSTEINER'schen Arbeitsschulkonzeption mit der staatsbürgerlichen Erziehung hin. Er nannte diese Vermengung "eine elende Heuchelei", denn erklärtes Ziel der *staatsbürgerlichen Erziehung* sei die Bekämpfung der Sozialdemokratie und der proletarischen Jugendbewegung.²⁷ Als KERSCHENSTEINER 1912 in den Reichstag gewählt wurde, setzte sich CLARA ZETKIN mit ihm auseinander, dieser, wie sie sagte, "neuen Leuchte der Volkspartei im Reichstag". Seine Erziehungspolitik habe das Ziel, einen Schutzwall gegen die Sozialdemokratie zu schaffen, eine, so meinte die ZETKIN ironisch, "wirklich 'neutrale' Verkörperung des Ideals der Erziehung und der bürgerlichen Freiheit".²⁸

Die Theoretiker der Arbeiterbewegung haben die Entwicklungen innerhalb der bürgerlichen Pädagogik sehr aufmerksam beobachtet. Als ein frühes Beispiel für diese These möchte ich eine Rezension anführen, die AUGUST BEBEL zu einer Broschüre PAUL NATORPs (1854 - 1924) von 1894 in der "Neuen Zeit" veröffentlicht hat: "In einem in Gährung befindlichen Zeitalter", so schrieb er, "in dem Alles nach neuen Gedanken und neuem Inhalt sucht, ist es natürlich, daß der Blick sich auch nach rückwärts wendet, um in der Gedankenwelt vergangener Perioden nach Material für die Gegenwart und Zukunft zu suchen."

27 H. Schulz: Die Schulreform der Sozialdemokratie. 2. Aufl. Dresden 1919, S. 150.

28 C. Zetkin a. a. O., S. 267.

Gegenstand der Schrift von PAUL NATROP waren nämlich die sozialen Ideen PESTALOZZI's. PESTALOZZI gehörte, so BEBEL, "zu den Männern, auf die man sich heute öfters beruft, ohne daß man sie kennt oder richtig versteht, und deren Gedanken man fälscht oder verschweigt, sobald man Schaden für bestehende schlechte Zustände zu fürchten hat". Er bescheinigte NATROP, daß er zu den wenigen offiziellen Gelehrten gehöre, "die für die Strömungen der Zeit ein offenes Auge bewahren", daß er "dafür von der Zunft, die ihre Hauptaufgabe in der Verteidigung des Bestehenden erblicke, sattsam Angriffe erfahren" habe. BEBEL folgte durchaus NATROP's Auffassung, "daß PESTALOZZI etwas mehr als ein Reformator der Kindererziehung war, daß er dieselbe vielmehr ... als Mittel sozialer Umgestaltung ansah". Aber er benutzte das Erscheinen dieser Schrift NATROP's, um im Gegensatz zu diesem deutlich zu machen, wie PESTALOZZI's Gedanken "in mancher Beziehung an die materialistische Geschichtsauffassung anklingen", wie PESTALOZZI "die Macht des Eigentums über den Menschen bekämpft" habe, "denn das Eigentum ist um des Menschen, der Mensch nicht um das Eigentum willen da".

Ohne zu dem damaligen Zeitpunkt die gesellschaftliche Zielstellung der NATROP'schen Philosophie und Pädagogik schon vollständig erkennen zu können - die "*Sozialpädagogik*" NATROP's erschien erst 1898 -, kritisierte BEBEL NATROP bereits an einem wichtigen Punkt. NATROP hatte behauptet: "Es ließe sich ziemlich genau ausrechnen, wie PESTALOZZI im Gewirr des heutigen Kampfes dastehen werde; nämlich so, wie er (PESTALOZZI) sagte: 'Getreu seiner Wahrheit, aber keiner Partei'".

Darauf reagierte BEBEL wie folgt: "Für uns ist diese Frage gegenstandslos, es bleibt stets eine unmögliche Sache, sagen zu wollen, wie ein Mensch einer früheren Epoche, in eine spätere gesetzt, würde gedacht und gehandelt haben. Es

genügt, daß er in seiner Zeit so gedacht und gehandelt hat, daß man seine Gedanken und sein Handeln für die Fortschritte einer späteren Zeit mit Fug und Recht verwerten kann, und das ist bei PESTALOZZI in vollem Maße der Fall."²⁹ Diese kleine Rezension BEBELs ist in mehrfacher Hinsicht interessant:

- Sie verweist auf Zusammenänge und Divergenzen zwischen der Pädagogik des aufstrebenden und des niedergehenden Bürgertums, die ein Bezugspunkt unserer Kritik bleiben müssen. Sie betrifft den Prozeß der Deformation der fortschrittlichen bürgerlichen Pädagogik durch die eigene Klasse in ihrer spätbürgerlichen Phase.
- Sie enthält wichtige methodologische Hinweise für die Bewertung von Ideen und Persönlichkeiten im Umfeld ihrer Zeit, die LENIN später mit noch größerem Nachdruck gefordert hat.
- Sie richtet die Kritik an der sich entwickelnden Sozialpädagogik auf den entscheidenden Punkt: die Behinderung der Formierung des revolutionären Bewußtseins der Massen.

Fragen wir uns, wieso die *Sozialpädagogik* trotzdem einen wachsenden Einfluß auf das pädagogische Denken bestimmter Teile der Sozialdemokratie erlangen konnte, so finden wir die Antwort in dem zunehmenden Einfluß des Revisionismus, dessen Sieg etwa in die Zeit des Magdeburger Parteitags von 1910 fällt. Diese Behauptung ließe sich mit einer Liste von Artikeln und Rezensionen in den "Sozialistischen Monatsheften" und in der "Neuen Zeit" belegen.³⁰ Die unkritische Übernahme der Sozialpädagogik ist Ausdruck des

29 A. Bebel's Rezension der Schrift: Pestalozzi's Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. Eine Rede von Dr. Paul Natorp, Professor der Philosophie an der Universität Marburg. Heilbronn 1894. In: Die Neue Zeit, 12. Jg. 1894, 2. Bd., S. 569 - 571.

30 Vgl. u. a. Albert Ruben: Sozialpädagogik. In: Sozialistische Monatshefte, 8. Jg., 2. Bd., S. 978 ff.; Die Neue Zeit, 21. Jg., I. Bd., 1902/03; 34. Jg., 1. Bd., 1915/16, S. 187 ff.

Eindringens der bürgerlichen Ideologie in die deutsche Sozialdemokratie.

