

Lieb, Daniel

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

Engelmann, Christina [Hrsg.]; Haberkorn, Tobias [Hrsg.]; Miethe, Ingrid [Hrsg.]: Proletarische Pädagogik. Verhältnisbestimmungen, historische Experimente und Kontroversen sozialistischer Bildungskonzepte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 182-198



Quellenangabe/ Reference:

Lieb, Daniel: Zur ethischen Dimension proletarischer Pädagogik. Die Arbeiterjugendbewegung in der frühen Weimarer Republik - In: Engelmann, Christina [Hrsg.]; Haberkorn, Tobias [Hrsg.]; Miethe, Ingrid [Hrsg.]: Proletarische Pädagogik. Verhältnisbestimmungen, historische Experimente und Kontroversen sozialistischer Bildungskonzepte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 182-198 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328976 - DOI: 10.25656/01:32897; 10.35468/6162-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328976>

<https://doi.org/10.25656/01:32897>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

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-Denkmals 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. Engemann & 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 zehnteiligen 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 Kriegsfrente 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 staatsragend 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 Episteme 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 infolge 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 solle. 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. Joachim 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.
- Sünker, H. (2012). Historisch-materialistische Ansätze in Bildungsforschung und Pädagogik. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & 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