HEINRICH SCHULZ nannte in seiner Schrift "Die Schulreform der Sozialdemokratie" (1911) "PAUL NATORPs 'Sozialpädagogik' einen sympathischen und ernsten Versuch, die pädagogische Theorie aus der Umklammerung durch die individualistische Weltanschauung zu befreien und sie *sozialistisch* zu fundamentieren".³¹

Offensichtlich hat diese Bewertung zu dem Irrtum geführt, PAUL NATORP der sozialdemokratischen Pädagogik zuzurechnen. NATORP suchte nach einem Ausweg aus den sich verschärfenden sozialen Gegensätzen unter Einsatz *aller* pädagogischen Mittel, der Einheitsschule, einer Gemeinschaftserziehung und einer größeren Selbstverwaltung innerhalb des Schulorganismus, aber sein Konzept war von Anfang an gegen die Emanzipation der Arbeiterklasse gerichtet, und er hat die Bestrebungen der organisierten Arbeiterbewegung nach der Novemberrevolution auf schlimmste Art verunglimpft.³²

Daß trotzdem gerade die Sozialpädagogik große Anziehungskraft auf Volksschullehrer und pädagogisch Interessierte in der Sozialdemokratie ausgeübt hat, liegt an ihrem Eintreten für einen einheitlichen Schulaufbau, für eine Gemeinschaftsschule und überhaupt für den Abbau der schroffen Gegensätze zwischen dem niederen und höheren Schulwesen und der jeweiligen Lehrerschaft.

CLARA ZETKIN, auf die ich hier noch einmal eingehen möchte, hat ein gutes Beispiel für eine kritische, aber durchaus gerechte Wertung dieses Teils der Reformpädagogik

31 H. Schulz a. a. O., S. 164, Hervorhebung von G. H.

32 Vgl. dazu G. Hohendorf: Die pädagogische Bewegung... a. a. O., S. 125 f.

gegeben. In der Rezension einer kleinen Schrift von HEINRICH SCHULZ, "Die Mutter als Erzieherin", machte sie die Leser und damit auch den Verfasser darauf aufmerksam, daß sich "das Erziehungsideal des Proletariats ... scharf von dem Ziel bürgerlicher Pädagogik unterscheidet: es muß auch über das der Sozialpädagogik hinausreichen und ausgesprochen sozialistisch sein. Der Wert der umfassenden bürgerlichen pädagogischen Bestrebungen, welche die Ergebnisse der Theorie für die Praxis popularisieren, in breiten Schichten des Volkes die letztere der Höhe der ersteren annähern wollen, ist daher für das Proletariat ein bedingter. So trefflich, so anerkennenswert mancherlei Schriften und Einrichtungen sind, welche in dieser Absicht insbesondere unter dem Einfluß der sogenannten 'sozialpädagogischen' Richtung entstanden sind, sie tragen ein Moment in sich, das sie von dem unterscheidet, dessen das Proletariat bedarf. Sie sind von der bürgerlichen Weltanschauung durchdrungen und wollen die Jugend für eine bürgerliche Gesellschaftsordnung erziehen, wie weitgehend auch immer der eine oder andere Sozialpädagoge diese reformiert sehen möchte."³³

CLARA ZETKIN anerkannte auch das Streben der Sozialpädagogen nach einer einheitlichen Schule, aber sie zog auch da deutlich die Grenze. In ihrer Bremer Rede zur Schulfrage (1904) führte sie aus: "Allzuviel verspreche ich mir übrigens auch von der Einheitsschule nicht. Solange die jetzige Wirtschaftsordnung bestehen bleibt, können die Reichen für ihre Kinder den Elementarunterricht durch Privatunterricht ergänzen lassen. Damit will ich nur vor einer Überschätzung der Einheitsschule warnen, wie sie bei den

33 C. Zetkin a. a. O., S. 214.

bürgerlichen Sozialreformen und Pädagogen vielfach gang und gäbe ist."³⁴

Mit dieser Bemerkung CLARA ZETKINs lassen sich noch heute die Schwierigkeiten zum Teil erklären, mit denen die Gesamtschule zu kämpfen hat.

Während die Pädagogen des rechten Flügels mit der Sozialpädagogik sympathisierten, neigten die links Stehenden mehr zur *Individualpädagogik*.³⁵ ELLEN KEY (1849 - 1926), die die letztere mit ihrem Buch "Das Jahrhundert des Kindes" (1900) begründete, stieß bei den fortschrittlichen Kräften, die mit großer Sorge den zunehmenden Nationalismus und Chauvinismus in Deutschland verfolgten, auf begeisterte Zustimmung. Beginnt ihr Buch doch mit der Beschreibung eines visionären Bildes: Ein "nacktes Kindlein", das sich zur

34 Ebd., S. 164.

35 Wenngleich auch der Anarchismus und verwandte syndikalistische Gruppierungen in der deutschen Arbeiterbewegung zwischen der Jahrhundertwende und der Novemberrevolution keine sonderliche Rolle gespielt haben, existierten dennoch kleine, meist von linksstehenden Intellektuellen geführte Gruppen, die vor dem ersten Weltkrieg auch literarisch von sich reden machten. Namen wie Landauer und Pfempfert markieren solche Kreise, die sich um Zeitungen oder Zeitschriften organisierten. Ihre pädagogischen Ideen suchten sie bei den Stammvätern des Anarchismus, bei Stirner oder Proudhon, bei Bakunin oder Kropotkin. Sie propagierten Tolstois bäuerlich-volkstümliches Schulmodell von Jasnaja Poljana ebenso wie alle der Individualpädagogik nachfolgenden Theorien. Ludwig Gurlitt suchte und erlangte auf diesem politischen Terrain ebenso Einfluß wie - und das ist ganz erstaunlich - Berthold Otto mit seiner Lichterfelder Hauslehrerschule. Seine monarcho-sozialistischen Vorstellungen fügten sich durchaus in jenen Kreis ein, dem Gustav Landauer und Erich Mühsam das Gepräge gaben. Anarchistische Gruppen forderten ihre Mitglieder auf, die Kinder der staatlichen Schulpflicht zu entziehen und sich in Schulvereinen nach dem Modell der Freien Schulgemeinden oder der Lichterfelder Hauslehrerschule zusammenzuschließen. Es bedarf nicht des Hinweises, daß diese geschichtlichen Modelle in der Entschulungsbewegung der Gegenwart, in Summerhill oder in der Free-school-Bewegung, ihre Nachahmer gefunden haben.

Erde hinabsenkt - aber sich erschrocken zurückzieht bei dem Anblick des mit Waffen gespickten (Erd)-Balles, auf dem für die neue Zeit nicht ein Zoll Boden frei ist, den Fuß darauf zu setzen. Die Autorin fragt nach den Ursachen dieses für die Kindheit und die Zukunft der Menschheit so gefährlichen Zustandes und glaubt zu erkennen, daß die "niedrigen Leidenschaften" schuld sind, die in den Menschen dieser Zeit "auf den ökonomischen und den kriegerischen Schlachtfeldern ... entfesselt werden".³⁶

ELLEN KEY, die sich selbst als Sozialistin bezeichnete³⁷ und viele Jahre in der schwedischen Arbeiterbildung tätig war, erwartete den Wandel der Gesellschaft weniger von politischen Veränderungen als vielmehr von der Erziehung eines neuen Menschen. Aber trotzdem hatte sie erkannt, daß ihre "geträumte Schule ... solange nicht zustande kommt, wie die Staaten ihre größten Opfer für den Militarismus bringen. Erst wenn dieser überwunden ist, wird man es in der Entwicklung soweit gebracht haben, daß man einsieht, daß der teuerste Schulplan - der wohlfeilste ist. Denn dann beginnt man starke menschliche Hirne und Herzen als den höchsten Wert der Gesellschaft zu betrachten!"³⁸

Sie spricht von der "seelenmordenden Schule", von einem "geradezu wahnsinnigen Schulsystem", schon im Kindergarten würden die jungen Deutschen "für die Uniform einexerziert", und "die Schule mit ihrem Kameraden- und

36 E. Key: Das Jahrhundert des Kindes. 6. Aufl., Berlin 1904, S. 1/2.

37 In dem Aufsatz: "Meine Arbeit" in "Die neue Gesellschaft", 2. Jg. (1906), 2. Bd., Nr. 36 schreibt Ellen Key: "Ich bin so - zum Teil durch eigene freudige Arbeitserfahrungen - eine Anhängerin des Sozialismus geworden" (S. 429).

Korpsgeist" sei es, "die der öffentlichen Gewissenlosigkeit den Weg bahnt".³⁹

So einleuchtend und sympathisch die pädagogischen Gedanken ELLEN KEYS von der "geträumten Schule" auch sind, so erscheint mir doch die Kritik berechtigt, die CLARA ZETKIN - ohne ELLEN KEYS Namen zu nennen - an den Bestrebungen der bürgerlichen Individualpädagogik geübt hat. In ihrer Rede zur Frage der Jugendorganisationen auf der Nürnberger Frauenkonferenz 1908 führte sie aus: "Der Individualismus ist das Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft. Ihn im Fühlen und Denken der Massen zu überwinden, ist eine der ideellen Vorbedingungen für die Verwirklichung sozialistischen Endziels."⁴⁰

In dieser Rede machte ZETKIN auch einige interessante Bemerkungen über die *Lietz'schen Landerziehungsheime*. Sie nannte diese "die reifste, höchste Frucht der bürgerlichen Pädagogik", die aus der bürgerlichen Jugendbewegung hervorgegangen ist. "Das ganze Leben der Landerziehungsheime untersteht in weitestem Umfange der Entscheidung der Zöglinge, wie auch der Unterricht vor allem auf Selbstbetätigung gestellt ist."⁴¹

Diese "Selbstbetätigung und Selbstentscheidung als Mittel der Selbsterziehung" und das Mitbestimmungsrecht der Jugendlichen hielt CLARA ZETKIN für durchaus fortschrittliche Elemente, "die allerdings in der bürgerlichen Gesellschaft nicht Wachstum, Entfaltungsmöglichkeit für all die Kraft,

38 E. Key a. a. O., S. 301.

39 Ebd., S. 261.

40 C. Zetkin a. a. O., S. 244.

41 Ebd., S. 238.

Schönheit und schöpferische Frucht finden können, die in ihnen steckt".⁴²

Daß auch eine andere Strömung der Reformpädagogik, die *Kunsterziehungsbewegung*, in der Arbeiter- und in der proletarischen Frauenbewegung interessiert verfolgt und aufgenommen wurde, erklärt sich aus deren Grundanliegen, das Leben zu verschönern und zu verbessern. Innerhalb ihrer so vielseitigen pädagogischen und volkserzieherischen Bestrebungen möchte ich nur auf die Diskussion zur Frage der Kinder- und Jugendliteratur eingehen, die um die Jahrhundertwende sehr intensiv geführt wurde.

In einer Rezension der damals vielbeachteten Schrift von HEINRICH WOLGAST "Das Elend unserer Jugendliteratur" (1896) in der "Neuen Zeit" wurde dieser als ein Mann bezeichnet, "ausgerüstet mit reichem pädagogischen und literarischem Wissen und erfüllt von glühender Begeisterung für wahre Kunst, (als) ein Mann von seltener Konsequenz und Zähigkeit, dabei kühn im Ansturm und forsch beim Hiebe."⁴³

Die Auseinandersetzung mit der Jugendliteratur enthielt auch eine Abrechnung mit den seichten religiösen Schriften für Kinder und der patriotischen Phraseologie in den gängigen Jugendschriften jener Jahre. Die daraus resultierende Anerkennung von WOLGASTs pädagogischem Anliegen dürfte jedoch nicht, wie das in der Folgezeit vom rechten Flügel der Sozialdemokratie geschah, zur Ablehnung einer spezifischen sozialistischen Kinder- und Jugendliteratur führen. Wir haben seit langem nachgewiesen, daß gerade HEINRICH SCHULZ eine solche Position vertreten hat. Anträge auf Parteitag, die die Entwicklung einer sozialisti-

42 Ebd.

43 G. Schönfeld: Pädagogische Reformliteratur. In : Die Neue Zeit, 16. Jg. 1897/98, Bd. 1, S. 613.

schen Literatur für Kinder fördern sollten, wurden meist von ihm mit dem Hinweis auf die Jugendschriftenverzeichnisse der Hamburger Lehrer abgelehnt. Differenzierter bewertete CLARA ZETKIN die Hamburger Lehrer. Sie würdigte in ihrer Mannheimer Rede 1906 die Leistungen des Hamburger Vereins für künstlerische Bildung und einiger Verlage und bezeichnete deren Produkte als "alles in allem genommen, vom pädagogischen Standpunkt aus einen kolossalen Fortschritt", fuhr dann aber fort: "Wir als Sozialisten können diese Kinderliteratur nicht ohne weiteres für unsere Kinder übernehmen. Diese Literatur, so vortrefflich sie zum großen Teil künstlerisch und literarisch ist, steht in Widerspruch mit unserer Weltanschauung, in ihr werden hier und da Militarismus, Chauvinismus, Krieg, Gläubigkeit usw. einer Auffassung entsprechend behandelt, die unseren eigenen Anschauungen vom Krieg, Vaterlandsliebe, Militarismus usw. geradezu ins Gesicht schlägt... Sie schweigt von den Idealen der Bürgerlichkeit, der Solidarität der Arbeits- und Kampfgenossen, der proletarischen Freiheitsliebe, kurz, sie kennt nicht die sozialen Tugenden, welche der proletarische Klassenkampf gebiert."⁴⁴

Diese Bemerkungen wurden so ausführlich zitiert, weil es sich um eine ausgewogene Beurteilung dieser Bewegung handelt, in der deutlich wird, daß es beider Bewertung der ideologischen Funktion reformpädagogischer Bestrebungen weder damals noch heute einen Kompromiß geben kann. Wenn darüber Klarheit herrscht, dann, und ich zitiere wiederum CLARA ZETKIN, "können wir das von

44 C. Zetkin a. a. O., S. 194 f.

bürgerlicher Seite Geschaffene als wertvolle Vorarbeit würdigen und nutzen".⁴⁵

Zum Schluß dieses Teils meines Vortrags noch eine Bemerkung zu *Bremen*. Dort konnte sich innerhalb der reformpädagogischen Bewegung ein nicht unbedeutendes sozialistisches Potential entwickeln, ja man kann von einer regulären sozialistischen Fraktion innerhalb der reformfreudigen Lehrerschaft Bremens sprechen. In den Arbeiten von DIRK HAGENER⁴⁶ sind diese Zusammenhänge detailliert beschrieben worden. Lediglich zu JOHANNES KNIEF, einem der Führer der Bremer Linksradiكالen, und zur Zeitschrift "Roland" möchte ich noch einige Bemerkungen hinzufügen.

In den "Briefen aus dem Gefängnis" urteilte KNIEF über die Schule, die er selbst in Bremen durchlaufen hatte, ganz im Sinne der Kritik, die für die Reformpädagogik charakteristisch ist: "Die Drillmaschine wirkt monoton, geisttötend." "Die Schule hat nichts Kindliches an sich, sie wird von Erwachsenen dirigiert und ist auf das Interesse von Erwachsenen eingestellt. Das Kind hat damit nichts zu

45 Ebenda, S. 195. Hervorhebung von G. H.; vgl. auch V. Marquardt: Sozialdemokratische Jugendschriftendiskussion um die Jahrhundertwende. Ein Ansatz zur Grundlegung der Erziehung von proletarischen Kindern und Jugendlichen mit Hilfe der Literatur. Bielefeld o. J.

46 D. Hagener: Radikale Schulreform zwischen Programmatik und Realität. Die schulpolitischen Kämpfe in Bremen vor dem Ersten Weltkrieg und in der Entstehungsphase der Weimarer Republik. Veröffentlichungen aus dem Staatsarchiv der Freien Hansestadt Bremen, Bd. 39, Bremen 1973. In Hamburg ist eine ähnliche Entwicklung innerhalb der Lehrerschaft nachweisbar; vgl. dazu E. Krause: Der Kampf der Hamburger Volksschullehrer gegen die Reaktion. In: Die Neue Zeit, 24. Jg. 1905/06, 1. Bd., S. 595 f.; siehe dazu auch die Arbeit von H. Milberg: Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890 - 1935. Hamburg 1970.

schaffen, und darum ist die Schule eine einzige, große, brutale Zerstörungsmaschinerie. Sie zerstückelt nach wohlervogenen Plänen und Methoden den nach Ordnung und Zusammenhang drängenden Geist der Menschen. Sie gibt ein Vielerlei, sie kann daher nichts geben."⁴⁷

Seine Erfahrungen müssen sehr schlimm gewesen sein, denn seine Auflehnung gegen das damalige pädagogische System mündete in dem Satz: "Nur der Hass gegen die Schule ist noch in mir lebendig."⁴⁸

KNIEF sträubte sich deshalb auch gegen den elterlichen Wunsch, Lehrer zu werden: "Des ewigen gedächtnisformalen Lernens war ich gründlich satt."⁴⁹

Er wollte einen praktischen Beruf erlernen, mußte dann aber doch das Bremer Seminar durchlaufen. Sein Zorn über die ihm dort vermittelte Bildung entlud sich in einem "Dringenden Wünsche" überschriebenen Artikel im "Roland" 1906. Empört über den "Fluch der Alleslernerei" stellte er - ganz im Banne von ELLEN KEY, ARTHUR BONUS und LUDWIG GURLITT - das "Ideal der sogenannten allgemeinen Bildung" völlig in Frage. Der Krebschaden der Seminarbildung sei die "Stoffüberfülle", er verurteilte die "Absurdität dieser Universalgelehrsamkeit", die "Unnatur einseitiger Verstandes- und Gedächtnisbildung".⁵⁰

Auf die Frage, wie ein Seminar beschaffen sein sollte, antwortete er: "Eine Stätte der Freude, der arbeitsfrohen Schaffenslust; ein Tempel, in dem die Heiligkeit der

47 J. Knief: Briefe aus dem Gefängnis. Berlin 1920, S. 10 und 12.

48 Ebd., S. 14.

49 Ebd., S. 18.

50 J. Knief: Dringende Wünsche. In: Roland, 2. Jg. 1906, H. 2, S. 5 f.

Menschennatur gepredigt wird; ein Tummelplatz für körperliche und geistige Kraftübungen."⁵¹

Lehrerbildner müssen "einen unerschütterlichen Glauben an das Gute" besitzen, in den Seminarlisten "die zukünftigen Kollegen und Volkserzieher sehen" und den "pädagogischen Takt" vorleben, der in einer Schule nach KNIEFs Vorstellungen unbedingt herrschen müsse. Eine wichtige Aufgabe sei es, die Seminaristen zur Selbständigkeit zu erziehen und sie zu befähigen, die "Probleme des modernen Erziehungs- und Unterrichtswesens vorurteilsfrei" zu sehen, damit sie "hineinwachsen in die Bewegung, deren Träger und Vollender sie einst werden sollen."⁵²

Aber in diesem Artikel wird bereits deutlich, daß KNIEF sich an sozialistischen Zielen zu orientieren begann, denn er forderte, "daß auch die Pädagogik ihrer Wurzeln in den Sozialismus senkt."⁵³

Die Zeitschrift "Roland" ist ein Produkt des Bremer Schulstreiks von 1905 bis 1907, den der Schulinspektor KÖPPE provoziert hatte und in dessen Mittelpunkt der Religionsunterricht stand. In dieser Bewegung kam es zu einer Annäherung eines nicht unbeträchtlichen Teils der Lehrerschaft an die Sozialdemokratie. In einer im Jahre 1908 im Bremischen Lehrerverein angenommenen EntschlieÙung heißt es: "Die Ziele, für deren Verwirklichung der Bremische Lehrerverein in den letzten Jahren gestrebt hat, lassen sich in die Worte zusammenfassen: weltliche Schule, Einheitsschule, Arbeitsschule. Diese Ziele weist auch das Schulprogramm der sozialdemokratischen Partei auf, und die Vertreter dieser Partei habensich ... als die konsequentesten Verfechter jener

51 Ebd., S. 7.

52 Ebd., S. 10.

53 Ebd., S. 10.

Ideen gezeigt... Der Vorstand ist der Meinung, daß der Verein im Kampfe für seine gegenwärtigen höchsten Ziele die Hilfe ... der sozialdemokratischen Partei nicht verschmähen sollte."⁵⁴

Diese Hinwendung von Lehrern zur Arbeiterklasse suchte die Reaktion mit allen Mitteln zu unterbinden. Der in Hamburg lebende Verleger des "Roland" erklärte in einem Brief an die Redaktion, daß er nicht geeignet sei, ein Unternehmen zu fördern, in dem sozialdemokratische und materialistische Auffassungen an die Lehrerschaft herangetragen werden. EMIL SONNEMANN wurde als verantwortlicher Redakteur abgelöst. An seine Stelle trat FRITZ GANSBERG.

JOHANN KNIEF, der in einem späteren Rückblick "Konsequenz und Weitblick" des "Roland" in seinen ersten Jahrgängen anerkannte, ging mit den späteren Redakteuren des "Roland" jedoch scharf ins Gericht. In der Broschüre "Zur Jugendfrage" schrieb er 1916, "daß die Zeitschrift ... in die Hände der pädagogischen Reformisten GANSBERG und SCHARRELMANN übergang, die sie denn auch im Galopp in den Sumpf der Reaktion hineinritten".⁵⁵ Dieses harte Urteil resultiert sicher aus der Härte des Kampfes, der zwischen Kriegsgegnern und Kriegsbefürwortern 1916 entbrannt war, es

54 Roland, 4. Jg. 1908, H. 2, S. 47.

55 A. Nußbaum (d. i. Johann Knief): Zur Jugendfrage. Bremen 1916, S. 22. Diese Schrift wurde erneut veröffentlicht im Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 24/1984, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1985, S. 131 ff., dort mit einer Einführung und Erläuterung von Gerd Hohendorf.

ist aber auch ein Beleg für ein gewisses Sektierertum innerhalb der Bremer Linksradiكالen.⁵⁶

Dem Urteil über SCHARRELMANN werden wir nichts hinzufügen haben, während GANSBERG - und das zeigt sein Wirken in der Novemberrevolution und in der Weimarer Republik - eine positivere Bewertung verdient hätte.

56 Zu J. Knief vgl. auch G. Engel: Johann Knief und die Bremer Linken in der Vorgeschichte der KPD. In: Das Ringen um die Wende. 50 Jahre Kampf von Kommunisten und linken Sozialisten um eine Alternative, hrsg. vom Rektor der Humboldt-Universität Berlin 1968 und G. Mergner: Johannes Knief und seine Region. In: Archiv für die Geschichte des Widerstandes und der Arbeit. Karin Kramer Verlag, (West)Berlin 1980 ff., 1. Teil in Nr. 1, S. 85 ff. und 2. Teil in Nr. 2, S. 45 ff.

III. Schulreform, Reformpädagogik und Arbeiterbewegung in der Novemberrevolution und in der Weimarer Republik

Daß sozialistische Gruppierungen vor dem ersten Weltkrieg in der deutschen Lehrerschaft vorhanden waren, zeigte das Beispiel Bremen. Viele Volksschullehrer waren angesichts ihrer Herkunft, ihrer materiellen Lage, vor allem aber durch ihre Arbeit mit den Kindern der Arbeiterschaft in ihrem Herzen Sozialdemokraten. Wie groß ihre Zahl war, läßt sich nicht feststellen. Die Erfahrungen des ersten Weltkrieges haben mit Gewißheit vielen weiteren Lehrern die Augen für die politischen Verhältnisse im wilhelminischen Deutschland geöffnet und den Boden für sozialistisches Gedankengut bereitet. Geht man von den Stimmungen in den Zeitungen und Zeitschriften der deutschen Lehrerschaft nach der Novemberrevolution aus, so könnte man durchaus zu der Annahme gelangen, daß die Masse der deutschen Lehrerschaft begeistert die Signale aufgenommen hat, die von der Oktoberrevolution in Rußland und der Novemberrevolution in Deutschland ausgegangen sind.⁵⁷ Aber so rasch die revolutionären Gedanken in den Köpfen der Lehrer entflammten, so rasch scheinen sie wieder verglüht zu sein. Das besagen jedenfalls die geringen Zahlen der Lehrer, die sich in der Weimarer Republik in sozialistischen und gewerkschaftlichen Lehrervereinigungen zusammenschlossen haben und die in den Arbeiterparteien

57 Vgl. G. Hohendorf: Die Schulpolitik der deutschen Arbeiterklasse in der Novemberrevolution 1918. In: Pädagogik, 13. Jg. 1958, H. 11, S. 776 ff.
Ders.: Die Novemberrevolution 1918 und die Bildungspolitik der Arbeiterklasse. In: Pädagogik, 23. Jg. 1968, H. 11, S. 949 ff.
Ders.: Herbststurm 1918. Zeitgenössische Reflexionen zur Novemberrevolution. In: Deutsche Lehrerzeitung, 1968, Nr. 45, S. 3

organisiert waren.⁵⁸ So hypothetisch alle quantitativen Aussagen über die sozialistische Orientierung in der deutschen Lehrerschaft auch bleiben werden, so sicher ist doch die Annahme, daß alle diese Lehrer engagierte Vertreter der Reformpädagogik waren. Sie praktizierte neue Unterrichtsmethoden, sie verbanden ihren Unterricht mit dem Leben, sie gewährten den Elternvertretungen einen größeren Einfluß auf die Schule, sie lebten ein neues Lehrer-Schüler-Verhältnis vor. Diese Lehrer gehörten zu den Pionieren der Arbeiterschulbewegung und leisteten in den Versuchsschulen eine vorbildliche pädagogische Arbeit.

Den Weg von der Reformpädagogik zur sozialistischen Pädagogik möchte ich am Beispiel von Dr. THEODOR NEUBAUER nachzeichnen, dieses Pädagogen und Politikers, der sich im Sommer 1944 für den Zusammenschluß der kommunistischen und sozialdemokratischen Widerstandsbewegung in Deutschland eingesetzt hatte und der - wie viele Opfer des 20. Juli - am 5. Februar 1945 ermordet wurde.

Schon bald nach der Jahrhundertwende hatte sich THEODOR NEUBAUER in der Gymnasialzeit in Erfurt dem Wandervogel angeschlossen und mit der Lust am Wandern und der Liebe zur Natur die neue Jugendkultur entdeckt, die mit dem Namen GUSTAV WYNEKEN verbunden ist. Als sich aber auch in der bündischen Jugend vor dem ersten Weltkrieg nationalistischer Ungeist auszubreiten begann, schloß sich NEUBAUER während der Studienzeit in Jena, Berlin und Brüssel der Freideutschen Jugend an. Er gehörte auch zu den etwa 2 000 jungen Menschen, die sich im

58 Vgl. G. Grieb: Der Einfluß der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung auf die Lehrerschaft und ihre Organisationen 1918 bis 1923. In: Beiträge zur Bildungspolitik und Pädagogik der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung in der Zeit der Novemberrevolution und der revolutionären Nachkriegskrise 1918 - 1923. Teil 2, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1968, S. 214 ff.

Oktober 1913 aus Protest gegen den nationalistischen Rummel, mit dem das monumentale Völkerschlachtdenkmal in Leipzig eingeweiht wurde, auf dem Hohen Meißner bei Kassel versammelt hatten und an einem nebelverhangenen Oktobertag aus dem Munde von GUSTAV WYNEKEN die mahnenden Worte hörten, sich nicht "der Schreckensherrschaft der nationalistischen Phrase zu beugen". "Wir leben in keiner guten und schönen Zeit." "Unter uns liegt eine Welt mit Elend und Lastern, mit Not und Hunger". In dieser gefährlichen Zeit, es sei eine "Zeit des Übergangs", dürfe die Jugend in ihrem Fühlen und Denken nicht an den Grenzen der Staaten und der Sprachen und der Rassen haltmachen.⁵⁹

Es gehört zu den schwer erklärbaren Vorgängen, warum viele der damaligen Zuhörer WYNEKENs auf dem Hohen Meißner dann doch begeistert in den Krieg gezogen sind, einige von ihnen gehörten schon bei Langemark zu den ersten Opfern. Auch NEUBAUER war unter den Kriegsfreiwilligen. Aber die schrecklichen Erfahrungen des Krieges - verbunden mit einer Gasvergiftung - machten aus dem Kriegsfreiwilligen einen Kriegsgegner, der seine Schülerinnen an der Königin-Luise-Schule in Erfurt eine so untadelige politisch-pädagogische Haltung vorlebte, daß, nachdem sich NEUBAUER im Kapp-Putsch offen zu den Zielen der Arbeiterbewegung bekannt hatte, es den in der Mehrheit reaktionären Eltern nicht gelang, einen Keil zwischen die Schülerinnen und ihren Lehrer zu treiben.

Politisch führte der Weg NEUBAUERs von der Deutschen Demokratischen Partei über die USPD zur KPD. Und genau in dieser Zeit entstanden drei bildungspolitisch-pädagogische Schriften, mehr Flugschriften, hervorgegangen aus Vorträgen,

59 Zit. nach Ziemer/Wolf: Wandervogel und freideutsche Jugend. 2. Aufl., Voggenreiter Verlag, Bad Godesberg 1961, S. 461 - 466.

mit denen NEUBAUER sich in Erfurt an den bildungspolitischen Diskussionen, die die Novemberrevolution ausgelöst hatte, beteiligte:

- 1919: Vom Recht des Kindes.
1920: Schulgemeinde und Schülerrat.
1920: Die neue Erziehung der sozialistischen Gesellschaft

Analysiert man diese Schriften, so wird deutlich, daß NEUBAUER viele reformpädagogische Positionen produktiv verarbeitet und in sein sozialistisches bildungspolitisches Konzept übernommen hat.⁶⁰ Das möchte ich mit drei Zitaten aus der zuletzt genannten Schrift belegen:

Zum Lehrer-Schüler-Verhältnis heißt es dort: "Haben denn nicht beide das selbe Ziel?", so fragt er und fährt fort: "Wie konnte es also in der bürgerlich-kapitalistischen Schule dahin kommen, daß das Verhältnis von Lehrer und Schüler zu einem teils geheimen, teils offenen Kampfe ausartet? Einen Grund dafür haben wir schon gefunden: die mangelnde Lebendigkeit der früheren Erzieher. Als ob die Schulkinder nicht ganz genau merkten, wenn ein Lehrer keine Lust zu seinem Berufe hat, wenn er seine Pflicht nicht tut! Das ist uns doch klar, wer nicht lebendig mit den Jungen und Mädchen zusammenarbeiten kann, vor dem verschließen sich auch ihre Seelen. Er wird sie einfach nicht verstehen können, er wird nicht imstande sein, gerecht zu urteilen und zu handeln, er

60 G. Uhlig ordnet die frühen pädagogischen Schriften Neubauers dem pädagogischen Anarchismus zu. Vgl. G. Uhlig: Einige Bemerkungen über Beziehungen früher pädagogischer Auffassungen Theodor Neubauers zu anarchistischen Konzeptionen. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe. 19. Jg. 1982, H. 2, S. 32 ff. Nach meiner Auffassung verbietet sich eine solche Zuordnung angesichts der inneren Disziplin der Persönlichkeit Neubauers.

wird sie sich zu Feinden machen, und damit hört alle er-sprißliche Erziehung auf."⁶¹

Über die Schulbürokratie lesen wir bei NEUBAUER: "Fortan wird nämlich die Erziehungsarbeit in vollster Öffentlichkeit geleistet werden müssen. Denn die Gesellschaft hat einen Anspruch darauf (zu erfahren), wie die Jugend erzogen wird...Die Schule ... wird künftig eine wahre Arbeitsgemeinschaft sein. Die Erzieher werden sich zu inniger Zusammenarbeit zusammenfinden... Darum werden wir ihnen keinen Antreiber, keinen Aufseher, keine Autorität: kurz keinen Rektor oder Direktor vor die Nase setzen, sondern wir werden sie als Arbeitsgemeinschaft organisieren. Sie mögen untereinander ausmachen, was sie für die Leitung der Schulgeschäfte am geeignetsten halten. Nebenbei: Alle technischen Verwaltungsarbeiten und Schreibereien wird eine eigens dazu bestellte Persönlichkeit verrichten; denn diese Dinge haben mit Erziehung nichts zu tun."⁶²

Dann entwickelte NEUBAUER einen Vorschlag, wie gewählte Vertreter der Schulen Einfluß auf die Schulverwaltung bis hin zu einer Reichsschulverwaltung nehmen sollen: "Das heißt: Wir werden die Erzieherschaft nach dem Rätssystem organisieren. Damit schaffen wir nicht etwa neue Parlamente, sondern arbeitende Körperschaften, die die gemeinsamen Aufgaben erledigen."⁶³

NEUBAUER strebte ganz offensichtlich eine optimale Demokratisierung der gesamten Schulleitung und Schulverwaltung an.

61 Th. Neubauer: Die neue Erziehung der sozialistischen Gesellschaft. Aufsätze und Reden zur Schulpolitik und Pädagogik. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Sonja Müller. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1973, S. 80 f.

62 Ebenda, S. 79

Über die Rolle der Arbeit im Prozeß der Persönlichkeitsbildung können wir in der kleinen Schrift nachlesen: "Die Arbeit werden unsere Kinder als den Inhalt des Lebens kennenlernen. Aber das Wesen der Arbeit hat sich auch von Grund auf geändert... In unserer neuen Gesellschaft verrichten wir alle Arbeit aus dem Gefühl der Solidarität und mit dem Blick auf das Ganze, die Gesellschaft, und auf das Letzte: das Glück der Menschheit. Mit unserer Arbeit befreien wir die Menschen von ihren natürlichen Gebundenheiten, verschaffen wir ihnen die Möglichkeit eines höheren Lebens. Nicht eines Schlaraffenlebens, denn das käme dem Tode gleich, sondern eines Lebens in höchster Steigerung der menschlichen Kräfte. Den Weg bis zur heutigen Kultur hat der Mensch zurückgelegt durch seine Arbeit. Siehst du nun, wie die Menschheit durch ihre Arbeit noch weiter geführt werden kann zu unendlich höherem Leben? Mit dieser Ethik der Arbeit wollen wir unsere Jugend erfüllen."⁶⁴

NEUBAUER stellte ein Programm der polytechnischen Unterrichtung und der Arbeitserziehung vom Kindergarten bis zur Oberschule auf und beantwortete dabei eine Frage, die auch heute noch aktuell ist: "Aber nun wirst du fragen wollen: wie wollt ihr zu all den vielzuvielen Unterrichtsstoffen der früheren Schule noch den Arbeitsunterricht in euren Plan aufnehmen? Diese Frage ist falsch gestellt. Denn sieh, die alte bürgerliche Schule war ein unorganisches Zusammenschießel der verschiedenen Fächer, von denen keines auf das andere Rücksicht nahm, und wenn ein neues Fach hinzutrat, so bedeutete das nur eine Vermehrung, keine wesentliche Veränderung des Stoffes. So mußten denn zuletzt die armen Kinder ihre Köpfchen vollpropfen mit tausenderlei Wissensstoff, und das eine erstickte immer das andere

63 Ebenda, S. 80.

64 Ebenda, S. 83.

Wissen. Wir werden uns also schön hüten, die Stoffe der alten Schule zu übernehmen. In unserer Kulturschule gibt es eben nur einen Stoff: die Kultur. Dank unserer Arbeitsmethode werden wir alles Wesentliche der Kultur herausfinden, so wie es in seinem Zusammenhange besteht, wir werden das Einzelne aus diesen Zusammenhängen herauslösen und näher betrachten. So entstehen unsere Unterrichtsfächer, wie du siehst, in organischer Verbindung, und unsere Stoffe stehen in natürlicher Auslese."⁶⁵

Diese Erkenntnis sollten wir auch heute bei der Entwicklung neuer Lehrpläne bedenken: Die Einführung der produktiven Arbeit in den Bildungsplan darf nicht zu einer quantitativen Vermehrung des Unterrichts führen, vielmehr muß dadurch der gesamte Unterrichtsprozeß umgestaltet und gehoben werden.

In einer Vielzahl weiterer Schriften und Aufsätze, die in der Novemberrevolution und der Folgezeit entstanden sind, ließe sich der Zusammenhang von reformpädagogischen und sozialistischen Auffassungen und Ziele nachweisen. Aber das Ende schulreformerischer Bestrebungen in der Weimarer Republik deutete sich bereits an deren Anfang an, nämlich im Weimarer Schulkompromiß, in dem die deutsche Schule zum Schacherobjekt politischer Interessen wurde. Diese Entwicklung setzte sich im Grundschulgesetz von April 1920 und auf der Reichsschulkonferenz fort. PAUL OESTREICH hatte schon recht, wenn er als das Ergebnis dieser Konferenz feststellte: ein großer Aufwand, schmäählich ist vertan!⁶⁶ Der Organisator der Reichsschulkonferenz, der zum Staatssekretär avancierte HEINRICH SCHULZ, hat ja auch nichts getan, um

65 Ebenda, S. 84.

66 P. Oestreich: Ein großer Aufwand, schmäählich ist vertan! Rund um die Reichsschulkonferenz. Gesammelte Aufsätze. Leipzig o. J.

den sozialistischen Kräften innerhalb der Lehrerschaft auf dieser Konferenz Geltung zu verschaffen. Selbst JOHANNES TEWS hatte als Repräsentant des Deutschen Lehrervereins im Vorfeld der Konferenz Mühe, einen angemessenen Platz in der Rednerliste zu erhalten.⁶⁷ Sieht man die Teilnehmerliste durch in dem repräsentativen Band⁶⁸, der die Ergebnisse der Reichsschulkonferenz enthält, so muß man angestrengt suchen, wenn man Vertreter oder Verbände finden will, die eine sozialistische Zielsetzung in ihren bildungspolitischen und pädagogischen Bestrebungen verfolgten. Aber die gesamte nicht erneuerte Schulbürokratie und die vielen konfessionellen Verbände, selbst die kleinsten, hatte HEINRICH SCHULZ eingeladen. Als es diesem in letzter Minute einfiel, die ehemalige Lehrerin, die nunmehrige Repräsentantin der sozialistischen Frauenbewegung, seine einstige Mitstreiterin auf dem Mannheimer Parteitag, CLARA ZETKIN, zur Konferenz einzuladen, mußte sie ablehnen. In einem offenen, in der "Roten Fahne" veröffentlichten Brief begründete CLARA ZETKIN ihre Entscheidung damit, daß ihr angesichts der Kürze der Zeit nicht mehr die Zeit bliebe, die umfangreichen Materialien durchzuarbeiten, aber sie erklärte auch ganz grundsätzlich, daß sie nicht geneigt sei, sich "von einem Manne berufen zu lassen, der seinerzeit als Politiker, Kämpfer und Schulmann mit mir zusammen das Schul- und Bildungsprogramm ausgearbeitet hat, um es als Unterstaatssekretär schnöde im Stich zu lassen... Eine Gemeinsamkeit der Arbeit ist mir unmöglich mit einem Manne, der sogar die grundlegende Forderung der weltlichen Einheits- und Arbeitsschule preisgegeben hat, und zwar nicht etwa getrieben von einer veränderten Einstellung zur Religion

67 G. Hohendorf: Die pädagogische Bewegung..., S. 88.

68 Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig 1921, S. 19 ff.

und dem religiösen Schulunterricht, sondern lediglich aus Rücksicht auf die Macht des Zentrums als politische Partei, aus Rücksicht auf die Regierungs- und Amtstätigkeit der Mehrheitssozialdemokratie von Gnaden des Zentrums, der Bourgeoisie."⁶⁹

Die Bildungspolitik und die Reformpädagogik waren nun auch in den Konflikt zwischen den Arbeiterparteien geraten. Daß sich viele sozialdemokratische Lehrer nicht in das Fahrwasser lenken ließen, in das HEINRICH SCHULZ die sozialdemokratische Bildungspolitik gesteuert hatte, zeigen die sozialdemokratischen Kultur- und Lehrertage und das Zusammenwirken fortschrittlicher Lehrer unabhängig von ihrer Parteizugehörigkeit an der Basis der Schule. Dort nämlich mußte oft in einem erbitterten Kleinkrieg selbst der geringste pädagogische Fortschritt erkämpft und durchgesetzt werden.

Die Blicke vieler Pädagogen richteten sich auf Sowjet-Rußland, auf dessen Schulwesen, von dem CLARA ZETKIN im Januar 1922 in einer Reichstagsrede zum SCHULZschen Reichsschulgesetzentwurf sagte, daß dort "eine Titanenarbeit geleistet (werde), deren Spuren nicht wieder untergehen können". Vieles sei freilich noch mangelhaft, "weil die materiellen Voraussetzungen für entsprechende Höchstleistungen fehlen. Ich gebe auch zu (so CLARA ZETKIN), daß manchmal experimentiert und getastet wird, daß manches unterbleibt, was nötig wäre, daß manches zu früh in Angriff genommen wird und wieder abwelkt. Aber trotz alledem hat Sowjetrußland auf dem Gebiete des Volksschulwesens eine Titanenarbeit geleistet, deren Spuren nicht wieder untergehen können."⁷⁰

69 C. Zetkin a. a. O., S. 301.

70 Ebenda, S. 342.

Die Begeisterung für den im jungen Sowjetrußland herrschenden pädagogischen Elan teilten die Kommunisten durchaus mit Vertretern der Reformpädagogik. So gehörten zur I. Internationalen Lehrerdelegation in die Sowjetunion im August 1925 auch MINNA SPECHT und KARL RÖSSGER.⁷¹ Letzterer beschreibt seinen Besuch bei LUNATSCHARSKI: "Es war für die deutschen Schulmänner ein stolzes und zugleich demütigendes Gefühl, in LUNATSCHARSKIs Arbeitszimmer PESTALOZZIs und FRÖBELs Bilder von der Wand herab grüßend zu sehen, sich sagen zu müssen, hier wird voller Ernst gemacht, was diese Großen uns lehrten und vorlebten, und wir haben es immer noch nicht gelernt."⁷²

MINNA SPECHT faßte ihre Eindrücke in die Worte: "Westeuropa ist ein totes Museum, die Sowjetunion ist eine lebendige Quelle der Kultur."⁷³

Und für den Berliner Schulreformer WILHELM PAULSEN ging der junge Sowjetstaat "den Weg zu einer großartigen Entwicklung seines Schul- und Bildungswesens", dadurch werde "das künftige Rußland über den zögernden Westen weit hinaustreiben".⁷⁴

In der frühen Sowjetpädagogik sahen in der Tat viele deutsche Reformpädagogen ihre Ziele und Bestrebungen verwirklicht. Warum diese Entwicklung in den dreißiger Jahren und später sich nicht fortsetzte, möchte ich hier nicht erörtern. Dazu

71 Siehe auch: Fünfzig Jahre erste internationale Lehrerdelegation in die Sowjetunion - Materialien, ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Christa Leithold. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 15/1975, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1975, S. 207 ff.

72 C. Rößger: Der Weg der Arbeitsschule. Leipzig 1927, S. 261.

73 Zit. nach C. Remer: Deutsche Arbeiterdelegationen in der Sowjetunion. Rütten & Loening, Berlin 1963, S. 135.

74 W. Paulsen: Überwindung der Schule. Leipzig 1926, S. 152.

liegen in der BRD umfangreiche Untersuchungen vor⁷⁵, auch von sowjetischer Seite sind seit langem und jetzt verstärkt Bestrebungen im Gange, die frühe Sowjetpädagogik neu zu bewerten. Auch die deutsche Reformpädagogik bzw. einzelne ihrer Strömungen haben erneut das Interesse sowjetischer Fachkollegen gefunden.

Auch andere Pädagogen der deutschen Arbeiterbewegung haben an Positionen angeknüpft, die die Reformpädagogik gesetzt hat. EDWIN HOERNLE betonte, daß "unsere Erziehung ... sowohl 'vom Kinde aus' (geht), um mit den Reformpädagogen zu sprechen, wie von der Klasse aus".⁷⁶ Gewiß, die gesellschaftliche Determiniertheit der Erziehung haben die sozialistischen Pädagogen niemals aus dem Auge verloren, gleichzeitig haben sie jedoch hervorgehoben, wo es an der Reformpädagogik anzuknüpfen lohnt. HOERNLE führte an anderer Stelle aus: "Die Schule des Proletariats wird nicht nur, wie die Reformpädagogen fordern, 'aufgelockert', sie wird nicht nur durch neue Lehr- und Lernmeth (Montessorimethoden, Daltonplan) in ihren Leistungen 'rationalisiert', sie wird immer enger mit dem öffentlichen Leben des Proletariats und dem industriellen bzw. landwirtschaftlichen Betriebe verbunden."⁷⁷

Er wies darauf hin, daß es durchaus möglich ist, an Daltonplan, Komplexmethoden, MONTESSORI-Methoden, Handfertigkeitsunterricht anzuknüpfen, die sozialistische

75 Vgl. die zuletzt erschienene Arbeit von Marianne Krüger-Potratz: Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der Zweiten Kulturrevolution 1928 - 1931. Erich Wewel Verlag, München 1987.

76 E. Hoernle: Grundfragen der proletarischen Erziehung. Pädagogische und bildungspolitische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von Wolfgang Mehnert, Herbert Flach und Hans Lemke. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983, S. 105.

77 Ebenda, S. 285 ff.

Pädagogik dürfe sich damit jedoch nicht begnügen: "Sie wendet sich an als Stufen auf dem Wege, der höher führt zur Eingliederung der Schule in die Industrie und in das gesamte öffentliche Leben."⁷⁸

CHRISTA UHLIG hat in einem lesenwerten Aufsatz HOERNLES Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik am Beispiel reformpädagogischer Versuchsschulen beschrieben⁷⁹, dem ich nur die Anmerkung hinzufügen möchte, daß HOERNLES Positionen zur Reformpädagogik auch geprägt worden sind durch den Kampf, der zwischen Kommunisten, Sozialdemokraten und den sogenannten linken Abweichlern geführt wurde.

Ich komme zum Schluß:

Es sind wohl mehr Fragen offen geblieben, als ich Antworten zu dem gestellten Thema zu geben vermochte. Ich konnte die vielfältigen personalen und sachlichen Beziehungen nur andeuten, die zwischen der Reformpädagogik und der sozialistischen Pädagogik bestanden haben und die unser Verhältnis zum pädagogischen Erbe noch heute mitprägen.

Das Bild, das ich zu zeichnen versuchte, wird - so hoffe ich - in der Diskussion ausgefüllt werden und vielleicht auch korrigiert werden müssen. Bevor ich aber das Wort abgebe, möchte ich darauf hinweisen, daß neben kommunistischen und sozialdemokratischen Lehrern auch zahlreiche Reformpädagogen nach der faschistischen Machtergreifung gemäßregelt, strafversetzt, des Amtes enthoben, verfolgt, in die Gefängnisse oder in Konzentrationslager geworfen worden

78 Ebenda, S. 197 f.

79 Ch. Uhlig: Hoernles Auseinandersetzung mit der Reformpädagogik am Beispiel reformpädagogischer Versuchsschulen. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, Jg. 26/1986, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1986, S. 138 ff.

sind oder in die Emigration getrieben wurden. Der Innenminister FRICK erklärte im Mai 1933 unmißverständlich, daß selbst alle liberalen Bildungsvorstellungen auszuschließen seien.⁸⁰ Der Kampf der Nationalsozialisten richtete sich dabei nicht so sehr gegen die Reformpädagogik als pädagogische Strömung, sondern gegen deren progressive politische Zielsetzungen und die ihrer Vertreter.

Es ist schon untersucht und dargestellt worden, daß die faschistische Pädagogik auch Wurzeln in der Reformpädagogik, und zwar in der deutsch-völkischen Pädagogik, in der Kulturkritik und in biologisch begründeten Erziehungslehren hatte.⁸¹ PAUL DE LAGARDE stand ja mit seiner "Religion der Deutschheit" durchaus Pate zu HITLERs "Mein Kampf", und Julius LANGBEHNs "Rembrandt" erlebte noch mehrfach Auflagen in der Zeit des Faschismus.

Vorstellbar wäre folgendes Bild: Die Reformpädagogik ist ein vielgestaltiges, zerklüftetes Gebirge, das von einer Wasserscheide durchzogen wird, deren eine Seite in den Strom der sozialistischen Pädagogik einmündet und diesen ganz wesentlich bereichert hat.

80 W. Frick: Kampfziel der deutschen Schule. Langensalza 1933, S. 6.

81 Vgl. H. Kunert: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Hannover 1973; B. Schonig: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim/Basel: Beltz 1973.

AUTOR

GERD HOHENDORF (1924)

Prof. em., Dr. paed. habil., Dr. h. c.

Studium am Pädagogischen Institut Weilburg/Lahn und an der Universität Leipzig, 1951 Promotion zum Dr. paed. an der Universität Leipzig, 1960 Habilitation an der Pädagogischen Hochschule Potsdam, 1987 Ehrenpromotion durch die Pädagogische Hochschule Zwickau.

1949 Lehrbeauftragter für Geschichte der Erziehung an der Universität Leipzig, 1953 Dozent und 1960 Professor für Geschichte der Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Potsdam, 1966 Berufung an das Pädagogische Institut Dresden (ab 1967 Pädagogische Hochschule). 1981 bis 1987 abgeordnet an die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, Institut für Theorie und Geschichte der Pädagogik.

Veröffentlichungen und Editionen zu Wolfgang Ratke, Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg. Karl Friedrich Wilhelm Wander, Clara Zetkin, zur Reformpädagogik und zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung.