Theorie und Praxis
der Erwachsenenbildung

Peter Faulstich/Christine Zeuner

Erwachsenenbildung und soziales Engagement

– Historisch-biographische Zugänge

wbv DIE

THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG

Herausgeber
Prof. Dr. Sigrid Nolda, Universität Dortmund
Prof. Dr. Ekkehard Nuissl von Rein, Universität Marburg
Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Universität München

Herausgebende Institution
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung ist eine Einrichtung der Wissenschaftsgemeinschaft Gottfried Wilhelm Leibniz (WGL) und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als wissenschaftliches Institut erbringt es Dienstleistungen für Forschung und Praxis der Weiterbildung. Das Institut wird getragen von 18 Einrichtungen und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung, die Mitglieder im eingetragenen Verein „DIE" sind.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Faulstich, Peter:
Erwachsenenbildung und soziales Engagement : historisch-biographische Zugänge / Peter Faulstich ; Christine Zeuner. Hrsg.: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. - Bielefeld : Bertelsmann, 2001
(Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung)
ISBN 3-7639-1820-5

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 14/1073

© 2001 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1820-5

Inhalt

Vorbemerkungen 5

Einleitung 9

Wilhelm Weitling (1808 – 1871) 16

Ferdinand Lassalle (1825 – 1864) 43

Clara Zetkin (1857 – 1933) 66

Rosa Luxemburg (1871 – 1919) 89

Gertrud Hermes (1872 – 1942) 111

Georg Engelbert Graf (1881 – 1952) 138

Anna Siemsen (1882 – 1951) 172

Eduard Weitsch (1883 – 1955) 204

Fritz Borinski (1903 – 1988) 236

Willy Strzelewicz (1905 – 1986) 270

Literatur 293

Quellennachweise 303

Autor und Autorin 304

Vorbemerkungen

Bei der gegenwärtigen Diskussion um Erwachsenen- und Weiterbildung spielt die geschichtliche Dimension kaum eine Rolle. Auch bei Studierenden dieser Studienrichtung gehören historische Themen zu den weniger beliebten. Dafür ist auch die Literaturlage verantwortlich zu machen, die eine Beschäftigung mit der Geschichte der Erwachsenenbildung – wenn man sich denn nicht mit knappen Überblicken begnügen möchte – zu einem eher mühsamen Auffinden von Quellen macht.

Mit der vorliegenden Publikation von Peter Faulstich und Christine Zeuner ist die Chance eines unmittelbareren Zugangs gegeben. Die Autoren haben sich dabei eines Genres bedient, das zwar immer wieder, aber kaum einmal in dieser Ausschließlichkeit in der Erwachsenenbildungsliteratur auftaucht: Die biographische Skizze über Protagonisten ist paradoxerweise als Texttyp in dem Maß in den Hintergrund getreten, wie sich die biographische Methode in der Erwachsenenbildung durchgesetzt hat. Die Verfeinerung des methodischen Zugriffs ist mit Zweifeln an einer linearen oder gar objektiven Darstellung von Biographien einhergegangen, die die Grundlage für die biographische Skizze bilden. Denn die Darstellung des Lebens wird als Konstruktion begriffen, die skrupulös rekonstruiert (oder auch dekonstruiert) wird. Hauptaugenmerk liegt auf der Elizitation – dem Entlocken – biographischer Äußerungen durch problemorientierte oder narrative Interviews von Menschen, die als Adressaten oder Teilnehmer von Angeboten der Erwachsenenbildung interessieren. Die Absicht der Analyse solchermaßen erhobener Biographien ist es, bei den pädagogisch Tätigen ein tieferes Verständnis der Voraussetzungen, Denkweisen und Verarbeitungsformen ihrer Klientel zu ermöglichen und die erwachsenenpädagogische Arbeit darauf abzustimmen. Dieser ursprünglich mit dem Zielgruppenansatz verknüpften Intention stehen seit einiger Zeit Bemühungen gegenüber, die an den Lehrenden oder auch Leitenden bzw. neuerdings Moderierenden und Beratenden in der Erwachsenenbildung interessiert sind. Hier geht es um Einblicke in professionelles Handeln, um das Erkennen des komplizierten Geflechts, in dem sich pädagogisch Tätige bewegen, und in der Folge um deren Beratung, Fort- oder auch Ausbildung.

Solche praktischen Anwendungen können aus Biographien historischer Persönlichkeiten nicht gezogen werden. Sie eröffnen stattdes-

sen über die Lebensgeschichte von Protagonisten der Erwachsenenbildung einen Zugang zur Geschichte dieses Bereichs mit ihren Aspekten der Begründung, der Programmatik, der Theorie, der Forschung, der Organisation, der Institution, der Didaktik, der Lehrtätigkeit, der Aus- und Fortbildung und der Professionalisierung.

Die Autoren haben aus der Menge der möglichen Kandidaten für Kurzbiographien einige (wenige) ausgewählt. Ihr Kriterium ist die im Titel des Bandes genannte Verbindung von Erwachsenenbildung und sozialem Engagement. Mit dem Schwerpunkt auf Männern und Frauen, die der sozialistischen oder marxistischen Richtung der Erwachsenenbildung nahe stehen oder in ihrer Jugend nahe standen, ist eine Sammlung von Porträts entstanden, die nicht beansprucht, das Gesamt der Erwachsenenbildung abzubilden. Innerhalb des gewählten Ausschnitts ist aber das Spektrum in seiner Vielfalt durchaus repräsentiert. Auf diesen gemeinsamen Bezugspunkt sind extrem unterschiedliche Biographien mit unterschiedlichen Herkünften und erlangten Positionen bezogen: Der promovierte Jurist steht neben dem Damenschneider, die Tochter des preußischen Oberkirchenrats neben der polnischen Jüdin. Wenn denn über den Bezugspunkt einer weit gefassten Richtung der Erwachsenenbildung hinaus Gemeinsamkeiten im Leben der Porträtierten zu finden sind, so sind dies – in jeweils unterschiedlichen Ausprägungen – Außenseitertum, das Erleben unterschiedlicher sozialer Welten und eine Art Charisma. Diese Kombination macht die Porträtierten zu Protagonisten in einem gesellschaftlich marginalen, lange nicht und auch jetzt noch unzureichend professionalisierten Bereich, in den man sich zum einen zurückziehen konnte, der aber zum anderen sonst seltene Gestaltungsmöglichkeiten und Erfolgserlebnisse bot.

Die Autoren wagen etwas, was, nachdem Biographien als ‚Illusion' erkannt worden sind, eigentlich unmöglich ist, nämlich die mit dem Anspruch auf historische Wahrheit auftretende knappe Darstellung von Leben und Werk von Männern und Frauen, die der Erwachsenenbildung in einem Zeitraum von etwas über 100 Jahren entscheidende Impulse gegeben haben. Sie tun dies aber mit einer ausgeprägten Faktenorientierung, die auch in den tabellarischen Lebensläufen deutlich wird, mit einer deutlichen Zurückhaltung gegenüber dem Persönlichen und mit einer Scheu vor vielleicht interessanten, aber nicht belegbaren Interpretationen. Stattdessen führen sie immer wieder Zitate an und geben

jedem Porträt einen längeren Originaltext der beschriebenen Person bei. Zusammen mit den Literaturhinweisen ist damit die Möglichkeit der Überprüfung und Vertiefung des Geschriebenen gegeben. Die zwischen politischer und beruflicher Biographie angesiedelten Porträts bieten so einen gut lesbaren Einstieg in die Historie der Erwachsenenbildung, deren Rezeption nicht nur durch die schwere Zugänglichkeit, sondern auch durch die Sprache der Originaltexte behindert wird. Der Weg über Lebensgeschichten ist ein in der Didaktik der Erwachsenenbildung nicht unbekannter: Er bietet Möglichkeiten der Identifizierung und Distanzierung, der Einsicht in die Abhängigkeit des Individuellen vom Gesellschaftlichen sowie der Demonstration der Relativität von Bildung gegenüber der Politik und den Zeitläufen.

Faulstich und Zeuner haben durchaus auf (politische) Prominenz gesetzt und Berühmtheiten wie Lassalle, Zetkin und Luxemburg für die Erwachsenenbildung reklamiert. Das mag für manche befremdlich sein, entspricht aber dem gewählten Ausschnitt. Weggefallen sind die (vielen) Unbekannten, und weggefallen sind auch die Protagonisten der Erwachsenenbildung in der damaligen DDR. Dies liegt aber auch an der Quellenlage, die es nicht erlaubt, Porträts mit vergleichbarer Vollständigkeit und Sicherheit der Fakten zu verfassen. Die Verfasser lassen trotz ihrer starken Sachorientierung ihre Sympathie für die Porträtierten bzw. für die von diesen repräsentierten Richtungen erkennen. Diese Nähe zum Gegenstand als erlaubt zu erkennen, mag auch als Lehre aus der Lektüre der hier zusammengestellten Skizzen gezogen werden.

Die damit hergestellte Verbindung von Biographie und Historie nimmt zwei Bereiche der Erwachsenenbildungsforschung auf, um die sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) nicht nur in seinen Publikationen in besonderer Weise bemüht. Mit dem im Institut archivierten Bestand an historischen Schriftquellen und zeitgenössischen Interviews mit Protagonisten der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit dürfte für künftige Arbeiten auf diesem Gebiet eine aussichtsreiche Grundlage geschaffen sein. Und die Frage, wo jetzt und in Zukunft historische Forschungen schwerpunktmäßig zu verorten sind, wird derzeit in einer am DIE arbeitenden Projektgruppe „Geschichte der Erwachsenenbildung“ diskutiert, die im Laufe des Jahres 2002 dazu ein Memorandum vorlegen wird.

Sigrid Nolda

„Je mehr die Erwachsenenbildung ihre Aufgabe darin sieht, die Fackel der Aufklärung nicht erlöschen zu lassen und den Weg in die Zukunft durch ihr Licht zu erleuchten in den Sturmzentren der Geschichte, um so mehr wird sie eine immer entscheidendere Rolle in unserem Bildungswesen und in unserer Geschichte überhaupt spielen“.

(Willy Strzelewicz 1987)

Einleitung

Unübersichtlichkeit als Hauptkennzeichen der gesellschaftlichen Lage hat auch die Erwachsenenbildung eingeholt. Die realen Perspektiven und die theoretischen Diskussionen bezogen auf Didaktik, Programmatik und Reflexion dieses expandierenden Feldes sind schon lange differenziert und mehrdimensional. Während der Weiterbildung in einer an den Horizont gemalten „Wissensgesellschaft" eine große Zukunft verkündet wird, werden gleichzeitig vielfältige modische Alternativen erzeugt, welche Perspektiven verstellen.

Nicht zufällig werden, wenn über Zukunft geredet wird, Fragen an die Vergangenheit gestellt. Wenn die Perspektiven immer unübersichtlicher werden, liegt es nahe, zurückzublicken. In der Auseinandersetzung mit der Geschichte werden Entwicklungslinien aus der Vergangenheit aufgenommen. Letztlich geht es uns dabei um aktuelle Probleme. Geschichte ist ein Mittel nicht der Vergangenheits-, sondern der Gegenwartsbewältigung. Das heißt allerdings nicht, dass „Lehren aus der Geschichte" bruchlos auf „Entscheidungen für morgen" übersetzt werden könnten. Aber die Einschätzung früherer Konstellationen kann zu einer präziseren Sicht gegenwärtiger Probleme führen. Dabei wird das eigene Selbstverständnis in Frage gestellt und gleichzeitig verortet.

Dies ist sicherlich nicht die einzig mögliche Herangehensweise für Fragen an die Geschichte. Die bisher vorliegenden Veröffentlichungen über Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung verfolgen unterschiedliche Ansätze und Strategien der Selektion und Interpretation. Es existieren Ansätze einer Begriffsgeschichte der Erwachsenenbildung, einer Ideengeschichte der Disziplin, einer Institutionen- und Personengeschichte; die Geschichte der Erwachsenenbildung wird aber auch eingebettet in eine allgemeine Politik-, Sozial- und Kulturgeschichte. Auch eine scheinbar „sachliche" Darstellung als Chronologie (vgl. Wolgast 1996) muss auswählen, weglassen und pointieren. Auch die Akzentuierung einzelner Perioden und selbstverständlich auch ausgewählter Themen trifft auf das Interpretationsproblem.

Entsprechend kann ein Ansatz fruchtbar werden, der in hermeneutischer Tradition eine Verbindung von historischen Situationen und

Aktivitäten der Erwachsenenbildung durch die jeweils agierenden Personen herzustellen versucht. Die Biographien der Akteure können als Fokus betrachtet werden, in dem sich soziostrukturelle, ideengeschichtliche und situationsbezogene Aspekte bündeln. Das Phänomen des Verstehens und Auslegens, das wir von Dilthey (1997) und Gadamer (1990) ableiten können, ist nicht nur ein Methodenproblem, sondern eine Suche nach Sinnzusammenhängen. „Die Auslegung wäre unmöglich, wenn die Lebensäußerungen gänzlich fremd wären" (Dilthey 1997, S. 278). Dilthey hat dies am Beispiel Bismarcks, der in den Gesprächen mit Lassalle auch hier eine Rolle spielt, vorgeführt:

„Und wie er Kreuzungspunkt von Gemeinsamkeiten wie Staat, Religion, Rechtsordnung ist, und als historische Persönlichkeit eine von diesen Gemeinsamkeiten eminent bestimmte und bewegte, und zugleich in sie wirkende Kraft, so fordert das vom Historiker allgemeines Wissen von diesen Gemeinsamkeiten" (Dilthey 1997, S. 173).

Eine historische Person zu verstehen, stellt also einerseits die Aufgabe, eine Fülle von Texten in Veröffentlichungen, Briefen, Akten, Erzählungen, Berichten und Biographien als Material zu verarbeiten, andererseits geht es um systematische strukturelle und historische Bezüge.

„So verdeutlicht unser Beispiel die zweifache Relation, die in dem Verstehen angelegt ist. Das Verstehen setzt ein Erleben voraus, und das Erlebnis wird erst zu einer Lebenserfahrung dadurch, dass das Verstehen aus der Enge und Subjektivität des Erlebens herausführt in die Region des Ganzen und des Allgemeinen" (Dilthey 1997, S. 173).

Insofern haben wir uns durch Texte gearbeitet und uns gleichzeitig in die jeweiligen Personen eingefühlt. Bei diesem Prozess lebt man dann tage- oder sogar wochenweise als Wilhelm Weitling, Rosa Luxemburg oder Gertrud Hermes. Anhand der ausgewählten Personen können historische Stationen nachvollzogen und aktuelle Perspektiven entwickelt werden. Die einzelnen Personen sind durch den historischen Kontext, die jeweilige gesellschaftliche Lage, ihren Lebensweg, ihre Rolle in der Bildungsarbeit, ihr Bildungsverständnis und ihr eigenes Selbstverständnis gekennzeichnet. Dadurch wird eine Sichtweise entwickelt, welche in der Geschichte Sozialstruktur, Ideen, Institutionen und Professionalität der Erwachsenenbildung verbindet.

Schon ein grober Überblick über die von uns einbezogenen Personen zeigt, dass hier eine sehr spezifische Traditionslinie rekonstruiert wird. Alle waren Aktivisten nicht nur in der Bildungsarbeit, sondern auch in ihrem politischen Engagement. Resistent gegenüber aktuellen Diffusionen wird bewusst eine Ahnenreihe reaktiviert, welche Bildungsbestrebungen von Anfang an im Zusammenhang gesellschaftlicher Entwicklung und vor allem Veränderung sieht. Einen Abgesang auf diese Tradition hatte Jochen Kade 1993 angestimmt mit der Frage: „Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden?" (Kade 1993). Kade schlussfolgerte in seiner Grabrede eine zunehmende Bedeutungslosigkeit einer „emanzipatorischen Erwachsenbildungstheorie". Dem hat Ludwig Pongratz mit dem Vorwurf des „Zeitgeistsurfers" vehement widersprochen. Er fragt : „Was also wäre aktueller als emanzipatorische Theorie?" (Pongratz 1994, S. 124).

In der Tradition der Aufklärung ist Bildung mit Entfaltung der Person und gleichzeitig mit Gestaltung einer humanen Gesellschaft verbunden. Ausgehend von dem „Widerspruch von Bildung und Herrschaft" (Heydorn 1970) ist die Hoffnung auf Bildung als Verfügung des Menschen über sich selbst verbunden mit Befreiung. Ungleichheit, Unterdrückung und Ausbeutung erscheinen zunächst als Ausschluss von „Bildungsgütern".

Dies fängt schon an mit Wilhelm Weitling (1808 – 1871), der das utopische Potenzial des Kommunismus aufnimmt und in seine Schriften – vor allem *Die Menschheit, wie sie ist und wie sie sein sollte* (1839) und *Garantien der Harmonie und Freiheit* (1842) – einbringt. In den Handwerker- und Arbeiterbildungsvereinen sind diese Texte als Diskussionsmaterial breit rezipiert worden. Weitling verkörpert den Übergang von bürgerlichen zu proletarischen Bildungs- und Befreiungsbestrebungen einerseits und erlebt andererseits die proletarische Verelendung der Handwerkerschaft am eigenen Leib. Er erleidet den „Widerspruch" im Gefängnis und Exil.

Für Ferdinand Lassalle (1825 – 1864) war die Bemühung und Verbreitung von Wissenschaft einerseits Kampf um Freiheit, andererseits Instrument der Organisation. Seine bürgerliche Herkunft sowie sein entsprechender Habitus machten ihn zu einer schillernden und in der Arbeiterschaft und bei ihren Vertretern zu einer umstrittenen Persönlich-

keit. Trotzdem wurden seine Ideen, seine großen Reden verbreitet und rezipiert, sie dienten der politischen Agitation, um eigenständige proletarische Perspektiven zu eröffnen. Bei ihm ist die Verbindung von Bildung und Politik besonders deutlich, wie sie Wilhelm Liebknecht später in der dialektischen Formel zusammengefasst hat, die aufklärerisches Pathos und gesellschaftliche Analyse verbindet: „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen“.

Die Organisation, das heißt die Sozialdemokratische Partei, war Rahmen der Aktivitäten von Clara Zetkin (1857 – 1933). Als Rednerin übernahm sie die Verbreitung der programmatischen Positionen der Sozialdemokratie, als Mentorin besonders der Frauenbildungsarbeit kümmerte sie sich aber auch um konkrete Veranstaltungen. In ihren Äußerungen wird das Verhältnis von Bildung und Schulung besonders deutlich.

Rosa Luxemburg (1871 – 1919) war die erste in unserer Reihe, welche als „Erwachsenen-Lehrerin“ in der Parteischule der SPD hauptberuflich von 1906 bis 1914 ihren Lebensunterhalt verdiente. Ihre Annäherung an die Bildungsarbeit erfolgte eher widerwillig, sie übte sie aber dann mit hohem Engagement aus. In der Kontroverse um den „Revisionismus“ in der Arbeiterbildung stritt sie für Agitationsschulung und gegen nachholenden Elementarunterricht. Sie sah ihre Rolle hauptsächlich als Vorkämpferin des Proletariats und hat dafür ihr Leben gegeben.

Während die erste Generation unserer ausgewählten Personen ihre Wirkungsbreite vor allem im Kaiserreich und in der Revolutionszeit entfaltete, ist die zweite Generation diejenige, die bestimmte Institutionen und theoretische Ansätze der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik prägte. Hierzu gehören vor allem Georg Engelbert Graf, Gertrud Hermes, Anna Siemsen und Eduard Weitsch. Der Nationalsozialismus hat dieser Arbeit brutal ein Ende gesetzt und die Träger demokratischer und sozialistischer Positionen nahezu vollständig isoliert, liquidiert oder ins Exil gedrängt. Eine dritte Generation wird von Fritz Borinski und Willy Strzelewicz vertreten. Borinski machte seine ersten Erfahrungen in der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik, beeinflusste aber wie auch Willy Strzelewicz den Wiederaufbau der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg nachhaltig in Theorie und Praxis.

Gertrud Hermes (1872 – 1942) war ursprünglich Lehrerin und arbeitete in der Zeit der Weimarer Republik gemeinsam mit Hermann Heller und Paul Hermberg in Leipzig. Sie stand als Volksbildnerin im Dienst der Stadt Leipzig und war damit eine der ersten Frauen, die hauptberuflich in der Erwachsenenbildung tätig waren. Sie prägte die sogenannte „Leipziger Richtung" der Volksbildung vor allem durch die Gründung zahlreicher städtischer Volkshochschulheime. Neben ihrer praktischen Tätigkeit beschäftigte sich Gertrud Hermes auch intensiv mit theoretischen Fragen der Arbeiterbildung. Am bekanntesten ist ihre empirische Untersuchung *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters* (1926), gedacht als Grundlage für neu zu entwickelnde Methoden der Arbeiterbildung. Nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten wurden die Einrichtungen der Volksbildung der „Leipziger Richtung" sofort geschlossen und Gertrud Hermes wie ihre Kollegen aus dem städtischen Dienst entlassen.

Georg Engelbert Graf (1881 – 1952) vertrat als Leiter der Bildungsabteilung des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes von 1921 bis 1933 die Auffassung, dass eine der wichtigsten Aufgaben der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit die Schulung von Betriebsräten und Funktionären ist, um so die Arbeiterschaft auf den geplanten und erhofften Sozialismus vorzubereiten. Graf ist auch ein Beispiel für einen Erwachsenenbildner, der als Sozialist in der Weimarer Republik dem linken Spektrum zuzuordnen ist, der sich aber im Faschismus aus politischer Opportunität anpasste und als Gelegenheitsschriftsteller und auch als Wanderlehrer für die deutsche Wehrmacht überlebte. Nach dem Zweiten Weltkrieg war er bis zu seinem Tod 1952 wieder in der Bildungspolitik und der Erwachsenenbildung tätig, wurde dort aber wegen seines Verhaltens während des Nationalsozialismus auch angefeindet.

Anna Siemsen (1882 – 1951), in einem evangelischen Pastorenhaushalt aufgewachsen, wurde durch die Erfahrung des Ersten Weltkrieges zur Sozialistin. Als Pädagogin und Lehrerin stand sie der Reformpädagogik nahe und engagierte sich in den zwanziger Jahren theoretisch wie praktisch für die sozialistische Volksbildung, vor allem als Wanderlehrerin für die SPD und verschiedene gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen sowie für die unabhängige Heimvolkshochschule Schloss Tinz. Sie war für einige Jahre Reichstagsabgeordnete der SPD und war in diesem Zusammenhang vor allen Dingen bildungspolitisch tätig. Um der Verfolgung durch die Nationalsozialisten zu entgehen, emigrierte sie 1933 in

die Schweiz und agitierte von dort aus schriftstellerisch und journalistisch gegen Faschismus und Krieg. Sie kehrte 1946 nach Deutschland zurück, konnte aber weder politisch noch beruflich wirklich wieder Fuß fassen.

Ähnliches traf nach 1945 auch auf Eduard Weitsch (1883 – 1955) zu. Als Vertreter der „Neuen Richtung“ war er es, der vor allem die demokratischen Potenziale der „Arbeitsgemeinschaft“ vertrat. Daneben ist sein Name eng verbunden mit der Heimvolkshochschule Dreißigacker in Thüringen, die er 1922 gründete und bis 1933 mit großem Engagement und persönlichem Einsatz leitete. Er wurde nach 1933 an den Rand gedrängt und überlebte in „innerer Emigration“ in einem Dorf bei München. Wie Georg Engelbert Graf oder Anna Siemsen konnte er nach 1945 nicht an seine vorherige Wirksamkeit anknüpfen.

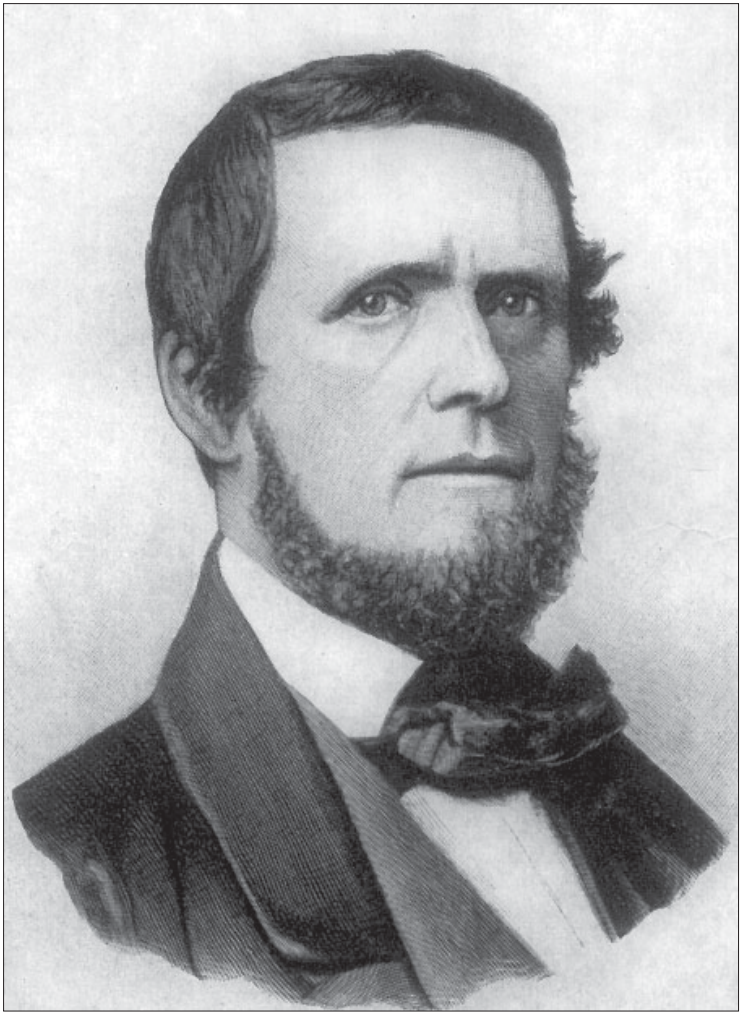
Dagegen konnte Fritz Borinski (1903 – 1988) – als Vertreter der dritten Generation unserer Traditionslinie – den Neuaufbau der Erwachsenenbildung in Westdeutschland nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs maßgeblich mitbestimmen. Borinski machte bereits als Zwanzigjähriger in Leipzig unter Hermann Heller und Gertrud Hermes seine ersten Erfahrungen in der Volksbildungsarbeit. Im Exil in England gehörte er zu den wesentlichen Aktivisten des GER (German Educational Reconstruction Committee), die es sich zur Aufgabe gemacht hatten, ein Bildungssystem, basierend auf demokratischen Grundlagen, für ein Nachkriegsdeutschland zu planen. Borinski kehrte 1947 aus dem Exil zurück. In den verschiedenen Rollen als Leiter der Heimvolkshochschule Jagdschloss Göhrde, Leiter der Volkshochschule Bremen und Professor an der Freien Universität Berlin hat er vor allem über den *Weg zum Mitbürger* – so der Titel seines 1954 erschienenen Buches – das Verständnis angelsächsischer Demokratie in Deutschland gestützt.

Das skandinavische Modell der Erwachsenenbildung, vor allem das schwedische, das er in seinen Jahren im Exil kennen gelernt hatte, war ein Hintergrund für das Wirken von Willy Strzelewicz (1905 – 1986). Seine Positionen eines demokratischen Sozialismus hat er als Protagonist wissenschaftlicher Weiterbildung, als Leiter der „Pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes“ und als Professor für Bildungssoziologie engagiert eingebracht. Sein pädagogisches Denken war stark beeinflusst von Ideen der Aufklärung: Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit als Perspektive und die Menschenrechte.

Mit Borinski und Strzelewicz wird die Traditionslinie einer Verbindung von Erwachsenenbildung und sozialem Engagement an die aktuelle Situation herangeführt. Verloren gegangen sind in diesem Entwicklungsprozess vielfältige scheinbare Gewissheiten. Was in der Tradition der Arbeiterbildung sicher schien: ihre Perspektive des „Sozialismus“, ihre Adressaten – das „Proletariat“ –, ihre Thematik – die „marxistische“ Theorie –, ist als feste Bezugsgröße weitgehend verloren. Aus unseren Interpretationen folgen sicherlich keine Patentrezepte für die Zukunft. Aber angesichts der Vielfalt alternativer Szenarien ist in dieser Geschichte zumindest ein weiterhin möglicher Lösungsweg angelegt. Sicherlich ist nach der „Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer 1969) nicht mehr bruchlos an Zukunftssicherheit und Fortschrittsdenken anzuknüpfen. Alles, was an Idealen in der Aufklärung entwickelt worden ist, wurde mit seinen Problemen und Risiken lange schon kritisiert. Nichtsdestoweniger kann man in Kenntnis all dessen so etwas wie eine „sekundäre Naivität“ entwickeln, welche die Chance von Mündigkeit nicht als gegeben hinnimmt, sondern als Aufgabe stellt. Wenn man nicht in Zynismus abgleiten will, kann angeknüpft werden an einen möglichen Beitrag von Bildung für den unabgegoltenen Entwurf einer menschlichen Gesellschaft. Kritische Theorie, die sich dem Terror der Ökonomie nicht beugt und sich auch nicht in die Elfenbeintürme zurückzieht, sucht Handlungsmöglichkeiten, nicht ableitbar aus festen Prinzipien oder herstellbaren Perspektiven, sondern gerade in der Reflexion ihrer Grenzen.

Dabei schreiben wir sicherlich nicht *die* Geschichte *der* Erwachsenenbildung – dies für sich zu reklamieren mag anderen vorbehalten sein. Unsere Herangehensweise ist selektiv und interpretiert Personen in ihrem historischen, organisatorischen und bildungstheoretischen Kontext. Die gewählte Form historisch-biographischer Methode liefert weder umfassende Biographien noch eine erschöpfende Historie. Der Form nach handelt es sich eher um Essays. Fokus der Interpretation ist jeweils der Bezug zur Erwachsenenbildung. Nur so konnte das immense Material, das zu einzelnen Personen vorliegt, ausgewählt und bearbeitbar gemacht werden. Die Faszination der Biographien öffnet Zugänge zur Geschichte der Erwachsenenbildung und zu theoretischen Diskussionen. Das jedenfalls ist unsere Erfahrung aus Lehrveranstaltungen mit einem Teil der vorliegenden Texte und Dokumente, die nicht nur auf großes Interesse und Engagement stießen, sondern deren Lektüre auch Spaß bereitet hat.

Wilhelm Weitling (1808 – 1871)



Wilhelm Weitling

Wilhelm Weitling personifiziert den Moment, in dem die entstehende Arbeiterbewegung die Bildungsfrage artikuliert. Er ist Agitator und Organisator beginnender Emanzipationsbestrebungen ebenso wie proletarischer Bildungsarbeit. So wie von Anfang an die selbstständige deutsche Arbeiterbewegung untrennbar mit Weitling verbunden ist, ist die Geschichte der politischen Organisation nicht zu trennen von der der proletarischen Bildungsvereine. In den Handwerkervereinigungen der 30er und 40er Jahre des 19. Jahrhunderts verbinden sich politische und kulturelle Aktivitäten. Erstaunlich ist, welche hohe Anerkennung, sogar Verehrung dieser heute fast vergessene Mann von Zeitgenossen erhielt. Der später zum geistigen Führer der Arbeiterbewegung aufgestiegene Karl Marx schrieb:

„Was den Bildungsstand oder die Bildungsfähigkeit der deutschen Arbeiter im allgemeinen betrifft, so erinnere ich an Weitlings geniale Schriften, die in theoretischer Hinsicht oft selbst über Proudhon hinausgehen, sosehr sie in der Ausführung nachstehen. Wo hätte die Bourgeoisie – ihre Philosophen und Schriftgelehrten eingerechnet – ein ähnliches Werk wie Weitlings ‚Garantien der Harmonie und Freiheit' in Bezug auf die Emanzipation der Bourgeoisie – die politische Emanzipation – aufzuweisen? Vergleicht man die nüchterne, kleinlaute Mittelmäßigkeit der deutschen politischen Literatur mit diesem maßlosen und brillianten literarischen Debüt der deutschen Arbeiter; vergleicht man diese riesenhaften Kinderschuhe des Proletariats mit der Zwerghaftigkeit der ausgetretenen politischen Schuhe der deutschen Bourgeoisie, so muß man dem deutschen Aschenbrödel eine Athletengestalt prophezeien" (Marx 1970, S. 404-405).

Friedrich Leßner schreibt in den „Erinnerungen eines alten Kommunisten" (Wien 1898), in denen er sich selbst als „Soldat der Revolution" bezeichnet, über seine weltanschaulich-politische Entwicklung 1846 bis 1847:

„In Hamburg entstand damals ein Arbeiterbildungsverein, der den Sammelpunkt aller fortgeschrittenen Arbeiter bildet. Allabendlich fanden sie sich hier ein, um Zeitungen zu lesen, zu diskutieren oder zu singen und fremde Sprachen zu lernen. Die Zeitungen, die auslagen, gehörten meist der oppositionellen Richtung an; die Diskussionen drehten sich hauptsächlich um kommunistische Fragen, und die Lieder, die die Gesangs-

sektion pflegte, waren radikale Freiheitslieder. Das Motto des Gesangvereins war: ‚Nicht, daß ich singe, sondern was ich singe, macht mich so stolz, so frei!'
Der Arbeiterbildungsverein war im besten Sinne des Wortes eine Kulturstätte der revolutionären Gedanken. Freilich, der revolutionären Gedanken der 40er Jahre: Bestrebungen für die Deutsche Einheit und Freiheit, für Republik und Verbrüderung der Völker, für Freidenkerei, Urchristentum, Kommunismus – alle diese Ideen liefen dort durcheinander und vereinigten sich zu höchst unklaren und unbestimmten Idealen. Es war eine Zeit der Gärung, die nur von wenigen begriffen wurde.
Im Arbeiterbildungsverein galt Wilhelm Weitling als der große Mann der Zukunft. Die Verehrung, die er in unseren Kreisen genoß, war grenzenlos. Er war der Abgott seiner Anhänger" (Leßner 1975, S. 48).

Sogar der ironische Heinrich Heine zeigt sich in seinen im Winter 1854 geschriebenen „Geständnissen" von der Person Weitlings beeindruckt:

„Und wenn jeder im Volke in den Stand gesetzt ist, sich alle beliebigen Kenntnisse zu erwerben, werdet Ihr bald auch ein intelligentes Volk sehen. –
Vielleicht wird dasselbe am Ende noch so gebildet, so geistreich, so witzig sein, wie wir es sind, nämlich wie ich und du, mein teurer Leser, und wir bekommen bald noch andere gelehrte Friseure, welche Verse machen wie Monsieur Jasmin zu Toulouse, und noch viele andre philosophische Flickschneider, welche ernsthafte Bücher schreiben, wie unser Landsmann, der famose Weitling.
Bei dem Namen dieses famosen Weitling taucht mir plötzlich mit all ihrem komischen Ernste die Szene meines ersten und letzten Zusammentreffens mit dem damaligen Tageshelden wieder im Gedächtnis herauf. Der liebe Gott, der von der Höhe seiner Himmelsburg alles sieht, lachte wohl herzlich über die saure Mine, die ich geschnitten haben muß, als mir in dem Buchladen meines Freundes Campe zu Hamburg der berühmte Schneidergesell entgegentrat und sich als einen Kollegen ankündigte, der sich zu denselben revolutionären und atheistischen Doktrinen bekenne. Ich hätte wirklich in diesem Augenblick gewünscht, daß der liebe Gott gar nicht existiert haben möchte, damit er nur nicht die Verlegenheit und Beschämung sähe, worin mich eine solche saubere Genossenschaft versetzte! Der liebe Gott hat mir gewiß alle meine alten Frevel von Herzen

verziehen, wenn er die Demütigungen in Anschlag brachte, die ich bei jenem Handwerksgruß des ungläubigen Knotentums, bei jedem kollegialen Zusammentreffen mit Weitling empfand. Was meinen Stolz am meisten verletzte, war der gänzliche Mangel an Respekt, den der Bursche an den Tag legte, während er mit mir sprach. Er behielt die Mütze auf den Kopf, und während ich stand, saß er auf einer kleinen Holzbank, mit der Hand sein zusammengezogenes rechtes Bein in die Höhe haltend, so daß er mit dem Knie fast sein Kinn berührte, mit der anderen Hand rieb er beständigst dieses Bein oberhalb der Fußknöchel. Diese unehrbietige Positur hatte ich anfangs den kauernden Handwerksgewöhnungen des Mannes zugeschrieben, doch er belehrte mich eines Besseren, als ich ihn befrug, warum er beständig in erwähnter Weise sein Bein riebe? Er sagte mir nämlich in unbefangenem gleichgültigsten Tone, als handle es sich von einer Sache die ganz natürlich, dass er in den verschiedenen deutschen Gefängnissen, worin er gesessen, gewöhnlich mit Ketten belastet worden sei; und da manchmal der eiserne Ring, welcher das Bein anschloß, etwas zu eng gewesen, habe er an jener Stelle eine juckende Empfindung bewahrt, die ihn zuweilen veranlasse, sich dort zu reiben. Bei dem naiven Geständnis mußte der Schreiber dieser Blätter ungefähr so ausgesehen haben, wie der Wolf in der Äsopischen Fabel, als er seinen Freund den Hund befragt hatte, warum das Fell an seinem Hals so abgescheuert sei, und dieser zur Antwort gab: Des nachts legt man mich an die Kette. – Ja, ich gestehe, ich wich einige Schritte zurück, als der Schneider solchermaßen mit seiner widerwärtigen Familiarität von den Ketten sprach, womit ihn die deutschen Schließer zuweilen belästigten, wenn er im Loch saß – ‚Loch! Schließer! Ketten!' lauter fatale Coteriewörter eine geschlossenen Gesellschaft, womit man mir eine schreckliche Vertrautheit zumutete. Und es war hier nicht die Rede von jenen metaphorischen Ketten, die jetzt die ganze Welt trägt, die man mit dem größten Anstand tragen kann, und die sogar bei Leuten von gutem Tone in die Mode gekommen – nein, bei den Mitgliedern jener geschlossenen Gesellschaft sind Ketten gemeint, in ihrer eisernsten Bedeutung, Ketten, die man mit einem eisernen Ring ans Bein befestigt – und ich wich einige Schritte zurück, als der Schneider Weitling von solchen Ketten sprach. Nicht etwa die Furcht vor dem Sprichwort ‚Mitgefangen, mitgehangen!' nein, mich schreckt vielmehr das Nebeneinandergehängtwerden.

Dieser Weitling, der jetzt verschollen, war übrigens ein Mann von Talent; es fehlte ihn nicht an Gedanken, und sein Buch, betitelt: ‚Die Garantien der Gesellschaft', waren lange Zeit der Katechismus der deut-

schen Kommunisten" (Heine 1981, Sämtliche Schriften Bd. 11, S. 469-471).

Der bei allem Zynismus und aller Distanz des Intellektuellen, der mit der Realität der Idee konfrontiert wird, durchklingende Respekt gegenüber der Person wie der Theorie Wilhelm Weitlings belegt die herausragende Stellung, welche dieser Mann für die Entstehung und Entwicklung der organisierten deutschen Arbeiterbewegung und ihre Bildungsarbeit hatte.

Von der preußischen Festung Magdeburg über die Schweiz in die Vereinigten Staaten von Amerika

Die Person Wilhelm Weitlings steht im Fokus politischer und sozialer Konstellationen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Geboren wurde er am 5. Oktober 1808 in der preußischen Festung Magdeburg als uneheliches Kind eines Offiziers der napoleonischen Armee – Terijon – und der Köchin Christine Weideling. Der Vater wurde 1912 zum Feldzug nach Russland eingezogen, aus dem er nicht zurückgekehrt ist. Seine Mutter heiratete den Schneider Bern. Weitling musste die mittlere Bürgerschule in Magdeburg frühzeitig verlassen und wurde 1822 zu einem Schneider in die Lehre gegeben. Um der Militärpflicht zu entgehen, wanderte er 1827 nach Hamburg. Dort arbeitete er als Damenkleidermacher und verschaffte sich ein Wanderbuch, in dem er Hamburg als seinen Heimatort eintragen ließ. Im September 1830 ging er nach Leipzig, wo er an einer radikalen Demonstration, ausgelöst durch die Bewegung, die nach der Pariser Julirevolution viele Teile Deutschlands ergriffen hatte, teilnahm. Diese erste politische Erfahrung hat seine Grundeinstellung zu der Notwendigkeit langfristiger revolutionärer Strategie geschärft:

„Eine drollige Revolutionsposse spielte man im Jahr 1830 in Leipzig. Die Sache hätte können einen historisch merkwürdigen Ausgang haben, wenn damals unter der ganzen wissenschaftlich gebildeten Bevölkerung auch nur einer gewesen wäre, der da gewußt hätte, was er wollte. Damals überzeugte ich mich das erste Mal, daß man trotz aller akademischen Weisheit, trotz allem burschikosen Straßenlärm, trotz aller Gewandtheit im Reiten, Fechten und Schießen doch im entscheidenden Augenblick ein rechter Stoffel sein kann" (Weitling 1842, S. 272).

Ende 1832 gelangte Weitling nach Dresden, 1834 nach Wien.

„Dabei war er in seinem Fach sehr tüchtig und hat für die damalige Zeit ungewöhnlich hohe Löhne verdient. Als er 1834 in Wien eine zeitlang Modeartikel für Damenputz anfertigte, stellte sich seine Wocheneinnahme auf 60 bis 70 Gulden. Es gab außer ihm nur noch einen Arbeiter in Wien, der die gleichen Arbeiten machen konnte. ... Von einer Dame bevorzugt, der ein Erzherzog nachstellte, war er, so heißt es, auf dessen Betreiben aus Wien ausgewiesen worden“ (Bernstein 1908, S. 5894).

In Paris schloss sich Weitling dem republikanisch-sozialistischen Geheimbund, den „Geächteten“ an. Dieser war nach der 1834 erfolgten Auflösung des „Deutschen Volksvereins“ als ein Geheimbund gegründet worden, dem etwa 150 bis 200 Handwerksgesellen und Facharbeiter, vor allem Drucker und Mechaniker, angehörten. Führer des „Bundes der Geächteten“ waren der 1805 in Köln geborene Schriftsteller Jakob Venedey, der nach Teilnahme am „Hambacher Fest“ und wegen seiner Schrift *Über Geschworenengerichte* 1832 aus Preußen hatte fliehen müssen, sowie Dr. Theodor Schuster, der Führer des demokratischen Göttinger Aufstandes von 1832. Die dort herausgegebene Zeitschrift „Der Geächtete“ wurde von dem Geheimbund zur Agitation in Deutschland benutzt, allerdings ohne klares Programm, sondern mit dem vagen Zukunftsentwurf von Freiheit, Gleichheit und Bruderliebe.

Zu der Zeit, als Weitling nach Paris kam, im Winter 1835/36, stand der „Bund der Geächteten“ vor einer Spaltung. Die Deutschen Handwerksgesellen, die unter den Einfluss der französischen utopisch-sozialistischen Strömungen gerieten, und eine entschiedene kommunistische Richtung, deren Hauptvertreter Schuster war und der auch Weitling zugehörte, trennten sich von der kleinbürgerlich-republikanischen Richtung und deren autokratischem Führer Venedey. Sie gründeten einen neuen, proletarischen Geheimbund, den sie „Bund der Gerechten“ nannten. Dieser Bund war zum Schutz gegen Polizeikontrolle in kleine „Gemeinden“ mit jeweils fünf bis zehn Personen gegliedert. Diese wurden zusammengefasst in „Gaue“ und einen zentralen Lenkungsausschuss, die „Volkshalle“. Weitling wurde neben Karl Schapper und Heinrich Bauer Mitglied des Vorstandes. Zentraler Programmpunkt war ein „Gleichheitskommunismus“, d. h. eine aus der „natürlichen Gleichheit aller Menschen“ abgeleitete „Gütergemeinschaft“.

Für diesen „Bund der Gerechten“ verfasste Weitling im Jahr 1838 seine erste Schrift: *Die Menschheit, wie sie ist und wie sie sein sollte.* Er und andere Mitglieder hatten den Auftrag, die Möglichkeit der Gütergemeinschaft nachzuweisen und zu begründen. Damit sollte dem Bund ein fest umrissenes Programm gegeben werden, er wurde damit zum „kollektiven Autor“ (Schaefer 1979, S. 179) des proletarischen Geheimbundes. Den heimlichen Druck und die Verteilung dieser Schrift bewerkstelligten die „Gerechten“. Sie opferten Ersparnisse und nahmen Exemplare der Weitlingschen Schrift mit auf ihre Wanderschaften, so dass diese bei den deutschen Handwerkergesellen großen Anklang, auch starke Verbreitung im ganzen deutschen Sprachgebiet fand, vor allem in der Schweiz.

Am 12. Mai 1839 unternahm unter der Leitung von Blanqui und Barbes die „Gesellschaft der Jahreszeiten“ einen Aufstand, an dem sich auch der Bund der Gerechten beteiligte. Die Verschwörung wurde niedergeschlagen, die Organisationen wurden aufgelöst und ihre Führer eingekerkert. Schapper und Bauer gingen nach längerer Haft nach London, von wo aus sich über den soeben gegründeten „Deutschen Arbeiterbildungsverein“ ein neues Zentrum des Bundes entwickelte.

Weitling floh im Sommer 1840 zunächst in die Schweiz und siedelte im Mai 1841 endgültig nach Genf über. In der Schweiz betrieb er weiter die Taktik, Zellen des Bundes und Speiseanstalten in den bestehenden Arbeiterbildungsvereinen einzurichten und neue Vereine zu gründen. Neben der vielseitigen agitatorischen und propagandistischen Tätigkeit arbeitete Weitling an seinem Hauptwerk, den *Garantien der Harmonie und der Freiheit.* Schon im Dezember 1842, nach einer Übersiedlung nach Vevey, erschien das Werk in 2.000 Exemplaren, erregte viel Aufsehen und machte den Verfasser zu einem berühmten Mann. Arbeiter und Handwerksgesellen sammelten Geld für die Druckkosten, nahmen dafür Exemplare zum Vertrieb bis weit nach Deutschland hinein. Weitling erhielt damit die Rolle als Theoretiker des sich bildenden deutschen Proletariats.

Aufgrund einer Denunziation wurde Weitling in der Nacht vom 8. auf den 9. Juni 1843 auf dem Heimweg von einer Vereinssitzung verhaftet.

„Die Mitglieder des Gesangvereins ‚Hoffnung' hatten soeben das Vereinslokal verlassen und waren größtenteils auf dem Wege, jemanden auf Ersuchen eines Mitglieds des anderen Vereins, ‚Eintracht', ein Ständchen zu bringen. Weitling, mit einigen Freunden auf dem Heimwege im Gespräch begriffen, machte einen Augenblick halt. Da gewahrte er mit einem flüchtigen Seitenblick ungefähr 15 Schritte vor sich, zwei Männer mit Knüppeln in verdächtiger Stellung. Er bemerkte hinter diesen einen Dritten versteckt, in welchem er ein Subjekt erkannte, welches ihn früher unter verschiedenem Vorwand aufgesucht hatte, namentlich um von seinen gedruckten Schriften welche zu kolportieren, einem Subjekte, in dem W. im ersten Augenblick einen Spion erkannt hatte. Später eingezogene Erkundigungen begründeten diesen Verdacht noch mehr.
Eben wies der Spion den Bütteln über die Achsel auf W., welcher es nicht zu bemerken schien, auch seine Freunde nicht darauf aufmerksam machte.
Die Büttel gaben ihren Knüppel an den Spion ab und fielen seitwärts die Gruppe an.
Sie sind arretiert! Alle vier!
W.: Mit welchem Rechte?
Ich habe den Verhaftbefehl.
Einer entläuft; die übrigen drei werden zuerst auf die Wache und von da in das Gerichtsgebäude geführt, wo ein Verhör zu Protokoll genommen wird" (Weitling 1977, S. 29-30).

Weitling wird ein Tendenzprozess gemacht, dessen Urteil in zweiter Instanz am 23. Dezember 1843 zehn Monate Gefängnis abzüglich vier Monaten Untersuchungshaft ergibt. Über die Haft hat er ein Tagebuch geführt: *Gerechtigkeit. Ein Studium in 500 Tagen*. Nach der Haft wurde er an die badische und von dieser an die preußische Polizei ausgeliefert und über Magdeburg nach Hamburg abgeschoben. Am 27. August 1844 ging er nach London, wo deutsche, englische und französische Kommunisten des Bundes und des Arbeiterbildungsvereins ihn erwarteten.

Ungewollt hat die Schweizer Untersuchungskommission unter dem Vorsitz des berüchtigten Staatsrates und später berühmten Staatsrechtlehrers Johann Kaspar Bluntschli zur kommunistischen Propaganda erheblich beigetragen. Bei der Abfassung ihres Berichtes hatte sie das Wesentliche aus den beschlagnahmten Manuskripten und Unterlagen Weitlings wörtlich in ihr Protokoll aufgenommen. 1843 erschien in Zü-

rich ein kleines Buch, betitelt *Die Kommunisten in der Schweiz nach den bei Weitling vorgefundenen Papieren, wörtlicher Abdruck des Kommissionalberichts an die H. Regierung des Standes Zürich.* Dieses Buch fand einen erheblichen Absatz und musste schon bald neu aufgelegt werden. Die Käufer waren vor allem Handwerksgesellen. Wenn diese Druckschrift von Spitzeln oder der Polizei bei Verdächtigen gefunden wurde, konnte daraus kein Vorwurf gemacht werden, da es sich um eine amtliche Druckschrift handelte. Große Verbreitung fand auch das 1845 geschriebene dritte Werk *Das Evangelium der armen Sünder.* Darin hieß es, dass an mehr als hundert Bibelstellen bewiesen werden solle, „dass die kühnsten Folgerungen der freisinnigen Ideen ganz im Einklang mit dem Geist der Lehre Christi seien. Jesus hat keinen Respekt vor dem Eigentum" (zit. in Mehring 1963, S. 211).

Im „Londoner kommunistischen Arbeiterbildungsverein" kam es zunehmend zu Diskussionen mit Weitling über Zeitpunkt und Notwendigkeit einer kommunistischen Revolution, über Propaganda und Aufklärung. Dabei entstanden eine zunehmende Isolation Weitlings und eine sich verstärkende theoretische Differenz und auch persönliche Rivalität zu den mittlerweile einflussreichsten kommunistischen Theoretikern Karl Marx und Friedrich Engels. Weitling nahm am 30. März 1846 an einer Sitzung des von Marx und Engels geleiteten „Brüsseler kommunistischen Korrespondenzkomitees" teil, bei der es zum Bruch kam. Die von Marx aggressiv formulierte Frage lautete:

„Sagen Sie uns doch, Weitling, der Sie mit ihren kommunistischen Predigten in Deutschland so viel Lärm gemacht und der Sie so viele Arbeiter gewonnen haben, ... mit welchen Gründen rechtfertigen Sie ihre revolutionäre und soziale Tätigkeit und worauf denken Sie dieselbe in Zukunft zu gründen?" (Bund der Kommunisten 1970, S. 303-304).

Auf die Antwort, es gehe nicht um neue ökonomische Theorien, sondern darum, die Arbeiter in radikalen, demokratischen und kommunistischen Gemeinschaften zu organisieren, erwiderte Marx,

„daß es einfach ein Betrug sei, die Bevölkerung aufzuwiegeln, ohne ihr irgendwelche festen, starken Grundlagen für ihre Tätigkeit zu geben. ... Zumal in Deutschland sich an die Arbeiter ohne eine streng wissenschaftliche Idee und ohne positive Lehre zu wenden, komme einem ... Spiel

mit Predigten gleich, das einerseits einen inspirierten Propheten voraussetzt und bei dem andererseits nur Esel zugelassen werden, die ihm mit aufgesperrtem Maule zuhören" (Bund der Kommunisten 1970, S. 303-304).

Zum endgültigen, auch emotionalen Bruch kam es, als der Vertreter des Handwerkerkommunismus aufgrund seiner Organisationserfahrung die „Geistesmonopolisten" (Schäfer 1979, S. 186) kritisierte. Weitling wehrte sich in einem Brief an Moses Heß gegen die „verdammte Gelehrten-Arroganz" (Bund der Kommunisten 1970, S. 380):

„Marx und Engels werden sich durch ihre Kritik selbst kritisieren. Ich sehe in Marxens Kopf nichts als eine gute Enzyklopädie, aber kein Genie. Sein Einfluß ist ein durch Persönlichkeiten gemachter" (zit. in Barkinol 1929, S. 296).

Es vermischen sich in dem Streit theoretische Positionen und persönliche Rivalitäten. Friedrich Engels beschreibt aus seiner Sicht, wie er Weitling in Brüssel erlebte:

„Aber er war nicht mehr der naive junge Schneidergeselle, der, über seine eigene Begabung erstaunt, sich klar darüber zu werden sucht, wie denn eine kommunistische Gesellschaft wohl aussehen möge. Er war der wegen seiner Überlegenheit von Neidern verfolgte große Mann, der überall Rivalen, heimliche Feinde, Fallstricke witterte; der von Land zu Land gehetzte Prophet, der ein Rezept zur Verwirklichung des Himmels auf Erden fertig in der Tasche trug und sich einbildete, jeder gehe darauf aus, es ihm zu stehlen. ... So ging er bald darauf nach Amerika, um es dort mit dem Prophetentum zu versuchen" (Engels 1969, S. 213-214).

Marx und Engels als Vertreter eines philosophisch-akademisch reflektierten und polit-ökonomisch fundierten Kommunismus betrieben die Ausgrenzung von Positionen, welche sie von den historischen Tendenzen für überholt hielten. Nach wie vor konnte Weitling auf Sympathie und sogar Verehrung bei den Vertretern der entstehenden Arbeiterbewegung rechnen. „Aber" so schreibt Bernstein, zweifellos von Engels beeinflusst, „die große Epoche seines Lebens war zu Ende. Was nun folgt, ist eine lange Kette harter Kämpfe und bitterer Enttäuschung. Wer den Maßstab für sein Können verliert und sich an Arbeiten heranmacht,

denen er nicht gewachsen war, während er immer weniger Widerspruch verträgt, sich immer mehr in die Rolle eines Propheten hineinlebt, brechen sich in der Bewegung neue Auffassungen bahn, mit denen sich die seinen nicht vertrugen“ (Bernstein 1908, S. 5896).

Nach dem völligen Bruch in Brüssel übersiedelt Weitling der Einladung eines Freundes folgend in die Vereinigten Staaten. Er findet aber die Zeitung „Volkstribun“ in New York, an der er hatte mitarbeiten wollen, bankrott vor. Da er für seine Werke entweder gar kein Honorar oder nur winzige Beträge erhalten hatte, musste er seine eigenen Schriften, besonders das *Evangelium des armen Sünders* und dessen Übersetzung *The Gospel of the Poor Sinner,* selbst vertreiben, um sein Leben zu fristen. Im Juni 1848 ging er im Auftrag des „New Yorker Befreiungsbundes“ nach Europa zurück und reiste über Paris nach Berlin, wo er die Wochenzeitschrift „Der Urwähler“ herausgab. Nach dem Staatsstreich in Preußen wurde er aus Berlin ausgewiesen und ging nach Hamburg.

„Besseres Glück schien ihm etwas später in Hamburg zu lächeln, wohin er von Berlin ging. Er fand dort Freunde, konnte eine neue Auflage seiner ‚Garantien‘ veranstalten, die sich gut verkaufte, und gründete einen Befreiungsbund, der viel Zuspruch fand, da in Hamburg die demokratische Bewegung noch stark war. Aber ein Putsch, an dem Mitglieder seines Bundes beteiligt waren, zwang ihn im Sommer 1849 zur Flucht.
Aufs neue wandte er sich nach den Vereinigen Staaten. Und auch hier sah es zuerst hoffnungsvoll für ihn aus. Er traf die Arbeiterschaft der Weststaaten in lebhafter Bewegung an, und ein Monatsblatt, ‚Die Republik der Arbeiter‘, das er Anfang 1850 ins Leben rief, brachte es in kurzer Zeit zu einer so großen Auflage, daß er es schon nach Jahresfrist in eine Wochenschrift verwandeln konnte. Aber bald ging es wieder bergab“ (Bernstein 1908, S. 5896).

Der von Weitling Anfang 1850 in Amerika gegründete Arbeiterbund war nach kurzer Blüte rasch wieder verwelkt. Im Mittelpunkt eines utopisch-sozialistischen Projektes stand eine Gewerbetauschbank, mit deren Hilfe die Geldwelt enteignet werden sollte. Auch ließ sich Weitling in die Leitung einer kommunistischen Kolonie „Communia“ hineinwählen, die von Deutschen in Iowa ins Leben gerufen worden war. Dies mündete in Streit, Ärger und Verlusten. 1854/55 heiratete Weitling, arbeitete wieder im Schneiderhandwerk und zog sich entmu-

tigt und verbittert aus der Arbeiterbewegung zurück. Am 25. Januar 1891 ist Wilhelm Weitling in New York, nachdem er drei Tage vorher noch einem Verbrüderungsfest der New Yorker Sektion der internationalen Arbeiterassociation beigewohnt hatte, gestorben (vgl. Schlüter 1907, S. 127).

Bildungsarbeit zwischen Handwerkertum und Arbeiterschaft

Die Biographie Weitlings zeigt ihn als den Vertreter eines transitorischen sozialen Milieus. Sein Lebenslauf in der Mittellage zwischen Handwerkertum und Arbeiterschaft machte ihn zum „Mittelglied zwischen dem utopischen und dem proletarischen Sozialismus“ (Mehring 1960, Bd. 1, S. 99).

„Das Mittelglied, wie es seiner sozialen Mittelstellung entsprach. Weitling war schon Proletarier, aber noch Handwerksbursche. Er gehörte einer kleinen bürgerlichen Schicht an, die unaufhaltsam ins Proletariat zu sinken begann, eben deshalb, aber noch kein klares proletarisches Klassenbewußtsein. Als Mittelglied einer unterdrückten Klasse erkannte Weitling sehr gut, wie trügerisch die Hoffnungen der Utopisten auf die Könige und Millionäre waren; er gab diese Hoffnungen aber nicht völlig auf, aber er sprach davon als einer Sache, auf die man keineswegs vertrauen darf. Seinem kleinbürgerlichen Ursprung nach weiß er aber nichts von einem ursprünglichen historischen Leben des Proletariats“ (Mehring 1960, Bd.1, S. 100).

Wilhelm Weitlings Lebenszeit fiel in die Phase der Durchsetzung des industriellen Kapitalismus in Deutschland. Die Industrialisierung stellt einen fundamentalen Strukturwandel dar, der die traditionalen feudalen Gesellschaften auflöst. Der Aufbruch in den Kapitalismus umfasst alle Aspekte des Gesellschaftssystems: das Ende der Leibeigenschaft durch die „Bauernbefreiung“, die Ausdehnung des Güteraustausches, die Einführung der „Gewerbefreiheit“, die „technische Revolution“ und freie Berufswahl und Freizügigkeit.

Nach 1800 arbeiteten noch mehr als zwei Drittel der Bevölkerung in der Landwirtschaft, fast ein Viertel der Bevölkerung wohnte auf dem Land und in Dörfern, weniger als ein Prozent in den beiden einzi-

gen Großstädten über 100.000 Einwohner, nämlich Berlin und Hamburg. Von den 2,2 Millionen im Gewerbe Tätigen arbeitete eine Hälfte in Handwerksbetrieben, der größte Teil der anderen Hälfte lebte von Heimarbeit (meist im Textilbereich). Nur 1,5 Prozent aller Erwerbstätigen arbeiteten in größeren Betrieben, in Manufakturen, in Fabriken, im Bergbau (vgl. Henning 1973).

Im Zentrum des wirtschaftlichen Wachstumsprozesses stand der technische Fortschritt. Er basierte erstens auf der Erschließung neuer Energiequellen, vor allem der Kohle, mit Hilfe der Kraftmaschinen, besonders der Dampfmaschine. Zweitens wurden neue technische Verfahren entwickelt, die die Metallherstellung und -verarbeitung auf eine neue Basis stellten. Drittens kam es zu einer zunehmenden Ersetzung von Handarbeit durch Werkzeugmaschinen. Im großen Maßstab griff dies zuerst ebenfalls in der Textilindustrie.

Das Textilgewerbe war dabei der wichtigste nicht landwirtschaftliche Produktionszweig der letzten vorindustriellen Jahrzehnte. Die Handspinnerei wurde schon wenige Jahrzehnte nach Aufstellung der ersten Spinnmaschinen am Ende des 18. Jahrhunderts in Deutschland völlig zurückgedrängt. Gleichzeitig wuchs die Einfuhr billigen Garns aus England ab 1815. Die Weberei wurde erst langsam durch die Einführung des mechanischen Webstuhles verdrängt. Explosive Zuspitzung erhielt dieser Industrialisierungsprozess in den Weberaufständen 1844. Aber nicht nur die Produktion der Garne und Stoffe, sondern auch die Fertigung der Endprodukte erfuhr eine Wandlung. Die Nähmaschine als Kleingerät begünstigte eine Form der Mechanisierung, die zwar einen Trend zur Großproduktion beförderte, jedoch nicht in Fabriken, sondern in einem in den schnell wachsenden Städten sich verbreitenden Verlagssystem. Einige der Arbeitstätigkeiten wurden an Heimarbeiterinnen oder Heimarbeiter vergeben. Das Schneiderhandwerk wurde zum kleinen Betrieb, d. h., der Meister arbeitete ohne oder mit nur wenigen Gehilfen.

In dem Maße, in dem die Handwerksbetriebe nach marktwirtschaftlichen Regeln arbeiteten, vollzog sich ein Übergang vom Gesellen zum Lohnarbeiter. Es erfolgten ein Abbau zünftiger Pflichten und Schutzbestimmungen, schnellere Kündbarkeit des Arbeitsvertrages, eine Lösung der Gesellen aus Haus und Familie der Meister sowie die Durchsetzung

des Geldlohns. Der Status des herkömmlichen Handwerksgesellen wurde bedroht und aufgelöst. Viele von ihnen erlebten die Durchsetzung des Marktprinzips und die kapitalistische Umgestaltung der Arbeitsverhältnisse durch Arbeitsteilung und Maschinisierung als starke Herausforderung und ein Zerbrechen ihrer Erwartungen, ihrer Ansprüche und ihres Selbstwertgefühls, bezogen auf ältere, nicht kapitalistische, vorindustrielle Arbeits-, Lebens- und Werteordnungen. Überkommene handwerkliche Standards, auf denen Berufsstolz und die „Ehre" von Meistern und Gesellen beruhten, wurden zerstört, die Gesellenbrüderschaften wurden durch obrigkeitliche Verbote geschwächt. So galt auf einmal das zünftig-ehrbare Ersuchen der wandernden Gesellen um ein „Zeichen" oder „Geschenk" in „unzünftigen" Verhältnissen als ehrloses Betteln.

Wilhelm Weitling machte seine Schneiderlehre bei einem Meister, dessen roher Behandlung sechs Lehrjungen vor ihm entlaufen waren. Während seiner Wanderzeit in den Jahren 1826 bis 1841 kam er in Berührung mit den Schindereien, Bedrückungen und der Arbeitslosigkeit reisender Handwerksburschen, in den Herbergen, durch Bettelvögte und die Polizei. Das Schneiderhandwerk war in den 30er und 40er Jahren des 19. Jahrhunderts gekennzeichnet durch einen Proletarisierungsprozess und durch ein Überangebot an Arbeitskräften. Die Wanderschaft der Gesellen wurde zur Arbeitsmigration oder -emigration. Das selbstständige Handwerk wurde umgewandelt in für ein Magazin arbeitende abhängige Heimarbeit einerseits und die Ausbeutung der Schneidergesellen als Lohnarbeiter andererseits. Gleichzeitig verschlechterten sich die Arbeitsbedingungen und es kam zu einer Verlängerung des Arbeitstages auf 12 bis 18 Stunden. Die Programmschrift *Die Menschheit, wie sie ist und wie sie sein sollte* wurde nachts, nach einem Arbeitstag von 6 bis 20 Uhr, geschrieben. Handwerkerstolz und Proletarisierungstendenzen waren Hintergrund für politisches Engagement.

„Unter hundert Kommunisten aus dem Handwerkerstande kann man mit ziemlicher Sicherheit annehmen, sind sechzig Schneider. Der Kommunismus ist gleichsam die Konsequenz des Schneiders" (Wilhelm Marr, zit. in Meyer 1977, S. II).

Die reisenden Schneider waren Träger von europaweiten Netzwerken, welche wesentliche Organisationszentren der entstehenden Handwerker- und Arbeitervereine wurden. Dies gilt auch für den „Bund

der Gerechten“. Friedrich Engels schreibt: „Die Kerntruppe des Bundes waren die Schneider. Deutsche Schneider waren überall, in der Schweiz, in London, in Paris“ (Engels 1969, S. 209). Das Schneiderhandwerk wurde von Weitling zeitlebens als eine Profession begriffen, die zu Arbeiterstolz berechtigt, zum Denken, zum Studium und zur sozialen Phantasie anregt und zur „Schneiderweisheit“, dem „Verstande und der Vernunft eines kommunistischen Schneiders“ führt (Weitling 1977, S. 224).

„Die Menschheit, wie sie ist und wie sie sein sollte“ und „Garantien von Harmonie und Freiheit“

In mehreren weitverbreiteten Schriften hat Weitling die Grundlagen seiner Bildungsarbeit propagiert. *Die Menschheit, wie sie ist und wie sie sein sollte* veranschaulicht die Möglichkeit der Gütergemeinschaft und die Notwendigkeit einer sozialen Revolution. Auf diese Umgestaltung müssen die Menschen durch vorherige Aufklärung vorbereitet werden. Zweck der Bildungsarbeit ist es, die Proletarier darin zu unterweisen, „günstige Gelegenheiten“ (Weitling 1842, S. 274) zur gesellschaftlichen Umgestaltung zu erkennen und zu ergreifen.

„Es bedarf auch Apostel der neuen Lehre, welche in Massen über den wahren Zustand der Gütergemeinschaft aufklären, damit sie in denselben zur lebendigen Überzeugung werde, die allen Anlockungen und Versuchungen kräftig standhält, und sich durch kein unerwartetes Mißgeschick der guten Sache in dem Glauben wankend machen lassen“ (Weitling 1839, S. 103).

Man hört religiöse und szientistische Untertöne zugleich. Glauben und Vertrauen an eine gerechte Sache sollen Berge versetzen (ebd., S. 102). Weitlings erste Hauptschrift enthält eine Reihe von Zielen der Bildungsarbeit. Er verlangt eine wissenschaftliche und vielseitige Ausbildung, und unter zehn Grundsätzen findet man:

„9. Allen Freiheit und Mittel der Ausübung und Vervollkommnung ihrer geistigen und physischen Anlagen.“ ... „Was die Aufmunterung für den Fleiß und Fortschritt in Künsten und Wissenschaften betrifft, so wird durch Einführung der Gütergemeinschaft und Ersterbung des letzten Wuchersystems darin Riesenhaftes geleistet werden, indem als dann die Menschheit einen hohen Grad wissenschaftlicher Bildung erreicht, weil jeder

ohne Unterschied Zeit und Mittel besitzt, sich nach seinen Anlagen Kenntnisse zu erwerben, welche jetzt unter 100 Menschen 99 entbehren" (Weitling 1839, S. 102).

In dem zweiten Hauptwerk, den Ende 1842 in der Schweiz erschienenen *Garantien der Harmonie und Freiheit,* werden diese Grundzüge weiter ausgeführt. Weitling geht aus von der „Entstehung der gesellschaftlichen Übel" und stellt diesen „Ideen einer Reorganisation der Gesellschaft" entgegen. Dabei spielen Wissenschaft und Bildung eine herausragende Rolle. Ausgangspunkt ist die „Klage über eine schlechte Ordnung der Dinge":

„Zeigen wir der Gesellschaft, was sie ist in einer schlechten Organisation und was sie in einer besseren sein könnte, und hat sie das begriffen, dann kümmern wir uns nicht im geringsten um den Aufbau und legen wir nicht so viel Wert auf unsere Lieblingsplätze zum neuen Bau, sondern reißen wir nieder, immer nieder mit dem alten Trödel und nieder mit jedem neuen Gerüst, weg mit jeder neuen Basis, die noch ein Rest der alten Übel bergen.
Nichts ist vollkommen unter der Sonne! Nie wird eine Organisation der Gesellschaft gefunden werden, welche für alle Zeiten unabänderlich die beste sein wird, weil dies einen Stillstand der geistigen Fähigkeiten des Menschen, einen Stillstand des Fortschritts voraussetzte, welcher nicht denkbar ist. ...Der Fortschritt ist ein Gesetz der Natur, sein Stillstand ist die allmähliche Auflösung der Gesellschaft" (Weitling 1842, S. 5).

Weitling entwirft einen Urzustand der Gesellschaft:

„Damals bot die reiche Natur dem Menschen seine Bedürfnisse in tausendfachem Überfluß dar. Die Erde war für ihn groß und weit" ...
„Aber worin bestand denn nun eigentlich hauptsächlich der glückliche Zustand der ersten Menschen, die doch alle Bequemlichkeit des Lebens, welche die Zivilisation gewährt, nicht kannten?
In der Freiheit und Unabhängigkeit, in der sie alle lebten. ...
Glücklich ist nur der Zufriedene und zufrieden kann nur der sein, der alles haben kann, was jeder Andere hat" (Weitling 1842, S. 9 f.).

Dieser Urzustand der Gesellschaft wird zerstört durch die Entstehung des beweglichen und unbeweglichen Eigentums, durch die Erbschaft, die Kriege, die Sklaverei, den Handel, das Geld, die Titelkräme-

rei, das Soldatenwesen, Vaterland, Grenzen und Sprachen, Geld und Warenkrämerei sowie durch Religion und Sitten. In der Kritik dieser Zustände entwirft Weitling die „Ideen einer Reorganisation der Gesellschaft“ (ebd., S. 121 f.):

„Hier handelt es sich nun nicht mehr allein darum, die Fehler der alten Organisation aufzudecken, die Fehler, deren üblen Eindruck man täglich empfunden und noch empfindet, sondern es handelt sich vielmehr darum, sich und die Gesellschaft im Geiste in eine neue bessere Ordnung der Dinge hineinzudenken; alle Wünsche und Interessen, alle Fähigkeiten und Begierden abzuwägen und ein System zu finden, welches womöglich geeignet ist, allen Forderungen genug zu tun“ (Weitling 1842, S. 121).
„Von der Organisation der Befriedigung der Begierden und des Austauschs der Fähigkeiten Aller hängt die gute oder schlechte Organisation der Gesellschaft, hängt das Glück oder Unglück der Individuen ab. ...
Sonach muß die Organisation der Gesellschaft nach den verschiedenen Begierden der Menschen und den Fähigkeiten, welche zur Befriedigung dieser Begierden dienen, in folgender Ordnung bestehen:
1. Die Verwaltung und die Fähigkeiten des Wissens.
2. Die Produktion oder die Fähigkeiten des Erwerbens.
3. Die Konsumation oder die Fähigkeit des Genusses“
(Weitling 1842, S. 131).

Weitling nimmt in Anspruch, für dieses System eine streng wissenschaftliche Grundlage zu liefern. Im Abschnitt „Von den Wissenschaften“ wird zunächst die Spreu vom Weizen getrennt.

„Unter den vielen Wissenschaften, die betrieben werden, gibt es manche, welche der Gesellschaft oft mehr schädlich als nützlich sind; wieder andere, ganz unnütze Wissenschaften können wir gleichwohl vor der Einrichtung einer besseren Ordnung der Gesellschaft nicht entbehren. ...
Ziehen wir mancher modernen Gelehrsamkeit das schöne Kleid aus, so haben wir oft den nackten Unverstand vor Augen. Das ist kein Wunder! Wenn man lehren, schwatzen und schreiben muß, um seine Existenz zu sichern, kann unmöglich Alles gut sein. ...
Notwendige Wissenschaften sind solche, ohne welche ein Stillstand im Fortschritt eintreten und mithin die Auflösung der Gesellschaft erfolgen würde. ...

Jeder Zweig der Arbeit wird auf den Höhepunkt seiner Vervollkommnung, wo er den Ideen einen Wirkungskreis gewährt, zur Wissenschaft" (Weitling 1842, S. 136 f.).

In der „Übersicht des ganzen Systems" erhält die Wissenschaft eine herausragende Stellung.

„Der Fortschritt in den Wissenschaften ist darin der Mittelpunkt, in welchen sich alle physischen und geistigen Kräfte der Gesellschaft vereinigen und von welchen aus dieselben wieder neubelebt in alle Adern der gesellschaftlichen Ordnung ausströmen. Er allein ist das einzige unabänderliche Fundamentalgesetz der Gesellschaft, weil er die Konzentrierung aller auf die gesellschaftliche Ordnung anwendbaren Naturgesetze und der Inbegriff aller Verbesserungen und Vervollkommnungen ist" (Weitling 1842, S. 219).

Der Fortschritt der Wissenschaften wird vorangetrieben in der „Akademie der schönen Künste und Wissenschaften"; ihre Verbreitung findet statt in der „Schularmee".

Den Weg zur Reorganisation der Gesellschaft sieht Weitling in möglichen Übergangsperioden. Voraussetzung einer neuen Gesellschaft ist die soziale Revolution.

„Also überhaupt: Wenn durch das Übergewicht einer geistigen und physischen Kraft das Neue dem Alten weicht, so ist dies eine Revolution.
Der Umsturz des alten Bestehenden ist eine Revolution; folglich ist der Fortschritt nur durch Revolutionen denkbar.
Es lebe die Revolution!" (Weitling 1842, S. 223).

Dabei helfen einzelne Reformen wenig, weder die Verbesserung der Schulen, die Pressefreiheit, die Armenversorgung, die Steuerreform, noch die allgemeine Wahlfreiheit sind ausreichend, um diesen Weg einzuschlagen. Als Mittel, die Sozialreform herbeizuführen, nennt Weitling an erster Stelle: „... fortzufahren und zu lehren und aufzuklären" (ebd., S. 249). Als Vorbereitung zur Übergangsperiode gilt:

„Artikel 1. Alle uns zu Gebote stehende Mittel müssen zur Verbreitung unserer Lehre geweiht sein" (Weitling 1842, S. 276).

Dies war Hauptinhalt des Lebens von Wilhelm Weitling. Seinem unermüdlichen agitatorischen und organisatorischen Wirken war es zu verdanken, dass die deutsche Arbeiterbewegung einen großen Aufschwung nahm. In der Schweiz gab es Ende 1842 an etwa 20 Orten deutsche Handwerkervereine. Arbeiterbildungsvereine entstanden in Frankreich, Belgien, Großbritannien und in den USA. Vor 1848 sind Handwerker- oder Arbeiterbildungsvereine nachweisbar: 1843 in Stettin; 1844 in Berlin, Mannheim; 1845 in Hamburg, Kiel; 1845 in Magdeburg, Oldenburg, Hitzacker, Altona, Danzig, Luckenwalde, Chemnitz, Elberfeld, Bremen; 1845/47 in Leipzig, Breslau, München, Wien (vgl. Birker 1973, S. 35 f.). „So kann man annehmen, dass zu Anfang des Jahres 1848 mehreren Tausend Handwerkern und Arbeitern die Idee eines Zusammenschlusses in Vereinen vertraut war und zumindest vorübergehend einem Arbeiterbildungsverein angehört hatten“ (ebd., S. 38).

„Keine Macht der Menschen ist im Stande, die Propaganda des Guten und Wahren aufzuhalten, man kann den Leuten bei der Arbeit, bei Tische, in ihren Schlafzimmern und auf ihren Spaziergängen das Wort nicht wehren“ (Weitling 1842, S. 114).

Die

Menschheit,

wie sie ist, und wie sie sein sollte.

1839

Titelblatt der ersten, in Paris 1838 (!) anonym erschienenen Auflage der Erstlingsschrift von Wilhelm Weitling (Original: Landesarchiv Merseburg)

Wilhelm Weitling
Die Menschheit wie sie ist und wie sie sein sollte (1839)

In Auszügen wieder abgedruckt in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.). Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung. Berlin (DDR) 1982. S. 101-104

Die Namen Republik und Konstitution,
So schön sie sind, genügen nicht allein;
Das arme Volk hat nichts im Magen,
Nichts auf dem Leib und muss sich immer plagen;
Drum muss die nächste Revolution,
Soll sie verbessern, eine soziale sein.

Erstes Kapitel

...

Hat jemand besondere Vorzüge des Geistes, und seine Moralität entspricht den Sitten des Volkes, in dem er lebt, so wird die öffentliche Meinung nicht ermangeln, ihm seinen Platz in der Gesellschaft zu bezeichnen, auf welchem er ihr am meisten nützen kann und Gelegenheit hat, das ihm geschenkte Zutrauen zu rechtfertigen. Aber warum soll er darum unser Herr sein, warum ein besseres Leben führen als wir, das wäre dann immer noch die heutige Ungerechtigkeit und Ungleichheit.

Wer den Genüssen lebt, wird durch die Genüsse, wer aber dem Geiste lebt, wird durch den Geist Belohnung finden.

Was die Aufmunterung für den Fleiß und Fortschritt in Künsten und Wissenschaften anbetrifft, so wird nach Einführung der Gütergemeinschaft und Ersterbung des letzten Wuchersystems darin Riesenhaftes geleistet werden, indem alsdann die Menschheit einen hohen Grad wissenschaftliche Bildung erreicht, weil jeder ohne Unterschied Zeit und Mittel besitzt, sich nach seinen Anlagen Kenntnisse zu erwerben, welche jetzt unter 100 Menschen 99 entbehren. ...

Zweites Kapitel

Wenn ihr Glauben und Vertrauen in eure gerechte Sache habt, so habt ihr sie schon halb gewonnen; denn mit eurem Glauben könnt ihr Berge versetzen. Selig sind, die nicht sehen und doch glauben. Doch nicht der blinde Glaube führt zum Ziele, sondern der aus Überzeugung entstandene.

Nun gibt es eine auf die Lehre Christi und der Natur gegründete Überzeugung, nach welcher ohne die Verwirklichung folgender Grundsätze kein wahres Glück für die Menschheit möglich ist:

1. Das Gesetz der Natur und christlichen Liebe ist die Basis aller für die Gesellschaft zu machenden Gesetze.
2. Allgemeine Vereinigung der ganzen Menschheit in einem großen Familienbunde und Wegräumung aller engherzigen Begriffe von Nationalität und Sektenwesen.
3. Allen gleiche Verteilung der Arbeit und gleichen Genuß der Lebensgüter.
4. Gleiche Erziehung sowie gleiche Rechte und Pflichten beider Geschlechter nach den Naturgesetzen.
5. Abschaffung alles Erbrechtes und Besitztums des einzelnen.
6. Hervorgehung der leitenden Behörden aus den allgemeinen Wahlen. Verantwortlichkeit und Absetzbarkeit derselben.
7. Kein Vorrecht derselben bei der gleichen Verteilung der Lebensgüter und Gleichstellung ihrer Amtspflicht mit der Arbeitszeit der übrigen.
8. Jeder besitzt außerhalb des Rechts anderer die größtmöglichste Freiheit seiner Handlungen und Reden.
9. Allen Freiheit und Mittel der Ausübung und Vervollkommnung ihrer geistigen und physischen Anlagen.
10. Der Verbrecher kann nur an seinem Rechte der Freiheit und Gleichheit gestraft werden, an seinem Leben nie und an seiner Ehre nur durch Ausstoßung und Verbannung aus der Gesellschaft auf Lebenszeit.

Diese Grundsätze lassen sich in wenig Worte zusammenfassen; sie heißen: Liebe deinen Nächsten wie dich selbst.

Ohne diese Grundsätze und deren Verwirklichung ist kein wahres Heil für die Menschheit zu erwarten. Die Übel, die seit Jahrtausenden derselben so viele Tränen ausgepreßt haben, werden nicht verschwinden, solange deren Verwirklichung den Anstrengungen der Völker noch nicht gelungen ist.

Die Massen der dürftig von ihrer Hände Arbeit Lebenden sind wohl unseren Fahnen gewiß, schon wegen der materiellen Vorteile, die wir ihnen bieten können, sowie aus Haß gegen die Reichen und Mächtigen, deren Übermut und Verschwendung ihnen ein Dorn im Auge sind.

Aber es bedarf auch Apostel der neuen Lehre, welche die Massen über den wahren Zustand der Gütergemeinschaft aufklären, damit sie in denselben zur lebendigen Überzeugung werde, die allen Anlockungen und Versuchungen kräftig standhält, und sich durch kein unerwartetes Mißgeschick der guten Sache in ihrem Glauben wankend machen lassen. ...

Drittes Kapitel

Der Lehrstand

Ihm ist die Besetzung aller, ein mehrjähriges Studium erforderlicher Stellen in den drei Zweigen der Geschäftsordnung anvertraut.

Zu diesem Zweck hat jeder Familienverein eine Erziehungsanstalt, jeder Familienkreis, außer mehreren Kunst- und Gewerbeschulen, eine hohe Schule

und je zehn Familienkreise oder je eine Million Menschen eine Universität.
Die Professoren des großen Familienbundes wählen von jeder Fakultät einen Präsidenten in das Ministerium.
Außer diesen wählt noch jede Universität, nämlich die Studierenden derselben, welche einen gewissen Grad von Gelehrsamkeit erreicht haben, zehn ihrer Mitglieder in den Gelehrtenausschuß.
Dieser bleibt, wie der Landwirtschaftsrat und der Gewerbeausschuß, bis zu den neuen Wahlen beisammen.
Der Senat wählt aus dem Gelehrtenausschuß die Professoren und besetzt mit ihnen alle durch den Lehrstand zu besetzenden wichtigen Stellen. Ebenso wählt er aus dem Landwirtschaftsrat seine Direktoren oder Aufseher über die Vorräte von je einer Million Menschen und aus dem Gewerbeausschuß die Vorsteher und Buchhalter großer Gewerbslager.
Jeder aus dem Lehrfache ist verpflichtet, sich die Praktik irgendeiner Handarbeit eigen zu machen, mit welcher er seine Arbeitszeit ausfüllt, wenn das Fach, das er bekleidet, dieselbe nicht ganz in Anspruch nimmt.
Jeder ohne Unterschied kann nach seinen Neigungen an dem Unterricht teilnehmen.
Der Unterricht in den Universitäten und hohen Schulen wird nur ausgezeichneten Schülern als Arbeitszeit angerechnet.
...

Achtes Kapitel
Das Erfindungs-Privilegium oder die Meisterkompanien
Die Meisterkompanien bestehen aus solchen Gliedern der Gesellschaft, die eine nützliche Erfindung oder Entdeckung gemacht haben.
Sie haben in der Geschäftsordnung mit den über 1.000 Gewählten gleiches Stimmrecht.
Sie sind während der Dauer ihres Privilegiums an keine bestimmte Arbeitszeit gebunden.
Sie können Kommerzstunden machen wie die übrigen, doch muß wenigstens der dritte Teil derselben im Unterricht bestehen, den sie in den Kunst- und Gewerbeschulen geben.
Jedes Geschäft hat womöglich eine oder mehrere Meisterkompanien, welche den Nutzen der in selbigem Geschäft gemachten neuen Erfindung oder Entdeckung prüfen und die Dauer des Privilegiums bestimmen.
Die Folgen dieses durch die Gesellschaft in die Gesellschaft gestreuten Privilegiums wird der Fortschritt derselben in wissenschaftlicher und industrielle Bildung und mithin die Wohlfahrt und das Glück aller sein; denn die Vermehrung und Vervollkommnung der Kenntnisse ist die alles belebende Seele der Gesellschaft, ohne welche für dieselbe keine Wohlfahrt möglich ist.
Der allgemeine Nutzen ist die Bedingung dieses Privilegiums. Derjenige, welcher der Gesellschaft schon Beweise von der Überlegenheit und nützli-

chen Anwendung seiner Geisteskräfte gegeben hat, kann derselben der wichtigen Dienste noch mehr leisten, und darum ist es im Interesse dieser, ihm völlige Freiheit seiner Zeitverwendung zu lassen.
Vermöge seines natürlichen Freiheitstriebes strebt der Mensch nach größtmöglichster Unbeschränktheit, und dieses Streben wird der Sporn seiner kühnsten Handlungen, und seine geistige und physische Gewalt wird der Ausdruck dieses Strebens. ...
In einer gut organisierten Gesellschaft sind diese, die Rechte des andern verletzenden und die Gleichheit der Gesellschaft zerstörenden Schleichwege für alle gesperrt, und nur auf der Bahn der Talente steht es jedem frei, seinem Unabhängigkeitstriebe die Zügel schießen zu lassen.
Wer heute reich und mächtig ist, hat nicht nötig, sich auf Erfindungen zu verlegen, sein Geld bringt ihm auf den krummen Wegen mehr ein. Auch ist der Unbemittelte, wenn er eine Entdeckung oder Erfindung gemacht hat, genötigt, sich wegen Mangel der nötigen Mittel zur Ausführung mit dem Geldmann zu verständigen, welcher sich dann ohne einen andern Anteil, als den des bargeleihten Geldes zu haben, den größten Teil des Gewinns dafür ausbedingt.
Der Arme hat wieder die Mittel nicht, seine Kenntnisse in dem Fache auszubilden, zu welchem er die meiste Neigung hat, und findet er sich auch in einem ihm angenehmen Geschäfte, so sind seine Geisteskräfte doch nicht immer in ihrer Fülle beisammen; Nahrungssorgen, Mühen und Elend gönnen ihm des Jahres kaum einige Ruhetage.
Ganz anders ist dies im Zustande der Gütergemeinschaft. Hier haben alle gleiche Erziehung und gleiche Freiheit und Mittel, ein beliebiges Geschäft zu wählen und sich darin zu vervollkommnen; denn die Gesellschaft bietet alles auf, um den Eifer für den Fortschritt stets rege zu erhalten.
Dazu, das Erfindungs-Privilegium oder der Beweis besonderen Zutrauens der Gesellschaft zu dem Individuum, ihm, infolge des ihr freiwillig erwiesenen nützlichen Dienstes, die Wahl seiner Zeitverwendung selbst überlassend.
Der Zweck der freien Wahl zwischen Arbeit und Müßiggang, der dieses Privilegium ausspricht, ist nicht, letzterem zu frönen, sondern dem Privilegierten freien Spielraum zu lassen, um neue Produkte seines Scharfsinnes hervorzubringen. Hat er in der Zeit seines Privilegiums etwas Neues der Art geleistet, so wird ihm ein zweites erteilt, wo nicht, so arbeitet er nach Verlauf desselben wieder in einem beliebigen Geschäfte.

Wilhelm Weitling (1808-1871)

1808 Geboren am 5. Oktober als Sohn der Köchin Christiane Weitling und des französischen Offiziers Terijon in Magdeburg.

1830 Schneidergeselle in Leipzig. Im September Erfahrungen mit der Leipziger „Revolutionsposse“.

1835 Oktober: Umsiedlung von Wien nach Paris und dort Aufnahme in den „Bund der Geächteten“.

1837 Abspaltung des „Bundes der Gerechten“ als eines ersten deutschen Arbeitervereins von der kleinbürgerlich-republikanischen Richtung.

1838 Erarbeitung der Schrift *Die Menschheit, wie sie ist und wie sie sein sollte*, die der „Bund der Gerechten“ seinen Gemeinden als Grundsätze vorlegt, zu denen sich die Verbindung bekennt.

1839 12. Mai: Aufstand der „Gesellschaft der Jahreszeiten“, unter Führung von Blanqui und Barbes. Dem „Bund der Gerechten“ wird ein organisatorischer Zusammenhang deutscher und französischer Geheimgesellschaften unterstellt und führende Mitglieder werden verhaftet.

1841 Weitling kommt im Auftrag des „Bundes der Gerechten“ nach Genf, um in der Schweiz für dessen Ziele zu wirken. Ab September erscheint die Zeitschrift „Der Hülferuf der deutschen Jugend“. Sie erreicht 1.000 Abonnenten in der Schweiz, Paris und London.

1842 In Fortsetzung der Zeitschrift erscheint „Die junge Generation“ in Bern. Die *Garantien der Harmonie und Freiheit* werden in 2.000 Exemplaren mit Unterstützung von ungefähr 300 Arbeitern, die sich die Druckkosten teilen, veröffentlicht.

1843 8./9. Juni: Verhaftung Weitlings und Beschlagnahmung seiner Papiere und Korrespondenzen. Eine Regierungskommission veröffentlicht einen Bericht über „Die Kommunisten in der Schweiz“ nach den bei Weitling vorgefundenen Papiere. Verurteilung zu 6 Monaten, in der Berufungsverhandlung am 23. bis 27. November zu 10 Monaten Gefängnis und Ausweisung. In der Haft schreibt Weitling *Gerechtigkeit. Ein Studium in 500 Tagen*.

1844 21. Mai: Entlassung und zwangsweise Transport nach Magdeburg. Aberkennung des Bürgerrechts, Ausweisung.
27. August: Ankunft in London.
2. September: Öffentliche Begrüßung Weitlings auf einem Tref-

fen englischer Sozialisten und deutscher Kommunisten.

1845 *Evangelium des armen Sünders* erscheint.
18. Februar: Diskussion im „Londoner kommunistischen Arbeiterbildungsverein“ über Zeitpunkt einer kommunistischen Revolution, Propaganda und Aufklärung. Zunehmende Isolation Weitlings im „Bund der Gerechten“.

1846 *Das Evangelium des armen Sünders* erscheint in einer zweiten Auflage.
Februar/März: Aufenthalt in Brüssel.
30. März: Teilnahme an einer Sitzung des von Marx und Engels geleiteten „Brüsseler kommunistischen Korrespondenzkomitees“. Bruch zwischen Weitling und Marx/Engels. Übersiedlung nach New York.

1847 Weitling vertreibt in New York Übersetzungen seiner Schriften, u. a. *The Gospel of the Poor Sinner.*
2.-9. Juni: Kongress in London und Umbenennung in „Bund der Kommunisten“. Marx und Engels werden mit der Ausarbeitung eines Programms beauftragt: „Manifest der Kommunistischen Partei“.

1848 Rückkehr nach Europa Nach der Februarrevolution in Deutschland. Aufenthalt in Paris und Berlin, Herausgabe der Zeitschrift „Der Urwähler“ heraus. Im November Ausweisung aus Berlin und Übersiedelung nach Hamburg.

1849 Polizeiliche Verfolgung und Ausweigung wegen kommunistischer Agitationen.

1850 Rückkehr nach New York, Herausgabe von „Republik der Arbeiter“. Beteiligung an der Gründung kommunistischer Gemeinschaften.

1854 Heirat, Arbeit als Schneider. Rückzug aus der Arbeiterbewegung.

1871 Am 25. Januar stirbt Wilhelm Weitling in New York.

Schriften von Wilhelm Weitling

1839 *Die Menschheit wie sie ist und wie sie sein sollte.* In Auszügen wieder abgedruckt in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.). Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbe-

wegung. Berlin (DDR) 1982, S. 101-104

1842 *Garantien der Harmonie und Freiheit*. Mit einem Nachwort herausgegeben von Ahlrich Meyer. Stuttgart 1974.

1843 *Gerechtigkeit – Ein Studium in 500 Tagen*. Kiel 1929. Nachdruck Berlin 1977

1845 *Das Evangelium des armen Sünders.* Mit einem Essay herausgegeben von Wolf Schäfer. Reinbek 1971

Ferdinand Lassalle (1825 – 1864)

Ferdinand Lassalle, um 1860

Ferdinand Lassalle ist bekannt als der Gründer der ersten sozialdemokratischen Parteiorganisation. Er war Theoretiker, Politiker, Agitator und Präsident des „Allgemeinen deutschen Arbeitervereins“, der 1863 als erste Partei der Arbeiterschaft auftrat. In den Kontext dieser Politik gehört seine Bildungsarbeit. Sie ist eingebettet in eine Bewegung, welche Lassalle als notwendige wissenschaftliche Konsequenz der Entwicklungsgeschichte ansah. Politik, Agitation und Propaganda sind eine Einheit, um die zu vollbringende stetige Fortentwicklung der Vernunft und der Freiheit zu verwirklichen. Lassalle war in dieser Hinsicht Hegelianer.

„Es ist eine Entwickelung des objektiven vernünftigen Gedankenprozesses, welcher der europäischen Geschichte seit länger denn einem Jahrtausend zugrundeliegt; eine Entfaltung der inneren Seele, welche der scheinbar nur tatsächlichen, scheinbar nur empirischen historischen Realität innewohnt und sie als ihre bewegende und zeugende Macht aus sich herausgesetzt hat“ (Lassalle 1863, S. 265).

Lassalle hat es geschafft, eine erstaunliche Kohärenz zwischen persönlicher Biographie, abstrakter Idee und politischer Agitation herzustellen. Als 15-Jähriger, im August 1840, machte er in einer Tagebucheintragung deutlich:

„Ebenso kämpfen in meinem Innern zwei andere Extreme. Soll ich klug, soll ich tugendhaft sein in meinem Leben? Soll ich den Mantel nach dem Winde hängen, den Großen schmeicheln, mir durch feine Intrigen, Vorurteile und Ansehen erschleichen, oder soll ich wie der trotzigste Republikaner an der Wahrheit und Tugend halten, alles andere nicht beachten und nur darauf ausgehen, dem Aristokratismus den Todesstoß zu versetzen? Aber nein, ich will, obwohl ich auch dazu Talent hätte, kein lächerlicher feiger Hofschranze werden! Ich will den Völkern die Freiheit verkünden, und sollt ich im Versuche untergehen“ (zit. in Uexküll 1974, S. 35).

In dieser Ambivalenz spielt sich sein Leben ab; schwankend zwischen elitärem Hochmut und Hingabe an das Proletariat, zwischen theoretischer Abstraktion und politischer Praxis, zwischen Frauen und Arbeiterschaft. Er bemüht Abstraktes zur Philosophie, als er im Winter 1844/45 die Pianistin Lonni Grodzka für sich gewinnen will.

„Ein Weib, das sich schrankenlos hingibt, ihrer Liebe, das ist der leibhaftige Gott auf Erden. ... Du hast die zwiefache Gemeinheit begangen, die Seele vom Körper, den Körper von der Seele zu reißen. Du hast den unsittlichsten Ehebruch begangen. ... Du hast die heiligste Ehe gebrochen, die Ehe zwischen Körper und Geist. Du gabst Deine Seele mir und hast mir Deinen Körper vorenthalten“ (zit. in Uexküll 1974, S. 40).

Diese Ambivalenz der Person muss auch gleichzeitig die Faszination für seine Zeitgenossen ausgemacht haben. Die „Großdenker“ der Arbeiterbewegung, Marx und Engels, hatten ein gespaltenes Verhältnis zu ihm. Engels schrieb am 4. September 1864, fünf Tage nach Lassalles Tod, an Karl Marx:

„Lassalle mag sonst gewesen sein, persönlich, literarisch, wissenschaftlich, wer er war, aber politisch war er sicher einer der bedeutendsten Kerle in Deutschland. Er war für uns gegenwärtig ein sehr unsicherer Freund, künftig ein ziemlich sichrer Feind, aber einerlei, es trifft einen doch hart …“ (Engels 1864, S. 429).

Karl Marx antwortet am 7. September 1864:

„Das Unglück des L[assalle] ist mir diese Tage verdammt durch den Kopf gegangen. Er war doch noch immer einer von der vieille souche und der Feind unserer Feinde. Dabei kam die Sache so überraschend, daß es schwierig ist, zu glauben, daß ein so geräuschvoller, stirring pushing Mensch nun maustot ist und altogether das Maul halten muß. Was seinen Todesvorwand angeht, so hast Du ganz recht. Es ist eine der vielen Taktlosigkeiten, die er in seinem Leben begangen hat. With all that tut´s mir leid, daß in den letzten Jahren das Verhältnis getrübt war, allerdings durch seine Schuld“ (Marx 1864, S. 432).

Ähnlich gespalten stand Heinrich Heine zu Lassalle. Zunächst gab es eine große Bewunderung, z. B. in einem Brief, den er an Karl August Varnhagen von Ense schrieb:

„Mein Freund, Herr Lassalle, ist ein junger Mann von den ausgezeichnetsten Geistesgaben:mit der gründlichsten Gelehrsamkeit, mit dem weitesten Wissen und dem größten Scharfsinn, der mir je vorgekommen, mit der reichsten Begabung der Darstellung verbindet er eine Ener-

gie des Willens und eine Habilité im Handeln, die mich in Erstaunen setzen, und wenn seine Sympathie für mich nicht erlischt, so erwarte ich von ihm den tätigsten Vorschub" (zit. in Uexküll 1974, S. 49).

Auch die Arbeiterschaft reagierte auf Lassalle mit Ablehnung einerseits und Bewunderung andererseits. Begeistert von der Rhetorik des großen Agitators stimmte sie immer wieder für ihn. Abgestoßen von den Dandy-Allüren des wohlhabenden Bürgersohns lehnten viele Führer der Arbeiterbildungsvereine seine großbürgerliche Überlegenheit ab. Nichtsdestoweniger wurde er nach seinem Tod als einer der wichtigsten Führer verehrt.

„Immer hat die deutsche Arbeiterklasse mit gutem Takte abgelehnt, am Grabe Lassalles die Totenrichterin zu spielen; sie bewahrte ihm eine tiefe und unverwüstliche Anhänglichkeit, die ihn ebenso ehrt wie sie" (Mehring 1960, Bd. 1, S. 156).

Als Jude in Preußen

Große Ambivalenz und daraus resultierende hohe Ambitionen kennzeichneten auch die gesellschaftliche Konstellation, in welche Lassalle hineingeboren wurde. Er lebte als Jude in Preußen (vgl. Uexküll 1974, S. 28). Am 13. April 1825 wurde er als zweites Kind des jüdischen Tuchhändlers Heymann Lassal und seiner Frau Rosalie, geb. Herzfeld, geboren. Der Vater hatte es vom kleinen Trödler zum angesehenen Kaufmann gebracht und verkaufte Seide, Kattun und andere Stoffe en gros. In die Zukunft seines Sohnes setzte er hohe Erwartungen. Schon frühzeitig kam im Umgang mit Mitschülern und Familienmitgliedern dessen überlegene Intelligenz zum Ausdruck. Die Familie beschützte, umsorgte und umhegte ihn. Der Vater erwartete von ihm „große Dinge". Der Sohn sollte es innerhalb der bestehenden Ordnung so weit bringen, wie es ein Jude in dem christlichen Land Preußen überhaupt bringen konnte.

Das allerdings hatte klare Grenzen. Auch nach der Auflösung der Ghettos und trotz der Judenemanzipation wurden die Juden immer noch als Bürger zweiter Klasse behandelt. Im christlichen Staate konnten sie kein obrigkeitliches Amt bekleiden, weder Professor noch Minister oder gar Kanzler werden. Diese Schranken, kombiniert mit einer unglaublichen Überheblichkeit, bildeten die Ausgangslage für den Lebensweg Las-

salles. Seine beruflichen Karrierechancen waren begrenzt, so wurde sein Leben vom Revolutionsjahr 1848 an zu einer Folge von juristischen und politischen Skandalen. Der 15-Jährige notierte in seinem Tagebuch:

„Ich schwöre es bei Gott unter den Sternen und Fluch mir, wenn ich meinem Schwur untreu werde ... Ich will hintreten vor das deutsche Volk und vor alle Völker und mit glühenden Worten zum Kampf für die Freiheit auffordern“ (zit. in Uexküll 1974, S. 33).

Lassalle war fast immer Klassenbester. Oft reagierte er aber auf Kränkungen durch Lehrer mit Verweigerung. So verließ er das Gymnasium und besuchte ab 1840 die öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig. Widerstand gegen Unterdrückung und Demütigung prägte schon seine Schulzeit. Belege dafür finden sich im Tagebuch. Das Berufsziel des „Revolutionärs“ war mit der Perspektive eines Handelsschülers, der gleichzeitig Geld und Gelderwerb beachtete, kaum zu überwinden.

„Ich wollte studieren, der Sache, des Wirkens wegen ... Der Kampf für die Freiheit wurde geführt nicht durch die rohe physische Macht, sondern durch die Macht des Geistes. ... Freilich muß später durch die physische Gewalt die Wahrheit unterstützt werden, denn sie wollen es nicht anders, die Leute auf den Thronen. Nun, so laßt uns die Völker nicht aufregen, nein, erleuchten, aufklären“ (zit. in Uexküll 1974, S. 36).

Das Bemühen um Aufklärung und die hohe Achtung vor der Wissenschaft haben Lassalle geprägt. Er kehrte noch einmal an das Gymnasium in Breslau zurück, um sein Abitur zu machen. Dazu brauchte er mit 16 Jahren eine besondere Genehmigung des preußischen Kultusministers. Einmal durchgefallen, bestand er einen zweiten Versuch im gleichen Jahr mit Glanz. Damit war ihm der Weg zum Studium offen, und er besuchte von seinem 17. bis zu seinem 21. Lebensjahr die Universität: von Ostern 1842 bis Ostern 1844 in Breslau, dann weitere zwei Jahre in Berlin. Allerdings besuchte er Vorlesungen nur, wenn sie zu seinen eigenen Lernzielen passten. Genaugenommen war er vier Jahre lang nicht Student, sondern immatrikulierter Autodidakt. Sein Hochmut gegenüber den Professoren war groß.

„Schelling hat noch nicht angefangen; wenn er lesen wird, will ich der Kuriosität wegen ein paar Mal hingehen, natürlich kann ich nichts von

seinen Vorlesungen erwarten als Intuition und Mystik. Bei Trendelenburg Reflexion, bei Schelling Intuition, bei den Hegelianern Langeweile und Fadaisen, Trivialitäten in der höchsten Potenz, aber nirgends Philosophie. Es ist zum Totschießen. Aber nein, es ist bloß zum Wegbleiben eingerichtet" (zit. in Uexküll 1974, 42).

So gewann Lassalle, „Dank sei's der Langweiligkeit unserer Professoren, fast die ganze Zeit zum Selbststudium, das einzig Fruchtbare" (ebd.). In dieser Zeit arbeitete er sich tief in die Philosophie Hegels ein und begann ein Werk über Heraklit. 1846 ging er nach Paris, um in den Bibliotheken Vorstudien für dieses philosophische Werk zu machen. Eingeführt wurde er durch Empfehlungen Alexander von Humboldts, der ihn nach einem Streit über Hegel „das Wunderkind" zu nennen pflegte. Dort machte er auch die Bekanntschaft von Heinrich Heine und änderte seinen Namen von Lassal in Lassalle.

Nach seiner Rückkehr warf ihn die Begegnung mit der Gräfin Hatzfeldt in eine Serie von Konflikten und Querelen, die nahezu ein Jahrzehnt seines Lebens andauerte. Es ging um den Einsatz für eine Frau, die seit Jahrzehnten von ihrem Gatten gedemütigt und betrogen wurde. Zugleich war es der Kampf gegen ein soziales Milieu, das der Graf Hatzfeldt in seiner Position als Fürst und Millionär repräsentierte. Gräfin Hatzfeldt machte Lassalle zu ihrem juristischen Berater und er wurde ihr Freund. Lassalle verband den juristischen Prozess mit einer Presseagitation. In der „Neuen Rheinischen Zeitung" konnte man auf der ersten Seite die Aufsätze von Karl Marx lesen und auf der vierten Seite die Skandalreportagen, in denen sich Lassalle mit bestochenen Kammerdienern, verräterischen Intriganten, mit Huren und Puffmüttern herumschlägt. Dieses Verfahren hat insgesamt neun Jahre gedauert und Lassalle konnte der Gräfin Hatzfeldt ein großes und unabhängiges Vermögen erstreiten. Sie entschädigte ihren Bevollmächtigten mit einer Jahresrente von 4.000 Talern. Das entsprach etwa dem Gehalt eines Regierungspräsidenten.

1848, als ausgehend von der Pariser Februar-Revolution eine historische Zäsur in Deutschland anstand, saß Lassalle im Gefängnis. Am 20. Februar war er als Anstifter zu einem Diebstahl einer Kassette mit vermuteten Beweisen im Hatzfeldt-Skandal in seiner Potsdamer Wohnung verhaftet und als Untersuchungshäftling nach Köln überführt

worden. Als Angeklagter in einem Kriminalprozess begann Lassalles große Karriere als sein eigener Verteidiger und Meister der Redekunst. Die juristischen Prozesse wurden für ihn zu einer Bühne politischer Agitation.

Am 11. August 1848 erkämpfte Lassalle sich in seiner „Kassettenrede“ seinen Freispruch. Dann wurde er drei Monate lang, von August bis November, als später, aber leidenschaftlicher 1848er zum Revolutionär. Am 22. November wurde er wegen Aufreizung zur Bewaffnung gegen die königliche Gewalt verhaftet und ins Gefängnis des Landgerichts Düsseldorf eingeliefert. Vor dem Gericht hielt er seine zweite berühmte Verteidigungsrede, die „Assisen-Rede“. Kern seiner Argumentation war, dass Widerstand gegen illegal ausgeübte Staatsgewalt erste Bürgerpflicht sei und dass der Besitz der Gewalt und das Ausüben der Gewalt zu unterscheiden seien. Erst wenn das Recht auf keine Weise zu retten und zu schützen ist, schließt Lassalle auch die Anwendung von Gewalt nicht aus. Der Untersuchungshäftling ließ seine Verteidigungsrede als Broschüre drucken und vor der Verhandlung an zahlreiche Freunde übersenden. Er erwirkte in diesem Verfahren einen Freispruch, den der Staatsanwalt aber mit einer weiteren Anklage wegen Widerstands gegen Staatsbeamte konterte. Deshalb wurde Lassalle sofort von neuem verhaftet und drei Monate später zu sechs Monaten Gefängnis verurteilt, die er nach einem Strafaufschub vom 1. Oktober 1850 bis zum April 1851 in voller Dauer abbüßen musste.

Nach dem Sieg der politischen Reaktion und dem Abbüßen der Gefängnisstrafe kehrte Lassalle zunächst in den Skandalprozess um die Gräfin Hatzfeldt und in die Philosophie Heraklits zurück. Zwischenzeitlich machte er 1856 eine Reise nach Konstantinopel, Smyrna, Damaskus, Kairo, Theben, Triest. 1857 übersiedelte er nach langer Auseinandersetzung mit der preußischen Polizei von Düsseldorf nach Berlin. Schwierigkeiten entstanden vor allem deshalb, weil er in den Polizeiakten in Düsseldorf als „Hauptleiter der Umsturzpartei“ in der Rheinprovinz geführt wurde. Er selbst bezeichnete sich als den „letzten Mohikaner“, d. h. den letzten Demokraten von 1848. 1858 kam es zur Fertigstellung und Veröffentlichung von *Die Philosophie Herakleitos des Dunklen von Ephasus*. 1859 wurde das Drama *Franz von Sickingen* publiziert. 1861 veröffentlichte Lassalle sein rechtsphilosophisches Werk *Das System der erworbenen Rechte*.

Die mit der großen Handelskrise von 1857 beginnende politische Neubestimmung, der Konflikt zwischen Bourgeoisie und feudaler Bürokratie, der Verfassungskonflikt zwischen der 1861 gegründeten „Fortschrittspartei“ und dem seit 1862 leitenden Minister Bismarck holte Lassalle wieder in das Zentrum der politischen und sozialen Konflikte zurück. Zunächst trug er sich mit dem Plan, als Gegengewicht gegen die liberale Presse ein demokratisches Blatt gemeinsam mit Marx und Engels in Berlin herauszugeben. Dieser Plan zerschlug sich schnell, es fehlte an Geld, aber auch an Gemeinsamkeit. Lassalle stürzte sich in eine Welle von Agitation und Propaganda, die bei der sich besinnenden Arbeiterbewegung auf große Resonanz stieß. Er reiste durchs Land als Redner, um die bürgerliche und die arbeitende Klasse über die politische Lage aufzuklären. Einen Vortrag über das Verfassungswesen hielt er in vier liberalen Bezirksvereinen.

„Verfassungsfragen sind ursprünglich nicht Rechts-, sondern Machtfragen; die wirkliche Verfassung eines Landes existiert nur in den reellen tatsächlichen Machtverhältnissen, die nebeneinander bestehen; geschriebene Verfassungen sind nur dann von Wert und Dauer, wenn sie sehr genauer Ausdruck der wirklichen, in der Gesellschaft bestehenden Machverhältnisse sind“ (Mehring 1960 Bd. 1, S. 666).

Dieser Vorstoß richtete sich zunächst noch an das liberale Bürgertum und an die Führer der „Fortschrittspartei“ und des „Nationalvereins“. Weiter zielte Lassalle in einem anderen Vortrag, den er am 12. April 1862 im Handwerkerverein der Oranienburger Vorstadt vor Maschinenbauarbeitern hielt. Der Text wurde später als „Arbeiterprogramm“ gedruckt und weit verbreitet. Darin wird ein Abriss der Geschichte nach hegelianischem Muster gegeben. Drei große Geschichtsperioden werden unterschieden: Feudalismus, Kapitalismus und eine sich herausbildende Staatsidee des Arbeiterstandes.

„Der Staat ist es, welcher die Funktion hat, diese Entwickelung der Freiheit, diese Entwickelung des Menschengeschlechts zur Freiheit zu vollbringen. Der Staat ist diese Einheit der Individuen in einem sittlichen Ganzen, eine Einheit, welche die Kräfte aller Einzelnen, welche in dieser Vereinigung eingeschlossen sind, millionenfach vermehrt, die Kräfte, welche ihnen allen als Einzelnen zu Gebote stehen würden, millionenfach vervielfältigt.

Der Zweck des Staates ist also nicht der, dem Einzelnen nur die persönliche Freiheit oder das Eigentum zu schützen, mit welchem er nach der Idee der Bourgeosie angeblich schon in den Staat eintritt; der Zweck des Staates ist vielmehr gerade der, durch diese Vereinigung die Einzelnen in den Stand zu setzen, solche Zwecke, eine solche Stufe des Daseins zu erreichen, die sie als Einzelne niemals erreichen könnten, sie zu befähigen, eine Summe von Bildung, Macht und Freiheit zu erlangen, die ihnen sämtlich als Einzelne schlechthin unersteiglich wäre" (Lassalle 1862, S. 196).

Das Prinzip des Arbeiterstandes wird von Lassalle unter drei Aspekten beleuchtet: in Bezug auf das formale Mittel nach seiner Verwirklichung, in Bezug auf den sittlichen Gehalt und hinsichtlich der politischen Auffassung des Staates. Das formale Mittel zur Verwirklichung des Prinzips des Arbeiterstandes sei das allgemeine und direkte Wahlrecht. Der sittliche Gehalt könne – zur Herrschaft gelangt – eine Blüte von Sittlichkeit, Kultur und Wissenschaft herbeiführen. Die sittliche Idee des Staates müsse das menschliche Wesen zur Entfaltung und fortschreitenden Entwicklung bringen; sein Zweck ist die Erziehung und Entwicklung des Menschengeschlechts zur Freiheit. Lassalle entwickelt hier den Geschichtsprozess als Ideenreihe. Er weist dem Staat die zentrale Rolle im Prozess der Befreiung und Entwicklung zu. Allerdings geht es ihm nicht nur um einen neuen Staat, sondern um eine neue Sozietät. Gegenüber der manchesterliberalen Nachtwächteridee vom Staate betont er aber, dass die Arbeiterklasse des Staates bedürfe, um ihre Emanzipation durchzuführen.

Der Vortrag hatte unmittelbar keine große Wirkung. Die Maschinenbauarbeiter, zu denen Lassalle sprach, gehörten meist zu den Anhängern der „Fortschrittspartei", für die die einzige unmittelbare Konsequenz des Vortrags, die Forderung nach dem allgemeinen direkten Wahlrecht, nicht überraschend kam. Wesentlich intensiver als das Proletariat und aggressiver als die Bourgeoisie reagierte aber die preußische Bürokratie. Sofort nach der von Lassalle in Auftrag gegebenen Drucklegung von 3.000 Exemplaren ließ der Staatsanwalt von Schelling im Juni 1862 die Broschüren konfiszieren mit einem aufsehenerregenden Eklat durch eine ungesetzliche Hausdurchsuchung in Lassalles Wohnung. Allerdings wurde zunächst keine Anklage erhoben. Im Juli 1862 reiste Lassalle nach London und bemühte sich, Marx für seine Pläne zu gewinnen. Es kam zwar zu keinem Einverständnis, aber auch nicht zu einem offenen Bruch.

Später hat Marx seine Einwände gegen Lassalles Strategie zusammengefasst: Lassalle lasse sich zu sehr durch die unmittelbaren Zeitumstände beherrschen. Mit der Forderung nach Staatshilfe für Vereinigungen falle er auf die Postulate der Chartisten zurück, er folge dem Fehler Proudhons, die reale Basis der Agitation nicht in der wirklichen Bewegung der Klassen zu suchen und dieser ein doktrinäres Rezept vorzuschreiben. Dadurch erhalte seine Agitation einen Sektencharakter.

Im Gegensatz zu Marx stand Lassalle tatsächlich in aktuellen politischen Konflikten. Als er im Herbst 1862 nach Berlin zurückkehrte, erreichte der preußische Verfassungskonflikt zwischen „Fortschrittspartei" und feudalistischer Regierung einen Höhepunkt. Es ging um den Versuch Bismarcks, gegen die Verfassung den Etat für die Heeresreform durchzusetzen. Das Herrenhaus hatte das vom Abgeordnetenhaus beratene Budget verworfen, was ihm zustand, aber auch das von der Regierung vorgelegte Budget angenommen, was verfassungswidrig war. In diese Situation griff Lassalle ein mit seinem zweiten Vortrag über das Verfassungswesen – mit dem Titel „Was nun?" -, den er zuerst im November 1862 und weiter in einer Anzahl von Berliner Bezirksvereinen hielt. Um den Verfassungsbruch aufzudecken, müsse die Herrschaft des Absolutismus unter dem Schein des Konstitutionalismus entschleiert werden. Deshalb solle die Kammer unmittelbar nach ihrem Zusammentritt mit dem Hinweis darauf, dass die Regierung die Ausgaben für die Militärreorganisation fortsetze, beschließen, ihre Sitzungen auf unbestimmte Zeit auszusetzen, bis die verweigerten Ausgaben nicht länger fortgesetzt würden. Ohne formalen Konstitutionalismus könne aber der absolutistische Despotismus nicht langfristig an der Herrschaft bleiben, da im industrialisierten Kapitalismus politische Herrschaft sich nicht auf Dauer mit der Macht der Bajonette durchsetzen ließe. Diese von Lassalle vorgeschlagene Strategie hätte einen Keil zwischen die Bourgeoisie und die absolutistische Regierung getrieben. Entsprechend scharf waren die Reaktionen. Am 10. Januar 1863 eröffnete die „Volkszeitung" die Polemik gegen Lassalle mit scharfen Ausfällen. Am 16. Januar 1863 kam es zur mündlichen Verhandlung im Prozess vor dem Berliner Kriminalgericht um die Anklage, „die besitzlosen Klassen zum Haß und zur Verachtung gegen die Besitzenden öffentlich angereizt zu haben" (Lassalle 1863, S. 250).

„Die Wissenschaft und die Arbeiter“ (1863)

In seiner Verteidigungsrede *Die Wissenschaft und die Arbeiter* sind die Grundlagen der Lassalle´schen Positionen am deutlichsten herausgearbeitet. Er beruft sich zunächst auf Artikel 20 der Verfassung: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei!“ Er stellt die Freiheit der Wissenschaft über die Grenzen des allgemeinen Strafgesetzbuches. In einem weiten Rückblick bis in die Zeiten der Inder und Ägypter belegte er die Vergänglichkeit menschlicher Institutionen und Zustände.

„Sitten, Einrichtungen, Gesetzesbücher, Königsgeschlechter, Staaten, Völker, – sind im regen Wechsel verschwunden. Aber was mächtiger, als sie alle, nie verschwunden, immer nur gewachsen ist, das sich seit der in ältesten Zeiten ionischer Philosophie alles andere überdauernd immer nur in beständiger Zunahme entfaltet hat, von einem Staate dem anderen, von einem Volke dem anderen, von einer Zeit der anderen in heiliger Ehrfurcht überliefert, das ist der stolz ragende Baum wissenschaftlicher Erkenntnis!“ ... „Ohne die Freiheit der wissenschaftlichen Erkenntnis daher nur Stagnation, Versumpfung, Barbarei! Und wie sie die unausgesetzt fließende Quelle aller Vervollkommnung menschlicher Zustände ist, so ist sie und ihre Überzeugungen langsam gewinnende Macht zugleich auch die einzige Garantie für eine friedliche Entwicklung“ (Lassalle 1863, S. 253 f.).

Das Plädoyer für unbeschränkte Freiheit der wissenschaftlichen Lehre wird durch einige historische Beispiele untermauert. Auch hier wieder imponiert Lassalle durch seine Belesenheit. Er greift zurück auf einen Konflikt in der Pariser Universität von 1255, eine weitere Auseinandersetzung aus dem Februar 1412, auf die Auseinandersetzung 1332 zwischen Papst Johann XXII. und König Philipp VI., die Vertreibung Christian Wolfs vom Lehrstuhl der Philosophie in Halle durch den Soldatenkönig Friedrich-Wilhelm I. und den Fall des Privatdozenten Bruno Bauer an der theologischen Fakultät in Bonn. In diese heroische Ahnenreihe stellt Lassalle seinen eigenen Fall. Es sei zum ersten Mal, „… seitdem dieser Staat besteht, [dass] die Lehre der Wissenschaft vor das Forum des Strafrechts gezogen“ (ebd., S. 264). Lassalle setzt sich auseinander mit der Anklageschrift und dem Satz: „Obgleich sich der Angeklagte den Schein der Wissenschaftlichkeit gegeben hat, so hat derselbe doch eine durch und durch praktische Tendenz“ (Lassalle 1863,

S. 264). Er erklärt: „Niemals, nicht in meinen umfangreichsten Werken, habe ich eine Zeile geschrieben, die strenger wissenschaftlich gedacht wäre, als diese Produktion von ihrer ersten Seite bis zur letzten“. Der Inhalt sei nichts anderes als eine auf 44 Seiten zusammengedrängte Philosophie der Geschichte. Ganz nach Hegel bezeichnet Lassalle dies als „eine Entwickelung des objektiven vernünftigen Gedankenprozesses“, als „stetige Fortentwickelung der Vernunft und der Freiheit“ (ebd., S. 265).

Lassalle benutzt seine Verteidigungsrede, um die Grundzüge des „Arbeiterprogramms“ nochmals darzulegen. Er betont, dass das Ziel seiner Aufklärungsarbeit darin bestehe, den Zuhörern das innere philosophische Verständnis der Geschichte zu eröffnen, „… als ein sich nach notwendigen Gesetzen stufenweise entwickelndes, vernünftiges Ganze zum Bewußtsein zu bringen“ (ebd., S. 272). Seine Wissenschaftlichkeit sei unbestreitbar. Mit kaum überbietbarer Arroganz betont er:

„Fünf Wissenschaften und mehr, Geschichte im engeren Sinn, die Wissenschaft des Rechts und der Rechtsgeschichte, Nationalökonomie, Statistik, Finanz- und endlich die letzte und schwierigste der Wissenschaften, die Gedankenwissenschaft oder Philosophie, haben sich die Hand reichen, haben beherrscht werden müssen, um mich in den Stand zu setzen, diese Broschüre zu verfassen“ (Lassalle 1863, S. 272).

Nachdem dies nun „zwingend“ dargelegt ist, fragt Lassalle, ob denn der Umfang des Werkes Zweifel an seiner Wissenschaftlichkeit zulässt. Er widerlegt dies mit dem Argument, dass eine äußerste Konzentration und Klarheit des Gedankens notwendig gewesen sei, die den Grad normaler wissenschaftlicher Anstrengung weit überschreiten. Fraglich sein könne aber auch noch der Ort, wo der Vortrag gehalten worden war. Dies hält Lassalle für den innersten Kern der Anklage. Die Rede wurde vor dem Volke, vor Arbeitern gehalten und an diese gerichtet. Lassalle stellt sich in die Tradition von Fichtes populär-philosophischen Vorträgen und den „Reden an die Deutsche Nation“. Dabei geht es darum, Wissenschaft an das Volk zu bringen.

„Zwei Dinge allein sind groß geblieben in dem allgemeinen Verfall, der für den tiefern Kenner der Geschichte alle Zustände des europäischen Lebens ergriffen hat, zwei Dinge allein sind frisch geblieben und fort-

zeugend mitten in der schleichenden Auszehrung der Selbstsucht, welche alle Adern des europäischen Lebens durchdrungen hat, die Wissenschaft und das Volk, die Wissenschaft und die Arbeiter!
Die Vereinigung beider allein kann den Schoß europäischer Zustände mit neuem Leben befruchten.
Die Alliance der Wissenschaft und der Arbeiter, dieser beiden entgegengesetzten Pole der Gesellschaft, die, wenn sie sich umarmen, alle Kulturhindernisse in ihren ehernen Armen erdrücken werden – das ist das Ziel, dem ich, so lange ich atme, mein Leben zu weihen beschlossen habe!" (Lassalle 1863, S. 276)

Es geht ihm darum, die Kluft zwischen Wissenschaft und Arbeiterschaft zu überbrücken.

„Ein Abgrund besteht zwischen unserem wissenschaftlichen Denken und der Bildung der Menge, zwischen der Sprache des wissenschaftlichen Gedankens und den Vorstellungen des Volks" (Lassalle 1863, S. 278).

Also müsse er, schließt Lassalle diesen Teil seiner Verteidigungsrede, nicht angeklagt, sondern es müsse ihm gedankt werden. Als Zeugen dafür ruft er sieben Mitglieder der königlichen Akademie der Wissenschaften auf.

In dem zweiten Teil seines Plädoyers setzt sich Lassalle detailliert mit den Bestimmungen des Paragraphen 100 des preußischen Strafgesetzbuches auseinander, nach dem verurteilt werden soll: „Wer den öffentlichen Frieden dadurch gefährde, daß er die Angehörigen des Staates zum Haß oder zur Verachtung gegeneinander öffentlich anreizt, wird mit Geldbuße von 20 bis 200 Taler oder mit Gefängnis von einem Monat bis zu zwei Jahren bestraft." Die Bezugnahme und Argumente der Anklage auf diesen Artikel werden im Einzelnen aufgespießt.

Im letzten Abschnitt der Verteidigung bezieht sich Lassalle auf die Anklageschrift und den Vorwurf, zur Revolution aufgerufen zu haben. Dies ist ihm Anlass, sein Verständnis von „Revolution" ausführlich darzulegen.

„Revolution heißt Umwälzung, und eine Revolution ist somit stets dann eingetreten, wenn, gleichviel ob mit oder ohne Gewalt – auf die Mittel

kommt es dabei gar nicht an – ein ganz neues Prinzip an die Stelle des bisherigen Zustandes gesetzt wird. Reform dagegen tritt ein, wenn das Prinzip des bestehenden Zustandes beibehalten und nur zu milderen oder konsequenteren und gerechteren Folgerungen entwickelt wird" (Lassalle 1863, S. 298).

Lassalle wehrt sich gegen eine Interpretation durch den Staatsanwalt, denn er „vermag das Wort ‚Revolution' nicht zu lesen, ohne geschworene Heugabeln vor seiner Phantasie zu sehen!" (ebd., S. 296). Revolution ist dagegen, wenn sich das sittliche Prinzip des Arbeiterstandes durchsetzt und eine neue Weltperiode anfängt, welche dessen Ideen zum herrschenden Prinzip der Gesellschaft machen. Lassalle schließt mit großer Selbstsicherheit und auch Überheblichkeit.

„Aber um der Nation und ihrer Ehre willen, um der Wissenschaft und ihrer Würde, um des Landes und seiner gesetzlichen Freiheit, um des Angedenkens willen, daß die Geschichte Ihrem eigenen Namen, meine Herren Präsident und Räte, bewahren wird, rufe ich Ihnen zu: ‚Sprechen Sie mich frei!'" (Lassalle 1863, S. 304).

Das Urteil lautete in der ersten Distanz auf vier Monate Gefängnis und in der Berufungsverhandlung am 12. Oktober 1863 auf Freispruch. Gleichzeitig erfolgte eine polizeiliche Beschlagnahme des „Arbeiterprogramms". Dies aber wurde weiter verbreitet.

Der „Allgemeine Deutsche Arbeiterverein"

Neben der ersten Wirkung des Vortrags, dem Kriminalprozess, hatte er noch eine zweite Wirkung, nämlich die Aufforderung der Vorstandsmitglieder des „Zentralkomitees zur Einberufung eines allgemeinen deutschen Arbeitertages" – Dammer, Fritzsche und Vahlteich –, Lassalle solle sich an die Spitze der entstehenden Arbeiterbewegung stellen.

„Wir finden in Deutschland nur einen Mann ... dem wir so vollkommenes Vertrauen schenken, daß wir ihm als Führer der ganzen Bewegung uns unterordnen möchten, und dieser Mann sind Sie. Sie haben durch ihre Broschüre ein Recht sich erworben auf den Platz, den wir Sie einnehmen zu sehen wünschen" (zit. in Uexküll 1974, S. 106).

In dem „Offenen Antwortschreiben an das Zentral-Komitee zur Berufung eines allgemeinen Deutschen Arbeiter-Kongress zu Leipzig," datiert auf den 1. März 1863, wird Lassalle dieser Aufforderung gerecht. Seine tagespolitische Forderung ist sehr entschlossen:

„Der Arbeiterstand muß sich als selbständige politische Partei konstituieren und das allgemeine Gleichheits- und direkte Wahlrecht zu dem prinzipiellen Banner und Losungswort dieser Partei machen" (Lassalle 1863a, S. 7).

Lassalle setzt sich auseinander mit einigen sozialreformerischen Konzepten wie Sparkassen, Invaliden-, Hilfs- und Krankenkassen. Im Zusammenhang mit einer Betrachtung der Konsumvereine entwickelt er das „eherne ökonomische Gesetz …, daß der durchschnittliche Arbeitslohn immer auf den notwendigen Lebensunterhalt reduziert bleibt, der in einem Volke gewohnheitsmäßig zur Fristung der Existenz und zur Fortpflanzung erforderlich ist" (ebd., S. 15). In der Auseinandersetzung mit der Idee der „Associationen" betont er, „daß sich die großen Fragen immer nur im großen, nie im kleinen lösen lassen" (ebd., S. 33). Das Prinzip könne eine Verbesserung der Lage des Arbeiterstandes nur bewirken, durch seine Anwendung und Ausdehnung auf die fabrikmäßige Großproduktion (ebd., S. 23). Hier kommt wieder der Staat ins Spiel, der dann „überhaupt gar nichts anderes als die große Association der arbeitenden Klassen ist" (ebd., S. 36). Eine solche Intervention des Staates ist dann möglich, wenn durch das allgemeine und direkte Wahlrecht dafür die Grundlage geschaffen wird.

„Aber das allgemeine Wahlrecht von 89 bis 96 Prozent der Bevölkerung als Magenfrage aufgefaßt und daher auch mit der Magenwärme durch den ganzen nationalen Körper hinverbreitet – seien Sie ganz unbesorgt, meine Herren, es giebt keine Macht, die sich dem lange widersetzen würde!" (Lassalle 1863a, S. 39).

Die Aufforderung, sich als „Allgemeiner deutscher Arbeiterverein" zum Zweck einer gesetzlichen und friedlichen, aber unermüdlichen, unablässigen Aggression für die Einführung des allgemeinen und direkten Wahlrechts in allen deutschen Ländern zu organisieren (ebd., S. 37), setzte Lassalle in unauflösbaren Gegensatz zur „Fortschrittspartei" und zum „Nationalverein". Das Leipziger Zentralkomitee beriet am 17. März 1863

die programmatischen Positionen des „Offenen Antwortschreibens“ und nahm sie mit 6 gegen 4 Stimmen als Manifest der deutschen Arbeiterbewegung an. Dies bedeutete die Abspaltung von liberalen Positionen. Aber auch in der Arbeiterschaft gab es erhebliche Widerstände. In einer Versammlung in Berlin am 19. April wurde gegen Lassalle entschieden. Der aber arbeitete unermüdlich für die Durchsetzung seiner Positionen. Ebenfalls am 19. April wurde ein Arbeitertag nach Frankfurt-Rödelheim einberufen, bei dem die Arbeiterbildungsvereine von Hanau, Mainz, Offenbach, Frankfurt, Bockenheim, Rüsselsheim, Darmstadt und Osthofen durch etwa 200 Delegierte vertreten waren (vgl. Mehring 1960, Bd. 2, S. 66). Es wurde beschlossen, Lassalle und Schulze-Delitzsch einzuladen, am 17. Mai in Frankfurt am Main zu diskutieren. Lassalle nahm an und erläuterte seine Ausführungen zum ehernen Lohngesetz, legte statistische Ziffern vor und ließ mit vierstündigen Ausführungen keinen anderen Redner zu Wort kommen. Deshalb provozierten seine Gegner einen Eklat, durch den Lassalle veranlasst wurde, abzubrechen. Er setzte aber zwei Tage später seine Rede im Saal des Arbeiterbildungsvereins fort. Diese zweite Versammlung am 19. Mai stimmte dann mit 440 Stimmen für Lassalle. Einen ähnlichen Erfolg hatte er am Tag darauf in Mainz. Von dort fuhr er nach Leipzig, wo am 23. Mai 1863 der „Allgemeine Deutsche Arbeiterverein“ (ADAV) gegründet wurde. Lassalle wurde Präsident mit weitgehenden Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten.

Ein Rückschlag erfolgte, als die Arbeiterbildungsvereine enger zusammengefasst wurden und im Juni 1863 in Frankfurt am Main der Verband der deutschen Arbeitervereine (VDAV) gegründet wurde. Tonangebend wurden Sonnemann und Max Hirsch. Das Mitgliederwachstum des ADAV war nur gering. Ende August zählte er nur etwa 1.000 Mitglieder. Lassalles letztes Lebensjahr war gekennzeichnet durch den Versuch, den Verein zu einer Bewegung der Massen zu machen. Dies ist ihm nicht mehr gelungen. Die Leidenschaft zu Helene von Dönniges, damals 21 Jahre alt, und der Streit mit ihren Eltern trieb ihn in ein skurriles Pistolenduell mit dem Verlobten Yanko von Racowitza. Am 28. August wurde Lassalle im Wäldchen von Carrouge von einer Kugel in den Unterleib getroffen. Die Wunde war beim damaligen Stand der Medizin tödlich. Noch drei Tage lag er unter Morphium in einem Hotel in Genf, bevor er am 31. August 1864 starb.

Arbeiterprogramm

Über den
besondern Zusammenhang
der
gegenwärtigen Geschichtsperiode
mit der
Idee des Arbeiterstandes

Von
Ferdinand Lassalle

Zürich 1863
Verlag von Meyer & Zeller

Ferdinand Lassalle

Arbeiterprogramm (1862)

In Auszügen wieder abgedruckt in: Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.): Monumenta Paedagogica, Bd. XXI. Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung. 1. Folge: Von den Anfängen bis zur Pariser Kommune. Berlin (DDR) 1982. S. 298-301

... Der vierte Stand hat nicht nur ein anderes formelles, politisches Prinzip als die Bourgeoisie, nämlich das allgemeine direkte Wahlrecht anstelle des Zensus der Bourgeoisie, er hat ferner nicht nur durch seine Lebensstellung ein anderes Verhältnis zu den sittlichen Potenzen als die höheren Stände, sondern er hat auch – zum Teil infolge hiervon – eine ganz andere, ganz verschiedene Auffassung von dem sittlichen Zweck des Staates als die Bourgeoisie. Die sittliche Idee der Bourgeoisie ist diese, daß ausschließend nichts anderes als die ungehinderte Selbstbetätigung seiner Kräfte jedem einzelnen zu garantieren sei. Wären wir alle gleich stark, gleich gescheit, gleich gebildet und gleich reich, so würde diese Idee als eine ausreichende und sittliche angesehen werden können. Da wir dies aber nicht sind und nicht sein können, so ist dieser Gedanke nicht ausreichend und führt deshalb in seinen Konsequenzen notwendig zu einer tiefen Unsittlichkeit. Denn er führt dazu, daß der Stärkere, Gescheitere, Reichere den Schwächeren ausbeutet und in seine Tasche steckt. Die sittliche Idee des Arbeiterstandes dagegen ist die, daß die ungehinderte und freie Betätigung der individuellen Kräfte durch das Individuum noch nicht ausreiche, sondern daß zu ihr in einem sittlich geordneten Gemeinwesen noch hinzutreten müsse: die Solidarität der Interessen, die Gemeinsamkeit und die Gegenseitigkeit in der Entwicklung. Entsprechend diesem Unterschiede faßt die Bourgeoisie den sittlichen Staatszweck so auf: er bestehe ausschließend und allein darin, die persönliche Freiheit des einzelnen und sein Eigentum zu schützen.

Dies ist eine Nachtwächteridee, meine Herren, eine Nachtwächteridee deshalb, weil sie sich den Staat selbst nur unter dem Bilde eines Nachtwächters denken kann, dessen ganze Funktion darin besteht, Raub und Einbruch zu verhüten. Leider ist diese Nachtwächteridee nicht nur bei den eigentlichen Liberalen zu Hause, sondern selbst bei vielen angeblichen Demokraten, infolge mangelnder Gedankenbildung, oft genug anzutreffen.

Sollte die Bourgeoisie konsequent ihr letztes Wort aussprechen, so müßte sie gestehen, daß nach diesen ihren Gedanken, wenn es keine Räuber und Diebe gebe, der Staat überhaupt ganz überflüssig sei.

Ganz anders, meine Herren, faßt der vierte Stand den Staatszweck auf, und zwar faßt er ihn so auf, wie er in Wahrheit beschaffen ist.
Die Geschichte, meine Herrn, ist ein Kampf mit der Natur; mit dem Elende, der Unwissenheit, der Armut, der Machtlosigkeit und somit der Unfreiheit aller Art, in der wir uns befanden, als das Menschengeschlecht im Anfang der Geschichte auftrat. Die fortschreitende Besiegung dieser Machtlosigkeit – das ist die Entwicklung der Freiheit, welche die Geschichte darstellt.
In diesem Kampfe würden wir niemals einen Schritt vorwärts gemacht haben oder jemals weiter machen, wenn wir ihn als einzelne jeder für sich, jeder allein, geführt hätten oder führen wollten.
Der Staat ist es, welcher die Funktion hat, diese Entwicklung der Freiheit, diese Entwicklung des Menschengeschlechts zur Freiheit zu vollbringen.
Der Staat ist diese Einheit der Individuen in einem sittlichen Ganzen, eine Einheit, welche die Kräfte aller einzelnen, welche in diese Vereinigung eingeschlossen sind, millionenfach vermehrt, die Kräfte, welche ihnen allen als einzelnen zu Gebote stehen würden, millionenfach vervielfältigt.
Der Zweck des Staates ist also nicht der, dem einzelnen nur die persönliche Freiheit und das Eigentum zu schützen, mit welchem er nach der Idee der Bourgeoisie angeblich schon in den Staat eintritt; der Zweck des Staates ist vielmehr gerade der, durch diese Vereinigung die einzelnen in den Stand zu setzen, solche Zwecke, eine solche Stufe des Daseins zu erreichen, die sie als einzelne nie erreichen könnten, sie zu befähigen, eine Summe von Bildung, Macht und Freiheit zu erlangen, die ihnen sämtlich als einzelnen schlechthin unersteiglich wäre.
Der Zweck des Staates ist somit der, das menschliche Wesen zur positiven Entfaltung und fortschreitenden Entwicklung zu bringen, mit anderen Worten: die menschliche Bestimmung, d.h. die Kultur, deren das Menschengeschlecht fähig ist, zum wirklichen Dasein zu gestalten; er ist die Erziehung und Entwicklung des Menschengeschlechts zur Freiheit. Dies ist die eigentliche sittliche Natur des Staates, meine Herren, seine wahre und höhere Aufgabe. Sie ist es so sehr, daß sie deshalb seit allen Zeiten durch den Zwang der Dinge selbst von dem Staat, auch ohne seinen Willen, auch unbewußt, auch gegen den Willen seiner Leiter, mehr oder weniger ausgeführt wurde.
Der Arbeiterstand aber, meine Herren, die unteren Klassen der Gesellschaft überhaupt haben schon durch die hilflose Lage, in welcher sich ihre Mitglieder als einzelne befinden, den tiefen Instinkt, daß eben dies die Bestimmung des Staates sei und sein müsse, dem einzelnen durch die Vereinigung aller zu einer solchen Entwicklung zu verhelfen, zu der er als einzelner nicht befähigt wäre.
Ein Staat also, welcher unter die Herrschaft der Idee des Arbeiterstandes gesetzt wird, würde nicht mehr, wie freilich auch alle Staaten bisher schon getan, durch die Natur der Dinge und den Zwang der Umstände unbewußt und oft sogar widerwillig getrieben, sondern er würde mit höchster Klarheit und

völligem Bewußtsein diese sittliche Natur des Staates zu seiner Aufgabe machen. Er würde mit freier Lust und vollkommenster Konsequenz vollbringen, was bisher nur stückweise in den dürftigen Umrissen dem widerstrebenden Willen abgerungen worden ist, und er würde somit eben hierdurch notwendig – wenn mir die Zeit auch nicht mehr erlaubt, Ihnen die detaillierbare Natur dieses notwendigen Zusammenhanges auseinanderzusetzen – einen Aufschwung des Geistes, die Entwicklung einer Summe von Glück, Bildung, Wohlsein und Freiheit herbeiführen, wie sie ohne Beispiel dasteht in der Weltgeschichte und gegen welche selbst die gerühmtesten Zustände in früheren Zeiten in ein verblassendes Schattenbild zurücktreten.

Das ist es, meine Herren, was die Staatsidee des Arbeiterstandes genannt werden muß, seine Auffassung des Staatszweckes, die, wie Sie sehen, eben so sehr, und genau entsprechend von der Auffassung des Staatszweckes bei der Bourgeoisie verschieden ist, wie das Prinzip des Arbeiterstandes von dem Anteil aller an der Bestimmung des Staatswillens oder das allgemeine Wahlrecht, von dem betreffenden Prinzip der Bourgeoisie, dem Zensus. Die Ihnen hier entwickelte Ideenreihe ist es also, die als die Idee des Arbeiterstandes ausgesprochen werden muß. Sie ist es, die ich im Auge hatte, als ich Ihnen im Eingang von dem Zusammenhange der besonderen Geschichtsperiode, in der wir leben, und der Idee des Arbeiterstandes sprach. Es ist diese mit dem Februar 1848 beginnende Geschichtsperiode, welcher die Aufgabe zugefallen ist, diese Staatsidee zur Verwirklichung zu bringen und wir können uns beglückwünschen, meine Herren, daß wir in einer Zeit geboren sind, welche bestimmt ist, diese glorreichste Arbeit der Geschichte zu erleben, und in welcher es uns vergönnt ist, fördernd an ihr teilzunehmen.

Für alle aber, welche zum Arbeiterstande gehören, folgt aus dem Gesagten die Pflicht einer ganz neuen Haltung. Nichts ist mehr geeignet, einem Stande ein würdevolles und tiefsittliches Gepräge aufzudrücken, als das Bewußtsein, daß er zum herrschenden Stande bestimmt, daß er berufen ist, das Prinzip seines Standes zum Prinzip des gesamten Zeitalters zu erheben, seine Idee zur leitenden Idee der ganzen Gesellschaft zu machen und so diese wiederum zu einem Abbilde seines eigenen Gepräges zu gestalten. Die hohe weltgeschichtliche Ehre dieser Bestimmung muß alle Ihre Gedanken in Anspruch nehmen. Es ziemen Ihnen nicht mehr die Laster der Unterdrückten, noch die müßigen Zerstreuungen der Gedankenlosen, noch selbst der harmlose Leichtsinn der Unbedeutenden. Sie sind der Fels, auf welchen die Kirche der Gegenwart gebaut werden soll!

Ferdinand Lassalle (1825-1864)

1825 Geboren am 13. April als zweites Kind, als Sohn des Tuchhändlers Heymann Lassal und seiner Frau Rosalie in Breslau.

1839 Besuch des reformierten Gymnasiums und dann des „Magdalenen-Gymnasiums“ in Breslau.

1840 Aufnahme in die öffentliche Handelslehranstalt in Leipzig.

1843 Reifeprüfung am „Matthias-Gymnasium“ in Breslau und Immatrikulation an der Universität.

1845 Studienortwechsel zur Berliner Universität.

1846 Reise nach Paris und dort Bekanntschaft mit Heinrich Heine. Namensänderung von Lassal in Lassalle. Zusammentreffen mit Gräfin Sophie von Hatzfeldt und Arbeit als deren Generalbevöllmächtigter.

1848 Anklage wegen Anstiftung des Diebstahl einer Kassette, um deren Inhalt als Beweis gegen Graf Edmund von Hatzfeldt zu verwenden. Verhaftung und Überführung von Potsdam nach Köln. Sechs Monate Untersuchungshaft, Freispruch nach der „Kassettenrede“. Bekanntschaft mit Marx und Engels sowie Mitarbeit in der „Neuen Rheinischen-Zeitung“. Erneute Anklage und Verhaftung wegen Hochverrats und Widerstands gegen die Staatsgewalt.

1849 Vom Assisengericht in Düsseldorf von der Hochverrats-Anklage freigesprochen (Assisenrede). Vom Zuchtpolizeigericht wegen Widerstands gegen die Staatsgewalt zu sechs Monaten Gefängnis verurteilt.

1850 Verbüßung der Gefängnisstrafe.

1854 Abschluss des Hatzfeldt-Prozesses. Lassalle erhält von der Gräfin Hatzfeldt eine Rente von 4.000 Talern jährlich.

1856 Reise nach Konstantinopel, Smyrna, Damaskus, Kairo, Theben, Triest.

1857 Übersiedelung nach Berlin.

1858 Fertigstellung und Veröffentlichung der Schrift *Die Philosophie Herakleitos des Dunklen von Ephasus*.

1860 Schwere Krankheit und monatelange Kur in Aachen.

1861 Besuch von Karl Marx in Berlin, der elf Tage als Gast in Lassalles Wohnung in der Bellevuestraße wohnt. Veröffentlichung des zweiten philosophischen Werkes *Das System der erworbenen Rechte*.

1862 Besuch bei Karl Marx in London. Bruch mit der „Fortschrittspartei“. Rede über den besonderen Zusammenhang der gegenwärtigen Geschichtsperiode mit der Idee des Arbeiterstandes (*Arbeiterprogramm*). Aufforderung des Zentralkomitees zur Einberufung eines allgemeinen deutschen Arbeiterkongresses, die Führung der zu gründenden Organisation zu übernehmen.

1863 Verteidigung vor dem Berliner Kriminalgericht gegen die Anklage „die besitzlosen Klassen zum Haß und zur Verachtung gegen die Besitzenden öffentlichen angereizt zu haben“. Veröffentlichung der Verteidigungsrede mit dem Titel *Die Wissenschaft und die Arbeiter. Offenes Antwortschreiben* an das Zentral-Komitee in Leipzig.

12. oder 13. Mai Treffen mit Bismarck.

23. Mai Gründung des Allgemeinen Deutschen Arbeiter-Vereins (ADAV).

1864 Mehrere Unterredungen mit Bismarck. Veröffentlichung der nationalökonomischen Schrift *Herr Bastiat-Schulze von Delitzsch, der ökonomische Julian, oder Kapital und Arbeit.* Reden und Agitation für den ADAV.

Ab 15. Juli Kur auf dem Rigi und Wiedersehen mit Helene von Dönniges. Pistolenduell mit Yanko von Racowitza im Wäldchen von Carrouge bei Genf und tödliche Verwundung.

1864 Am 31.8. stirbt Lassalle an seinen Verletzungen.

Schriften von Ferdinand Lassalle (Auswahl)

o. J. *Gesamtwerke.* Herausgegeben von E. Blum. Leipzig, Bd. 1-5

1862 *Arbeiterprogramm.* In: E. Blum (Hrsg.). Gesamtwerke. Bd. 1. Leipzig o. J., S. 157-200

1863 *Die Wissenschaft und die Arbeiter.* In: E. Blum (Hrsg.). Gesamtwerke, Bd. 1. Leipzig o. J., S. 250-304

1863a *Offenes Antwortschreiben an das Zentral-Komitee zur Berufung eines allgemeinen Deutschen Arbeiter-Kongress zu Leipzig* (1. März). In: E. Blum (Hrsg.). Gesamtwerke, Bd. 1. Leipzig o. J., S. 1-39

1862a *Über den besonderen Zusammenhang der gegenwärtigen Geschichtsperiode mit der Idee des Arbeiterstandes. Arbeiterprogramm.* In: Akademie der Wissenschaften der DDR (Hrsg.): Mo-

numenta Paedagogica, Bd. XXI. Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung. 1. Folge: Von den Anfängen bis zur Pariser Kommune. Berlin1982, S. 298-301

Ferdinand Lassalle. Reden und Schriften/Tagebuch/Seelenbeichte. Eine Auswahl, herausgegeben nebst einer Darstellung seines Lebens und Wirkens von H. Feigl. Wien 1920
Ferdinand Lassalle. Nachgelassene Briefe und Schriften. Herausgegeben von G. Mayer. 6 Bde. Stuttgart 1921-1925
Ferdinand Lassalle. Reden und Schriften aus der Arbeiteragitation 1862-1864, herausgegeben von F. Jenaczek. München 1970
Ferdinand Lassalle. Ausgewählte Schriften, herausgegeben von Th. Ramm Stuttgart1962
Ferdinand Lassall,. Arbeiterlesebuch und andere Studientexte, herausgegeben von W. Schaefer. Reinbek 1972

Clara Zetkin (1857 – 1933)

Clara Zetkin

Clara Zetkin – früh Sozialdemokratin und später Kommunistin, Sprecherin der proletarischen Frauenbewegung, Redakteurin der „Gleichheit“, Mitbegründerin sozialdemokratischer Frauenbildungsarbeit, Mitverfasserin der Leitsätze über „Volkserziehung und Sozialdemokratie“, Reichtagsabgeordnete der KPD – hat bereits zu Lebzeiten widersprüchlichste Reaktionen provoziert. Sie hat als alleinerziehende Mutter ihren beiden Söhnen zu einer breiten Bildung verholfen. Beide haben sie verehrt:

„Nicht weniger als die Entwicklung der Verstandeskräfte und des Wissens überwachte die Mutter unser sittliches Verhalten; insbesonders duldete sie keine Unwahrhaftigkeit oder Zweideutigkeit, auch nicht in Kleinigkeiten. Sie lehrte uns Bescheidenheit, ließ keinen Dünkel in uns aufkommen. Dabei vermied sie jede Kleinigkeit in ihren Ermahnungen – oder richtiger, sie war einfach nicht kleinlich.
Wir lernten von ihr mit Menschen menschlich umgehen; wiederum weniger durch ihre Worte dazu angehalten, als unter dem Einfluß ihres stillschweigenden Beispiels. Daß man solchen, die da Hilfe bedürften, helfen mußte, war einfach selbstverständlich“ (Maxim Zetkin 1963, S. 432).

Dagegen war die durchsetzungsfähige Politikerin dem Monarchen Wilhelm II. vollkommen verhasst, als Frau unter Sozialisten. Die „gefährlichste Hexe des Deutschen Reiches“ nannte er sie (zit. in Dörnenburg 1998). Dem Künstler und Literaten Louis Aragon personifizierte sie die von ihr lebenslang angestrebten Ideale selbst: „Sie ist die Frau von morgen, oder besser wagen wir es auszusprechen: Sie ist die Frau von heute. Die Frau, die dem Mann gleich ist.“ Dies schrieb Aragon ein Jahr nach dem pompösen Begräbnis der Urne Clara Zetkins an der Kremlmauer. Sie war damals schon eine Legende als standhafte Heldin des Sozialismus.

Von der Dorfschule zum Reichsbildungsausschuss

Clara Zetkin stammte aus dem kleinen sächsischen Dorf Wiederau, das zwischen Leipzig und Chemnitz am Fuße des Erzgebirges liegt. Es war vor allem der Wohnort heimarbeitender Weber, deren Schicksal von Heinrich Heine in seinem Gedicht und von Gerhard Hauptmann in seinem Theaterstück beschrieben worden ist. Der Vater, Gottfried Eiß-

ner, war Sohn eines Tagelöhners. Mit der Hilfe eines Pfarrers war es ihm gelungen, eine Ausbildung zu bekommen, mit der er Dorflehrer in Wiederau werden konnte. Seine Schule war typisch: Er brachte um die hundert in einem engen Raum zusammengesperrten Schülern die Anfangsgründe im Lesen, Schreiben und Rechnen bei.

Aus einem anderen sozialen Milieu stammte die Mutter Josephine, geb. Vitale, Tochter eines napoleonischen Offiziers und Witwe eines Leipziger Arztes. Sie kannte die politische und kulturelle Diskussion der Zeit, vertrat die Ideale der Französischen Revolution, las die Bücher von George Sand und hatte einen Verein für Frauengymnastik in Wiederau gegründet. Josephine Eißner war auch mit zwei Pionierinnen der deutschen Frauenbewegung in Kontakt getreten, mit der „Roten Demokratin“ Luise Otto-Peters und mit Auguste Schmidt. Während 15 Jahren Kindheit und Schulzeit in Wiederau kam Clara Eißner mit den Söhnen und Töchtern der heimarbeitenden Weber zusammen. Deren Tagelohn lag kaum über dem Existenzminimum, gleichzeitig mussten sie ihre meist große Kinderschar ernähren und darüber hinaus befürchten, dass die entstehenden Fabriken endgültig ihren Broterwerb zerstörten. Um den drei Kindern – Clara, Arthur und Gertrud – die Fortsetzung ihrer Ausbildung zu ermöglichen, zogen die Eißners 1872 nach Leipzig. Durch die Beziehungen der Mutter zu den Führerinnen der Frauenbewegung konnte Clara in das von Auguste Schmidt geleitete Lehrerinnenseminar aufgenommen werden. Dieses Institut stand durchaus im Widerspruch zu dem Geist, der damals in dem in Versailles gegründeten Deutschen Reich vorherrschte. Auguste Schmidt vertrat eher eine Ablehnung des Chauvinismus und forderte im Sinne der Frauenbewegung die gleichen Rechte für Lehrerinnen und Lehrer.

Aus dieser Zeit stammt die Freundschaft mit der jungen Russin Warwara, Tochter eines Händlers aus St. Petersburg. Durch sie wurde Clara in einen Zirkel emigrierter russischer Studenten in Deutschland eingeführt und lernte dort Ossip Zetkin kennen, der sieben Jahre älter war als sie. Er stammte aus der Ukraine und hatte seine wohlhabende Familie verlassen, studierte an der Universität und arbeitete gleichzeitig bei einem Tischler, der ihn für sozialistische Ideen gewann. In diesem Einflussbereich kam Clara dazu, die sozialdemokratische Presse zu lesen und zu Versammlungen zu gehen, bei denen unter anderen auch Wilhelm Liebknecht redete.

Das Bekenntnis zu sozialistischen Ideen, die Clara Eißner vehement vertrat, führte zum Verlust der Sympathie der Schulleiterin, diese warf der Schülerin ihre politischen Überzeugungen und Freundschaften vor und bemühte sich deshalb auch nicht, ihr eine Anstellung zu verschaffen. Die junge Frau lehnte Arrangements und für sie nicht akzeptable Kompromisse mit einem eigenständigen Willen und erstaunlichen Mut ab. Da sie an öffentlichen Schulen nach ihrer Prüfung 1878 nicht unterrichten konnte, musste sie eine unsicher und schlecht bezahlte Beschäftigung als Hauslehrerin annehmen. Gleichzeitig intensivierte sie ihre politischen Aktivitäten. Trotz des Verbotes durch das „Sozialistengesetz" verbreiteten sich die Erfolge der sozialdemokratischen Partei und es verschärften sich die Polizeischikanen. Im Frühjahr 1880 kam August Bebel nach Leipzig und redete in einer Versammlung. Die Polizei sprengte die Veranstaltung und nahm die Beteiligten fest, darunter auch Ossip Zetkin. Die verhafteten Deutschen mussten wieder freigelassen werden, weil sie eine Geburtstagsfeier als Grund für ihre Zusammenkunft angaben. Ossip Zetkin wurde als Ausländer des Landes verwiesen und musste nach Paris emigrieren.

Erst zwei Jahre später kam Clara, nach einem längeren Aufenthalt in Zürich, nach Paris. Im August 1883 wurde ihr erstes Kind, Maxim, geboren und weniger als anderthalb Jahre später der zweite Sohn, Kostja. Das unverheiratete Paar hatte kein regelmäßiges Einkommen. Clara hatte nach ihrer Ankunft ihren Mädchennamen abgelegt und den von Zetkin angenommen. Die Zetkins hatten große finanzielle Probleme, konnten nur durch die Unterstützung von in Paris lebenden russischen Revolutionären überleben. Während dieser Zeit lernte und arbeitete Clara Zetkin als Journalistin und Übersetzerin. Dabei machte sie die Bekanntschaft der Führer der deutschen und französischen Arbeiterbewegung. Sie lernte Marx' jüngere Tochter Laura kennen, die 1868 Paul Lafargue geheiratet hatte. Zwischen den Zetkins und den Lafargues entstand eine Freundschaft.

Clara Zetkin konnte allerdings meist nur nachts schreiben. Sie lebte in der doppelten Belastung arbeitender Frauen:

„Ich bin Hofschneider, Koch, Wäscherin etc., ‚Mädchen für alles'. Dazu kommen noch die beiden Pipitschlinge, die mir keine ruhige Minute lassen. Wollte ich mich in den Charakter Louise Michels vertiefen, so

mußte ich No. I die Nase putzen, hatte ich mich zum Schreiben gesetzt, so hieß es No. II abfüttern. Dazu noch die Misere eines Bohemelebens" (Brief an Karl Kautzky vom 22.3.1886, zit. in Badia 1994, S. 26).

Seit 1886 litt Ossip an einer unheilbaren Erkrankung des Rückenmarks. Er starb im Alter von 39 Jahren am 29. Januar 1889.

„Ich hatte die ganze Nacht durch gewacht, gearbeitet, Ossip gepflegt, seine Medizin gegeben. Gegen 5 früh, empfand ich deutlich: der Tod griff nach dem Leben. Ich war allein mit dem Sterbenden und den beiden kleinen Jungen. Ich weckte die Nachbarin auf dem gleichen Korridor u. bat sie, zum Arzt u. zu russischen Freunden in der Kolonie zu gehen. Der Arzt erklärte, es sei das Letzte, Ossip sei schon ohne Bewußtsein. Er könne nur eins tun: ihn ins Bewußtsein zurückrufen, aber es würde mit großen physischen und psychischen Schmerzen verbunden sein. So hielt ich es für Pflicht- u. Liebesbeweis, daß ich verzichtete, den Sterbenden ins Bewußtsein zurückrufen zu lassen. Das forderte viel Selbstüberwindung von mir ... Ich erlebte alles wie im Traum. Klar, bewußt war mir nur das eine, furchtbare, unfaßbare: Ossip stirbt. Abends nach 8 standen Herz und Atem still. Es war mir, als müsse auch mein Leben stillstehen" (Brief an Jelena Stassowa vom 20.11.1923, zit. in Badia 1994, 30).

Clara musste nun ihren Lebensunterhalt alleine verdienen, mit Beiträgen für „Le Socialist", Organ der französischen Arbeiterpartei, „Die Gleichheit" in Wien, Organ der österreichischen Sozialdemokratie, sowie den „Sozialdemokrat" Zentralorgan der Deutschen Partei, und die „Berliner Volks-Tribüne". In diesen Zeitungen erschienen zwischen 1886 und 1890 mehr als dreihundert Artikel der Zetkins.

Unterstützt von Friedrich Engels und Karl Kautsky wurde Clara Zetkin ausgewählt, auf dem Gründungskongress der II. Internationale in Paris ein Referat zur Frauenarbeit und zur Einbeziehung der Frauen in den Kampf der Arbeiterbewegung zu halten. Sie sprach über die Lage der Arbeiterinnen in dem kapitalistischen System, ihr Vortrag wurde von der jüngsten Marx-Tochter, Eleanor, ins Französische und Englische übersetzt.

Mit dem Referat *Für die Befreiung der Frau!* legte Clara Zetkin den Grundstein für ihr späteres Wirken in der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung. Sie analysierte die Geschlechterverhältnisse im Kapitalismus: „Wie der Arbeiter vom Kapitalisten unterjocht wird, so die Frau vom Manne." In der Broschüre *Die Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart* wurden die zentralen Thesen des Vortrags weiter ausgearbeitet.

„Es ist überflüssig, dabei zu verweilen, wie wenig die Frau von heute dieser Forderung, in ihrem weitesten Sinne gefaßt entspricht. Seit Jahrhunderten geknechtet und versklavt, systematisch in einem Zustande der Untergeordnetheit gehalten, von Geburt an die Zielscheibe einer systematisch durchgeführten körperlichen und geistigen Verkümmerung, ist die Frau notwendigerweise ein unvollkommen und einseitig entwickeltes Geschöpf. Die Männer unter sich halten die Frau im Grunde für eine niedrige abartige Gattung Mensch" (Zetkin Ausgewählte Reden 1957, Bd. 1, S. 109).

Clara Zetkins Position provozierte innerhalb der SPD scharfe Kritik und Kontroversen. Nichtsdestoweniger hatte sie sich damit profiliert und wurde 1891, nachdem sie nach Stuttgart übergesiedelt war, vom Dietz-Verlag als Redakteurin der neugegründeten sozialdemokratischen Frauenzeitung „Die Gleichheit" angestellt, deren erste Nummer am 11. Januar 1892 erschien. Die Verbreitung des Blattes wuchs nur langsam und widerspiegelte das langsame Fortschreiten der proletarischen Frauenbewegung. Erst nach der Jahrhundertwende stieg die Abonnentinnenzahl von 4.000 im Jahr 1900 auf 223.000 im Jahr 1905. 1914 hatte die Zeitung 124.000 Abonnentinnen (vgl. Bauer 1979, S. 10). Sie wurde zum zentralen Informationsmedium über das Leben und die Arbeitsbedingungen der lohnabhängigen Frauen Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Damit trug sie entscheidend zur Entwicklung der proletarischen Frauenbewegung bei: Wichtige Fragen des Verhältnisses von Arbeiter- und Frauenbewegung, von Organisation und Agitation wurden in dem Blatt diskutiert.

Dies betraf auch die Stellung zu den Frauenbildungsvereinen, darauf bezog sich eine kontroverse Diskussion zwischen den in der So-

zialdemokratie tonangebenden Frauen. Die Notwendigkeit der Gründung eines Bildungsvereins, um „dem weiblichen Geschlecht die richtige Erkenntnis der sozialen Einrichtungen zu vermitteln“ (in: „Die Gleichheit“ 1892, S. 60) war umstritten. Während Emma Ihrer betonte, „es gelte überhaupt, sich von den Männern selbständig zu machen, denn diese betrachteten die Frauen im Kampfe für die Befreiung des arbeitenden Volkes nicht als Gleichberechtigte, sondern als Anhängsel“, sprach sich Ottilie Baader entschieden gegen einen besonderen Frauenverein aus (ebd., S. 61).

Diese Debatte durchzog die Frauenkonferenzen und die Parteitage der SPD zu Beginn des Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. Clara Zetkin griff 1911 in die Diskussion mit einem umfangreichen Artikel *Zur Frage der Frauenleseabende* ein. Sie hielt den Zeitpunkt für gekommen, eine Kritik der „Versuche zur Durchbildung der weiblichen Parteimitglieder“ zu leisten. Sie warnte davor, die Bildungsarbeit in Verbindung mit Tagesfragen aufzubauen. „Daß wir die Besucherinnen dieser Veranstaltungen mit Verständnis für die Gegenwartsarbeit der Sozialdemokratie erfüllen, daß wir einsichtigere Reformerinnen erziehen, aber nicht revolutionäre Kämpferinnen“ (ebd., S. 387). Der grundsätzliche Teil des sozialdemokratischen Programms soll Gegenstand der systematischen Schulungsarbeit werden.

„In dieser Meinung lassen wir uns nicht durch die Beschwörung eines Gespenstes einer Theorie schrecken, die ‚grau‘, ‚trocken‘, ‚langweilig‘ und was sonst alles noch ist, vor allem aber ‚ganz unverständlich‘ für die einfachen, ungelernten Proletarierinnen. Wir sind nämlich der ketzerischen Ansicht, daß die Theorie an sich nicht grau, langweilig, unverständlich usw. sein muß, wohl aber so gemacht werden kann. Alle an die Wand gemalten Schrecken der Theorie können bei pädagogischer Begabung vermieden werden, wenn die Theorie nicht die Lehrenden hat und unterkriegt, sondern umgekehrt, diese die Theorie haben und vollkommen meistern.
Es gilt, die Theorie als den Abglanz der Wirklichkeit zu begreifen, als die Zusammenfassung von Begriffen, die doch nur Abbilder des Lebens selbst sind und immer wieder auf das Leben zurückgehen müssen. ... Es gibt keine einzige der großen grundlegenden Theorien, auf die es ankommt, damit die Proletarierin hinter das Geheimnis der geschichtlichen Existenzbedingung ihrer Klasse schauen lernt, die nicht in ihrem eigenen Leben

oder in dem der Ihrigen gegenständlich greifbar, als harte Wirklichkeit ihre Verkörperung findet. Kurz, die proletarischen Besucherinnen unserer Leseabende bringen als Erfahrungen das Tatsachenmaterial mit, auf dem die sozialistische Theorie fußt, aus der sie ihre Existenz schöpft. Aufgabe der sozialistischen Bildungsarbeit ist es, sie in den Stand zu setzen, dieses Material zu überblicken, zu sichten, zu ordnen und geistig zu beherrschen. Das natürliche Schlußergebnis davon ist das Verständnis, die Aneignung der sozialistischen Theorien" (in: „Die Gleichheit" 1911, S. 388).

Volksbildung und Sozialdemokratie

Das Verhältnis von sozialistischer Theorie und „Tagesaufgaben" durchzieht als ein Motiv die Debatten um die Bildungsarbeit der Sozialdemokratie insgesamt. Ein Kernstück bildungspolitischer Positionsbestimmung der sozialdemokratischen Partei sind die von Clara Zetkin und Heinrich Schulz dem sozialdemokratischen Parteitag in Mannheim vom 23. bis 29. September 1906 vorgelegten Leitsätze *Volkserziehung und Sozialdemokratie* (zit. in Christ 1975; Neumann 1982). Damit gab sich die Partei zum ersten Mal eine ausführlichere bildungspolitische Programmatik.

Nach den Diskussionen im Allgemeinen Deutschen Arbeiterverein und den „Vereinstagen der Deutschen Arbeiterbildungsvereine" war mit der Gründung der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei 1869 in Eisenach eine Politisierung der Arbeiterbildung erfolgt. Eine Systematisierung und theoretische Grundlegung findet sich in der 1872 von Wilhelm Liebknecht auf dem Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungsvereins gehaltenen Rede „Wissen ist Macht – Macht ist Wissen".

„An dieses Wort, das vorhin im Prolog (zu dem Dresdener Fest) betont wurde und das wir so häufig aus dem Munde unserer Gegner hören, wird mein heutiger Vortrag sich anknüpfen. Ja, im Munde unserer Gegner und gegen uns gewandt, zur Widerlegung des von uns, von der Sozialdemokratie verfochtenen Satzes, daß die Haupttätigkeit des Arbeiters sich auf die Umgestaltung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu richten habe und daß die ausschließliche Verfolgung von Bildungszwecken für die Arbeiter nichts sei als eine zeitraubende Spielerei, welche weder dem einzelnen noch dem Ganzen zum Vorteil gereicht" (Liebknecht 1968, S. 58).

Liebknecht unterstreicht den Zusammenhang von Wissen und Macht:

„Es hat noch nie eine herrschende Kaste, einen herrschenden Stand, eine herrschende Klasse gegeben, die ihr Wissen und ihre Macht zur Aufklärung, Bildung, Erziehung der Beherrschten benutzt und nicht im Gegenteil systematisch ihnen die echte Bildung, die Bildung, welche frei macht, abgeschnitten hätte.
Es liegt das im innersten Wesen der Herrschaft. Wer herrscht, will sich stark und die Beherrschten schwach machen. Und wer allgemeine Bildung will, muß deshalb gegen jede Herrschaft ankämpfen“ (Liebknecht 1968, S. 59).

Liebknecht betont die Verbindung von Bildungsarbeit und politischem Kampf.

„Verzichten wir auf den Kampf, auf den politischen Kampf, so verzichten wir auf die Bildung, auf das Wissen. ‚Durch Bildung zur Freiheit‘, das ist die falsche Losung, die Losung der falschen Freunde. Wir antworten: Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich die politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens. Ohne Macht für das Volk kein Wissen! Wissen ist Macht! – Macht ist Wissen!“ (Liebknecht 1968, S. 94).

Die mit Liebknechts Rede angestoßene Diskussion über politische Bildungsarbeit der Partei wurde durch das Inkrafttreten der Sozialistengesetze im Oktober 1878 unterdrückt. Erst bei seinem Gründungsreferat für die Eröffnung der Berliner Arbeiter-Bildungsschule 1891 konnte Liebknecht nochmals den Zweck der politischen Bildungsarbeit – Kämpfer für die Befreiung des Proletariats zu schulen und gleichzeitig eine umfassende Menschenbildung zu betreiben – bestimmen. In diesem Spannungsverhältnis – Kampfschulung und Menschenbildung – bewegt sich die weitere Auseinandersetzung in der Parteipresse und auf den Parteitagen. Die Positionen sind markiert durch das „marxistisch“ begründete Erfurter Programm und den schwelenden Revisionismusstreit um die Taktik der Partei im Spektrum zwischen Reform und Revolution mit den Exponenten Bernstein und Kautsky (vgl. Bernstein 1898; Kautsky 1908). Hintergrund war auch das enorme Anwachsen der Mitgliedschaft und eine entsprechende Zunahme hauptamtlicher Funktionäre, welche die

Bildungsfrage als Organisationsproblem dringlicher machte. Daraus ergab sich eine zweite Auseinandersetzungsebene – Massenbildung oder Kaderschulung. Heinrich Schulz, damals Chefredakteur der „Bremer Bürger-Zeitung“, griff die Impulse zu einer proletarischen Gegenkultur 1904 unter dem Titel „Volkserziehung oder Arbeiterbildung“ im Streit mit Otto Rühle auf, der auf die Notwendigkeit von grundlegender Bildung z. B. im Fach Deutsch für die breite Arbeiterschaft hingewiesen hatte (Rühle 1904).

„Überhaupt ‚Volksbildung‘. Ich habe eine Abneigung gegen dieses Wort, weil die bürgerlichen Volksbildungsapostel, die Tews, Rickert, Schenkendorff e tutti quanti allzuviel Schaumschlägerei damit treiben. Lassen wir uns Arbeiterbildung angelegen sein!
Ich will also auch wie Rühle die Weiterbildung der Arbeiter. Aber diese Bildung soll sich nicht auf den ausgetretenen Geleisen der bürgerlichen Schulpädagogik bewegen, sie soll ferner nicht Selbstzweck sein, und endlich soll sie nicht in erster Linie individuelle Bedeutung haben. Sondern die Arbeiterbildung soll bewußt in den Dienst des Klassenkampfes treten. Nur wenn der einzelne durch die ihm aus allgemeinen Mitteln ermöglichte Fortbildung unmittelbar der Allgemeinheit nützt, interessiert uns seine Fortbildung. Sonst erziehen wir uns Ästheten, Schöngeister und Schwärmer, die selbstgefällig an ihrem schönen Ich herumbasteln, aber keine Klassenkämpfer. Je mehr Klassenkämpfer wir haben und je zielklarer und energischer sie zu kämpfen wissen, um so eher läutete dem kapitalistischen Klassenstaat das Sterbeglöcklein. Mit dem bürgerlichen Klassenstaat stürzt die bürgerlich-individualistische Volksschule – Friede sei ihrer Asche ! – und mit der sozialistischen Zukunft zugleich steigt das Zeitalter der auf dem Grunde der ‚Arbeit‘ errichteten Sozialerziehung herauf“ (Schulz 1904, S. 529).

In mehreren Anträgen auf dem Bremer Parteitag 1904 wurde die Forderung erhoben, dass die Schulung der Parteimitglieder mit ihrem zahlenmäßigen Zuwachs Schritt halten solle. Nach den Diskussionen des Jenaer Parteitages wandte sich der Parteivorstand mit dem Aufruf an alle Sozialdemokraten, die theoretische Ausbildung als vordringliche Aufgabe zur Vorbereitung des Mannheimer Parteitags zu diskutieren und zu betreiben. August Bebel verlangte, „von nun an energischer als bisher an der Schulung und der politischen Aufklärung der Genossen zu arbeiten“ (Protokoll des Parteitages der SPD, Jena 1905, S. 313).

Der Parteivorstand beauftragte Heinrich Schulz und Clara Zetkin mit der Ausarbeitung der Leitsätze *Volkserziehung und Sozialdemokratie*, die zur Vorbereitung des Parteitags allen Mitgliedern durch Veröffentlichung im „Vorwärts“ vom 16. August 1906 vorgelegt wurden. Die beiden Berichterstatter hatten sich die Arbeit aufgeteilt, so dass Schulz zu Schul- und Erziehungsfragen, Zetkin über sozialistische Grundsätze im proletarischen Elternhaus, über Selbsterziehung und die Bildungsaufgaben der Partei schreiben und sprechen sollte. Die Leitsätze machen die „materialistische Geschichtsauffassung“ und den „wissenschaftlichen Sozialismus“ zur Grundlage der Bildungsarbeit. Nach einer Kritik der Volksbildung in den kapitalistisch regierten Staaten wird in einem zweiten Teil das Ziel sozialistischer Erziehung in einer sozialen Gemeinschaft freier Arbeiter bestimmt und der zentrale Stellenwert von Arbeit hervorgehoben. Der dritte Teil bezieht sich auf die Forderung eines Reichsschulgesetzes auf der Grundlage von Weltlichkeit und Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens und auf einzelne Forderungen. Der vierte Teil ist bezogen auf die Erziehung in der Familie. Für die Erwachsenenbildung ist besonders der fünfte Teil wichtig, in dem hervorgehoben wird, dass die Arbeiterbewegung selbst für die Weiterbildung ihrer Mitglieder zu sorgen habe. Dieser Absatz sieht das Proletariat als Träger einer geschlossenen Weltanschauung, das eine geschichtliche Mission zu erfüllen hat.

„V. Das Proletariat ist der Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung, die zwar die konsequente Fortentwicklung der höchsten wissenschaftlichen und künstlerischen Ideale unserer Zeit ist, aber in scharfem Gegensatz zu der bürgerlichen Weltanschauung und damit auch zur bürgerlichen Wissenschaft und Kunst unserer Tage steht, die einen ausgeprägten Klassencharakter hat. Im Hinblick auf seine geschichtliche Mission kann daher das Proletariat die bürgerliche Geisteskultur nicht einfach übernehmen, es muß sie vielmehr seiner eigenen Weltanschauung gemäß umwerten. In diesen Tatsachen ist der relative Wert begründet, den auch die wohlmeinendsten und an sich verdienstlichen Bestrebungen bürgerlicher Kreise zur Hebung der wissenschaftlichen und künstlerischen Volksbildung haben. Die Sozialdemokratie kann daher an solchen Bestrebungen keinen Anteil haben; ...
Ihr selbst aber erwächst die Aufgabe, in steigendem Maße für die allseitige Weiterbildung ihrer Mitglieder zu sorgen, und zwar in erster Linie für deren theoretische Schulung durch planmäßige Einführung in die

Grundsätze des wissenschaftlichen Sozialismus" (Protokoll Mannheimer Parteitag der SPD 1906, S. 122).

In der Ausrichtung auf die Schulung für eine geschlossene Weltanschauung wird die Bildungsfrage für die Organisation instrumentalisiert. Die Leitsätze zeigen die Entschiedenheit, aber auch die Begrenztheit der Debatte. Sie dokumentieren gleichzeitig Engagement und Dogmatismus. Grundgedanken sind oft wiederholt worden: die allseitige Entfaltung des Individuums, nicht nur als Einzelwesen, sondern als Glied der Gemeinschaft, als Teil seiner Klasse, und der Einbezug der gebildeten Persönlichkeit in den proletarischen Befreiungskampf (vgl. Walther 1959, S. 48). Hauptlinie der Auseinandersetzungen in der Partei ist die Trennung „proletarischer" von „bürgerlichen" Bildungsbestrebungen.

Clara Zetkin hatte auf dem Parteitag bereits anderthalb Stunden gesprochen, als sie an dieser Stelle eine längere Pause machen musste. Als sie infolge von Ermattung überhaupt nicht weiterreden kann, wird sie überredet, ihr Referat abzubrechen. Sie verlässt daraufhin unter stürmischem Beifall die Tribüne. Sie war in ihrem Korreferat lediglich bis zur Begründung des vierten Leitsatzes, der die familiäre Erziehung betrifft, gekommen. Es gibt Spekulationen über die Ursachen des Abbruchs. Vermutet werden unausgetragene Richtungskämpfe, die vermieden werden sollten (vgl. Hohendorf 1962, S. 48). Heinrich Schulz´ Sohn behauptete, sein Vater habe ihm berichtet, „daß Clara Zetkin mit ihrem Konzept nicht fertig geworden ist und eine Besprechung stattgefunden hat mit dem Parteitagspräsidium, Singer und dem Kopräsidenten, ihr und ihm selber, wie man über die Peinlichkeit hinwegkommen kann" (zit. in Neumann 1982, S. 404). Sie hatte allerdings wahrscheinlich insgesamt ohne Manuskript gesprochen (vgl. Christ 1975, S. 166).

Clara Zetkin litt schon seit längerem an starken gesundheitlichen Einschränkungen. Bereits 1888 hatte sie fast ihre Sehkraft verloren und konnte nur durch drei Operationen die Fähigkeit zu lesen und zu arbeiten erhalten. Dazu kamen Kreislaufstörungen. Im Februar 1911 schrieb sie, sie sei so krank, dass sie kaum die Feder in der Hand halten könne. Der Abbruch ihrer Rede verhinderte in Mannheim die notwendige Diskussion und die Beschlussfassung zum Tagesordnungspunkt „Volksbildung und Sozialdemokratie". Gerade das Szenario verschaffte den *Leitsätzen* hohe Wirksamkeit. Der „Vorwärts" schrieb am 30. September 1906:

„Ein glänzendes Dokument für den Geist des Mannheimer Parteitages bildeten auch Inhalt und Aufnahme der beiden Referate über ‚Sozialismus und Volkserziehung': Theoretische Durchdringung des schwierigen Stoffes zeichnete den Vortrag des Genossen Schulz, nicht minder reifes soziales und psychologisches Eindringen und feuriger Betätigungsdrang das Referat der Genossin Zetkin aus. Es gilt nun, Gedanken und Stimmung in die Tat umzusetzen! ... Aufgabe des Bildungsausschusses muß und wird es sein, die erprobte Schöpferkraft des sozialistischen Proletariats auch hier zu manifestieren!" (in: „Vorwärts" vom 30.9.1906).

Das Votum der Delegierten für den von Schulz und Zetkin vorgeschlagenen zentralen Bildungsausschuss schuf aber ein Forum für die weitere Debatte. Im Dezember 1906 trat der Bildungsausschuss zu seiner konstituierenden Sitzung zusammen. Benannt waren Clara Zetkin, Franz Mehring, Heinrich Schulz, Carl Korn, Hugo Heimann, Georg von Vollmar und Eduard David. August Bebel nahm als Vertreter des Parteivorstands teil. Heimann wurde zum Vorsitzenden, Schulz zum Sekretär gewählt. Zetkin, Mehring und Schulz sowie der Parteivorsitzende Bebel unterstellten die „Leitsätze" als vom Parteitag im Prinzip bestätigt, während die „Revisionisten" Vollmar und David dies bestritten.

Die Auseinandersetzung um die Linie der Sozialdemokratie in der Bildungsarbeit setzte sich fort und wurde überlagert durch die Auseinandersetzung um die Kriegsvorbereitung im Kaiserreich. Auf dem Parteitag in Jena 1913 appellierte Clara Zetkin an die Delegierten,

„… daß meines Erachtens die ganze geschichtliche Entwicklung in Deutschland uns dazu zwingt, herauszugehen aus der Defensive, die nach dem Fall des Sozialistengesetzes erklärlich und vielleicht notwendig war, überzugehen zu einer kraftvollen, immer schärfer vorwärtsdrängenden Angriffspolitik auf der ganzen Linie nach dem altbewährten Grundsatz: der Hieb ist die beste Verteidigung. Meines Erachtens zwingt uns die im Zeichen des Imperialismus stehende wirtschaftliche und politische Situation zu einer solchen scharfen Angriffstaktik. Nicht nur, um dem Gegner im Angriff gewachsen zu sein, sondern auch um in immer größerem Maße die noch schlafenden Massen zu wecken, zu sammeln und zu organisieren und mit vollstem Vertauen zu uns zu erfüllen. Es ist nicht das sanfte Säuseln einer nach Konzessionen lüsternen Politik und Taktik, das die schlafenden Massen weckt, vielmehr die schärfste prole-

tarisch-revolutionäre Taktik, die wir anwenden müssen. (Sehr richtig!) Denn die weckt das Klassenbewußtsein und schult es dort, wo es bereits wach zu werden beginnt" (Protokoll des Parteitages der SPD, Jena 1913, S. 315).

Angesichts der heraufziehenden Niederlage der deutschen Sozialdemokratie gegen den Imperialismus geht es Clara Zetkin hier nicht mehr um Bildungsarbeit, sondern um politische Aktion als Anstoß zur Entwicklung von Klassenbewusstsein.

Mit dem Ersten Weltkrieg vollzog sich in ihrem Leben ein doppelter Bruch. Zum einen kam es zur Trennung von dem Maler Georg Friedrich Zundel, den sie 1898 geheiratet hatte, als sie 41 Jahre alt und er 18 Jahre jünger war. Zum andern vollzog sie, nachdem sie 1915 bereits Mitbegründerin der Gruppe „Spartakus" gewesen war, die Abspaltung der USPD mit. 1917 ging sowohl privat als auch politisch eine Periode zu Ende. Beruflich kumulierte dies im Entzug der Redaktion der „Gleichheit" durch die SPD-Führung. Nach 1918 und nach der Teilnahme an der November-Revolution in Stuttgart wurde sie in die Zentrale der KPD gewählt und wurde Redakteurin der Zeitschrift „Die Kommunistin". Sie wurde in die Aktivitäten der Komintern und des Exekutivkomitees der kommunistischen Internationale einbezogen. Während der Zeit der Weimarer Republik hielt sie sich oft in der Sowjetunion auf und unterstützte den Aufbau der UdSSR. Sie wurde 1920, 1924, 1928, 1930, 1932 und 1933 in den Deutschen Reichstag gewählt, den sie 1932 – als ungeheure Provokation gegenüber den Nationalsozialisten – als Alterspräsidentin eröffnete. Am 20. Juni 1933 starb Clara Zetkin in Archangelskoje bei Moskau. Ihre letzte Rede war ein Aufruf zum antifaschistischen Kampf.

Protokoll

über die

Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands

Abgehalten zu Mannheim

: vom 23. bis 29. September 1906 :

sowie

Bericht über die 4. Frauenkonferenz

am 22. u. 23. September 1906 in Mannheim

Berlin 1906

Verlag: Buchhandlung Vorwärts, Berlin SW. 68

(Hans Weber, Berlin)

Clara Zetkin/Heinrich Schulz

Volkserziehung und Sozialdemokratie

Leitsätze, dem sozialdemokratischen Parteitag in Mannheim vorgelegt am 28. September 1906

Abgedruckt in: G. Hohendorf (Hrsg.): „Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik“. Berlin 1983. S. 177-181

I. Das Ziel der Erziehung ist nicht ein absoluter Begriff religiöser oder moralischer Art, sondern es ist den im Flusse der gesellschaftlichen Entwicklung maßgebenden Faktoren, in letzter Linie den ökonomischen Triebkräften der betreffenden Zeit unterworfen.

Da die bisherige menschliche Geschichte sich in Form von Klassengegensätzen vollzog, so fehlte es bisher an einer einheitlich organisierten öffentlichen Erziehung für die Gesamtheit des Volkes, die öffentliche Erziehung war vielmehr stets und überall Klassenerziehung. Während die jeweilig herrschenden Klassen für sich eine verhältnismäßig gute Bildung, und zwar sowohl eine hohe Allgemeinbildung als auch eine für die Beherrschung der Produktion und des Staates notwendige technische Bildung zu monopolisieren wußten, haben sie die unterdrückten Klassen stets entweder ohne jegliche Bildung gelassen oder ihnen doch nur das bescheidenste Maß einer für die jeweilige Produktionsform unerläßlichen technischen Bildung eingeräumt.

So ist auch die Volksschule in den kapitalistisch regierten Staaten der Gegenwart weit davon entfernt, ein wirksames Organ wahrhafter Volksbildung zu sein, nur ein Hilfsmittel der kapitalistischen Produktion zum Zwecke einer elementaren technischen Abrichtung der Arbeitermassen. Eine planmäßige Hebung der Volksschule scheitert, obwohl sie im Interesse der sozialen Entwicklung liegt, fortwährend an dem durch Militarismus, Kolonialpolitik und ähnliche kostspielige Interessen der herrschenden Klasse bewirkten ständigen Geldmangel des Staates. Außerdem bewirkt die zunehmende Arbeitsteilung und die dadurch entstehende Schablonisierung und Geistlosigkeit der Arbeit in vielen Industriezweigen ein Erlahmen des kapitalistischen Interesses für die Volksschule.

Aber die Volksschule ist nicht nur ein Mittel zum Zwecke des kapitalistischen Profits, sie ist auch ein Herrschaftsinstrument zur Förderung der politischen Interessen des Kapitals. Während ein mannigfaltig gegliedertes und reichdotiertes höheres Bildungswesen der Jugend der herrschenden Klassen die Erwerbung einer auf wissenschaftlicher Basis beruhenden allgemeinen Bildung ermöglicht und den herrschenden Klassen dadurch ein geistiges Übergewicht über die arbeitenden Klassen verschafft, wird die Arbeiterjugend in der Volksschule zum Glauben an ein künstlich zurechtgestutztes, gefälschtes Bild der

Natur, der menschlichen Gesellschaft und der kulturellen Entwicklung gedrillt. Insbesondere sollen durch dogmatischen Religionsunterricht und byzantinistischen Geschichtsunterricht in der Arbeiterjugend frühzeitig die Eigenschaften geistiger Demut und patriotischer Unterwürfigkeit gezüchtet werden, Tendenzen, die mit der Verschärfung der Klassengegensätze an Intensität zunehmen.

II. Der Sozialismus, der die Abschaffung der Klassenunterschiede will, beseitigt damit auch die Klassenerziehung. Er bricht zu diesem Zwecke mit den geltenden Prinzipien der gegenwärtigen öffentlichen Erziehung. Der Sozialismus sieht in dem Kinde nicht den zukünftigen Lohnsklaven und rechtlosen Proletarier, sondern er würdigt in ihm das werdende Glied der sozialen Gemeinschaft freier Arbeiter, bei dem in seinem eigenen und zugleich im gesellschaftlichen Interesse alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu möglichst hoher Vollendung zu entwickeln sind. Die öffentliche Erziehung wird dadurch zu einer der wichtigsten sozialen Aufgaben, für die die besten geistigen und materiellen Mittel der Gesellschaft nutzbar zu machen sind.
Da der Sozialismus in der gesellschaftlichen Arbeit den Ursprung und die Grundlage der gesellschaftlichen Organisation erblickt, da er aus diesem Grunde den Gegensatz zwischen Handarbeit und Kopfarbeit, zwischen Praxis und Theorie aufhebt und damit die Arbeit aus der verachteten Niedrigkeit von heute erheben und zu einer Quelle des Glücks und der Freude gestalten will, so wird auch für die Erziehung in der sozialistischen Zukunft die „Arbeit“ die Grundlage und zugleich das wertvollste, lebenerweckende und zu sozialer Gesinnung erziehende Element bilden. In dem kindlichen Spiel der ersten Lebensjahre kommt der allgemein menschliche Drang nach Betätigung zuerst zum Ausdruck. Die zukünftige öffentliche Erziehung wird daher – ohne die kindliche Lebensfreude zu beeinträchtigen – beim Spiel anknüpfen und von hier aus Knaben und Mädchen in gemeinsamer Erziehung und in steter Anlehnung an den sozialen Arbeitsprozeß durch die Jahre körperlichen und geistigen Wachstums geleiten, bis sie als vollentwickelte Individuen und mit vollem Verantwortlichkeitsbewußtsein in die soziale Gemeinschaft eintreten, und zwar an die ihrer Individualität am besten entsprechenden Stelle.

III. Von diesen Grundsätzen ausgehend, fordert die deutsche Sozialdemokratie im Interesse der Hebung der öffentlichen Erziehung zunächst:
Schaffung eines Reichsschulgesetzes auf der Grundlage der Weltlichkeit und Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens.
Organische Angliederung der höheren an die niederen Bildungsanstalten. Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Schulen. Beihilfe des Staates für die Weiterbildung befähigter, aber unbemittelter Schüler ohne Beeinträchtigung der bürgerlichen Rechte der Eltern.

Gleichberechtigung der Geschlechter in den Lehrkörpern und der Schulverwaltung. Mitwirkung der Eltern und der Lehrerschaft bei der Schulverwaltung. Fachschulaufsicht.
Errichtung von Erziehungs- und Verpflegungsanstalten für das vorschulpflichtige Alter (Kindergärten) weltlichen Charakters. Errichtung von Schulheimen, in denen die Kinder in den unterrichtsfreien Tagesstunden leibliche und geistige Fürsorge finden. Gründung von Sanatorien für schwächliche und kränkliche Kinder.
Errichtung von Fach- und Fortbildungsanstalten für die schulentlassene Jugend ohne Unterschied des Geschlechts. Obligatorischer Besuch dieser Schulen während der Tageszeit bis zum vollendeten 18. Lebensjahr.
Einführung des Arbeitsunterrichts in allen Schulen. Errichtung von Lehrwerkstätten. Pflege der künstlerischen Bildung.
Festsetzung der Klassenfrequenz und der Unterrichtszeit sowie Organisation des inneren Schulbetriebs ausschließlich nach pädagogischen Grundsätzen unter Mitwirkung der Lehrer und Lehrerinnen.
Errichtung von besonderen Klassen und Schulen für abnorme Kinde (schwachbegabte, viersinnige, epileptische usw.). Überwachung des Gesundheitszustandes der Kinder durch Schulärzte, Ferienkolonien.
Bau und Ausgestaltung von Schulgebäuden nach den Forderungen der Pädagogik, Schulhygiene und Kunst.
Errichtung von Bädern, Schwimm-, Wärme- und Speisehallen in den Schulen.
Errichtung von Volksbibliotheken, Lesehallen und Instituten für Volksbelehrung und -unterhaltung (Volkskonzerte, Volksvorstellungen usw.).
Materielle und soziale Hebung der Lage der Lehrer und Lehrerinnen entsprechend der Bedeutung ihrer Aufgabe und zur Erzielung der höchsten persönlichen Leistungsfähigkeit. Universitätsbildung für sämtliche Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen.

IV. Der geschichtlichen Entwicklung eignet nicht die Tendenz, die Erziehung im Heim auszuschalten, sondern sie zu vertiefen. Die Erziehung im Heim hat das Wirken der öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu vervollständigen. Sie soll nicht bloß Mutterwerk, sie muß gemeinsames Elternwerk sein. Die Sozialdemokratie fordert ihre Angehörigen auf, soweit sie als Eltern, Vormünder oder auf andere Weise berufen sind, die Erziehung von Kindern zu leiten oder zu beeinflussen, sich dieser wichtigen Aufgabe mit dem liebevollsten Ernst und der größten Gewissenhaftigkeit anzunehmen. Sie erklärt es für die selbstverständliche Pflicht der Parteiangehörigen, daß sie die Kinder im Geiste der sozialistischen Weltanschauung erziehen. Solange aber der Klassenstaat besteht und die Volksschule als Werkzeug der Klassenherrschaft mißbraucht wird, kann sich die häusliche Erziehung nicht harmonisch an den Schulunterricht angliedern, sie muß vielmehr in großem Umfange be-

wußt und planmäßig den Tendenzen entgegenwirken, welche diesen verfälschen und vergiften. Das gilt in erster Linie und im besonderen Maß von dem Religions- und Geschichtsunterricht. Die Erziehung im Geiste der sozialistischen Weltanschauung erfolgt nicht dadurch, daß man die unmündigen Kinder zum Auswendiglernen programmatischer Formeln zwingt. Sie fordert aber, daß diese durch die zweckentsprechende Geistes- und Charakterpflege für das Verständnis der sozialistischen Theorien und die Betätigung sozialistischer Gesinnung vorbereitet werden. Dazu gehört, daß man die Kinder in die Welt des natürlichen und sozialen Lebens und seiner Triebkräfte einführt, so daß sie den Menschen als ein Glied in der unendlichen Kette alles natürlichen und sozialen Seins erfassen lernen; daß man sie zum Wollen und zum Gebrauch der Freiheit erzieht; daß man in ihnen die Gefühle der Brüderlichkeit, der Liebe zur Wahrheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Schönheit erweckt und pflegt. Das lebendige persönliche Beispiel der Erziehenden ist dabei ein Faktor von größter Wichtigkeit.
Damit die Parteigenossen ihre verantwortungsreiche Aufgabe erfüllen können, müssen sie mit Eifer auf ihre theoretisch-sozialistische Weiterbildung bedacht sein, sie müssen in strenger Selbstzucht an ihrer Charakterbildung arbeiten.
Die Partei hat die erzieherische Aufgabe der Eltern dadurch zu fördern, daß sie in ihrer Presse dem Volksschulwesen wie den pädagogischen Problemen dauernd die gebührende Beachtung schenkt und eine geeignete sozialistische Kinderliteratur schafft.

V. Das Proletariat ist der Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung, die zwar die konsequente Fortentwicklung der höchsten wissenschaftlichen und künstlerischen Ideale unserer Zeit ist, aber in scharfem Gegensatz zu der bürgerlichen Weltanschauung und damit auch zu der bürgerlichen Wissenschaft und Kunst unserer Tage steht, die einen ausgeprägten Klassencharakter tragen. Im Hinblick auf seine geschichtliche Mission kann daher das Proletariat die bürgerliche Geisteskultur nicht einfach übernehmen, es muß sie vielmehr seiner eigenen Weltanschauung gemäß umwerten. In diesen Tatsachen ist der relative Wert begründet, den auch die wohlmeinendsten und an sich verdienstlichen Bestrebungen bürgerlicher Kreise zur Hebung der wissenschaftlichen und künstlerischen Volksbildung haben. Die Sozialdemokratie kann daher an solchen Bestrebungen keinen Anteil haben.
Ihr selbst aber erwächst die Aufgabe, in steigendem Maße für die allseitige Weiterbildung ihrer Mitglieder zu sorgen, und zwar in erster Linie für deren theoretische Schulung durch planmäßige Einführung in die Grundsätze des wissenschaftlichen Sozialismus. Als Mittel kommen in Betracht: die Gründung beziehungsweise der Ausbau von Arbeiterbildungsschulen, die Veranstaltung von systematisch gegliederten Vortragskursen, die Veranstaltung von Lese- und Diskussionsabenden beziehungsweise die Ausgestaltung der Zahl-

abende zu solchen, die Verbreitung der Literatur des wissenschaftlichen Sozialismus, die Behandlung theoretischer Fragen in der Tagespresse.
Innerhalb der Partei ist der künstlerische Sinn zu erwecken und zu pflegen durch die Ausstattung der Festschriften und illustrierten Publikationen, durch die Herausgabe von Meisterbildern und künstlerisch wertvoller Unterhaltungsliteratur, durch die Veranstaltung von Konzerten, Vortragsabenden, gemeinschaftlichen Museumsbesuchen usw., durch einführende Vorträge und Artikel in der Tagespresse, durch eine zweckentsprechende Ausgestaltung der Feste.
Ein Bildungsausschuß von 7 Mitgliedern, dessen Vorsitzender als besoldeter Geschäftsführer mit dem Sitz in Berlin fungiert, dient als Zentralstelle für die Bildungsbestrebungen. Er stellt organisch aufgebaute Programme für Vorträge und Vortragskurse und die dazugehörigen Literaturnachweise zusammen, erteilt Ratschläge für belehrende und künstlerische Veranstaltungen, vermittelt rednerische und künstlerische Kräfte und sucht auf andere geeignete Weise seiner Aufgabe gerecht zu werden. Der Ausschuß wird alljährlich von dem Parteivorstand und der Kontrollkommission gewählt. Die Kosten für die Geschäftsführung, die der Kontrolle des Parteivorstandes untersteht, trägt die Partei. Maßnahmen des Bildungsausschusses, die finanzielle Anforderungen an die Partei stellen, unterliegen der Genehmigung des Parteivorstandes.

VI. Die Sozialdemokratie erachtet es als eine ebenso dringliche wie bedeutsame Pflicht, die aus der Schule entlassene proletarische Jugend mit der Weltanschauung des Sozialismus zu erfüllen und für die aktive, zielbewußte Anteilnahme am proletarischen Emanzipationskampfe vorzubereiten.
Die Bestrebungen zur sozialistischen Erziehung der schulentwachsenen Jugend erhalten einen festen geistigen Mittelpunkt durch ein eigenes periodisches Organ, das methodisch in die Theorien des wissenschaftlichen Sozialismus einführt und neben der allgemeinen geistigen Entwickelung die Charakterbildung fördert.

Clara Zetkin (1857 – 1933)

1857 Geboren am 5. Juli in Wiederau (Sachsen), als Tochter des Lehrers Gottfried Eißner.

1872 Übersiedlung der Familie nach Leipzig.

1876 – 1878 Besuch des Lehrerinnenseminars von Auguste Schmidt.

1878 Prüfung am königlichen Lehrerinnenseminar in Dresden. Bekanntschaft mit Ossip Zetkin, Beitritt zur sozialistischen Arbeiterpartei bei.

1878 – 1882 Arbeit als Erzieherin.

1882 Übersiedlung nach Zürich und dann nach Paris in Lebensgemeinschaft mit Ossip Zetkin.

1883 Geburt des Sohnes Maxim. Teilnahme an Versammlungen des „Internationalen Zirkels für soziale Studien".

1884 Geburt des Sohnes Konstantin (Kostja)

1885 – 1891 Publizistische Arbeit für „Le Socialiste", „Die Gleichheit" (Wien), „Berliner Volks-Tribüne", „Der Sozialdemokrat", „Die Arbeiterin".

1886 Besuch in Leipzig und erstes öffentliches Auftreten mit einem Referat über die französische Arbeiterbewegung.

1889 Tod Ossip Zetkins. Teilnahme am Gründungskongress der II. Internationale in Paris und Referat *Für die Befreiung der Frau*.

1890 1. Mai-Demonstration für den 8-Stunden-Tag und Arbeitsschutzgesetze. Ende der Wirksamkeit der Sozialistengesetze.

1891 Umzug nach Stuttgart und Übernahme der Redaktion der „Gleichheit".

1893 Veröffentlichung der Broschüre *Frauenarbeit und gewerkschaftliche Organisation*.

1894 Gründung des „Bundes deutscher Frauenvereine" in Berlin.

1895 – 1917 Als erste Frau Mitglied des Parteivorstandes, später der Kontrollkommission der SPD.

1896 Rede zur Frauenfrage auf dem Gothaer Parteitag.

1899 Rede auf dem Parteitag in Hannover gegen Revisionismus. Ehe mit dem Kunstmaler Friedrich Zundel. Freundschaft mit Rosa Luxemburg und Konflikt mit Lily Braun.

1900 Erste Konferenz sozialdemokratischer Frauen in Berlin.
1904 Referat zur Schulfrage auf der 3. Frauenkonferenz der SPD in Bremen.
1906 Rede auf dem Mannheimer Parteitag der SPD zur Sozialdemokratie und Volkserziehung.
1906 – 1917 Mitglied des Bildungsausschusses der SPD.
1907 Erste internationale Sozialistische Frauenkonferenz in Stuttgart. Begegnung mit Lenin. Wahl zur Sekretärin des internationalen Frauensekretariats.
1911 Vortrag und Veröffentlichung der Broschüre *Kunst und Proletariat*.
1912 Baseler internationaler Sozialistenkongress und Appell Clara Zetkins an die Frauen, die Erhaltung des Friedens zu sichern.
1915 Mitbegründung der Spartakus-Gruppe.
1917 Beitritt zur USPD. Entzug der Redaktion der „Gleichheit". Redakteurin der Frauenbeilage der „Leipziger Volkszeitung".
1918 Teilnahme an der November-Revolution in Stuttgart.
1919 Wahl in die Zentrale der KPD. Redakteurin der *Kommunistin*.
1920 Wahl in den Deutschen Reichstag als Abgeordnete der KPD (Wiederwahlen 1924, 1928, 1930, 1932, 1933).
1921 Teilnahme am III. Weltkongress der Komintern in Moskau.
1921 – 1925 Herausgeberin der Zeitschrift „Kommunistische Frauenintern-ationale".
1922 Rede im Reichstag gegen das Reichsschulgesetz. Teilnahme am IV. Weltkongress der Komintern. Referat *Fünf Jahre russische Revolution; die Perspektiven der Weltrevolution*. Wahl in das Exekutivkomitee der kommunistischen Internationale (EKKE).
1924 Präsidentin der „Roten Hilfe" in Deutschland.
1927 Reichstagsrede zur Schulpolitik der Arbeiterbewegung.
1932 30. August: Eröffnung des Reichstags als Alterspräsidentin.
1933 Am 20. Juni stirbt Clara Zetkin in Archangelskoje bei Moskau und wird an der Kreml-Mauer beigesetzt.

Schriften von Clara Zetkin (Auswahl)

1906 *Über die Erziehung in der sozialistischen Familie*. Koreferat auf dem sozialdemokratischen Parteitag in Mannheim am 28. September. In: G. Hohendorf (Hrsg.): Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Berlin 1983, S. 181-195

1906 *Volkserziehung und Sozialdemokratie* (mit Heinrich Schulz). Leitsätze, dem sozialdemokratischen Parteitag in Mannheim vorgelegt, 28. September. In: G. Hohendorf (Hrsg.): Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Berlin 1983, S. 177-181

Zur Geschichte der proletarischen Frauenbewegung Deutschlands. Berlin (DDR) 1958

Clara Zetkin. Ausgewählte Reden und Schriften. Bd.1-3. Berlin (DDR) 1957, 1960

Revolutionäre Bildungspolitik und Marxistische Pädagogik, eingeleitet und erläutert von Gerd Hohendorf. Berlin (DDR) 1983

Rosa Luxemburg (1871 – 1919)

Rosa Luxemburg (r.) und Clara Zetkin 1910

Rosa Luxemburg kommt am 12. Mai 1898 nach einem Studium in Zürich als russisch-polnische Emigrantin jüdischer Herkunft mit einem Pass aus einer deutschen Scheinehe nach Berlin. Sie trifft die Spitzen der Sozialdemokratie, macht sich verdient durch Unterstützung der Agitation in Oberschlesien und lernt die Vertreter des Vorstandes persönlich kennen. Sie provoziert Konflikt und Polemik. Sie fasziniert und polarisiert. Viktor Adler, der Vorsitzende der österreichischen Sozialdemokratie, nennt sie ein giftiges Luder und beleidigt sie als Vertreterin des „hysterischen Materialismus". August Bebel, der Vorsitzende der deutschen Sozialdemokratie, meint dagegen, es sei doch nicht ganz so schlimm mit der „Rosarei" und nimmt sie in Schutz. Lenin redet von ihr als einem zu früh ermordeten Adler (zit. in Hirsch 1969, S. 145; Nettl 1967, S. 415).

Rosa Luxemburg hat immer in Kontroversen gestanden. Sie ist gekennzeichnet durch Leidenschaft und Unnachgiebigkeit und gleichzeitig durch Mitleid und Empfindsamkeit.

„Ich fühle mich in der ganzen Welt zu Hause, wo es Wolken und Vögel und Menschentränen gibt" (Briefe 1989, S. 330).

Eine geborene Polin wird zu einer Führerin der deutschen Sozialdemokraten

In einer Zwischenlage – zwischen allen Sicherheiten – wurde sie schon geboren. Auch das genaue Datum ist unklar. Biographen geben den 5. März 1870 (Fröhlich 1967), den 25. Dezember 1870 (Hirsch 1969) oder den 5. März 1871 (Nettl 1967) an. Sie war Tochter eines jüdischen Holzhändlers aus der polnischen Provinzstadt Zamost. Mutter und Vater hatten deutsche Schulen besucht und gaben die dabei erworbene Bildung in ihrer Erziehung weiter. 1873 übersiedelten die Eltern in eine Mietwohnung der Landeshauptstadt Warschau. Dort besuchte Rosa Luxemburg das „Zweite Warschauer Mädchengymnasium", die beste Schule, die für Kinder aus dem Getto überhaupt erreichbar war. Nach sieben Schuljahren mit vorbildlichem Betragen erhielt sie beim Abschluss vierzehn mal die Zensur „Ausgezeichnet". Gleichzeitig wurde sie durch die Erfahrung der Unterdrückung des polnischen Volkes durch den Zarismus in den Widerstand getrieben. Nach dem Attentat auf Alexander II. kam es unter der zaristischen Regierung zu Hinrichtungen. Rosa Lu-

xemburg beschreibt später die gedrückte Stimmung jener Jahre, so etwas wie ein Erschauern der öffentlichen Meinung in stummen Entsetzen (vgl. Hirsch 1969, S. 14).

Sie geriet in verbotene Zirkel des Widerstandes, und es drohte ihr eine Verhaftung. Es wird berichtet, sie sei unter dem Stroh eines Bauernwagens verborgen über die polnisch-deutsche Grenze geschmuggelt worden. Sie ergriff die einzige Chance zu studieren, die Frauen damals hatten. Im Wintersemester 1890/91 schrieb sie sich an der philosophischen Fakultät in Zürich ein und belegte philosophische, sozialwissenschaftliche, historische und nationalökonomische Vorlesungen. Sie wechselte zur juristischen Fakultät und studierte daneben Nationalökonomie. Am 1. Mai 1897 beendete sie ihre Studien mit der Promotion und der Zensur „magna cum laude". Daneben verfolgte sie weiter ihre politischen Aktivitäten. In Zürich hatte sie Kontakt mit der Sozialdemokratie des Königreichs Polen (SDKP). Zu deren Kern gehörte Leo Jogiches, der zur beherrschenden Männergestalt in Rosa Luxemburgs Leben wurde. Er war aus dem litauischen Wilna geflohen. Zwischen den beiden kam es zu einer intensiven Liebes-, Freundschafts- und Arbeitsbeziehung. Insgesamt hat Rosa Luxemburg an Jogiches mehr als 700 Briefe und Karten geschrieben. Sie berichtete ihm über alles. Von Jogiches wollte sie auch ein Kind, was er aber mit seinen revolutionären Aktivitäten für unvereinbar hielt (Hirsch 1969, S. 30).

Wie sie es mit Leo Jogiches besprochen hatte, drängte Rosa Luxemburg darauf, nach Deutschland zu gehen, um Zugang zu der machtvollsten Organisation der Arbeiterbewegung ihrer Zeit zu erhalten. Um die deutsche Staatsangehörigkeit zu erlangen, heiratete sie den Tagelöhner Gustav Lübeck. „Gustav, der 3. Sohn des alten Lübeck, wurde dazu auserkoren, als Rosas Gatte zu fungieren. Ihn gelüstete keineswegs nach dieser Ehe, er wehrte sich dagegen, aber (er hatte) eine strenge Mutter, und keines ihrer Kinder wagte, ihrer Autorität zu widersprechen. So wurde Gustav bewogen, das Röslein nicht stehen zu lassen, sondern ihm ergeben zum Standesamt zu folgen" (Kautsky zit. in Hirsch 1969, S. 26).

1898 zog Rosa Luxemburg mit ihrem deutschen Pass in die Hauptstadt Deutschlands, wurde Mitglied der SPD und begann ihre politische Karriere. Sie bezog Stellung gegen den erstarkenden Revisionismus und dessen Hauptvertreter Bernstein. Als Voraussetzung revolutio-

nären Erfolges sah sie die Aktion der Massen. Weder parlamentarische Taktik noch autoritäre Organisationsbürokratie konnten nach Rosa Luxemburgs Auffassung den Erfolg der Arbeiterbewegung herbeiführen. In zwei zentralen Diskussionen der deutschen Sozialdemokratie, der Revisionismusdebatte und der Auseinandersetzung um den Massenstreik, bezog sie entschieden Stellung (Protokoll des Parteitages des SPD in Mannheim 1906). Gleichzeitig beteiligte sie sich an Agitationsaktivitäten in der internationalen Sozialdemokratie. Über Luise Kautsky erfuhr sie von der erneuten Diskussion um die Einrichtung einer Parteischule. Sie stand diesem Vorhaben zunächst skeptisch gegenüber.

Die Parteischule der SPD

Die Idee einer eigenständigen Bildungseinrichtung der Partei war schon auf dem Sozialistenkongress in Gotha 1876 mit dem Antrag auf Gründung einer „sozialistischen Universität" aufgetaucht (vgl. Scharfenberg 1989). Seit dem Erfurter Parteitag 1891, wo ein Antrag auf Einrichtung einer Rednerschule für Agitatoren nicht die Mehrheit gefunden hatte, blieb dies ein aktuelles Thema. Besonders das Anwachsen der Mitgliederzahlen veranlasste Kautsky, auf die Notwendigkeit verbesserter Schulungsarbeit hinzuweisen: „Woran wir Mangel leiden sind nicht die Anhänger, sondern klare durchgebildete Parteigenossen" (Kautsky, zit. in Schulz 1931, S. 48).

Auf den Parteitagen war dann die Bildungsarbeit der SPD besonders in Jena 1905 problematisiert und in Mannheim 1906 grundlegend neu bestimmt worden. Die Delegierten hatten die Gründung einer zentralen Parteischule für die hauptamtlichen Funktionäre, die Anstellung von mehreren Wanderlehrern und die Schaffung eines zentralen Bildungsausschusses beim Parteivorstand gebilligt. In den Parteitagsprotokollen der SPD vor dem ersten Weltkrieg findet sich Bildungsarbeit unter dem Stichwort „Agitation". Die von Heinrich Schulz und Clara Zetkin entwickelten Leitsätze *Volkserziehung und Sozialdemokratie* waren die Grundlage für die am 15. November 1906 durch August Bebel eröffnete sozialdemokratische Parteischule.

„Der durch das starke Wachstum der Partei bewirkte und im Laufe der Jahre immer fühlbarer gewordene Mangel an Kräften, die im genügenden Maße das für die Aufklärung der breiten Massen erforderliche Maß

von Wissen und theoretischer Schulung besitzen, veranlaßte den Parteivorstand zu Beginn des vorigen Jahres, dem schon früher erörterten Plane der Gründung einer besonderen Schule für parteigenössische Agitatoren in Wort und Schrift näher zu treten" (Protokoll des Parteitages der SPD in Essen 1907, S. 90).

Es entspricht der Diskussion dieser Zeit, dass ungebrochen von „Schule", „Unterricht" und „Lehrern" die Rede ist. Das Parteitagsprotokoll von Essen berichtet über die Eröffnung und die Zielsetzung:

„Im Namen des Lehrerkollegiums richtete der Obmann, Genosse Heinrich Schulz, einige Worte an die Teilnehmer. Im Lehrplan habe man sich nicht ohne Absicht eine gewisse Zurückhaltung auferlegt. Nicht systemlosem Vielwissen solle das Institut dienen, sondern der Einführung der Schüler in diejenigen Wissensmaterien, die für den Befreiungskampf der Arbeiterklasse in erster Linie in Frage kämen" (Protokoll des Parteitages der SPD in Essen 1907, S. 92).

Heinrich Schulz berichtete auf dem Parteitag in Essen über erste Erfahrungen. Er wehrte sich dabei auch gegen Vorwürfe, wie sie von der revisionistischen Fraktion erhoben worden waren.

„Es ist die Furcht ausgesprochen worden, die Parteischule könne eine Art Dressuranstalt sein. Nichts falscher als diese Auffassung! Ich verweise auf die Ausführungen der einzelnen Lehrer im gedruckten Bericht über den Inhalt ihrer Unterrichtsfächer. Das, was Sie dort lesen, sieht nicht nach Dressur aus, sondern es zeugt von dem redlichen Streben, die Schüler auf kürzestem Wege sicher in die Materien einzuführen, die zum Verständnis oder zur besseren Befestigung der sozialistischen Weltanschauung führen. Dabei ist freilich eine gewisse Beschränkung notwendig. Die Parteischule ist keine wissenschaftliche Forschungsanstalt, auch kein akademisches Seminar, das seine Teilnehmer zu Gelehrten heranbildet, die dickleibige Bücher schreiben. Wie sollte das auch möglich sein bei einem Schülermaterial, das aus einfachen schlichten Arbeitern, aus Männern der Praxis, der politischen und gewerkschaftlichen Organisationen besteht, aus Leuten, die fast ausnahmslos eine ungenügende Volks- oder gar nur Dorfschulbildung genossen haben.
Wie sollte eine solche Aufgabe auch in so kurzer Zeit gelöst werden? Nein, was die Parteischule will, das ist eine Unterweisung der Teilneh-

mer in den Disziplinen, die das Verständnis des Sozialismus am ehesten erschließen: theoretische und praktische Nationalökonomie, Wirtschaftsgeschichte, Soziologie und Geschichte. ...
Das ist nicht Dressur, sondern eine schlichte, ernst gemeinte und ernst gewollte Schulung der Genossen im Interesse unserer Agitation. Dressur kann es schon deshalb nicht sein, weil in jedem Fach eindringlich auf die zugehörige Literatur hingewiesen wird, und weil die Schüler selbst zum unausgesetzten, weiteren Studium aufgefordert werden. Dressur kann es auch deshalb nicht sein, weil in den Teilnehmern stetes das Bewußtsein wachgehalten wird, daß sie nicht als Fertige die Schule verlassen, sondern als Anfänger, denen nur die Methode aufgezeigt worden ist, mit der man an die Beurteilung geistiger und politischer Probleme herantritt. Wer will bestreiten, daß das richtig ist? Wer will bestreiten, daß das wichtig ist?" (Schulz im Protokoll des Parteitages der SPD in Essen 1907, S. 198 – 199).

Zweck des „Unterrichts" war die Ausbildung von Redakteuren, Parteisekretären und Agitatoren. Entsprechend wurde die Auswahl der Teilnehmer betrieben. Für den ersten Kursus waren diese von den Provinzialorganisationen vorgeschlagen worden. Da die Zahl jeweils auf dreißig für den halbjährlichen Kursus begrenzt war und mehr Anmeldungen eingingen, wählte der Parteivorstand zusammen mit dem Lehrerkollegium auf Grund der Bewerbungsschreiben und regionaler Rücksichten aus. Der Unterricht erfolgte für die Teilnehmer unentgeltlich. Lehr- und Lernmittel wurden zur Verfügung gestellt und der Unterhalt für die Familien wurde von der Partei getragen.

„Der Parteischüler legt für ein halbes Jahr Hammer und Kelle beseite, er ist frei von beruflichen und sonstigen parteigenössischen Pflichten, er ist auch relativ frei von Sorge, er arbeitet unter fachmännischer Anleitung und Hülfe, er geht jeden Tag in den letzten Arbeitsstunden mit frischen Kräften ans Werk" (Schulz im Protokoll des Parteitages der SPD in Essen 1907, S. 199).

Von 1906 bis 1914 haben insgesamt 203 Teilnehmende die Parteischule besucht, darunter vierzehn Frauen. Für die Erteilung des Unterrichts wurden zwei Lehrer dauernd beschäftigt, die den „Schülern" auch zur Unterstützung und Beratung zur Seite standen. Daneben arbeitete noch eine Reihe von Lehrkräften nebenamtlich an der Parteischule.

Am 24. September 1907 teilte Karl Kautsky Rosa Luxemburg mit, dass der Parteivorstand sie zur Lehrerin für Nationalökonomie und Wirtschaftsgeschichte berufen wolle. In einem Brief an Kostja Zetkin zeigt sie zunächst Skepsis.

„Süßer kleiner Geliebter, ...
*Endlich bin ich wieder in der Nationalökonomie richtig ins Lot gekommen, ich war schon ganz aus der Denkweise heraus, und das drückte mich sehr. Nun aber drohen mir doch neue Umwälzungen: dem ‚Rudolf' sowie dem Astronomen – die mit dem strengsten Vertrauen, wurden Vorlesungen an der Schule untersagt. Am ersten soll die Schule beginnen und Lehrer fehlen. Nun faßt man mich Unglückliche beim Ohr, ich soll die Nationalökonomie übernehmen. Heut früh teilt mir Karl den Vorschlag mit, und ich muß morgen früh definitiv Antwort geben. Ich schwankte und schwanke noch sehr stark. Mein erster Gedanke und mein Gefühl war, Nein zu sagen. Die ganze Schule interessiert mich blutwenig, und zum Schulmeister bin ich nicht geboren. Auch die Ehre, den schönen Rudolf zu ersetzen, ist gering. Aber andere Gründe sprechen dafür, nämlich es kam mir plötzlich in den Sinn, daß dies am Ende für mich endlich eine materielle Existenzbasis wäre. Man bekommt 3.000 DM für einen halbjährigen Kurs (Oktober-März) zu vier Vorlesungen in der Woche. Das sind eigentlich glänzende Bedingungen und in einem halben Jahr hätte ich ständig mehr als für einem ganzen Jahr verdient, dabei habe ich die Nachmittage immer frei und ein halbes Jahr ganz für mich. Das wäre vielleicht das Vernünftigste, sonst werde ich, mit launischer Art zu arbeiten, immer nur von Zufällen leben; so aber hätte ich Ruhe und Muße, um für mich wissenschaftlich zu arbeiten. Geradezu zupaß kommt es mir, daß ich ja für den Berliner Kursus vorbe*reitet *bin, und ich könnte denselben Plan benutzen, nur ausführlicher"* (Ausgewählte Briefe 1989, S. 220).

Rosa Luxemburg sollte an die Stelle von Rudolf Hilferding treten, weil diesem, ebenso wie Anton Pannekoek, als Ausländer von der preußischen Aufsichtsbehörde eine weitere Tätigkeit untersagt wurde. Am 25. September sagte Rosa Luxemburg in der Sitzung des Parteivorstandes zu. Eine Woche später stand sie mitten in der Lehrtätigkeit. Rosa Luxemburg unterrichtete an vier Tagen in der Woche von 10 bis 12 Uhr. Sie hielt ihre Vorlesungen frei und forderte vollkommene Aufmerksamkeit. Sie duldete nicht, dass mitgeschrieben wurde. Sie hielt

es für wichtiger, dass die Hörer ihren Gedankengängen folgten und nach dem Unterricht festhielten, was für sie behaltenswert war. Die Bildungsarbeit machte ihr bald viel Spaß und sie suchte nach neuen Methoden. Sie ermutigte die Lernenden zu Diskussionen und zur Klärung eigener Standpunkte. Die siebenjährige Arbeit in der Parteischule erfüllte sie mit großem Engagement. Sie veröffentlichte eine der wenigen Überlegungen zu den Problemen der Vermittlungsform in der Arbeiterbildung:

„Vom pädagogischen Standpunkt nun ist die Parteischule in jeder Hinsicht grundverschieden von der Gewerkschaftsschule organisiert. Der Kontrast beginnt schon mit der Anzahl der gleichzeitig in einem Kursus teilnehmenden Schüler. Wir kritisieren die Volksschule wegen der so häufigen Überfüllung der Schulklassen, die einen rationellen Unterricht und namentlich eine einigermaßen individuelle Behandlung der Schüler unmöglich machen. Dasselbe bezieht sich aber noch mehr auf die lernenden Proletarier. Hier tritt als erste Bedingung eines gedeihlichen Unterrichts die Diskussion, die freie Aussprache der Schüler mit dem Lehrenden in den Vordergrund. Nur bei regem Gedankenaustausch läßt sich die Aufmerksamkeit, die Anspannung der Geister bei den sonst in einer geistigen Arbeit nicht gewöhnten und deshalb leicht ermüdeten Proletarier erziehen. Diese Lernmethode empfiehlt sich aber noch besonders aus dem Grunde, weil ein Bildungsinstitut für proletarische Klassenkämpfer in erster Linie nicht das mechanische Eintrichtern der Summe positiven Wissens als eine Hauptaufgabe betrachten kann, sondern die Erziehung zum systematischen und selbständigen Denken. Diskussionen, an denen alle Schüler aktiv oder auch nur durch aufmerksames Zuhören teilnehmen, lassen sich aber nur bei einer beschränkten Zahl der Teilnehmenden am Unterricht durchführen“ (Luxemburg 1911, o. S.).

Sie reflektierte auch ihre eigene Rolle als Lehrerin:

„Jeder Lehrer, der nicht eine geistlose Maschine werden will, muß sein Lehrfach ständig ausbauen, ständig neues Material dafür sammeln und die Anordnung revidieren. Namentlich wird dies zur Notwendigkeit für die Lehrer unserer Arbeiterschulen, die ja zugleich nur auf dem Katheder sitzende Mitkämpfer, keine Pädagogen von Fach, also selbst Lernende sind“ (Luxemburg 1911, o. S.).

Mit Rosa Luxemburg zusammen unterrichteten 1907/1908 in der Parteischule Heinrich Cunow, Hugo Heinemann, Simon Katzenstein, Franz Mehring, Kurt Rosenfeldt, Heinrich Schulz, Arthur Stadthagen und Emanuel Wurm. Später kamen A. Conrady, Hermann Duncker und Gustav Eckstein dazu. Die Lehrer waren theoretisch gebildete Vertreter der Sozialdemokratie und hatten gleichzeitig großen Einfluss auf die Entwicklung der ideologischen Position der Partei. Franz Mehring lehrte deutsche Geschichte und Hermann Duncker die Geschichte des Sozialismus. Ihr eigenes Unterrichtsfach war die Nationalökonomie. Dabei baute sie auf ihren Studien in Zürich und auf einer intensiven Kenntnis der marxistischen politischen Ökonomie auf. Aus den Aufzeichnungen ihrer Veranstaltungen entstand dann die Veröffentlichung *Einführung in die Nationalökonomie*.

Von den Lehrenden an der Parteischule war Rosa Luxemburg bald die beliebteste. Die Aussagen der Lernenden belegen diese Position.

„Im Gegenteil blieb uns nach kurzer Zeit nicht der geringste Zweifel darüber, daß insbesondere der volkswirtschaftliche Unterricht durch die Genossin Luxemburg so vorzüglich, meisterhaft geleistet wurde, daß jede Kritik lächerlich erschienen wäre. Das trifft nicht nur auf die Form, sondern auch auf den Inhalt des Vorgetragenen zu. Freilich bewegt sich der Unterricht in den Bahnen, welche durch die theoretische Stellung der Parteilehrer gezogen sind, aber es wäre unsinnig, daraus ein dogmatisches Eindrillen dogmatischer Lehrsätze schließen zu wollen. Nach meiner Beobachtung waren alle Lehrer einig in dem Bestreben, selbständiges Denken bei den Schülern zu entwickeln“ (Tarnow 1909, o. S.).

Nichtsdestoweniger wurde die Bildungsarbeit überlagert durch den Richtungsstreit zwischen „Marxisten“ und „Revisionisten“ (vgl. Bernstein 1898; Kautsky 1908). Seit 1896, als Eduard Bernstein mit einer Artikelserie in der „Neuen Zeit“ die Revisionismusdebatte ausgelöst hatte, gab es permanente, teils offene, teils schwelende Auseinandersetzungen. Auf dem Nürnberger Parteitag 1908 kam der Konflikt zum Ausbruch. Kurt Eisner, Redakteur der „Fränkischen Morgenpost“ forderte in der Ausgabe dieser Zeitung vom 19.8.1908 sowie im „Vorwärts“ vom 15. und 19.8.1908, auf die zentrale Heranbildung einer ausgewählten Schar von Parteiführern zu verzichten und mehr Mittel für die politische Bildung der Massen aufzuwenden. Max Maurenbrecher, 1903 vom Na-

Themen und Referenten der Parteischule

Thema	Referent	Stunden							
		1906/07	*1907/08*	*1908/09*	*1909/10*	*1910/11*	*1912/13*	*1913/14*	*gesamt*
Wirtschaftsgeschichte und Nationalökonomie	Rudolf Hilferding	200	–	–	–	–	–	–	200
Wirtschaftsgeschichte und Nationalökonomie	Rosa Luxemburg	–	250	260	230	238	242	240	1460
Hist. Materialismus und soziale Theorien	Anton Pannekeok	200	–	–	–	–	–	–	200
Soziologie	Heinrich Cunow	–	80	124	–	–	–	–	204
Geschichte der gesellsch. Entwicklung	Heinrich Cunow	–	–	–	144	102	102	96	444
Geschichte des Sozialismus	Gustav Eckstein	–	–	–	–	74	–	–	74
Geschichte des Sozialismus	Hermann Duncker	–	–	–	–		80	72	152
Materialistische Geschichtsauffassung	Heinrich Cunow	–	–	–	–	22	28	24	74
Geschichte d. pol. Parteien (Gesch. im 19. Jh.)	Franz Mehring	50	–	–	–	–	–	–	50
Deutsche Geschichte seit dem Mittelalter	Franz Mehring	–	90	78	72	96	–	–	33
Deutsche Geschichte	Alexander Conrady	–	–	–	–	–	100	96	196
Arbeiterrecht, soziale Gesetzgebung	Arthur Stadthagen	90	86	81	74	76	70	56	533
Strafrecht. Strafprozeß, Strafvollzug	Hugo Heinemann	50	46	34	24	22	34	16	226
Bürgerliches Recht	Kurt Rosenfeld	50	46	36	24	–	–	–	156
Gewerkschaftswesen, Genossenschaftswesen	Simon Katzenstein	70	46	–	–	–	–	–	116
Kornmunalpolitik	Emanuel Wurm	–	–	12	12	–	–	–	24
Naturerkenntnis	Emanuel Wurm	–	28	40	46	40	–	–	154
Erfurter Programm	Heinrich Schulz	75	105	149	136	104	70	56	695
Zusammen		785	777	814	818	788	778	704	

Quelle: Fricke 1962, S. 196

tionalsozialen Verein in die SPD übergetretener Vertreter des Revisionismus und vor dem Mannheimer Parteitag 1906 als Lehrer oder sogar Leiter an der Parteischule im Gespräch, dann aber vom Vorstand fallengelassen, richtete unmittelbar vor Beginn der Tagung in der den Delegierten zugänglichen Begrüßungsausgabe der „Fränkischen Morgenpost" vom 12.9.1908 massive Angriffe gegen die Parteischule (vgl. Scharfenberg 1984, S. 162). Als grundlegenden Fehler der offiziellen Bildungsarbeit der Partei kritisierte er den Versuch, ein Übermaß an sozialistischer Theorie zu vermitteln. Scharf reagierte Heinrich Schulz als Berichterstatter des Vorstandes:

„Beiläufig möchte ich bemerken, daß auch dieser Artikel beweist, wie notwendig die Besprechung und endgültige Beschlußfassung über die Mannheimer Leitsätze, über Volkserziehung ist, damit solche geradezu grotesken Behauptungen in Zukunft nicht mehr möglich sind, wenigstens nicht als sozialdemokratische Auffassungen ins Land hinausgehen können; ..." (Protokoll des Parteitages der SPD in Nürnberg 1908, S. 220).

In der Debatte verteidigte Kurt Eisner seine und Maurenbrechers Position. Der Konflikt spitzte sich zu auf den Stellenwert sozialistischer Theorie in der Bildungsarbeit und die Voraussetzungen, diese zu begreifen.

„Wenn auf der Parteischule Lehrer in Hohenzollernscher Schnellreife erzeugt werden sollten (Heiterkeit), so bedaure ich die Partei, die von solchen Lehrern unterrichtet werden sollen" (Eisner; Protokoll des Parteitages der SPD in Nürnberg 1908, S. 228).

In dieser Diskussion ergriff auch Rosa Luxemburg das Wort:

„Wenn ich das Wort ergreife, so nicht, um gegen die Kritik an der Parteischule zu protestieren, sondern im Gegenteil, um mich zu beklagen über den Mangel einer ernsten, sachlichen Kritik. Die Parteischule ist ein neues und sehr wichtiges Institut, das von allen Seiten ernsthaft gewürdigt und kritisiert werden muß. Ich muß selbst bekennen, daß ich von Anfang an der Gründung der Parteischule mit größtem Mißtrauen begegnet bin, einerseits aus angeborenem Konservativismus (Heiterkeit), andererseits, weil ich im stillen Kämmerlein meines Herzens sagte, eine Partei, wie die sozialdemokratische, muß ihre Agitation mehr auf eine direkte Mas-

senwirkung einrichten. Meine Tätigkeit an der Parteischule hat diesen Zweifel zu einem großen Teil gehoben. In der Schule selbst, in einem stetigen Kontakt mit den Parteischülern habe ich gelernt, das neue Institut zu schätzen, und ich habe das Gefühl, wir haben damit etwas Neues geschaffen, dessen Wirkungen wir noch nicht überblicken können, aber wir haben etwas Gutes damit geschaffen, das der Partei Nutzen und Segen bringen wird" (Luxemburg; Protokoll des Parteitages der SPD in Nürnberg 1908, S. 230).

Theorie als Waffe im Klassenkampf

Rosa Luxemburg hatte großes Zutrauen hinsichtlich der Lernfähigkeit der Arbeiterschaft. In der Auseinandersetzung mit den Revisionisten Maurenbrecher und Eisner betonte sie 1908auf dem Nürnberger Parteitag:

„Die materialistische Geschichtsauffassung, die 40 Jahre eine glänzende Entfaltung des Klassenkampfs in Deutschland und der Welt geschaffen hat, jene Theorie von Marx und Engels, die dem russischen Proletariat vorangeleuchtet hat in der großen Tat des Anfangs des Jahrhunderts, in der russischen Revolution, soll die Kraft zum Entschluß und zum Handeln ertöten! (Hört! Hört!) Aber Eisner, Maurenbrecher und andere urteilen nach sich selbst, sie glauben, auf sie wirkt die materialistische Geschichtsauffassung, wie sie sie verstehen in der Weise, daß sie die Tatkraft lehrt, und deshalb wünschen sie, daß auf der Parteischule nicht Theorie, sondern hauptsächlich der Stoff gelehrt wird, die stoffliche Seite des Lebens. Sie haben keine Ahnung davon, daß das Proletariat den Stoff aus dem täglichen Leben kennt, das Proletariat kennt ‚den Stoff' besser als Eisner. (Lebhafte Zustimmung) Was der Masse nottut, ist allgemeine Aufklärung, die Theorie, die uns die Möglichkeit gibt, den Stoff zu systematisieren und zu einer tödlichen Waffe gegen den Gegner zu schmieden (Lebhafte Zustimmung)" (Luxemburg; Protokoll des Parteitages der SPD in Nürnberg 1908, S. 231).

Die Erfahrungen aus den konkreten Konflikten sind die Grundlage dafür, dass sich die Vertreter der Arbeiterschaft die polit-ökonomische Theorie aneignen können. Schon 1899 in der Schrift „Sozialreform oder Revolution", die gegen den Revisionismus Bernsteins gerichtet war, hatte Rosa Luxemburg geschrieben:

„Es kann keine größere Beleidigung geben, keine ärgere Schmähung gegen die Arbeiterschaft ausgesprochen werden, als die Behauptung: theoretische Auseinandersetzungen seien lediglich Sache der ‚Akademiker'. Schon Lassalle hat einst gesagt: Erst wenn Wissenschaft und Arbeiter, diese entgegengesetzten Pole der Gesellschaft, sich vereinigen, werden sie alle Kulturhindernisse in ihren ehernen Armen erdrücken. Die ganze Macht der modernen Arbeiterbewegung beruht auf der theoretischen Erkenntnis. ...
Deshalb liegt es gerade im Interesse der proletarischen Masse der Partei, sich mit der gegenwärtigen theoretischen Auseinandersetzung mit dem Opportunismus aufs lebhafteste und aufs eingehendste zu befassen. Solange die theoretische Kenntnis bloß Privilegium einer handvoll ‚Akademiker' in der Partei bleibt, droht ihr immer die Gefahr, auf Abwege zu geraten. Erst wenn die große Arbeitermasse selbst die scharfe zuverlässige Waffe des wissenschaftlichen Sozialismus in die Hand bekommen hat, dann werden alle kleinbürgerlichen Anwandlungen, alle opportunistischen Strömungen im Sande verlaufen" (Luxemburg 1899, S. 371).

Die Arbeiterschaft sollte ihre eigenen Interessen artikulieren und durchsetzen. Dazu sollte die Bildungsarbeit nicht bevormunden, sondern Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen. Allerdings ging es in der historischen Situation der Revolution von 1918 nicht mehr darum, „Vorträge zu halten und Flugblätter und Broschüren zu verbreiten" (Luxemburg; Gesammelte Werke 1970 Bd. 4, S. 510).

„Das Erwachen der revolutionären Tatkraft der Arbeiterklasse in Deutschland kann nimmermehr im Geiste der Bevormundungsmethoden der deutschen Sozialdemokratie seligen Angedenkens durch irgendeine fleckenlose Autorität, sei es die der eigenen ‚Instanzen' oder die des ‚russischen Beispiels' hervorgezaubert werden. Nicht durch Erzeugung einer revolutionären Hurrastimmung, sondern umgekehrt: nur durch Einsicht in den ganzen furchtbaren Ernst, die ganze Kompliziertheit der Aufgabe, aus politischer Reife und geistiger Selbständigkeit, aus kritischer Urteilsfähigkeit der Massen, die von der deutschen Sozialdemokratie unter verschiedensten Vorwänden jahrzehntelang systematisch ertötet wurde, kann die geschichtliche Aktionsfähigkeit des deutschen Proletariats geboren werden. Sich kritisch mit der russischen Revolution in allen historischen Zusammenhängen auseinanderzusetzen, ist die beste Schulung der Deut-

schen wie der internationalen Arbeiter für die Aufgaben, die aus der gegenwärtigen Situation erwachsen" (zitiert in Soden 1988, S. 106).

Bis 1914 war Rosa Luxemburg in der Parteischule tätig. Außer dem normalen Unterricht gab sie Nachhilfe, macht Einzelberatung, lud Schüler zu sich nach Hause ein und organisierte Dozentenkonferenzen.

Verwundbarkeit und Morde

Neben ihrer Tätigkeit als Dozentin stürzte sich Rosa Luxemburg weiter in die politische Agitation. Sie engagierte sich gegen den anwachsenden Imperialismus und Militarismus und kämpfte für den Internationalismus in der Arbeiterbewegung. Gegen die heraufziehende Kriegsgefahr engagierte sie sich in vielen Reden und Vorträgen. Im Herbst 1913 hielt sie in Hanau Reden *Gegen Militarismus und Krieg*. Ihre zentrale Aussage ist:

„Wenn uns zugemutet wird, die Mordwaffe gegen unsere französischen oder andere Brüder zu erheben, dann rufen wir: ‚Das tun wir nicht!'"

Sie wurde deshalb im Februar 1914 wegen „Aufruf zum Ungehorsam gegen die Obrigkeit" zu einem Jahr Gefängnis verurteilt. Am 18. Februar 1915 wurde sie in ihrer Wohnung verhaftet und von zwei Kriminalbeamten ins Berliner Polizeipräsidium gebracht. Von dort wurde sie ins Frauengefängnis Barningstraße transportiert. Im Frühjahr 1916 wurde sie entlassen und besuchte ihre Freundin Clara Zetkin in Stuttgart. Da neue Indizien nicht ausreichten, um ihr einen Prozess zu machen, wurde sie am 10. Juli 1916 in „militärische Sicherheitshaft" genommen. Von da an lebte sie in Gefängnissen. Im Oktober 1916 wurde sie in die Festung Wronke, Provinz Posen, überführt.

In ihren Briefen aus dem Gefängnis zeigt Rosa Luxemburg Stärke und Verwundbarkeit zugleich. Am Freitagabend, den 6. Juli 1917, schreibt sie aus Wronke:

„Herrgott, habe ich nicht Grund genug dankbar und fröhlich zu sein, da mir die Sonne so scheint und die Vögel das uralte Lied singen, dessen Sinn ich so gut erfaßt habe? ...
Wer mich am meisten zur Vernunft gebracht hat, ist ein kleiner Freund,

dessen Bild ich Ihnen hier schicke. Dieser Geselle mit dem Kettenschnabel, der steilen Stirn mit den altklugen Auge heißt ‚Hypolais hypolais' zu deutsch ‚Gartenlaubvogel' oder auch ‚Gartenspötter'. Sie haben ihn sicher schon irgendwo gehört, denn er nistet gern überall in dichten Gärten und Parkanlagen. Sie haben ihn nur nicht beachtet, wie die Menschen zumeist an den holdesten Dingen im Leben achtlos vorbeigehen. Dieser Vogel ist ein ganz einzigartiger Kauz. Er singt nicht etwa ein Lied, eine Melodie, wie andere Vögel, sondern er ist ein Volksredner von Gottes Gnaden, er hält Ansprachen an den Garten, und das mit ganz lauter Stimme, voller dramatischer Aufregung, sprunghafter Übergänge, pathetischer Steigerungen. Er wirft die unmöglichsten Fragen auf, beeilt sich, selbst darauf unsinnige Antworten zu geben, stellt die gewagtesten Behauptungen auf, widerlegt hitzig Ansichten, die niemand geäußert hat, rennt offene Türen ein, triumphiert dann plötzlich: ‚Hab ich's nicht gesagt? Hab ich's nicht gesagt?' Gleich darauf warnt er feierlich, alle die es hören wollen oder nicht wollen: ‚Ihr werdet schon sehen! Ihr werdet schon sehen!' (Er hat nämlich die gescheite Gewohnheit, jeden Witz zweimal zu wiederholen). Es kommt ihm nicht darauf an, dazwischen plötzlich aufzupiepsen wie eine Maus, die sich den Schwanz eingeklemmt hat, oder in ein satanisch sein sollendes Lachen auszubrechen, das sich in diesem winzigen Kehlchen unglaublich komisch ausnimmt. Kurz, er füllt den Garten unermüdlich mit blühendstem Unsinn, und man glaubt in der Stille, die während seiner Ansprachen herrscht, die anderen Vögel Blicke tauschen und die Achsel zucken zu sehen. Nur ich zucke nicht die Achsel, sondern lache jedesmal vergnügt und rufe ihm laut zu: ‚Süßer Quatschkopf!' Ich weiß nämlich, daß sein törichtes Geschwätz die tiefste Weisheit ist und daß er in allem Recht hat. ... Als ich ihn erfreut meinen üblichen Gruß: ‚Süßer Quatschkopf' zurief, kreischte er mir etwas Impertinentes zur Antwort, das beinahe so gedeutet werden konnte:'„Du bist ja selbst eine Törin!' ... Das gab ich ihm denn mit dankbarem Lachen sofort zu und war auf einmal geheilt von Bosheit, Unglück und Krankheit" (Briefe 1989, S. 381 f.).

Tiefes Mitgefühl mit Menschen und Tieren wird deutlich in einem Brief, den sie am 24. Dezember 1917 aus dem Frauengefängnis Breslau an Sophie Liebknecht geschrieben hat.

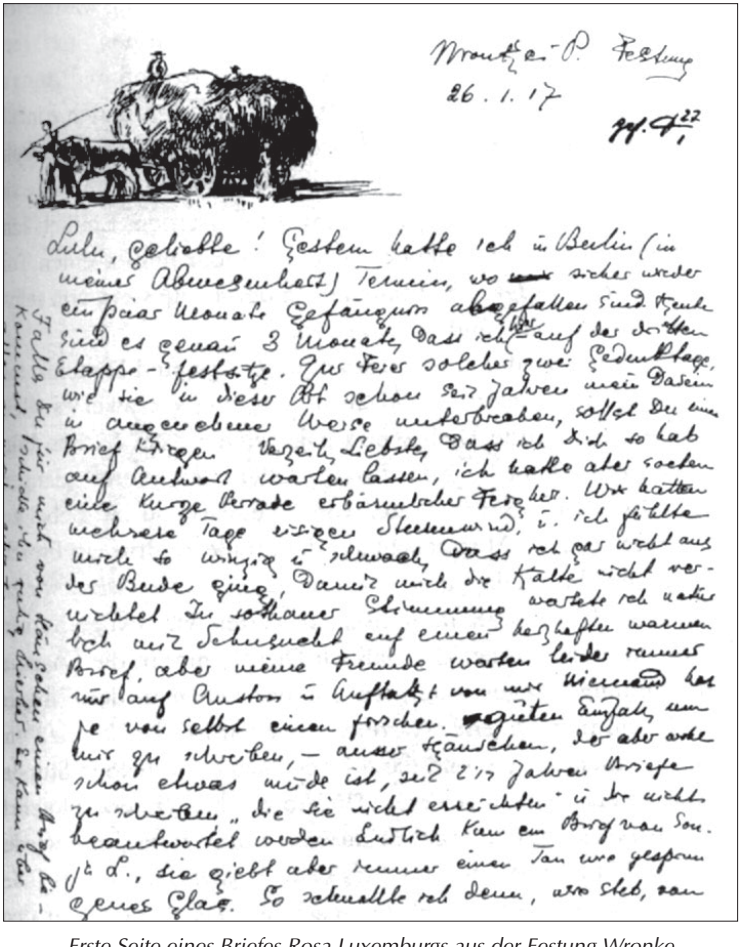
„Ach Sonitschka, ich habe hier einen scharfen Schmerz erlebt. Neulich kam so ein Wagen, bespannt statt mit Pferden mit Büffeln. ... Die Last

war so hoch aufgetürmt, daß die Büffel nicht über die Schwelle bei der Toreinfahrt konnten. Der begleitende Soldat, ein brutaler Kerl, fing an, derart auf die Tiere mit dem dicken Ende des Peitschenstiels loszuschlagen, daß die Aufseherin ihn empört zur Rede stellte, ob er denn kein Mitleid mit den Tieren hätte. ‚Mit uns Menschen hat auch niemand Mitleid', antwortete er mit bösem Lächeln und hieb noch kräftiger ein. ... Die Tiere zogen schließlich an und kamen über den Berg, aber eines blutete. ... Sonitschka, die Büffelhaut ist sprichwörtlich an Dicke und Zähigkeit, und die war zerrissen. Die Tiere standen dann beim Abladen ganz still, erschöpft, und eins, das welches blutete, schaute dabei vor sich hin mit einem Ausdruck in dem schwarzen Gesicht und den samtenen schwarzen Augen wie ein verweintes Kind. Es war direkt der Ausdruck eines Kindes, das hart bestraft worden ist und nicht weiß, wofür, weshalb, und nicht weiß, wie es der Qual der rohen Gewalt entgehen soll ... Ich stand davor, und das Tier blickte mich an und mir rannen die Tränen herunter – es waren seine Tränen, und kann um den liebsten Bruder nicht schmerzlicher zucken, als sich meine Ohnmacht um dieses stumme Leid zuckte. ... Oh mein armer Büffel, mein armer, geliebter Bruder, wir stehen hier beide so ohnmächtig und stumm und sind nur eins in Schmerz, in Ohnmacht, in Sehnsucht. – Derweil tummelten sich die Gefangenen geschäftig um den Wagen, luden die schweren Säcke ab und schleppten sie ins Haus; der Soldat aber steckte beide Hände in die Hosentasche, spazierte mit großen Schritten über den Hof, lächelte und pfiff leise einen Gassenhauer. Und der ganze herrliche Krieg zog an mir vorbei" (Briefe 1989, S. 411 f.).

Obwohl schon am 12. Oktober 1918 eine Amnestie für politische Gefangene erlassen worden war, wurde Rosa Luxemburg erst am 8. November 1918 um 10 Uhr abends von der Gefängnisdirektion in Breslau mitgeteilt, dass sie frei sei. Sie geriet mitten in den Taumel der Revolution. Am 9. November sprach sie auf dem Domplatz in Breslau zu einer versammelten Menge, von wo aus sie im Zug nach Berlin reiste und auf dem Anhalterbahnhof von Liebknecht und Jogiches begrüßt wurde. Am nächsten Tag konstituierte sich der Spartakus-Bund und Rosa Luxemburg übernahm die Redaktion der „Roten Fahne". Am 11. November hielt das Setzer- und Druckerpersonal des Verlages eine Betriebsversammlung ab, auf der Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht als Gangster und vaterlandslose Gesellen beschimpft wurden. Nach Rücksprache mit Friedrich Ebert erschienen der Verleger, die früheren Redakteure und

regierungstreue Soldaten in der Redaktion und inhaftierten die Spartakisten, denen aber die Flucht gelang. Am 14. Dezember wurde das Spartakus-Programm veröffentlicht. Am 29./30. Dezember wurde die Kommunistische Partei Deutschlands gegründet. Ein von Rosa Luxemburg unterstützter Vorschlag, die neue Partei „Sozialistische Partei“ zu nennen, wird abgelehnt. Rosa Luxemburg wechselte ständig das Quartier, sprach in vielen Versammlungen und schrieb gegen die Konterrevolution. Am 15. Januar 1919 abends wurde sie zusammen mit Karl Liebknecht verhaftet und ins Eden-Hotel, das Hauptquartier der Garde-, Kavallerie- und Schützendivision, gebracht. Sie wurde misshandelt und umhergeschleift, und es wurden ihr Schläge mit dem Gewehrkolben versetzt. Sie wurde erschossen und ihr Körper in den Landwehrkanal geworfen.

„Ordnung herrscht in Berlin! Die stumpfen Schergen! Eure ‚Ordnung‘ ist auf Sand gebaut. Die Revolution wird sich morgen schon rasselnd wieder in die Höhe richten und zu eurem Schrecken mit Posaunenklang verkünden:
‚Ich war, ich bin, ich werde sein!‘“ (Luxemburg 1919, S. 538).



Wronke i. P. Festung
26. 1. 17
Pf. 22

Lulu, geliebte! Gestern hatte ich in Berlin (in meiner Abwesenheit) Termin, wo sicher wieder ein paar Monate Gefängnis abgefallen sind. Heute sind es genau 3 Monate, dass ich auf der dritten Etappe festsitze. Zu Ferien solches zwei Gedenktage, wie sie in dieser Art schon seit Jahren mein Dasein in angenehmer Weise unterbrochen, sollst Du einen Brief kriegen. Vergeth, Liebste, dass ich Dich so lab auf Antwort warten lassen, ich hatte aber vorher eine kurze Periode erbärmlicher Frösteln. Wir hatten mehrere Tage eisigen Sturm und, u. ich fühlte mich so winzig u. schwach, dass ich gar nicht aus der Bude ging. Damit mich die Kälte nicht verwöhnt, in solcher Stimmung warteten ich natürlich mit Sehnsucht auf einen herzhaften warmen Brief, aber meine Freunde warten leider immer nur auf Anstoß u. Aufhalt von mir, niemand hat je von selbst einen forschen, guten Einfall, um mir zu schreiben, – außer Häuschen, der aber auch schon etwas müde ist, seit 2½ Jahren Briefe zu schreiben „die sie nicht erreichten" u. ihr nicht beantwortet werden. Lustig kam ein Brief von Sonja d. D., sie giebt aber immer einen Ton wie gesprungenes Glas. So schmalzte ich denn, wie Sieb, zum

Falls Du für mich von hier solchen einen Brief bekommst, schicke ihn mir sofort direkt. Es kann Tage dauern, bis ich ihn erhalte.

Erste Seite eines Briefes Rosa Luxemburgs aus der Festung Wronke an Luise Kautsky

Rosa Luxemburg

Brief an Wilhelm Dittmann vom 23. Mai 1911

Abgedruckt in: A. Laschitze u. a. (Hrsg.): Herzlichst Ihre Rosa. Ausgewählte Briefe. Berlin1989, S. 263-265

[Friedenau, 23. Mai 1911]
Werter Genosse Dittmann!
Verzeihen Sie, daß ich Ihnen die gewünschte Auskunft über unsere Parteischule erst heute gebe – ich war sehr in Angriff genommen und fand keine freie Minute. Wenn Sie meine Meinung wissen wollen, so glaube ich, daß sich die Organisation des Unterrichts in der Parteischule durchaus bewährt hat – abgesehen von dem Lehrplan, der meiner Meinung nach noch besserungsbedürftig ist. Ich bin heilfroh, daß es mir und dem Gen. Schulz geglückt ist, endlich die Geschichte des internationalen Sozialismus einzuführen, jetzt arbeite ich daran (habe auch in der letzten Lehrer- und Vorstandskonferenz den Antrag gestellt), als besonderes Lehrfach die **Gewerkschaftsbewegung** und ihre Geschichte, auch Stand in verschiedenen Ländern, einzuführen. Ich halte das für außerordentlich wichtig und ebenso notwendig wie die Geschichte des Sozialismus. Die Anregung hat die unbedingte Unterstützung bei **Bebel** gefunden, und es ist nur eine Frage der praktischen **Möglichkeiten**, wann wir diesen Plan verwirklichen. Man muß nämlich sehr mit der Zeit und der Arbeitsfähigkeit der Schüler rechnen. So wie der Unterricht jetzt organisiert ist, entspricht er nämlich m.E. allen Anforderungen der Pädagogik. Wir haben ja **höchstens** dreißig Schüler im Kursus*, der Unterricht umfaßt jeden Tag nur zwei, manchmal drei Fächer, für jedes Fach sind zwei Stunden hintereinander (bei mir mit einer Viertelstunde Pause dazwischen) vorgesehen. So ist eigentlich nur der Vormittag 8-12 dem Unterricht gewidmet, nachmittag werden nur leichte, wenig anstrengende Fächer gelehrt, wie Stillehre oder Redeübungen, Naturwissenschaft. Unser Ideal ist, überhaupt den Nachmittag frei zu lassen (auch bei Nachmittagsstunden wird gewöhnlich um 3 oder 4 Schluß gemacht), denn die Schüler müssen den Nachmittag und Abend zur Arbeit zu Hause haben. Ohne diese Möglichkeit, ohne Durcharbeiten zu Hause des am Vormittag gehörten Stoffes, der Notizen, ohne Lesen entsprechender Broschüren und Bücher ist der ganze Unterricht völlig wertlos und zwecklos. Sie brauchen da nur die Gewerkschaftsschule zu betrachten. Kennen sie ihre Organisation? Mir ist es überhaupt unbegreiflich, wie praktische Menschen so ihr Geld und ihre Zeit zum Fenster hinauswerfen können. Vor allem dauert da jeder Kursus sechs Wochen (während wir in sechs Monaten kaum was Tüchtiges den Schülern beibringen können!). Dann sitzen zusammen etwa 60-70 Schüler, so daß an eine Diskussion mit dem Lehrer, an

* Davon sind seit drei Jahren zehn Vakanzen den Gewerkschaften offengestellt; leider machen aber nur der Bergarbeiterverband und der Maurerverband davon Gebrauch, indem sie uns je zwei Schüler in jedem Kursus schicken. Die anderen Verbände, namentlich der Metallarbeiterverband, boykottieren die Parteischule – zum eigenen und [zu] unserem Schaden!

eine gründliche Behandlung des Lehrstoffs durch Fragestellung und allseitige Aussprache überhaupt nicht zu denken ist. Ferner aber werden jeden Tag fünf Fächer hintereinander von fünf verschiedenen Lehrern vorgetragen, jedes eine Stunde (nur ein Lehrfach am Tage hat von 3-5 Uhr zwei Stunden zur Verfügung). So jagen die Fächer hintereinander, daß die Schüler kaum zur Besinnung kommen können. Und der Unterricht ist so gelegt, daß er – von 9 bis 6 abends – den ganzen Vormittag wie den Nachmittag in Anspruch nimmt. Wo bleibt da Zeit, damit die Schüler für sich was lernen, lesen, das Gehörte überlegen und verdauen geistig? In der Mittagspause, 12-3, wird natürlich nicht gearbeitet, denn die Mahlzeit nimmt die Zeit weg, und die übrige wird eben notgedrungen vertrödelt. Bis sie abends nach Hause kommen und etwas gegessen haben, wird's 7-8, dann ist man natürlich zu müde, und den Schülern bleibt wohl nichts übrig, als sich zur Erfrischung irgendwo „ins Lokal" zu begeben, was zur Vertiefung der Wissenschaft und zur Arbeitsfreudigkeit für den nächsten Morgen kaum beitragen dürfte. Dann fällt noch eins auf: Von Anfang September bis Anfang April – während wir einen Kursus abmachen – müssen die Lehrer der Gewerkschaftsschule hintereinander vier Kurse durchnehmen, in denen sie notgedrungen ein und dasselbe viermal vortragen! Mir ist immer nach Schluß des schweren Kursus das freie Sommerhalbjahr eine direkte Erlösung, denn man will doch auch nicht bloß immer wiederholen, man will selbst für jeden neuen Kursus wieder frisches Material sammeln, ausbauen, ändern, bessern. Endlich kann ich mir einfach nicht vorstellen, wie dem Lehrer sein eigener Unterricht nicht zum Ekel wird, wenn man ihn binnen sieben Monaten viermal hintereinander durchpeitschen soll; man wird da beim besten Willen zu einem Phonographen. So scheint alles darauf angelegt zu sein, sowohl den Lehrern wie den Schülern jede Arbeitsfreudigkeit und wirkliche Leistungsfähigkeit zu erschweren. Ich betrachte das alles, wie Sie sehen, nur vom rein pädagogischen Standpunkt, erwähne also nicht einmal, daß als Lehrer in wichtigsten Fächern Bernstein, Schippel, Bernhard, Calwer (ausgerechnet für Kartelle!) fungieren. Richtung der Lehrer ist Überzeugungssache; aber Organisation des Unterrichts ist Sache einer rationellen Pädagogik, und da ist mir die ganze Gewerkschaftsschule direkt ein Rätsel. Sind da nicht wieder die „Doktrinäre" und „Theoretiker" viel praktischer als die angeblichen „Praktiker"? Aber auch bei uns in der Parteischule soll noch weiter gebessert und ausgebaut werden. In jedem Kursus wiederholt sich der Wunsch, entweder den Kursus zu verlängern oder einen Fortbildungskursus zu schaffen. Mir wäre das letztere lieber, und das könnte ohne alle Mehrbelastung der Partei geschaffen werden. Aber natürlich stehen jetzt die Reichstagswahlen auf dem ersten Plan, und da ist keine Zeit zu Reformplänen. Ich hoffe stark, daß in diesem Jahr überhaupt die Schule ausfällt, ich hoffe – denn ich möchte doch auch einen Winter für mich arbeiten können.

Wie geht es Ihnen und Ihrer Frau? Ihr Brieflein hat mich sehr gefreut. Danke auch für den Bericht. Das Material über Liberalismus im nächsten Brief.

Mit Ros[enfeld] spreche ich heute oder morgen.

Einstweilen besten Gruß, Ihre R. Luxemburg

Rosa Luxemburg (1871-1919)

1871 Geboren am 5. März in Zarnost als Tochter des jüdischen Holzhändlers Elias Luxenburg und dessen Frau Lina, geborene Löwenstein.

1873 Übersiedlung der Familie nach Warschau

1878 – 1880 Besuch des „Zweiten Warschauer Mädchengymnasiums“.

1888/89 Nach Agitation unter den Warschauer Schülern und Studenten Flucht über die deutsch-polnische Grenze.

1890 Immatrikulation an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich. Studium der Geschichte und Theorie zur Nationalökonomie, der Philosophie und der Staatswissenschaften. Bekanntschaft mit Leo Jogiches.

1894 Erster Parteitag der Sozialdemokratie des Königreichs Polen in Warschau

1897 Promotion mit der Note „magna cum laude“. Tod der Mutter.

1898 Scheinehe mit Gustav Lübeck in Basel. Übersiedlung nach Berlin und Parteiarbeit in Oberschlesien. Chefredakteurin der „Sächsischen Arbeiter-Zeitung“ in Dresden. Teilnahme am SPD-Parteitag in Stuttgart.

1900 Teilnahme am SPD-Parteitag in Mainz und am Internationalen Sozialistenkongress in Paris. Tod des Vaters.

1901 Mitleitung der „Leipziger Volkszeitung“ neben Franz Mehring.

1903 4. April: Scheidung der Ehe mit Gustav Lübeck.

1904 Verurteilung wegen Majestätsbeleidigung zu drei Monaten Gefängnis in Zwickau. Teilnahme an der Tagung der II. Internationale in Amsterdam.

1905 Redakteurin beim „Vorwärts“.

1906 4. März bis Anfang August: Gefängnishaft in Warschau.
23. bis 29. September: Teilnahme am SPD-Parteitag in Mannheim.
15. November: Eröffnung der SPD-Parteischule in der Lindenstraße in Berlin.

1907 1. Oktober: Beginn der Tätigkeit als Dozentin an der Parteischule der SPD. Trennung von Leo Jogiches.

1913 14. bis 20. September: Teilnahme am SPD-Parteitag in Jena und Bekanntschaft mit Paul Levi.

1914 Verurteilung in Frankfurt am Main zu einem Jahr Gefängnis. Zunächst Haftverschonung.

1915 18. Februar: Verhaftung zum Strafantritt. Einleitung eines Strafverfahrens wegen versuchten Hoch- und Landesverrats.

1916 18. Februar: Entlassung aus dem „Königlich-preußischen Weibergefängnis“ in Berlin.
10. Juli: Wiederverhaftung zwecks Sicherheitshaft.
26. Oktober: Überführung in die Festung Wronke, Provinz Posen.

1918 9. November: Haftentlassung und Reise nach Berlin.
November/Dezember: Arbeit in der Redaktion der „Roten Fahne“.
14. Dezember: Veröffentlichung des Programms des Spartakus-Bundes.

1919 Unterstützung des Spartakus-Aufstandes.
Am 15. Januar wird Rosa Luxemburg in Berlin verhaftet, misshandelt und ermordet. Ihre Leiche wird im Landwehrkanal versenkt

Schriften von Rosa Luxemburg

1899 *Sozialreform oder Revolution*. In: Gesammelte Werke, Bd. 1/1, Berlin 1970, S. 369-408

1919 Die Rote Fahne. *In: Gesammelte Werke, Bd. 4. Berlin 1970, S. 533-538*

1911 *Gewerkschaftsschule und Parteischule*. In: „Leipziger Volkszeitung“, Nr.140 vom 21.6.

Rosa Luxemburg. Gesammelte Werke. Bd. 1-5. Berlin 1970
Luxemburg, Rosa. Schriften zur Theorie der Spontaneität, herausgegeben von Susanne Hillmann. Reinbek 1970
Einführung in die Nationalökonomie, herausgegeben von Karl Held. Reinbek 1972
Herzlichst Ihre Rosa. Ausgewählte Briefe, herausgegeben von Annelies Laschitza u. a. Berlin 1989

Gertrud Hermes (1872 – 1942)

Gertrud Hermes

Gertrud Hermes war eine der ersten hauptberuflichen Volksbildnerinnen der Weimarer Republik, die sich für Praxis wie Theorie der Volksbildung engagierte. Ursprünglich war sie Lehrerin, dann als Wanderlehrerin für die Volkshochschule Thüringen, als Referentin in den Leipziger Bücherhallen und schließlich als hauptamtliche Mitarbeiterin im Leipziger Volksbildungsamt tätig, bis sie 1933 von den Nationalsozialisten vom Dienst suspendiert wurde. In enger Zusammenarbeit mit Vertretern der Leipziger Richtung der Volksbildung, Hermann Heller und Paul Hermberg, prägte sie in den 1920er Jahren in verschiedenen Volksbildungseinrichtungen der Stadt Leipzig. Mit der Gründung des ersten Volkshochschulheims in Leipzig 1923 schuf sie eine städtische Form der Heimvolkshochschule, die als eigenständiger Beitrag zur Arbeiterbildung der Leipziger Richtung einzustufen ist. Theoretisch setzte sie sich mit Problemen und Konzeptionen der Arbeiterbildung auseinander, hier ist besonders ihre Untersuchung *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage* von 1926 hervorzuheben.

Preußentum und Arbeiterbildung

„Gertrud Hermes war in jedem Bereiche, in dem sie gelebt und gewirkt hat, trotz ihres starken Gefühls für Solidarität eine Einzelgängerin. Ihre starke Persönlichkeit war gleichermaßen geprägt durch Christentum, Preußentum, Sozialismus, aber in jeder dieser Welten nahm sie zugleich eine charaktervolle und kämpferische Sonderstellung ein“ (Radbruch 1942/43, S. 53).

So charakterisierte Gustav Radbruch Gertrud Hermes in einem Nachruf 1942. Ihr Einzelgängertum, ihre Sonderstellung unter den Volksbildnern – und den wenigen Volksbildnerinnen – zeigt sich vor allem in einer auffallenden Spärlichkeit an biographischen Daten und persönlichen Äußerungen sowie in der geringen Rezeption ihres Werks, obwohl diejenigen, die über sie geschrieben haben, ihre Bedeutung vor allem für die Leipziger Volksbildungsarbeit betonen (vgl. Meyer 1969; Wirth 1978; Meyer-Wolters 1986).

Als Tochter eines Juristen, der zunächst Kreisrichter in Boitzenberg, Kreis Templin, dann Oberkonsistorialrat in Berlin und – nach dem „Kulturkampf“ – Präsident des Oberkirchenrats der evangelischen Kirche Altpreußens war, wuchs Hermes in einem Umfeld auf, das, wie sie

es selbst beschrieb, von „karitativem Wirken“ als „selbstverständlicher Christenpflicht“ geprägt war (Hermes 1926, S. 9). Sie wurde bereits in ihrer Kindheit mit dem Leid der „Schicht der Besitzlosen, der gesellschaftlich Enterbten innerhalb des Getriebes der großstädtischen Gesellschaft“ konfrontiert und empfand früh eine innere Verbindung zu ihnen (ebd.). Das Erleben des Streiks der Konfektionsarbeiterinnen im Jahr 1896 bezeichnet Gertrud Hermes als einen Wendepunkt in ihrem Denken von

„karitativer Individualfürsorge zu soziologischer Denk- und Willensrichtung. … Die Arbeiterbewegung trat in den Mittelpunkt des Interesses; die bis dahin betriebenen geschichtlichen Studien wurden durch volkswirtschaftliche abgelöst; die Einarbeitung in die Gedankenwelt des großindustriellen Lohnarbeiters begann“ (Hermes 1926, S. 9).

Gertrud Hermes wuchs in Berlin und auf dem westpreußischen Gut ihres Vaters auf. Sie legte das Abitur ab und bereitete sich auf den Lehrberuf an höheren Schulen vor. Von 1900 bis 1908 lehrte sie an einer höheren Mädchenschule in Berlin, bis eine Krankheit sie vorübergehend zur Aufgabe ihres Berufes zwang. Nach ihrer Genesung kehrte sie 1910 nicht in den Schuldienst zurück, sondern arbeitete zunächst als Leiterin der Zahlstelle des Gewerkvereins der Heimarbeiterinnen, der den christlichen Gewerkschaften zwar angeschlossen, im Wesentlichen aber eine selbstständige Organisation war. Hier engagierte sie sich erstmals in der Arbeiterbildung (vgl. Meyer-Wolters 1986, S. 159). Von 1913 bis 1915 wohnte sie für zwei Jahre in einem Arbeiterviertel im Osten Berlins, wo sie unter anderem Kontakt zur „Sozialen Arbeitsgemeinschaft“ von Siegmund-Schultze hatte. Gleichzeitig studierte sie von 1912 bis 1914 Volkswirtschaftslehre bei Professor Sering in Berlin.

Von 1918 bis 1922 arbeitete Gertrud Hermes nochmals als Lehrerin an einer Mädchenschule in Bad Kösen/Thüringen, gleichzeitig widmete sie sich mehr und mehr der Volksbildungsarbeit. Im Oktober 1919 gründete sie die Volkshochschule Bad Kösen, war an thüringischen und sächsischen Volkshochschulen als volkswirtschaftliche Wanderlehrerin tätig, leitete einen Frauenkurs in Dreißigacker und erteilte in Bad Kösen schulentlassenen Mädchen sozialwissenschaftlichen Unterricht. Die enge Beziehung zu den christlichen Heimarbeiterinnen sowie die Verbindung praktischer Bildungsarbeit mit theoretischen Überlegungen ließen sie zu der Erkenntnis gelangen,

„daß für diejenige großstädtische Arbeiterschaft, deren Nährboden der Protestantismus gewesen ist, … die christliche Gewerkschaft weder ideenmäßig noch praktisch die ihr gemäße Form des gesellschaftlichen Kampfes darstellt. Gesellschaftliche Organisation auf der Grundlage traditioneller Autorität widerspricht der geschichtlichen Mission der Arbeiterklasse“ (Hermes 1926, S. 9).

Die in Berlin gemachten Erfahrungen gaben ihr Einblicke in die Alltagswelt der Arbeiter, ihre Lebensbedingungen und Probleme, aber auch ihre Gedankenwelt. Demzufolge ist ihrer Einschätzung nach eine solche Erfahrung unabdingbare Voraussetzung jeglicher Bildungsarbeit (vgl. Hermes 1926, S. 10).

Gertrud Hermes trat 1918 oder 1919 aus der evangelischen Kirche aus. Spätestens zu diesem Zeitpunkt wandte sie sich dem Sozialismus zu. Er prägte ihre Bildungsarbeit in Leipzig und veranlasste sie, 1926 das Buch *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage* zu veröffentlichen. Eine gewisse innere Zerrissenheit ist aber durchaus zu spüren, wenn sie von sich selbst sagt:

„Ich bin in jungen Jahren der Welt, in der ich heimisch war, entfremdet, bin ihr fortan als Enterbter gegenübergestanden und habe alle Demütigungen des Enterbten durchgekostet“ (Hermes 1926, S. 11).

Der Versuch, sich selbst und anderen eine neue Welt zu schaffen, in der sie heimisch werden konnten, zeichnet ihre Arbeit in Leipzig von 1922 bis 1933 aus. Sie wurde Fachreferentin in den Leipziger Bücherhallen und arbeitete eng mit Hermann Heller in den verschiedenen Leipziger Volksbildungseinrichtungen zusammen. Gleichzeitig arbeitete sie auch als Wanderlehrerin für die Volkshochschule Thüringen. Darüber berichtet sie in einem Artikel der „Blätter der Volkshochschule Thüringen“:

„Am 3. Oktober 1921 begann ich mit meiner Arbeit als Wanderlehrerin der Volkshochschule Thüringen; zu Weihnachten durfte ich einige Wochen ausruhen; dann ging die Arbeit weiter bis zum 4. März 1922. Besucht wurden nach- und nebeneinander die folgenden Ortschaften: Nordhausen, Mühlhausen, Apolda, Weimar, Erfurt, Sömmerda, Pößned, Neustadt Orla, Weida, Eisenberg, Uhlstädt, Scheibe, Lichte, Steinach,

Sonneberg, Mengersgereuth, Hildburghausen, Beilsdorf, Themar, Suhl, Gleicherwischen, Wachenbrunn. In den vier Monaten Reisetätigkeit wechselte ich etwa sechzigmal das Quartier, während des Eisenbahnstreiks mußten weite Strecken zu Fuß zurückgelegt werden" (Hermes 1922, S. 2).

1927 ging Gertrud Hermes für einige Monate nach England, wo sie über die englische Erwachsenenbildung forschte (*Die geistigen Grundlagen der englischen Erwachsenenbildung*, Crimmitschau 1927). Bis 1933 widmete sie sich weiter der Leipziger Volksbildung, 1927 war sie als Beamtin in den Dienst der Stadt Leipzig übernommen worden. Am 16.3.1933 stürmte die SA die Schule der Arbeit in Leipzig, Gertrud Hermes wurde jede pädagogische und politische Weiterarbeit verboten.

Über ihre Arbeit während des Nationalsozialismus ist nur wenig bekannt. 1935 hielt sie sich erneut in England auf, von 1936 bis 1940 lebte sie in Frankfurt am Main. Da ihr jegliche öffentliche Arbeit untersagt war, arbeitete sie wissenschaftlich auf historischem Gebiet, unter anderem verfasste sie eine *Geschichte Europas*. Diese thematisierte das Lernen in einer Arbeitsgemeinschaft und war für Arbeiter geschrieben. Aus politischen Gründen wurde sie allerdings nicht veröffentlicht.

1940 übersiedelte Gertrud Hermes wieder nach Berlin und lebte dort bis zu ihrem Tod 1942.

Volksbildung in Leipzig in der Zeit der Weimarer Republik

Leipzig galt während der Weimarer Republik als eine Hochburg der Arbeiter- und Volksbildung in Deutschland (vgl. Böttcher 1927, S. 25; Hüls 1927). Arbeiterbildung wurde vor allem vom Leipziger Arbeiterbildungsinstitut angeboten, das bereits seit 1907 existierte. Seine Geschichte geht auf den Leipziger Arbeiterbildungsverein von 1861 zurück, dessen Mitglieder maßgeblich bei der Gründung des „Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins" unter Ferdinand Lassalle und der SPD beteiligt waren (vgl. Hartig 1932, S. 83). Als Einrichtung der SPD und der freien Gewerkschaften widmete sich das Arbeiterbildungsinstitut zunächst verschiedenen Bereichen. Funktionärsbildung gehörte ebenso zu seinen Aufgaben wie die Veranstaltung allgemeinbildender, kultureller und musischer Kurse. Aus der Gründung der Volkshochschule 1922 und an-

derer konkurrierender Volksbildungsinstitutionen zog das Arbeiterbildungsinstitut die Konsequenz, ab 1926 ausschließlich Funktionärsbildung für Partei- und Gewerkschaftsmitglieder anzubieten (ebd., S. 89).

Die Universität Leipzig organisierte durch Eduard Spranger seit 1919 die sogenannten „Arbeiter-Unterrichtskurse", die von Universitätsstudenten – unter anderem auch Fritz Borinski – durchgeführt wurden. Ihre Hauptaufgabe war die Vermittlung von Elementarkenntnissen und beruflichem Fachwissen. Obwohl Hermann Heller als Leiter des Leipziger Volksbildungsamtes (gegr. 1922) berufliche Fortbildung nicht als Aufgabe der Arbeiterbildung ansah, unterstützte er die Kurse und übertrug Gertrud Hermes die Koordination (vgl. Meyer 1969, 62). Auch die Leipziger Bücherhallen (seit 1912) wandten sich unter ihrem Leiter Walter Hoffmann mit ihrem Angebot vorwiegend an die Arbeiterschaft.

Neben den verschiedenen Arbeiterbildungsinstitutionen existierten in Leipzig zahlreiche Einrichtungen der bürgerlichen Volksbildung, die sich größtenteils der „extensiven" Bildungsarbeit widmeten. Organisiert wurde diese über den sächsischen Landesverband der „Gesellschaft für Volksbildung" mit Sitz in Leipzig, dem 23 Vereine angeschlossen waren. Zu der Gesellschaft gehörten unter anderem die Volksakademie, die volkstümlichen Hochschulkurse an der Universität, der Verein Volkswohl sowie die völkisch-nationale Fichte-Hochschule.

Dass in Leipzig bis 1922 keine Volkshochschule institutionalisiert werden konnte, obwohl alle gesellschaftlichen Gruppierungen Bildung als ein wichtiges Gut ansahen, lag vor allem an der Vielfalt der Leipziger Volksbildungslandschaft, in der sich unterschiedliche bildungs- und gesellschaftspolitische Interessen der jeweiligen Träger gegenüberstanden. Der Stadt und der Universität schwebte eine „Volkshochschule an der Universität" vor, die auch 1920/21 eröffnet wurde. Sie wurde allerdings von der USPD mit der Begründung abgelehnt, die Volkshochschule sei eine „Volkshochschule von Staats wegen" („Leipziger Volkszeitung" vom 25. Oktober 1920, zit. in Böttcher 1927, S. 27).

Um die Gründung einer städtischen Volkshochschule durchzusetzen, welche die Bedürfnisse aller Bevölkerungskreise der Stadt Leipzig berücksichtigen sollte, wurde von den freien Gewerkschaften, den Arbeiter- und Angestelltenverbänden, der Stadt und der Universität An-

fang 1922 unter Vorsitz Hellers ein „Vorläufiger Ausschuss zur Förderung des Leipziger Volkshochschulwesens“ gegründet. Damit sollte sichergestellt werden, dass die Volkshochschulsatzung die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt und die Arbeiterschaft ein Mitspracherecht bei der Gestaltung der Kurse bekommt (vgl. Meyer 1969, S. 51-52).

In seiner Schrift *Freie Volksbildungsarbeit* von 1924 charakterisiert Heller die Volkshochschule als den Ort, der die Arbeiterschaft auf ihre Rolle als führende Klasse einer sozialistischen Demokratie geistig vorbereiten müsse. Die Aufgabe der Volkshochschule sei demnach nicht Fach- oder Elementarunterricht, ihr Ziel sei es vielmehr, „kulturproduktiv“ zu wirken.

„Wir möchten sie [die Volkshochschule] in der Idee der Wesensbildung sehen, die dem sich Bildenden kein Kulturgut in seiner (durch unser diskursives Denken selbstverständlich bedingten) abstrakten Isoliertheit nahebringt, sondern jedes Kulturgut dadurch zum Bildungsgut zu machen strebt, daß es sie in möglichst umfassende Sinnzusammenhänge einstellt. Praktisch bedeutet diese (gewiß unendliche) Aufgabe, daß jede Tatsache auf das Ganze des persönlichen und des Gemeinschaftslebens bezogen werden muß“ (Heller 1971, S. 651).

Entsprechend dem Prinzip der Arbeitsgemeinschaft sollte gemeinsam intensiv gelernt werden: „Intensität statt der bisherigen Extensität, Qualitätsbildung, nicht Quantitätsbildung“ war das Ziel der Arbeiterbildung (ebd., S. 652).

Die Leipziger Volkshochschule wurde am 3. Mai 1922 eröffnet. Kurz zuvor, am 1. April 1922, wurde das Leipziger Volksbildungsamt gegründet, das nicht nur die bestehenden Volksbildungsinstitutionen der Stadt Leipzig koordinieren, sondern der Volksbildung weitere Impulse geben und als „Kultusministerium für Leipzig“ fungieren sollte (vgl. Meyer 1969, S. 48). Als erster Leiter des Volksbildungsamtes sowie der Volkshochschule fungierte Hermann Heller in Personalunion (1922 bis 1924). Ihm folgten Paul Hermberg (1924 bis 1929), Werner Krukenberg (1929 bis März 1931) und Hermann Gramm (April 1931 bis April 1933). Den Auftrag, das Leipziger Volksbildungswesen im Sinne der Arbeiterbildung auszubauen, nahmen Heller und Hermberg sehr ernst. In der Zeit von Hellers Tätigkeit wurde am 14. 11. 1922 in Zu-

sammenarbeit mit den Gewerkschaften die „Schule für Wirtschaft und Verwaltung“ gegründet, deren Aufgabe es war, eine „grundlegende gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung mit besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse der Gewerkschaften und Betriebsräte“ zu vermitteln (Heller 1971, S. 667).

Das „Seminar für freies Volksbildungswesen an der Universität Leipzig“ wurde am 1. November 1922 ins Leben gerufen, es sollte einerseits die Volksbildung theoretisch untermauern. Andererseits sollte es die im Bereich der Volksbildung tätigen Mitarbeiter pädagogisch und fachlich beraten sowie die Ausbildung von Nachwuchskräften übernehmen. Friedenthal-Haase charakterisiert das Seminar als „das erste funktionsfähige Universitätsinstitut für Erwachsenenbildung in Deutschland“, das bis zum Wintersemester 1932/33 seine Aufgaben in vielfältiger Weise wahrnahm und erst mit der Zerschlagung durch den Nationalsozialismus unterging, da es niemals formell aufgelöst worden war (vgl. Friedenthal-Haase 1991, S. 104-105).

Ein weiterer Bereich der Leipziger Volksbildung waren die Volkshochschulheime, deren erstes am 17.2.1923 von Gertrud Hermes eröffnet wurde und dem weitere folgten, so dass zu ihrer Blütezeit, im Jahr 1926, sechs Volkshochschulheime existierten. Die einzelnen Heime erlebten eine wechselvolle Geschichte, abhängig von der politischen und vor allem von der wirtschaftlichen Entwicklung konnten einige nur für kurze Zeit arbeiten, andere, wie das von Gertrud Hermes geleitete, wurden erst 1933 von der SA zerschlagen (zur Idee und Ausgestaltung der Volkshochschulheimen s. u.).

Die „Wissenschaftliche Arbeitsstelle für freies Volksbildungswesen“ wurde 1926 von Gertrud Hermes mit dem Ziel gegründet, sowohl Fragen zu Volks- und Arbeiterbildung theoretisch zu reflektieren, als auch eine Vernetzung von Institutionen (wie Tinz und Dreißigacker) und Personen anzuregen, die sich vorrangig der sozialistischen Arbeiterbildung widmeten.

Der Nachfolger Hermann Hellers, Paul Hermberg, gründete etwa 1925 eine weitere Institution des Volksbildungsamtes, die „Statistische Landesstelle für die Sächsischen Volkshochschulen“, die 1927 zur „Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen“ wurde. Mit

Hermbergs Berufung zum Professor für Statistik an der Universität Jena wurde die Zentralstelle ebenfalls dorthin verlegt. Aufgabe der Zentralstelle war es, die Volkshochschulen bei ihrer praktischen Arbeit zu unterstützen und wissenschaftliche Forschung zu betreiben (vgl. Meyer 1969, S. 75-76).

Gertrud Hermes als Volksbildnerin in Leipzig (1922 bis 1933)

Das politische Klima in Leipzig erlaubte den Aufbau von Volksbildungsinstitutionen in einer strukturellen und organisatorischen Vielfalt, wie sie, konzentriert auf eine Stadt, in der Zeit der Weimarer Republik nur selten anzutreffen war. Als Gertrud Hermes 1922 nach Leipzig kam, existierten das Volksbildungsamt als Koordinationsstelle, die Volkshochschule, die Schule für Wirtschaft und Verwaltung und weitere Institutionen der bürgerlichen Volksbildung. Da sie im Laufe der nächsten Jahre maßgeblich am Aufbau weiterer Einrichtungen beteiligt war, die, wie die Volkshochschulheime, weit über die Grenzen Leipzigs hinaus bekannt wurden, scheint es wenig gerechtfertigt, ihre Arbeit immer hinter der Hermann Hellers und Paul Hermbergs zurücktreten zu lassen. Zudem war sie die einzige, die von 1922 bis 1933 kontinuierlich für das Leipziger Volksbildungsamt arbeitete.

Ihr bekanntester Beitrag zur sogenannten „Leipziger Richtung" ist die theoretische Konzeption und praktische Einrichtung verschiedener Volkshochschulheime.[1] Hermes hatte sich bereits über die Idee der Volkshochschulheime geäußert, bevor sie 1923 das erste in Leipzig eröffnete: Jungen Menschen, die durch den Krieg und den nachfolgenden Zusammenbruch jeglichen gesellschaftlichen Halt und politische Zielrichtung verloren hatten, sollte neuer Gemeinschaftssinn und Verantwortungsbewusstsein vermittelt werden (vgl. Hermes 1921; 1922a). Während eines Jahres lebten junge Arbeiter und Arbeiterinnen in selbstverwalteten (getrennten) Volkshochschulheimen (4- bis 5-Zimmer-Wohnungen in Leipzig), gingen tagsüber ihrer Arbeit nach und lernten abends unter Anleitung eines „Bildungsarbeiters". Um das Zusammenleben zu finanzieren, mussten sie zwei Drittel ihres Lohnes abgeben, aus der gemeinsamen Kasse wurden Wohnung, Verpflegung und eine Wirtschaftskraft bezahlt. Durch diese Verwaltungs- und Haushaltsform erhielten die Heime eine weitgehende Autonomie, obwohl sie zeitweise finanziell von der Stadt Leipzig unterstützt wurden.

Gertrud Hermes leitete von 1923 bis 1933 verschiedene Volkshochschulheime. Das erste, 1923 in ihrer eigenen Wohnung in der Connewitzstraße eröffnet, gründete sie mit Hilfe erheblicher eigener finanzieller Mittel. Es folgten bis 1926 fünf weitere, darunter eines für junge Arbeiterinnen (vgl. Guth 1996). Mit der in den Volkshochschulheimen geleisteten Bildungsarbeit versuchte sie ihre theoretischen Ansprüche an proletarische Bildung praktisch umzusetzen. Sie sah nach der Revolution von 1918 eine Chance für das Proletariat, eine eigene Kultur zu schaffen, die sich von der bürgerlichen Kultur emanzipieren sollte. Dieses Ziel konnte und sollte nicht nur durch Funktionärsschulung in Partei und Gewerkschaften erreicht werden, vielmehr sollten möglichst vielen Arbeiterinnen und Arbeitern Bildungschancen eröffnet werden, um sich am Aufbau der neuen Kultur beteiligen zu können. Proletarische Bildung sollte folgende Kriterien berücksichtigen:

„1. Man löse den Arbeiter nicht von der Masse. Man bilde ihn innerhalb seiner Schicht, seiner Klasse. Er bleibe im innigen Zusammenhang mit den Genossen, denen sein Streben gelten soll.
2. Man baue die Bildungsarbeit auf seiner beruflichen Tätigkeit auf, nicht zum Zwecke der beruflichen Schulung, sondern zum Zwecke der Entfaltung seines ganzen Wesens. Wesensbildung … aus der Umwelt des Arbeiters – muß das Ziel sein.
3. Das schließt die Verselbständigung des Arbeiters ein. Er muß die ihm angemessene Form selbst finden. Alle Bildungsarbeit muß Arbeitsgemeinschaft im innersten Sinn des Wortes sein. … Nur die Hilfen formaler Art soll der Intellektuelle als Intellektueller dem Arbeiter bieten, im übrigen soll er ihn mündig machen, damit er seine eigenen Wege gehe …“
(Hermes 1925, S. 241).

Die Volkshochschulheime setzten diese Forderungen praktisch um, wobei großer Wert darauf gelegt wurde, dass die jungen Arbeiter und Arbeiterinnen weiterhin ihrem Beruf nachgingen. Gertrud Hermes zog die Volkshochschulheime einer traditionellen Heimvolkshochschule vor, da die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Kurse nicht völlig aus ihrem Lebenszusammenhang gerissen wurden:

„Die Bildungsarbeit bleibt immer auf den Alltag des Arbeitslebens bezogen. Sie empfängt aus ihm tausend Impulse, sie vermag mannigfach auf

ihn zurückzustrahlen. Geistige Kraftpunkte inmitten der großstädtischen Massen werden auf diesem Wege geschaffen" (Hermes 1931, S. 126).

In Rückblick bezeichnet Paul Röhrig die Volkshochschulheime als einen der bedeutendsten Versuche großstädtischer Arbeiterbildung, die jemals erdacht und auch praktisch umgesetzt wurden (Röhrig 1987, S. 218). Ihre Besonderheit lag darin, dass Gertrud Hermes hier eine Theorie des langfristigen Lernens in der Praxis der Arbeiterbildung verwirklichen konnte, wobei es ihr nicht nur um die Vermittlung von Fachwissen ging, vielmehr schloss „Bildung" für sie die Entwicklung der Persönlichkeit mit ein:

„Da ist … ausgedrückt, was dem Heim als einer Bildungseinrichtung gegenüber der im engeren Sinne unterrichtlichen Gemeinsamkeit auch einer Arbeitsgemeinschaft besondere Bedeutung verleiht: das durch die dauernde Lebensgemeinschaft ermöglichte Wirken von Gesamtpersönlichkeit auf Gesamtpersönlichkeit" (Hermes 1924, S. 80).

Ziel war die Bildung des Menschen für die Gemeinschaft:

„Gegenstand des Unterrichts soll eine geisteswissenschaftlich ausgerichtete Kulturlehre sein, …, getragen von der Idee einer geistig-sittlichen Bestimmung der Menschheit, die verwirklichen zu helfen jeder auf seine Art als dienendes oder führendes Glied verpflichtet ist" (Hermes 1924, S. 83).

Daran orientiert, entwarf sie einen Lehrplan, der nicht nur entsprechend seiner inhaltlichen Schwerpunkte festgelegt war, sondern auch organisatorisch genau strukturiert wurde. Für den 10-monatigen Kurs plante sie 34 Arbeitswochen mit 102 Unterrichtsabenden. Von den drei Unterrichtsabenden pro Woche wurden zwei Studienabende gesellschaftswissenschaftlichem Unterricht gewidmet, am dritten, dem „Werkabend", sollten die Teilnehmer eigene künstlerische Übungen und Versuche wagen. Der gesellschaftswissenschaftliche Unterricht war Pflicht, die Teilnahme an den Werkabenden je nach Neigung freigestellt. Ergänzt wurde der Unterricht durch freie Lektüre, offene Vortragsabende, zu denen Gäste eingeladen wurden, sowie Studienfahrten (ebd., S. 84-86).

Im Mittelpunkt des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts stand für Gertrud Hermes nicht die Anhäufung unzusammenhängender

historischer, politischer und ökonomischer Kenntnisse, sondern die Vermittlung einer soziologischen Denkweise:

„Ich verstehe unter soziologischer Denkweise eine Weise der wissenschaftlichen Betrachtung, die den engen Zusammenhang der gesellschaftlichen Bildungen mit den übrigen Tatsachen einer Kultur sieht und herausarbeitet, zugleich aber die Eigengesetzlichkeit der einzelnen Kultursysteme anerkennt. Daraus folgt für die Kulturlehre die Aufgabe, zwar eine bestimmte Kulturepoche immer in ihrer soziologischen Struktur zu erfassen und den Einfluß dieser Struktur in alle geistigen Objektivationen hinein zu verfolgen, aber doch diese Objektivationen selbst nicht durch soziologische Tatsachen kausal ‚erklären' oder ‚begründen' zu wollen, …" (Hermes 1924, S. 83).

Entsprechend dem Prinzip der Volkshochschulheime entwickelte Gertrud Hermes den weiterführenden Plan einer „Schule der Arbeit". Ihre Idee war, an einen wirtschaftlich arbeitenden Betrieb eine Schule anzuschließen und einige der dort tätigen Arbeiter von einem Teil ihrer Arbeitszeit freizustellen, um ihnen die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen zu ermöglichen (vgl. Hermes 1925, S. 241-42). Dieser Plan konnte jedoch auf Grund ökonomischer Schwierigkeiten niemals verwirklicht werden. Allerdings gelang es dem Volksbildungsamt, für die geplante „Schule der Arbeit" ein Haus im Bauhaus-Stil zu errichten – das erste Gebäude, das in der Weimarer Republik als Arbeiterbildungsstätte neu gebaut wurde (vgl. Reichling 1996). Es wurde von Gertrud Hermes als Volkshochschulheim genutzt und stand auch für Kurse der „Schule für Wirtschaft und Verwaltung" und der Volkshochschule zur Verfügung (vgl. Meyer 1969, S. 69-70).

Ein weiteres Tätigkeitsfeld von Gertrud Hermes während ihrer Leipziger Zeit war die Arbeit am „Seminar für freies Volksbildungswesen" an der Universität. Hier erteilte sie Studenten, die in den Arbeiterunterrichtskursen Kursleiter werden wollten, methodisch-didaktischen Unterricht. Denn nach den Grundsätzen der intensiven Bildungsarbeit änderte sich die Rolle des Volksbildners, er sollte nicht mehr belehren, sondern Bildungsprozesse anregen:

„Der intellektuell bestimmte Lehrer muß darbieten, ohne aufzunötigen, muß sich durchtasten, ohne autoritäre Geltung zu beanspruchen, muß

anregen, anbohren, anschneiden und sich tausendmal bescheiden können, wenn sein pädagogisches Fingerspitzengefühl ihm sagt, daß er trotz aller Bemühung wesensfremde Dinge an die Arbeiter herangebracht hat" (Hermes 1925, S. 241).

Das Seminar, das ursprünglich von Eduard Spranger gegründet wurde, bot während seines Bestehens in der Zeit der Weimarer Republik eine große Zahl von Vorlesungen und Seminaren an.[2] Gertrud Hermes veranstaltete als Hellers Assistentin vom WS 1923/24 bis WS 1925/26 verschiedene Übungen und Seminare, beispielsweise „Stand und Probleme des freien Volksbildungswesens" I und II; „Die geistige Eigenart des großstädtischen Arbeiters"; „Die Didaktik der Volkshochschule" und einige praktische Übungen (vgl. Friedenthal-Haase 1991, A 43). Hermann Heller hielt bis zum WS 1926/27 als Lehrbeauftragter ebenfalls regelmäßig Vorlesungen im „Seminar für freies Volksbildungswesen" an der Universität, also über seine Amtszeit als Leiter des Volksbildungsamtes hinaus. Als er 1926 Leipzig verließ, um in Berlin am Kaiser-Wilhelm-Institut für ausländisches und privates Recht zu arbeiten, musste auch Hermes ihre Seminare an der Universität aufgeben.[3] Vielleicht war dies ein Grund für sie, 1926 eine weitere Institution zur Volksbildung zu gründen, die „Wissenschaftliche Arbeitsstelle für freies Volksbildungswesen", die vermutlich ebenfalls dem Volksbildungsamt zugeordnet war. Aufgabe der Arbeitsstelle war es einerseits, Fragen zu Volks- und Arbeiterbildung theoretisch zu reflektieren. Andererseits erreichte Hermes über die „Wissenschaftliche Arbeitsstelle" eine Vernetzung der Institutionen und Personen, die sich vorrangig der sozialistischen Arbeiterbildung widmeten.

Man kann die Arbeitsstelle, auch als „Arbeitsgemeinschaft für sozialistische Bildungsarbeit" bezeichnet, als einen Gegenentwurf zum Hohenrodter Bund ansehen, in dem sich regelmäßig Vertreter der Neuen Richtung trafen. Der Hohenrodter Bund, dessen Vertreter sich einer intensiven, aber politisch neutralen Volksbildung verpflichteten, lehnte die politisch motivierte Arbeiterbildung, wie sie beispielsweise in Leipzig oder Tinz vertreten wurde, ab. Daher kommunizierten auch die Vertretern der einen und anderen Richtung kaum miteinander, auch wenn zumindest Paul Hermberg an Tagungen des Hohenrodter Bundes teilgenommen hat. Fritz Borinski charakterisierte die „Arbeitsgemeinschaft für sozialistische Bildungsarbeit" folgendermaßen:

„Die Bestrebungen der freien Arbeiterbildung griffen über Leipzig hinaus. … Sie setzten sich … mit verwandten Bestrebungen im ganzen Reich in Verbindung, und so entstand eine Arbeitsgemeinschaft für sozialistische Bildungsarbeit unter Federführung von Gertrud Hermes, die sich zum ersten Mal 1925 in Leipzig traf und dann fast jedes Jahr in Leipzig oder Jena zusammenkam. An diesen Zusammenkünften nahmen Mitarbeiter der sozialistischen Bildungsarbeit in Partei und Gewerkschaft, in Arbeits- und Wirtschaftsakademien, Heimvolkshochschulen und Volkshochschulheimen teil" (Borinski 1977, S. 23).

Die Arbeiterbildungsfrage

Neben ihrer praktischen Arbeit in Leipzig, die sie als eine der ersten professionellen Volksbildnerinnen in den elf Jahren ihres Wirkens nachhaltig prägte, hat Gertrud Hermes in ihren beiden großen wissenschaftlichen Veröffentlichungen sowie dem von ihr verfassten Roman *Rote Fahne in Not* (1929) die Arbeiterbildungsfrage theoretisch reflektiert. Der Roman war ein Versuch, in literarischer Form Grundsätze sozialistischer Volkshochschularbeit darzulegen. Er wurde allerdings weder zur Zeit seiner Veröffentlichung noch später ausführlich rezipiert.

Ähnlich ging es ihrer Abhandlung *Über die geistigen Grundlagen der englischen Erwachsenenbildung,* die sie 1927 nach einem mehrmonatigen Englandaufenthalt veröffentlichte. Sie wurde zwar in der Zeitschrift „Freie Volksbildung" von Karl Küssner und dem englischen Erwachsenenbildner Robert Peers 1928 besprochen, aber besonders Peers wirft Hermes vor, sie schätze die Situation in England falsch ein. Er kritisiert vor allem ihr Vorgehen, für ihre Darstellung weitgehend auf schriftliche Quellen zurückgegriffen zu haben, anstatt Interviews mit den Beteiligten der englischen Volksbildung geführt zu haben. Diese negative Einschätzung wird relativiert durch Karl Küssner, für den das Buch wichtige Einsichten über den Variantenreichtum der englischen Erwachsenenbildung in den 1920er Jahren vermittelt. Liest man es heute, wird das Urteil vermutlich ähnlich sein, denn es gibt Aufschluss über verschiedene Richtungen – christliche, staatlich unterstützte, neutrale und marxistische – der englischen Erwachsenenbildung. Nach einer Einleitung, in der Entstehung und Bedingungen der englischen Erwachsenenbildung dargestellt sind, wird in den drei folgenden Kapiteln versucht, die englischen Entwicklungen mit deutschen Strömungen zu vergleichen, wo-

durch heutige Leserinnen und Leser vielleicht auch zu neuen Einschätzungen der deutschen Erwachsenenbildung der 1920er Jahre kommen können.

Gertrud Hermes´ bekanntestes Werk ist *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage* von 1926. Es ist eine der ersten pädagogischen Untersuchungen, die methodisch einen qualitativ-empirischen Ansatz verfolgen. Die Autorin betont in ihrem Vorwort, dass das Buch nur aufgrund ihrer Arbeit in Leipzig, der intensiven theoretischen Auseinandersetzung mit den Kollegen und der empirischen Erhebungen möglich wurde, die sie über das Volksbildungsamt durchführen konnte (S. 11).[4] Weitere wichtige Voraussetzungen waren für sie das lange Zusammenleben mit Angehörigen der Arbeiterschaft in Berlin und die Kontakte zu Arbeiterinnen und Arbeitern während ihrer Zeit als Wanderlehrerin in Sachsen und Thüringen, in der sie etwa 300 Klein- und Großbetriebe aller Branchen besuchte.

Das Buch war zunächst als eine sozial-psychologische Untersuchung geplant. Allerdings kam Gertrud Hermes nach eigener Aussage sehr schnell zu der Überzeugung, dass eine philosophische Einführung in das Thema ebenso notwendig war wie der Versuch, einen bildungstheoretischen Abriss zu schreiben, mit dem Ziel der Entwicklung eines methodischen Ansatzes zur proletarischen Bildungsarbeit und unter Berücksichtigung ihrer empirischen Ergebnisse und theoretischen Reflexionen zur geistigen Gestalt des marxistischen Arbeiters. Entsprechend gliedert sich das Buch in drei Teile: „Grundlegung"; „Psychologische Darstellung" und „Bildungstheoretischer Abriss".

Der erste Teil, „Grundlegung", beschäftigt sich zunächst mit der „Philosophie des personalen Sozialismus", in der über die Stellung des Menschen in der Gemeinschaft sowie über die Werte reflektiert wird, die eine Gemeinschaft ausmachen. Daran anschließend steht die Betrachtung des Menschen nach der psychologischen Gestaltlehre im Vordergrund.

Im zweiten Teil, „Psychologische Darstellung", versucht Gertrud Hermes eine Charakterisierung der geistigen Gestalt des marxistischen Arbeiters. Sie definiert für ihre Untersuchung „den Arbeiter" als eine Person, die einer Gruppe beruflich tätiger Menschen nebst ihren

Angehörigen zuzurechnen ist. Die besonderen Kennzeichen seiner Berufstätigkeit und sozialen Lage sind, dass er vorwiegend körperlich tätig ist und dass er keine Produktionsmittel besitzt, sondern gegen Lohn in fremden Unternehmen beschäftigt ist. Trotzdem ist die Arbeiterschaft keine homogene Gruppe, vielmehr unterscheidet Hermes sechs Typen: Arbeiterführer; ehemalige Arbeiter, die in Gewerkschaften und der Presse tätig geworden sind; Arbeiter, die weiter in ihrem Beruf arbeiten und sich in Gewerkschaften engagieren; angehende Funktionäre; Arbeiter, die ein allgemeines Interesse an der Arbeiterbewegung haben; und die „Masse" der Arbeiter, die sich nicht politisch engagiert (S. 4).

Es würde zu weit führen, an dieser Stelle ausführlich auf die Ergebnisse der Untersuchung einzugehen. Da uns im Zusammenhang mit der Erwachsenenbildung Gertrud Hermes bildungstheoretische Überlegungen am meisten interessieren, sollen ihre Schlussfolgerungen für eine Theorie der Arbeiterbildung zusammengefasst werden.

Nachdem sie zum Abschluss der ersten beiden Teile ihrer Untersuchung zu der Einschätzung gekommen ist, dass die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters zwar in Ansätzen genauer zu bestimmen und in einigen Bereichen auch durchaus ausgeprägt ist, ist ihrer Meinung nach aber dennoch keine einheitliche Gestalt feststellbar. Vielmehr habe die Entwurzelung der großstädtischen Arbeiterschaft teilweise zu „chaotischem Zustand" geführt. Nur eine kleine Minderheit sei bereit, sich geistig mit Fragen zu beschäftigen, die über die Erörterung gesellschafts-organisatorischer Probleme hinausginge (S. 239). Sie schließt ihre Untersuchung daher mit einem „Bildungstheoretischen Abriß", in dem sie eine Theorie der Arbeiterbildung entwickelt; zwar kritisiert sie selbst seine „unvollkommene Form", trotzdem habe sie sich zur Veröffentlichung entschlossen, weil ihr „eine Diagnose ohne Hinweis auf die wichtigsten Mittel der Therapie … zu innerst widerstrebte" (S. VI).

Die Unausgeprägtheit der geistigen Gestalt des marxistischen Arbeiters kann nur über eine kontinuierliche Bildungsarbeit überwunden werden, die bestrebt sein muss, die Eigenarten und besonderen Lebenslagen zu berücksichtigen. Denn: „Wer über die Indifferenz der Arbeiterhörer an Volkshochschulen und ähnlichen Bildungsanstalten klagt, beweist nur, daß es ihm nicht gelungen ist, die geistige Energie des Arbeiters an irgend einem Zipfel zu fassen" (S. 57). Deswegen entwickelt

Gertrud Hermes ein Konzept der Arbeiterbildung, dessen Ziel die Schaffung einer sozialistischen Kultur (S. 283) und eines gefestigten Klassenbewusstseins ist (S. 295). Bildung soll auf zwei Ebenen vermittelt werden: zum einen auf der individuellen (Individualpädagogik; spezielle Individualpädagogik), zum anderen auf der typologischen Ebene (allgemeine typologische Pädagogik; spezielle typologische Pädagogik). Angelehnt an die Gestaltlehre entwirft Gertrud Hermes eine Bildungslehre, die in einen allgemeinen und einen speziellen Teil gegliedert ist (S. 245).

Ausgehend von der Grundthese „Bildnerisches Tun ist überlegte, stetige, sinnvolle, von Liebe getragene Mitwirkung bei dem geistigen Gestaltwerdungsprozeß des Menschen" (S. 247) entwickelt sie theoretische Überlegungen, die sich mit Zielen, Methoden, Inhalten, Zielgruppen und dem Personal der Arbeiterbildung auseinandersetzen. Um das Ziel der Arbeiterbildung, die Schaffung einer sozialistischen Kultur und eines gefestigten Klassenbewusstseins, zu erreichen, sollten den Arbeitern nicht nur Fakten und Wissen sowie beruflich verwertbare fachliche Kenntnisse vermittelt werden (S. 262), vielmehr sollte im Vordergrund des Bildungsprozesses die Entwicklung einer mündigen Gesamtpersönlichkeit stehen (S. 296). Um dieses Ziel zu erreichen, plädiert sie für die Ausbildung geistiger Führer – womit sie zu dem in der Weimarer Republik häufig diskutierten Problem Massenbildung versus Elitebildung Stellung nimmt (S. 261). Elitebildung erscheint ihr zunächst notwendig, um der Masse der Arbeiter eine Führung zu geben, wobei es nicht darum gehen kann, die geistigen Führer von der Arbeiterschaft zu entfremden und den sozialen Aufstieg in das Bürgertum vorzubereiten. „Der Begabte kämpfe in den Reihen seiner Klassengenossen um eine grundsätzliche Neugestaltung der gesamten Kultur von der Ebene der Arbeiter aus" (S. 274). Praktisch durchgesetzt werden könne die Bildung geistiger Führer am besten über die langfristige, intensive Bildungsarbeit im Rahmen großstädtischer Volkshochschulheime. Gertrud Hermes geht nochmals auf das Prinzip der Heime (S. 264) und den Entwurf einer „Schule der Arbeit" (S. 265) ein.

Eine besondere Rolle im Bildungsprozess der Arbeiterschaft kommt den Volksbildnern zu. Hier ergab sich für Hermes das Problem, dass zu der Zeit, in der sie ihre Untersuchung durchführte, nur wenige Volksbildner aus der Arbeiterschaft kamen. Die meisten aus dem Bürgertum stammenden Arbeiterlehrer vertraten eine individualistische Sicht-

weise der Gesellschaft, wogegen das Streben der Arbeiterschaft auf die „Verwirklichung des Gemeinschaftsprinzips“ ausgerichtet sein sollte (S. 254-255). Ein Arbeiterlehrer müsse fähig sein, diesen Widerspruch zu überwinden, um die Arbeiter im Sinne einer proletarischen und nicht der bürgerlichen Kultur zu bilden. Seine verantwortungsvolle Aufgabe bestehe darin, die noch nicht gefestigte gesellschaftliche und kulturelle Sichtweise der Arbeiter zu verändern. Dabei setzt Hermes die Bereitschaft des Arbeiterlehrers voraus, seine alten, tradierten Werte und seine kulturelle Prägung zugunsten neuer Werte aufzugeben, da er nur dann als Lehrer für die Arbeiterschaft glaubwürdig werde (S. 267). Allerdings sagt sie nicht, auf welche Weise ein Arbeiterlehrer entsprechendes Wissen, das ja eine weitgehende Änderung eigener Überzeugungen und Denkstrukturen voraussetzt, erwerben könnte.

Gertrud Hermes war eine der wenigen Frauen in der Weimarer Republik, die ihren Beruf als Lehrerin zugunsten der hauptberuflichen Tätigkeit einer Volksbildnerin aufgab. Viele andere Frauen wie Anna Siemsen oder Olga Essig blieben Lehrerinnen und setzten sich für die Mädchenschulbildung ein, in der Volksbildung waren sie eher nebenberuflich tätig. Hinzu kommt als Besonderheit in Gertrud Hermes’ Lebenswerk, dass sie sich nicht nur für die praktische Volksbildungsarbeit einsetzte, sondern ihr Tun stets theoretisch reflektierte und über das Seminar für freies Volksbildungswesen an der Universität Leipzig an der Ausbildung junger Volksbildner beteiligt war. Auch dies steht im Gegensatz zu vielen anderen Frauen, die sich zwar für die Volksbildung engagierten und hier vor allem auch für die Frauenbildung eintraten, aber eher durch ihre praktische Arbeit als durch theoretische Reflexionen bekannt wurden (vgl. Eggemann 1997). So war Gertrud Hermes eine der ersten professionellen Volksbildnerinnen in Deutschland, da sie 1922 hauptberuflich zunächst als Referentin der Leipziger Bücherhallen und als Assistentin Hermann Hellers an der Universität arbeitete und ab 1927 als Beamtin im Dienst der Stadt Leipzig stand.

Kulturwille

Mitteilungsblatt des ABI / Organ für kulturelle Bestrebungen der Arbeiterschaft

Erscheint am Ersten jeden Monats » Preis der Einzelnummer 10 Pfg., durch Postbezug zwölf Nummern unter Kreuzband 1.50 Mk.
Zu beziehen durch das Arbeiter-Bildungsinstitut Leipzig, Braustraße 17. Fernruf 18594 und 70411. Postscheckkonto Leipzig 65967

Nummer 1 « Leipzig, den 1. Februar 1924 » 1. Jahrgang

ZUM GELEIT

Die Arbeiterbewegung ist eine politische, eine wirtschaftliche und eine Kulturbewegung. Ihr dienen die Arbeiterbildungs-Organisationen, deren Aufgabe eine dreifache ist: Sie haben erstens den Arbeiter geistig zu stärken für seinen politischen und wirtschaftlichen Kampf, zweitens ihn teilnehmen zu lassen an wertvollen geistigen Gütern der seitherigen Kultur, und drittens bewußt mitzuhelfen an der Schaffung einer neuen Kultur aus dem Geist der klassenbewußten Arbeiterbewegung.

Arbeiterbildung ist von jeher eine brennende Frage gewesen. Ganz besonders aber jetzt, da die Arbeiterschaft infolge der Revolution politisch und direkt an der Leitung des Staates teilnehmen kann und dadurch sowohl (durch staatliche Gesetzgebung) wie durch direkte Einflußnahme die Gestaltung der Wirtschaft mitzubestimmen vermag (gemeint sind hier Betriebsrätegesetz, Reichswirtschaftsrat, neben den alten Mitteln des gewerkschaftlichen Kampfes, Streik, Tarifvertrag). Neue Aufgaben und Probleme sind hiermit der Arbeiterbildung erwachsen. Die Lage hat sich dadurch kompliziert, daß nach mehr oder minder erfolgreicher direkter Einwirkung auf Staat und Wirtschaft die Arbeiterschaft zur Zeit eine Epoche politischen und wirtschaftlichen Rückschlags durchlebt. Folge ist, daß seitherige Einstellungen auf ihre Richtigkeit hin neu überprüft werden.

Der politisch und wirtschaftlich größeren Geltung der Arbeiterschaft entspricht ihr stärkerer Einfluß auf das kulturelle Leben; ihre Kulturaufgaben sind gewachsen. Größere Möglichkeiten ihrer Erfüllung erzwingen aber auch ernstere Kulturpflicht. Mit der neuzeitlichen Entwicklung sind neue Fragen und Probleme aufgetaucht, auch hier ist die Lage kompliziert durch die jüngste Entwicklung. Eine dieser Fragen ist zum Beispiel die Abgrenzung des Tätigkeitsgebietes zwischen den neutralen Volkshochschulen und den Bildungsorganisationen der Partei, Stoff- und Methodenverschiedenheit zwischen den Kursen und Kunstdarbietungen für Arbeitslose und Vollbeschäftigte usw. Arbeiterbildung ist wesentlich Schulung, ist eine pädagogische Angelegenheit. Erforschtes Wissen wird vermittelt und erarbeitet. Die Erforschung muß von den Theoretikern vorher geleistet werden. Der Schüler klärt sich, der Theoretiker die Probleme. Zum praktischen Arbeiterbildner befähigt zunächst und vor allem die pädagogische Begabung, nicht die Forschertätigkeit. Beides kann natürlich in einer Person beieinsein. Wir haben wohl Organe für sozialistische Forschung, aber keines für Arbeiterbildung, das regelmäßig erschiene. Der „Kulturwille" soll diesem Übelstand abhelfen. Neben der Wissensübermittlung umfaßt Arbeiterbildung die ästhetische Schulung der Massen. Sie sollen zum Verständnis der Kunstwerke erzogen, Kunstgenuß soll ihnen ermöglicht werden. Auf diesem Gebiet hat das kapitalistische System die Massen ganz besonders vernachlässigt. Hier sind die Fehlgriffe der Arbeiterbildungsbestrebungen aber auch besonders häufig und kraß. Um so zwingender ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines Organs, das mit grundsätzlichen Erwägungen und aus praktischer Erfahrung den richtigen Weg zeigt. Ein solches will der „Kulturwille" sein, hinter dem die langjährige Erfahrung des Bildungsinstituts der Leipziger Arbeiterschaft steht. Als seine höchste Aufgabe betrachtet er, durch seine praktischen Anregungen und theoretischen Diskussionen mit beizutragen zur Schaffung einer aus dem Geist der klassenbewußten Arbeiterschaft sich entwickelnden neuen Kultur, die keine andere sein kann als eine Kultur brüderlicher Gemeinschaft und wahrer Humanität — am Ziel.

Wernicke, Leipzig / Entwurf zu einem Jugendweihe-Gedenkblatt

Erste Ausgabe des Kulturwillen, Februar 1924

Gertrud Hermes

Arbeiterschulung. Der geistige Klassenkampf.

In: Kulturwille 2 (1925), S. 241-242

Die Revolution hat unser Arbeiterbildungswesen vor völlig neue Aufgaben gestellt. Man sieht sie meist nur zur Hälfte. Man sieht den erweiterten politischen Wirkungskreis und das Wachstum der gewerkschaftlichen Organisationen. Zur Wahrnehmung der hier liegenden Aufgaben bedarf es der Funktionäre in ihrer Eigenschaft als tüchtige geschulte Spezialisten. Partei und Gewerkschaft wenden alle Mittel an, sie heranzubilden: Betriebsräteschulen – und Kurse, Wanderkurse, die Tinzer Hochschule, die Frankfurter Akademie usf., sie dienen diesen Zwecken ganz oder vorwiegend.

Alle diese Veranstaltungen haben ihr Recht, und ich möchte es dick unterstreichen, daß ich die Notwendigkeit dieser Bildungsgelegenheiten bejahe! Wir können diese heutige Welt der höchstgesteigerten Intellektualisierung, des äußersten Spezialistentums nicht überwinden mit den geistigen Mitteln des Primitiven. Aber die Beschränkung auf diese besondere Art von Bildungsbestrebungen – das bedeutet den Tod der Arbeiterbewegung. Mit diesen Mitteln wird innerhalb der kapitalistischen Welt eine Lohnbewegung oder eine einzelne politische Aktion gut durchgeführt, nicht mehr. Schon die erweiterten politischen und gewerkschaftlichen Aufgaben erfordern andere Qualitäten, als ein tüchtiger Spezialist sie hat. Wir haben es in den Jahren nach 1918 bitter erfahren. Darüber hinaus muß die Arbeiterbewegung als große weltgeschichtliche Geistestat eine Neugestaltung unseres gesamten Lebens auf dem Prinzip der Arbeiterklasse verwirklichen. Sie muß den breiten gemeinsamen Wurzelboden einer neuen Kultur schaffen, aus dem der oberste Funktionär wie der letzte Handlanger in der Fabrik seine tiefsten, besten seelischen Kräfte zieht.

Nichts steht dieser Neugestaltung mehr im Wege, als das Prinzip vom Aufstieg der Begabten – die fleischgewordene Bürgerlichkeit, der Individualismus, wie er im Buch steht. Man zieht aus der Arbeiterschaft die begabtesten Köpfe heraus, man entwurzelt diese Menschen, man verseucht sie mit dem Geist unserer höheren Schulen und Universitäten, und man hat am Ende jene armseligen Hornbrillenproleten großgezogen, die ihren alten Nährboden verloren, einen neuen nicht gewonnen haben, nicht Fisch und nicht Fleisch sind, nicht Handarbeiter und nicht vollwertiger Geistesarbeiter, traurige Zwitter, die der Arbeiterbewegung zumeist nichts zu bieten haben, als das Stückchen intellektueller Schulung, das sie sich angeeignet haben. Gewiß, wir können für die praktischen Zwecke des gewerkschaftlichen und politischen Kampfes diese geschulten geistigen Techniker nicht entbehren; aber es steht eine lächerliche Ueberschätzung der bürgerlichen Geisteswelt dahinter, wenn man

meint, mit Hilfe dieser verbürgerlichten Begabten die Arbeiterbewegung als Kulturbewegung zu begründen und durchzuführen. Was ist denn der heutige Geistesarbeiter: Ein geschickter Spezialist, der mit den Mitteln des begrifflichen Denkens hantieren gelernt hat, wie der Tischler mit seinem Hobel und nun vor den Augen des ehrfürchtig erstaunten Laien sein Stück herunterhobelt, daß die Späne fliegen. Es ist ein Fluch der Arbeiterbewegung, daß sie auf dieses Spezialistentum mit der Miene des Gläubigen schaut. Wir reden so viel von dem Klassenkampf; die widerliche Revolutionspathetik, die heute Stil ist, schreit das Wort bei jeder Gelegenheit in die Welt. Mit unseren kulturellen Bemühungen aber tappen wir frommselig hinter dem Bürgertum drein und bekunden keinen höheren Ehrgeiz, als uns seine Denkform, seine Sprachform, seine Lebensweise anzueignen. Ein lächerlicher Widerspruch! Auf der einen Seite bejahen wir die marxistische Lehre der Abhängigkeit aller Ideologie von den gesellschaftlichen Bedingungen, auf der anderen Seite wissen wir nichts Gescheiteres zu tun, als den tüchtigsten und begabtesten Arbeiter in die geistige Form der bürgerlichen Welt zu überführen. Schon sind weite Kreise der Arbeiterschaft in die kleinbürgerlichen Lebensformen hineingeglitten und kennen keinen anderen Ehrgeiz, als vom Kleinbürgertum zum Vollbürgertum vorzudringen. In den angelsächsischen Ländern scheint diese Bewegung kaum noch aufhaltbar. Soll nicht auch die deutsche Arbeiterbewegung jede Beziehung auf ihre große weltgeschichtliche Sendung verlieren, so bedarf es der bewußten Gegenwirkung gegen diese geistige Verbürgerlichung des Arbeiters.

Aus dieser Erkenntnis erwächst die Forderung, den Arbeiter innerhalb seiner besonderen proletarischen geistigen Möglichkeiten zur Entfaltung zu bringen, ihn selbständig zu machen, daß er seine eigene geistige Form finde. Das bedeutet für die Bildungsarbeit folgende Forderungen:

1. Man löse den Arbeiter nicht von der Masse. Man bilde ihn innerhalb seiner Schicht, seiner Klasse. Er bleibe im innigen Zusammenhang mit den Genossen, denen sein Streben gelten soll.

2. Man baue die Bildungsarbeit auf seiner beruflichen Tätigkeit auf, nicht zum Zwecke der beruflichen Schulung, sondern zum Zwecke der Entfaltung seines ganzen Wesens. Wesensbildung – nicht von der Ebene, nicht aus dem Empfinden, nicht mit den Untertönen des Intellektuellen – auch wenn er Parteimann ist – sondern aus der Umwelt des Arbeiters – das muß das Ziel sein.

3. Das schließt die Verselbständigung des Arbeiters ein. Er muß die ihm angemessene Form selbst finden. Alle Bildungsarbeit muß Arbeitsgemeinschaft im innersten Sinne des Wortes sein. Der intellektuell bestimmt Lehrer muß darbieten, ohne aufzunötigen, muß sich durchtasten, ohne autoritäre Geltung zu beanspruchen, muß anregen, anbohren, anschneiden und sich tausendmal bescheiden können, wenn sein pädagogisches Fingerspitzengefühl ihm sagt, daß er trotz aller Bemühung wesensfremde Dinge an den Arbeiter herange-

bracht hat. Nur die Hilfen formaler Art soll der Intellektuelle als Intellektueller dem Arbeiter bieten, im übrigen soll er ihn mündig machen, damit er seine eigenen Wege gehe. Zur Verwirklichung dieses Zieles ist ein neuer Schultypus erforderlich. Die Bildungsarbeit muß den Arbeiter nicht herausziehen aus der Fabrik, sie muß zu ihm hineingehen in die Fabrik. Wir denken uns die praktische Durchführung folgendermaßen:

Eine Fabrik im Besitze der Arbeiterschaft, durchaus als normaler moderner Fabrikbetrieb aufgezogen, durchaus kapitalistisch geführt, denn nur so kann sie sich heute im Wettbewerb mit dem Großkapital behaupten. Ein Bruchteil der Belegschaft, die Schüler der Schule der Arbeit (Alter 20-25 J.), wechselt alljährlich. Dieser Teil der Belegschaft arbeitet nur 6 Stunden gegen den Lohn für 6 Stunden. In einem Heim zusammengeschlossen, bestreiten diese Schüler mit ihrem Lohn ihren Unterhalt – notdürftig, aber ausreichend. Zwei Lehrer, besoldet von den öffentlichen Körperschaften des Staates oder der Kommune, leben mit ihnen. Die Fabrik wird also mit keinerlei Ausgaben für die Schule belastet. Sie muß nicht die Unzuträglichkeit auf sich nehmen, daß ein Teil der Belegschaft mit verkürzter Arbeitszeit arbeitet. Den Schülern stehen, wenn sie von 10 – 4 im Betrieb arbeiten, neben den Abendstunden die Morgenstunden zur geistigen Arbeit zur Verfügung.

Die äußeren Vorteile dieser Organisationsform springen in die Augen. Statt der ungeheuren Ausgaben für die Freistellung der Schüler, wie sie in den Vollschulen notwendig sind, unterhalten die Schüler sich selbst. Schon diese äußere Erleichterung ermöglicht eine Verbreitung dieses Schultypus, wie sie angesichts unserer heutigen Wirtschaftslage für Vollschulen, wie Frankfurt und Tinz unmöglich sind. Hinwieder hat die Schule der Arbeit vor den Abendkursen, die der vollberuflich tätige Arbeiter neben seinem Beruf besucht, den großen Zeit- und Kraftgewinn voraus; mit frischer Kraft kann der Arbeiter morgens den Unterricht besuchen, und die Abende bleiben gleichwohl daneben für Studienzwecke reserviert.

Viel tiefer aber reichen die inneren Wirkungen dieser Schulform. Aus innerstem Verstehen für die große Aufgabe der Arbeiterklasse hat Marx sie einst gefordert. Aller Unterricht kann anknüpfen an die Erlebnisse der gemeinsamen Arbeit:

1. Zunächst wird die Schule die Aufgabe haben, die berufliche Tätigkeit des Arbeiters nach den Grundsätzen der modernen Betriebsführung mit allen Mitteln zu entwickeln. Der gesamte organische Aufbau des Unternehmens sowie jede einzelne technische Leistung bis hin zum letzten Handgriff des ungelernten Arbeiters muß eine Höchstleistung darstellen. Die Schule darf kein Aufenthaltsraum für Pfuscher und Faulenzer, keine Versuchsanstalt für Dilettanten sein.

2. a) Dieses berufliche Erleben im Betrieb ist in seinen allgemeinen Beziehungen zu erkennen und zu verstehen, und zwar zunächst in denen der eignen

Sphäre, der Wirtschaft, Herkunft der Rohstoffe, Bestimmung und Weg der fertigen Produkte. Wesen, Art, Organisation der Arbeit und viele verwandte Fragen werden den Anlaß geben zu einem volkswirtschaftlichen Unterricht, der allenthalben an die gemeinsamen Erfahrungen im Betrieb anknüpft. Keine andersartige Arbeiterbildungsanstalt, seien es Volkshochschulen, Abendkurse, Tages- und Wochenlehrgänge, auch wenn sie im Auftrage von Partei und Gewerkschaften geschehen, bieten in diesem Maße die Möglichkeit, die Erkenntnis allgemeiner volkswirtschaftlicher Zusammenhänge auf einer so breiten, allen Schülern gemeinsamen Anschauungsbasis aufzubauen und in gemeinsamer Arbeit neue Resultate zu erarbeiten.

b) Ebenso unmittelbar aus der Arbeit erwachsen die Fragen des gesellschaftlichen Zusammenwirkens der Menschen. Hier ist die Linie in der doppelten Richtung auf die großen wie die kleinen Gesellschaftsorganisationen weiterzuführen. Alle Fragen des staatlichen, des überstaatlichen Lebens, aber ebenso auch die Fragen der kleinen gesellschaftlichen Kreise wie Familie, Verein usw., ferner das Problem der Masse, das an tausend Stellen unseres gesellschaftlichen Lebens auftaucht, alles dieses läßt sich aus den Erlebnissen des Betriebes auf das anschaulichste entwickeln und gemeinsam bearbeiten.

c) Die Arbeit des Arbeiters besteht in Formgebung. Völlig teilnahmslos arbeitet heute zumeist der Arbeiter sein Teilstück herunter. So wenig wie die allgemeinen wirtschaftlichen und gesellschaftsorganisatorischen Zusammenhänge, so wenig ist ihm die formgebende Bedeutung seiner Arbeit deutlich und lebendig. Und doch könnte man aus dem Beispiel der hergestellten Gegenstände ihm ein lebendigeres Verständnis für viele Fragen der Formgebung, bis hin zu ihren höchsten Erscheinungsformen, dem Kunstgewerbe und der reinen Kunst, erschließen, als das heute nur zu oft mit einer Lichtbilderfolge über große, ihn innerlich fremde Kunstwerke geschieht. Auch der Weg zum Arbeitsrhythmus über andere rhythmische Gebiete zur Musik wäre vielleicht besser, als die Anempfindung von hohen Kunstwerken mit denen man heute den Arbeiter verbildet.

d) Und endlich führt von der Arbeit der Weg unmittelbar hinein in die tiefsten innerseelischen Fragen. Denn der Arbeiter vertritt eine ganz bestimmte ethische Auffassung seines Berufes. Die Ueberzeugung von dem hohen Wert aller echten Arbeit ist eine der festen Grundlagen seiner beruflichen, wie seiner allgemein menschlichen Sinnlichkeit. So hat die gemeinsame Arbeit nicht nur den Wert eines intellektuellen didaktischen Mittels für die Erschließung innerseelischer Fragen, sondern sie schafft zugleich eine feste Gesinnungsbasis, ohne die jedwede bildnerische Arbeit ein Hantieren an der Peripherie bleibt.

In all diesen Beziehungen ist nunmehr der Lehrer nicht einfach ein Gebender. Er wird hineingezogen in den Geist der Fabrik, in die Besonderheiten des Arbeiterlebens, er wird im Unterricht Lehrender und Lernender zugleich sein, und gemeinsam werden Schüler und Lehrer um die neuen Erkenntnisse, die

neuen Lebensformen – und Inhalte ringen, die das Besondere der Arbeiterkultur sein werden.
Aber auch aus dem Betrieb als Ganzes wird die Schule zurückwirken. Der Geist selbständigen Wollens und Suchens wird nicht bei dem Schulbetrieb Halt machen. Er wird – von der Betriebsleitung bewußt gepflegt – in der gemeinsamen Berufsarbeit der ganzen Belegschaft sich auswirken und das Unternehmen als Ganzes in seinen Bann ziehen. Vom mißbrauchten Objekt kapitalistischer Spekulation kann der Arbeiter allmählich zum Subjekt der wirtschaftlichen Tätigkeit werden. Und ebenso wird das außerberufliche Leben der übrigen Arbeitsgenossen von dem Bestreben der Schule nicht unberührt bleiben. Die brennendsten Fragen einer proletarischen Neugestaltung des Lebens werden in diesem Betrieb nicht zur Ruhe kommen und tausend Bestrebungen, die heut an die Masse der Arbeiterschaft gar nicht mehr herankommen, sind in Reichweite gerückt. Nicht am Buch und am Vortrag kann sich die Bildung dieser Masse vollziehen. Diese Mittel werden ihr immer unzugänglich bleiben. Aber in unmittelbarer Berührung mit ihren Genossen im Betrieb kann ihr viel vermittelt werden.
Es wird vielleicht Befremden erregen, daß diese Neugestaltung auf einen kapitalistisch gestalteten Betrieb aufgepfropft werden soll. Sicherlich ist außer Frage, daß alle erhofften Ergebnisse inmitten der kapitalistischen Welt eine Halbheit bleiben. Durch das ganze Unternehmen hindurch wird der Bruch gehen zwischen dem sozialistischen Geist einer solchen Bildungsarbeit und der Notwendigkeit einer Anpassung an die heutige Wirtschaft, in die der Betrieb gestellt sein würde, in der er sich behaupten müßte. Heut ist dieser Bruch unvermeidlich. Mit besonderem Nachdruck ist zu betonen, daß die Aufpfropfung der Schule auf einen kapitalistisch aufgezogenen Fabrikbetrieb nicht Notbehelf, sondern bewußte Absicht ist. Wir erstreben als Sozialisten keine Experimente, die das Vorhandene seinen eigenen Gesetzen entgegen umbiegen. Der Weg geht für uns durch die kapitalistische Wirtschaft hindurch. Nur die Entfaltung des Vorhandenen zu immer höheren Formen, nicht wirklichkeitsfremde Weltverbesserungspläne kommen für uns in Frage. Das gilt auch für diesen Versuch einer neuartigen Arbeiterbildung. Er ist dem modernen industriellen Großbetrieb ein- und anzugliedern. Nur auf diesem Wege kommen wir dem Problem der Massenbildung, das wir bejahen, langsam näher. Laßt uns daher nicht unausgereifte wirtschaftliche Experimente machen, die von der Entfaltung der modernen Industrie abführen, sondern laßt uns eine Form herausstellen, die auch bei höchster Betriebskonzentration, bei höchster Entfaltung der Massenarbeit anwendbar ist. Schaffen wir einen Typus, der ein Prototyp werden kann, d.h. der fähig ist zur Aus- und Weiterbildung innerhalb der gegebenen wirtschaftlichen Formen, um dann mit diesen Formen in langsamem Wachstum neuen Möglichkeiten entgegenzureifen.

Gertrud Antonie Hermes (1872 – 1942)

1872 Geboren als Tochter eines Juristen, der zuletzt Oberkonsistorialrat der evangelischen Kirche Altpreußens war. Kindheit auf dem westpreußischen Gut ihres Vaters und in Berlin. Nach dem Abitur Vorbereitung auf das Lehramt an höheren Schulen.

1896 – 1908 Arbeit als Lehrerin an einer privaten höheren Mädchenschule in Berlin. Aufgabe dieser Tätigkeit wegen Krankheit, längere Erholungsaufenthalte in Weinheim an der Bergstraße.

1910 – 1912 Mitarbeit im Gewerkverein der Heimarbeiterinnen in Berlin; Leiterin der Zahlstelle und erstes Engagement in der Arbeiterinnenbildung.

1912 – 1914 Volkswirtschaftliche Studien bei Professor Severing in Berlin.

1913 Wohnung im Berliner Osten und Kontakt zur Sozialen Arbeitsgemeinschaft von F. Siegmund-Schultze. Neuerliche schwere Erkrankung.

1918 – 1922 Arbeit in Bad Kösen an einer Höheren Töchterschule. Daneben sozialwissenschaftliche Kurse für schulentlassene Mädchen. Tätigkeit als volkswirtschaftliche Wanderlehrerin für verschiedene Volkshochschulen in Thüringen und Sachsen. 1919 Gründung der Volkshochschule Bad Kösen in Thüringen.

1922 Übersiedlung nach Leipzig und dort zunächst Fachreferentin für die Leipziger Bücherhallen.
Gründung des Leipziger Volksbildungsamtes und der Leipziger Volkshochschule durch Hermann Heller (1891 – 1933).

1923 Eröffnung des ersten Volkshochschulheims in Leipzig-Connewitz unter Hermes' Leitung. Bis 1926 Gründung weiterer Heime.

1923 – 1933 Mitarbeit in den verschiedenen Einrichtungen des Leipziger Volksbildungsamtes. 1926 Gründung der „Wissenschaftlichen Arbeitsstelle für freies Volksbildungswesen", in der in Volks- und Arbeiterbildung Tätige weitergebildet werden.

1926 Veröffentlichung der empirischen Untersuchung *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage.*

1927 Studienreise nach England, Veröffentlichung des Buches *Die geistigen Grundlagen der englischen Erwachsenenbildung*. Anstellung als Beamtin im Dienst der Stadt Leipzig.

1928 1.10.: Eröffnung der „Schule der Arbeit", Einrichtung eines Volkshochschulheimes im gleichen Haus.

1929 Veröffentlichung des Romans *Rote Fahne in Not*, in dem Erfahrungen aus der Arbeiterbildung literarisch verarbeitet werden.

1933 16.3.: Überfall der SA auf das Haus mit nachfolgender Schließung. Entlassung aus dem städtischen Dienst und Verbot jeglicher pädagogischen Arbeit.

1935 Erneute Studienreise nach England.

1936 – 1940 Übersiedlung nach Frankfurt am Main, intensive geschichtswissenschaftliche Studien. Freundschaft mit Gustav Radbruch und Karl Jaspers.

1940 Rückkehr nach Berlin.

1942 Am 26.1. stirbt Gertrud Hermes in Berlin.

Schriften von Gertrud Hermes (Auswahl)

1921 *Eine soziale Arbeitsgemeinschaft als Volkshochschule*. In: „Akademisch-soziale Monatsschrift", S. 68-73

1921a *Ein preußischer Beamtenhaushalt 1859 – 1890*." In: „Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft", S. 43-92, 268-295, 478-486

1922 *Als volkswirtschaftliche Wanderlehrerin durch Thüringen*. In: „Blätter der Volkshochschule Thüringen", S. 2-4, 12-13

1922a *Neue Wege der Volkshochschularbeit*. In: „Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft deutscher Kultur", S. 256-263

1924 *Die Volkshochschulheime*. In: Hermann Heller (Hrsg.): Freie Volksbildungsarbeit. Leipzig, S. 58-130

1924a *Das Seminar für freies Volksbildungswesen an der Universität Leipzig*. In: Hermann Heller (Hrsg.): Freie Volksbildungsarbeit. Leipzig, S. 156 – 165.

1925 *Arbeiterschulung. Der geistige Klassenkampf*. In: „Kulturwille. Monatsblätter für Kultur der Arbeiterschaft", S. 241-242

1926 *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage*. Tübingen

1927 *Die geistigen Grundlagen der englischen Erwachsenenbildung.* Crimmitschau

1927a *Bericht über meine Studienreise in England.* Ed.: World Association for Adult Education: Deutscher Arbeitsausschuss. Leipzig, S. 17-20. Wieder abgedruckt in: Joachim Knoll/Klaus Künzel: Internationale Erwachsenenbildung in Geschichte und Gegenwart. Braunschweig 1981, S. 54-57

1927b *Die Leipziger Volksbildungsarbeit in ihrer grundsätzlichen Bedeutung.* In: „Sozialistische Monatshefte", S. 552-555

1929 *Rote Fahne in Not.* Jena

1931 *Die freie Volksbildungsarbeit.* In: „Kulturwille. Monatsblätter für Kultur der Arbeiterschaft", Sonderbeigabe, S. 125-127

Anmerkungen

1 Vgl. dazu ihre Aufsätze in: Hermann Heller (Hrsg.): Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt. Leipzig: Verlag der Werkgemeinschaft 1924. S. 60-65, 82-101.

2 Martha Friedenthal-Haase (1991) listet, beginnend mit dem WS 1923/24 bis zum WS 1932/33, circa 40 Veranstaltungen – Vorlesungen, Seminare, Übungen – auf, die über das Seminar angeboten wurden (A 43 – A 46).

3 Laut Martha Friedenthal-Haase hat Gertrud Hermes ihre letzte Veranstaltung im WS 1925/26 gehalten, Hermann Heller im WS 1926/27. Danach haben vor allem Paul Hermberg und seine Assistenten Wolfgang Seiferth, Pflug und Fritz Borinski Seminare angeboten (A 44 – A 46).

4 Wenn nicht anders vermerkt, beziehen sich die Seitenzahlen im folgenden Abschnitt auf das Buch *Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage* nach der Ausgabe Tübingen: 1926.

Georg Engelbert Graf (1881 – 1952)

Georg Engelbert Graf (l.) mit Heinz Hoose, um 1929

Georg Engelbert Graf war Arbeiterbildner, Wanderlehrer des Zentralen Bildungsausschusses der SPD, Gewerkschaftsfunktionär und Leiter der Bildungsabteilung des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes (DMV) sowie dessen „Wirtschaftsschule“ in Bad Dürrenberg. Über die studentischen Unterrichtskurse in Berlin kam er zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Arbeiterbewegung. Graf war seit 1908 Mitglied der SPD und gehörte mit Gertrud Hermes, Anna Siemsen, Hermann Heller und anderen zu den wichtigsten Theoretikern und Praktikern der gewerkschaftlichen und politischen Arbeiterbildung der Weimarer Republik. Sein Konzept einer zweckgebundenen, politischen Arbeiterbildung zielte primär auf die Schulung von Gewerkschaftsfunktionären und Betriebsräten, um durch sie als Multiplikatoren (Bildungsobleute) Arbeiterbildung als Massenbildung zu ermöglichen. Politische Arbeiterbildung sollte sich langfristig nicht auf die Funktionärsbildung beschränken, sondern sich an die gesamte Arbeiterschaft richten. Nach Auffassung der damaligen Arbeiterbildnerinnen und Arbeiterbildner sollten die Betriebsräte (nach dem Betriebsverfassungsgesetz von 1920) und die Vertrauensleute der Gewerkschaften sowohl die unmittelbaren Interessen der Arbeiter und Angestellten gegenüber den „Arbeitgebern“ vertreten, als auch gleichzeitig am Auf- und Ausbau des demokratischen Staates und seiner Weiterentwicklung zum Sozialismus mitwirken. Arbeiterbildung mit dieser Zielsetzung war Klassenbildung. Diese Form der sozialistischen und gewerkschaftlichen Arbeiterbildung verstand sich bewusst als Gegenentwurf zu bürgerlichen Volksbildungsansätzen in der Weimarer Republik. Deren neutraler und politisch integrierender Ansatz wurde von Georg Engelbert Graf und den anderen sozialistischen Praktikern und Theoretikern der Arbeiterbildung abgelehnt.

Zwischen Geopolitik und Arbeiterbildung

Georg Engelbert Graf[1] wurde am 25.7.1881 in Bobstadt in Hessen als Sohn eines Volksschullehrers geboren. Er war der älteste von drei Brüdern. Bis zu seinem zwölften Lebensjahr besuchte er die Volksschule, danach das humanistische Gymnasium in Bensheim, wo er 1900 das Abitur ablegte. Von dort zog er nach Berlin, um zunächst Indogermanistik und Kulturgeschichte zu studieren:

„… ich wollte später als Indologe in indische Dienste treten. … Die außenpolitische Entwicklung führte aber dazu, dass England 1903 die wei-

tere Anstellung von Deutschen in Indien sperrte; die akademische Karriere in Deutschland bot keine Aussichten, und ich musste daher umsatteln. Ich ging zur Geographie über und wählte als Fächer Geologie und Nationalökonomie" (Graf o. J., S. 1).

Graf verdiente sich seinen Lebensunterhalt während des Studiums mit Nachhilfeunterricht und schriftstellerischer Arbeit. 1905 unterbrach er sein Studium, um seinen Wehrdienst abzuleisten, danach nahm er es auf Grund finanzieller Engpässe bis 1913 nicht wieder auf. Er arbeitete von 1906 bis 1908 als Generalsekretär im Verein zur Förderung der Kunst in Berlin. Bereits 1904/05 hatte er gemeinsam mit Kommilitonen die „Studentischen Arbeiterunterrichtskurse" in Berlin gegründet, in denen er mehrere Jahre lang Geographie unterrichtete. Dadurch bekam er erstmals Kontakt zu Arbeitern und der Arbeiterbewegung. 1908 trat er der SPD bei, von der er als Wanderlehrer für Naturwissenschaften des 1906 gegründeten Zentralbildungsausschusses angestellt wurde. 1911 heiratete er die Schweizerin Johanna Sigg. Das Ehepaar bekam zwei Söhne, Hans Gerhard und Karl Wolfgang.

1913 nahm Graf sein Studium in Zürich wieder auf, um es, wie er sagte „… auch äusserlich zum Abschluss zu bringen" (Graf o. J., S. 1). Im Herbst 1914 wollte er mit einer Arbeit über die „Siedlungsgeographie des südlichen Odenwaldes" promovieren, der Ausbruch des Krieges verhinderte die Promotion jedoch. Graf kehrte nach Deutschland zurück, wurde aber auf Grund seines schlechten Gesundheitszustandes als nicht fronttauglich zurückgestellt.

„Nach verschiedenen Kommandierungen wurde ich schließlich als wissenschaftlicher Hilfsarbeiter an das Kriegsministerium versetzt und der Reichsentschädigungskommission zugeteilt, wo ich 1917 zum Abteilungsleiter aufrückte. Ich blieb hier bis zur Auflösung der Behörde im Frühjahr 1919" (Graf o. J., S. 2).

1919 wurde Graf Lehrer an der Berliner Räteschule, 1920 an der Heimvolkshochschule Schloss Tinz bei Gera, wo er Wirtschaftskunde, Geographie und Biologie unterrichtete. Ende 1921 wurde er zum Leiter des Bildungswesens des Deutschen Metallarbeiterverbandes (DMV) berufen, der seinen Sitz in Stuttgart hatte. 1926 gründete der DMV die „Wirtschaftsschule" in Bad Dürrenberg in Sachsen, deren vorrangige

Aufgabe die Schulung von Betriebsräten und Gewerkschaftsfunktionären war. Graf leitete das Internat bis zu seiner Schließung durch die Nationalsozialisten 1933. Neben seiner Tätigkeit als Leiter des Bildungswesens des DMV widmete er sich intensiv der Arbeiterbildung und Volksbildung in Theorie und Praxis:

„Bis 1927 war ich auch als nebenamtlicher Dozent für Geographie an der Akademie für Arbeit – Frankfurt a. M. tätig. Ausserdem hielt ich zahlreiche Kurse über meine Fachgebiete an Volkshochschulen u. dgl. ab u.a. in Stettin, Bielefeld, Düsseldorf, Wetzlar, Danzig, an den Universitäten Münster, Leipzig, Jena, Köln, am Uraniainstitut in Wien und Prag, an Heimvolkshochschulen in Dänemark, Schweden und Finnland. Als Sachverständiger für Erwachsenenpädagogik wurde ich vielfach im In- und Ausland (u.a. Schweiz, Oestreich, USA, Spanien) herangezogen“ (Graf o. J., S. 2).

Von 1925 bis zum Entzug der Unterstützung durch die SPD 1931 war Graf Redakteur der „Jungsozialistischen Blätter“ und Mitherausgeber der „Jungsozialistischen Schriftenreihe“. Auseinandersetzungen zwischen der SPD und ihrer Jugendorganisation führten auf dem Parteitag des SPD in Leipzig 1931 zu einem Unvereinbarkeitsbeschluss. Die Jungsozialisten als Jugendorganisation der SPD wurden aufgelöst, womit auch die Herausgabe der „Jungsozialistischen Blätter“ eingestellt wurde. Die Jungsozialisten spalteten sich von der SPD ab und gründeten die Sozialistische Arbeiterpartei Deutschland (SAPD) (vgl. Graf 1931). Graf selbst blieb Mitglied der SPD und war von 1928 bis 1933 Abgeordneter der Sozialdemokratischen Partei im Reichstag.

1933, nach dem Verbot der Gewerkschaften und der Zerschlagung der Arbeiterbewegung und der Demokratie durch die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) sowie der Verfolgung und Ermordung zahlreicher Arbeiterführer durch die Sturmabteilung (SA) der NSDAP emigrierte Graf nicht. Er zog nach Berlin und arbeitete als freier Schriftsteller. Um dies möglich zu machen, trat er 1935 der Reichsschrifttumskammer bei. Der bereits zitierte kurze autobiographische Abriss seines Lebens wurde dem Aufnahmeantrag beigefügt. Darin heißt es: „Seit 1933 habe ich mich von der Politik völlig zurückgezogen und lebe als Privatgelehrter in der Hauptsache – abgesehen von einigen literarischen Arbeiten – nur meinen Fachstudien“ (Graf o. J., S. 2).

Graf wurde nicht Mitglied der NSDAP, und es ist unklar, wie weit er sich dem Nationalsozialismus anpasste. Ein Brief von Werner Hing an die Reichsschrifttumskammer vom 13.8.1935, in dem er Grafs Aufnahmeantrag unterstützt, zeigt, dass sein Standpunkt für Außenstehende nicht transparent war:

„Ob Graf im Sinne des nationalsozialistischen Staates als zuverlässig angesprochen werden kann, vermag ich nicht zu entscheiden. Ich kenne für eine solche Auskunft sein Privatleben viel zu wenig. Dr. Graf ist als Verfasser von geopolitischen Schriften bekannt. Insbesondere beweisen seine Märchen aus der frühen Entwicklungsgeschichte der Erde seine Berufung zum Schriftsteller. … Über die näheren Lebensumstände von Graf kann ich nichts aussagen, da sie mir nicht bekannt sind.
Da Graf schon früher sehr bedürfnislos lebte, wird er wohl auch unter den bescheidensten Voraussetzungen eine geordnete Existenz führen“ (Hing 1935, o. S.).

Diese Einschätzung änderte sich auch später nicht wesentlich: Am 29. September 1938 schrieb die Geheime Staatspolizei an den Präsidenten der Reichsschrifttumskammer:

„Seit der Machtübernahme im Januar 1933 lebt Graf sehr zurückgezogen. Er hat noch persönliche Beziehungen zu einzelnen früheren Mitgliedern marxistischer Organisationen, mit denen er seinerzeit sehr viel zusammengewesen war. Eine staatsfeindliche Betätigung ließe sich ebensowenig wie eine innere Umstellung zum Nationalsozialismus feststellen“ (Geheime Staatspolizei, 29.9.1938).

Graf arbeitete von 1933 bis 1945 als freier Schriftsteller und Journalist. Eine Anpassung an die herrschende Ideologie, um überhaupt veröffentlichen zu können, ist allerdings nicht zu übersehen. Er schrieb in dieser Zeit geopolitische Aufsätze, aber auch Bücher zu deutschen Feldzügen wie *Unser Kampf in Belgien und Holland* (1940), *Unser Kampf in Frankreich* (1940), *Unser Kampf in Norwegen* (1940) und *Der Gross-Ostasiatische Raum* (1944). Im Auftrag der Reichsschrifttumskammer hielt er an der Front geopolitische Vorträge vor Soldaten.

Seine angepasste Haltung in der Zeit des Nationalsozialismus erschwerte Grafs gesellschaftliche und berufliche Integration nach dem

Ende des Zweiten Weltkriegs. Er blieb 1945 in der sowjetischen Besatzungszone und arbeitete zunächst als Schulreferent der Provinzialregierung Brandenburgs und als Dozent an der Berliner Volkshochschule. Im August 1946 wurde er Dozent für Sozio-Geographie an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. 1948 promovierte er dort im Alter von 66 Jahren mit der Arbeit *Der historische Materialismus. Sein Wesen und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung*.

Im August 1945 setzte Graf seine Arbeit in der SPD fort. 1946, nach der Vereinigung von KPD und SPD zur SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands) in der sowjetischen Besatzungszone war Graf bis 1948 Mitglied der SED. 1948 wurde er wieder Mitglied der SPD. Den Austritt aus der SED begründete er in einem öffentlichen Brief an einen der führenden SED-Funktionäre, Erich Gniffke, mit einer scharfen Kritik an der pro-sowjetischen Ausrichtung der Partei und ihrer voraussehbaren Entwicklung:

„Ich bin nun noch einmal eine ganze Zeitlang und gründlich mit mir zu Rate gegangen; aber ich kann nicht anders: ich bleibe bei meiner Austrittserklärung aus der SEP[2] *.*
Es ist ein schwerer Schritt nach fast 44jähriger Mitgliedschaft! Und erklärlich nicht etwa aus persönlicher Empfindlichkeit, sondern nur aus tiefster Enttäuschung über eine Entwicklung, die die SEP besonders im Laufe des letzten Jahres genommen hat. Ich verstehe als Marxist den Weg, den die Sowjetunion innen- und außenpolitisch geht, sehr wohl, er entspricht dort der historischen Logik. Aber der historischen Logik im sozialistischen Sinne entspricht nicht die Politik der SEP, die zu einem Anhängsel der sowjetischen Außenpolitik geworden ist. Die SEP ist nichts anderes als die ‚verböserte' Ausgabe der früheren KPD. Ihre Politik ist nicht immer sozialistisch, sondern sowjetisch; sie ist nicht mehr proletarisch, sondern proletarisierend und in ihrer Konsequenz führt sie zu einem machtpolitisch aufgebauten Klassenstaat mit einer beherrschten, unfreien Schicht und einer aufgeblähten Bürokratie als herrschender Klasse. Selbst als bloßes Übergangsstadium halte ich eine derartige Entwicklung für eine vom Sozialismus wegführende Katastrophe" (Graf 1948, o. S.).

Graf war sich bewusst, dass diese Haltung für ihn durchaus persönliche und berufliche Konsequenzen haben würde, denn er beendete den Brief folgendermaßen: „… aber das muß man in Kauf nehmen. Ich

kann nun einmal nicht heucheln. Aber was ich gewesen bin, seit einem Menschenalter, ein marxistischer Sozialist, das bleibe ich auch fernerhin. Auch in der ‚inneren Emigration!'" (ebd.). Grafs Verhalten fand nicht das Verständnis seiner politischen Freunde im Westen, wie ein Nachruf seines ehemaligen Schülers Alfred Dobbert zeigt, der während des Krieges sporadischen Kontakt zu Graf hatte. Er hebt hervor, dass Grafs politische Entwicklung auch für seine Freunde unverständlich war: „Wir von der alten Arbeiterjugend trauern um einen Lehrer, der uns begeistert, der uns geformt hat, der immer unter uns als guter Kamerad weilte, dessen Streben und Suchen so charakteristisch , dessen Wissen so groß und dessen Irren so menschlich war" (Dobbert 1953, S. 6).

Graf selbst verweist auf seine „innere Emigration", wobei nicht deutlich wird, ob er sich auf die Zeit des Nationalsozialismus bezieht oder auf die Zeit von 1948 bis zu seinem Tod 1952, als er nochmals Mitglied der SPD war. In seiner Austrittserklärung aus der SED sagt er zudem, dass ihm dieser Schritt nach 44 Jahren Mitgliedschaft nicht leicht falle. Dies würde bedeuten, dass er, der 1908 in die SPD eingetreten war, sich „im Geiste" auch während der zwölf Jahre des nationalsozialistischen Regimes der SPD zugehörig fühlte.

Dass Graf nicht unumstritten war, zeigt sich auch darin, dass einem Berliner Verlag, der sich bereit erklärt hatte, 1946 sein Werk *Das Märchen vom Rhein* zu veröffentlichen, von der amerikanischen Militärregierung für drei Monate die Verlagslizenz entzogen wurde. Eine Pressenotiz merkte dazu an: „… obwohl Graf sich unter den Nazis im propagandistischen Sinne schriftstellerisch betätigt hat" („Telegraf" vom 4.12.1946). Zu seinen Vorträgen an der Front hat er seinen Freunden, wie Alfred Dobbert berichtet, bereits 1942 „glaubhaft versichert, daß er sich streng an die Wissenschaft gehalten habe, also nur Tatbestände erläutert habe" (Dobbert 1953, S. 6).

Seine letzten Lebensjahre verbrachte Graf in Brandenburg, Jena und Berlin. Von 1948 bis 1952 arbeitete er in verschiedenen Bildungseinrichtungen in Westberlin, an der Volkshochschule Wilmersdorf, als Dozent der Deutschen Hochschule für Politik (dem späteren Otto-Suhr Institut), der pädagogischen Hochschule sowie der Verwaltungsakademie. Er starb am 5. Dezember 1952 in Berlin. Alfred Dobbert charakterisierte ihn in dem erwähnten Nachruf folgendermaßen:

„Ich begegnete Engelbert Graf zum ersten Male im Herbst 1912 in einem Kurs des Arbeiterbildungsausschusses in Langerfeld … In geradezu schwärmerischer Begeisterung hingen wir alle an Engelbert Graf, dem markanten, hübschen Mann, dessen Rednergabe und bildhafte Darstellungskunst uns die Vollendung einer Persönlichkeit zu sein schien. … Immer wieder wußte Graf zu begeistern, zum Nachdenken anzuregen, Probleme anzusprechen. Man hing an seinem Munde. Er war der geborene Lehrer, ein Pädagoge besonderer Art“ (Dobbert 1953, S. 6).

Die Bedeutung Georg Engelbert Grafs für die Erwachsenenbildung liegt vor allem in seinen praktischen wie theoretischen Beiträgen zur Arbeiterbildung und zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in den 1920er und zu Beginn der 1930er Jahre. Um seine Tätigkeit ab 1921 im Bereich der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit sowie seine theoretischen Überlegungen einordnen zu können, wird im Folgenden zunächst kurz die Entwicklung der Gewerkschaften und ihrer Bildungsarbeit vorgestellt.

Die Bildungsarbeit der freien Gewerkschaften und des Deutschen Metallarbeiterverbandes von 1880 bis 1933

Die Entwicklung der freien Gewerkschaften in Deutschland steht in einem engen Zusammenhang mit den allgemeinen politischen und ökonomischen Entwicklungen seit der Industrialisierung und der „Reichsgründung“ unter Bismarck. Nach Aufhebung des Koalitionsverbots – d. h. eines Verbots der Organisation von Gewerkschaften – entstanden ab 1865 in Deutschland Gewerkschaften, die von Facharbeitern und Gesellen getragen wurden. Zu diesen gehörten zum Beispiel der Allgemeine deutsche Zigarrenarbeiterverband (1865), der Deutsche Buchdruckerverband (1866) und der Deutsche Schneiderverband (1867) (vgl. Grebing 1987, S. 57). Diese Gewerkschaften mussten ab 1878 ihre offene Arbeit einstellen, da in diesem Jahr nach zwei Attentaten auf Wilhelm I. vom Reichstag das „Sozialistengesetz“ gegen die „gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie“ erlassen wurde, das bis 1890 Gültigkeit hatte. Von den Bestimmungen waren nicht nur Parteien, sondern als zentrale Organisationen auch die Gewerkschaften betroffen. Nach der Aufhebung des Gesetzes 1890 schlossen sich die sozialistischen Gewerkschaften unter Führung Carl Legiens zur Generalkommission der Gewerkschaften Deutschlands zusammen. Daneben existierten die

Hirsch–Dunckerschen Gewerkvereine und seit 1894 die Christlichen Gewerkschaften (ebd., S. 72-73).

1905 beschloss die Generalkommission der Gewerkschaften in Deutschland, auch „Freie Gewerkschaften“ genannt, auf ihrem Kongress in Köln, zentrale Gewerkschaftskurse einzurichten, die der Funktionärsbildung dienen sollten (vgl. Gumpert 1923, S. 18). Die ansteigenden Mitgliederzahlen der Einzelgewerkschaften und die anwachsenden Verwaltungen machten diesen Schritt notwendig. Es hatte zwar bereits zuvor bei Einzelgewerkschaften und Ortskartellen Bildungsmöglichkeiten gegeben und sie existierten auch weiterhin, es gab aber bis dahin keine gezielte Funktionärsschulung der freien Gewerkschaften. Die Einzelgewerkschaften boten kulturelle, gewerkschaftlich-agitatorische Vorträge und Kurse sowie fachliche Weiterbildung an. Diese Kurse reichten nicht aus, den Bedarf an Funktionären und Verwaltungspersonal zu decken, denn es war die erste Phase der deutschen Gewerkschaften, in der sie von Berufsgewerkschaften zu Branchen- und Industriegewerkschaften und damit zur proletarischen Massenorganisation aufstiegen. Parallel erfolgte der Aufstieg der deutschen Sozialdemokratie zur Massenpartei der Arbeiter.

Sich notwendige politische und organisatorische Kenntnisse für die Gewerkschaftsarbeit durch Praxis im Betrieb, im Ortskartell oder in der Parteiarbeit anzueignen, erwies sich als problematisch. Ab September 1906 begannen in Berlin die Zentralkurse der Freien Gewerkschaften. Sie dauerten zunächst vier, später sechs Wochen. Von 1906 bis 1922 wurden 22 Kurse angeboten, an denen, Gasthörer eingeschlossen, 1417 Arbeiter teilnahmen, durchschnittlich also 80 Teilnehmer pro Kurs (ebd., S. 20). Aufgabe war die theoretische Unterweisung der Funktionäre in Nationalökonomie, Fragen des Vertragswesens, des Arbeitsschutzes und des Versicherungswesens, in Betriebswirtschaft sowie Theorie und Geschichte der deutschen und ausländischen Gewerkschaften. Von den 22 Kursen wandten sich vier besonders an Arbeitersekretäre, die unter anderem für die rechtliche Beratung ihrer Mitglieder verantwortlich waren. Sie wurden in öffentliches Recht, Straf- und Prozessrecht, Zivilprozessordnung und Fragen des Arbeitsrechts eingeführt (ebd., S. 23).

Charakteristisch für die Zentralkurse der Freien Gewerkschaften war, dass mit ihnen nicht allgemeine Arbeiterbildung, sondern zweckbe-

stimmte Funktionärsschulung betrieben wurde. Sie waren also nicht auf langfristige politische Ziele der Arbeiterbewegung und die Hebung des Bildungsniveaus der gesamten Arbeiterschaft gerichtet, sondern auf die Lösung tagespolitischer Probleme (vgl. auch das Kapitel zu Rosa Luxemburg).

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit in der Weimarer Republik

Die gewerkschaftliche Bildungsarbeit wurde in der Zeit der Weimarer Republik ausgebaut, und es wurden neue Schwerpunkte in Mitgliederbildung, Funktionärsbildung, Betriebsrätebildung und Jugendbildung gesetzt. Die schnell steigenden Mitgliederzahlen (1918: 1,8 Millionen organisierte Arbeiter in Deutschland; 1920: 7,8 Millionen) erforderten einen Ausbau der Verwaltungsorganisation der Gewerkschaften. Die Demokratisierung der Gesellschaft und der Wirtschaft stellte neue Anforderungen an die Gewerkschaften und Betriebsräte: Innerhalb kurzer Zeit mussten sie Vertreter in die verschiedensten Gremien wie Aufsichtsräte, Arbeitsgerichte, Versicherungen und Krankenkassen entsenden. Das Betriebsverfassungsgesetz von 1920, das mehr Gestaltungsmöglichkeiten im Betrieb eröffnete, erforderte mehr und besser ausgebildete Betriebsräte (vgl. Scharfenberg 1988, S. 15-16).

Ab 1922 wurde ein gewerkschaftliches Bildungssystem auf drei Ebenen aufgebaut: Die erste Ebene waren Bildungsveranstaltungen der örtlichen Bildungsausschüsse, der größeren Ortsausschüsse und Bezirkssekretariate, die eigene Institutionen hatten wie z. B. die Berliner Gewerkschaftsschule. Die zweite Ebene waren Schulen der Einzelgewerkschaften (Deutscher Metallarbeiterverband ab 1926; Schule des Deutschen Fabrikarbeiter-Verbandes ab 1927 und die Bundesschule des Allgemeinen Deutschen Gewerkschaftsbundes in Bernau ab 1929). Die dritte Ebene waren überregionale, weiterführende staatliche Institutionen wie die Akademie der Arbeit in Frankfurt am Main sowie die staatlichen Fachschulen für Wirtschaft und Verwaltung in Düsseldorf und Berlin (vgl. Zeuner 1991).

Bei der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit handelte es sich überwiegend um gewerkschaftliche Zweckbildung, d. h., die Ausbildung von Funktionären stand im Vordergrund. Sie wurde begründet mit dem zu erwartenden Ausbau und der Verwirklichung der Wirtschaftsdemokratie, die von gut ausgebildeten Funktionären mit unterstützt werden sollte

(vgl. Scharfenberg 1988, S. 26). Der Ansatz, gewerkschaftliche Bildungsarbeit primär als Funktionärsbildung und damit als Sach- und Zweckschulung zu sehen, war allerdings in der gewerkschaftsinternen Diskussion nicht unumstritten. Verfechter der Massenbildung begründeten diese mit der Notwendigkeit der Schaffung einer neuen, proletarischen Kultur in einem demokratischen Staat, die gemeinsam mit der Arbeiterschaft entwickelt werden sollte. Dazu wurden Aufklärung und grundlegende politische und kulturelle Bildung als unerlässlich betrachtet (ebd., S. 20-22). Insgesamt zeichnete sich die Politik des ADGB (Allgemeiner Deutscher Gewerkschaftsbund) in der Weimarer Republik eher durch Zurückhaltung aus: Die Führung des ADGB rechnete mit einer langsamen, aber stetigen politischen Veränderung, die auch der Arbeiterschaft politische Rechte eröffnen würde.

Gewerkschaftliche Bildungsarbeit des DMV

Parallel zu den Bemühungen des Dachverbandes ADGB entwickelten Einzelgewerkschaften Bildungsaktivitäten. So auch der Deutsche Metallarbeiterverband (DMV), der ab 1918 der größte Industrieverband innerhalb des ADGB war und dessen Bildungsabteilung Georg Engelbert Graf von 1921 bis 1933 leitete. Der DMV wurde 1891 als Dachverband der meisten bis dahin existierenden Gewerkschaften des metallverarbeitenden Handwerks und der Industrie gegründet. Ziel des Verbandes war die Wahrung und Förderung der materiellen und geistigen Interessen seiner Mitglieder. 1893 wurde in der Satzung verankert, dass gemeinnützige und wissenschaftliche Vorträge diese Ziele unterstützen sollten. Die steigenden Mitgliederzahlen hatten einen erhöhten Bedarf an Funktionären zur Folge, der zum Ausbau der Bildungsarbeit des DMV führte (ebd., S. 143).

Die Bildungsarbeit war geteilt: Das Verbandsorgan „Metallarbeiter-Zeitung“ diente zur Unterrichtung und Bildung der Mitglieder, während die Funktionäre in der Vorkriegszeit in den zentralen Unterrichtskursen der Generalkommission der Gewerkschaften in Berlin ausgebildet wurden. Diese Zweiteilung der Bildungsarbeit des DMV bestand bis zum Ende des Ersten Weltkriegs, danach wurde eine eigenen Bildungsabteilung eingerichtet. Ab 1920 bot der DMV überwiegend Funktionärs- und Betriebsräteschulungen in dezentralen Wochenendkursen an, die aber sehr kostenintensiv und wenig effektiv waren, weshalb der DMV 1924 die Einrichtung eines eigenen Bildungsinstituts beschloss,

das 1926 als Internat in Bad Dürrenberg in der Nähe von Leipzig eröffnet wurde (ebd., S. 144 f.).

Der politische und theoretische Ansatz der Bildungsarbeit des DMV unterschied sich von dem des ADGB, weil beide grundsätzlich verschiedene Auffassungen von der neuen Staatsordnung hatten. Während der ADGB eine „Wirtschaftsdemokratie" unter Einbeziehung aller politischen und gesellschaftlichen Kräfte favorisierte, hielt der DMV zumindest rhetorisch an der Durchsetzung des Sozialismus fest. Der ADGB hatte mit den Unternehmern eine Zentralarbeitsgemeinschaft gegründet, die den Umbau in eine Wirtschaftsdemokratie und die langfristige Transformation von der kapitalistischen in eine sozialistische Wirtschaftsordnung unterstützen sollte. Diese Position lehnten Georg Engelbert Graf und andere Vertreter des DMV ab. Sie sahen darin eine Bedrohung der von den Gewerkschaften in der November-Revolution von 1918 erreichten Position der Arbeiterschaft, die in der Wiederherstellung alter Machtverhältnisse enden würde. Denn im Gegensatz zum ADGB, der durch die Kooperation mit Staat und Unternehmerverbänden langfristig Veränderungen durchsetzen wollte, zielte die Politik des DMV auf die Aufhebung der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung und die Durchsetzung des Sozialismus (vgl. Scharfenberg 1986, S. 76-77).

In diesen politischen Zusammenhang ist die Bildungsarbeit des DMV einzuordnen. Sie sollte die Arbeiterschaft einerseits auf praktische Aufgaben im Sozialismus vorbereiten, andererseits sollte Arbeiterbildung zur Bewusstseinsbildung beitragen:

„Wir müssen einen kollektivistischen Gemeinwillen vorbereiten. Wir müssen die Kräfte beweglich machen und können das durch die Bildung und Schulung des Proletariats, speziell der Betriebsräte und Funktionäre, die im Falle einer Mobilmachung des geformten Proletariats dann die Kadres abgeben, in die die Kämpfenden eingereiht werden. So ist das Problem der Arbeiterbildung und –Schulung schließlich anzusprechen als eine Etappe der sozialistischen Revolution, als eine befestigte Stellung im Verteidigungskampf des Proletariats, als eine Waffe in dem Kampf um den Sozialismus!" (Graf 1921, S. 131).

Um dieses Ziel zu erreichen, konzentrierte sich die Praxis der Bildungsarbeit des DMV auf den Ausbau der Betriebsräte- und Funktio-

närsschulung, die Mitgliederschulung beschränkte sich auf die Herausgabe verschiedener Verbandsorgane, die Metallarbeiter-Zeitung und ab 1919 die Betriebsräte-Zeitschrift.

Die Betriebsräteschulung stand im Mittelpunkt der Bildungsarbeit des DMV, zum einen, weil die Zahl der Betriebsräte zunahm und sie auf ihre unmittelbaren Aufgaben als Vertreter der Arbeiter in den Betrieben vorbereitet werden mussten, zum anderen, weil die Betriebsräte bei der geplanten Sozialisierung der Produktionsmittel die Verantwortung für die Führung der Betriebe übernehmen sollten (vgl. Scharfenberg 1986, S. 92-94). Hinzu kam, dass die Betriebsräte durch die Verabschiedung des Betriebsrätegesetzes von 1920 einen von den Gewerkschaften formal unabhängigen Status erlangten, als gewählte Vertreter der Arbeiterschaft mussten sie nicht unbedingt Gewerkschaftsmitglieder sein. Die Betriebsräteschulung des DMV und anderer Gewerkschaften war also in ihrem Sinn politisch ausgerichtet, um ihren Einfluss in den Betrieben zu wahren. So ist auch das besondere Engagement des DMV in der Bildungsarbeit von Betriebsräten zu erklären (vgl. Wentzel 1995, S. 28).

Primäre Aufgabe der Funktionärsschulung war die Vorbereitung der Funktionäre auf die Übernahme verschiedenster Tätigkeiten und Funktionen innerhalb der Organisation. Dazu gehörten administrative Aufgaben innerhalb des Verbandes, Werbung und politische Integration neuer Mitglieder, die Übernahme von Vertretung im Auftrag der Gewerkschaft bei Versicherungen, Genossenschaften, Laiengerichten usw. Betriebsräte und Funktionäre blieben bis 1933 primäre Adressaten der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit des DMV. Diese wurde getragen von der Überzeugung, dass sie hiermit die Gesamtheit der Gewerkschaftsmitglieder politisch beeinflussen und festigen würden. Dass diese Strategie keinen Erfolg hatte, zeigte sich allerdings am Verhalten eines großen Teils der Arbeiterschaft bei der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933:

„Die von E. Graf ausgesprochene Hoffnung auf dem ersten Betriebsrätekongress, daß bei der nächsten großen Krise die Kader der Arbeiterbewegung in der Lage sein sollten, diese im Sinne der Arbeiterbewegung zu strukturieren, erfüllte sich nicht. Die Niederlage, die die deutschen Faschisten der Arbeiterbewegung 1932/33 beibrachten, belegt, daß die Funktionärsbildung allein nicht ausreicht zur politischen Strukturierung der Arbeiterschaft, hierzu ist Massenbildung erforderlich“ (Brock 1980, S. 64).

„Bildung als fortschreitender Prozess“: Theorie und Praxis der Arbeiterbildung bei Georg Engelbert Graf

Georg Engelbert Graf, der seit 1921 für die Bildungsarbeit des DMV verantwortlich war, zunächst bis 1926 als Leiter der Bildungsabteilung in Stuttgart, ab 1926 auch als Leiter der Betriebsräteschule in Bad Dürrenberg, prägte die Bildungsarbeit des DMV praktisch wie theoretisch nachhaltig. Seine grundsätzliche Überzeugung der 1920er Jahre, dass die Bildungsarbeit zum Aufbau und zur Unterstützung einer sozialistischen Gesellschaft beizutragen habe, änderte er bis zur Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 und der Auflösung des Internats in Bad Dürrenberg nicht.

Graf war neben seiner praktischen Tätigkeit als Arbeiterbildner für die SPD und den DMV Zeit seines Lebens auch Schriftsteller und Theoretiker der Arbeiterbildung. Zu Beginn seiner Praxis als Wanderlehrer der SPD und Dozent in verschiedenen Einrichtungen der Arbeiterbildung vertrat er im Wesentlichen seine ursprünglichen wissenschaftlichen Fächer Geologie und Nationalökonomie sowie Geopolitik. Für Unterrichtszwecke verfasste er seine ersten Aufsätze, deren Ziel es war, seinen Teilnehmern ökonomische und geopolitische Zusammenhänge verständlich zu erklären. Dazu gehört beispielsweise die Schrift *Entwicklungsgeschichte der Erde* von 1912. In den 1920er Jahren schrieb er vor allem Abhandlungen über die Entstehung und die politische Bedeutung des Erdöls. So zum Beispiel *Erdöl, Erdölkapitalismus und Erdölpolitik* (1925), das auch in einer Schulausgabe veröffentlicht wurde. Daneben betätigte sich Graf vor allem in der Zeit nach 1933 schriftstellerisch im „schöngeistigen“ Bereich.[3]

Wichtiger sind aber zweifellos seine theoretischen Schriften zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, die Graf vor allem in seiner Eigenschaft als Leiter der Abteilung Bildung des DMV ab 1921 verfasste. In ihnen setzt er sich mit Zielen, Aufgaben und Inhalten der Betriebsräteschulung sowie mit Formen und Methoden der Arbeiterbildung auseinander. Seine Überlegungen veröffentlichte er zum einen in den verbandsinternen Schriften wie der Betriebsräte-Zeitschrift für die Metallindustrie, zum anderen in den für die Arbeiterbildung wichtigen Organen wie „Die Tat“, „Vierteljahrshefte der Berliner Gewerkschaftsschule“, „Arbeiter-Bildung“, „Kulturwille“, „Gewerkschaftsarchiv“. Er war daneben Herausgeber der „Jung-

sozialistischen Blätter“, in denen er aber eher Aufsätze von allgemeinerem Interesse veröffentlichte. Größere eigenständige Arbeiten schrieb er nur wenige. Zu nennen sind vor allem die Broschüre *Wege zur Selbstbildung des Arbeiters*, erschienen 1931, sowie die *Leitlinien der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung im Zeitalter des Kapitalismus*, eine Schrift, die Arbeiter zum Selbststudium anregen sollte.

Eine von Grafs wichtigsten Darlegungen zu Aufgaben und Zielen der Arbeiterbildung und speziell der Betriebsrätebildung ist ein Referat, das er 1921 anlässlich des ersten Betriebsrätekongresses der Metallindustrie in Leipzig hielt, kurz bevor er Leiter der Bildungsabteilung des DMV wurde. Das Referat ist ein Vorschlag zur künftigen Gestaltung der Bildungsarbeit des DMV. Graf leitet es mit der Frage ein: „Was ist mit den heutigen Mitteln für die Arbeiterbildung zu erreichen und was ist von morgen zu fordern?“ (Graf 1921, S. 120). Im Mittelpunkt steht eine Diskussion um die Aufgaben der Arbeiterbildung innerhalb einer großen Gewerkschaft wie der Metallarbeiterverband und um das Für und Wider von Massenbildung und Betriebsräteschulung. Seinen Ansatz der Betriebsrätebildung begründet Graf mit einer Analyse der politischen und gesellschaftlichen Entwicklung der Nachkriegszeit, die andere Formen und Inhalte der Arbeiterbildung fordert als die Zeit vor dem Krieg:

„Heute ist das Arbeiterbildungsproblem ein anderes als in der Vorkriegszeit. Daher ist auch seine Lösung heute anders als damals. Damals standen im Mittelpunkt der Arbeiterbildung Weltanschauungsfragen. Man glaubte an einen mehr oder weniger automatischen, sozusagen ‚natürlichen‘ Übergang vom Kapitalismus zum Sozialismus. Der Hauptwert wurde auf die theoretische Erkenntnis der Vergangenheit gelegt. Heute stehen wir unmittelbar vor praktischen sozialistischen Aufgaben, die unverzüglich oder in absehbarer Zeit gelöst werden wollen und müssen, wobei wir handeln müssen und nicht lediglich den Zuschauer spielen können. Wir müssen über die Gegenwart aufgeklärt sein, dürfen nicht nur in die Vergangenheit schauen und müssen auch ein Stück in die nähere und fernere Zukunft voraussehen“ (Graf 1921, S. 120-121).

Seiner Einschätzung nach sieht sich der Metallarbeiterverband internen wie externen Problemen gegenüber, bei deren Lösung die Bildungsarbeit eine wichtige Rolle spielt. Eine wichtige verbandsinterne Aufgabe ist die Integration von circa sechs Millionen neuen Mitgliedern,

die nach Kriegsende angeworben wurden. Von diesen ist etwa die Hälfte jünger als 25 Jahre, „die wichtige Epochen der Arbeiterbewegung und des Werdegangs der Organisation nicht erlebt haben“ (ebd., S. 121).

Die zweite zu schulende Gruppe, der Graf angesichts der politischen Aufgaben der Gewerkschaften eine noch größere Bedeutung zumisst, sind die über 100.000 neuen Betriebsräte. Um sie auf ihre Arbeit innerhalb der Gewerkschaft, aber auch in der Politik, in der Selbstverwaltung der Kommunen, in Versicherungen, Genossenschaften usw. vorzubereiten, fordert er den Aufbau einer gewerkschaftlichen Bildungsarbeit ohne staatliche Einflussnahme. Proletarische Bildungsarbeit wird begründet mit der politischen und ökonomischen Überlebensfähigkeit der Arbeiterschaft in dem neuen Staat:

„Nicht aus ethischen oder rechtlichen Gründen muß das Proletariat seinen Anteil an den Kulturgütern fordern, sondern Arbeiterbildung und Aufklärung hat in erster Linie im Hinblick auf die sozialen und ökonomischen Aufgaben zu geschehen, die heute und morgen nur durch das Proletariat und mit seiner Hilfe zu lösen sind, heute in der Weltkrise und morgen, wenn das Zeitalter des Sozialismus beginnt! Die Arbeiterbildung ist also zweckbetonte Bildung“ (Graf 1921, S. 121).

Arbeiterbildung soll die Arbeiterschaft auf den Sozialismus vorbereiten und ihre Beteiligung an der Gestaltung von Staat und Gesellschaft sichern. In diesem Sinn wird Arbeiterbildung für Graf zweckbetonte Bildung, aber nicht im Sinne beruflicher Weiterqualifizierung, deren Hauptziel der individuelle soziale und berufliche Aufstieg wäre. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit kann daher nicht politisch neutral sein, vielmehr ist ihre Grundlage „der Klassenkampf, ebenso wie die Grundlage der freien Gewerkschaften nicht die Arbeitsgemeinschaft, sondern der Klassenkampf ist“ (Graf 1926, S. 196). Arbeitsgemeinschaft ist hier gemeint im Sinne einer Zusammenarbeit von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden (s. o.). Graf macht auch deutlich, dass Arbeiterbildung nicht im bürgerlichen Sinn individuelle Persönlichkeitsbildung ist, vielmehr ist ihr Ziel die „Bildung der Arbeiterklasse, die uns als Masse gegenübertritt; aber Mittel zu dieser Bildung ist die Bildung des einzelnen“ (Graf 1924, S. 34).

Graf betont an anderer Stelle in demselben Zusammenhang, dass das Ziel von Arbeiterbildung nicht die Anhäufung von Wissen und

Kenntnissen um ihrer selbst willen sei, sondern dass sie ein wissenschaftlich begründetes Verantwortungsgefühl vermitteln solle und „die Erkenntnis der gesellschaftlichen Verwendbarkeit des Wissens“ (Graf 1933, S. 11). Arbeiterbildung soll also Erkenntnisse und Zusammenhänge vermitteln, die es der Arbeiterschaft ermöglichen, den bereits gewonnenen Einfluss in Politik und Wirtschaft zu stärken und langfristig zu erhalten.

„Wir haben keine Zeit und Muße, in der Arbeiterbildung der Organisationen Fächer zu pflegen, die lediglich der Freude, der geistigen Ausspannung dienen. Jedes Wissen muß für Theorie oder Praxis der Arbeiterbewegung nutzbar gemacht werden können. Daher wird sich in der nächsten Zukunft die Arbeiterbildung auf Wirtschaftslehre, Gesellschaftslehre, Betriebslehre, Arbeitsrecht und Sozialhygiene beschränken müssen“ (Graf 1921, S. 123).

Diese fünf Gebiete bezeichnet Graf als die „Fakultäten“ der Arbeiterbildung, die er inhaltlich von entsprechenden Fächern bürgerlicher Universitäten abgrenzt. Er hebt ihre Zweckgebundenheit für die Bewegung hervor, die auch die Inhalte bestimmt. So schlägt er, entsprechend den anstehenden Problemen der aufzubauenden Wirtschaftsdemokratie für das Fach Wirtschaftslehre Unterricht in theoretischer Nationalökonomie, Wirtschaftsgeographie, Wirtschaftsgeschichte, Handelslehre, Sozialisierungsfragen und sozialistischem Wirtschaftsaufbau vor. Im Fach Gesellschaftslehre sollen die Geschichte der Stände und Klassen, die Entstehung und Funktionen des modernen Proletariats, Probleme und Aufgaben der proletarischen Organisationen, der politischen sowie der Gewerkschafts- und Genossenschaftsorganisationen behandelt werden. Zur Betriebslehre gehören Materialkunde, die Vermittlung von Wissen zu technologischen Entwicklungen, kaufmännisches Wissen sowie Bilanzkunde.

Graf kritisiert den bisherigen Trend der eher zufälligen und unsystematischen Schulung der Arbeiterschaft. Ziel des Unterrichts sollte es sein, den Teilnehmern systematisch und planmäßig gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Zusammenhänge zu erklären, die es ihnen ermöglichen, selbstständig weiter zu arbeiten. Er wendet sich gegen die Ausbildung von Spezialisten ebenso wie gegen Arbeiterbildung verstanden als Mittel des individuellen Aufstiegs:

„Wir sprechen hier nicht von dem Arbeiter als Einzelwesen, der seine soziale Lage zu verbessern sucht, der in sich den Beruf und die Fähigkeiten fühlt, mehr zu werden, als er geworden ist. Für den Aufstieg des Einzelnen haben Staat, Kommune und der Einzelne selbst zu sorgen“ (Graf 1921, S. 122).

Arbeiterbildung soll in erster Linie Funktionärsbildung sein, weil sich Graf durch den Einsatz der Funktionäre als Multiplikatoren in Zukunft eine Einflussnahme auf die Masse der Arbeiterschaft verspricht:

„An die breite Masse wird man vorläufig nicht herankommen. Um so wichtiger ist es, Führer und Unterführer, Angestellte und Funktionäre der Bewegung systematisch mit den Problemen der Klasse vertraut zu machen. Ist das erst geschehen, dann darf man hoffen, daß von hier aus langsam auch die Masse in Fluß gebracht wird“ (Graf 1926a, S. 279).

Für eine zielgerichtete Funktionärsbildung unterscheidet Graf zwischen der Ausbildung politischer Funktionäre, die sich vor allem mit politischen, wirtschafts-, verkehrs- und bevölkerungspolitischen Fragen beschäftigen sollten. „Den gewerkschaftlichen Funktionär müssen in erster Linie Organisationsprobleme, Gesellschaftsprobleme interessieren, den Betriebsrat Betriebsprobleme, Wirtschaftsprobleme, arbeitsrechtliche und sozialhygienische Probleme“ (Graf 1921, S. 127). Er übt Kritik an der bisherigen Schulungsarbeit des DMV und anderen Angeboten zur Arbeiterbildung vor dem Ersten Weltkrieg, vor allem an den unsystematischen und kurzfristigen Vortragsangeboten der Bildungsarbeit der SPD und auch vieler Ortsgruppen der Gewerkschaften:

„Wenn wir aber ehrlich sein wollen, müssen wir sagen, daß die Arbeiterbildung in der Vorkriegszeit vielfach nur eine Kulturdekoration war und in vielen Ortsgruppen eine mehr oder minder ergiebige Einnahmequelle betrachtet wurde. Oft wurden die Redner nur danach bewertet, wieviel Geld ihre Veranstaltungen einbrachten, nicht wieviel Bildung sie vermittelten“ (Graf 1921, S. 127).

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass diese Kritik mit der Einrichtung der Wanderkurse durch den Zentralbildungsausschuss für sozialistische Bildungsarbeit der SPD ab 1906 so nicht mehr zutraf.

Als Leiter der Bildungsabteilung des DMV schlägt Graf die Neugestaltung seines Bildungswesens vor, da eine Erhebung ergeben hatte, dass etwa die Hälfte aller Ortsgruppen des DMV keine eigene Bildungsarbeit durchführten. Um die benötigten Betriebsräte auszubilden, will Graf geographisch verteilt zwei- bis dreiwöchige Vollzeit-Schulungskurse einrichten, deren Kosten der DMV übernimmt. Hier sollen die Betriebsräte auf die dringendsten Aufgaben vorbereitet werden. Er kritisiert, dass Abendkurse, die sich über mehrere Wochen hinziehen, wenig effektiv seien, da sie den zu vermittelnden Stoff nur unzusammenhängend präsentieren und hohe geistige Anforderungen an Arbeiter stellen, die den ganzen Tag im Betrieb unter hohen Belastungen arbeiten (vgl. Graf 1926a, S. 281).

Die Anfang der 1920er Jahre geleistete gewerkschaftliche Bildungsarbeit bezeichnet Graf als „Notstandsarbeit", sein Ideal der Zukunft ist der Aufbau eines gegliederten gewerkschaftlichen Bildungswesens, das von Kursen auf Ortsgruppenebene, über Wochenendkurse und Internatskurse zu Akademiekursen wie etwa an der Akademie der Arbeit in Frankfurt führt. Am wichtigsten ist ihm die Gründung eines Internats zur langfristigen Schulung von Betriebsräten (vgl. Graf 1921, S. 129). Denn seiner Meinung nach kann nur langfristige Bildungsarbeit ihr eigentliches Ziel erreichen, nämlich Hilfe zur Selbsthilfe zu sein: „Jede vermittelte Bildung ist nur dann wertvoll, wenn sie in Selbstbildung und fortschreitender Weiterbildung wandelbar ist. Bildung ist kein Apfel, der reif vom Baum fällt; Bildung ist ein fortschreitender Prozeß, der nie aufhört" (ebd., S. 126).

Methodisch geht es Graf in der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit um eine Anleitung der Betriebsräte zur Selbsthilfe. Die Teilnehmer sollen nicht mit Wissen überhäuft, sondern es soll, möglichst in langfristigen Kursen, Orientierung vermittelt und das Denken in Zusammenhängen gefördert werden. Die Inhalte sollten nach der „genetischen Methode" vermittelt werden, das heißt, Inhalte werden in ihrer historischen Genese dargestellt, um Verständnis für ihre Entwicklung zu wecken (ebd., S. 124). Methodisch favorisiert er die Arbeitsgemeinschaft, während er Seminare wie an Universitäten als für Arbeiter wenig geeignet ablehnt:

„Auf dem Universitätsseminar soll der Student zeigen, daß er bereits selbständig wissenschaftlich denken kann, wie weit er die Methode der Forschung erfaßt hat. Wir aber wollen die Hörer und Schüler nicht prüfen, sondern wollen sie anleiten und in ihnen die Fähigkeit wecken, zu er-

kennen, welche Kräfte in ihnen selbst schlummern und wie sie sich entwickeln können. Die geistige Arbeit ist nicht etwa ein Dressurakt, der durch eine Vortragsreihe beigebracht, eingepaukt werden kann, sondern die geistige Durchbildung und Schulung des Proletariats ist Dauerarbeit, ist dauernde Mühe und Schwerarbeit" (Graf 1921, S. 125).

In Arbeitsgemeinschaften dagegen ist der Lehrer Vermittler von Bildung, nicht Belehrender. Hier werden keine Vorträge mit anschließender Diskussion gehalten, sondern „nach sokratischer Methode in Frage und Gegenfrage, in gemeinsamer Arbeit von Lehrer und Hörern der Stoff durchgenommen und geklärt …, bis er allseitig verstanden ist" (ebd., S. 126).

Interessanterweise nimmt Graf Gedanken zur Methode der Arbeiterbildung in dem Vortrag *Lehrmethoden der Arbeiterbildung* wieder auf, den er bei einer Tagung der Dozenten- und Hörervertretung von „Arbeit und Leben" vom 3. bis 4. März 1951 in Berlin hielt. Weiterhin steht für ihn die Arbeitsgemeinschaft im Mittelpunkt, das Begreifen von politischen, wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhängen bleibt inhaltliches Ziel der Arbeiterbildung. Indirekt lehnt er damit wie in den 1920er Jahren berufliche Zweckbildung ab. Politisches Ziel der Arbeiterbildung ist nun der Aufbau der Demokratie:

„Unsere Arbeit in ‚Arbeit und Leben' ist ein Politikum ersten Ranges, sowohl für die Gewerkschaften aber auch für die Demokratie im Staat und in den Gemeinden. Wir wissen, dass wir auch nichts vollkommenes vor uns haben, daß wir Demokratie erst lernen müssen, daß wir sie also durchaus noch nicht haben. Wir wissen auch, dass wir noch nicht alle Menschen haben, die dazu notwendig sind. Nun, dann müssen wir eben von unten aufbauen, bis wir unser Ziel erreichen" (Graf 1951, S. 264).

Seine Forderung nach Hilfe zur Selbsthilfe unterstreicht Graf durch die Betonung einer Verpflichtung der Gewerkschaft, ihre Mitglieder auch nach Absolvierung der Betriebsrätekurse bei der Weiterarbeit zu unterstützen:

„Wir denken zur Unterstützung dieser Weiterbildung an die Herausgabe von Leitfäden für die Kursteilnehmer oder an die Benutzung schon vorhandener. Als Beilage zur Betriebsräte-Zeitschrift möchte ich zum Bei-

spiel Anleitungen herausbringen zum Lesen bestimmter Bücher für den Betriebsrat und Funktionäre, Anleitungen zu Vorträgen, bibliographische Übersichten usw." (Graf 1921, S. 129).

In der Broschüre *Wege zur Selbstbildung des Arbeiters* von 1931 gibt Graf interessierten Arbeitern Hilfen und Anregungen zum Selbstlernen. Im Mittelpunkt stehen Lektüreempfehlungen für von Betriebsräte und Gewerkschaftsfunktionäre, um ihnen eine sozialistische Weltanschauung zu vermitteln. Dazu werden Empfehlungen für die Gebiete Naturwissenschaft, Religion, Geschichte, Gewerkschaftsgeschichte, Nationalökonomie und Politik gegeben. Ein zweiter Teil der Broschüre widmet sich der praktischen Anleitung zum Selbststudium. So erläutert Graf Schreib- sowie Lesetechniken und gibt Anregungen zur Erstellung einer eigenen Bibliothek und Selbstlernmaterialien. Um den Arbeitern entsprechende Hilfen zu geben, veröffentlichte er die Broschüre *Leitlinien der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung im Zeitalter der Kapitalismus*, die „in Form eine Stammbaumes eine gedrängte Geschichte unserer Zeit im Sinne des Materialismus" vermittelt.

Die Betriebsräteschule des Deutschen Metallarbeiterverbandes in Bad Dürrenberg 1926 bis 1933

Nachdem der 1891 gegründete DMV bereits früh eine wenn auch eher unsystematische Bildungsarbeit für seine Mitglieder anbot, wurde diese ab 1921 von ihrem Leiter Georg Engelbert Graf neu organisiert. Gemäß seinen Vorstellungen wurden in erster Linie Betriebsräte- und Funktionärskurse aufgebaut, die im ganzen Land verteilt langfristige Bildungsarbeit anboten. Da diese Kurse aber nach seinem Eindruck auf Grund ihrer meist kurzen Dauer wenig effektiv und vor allem die Wochenendkurse für die Gewerkschaft sehr kostspielig waren, engagierte sich Graf für die Gründung einer gewerkschaftseigenen Betriebsräteschule in Internatsform.

Das Internat als eine besonders intensive Form der Bildungsarbeit begründet Graf einerseits mit größerer Kosteneffizienz, andererseits – und dieser Aspekt ist ihm für die proletarische Bildungsarbeit am wichtigsten – mit den größeren Einflussmöglichkeiten der Organisation auf den Lernprozess der Teilnehmenden, der sich nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken, sondern ihre Persönlichkeit im Sinne einer sozialistischen Weltanschauung fördern soll:

„Proletarische Bildung ist proletarische Klassenbildung; proletarische Klassenbildung bedarf und bewirkt eine sozialistische Lebens- und Weltanschauung. Proletarische Bildung ist nicht neutral, sie ist klassenmäßig bestimmt. … die proletarische Klasse hat sich aber noch nicht genügend als Klasse formiert, ihr Klassenbewußtsein ist noch nicht genügend entfaltet, durch andere Einflüsse oft völlig verschüttet, zum mindesten noch unbestimmt, unsicher, unklar. Hier liegt eine der Hauptaufgaben und der Hauptmöglichkeiten des Internats. Im Internat ist es durch Gruppierung der Unterrichtsfächer, Anordnung des Milieus, Einrichtung des Lebensstils möglich, eine sozialistische Grundtendenz (jawohl! bewusste Tendenz!) zu erreichen. Hier ist es möglich, gewisse weltanschauungsmässige Grundbegriffe erst einmal deutlich zu entwickeln zu klären, zu vertiefen, …" (Graf 1925, S. 52).

Damit wendet sich Graf gegen den Neutralitätsanspruch der bürgerlichen Volksbildungsarbeit, den er für das Proletariat als eher schädlich einschätzt:

„Der bildungshungrige Proletarier, der in die Hände ‚neutraler' Schulen gerät, weiss schließlich nicht wo aus noch ein, statt orientiert ist er desorientiert, oder die Direktionslosigkeit wird unbewusst in eine Direktion umgebogen, die schliesslich in ödestem Opportunismus mündet" (Graf 1925, S. 53).

Die Betonung des Klassenkampfes und der Notwendigkeit politischer Erziehung des Proletariats, die Graf als Hauptaufgabe eines Internats des DMV definiert, findet sich allerdings in der praktischen Umsetzung der Bildungsarbeit nur in Ansätzen wieder. Schon der Name des 1926 gegründeten Internats „Wirtschaftsschule" des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes in Bad Dürrenberg deutet den eher pragmatischen Zuschnitt der Bildungsarbeit an. So begründet das Jahr- und Handbuch des DMV diese auch für ihre Mitglieder:

„Jede gewerkschaftliche Organisation bedarf zur Erfüllung ihrer Aufgaben ein gewisses Maß von Weiterbildung ihrer Mitglieder. Sie müssen zumindest über die Grundbegriffe der Volkswirtschaft informiert sein und ein bestimmtes Maß an Allgemeinbildung besitzen. Je besser die Mitglieder für die speziellen Aufgaben der Gewerkschaften herangebildet sind, um so erfolgreicher kann die Organisation ihre Aufgaben erfüllen.

… Wir wollen Funktionäre für den Dienst am Volkswohl heranbilden" (Jahr- und Handbuch des DMV 1926, S. 67, zit. in Jelich 1996, S. 133).

Zum Aufbau der Wirtschaftsschule erwarb der DMV das ehemalige Kurhaus des Städtchens Bad Dürrenberg in der Nähe von Leipzig. Für den Internatsbetrieb wurde es architektonisch umgestaltet und bot 80 Teilnehmern in mehreren Parallelkursen Platz, hatte zwei Unterrichtsräume und Wohnungen für die Lehrkräfte. Der umliegende parkähnliche Garten bot Möglichkeiten der Zerstreuung und körperlichen Ertüchtigung. Wie in anderen Internatseinrichtungen auch, wurde auf das Gemeinschaftsleben großen Wert gelegt, die strengen Hausregeln waren aber sicherlich gewöhnungsbedüftig: Es herrschte Rauch- und Alkoholverbot, die Teilnehmer mussten Küchendienst leisten, ab 22.00 wurde das Haus abgeschlossen. Dies alles wurde aber zur Durchsetzung einer solidarischen, gemeinschaftsbezogenen Einstellung der Teilnehmer als notwendig erachtet:

„Dafür erlaubt die Abgeschlossenheit des Internats, losgelöst von den individuellen Sorgen und Nöten des Alltags eine sonst nie erreichbare Konzentration und planmässige Schulung der geistigen Kräfte und ermöglicht eine Übertragung des so fruchtbaren Prinzips der gegenseitigen Hilfe auf die Erziehung und Entfaltung; ermöglicht erst infolge des täglichen dauernden Zusammenlebens eine wahre geistig sozialisierende Arbeitsgemeinschaft. Aus 50 Schülern und 3 Lehrern werden so 53 Schüler und 53 Lehrer. Das wesentliche ist aber, dass zur intellektuellen Ausbildung der Schüler bewusste und unbewusste Willensbeeinflussung hinzutritt, ein Training, das in einer planmässigen Gymnastik Körper und Geist in gleicher Weise zu erfassen vermag" (Graf 1925, S. 51).

Von 1926 bis 1931 nahmen 3.470 Personen an 91 Kursen in der Wirtschaftsschule teil. Es fanden überwiegend branchenbezogene Betriebsrätekurse statt, aber auch Kurse für Beisitzer von Arbeitsgerichten und Arbeitsrichter, Beisitzer von Arbeitsämtern, für Jugendleiter und ab 1929 für Frauen. Hinzu kamen Fortgeschrittenenkurse für Teilnehmer, die sich in den vorangegangenen Kursen qualifiziert hatten (vgl. Scharfenberg 1986, S. 165) und – aufgrund der veränderten Wirtschaftssituation – ab 1931 Kurse für Erwerbslose. Zwischen 1926 und 1931 fanden 47 Kurse für Betriebsräte statt, 37 Spezialkurse für Funktionäre der Arbeitsgerichte und Arbeitsämter.

Die Lehrpläne für die Kurse orientierten sich im Wesentlichen an den Vorschlägen, die Georg Engelbert Graf bereits 1921 in seinem Referat vor dem Reichsbetriebsrätekongress gemacht hatte: Im Mittelpunkt stand Unterricht in den Fächern Wirtschaftslehre, Arbeitslehre, Gesellschaftslehre, Betriebslehre, Arbeitsrecht sowie Gewerkschafts- und Verbandsgeschichte. Die Inhalte variierten in ihrer Gewichtung je nach Interessen und Funktionsbeschreibungen der Kursteilnehmer (ebd., S. 154-155).

Methodisch sollte, so Graf, vor allem in Arbeitsgemeinschaften gearbeitet werden, ihrer Durchführung waren aber in den großen Kursen von bis zu 50 Teilnehmenden vermutlich Grenzen gesetzt. Graf forderte 1925 einen methodisch variierenden, die Selbsttätigkeit der Teilnehmer anregenden Unterricht, für den die Lehrer Verantwortung tragen:

„Auch hier kann der Unterricht willensbildend eingreifen; ich denke z.B. an die Einfügung von Schiedsgerichts-, Gerichts-, Tarifkommissionsverhandlungen u. dergl. mit geschickter Verteilung der Rollen. Die Aktivität kann auch durch Ausbildung einer eigenen Geselligkeit angeregt werden." (Graf 1925, S. 53).

Die Lehrer hatten nach Grafs Auffassung im Internat eine besondere Rolle zu übernehmen. Sie mussten einerseits Fachleute für ihr wissenschaftliches Gebiet sein, andererseits aber, da sie mit den Teilnehmenden im Internat wohnten, auch sozialpädagogisch tätig werden:

„Die Lehrerfrage ist wohl im Internat überhaupt die wichtigste und obendrein nicht immer leicht zu lösen. Das Internat erfordert Pädagogen, keine Spezialgelehrten. Internatslehrer müssen weit mehr Opfer an Zeit und Nerven und Annehmlichkeiten und eigenen Interessen bringen als Lehrer an einer Schule oder an Abendkursen. Ihr Hauptfach muss Menschenkenntnis und Menschenbehandlung sein; einseitige Spezialisten üben hier lediglich eine Wirkung auf ebenso einseitige Hörernaturen aus; das Ideal wäre der allseitig gebildete, vielbeschlagene Polyhistor, der Anregungen auf den verschiedensten Wissens- und Erkenntnisgebieten zu vermitteln vermag" (Graf 1925, S. 55-56).

Graf hatte die Aufgabe, geeignete Lehrer für die Wirtschaftsschule zu finden. Von 1926 bis 1933 waren drei hauptamtlich tätig, sie kamen aus dem Verband oder standen der Gewerkschaftsbewegung nahe.

Neben Graf waren dies Ernst Fraenkel (1926 – 1930), Otto Richter (1926 – 1928), August Stitz (1928 – 1933) und Otto Eichler (1930 – 1933). Sie waren für die Fächer Volkswirtschaftslehre, Arbeitsrecht, kaufmännische und technische Betriebslehre sowie Gewerkschaftsgeschichte zuständig. Ein großer Teil des Unterrichts wurde mit Gastlehrern bestritten, zu denen unter anderen auch Anna Siemsen gehörte.

Die Wirtschaftsschule des DMV wurde im März 1933 von der SA durchsucht und Anfang Mai von ihr besetzt. Die Teilnehmer der Kurse wurden nach Hause geschickt, aber nicht verhaftet (vgl. Jelich 1996, S. 140). Die Bibliothek der Schule wurde vor dem Haus verbrannt (vgl. Wentzel 1995, S. 157).

Die Bildungsarbeit in der Wirtschaftsschule war geprägt von einer deutlichen Diskrepanz zwischen dem politischen und dem theoretischen Anspruch des DMV, vertreten durch Georg Engelbert Graf, und den tatsächlichen Möglichkeiten und Dimensionen der praktischen Umsetzung. Grafs politische Zielsetzung, die Betriebsräte und Funktionäre auf ihre Aufgaben im Sozialismus vorzubereiten, wurde durch die politische Realität – nur eine Wirtschaftsdemokratie innerhalb eines kapitalistischen Wirtschaftssystems ließ sich ansatzweise durchsetzen – gebrochen. Die Wirklichkeit der Bildungsarbeit beschränkte sich also, wie auch beim ADGB, von dessen Politik sich der DMV abgrenzte, auf die organisatorische, zweckbezogene Weiterbildung von Betriebsräten und Funktionären für ihre Aufgaben in Betrieben und im Verband. Trotzdem ist sie ein wichtiges Beispiel für eine langfristige, intensive, organisationsinterne Form der Arbeiterbildung der Weimarer Republik, die unabhängig vom Staat aufgebaut wurde.

ARBEITER-BILDUNG

MONATSSCHRIFT DES REICHSAUSSCHUSSES FÜR SOZIALISTISCHE BILDUNGSARBEIT / BERLIN

HEFT 12 * DEZEMBER 1926 * 1. JAHRG.

Inhalts-Uebersicht: *Georg Engelbert Graf:* Grundsätzliches zur Arbeiterbildung. — *Gustav Hennig:* Der Stand der deutschen Arbeiterbüchereien. — Reichskonferenz der Bezirksbildungsausschüsse (Schluß). — Vortragsdisposition (Weihnachtsfeier). — Feste und Feiern. — Lichtbild und Film. — Aus der Praxis. — Kleine Anzeigen.

Grundsätzliches zur Arbeiterbildung

Von Georg Engelbert Graf.

Bildung ist Klassenbildung. Jede herrschende Klasse schafft sich die Bildungseinrichtungen, die ihr genehm sind, die dazu dienen können, ihre Herrschaft zu stützen, ihr Wirkungsbereich zu sichern. Entsprechend diesem Zweck grenzt sie die Bildung ab, beschränkt oder erweitert sie nach Inhalt und Form. Im Klassenstaate, und damit auch im Staate der Gegenwart, entsprechen die staatlichen Bildungseinrichtungen den Bedürfnissen der herrschenden Klasse, die darüber hinaus selbstverständlich ihren Einfluß auch auf die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen auszudehnen sucht.

Jede aufsteigende, noch nicht zur Herrschaft gelangte Klasse, die sich ihrer selbst, ihres Aufstiegs und ihrer historischen Aufgabe bewußt wird, drängt auf Eroberung des vorhandenen Kulturinhaltes, sucht Besitz zu ergreifen von materiellen und geistigen Gütern. Sehr bald wird sie erkennen, daß eine einfache Uebernahme derjenigen Kultur, die sie vorfindet, nicht genügt, daß Kultur auch ein Kampfmittel darstellt, eine Waffe, die für ihren besonderen Zweck erst umgeschmiedet, neu geformt und neu gestählt werden muß. Aufsteigende Klassen müssen daher ihrer Bildung eigene Form und eigenen Inhalt geben; sie werden dabei von dem vorhandenen Kulturgut auszugehen, dieses als Grundlage, als Rohstoff gewissermaßen, zu benutzen haben (wenn auch jeweils ganz Radikale immer wieder alles Vorhandene zerstören und ganz von unten anfangen wollen, so braucht auf diesen historischen und soziologischen Widersinn hier nicht eingegangen zu werden). Zu dieser Uebernahme bisherigen Kulturgutes kommt nunmehr eine doppelte Tendenz: Die Bildungsziele der aufsteigenden Klasse sind einerseits dem Aufstieg dieser Klasse angepaßt, sie sollen den Aufstieg erst ermöglichen, andererseits kommen in ihnen bereits Formen zum Ausdruck, die einer Bildung nach Erreichung des Klassenziels entsprechen. Das alles wirkt sich in dem Problem der Arbeiterbildung aus.

Bildung ist Klassenbildung. Darüber hinaus treibt jede Menschengruppe eine ihr eigentümliche Bildungsarbeit, die einmal dazu dient, die ihr An-

Georg Engelbert Graf

Grundsätzliches zur Arbeiterbildung

In: Arbeiter-Bildung, Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit. Berlin 1(1926/12), S. 193-196

Bildung ist Klassenbildung. Jede herrschende Klasse schafft sich die Bildungseinrichtungen, die ihr genehm sind, die dazu dienen können, ihre Herrschaft zu stützen, ihr Wirkungsbereich zu sichern. Entsprechend diesem Zweck grenzt sie die Bildung ab, beschränkt oder erweitert sie nach Inhalt und Form. Im Klassenstaate, und damit auch im Staate der Gegenwart, entsprechen die staatlichen Bildungseinrichtungen den Bedürfnissen der herrschenden Klasse, die darüber hinaus selbstverständlich ihren Einfluß auch auf die nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen auszudehnen sucht.

Jede aufsteigende, noch nicht zur Herrschaft gelangte Klasse, die sich ihrer selbst, ihres Aufstiegs und ihrer historischen Aufgabe bewußt wird, drängt auf Eroberung des vorhandenen Kulturinhaltes, sucht Besitz zu ergreifen von materiellen und geistigen Gütern. Sehr bald wird sie erkennen, daß eine einfache Uebernahme derjenigen Kultur, die sie vorfindet, nicht genügt, daß Kultur auch ein Kampfmittel darstellt, eine Waffe, die für ihren besonderen Zweck erst umgeschmiedet, neu geformt und neu gestählt werden muß. Aufsteigende Klassen müssen daher ihrer Bildung eigene Form und eigenen Inhalt geben; sie werden dabei von dem vorhandenen Kulturgut auszugehen, dieses als Grundlage, als Rohstoff gewissermaßen, zu benutzen haben (wenn auch jeweils ganz Radikale immer wieder alles Vorhandene zerstören und ganz von unten anfangen wollen, so braucht auf diesen historischen und soziologischen Widersinn hier nicht eingegangen zu werden). Zu dieser Übernahme bisherigen Kulturgutes kommt nunmehr eine doppelte Tendenz: Die Bildungsziele der aufsteigenden Klasse sind einerseits dem Aufstieg dieser Klasse angepaßt, sie sollen den Aufstieg erst ermöglichen, andererseits kommen in ihnen bereits Formen zum Ausdruck, die einer Bildung nach Erreichung des Klassenziels entsprechen. Das alles wirkt sich in dem Problem der Arbeiterbildung aus.

Bildung ist Klassenbildung. Darüber hinaus treibt jede Menschengruppe eine ihr eigentümliche Bildungsarbeit, die einmal dazu dient, die ihr Angehörenden zu formen und sie der Gruppe einzupassen, und die sich weiterhin der Vorbereitung und Einfügung des Nachwuchses widmen muß. Ob diese Bildung in einer unbewußten Nachahmung oder in einer bewußten Schulung besteht, bleibt sich hier gleich. Das gilt für die Gemeinschaft der Familie

ebenso wie für eine religiöse Sekte, für einen Klub ebenso wie für eine große Liga.

Die sozialistische Bewegung wurzelt durchaus nicht in einem einheitlichen Milieu. Die Zonen, aus denen sie erwächst, aus denen sie ihre Nahrung und ihre Kräfte zieht, berühren sich zwar, überdecken sich bisweilen, aber sie lassen doch deutlich eine grundsätzliche Verschiedenheit erkennen; nicht allein die Einzelpersonen, sondern auch die Gruppen, die die Träger der sozialistischen Bewegung sind, sind nach Struktur, nach der sozialpsychologischen Haltung und nach der politischen Wirksamkeit voneinander verschieden.

Wir kämpfen auf dem Boden der politischen Demokratie. Die heutige Demokratie, besser gesagt, die politische Demokratie, bedient sich der Massen; die Wähler, die Träger der Demokratie, rekrutieren sich aus der „Masse“. Eine Masse ist nicht immer vorhanden, sie ist lediglich eine vorübergehende Integration (Zusammenballung) von Menschen. Eine Masse kann zufällig, spontan entstehen; in Zeiten, in denen die Wogen politischer Aufregung hoch gehen, entsteht sie leicht und häufig. Dem Rhythmus politischen Ablaufs und politischer Notwendigkeiten jedoch geht die Entstehung der Masse nicht parallel, sie muß zu den jeweiligen politischen Entscheidungen, zu Wahlen und sonstigen Ausdrucksformen des Volkswillens in Versammlungen, Demonstrationen und dergleichen erst erzeugt, erst zusammengefaßt werden.

Eine Organisation auf dem Boden der politischen Demokratie ist auch die Partei, ist jede Partei und ist damit auch die sozialdemokratische Partei; sie ist nicht unbedingt proletarisch, nicht proletarisch schlechthin.

Auch die „Masse“ kann erzogen, kann geschult werden. Bis zu einem gewissen Grade wenigstens. Im Zeitalter der politischen Demokratie wird man über das Problem der Massenbildung im Sinne einer planmäßigen dauernden Massenbeeinflussung nicht herumkönnen. Man kann die Stimmungslage der Massen beeinflussen, man kann sie zur Bereitschaft erziehen, man kann innerhalb der Masse für sozialistische Ideen wirken, man kann innerhalb des Rahmens, den die Massenpsyche bietet, auch bei Massensammlungen bis zu einem gewissen Grade theoretische Anhaltspunkte vermitteln, bildende Anregungen geben und dabei stets das Ziel des Sozialismus im Auge haben. Darüber hinaus würde es sich jedoch dabei nicht umgehen lassen, aus psychologischen und pädagogischen Gründen Konzessionen an die Zusammensetzung und Stimmungslage der Masse zu machen. Je nach der Zusammensetzung der Masse wird man mehr oder weniger an der bisherigen Kultur, an der bisherigen bürgerlichen Tradition anzuknüpfen haben; und durch diese Konzessionen wird für eine Bildungsarbeit, die auf dieser partei-sozialistischen Ebene sich aufbaut, eine gewisse Vielgestaltigkeit kennzeichnend sein. Diese Arbeit wird

aber nur dann in der Arbeiterbewegung Sinn und Zweck haben, wenn sie ihrem Kern nach sozialistisch ist.

Zum Unterschied von der Partei arbeitet die Gewerkschaft nur innerhalb der proletarischen Klasse, ihre Struktur ist einheitlich proletarisch. Zur Gewerkschaft gehören nur Proletarier. Die Gewerkschaften hatten sich ursprünglich lediglich die Aufgabe gesetzt, die wirtschaftlichen Interessen ihrer Mitglieder gegenüber dem Kapital zu vertreten. Diesem Ausgangspunkt entsprechend mußten sie bei ihrer ursprünglichen Arbeit sowohl in der Agitation wie in der Organisation an die materiellen Instinkte im Menschen appellieren und diese materiellen Instinkte unter Umständen noch besonders kultivieren. Erst im Laufe der Zeit wandelt sich die Aufgabe der Gewerkschaften und tritt auf das kulturelle Gebiet über. Damit kommt auch die Bildungsarbeit in den Bereich gewerkschaftlicher Tätigkeit und rückt in die erste Stellung mit ein.

Klassenorganisation bedeutet noch nicht klassenmäßige Organisation. Unsere deutschen Gewerkschaften knüpfen ihrer Entstehung nach nicht an der Klasse, sondern an den Berufen und damit an der ständischen Tradition früherer Zeiten an. Die ursprüngliche Form der heutigen deutschen Gewerkschaften ist die Branchenorganisation. Die Branchenorganisation war die gegebene Organisationsform im Zeitalter der Kleinbetriebe, in derjenigen Periode, in der die kapitalistischen Unternehmungen noch obendrein überall zerstreut waren und weder Großbetriebe, noch kapitalistische Konzentration den Ausschlag in der Wirtschaft gaben.

Um die verstreuten Angehörigen der einzelnen Branchen zu sammeln, sie der Organisation zuzuführen und sie für die Organisation zu schulen, mußte eine besondere Art der Agitation entwickelt werden, bei der besonders in den Anfängen es weniger auf Massenbeeinflussung, um so mehr auf Beeinflussung von Mund zu Mund ankam. Um die verstreuten Mitglieder und Gruppen einer Branche über ein ganzes Land hinweg zusammenzuhalten, mußte notwendigerweise eine Gewerkschaftsbureaukratie sich herausbilden, in deren Köpfen und Archiven sich die Erfahrungen der Organisation ansammelten.

Die erste gewerkschaftliche Bildungsarbeit bestand notwendigerweise in einer Schulung dieser Gewerkschaftsangestellten. Sie, die die Vertreter ihrer Kollegen gegenüber den Kapitalisten bildeten, mußten mit dem geistigen Rüstzeug umgehen können, das zu Verhandlungen und zu Kämpfen nun einmal unumgänglich notwendig ist. Sie kamen aber fast ausschließlich aus der Werkstatt. Die Erfahrung allein genügte als Schule bald nicht mehr; Kurse und Schulen für Gewerkschaftsangestellte und für den Nachwuchs dieser Bureaukratie erwiesen sich als unumgängliche Notwendigkeit; sozialpolitische und rechtliche Fragen standen naturgemäß im Mittelpunkt dieser Kurse.

Das Bild hat sich mittlerweile gewandelt. Eine Großindustrie konzentriert sich in den Großstädten und in besonderen Industriegebieten. Die Verbandsangestellten allein vermögen ihre Arbeit nur durch die Mithilfe einer Riesenzahl von Kleinfunktionären zu bewältigen. Die Tendenz zum Industrieverband macht sich in dem größten Teil der Gewerkschaften und gerade in den wichtigsten Gewerkschaften bemerkbar; und innerhalb der Betriebe, aus der Mitte der Belegschaft heraus entwickelt sich das System der Betriebsräte. Eine neue Stelle, wo Erfahrungen gesammelt und verwertet werden, tritt damit hinzu. In der Arbeiterschaft machen sich Bestrebungen geltend, die Organisationen in ihrer Struktur den neuen Verhältnissen anzupassen. Bestrebungen aber auch, auf der neugewonnenen ökonomischen und soziologischen Grundlage die gesamte Wirtschaft und die gesamte Gesellschaft von unten her umzugestalten. Gleichzeitig läßt es sich erkennen, daß von hieraus in dem Industriegebiet, in der Großindustrie, in der Belegschaft von den Betriebsräten – und damit von den gewerkschaftlichen Organisationen aus eine neuartige Beeinflussung der Politik auszugehen beginnt. Wir stehen heute da, wo politische und soziale Demokratie sich zu verzahnen beginnen.

Damit wandelt sich aber auch Struktur, Methode und Tendenz der Bildungsarbeit. Die Gewerkschaften in ihrer heutigen Form haben nicht die Tendenz zur Massenschulung; sie müssen jedoch eine möglichst große Menge ihrer Mitglieder für die Funktion, die sie innerhalb des Verbandes und innerhalb der Wirtschaft und der Politik einnehmen, bereitstellen und schulen. Eine derartige Bildung kann nur eine umgrenzte und möglichst scharf umgrenzte Zweckbildung sein, bei der auf Massenstimmung und individuelle Interessen keine Rücksicht genommen werden kann; denn die Objekte der Bildung stehen im Betrieb, sie haben wenig Zeit, und die Organisation muß von ihnen verlangen, daß die Zeit, die sie der Organisation widmen können, auch voll für die Organisation ausgenutzt werden kann. Ihrem eigentlichen Wesen nach können daher, allen anderen Ansichten zum Trotz, Bildungseinrichtungen der freien Gewerkschaften nicht neutral sein. Ihre Grundlage ist der Klassenkampf, ebenso wie die Grundlage der freien Gewerkschaften nicht die Arbeitsgemeinschaft, sondern der Klassenkampf ist.

Bildungsarbeit, die von hier ihren Ausgangspunkt nimmt, zeichnet sich daher ungeachtet aller Abweichungen im einzelnen in ihrem Wesen durch eine ausgeprägte Konzentration und Rationalisierung aus. Diese Konzentration und Bildungseinrichtungen schaffen: Bevorzugung des Internats oder internatsähnlicher Kurse, Delegation der Kursteilnehmer, bzw. Auswahl der Kursteilnehmer mit Rücksicht auf die Interessen der Organisation und unter Berücksichtigung pädagogischer Gesichtspunkte, Beschränkung des Bildungsstoffs

auf verhältnismäßig wenig Wissensgebiete, Einbeziehung der Charakter- und Willensbildung in den Bereich der Schulungsarbeit usw.
Damit soll natürlich nicht die alleinige Geltungsberechtigung dieser Bildungsarbeit ausgesprochen, es sollen nur die Gesichtspunkte hervorgehoben werden, die zu der verschiedenen Gestaltung der Arbeiterbildung geführt haben. Das heißt natürlich genau so hier wie anderswo nicht: Entweder – Oder, sondern: Sowohl – Als auch; und der Fortschritt liegt in einer Synthese. Es wäre falsch, Massenbildung und Massenbildungsveranstaltungen abzulehnen. Es wäre auch falsch, die Wichtigkeit einer Schulung der Gewerkschafts- und Parteibureaukratie, wie sie früher im Vordergrund stand, auch nur unterschätzen zu wollen. Und doch muß gesagt werden, daß die klassenmäßig gerichtete und auf die Bedürfnisse der Klasse besonders zugeschnittene Bildungsarbeit, wie sie in den eigentlichen Klassenorganisationen des Proletariats, in den Gewerkschaften zum Ausdruck kommt, heute die meiste Berücksichtigung und die meiste Aufmerksamkeit finden muß. Von hier, von unten herauf, wird es möglich sein, das primitive, ungestaltete Klassengefühl zu einem klar ausgeprägten Klassenbewußtsein zu steigern. Hier liegen auch die Berührungspunkte für die Bildungsarbeit der Partei und der Gewerkschaften, die zwar nicht immer in den Methoden gleich ist, aber in dem Ziel einheitlich dem Sozialismus zustrebt.

Georg Engelbert Graf (1881 – 1952)

1881 Geboren am 25. Juli in Bobstadt/Hessen als Sohn eines Volksschullehrers. Ältester von drei Brüdern.

1900 Abitur am humanistischen Gymnasium in Bensheim.

1900 – 1905 Studium der Geographie, Geologie und Nationalökonomie in Berlin.

1904 Mitbegründer der „Studentischen Arbeiter-Unterrichtskurse“ in Berlin.

1905 Unterbrechung des Studiums, Ableistung des Wehrdienstes.

1906 – 1908 Generalsekretär im Verein zur Förderung der Kunst in Berlin.

1908 Eintritt in die SPD.

1908 – 1913 Tätigkeit als Wanderlehrer für Naturwissenschaften beim Zentralbildungsausschuss der SPD.

1911 Heirat mit der Schweizerin Johanna Sigg.

1913 – 1914 Wiederaufnahme des Studiums in Zürich.

1914 – 1918 Bei Kriegsausbruch Rückkehr nach Deutschland. Dort auf Grund gesundheitlicher Probleme vom Kriegsdienst zurückgestellt. Arbeit in der Reichsentschädigungskommission des Kriegsministeriums bis 1919.

1919 Nach der Spaltung der SPD Eintritt in die USPD. Lehrer an der Berliner Räteschule; Mitarbeit beim Aufbau der Heimvolkshochschule Schloss Tinz im Auftrag der Thüringischen Landesregierung.

1921 Leiter der Bildungsabteilung des Deutschen Metallarbeiter-Verbandes (DMV) in Stuttgart

1926 – 1933 Leiter der „Wirtschaftsschule“ des DMV in Bad Dürrenberg bei Leipzig

1927 – 1931 Redakteur bei den „Jungsozialistischen Blättern“.

1927 – 1933 Mitherausgeber der „Jungsozialistischen Schriftenreihe“.

1928 –
1933 Abgeordneter der SPD im Reichstag für die Stadt Leipzig.
1933 –
1945 Berlin, Tätigkeit als Schriftsteller.
1935 Eintritt in die Reichsschrifttumskammer.
1945 Eintritt in die SPD, Tätigkeit als Schulreferent der Provinzialregierung Brandenburg und Dozent der Erwachsenenbildung.
1946 –
1948 Nach dem Zusammenschluss von SPD und KPD Mitgliedschaft in der SED.
1948 Wiedereintritt in die SPD. Promotion an der Universität Jena mit der Arbeit *Der historische Materialismus. Sein Wesen und seine erziehungswissenschaftliche Bedeutung*. Arbeit in verschiedenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Westberlin.
1952 Am 5. Dezember stirbt Georg Engelbert Graf in Berlin.

Schriften von Georg Engelbert Graf (Auswahl)

1920 *Leitsätze zur Volkshochschularbeit*. In: Der Sozialist, S. 527-529. In Auszügen wieder abgedruckt in: Jörg Wollenberg (Hrsg.): „Volksversöhnung“ oder „Völkerverständigung“? Volksbildung und politische Bildung in Thüringen 1918 – 1933. Bremen 1998, S. 98-102

1921 *Bildung der Betriebsräte*. Vortrag. Abgedruckt in: Erster Reichsbetriebsräte-Kongreß für die Metallindustrie. Abgehalten vom 5. bis 7. Dezember 1921 in Leipzig. Stuttgart, S. 120-131

1924 *Arbeiterbewegung und Bildungsproblem*. In: Gewerkschaftsarchiv, S. 32-36

1925 *Internate und Ferienkurse im Rahmen der proletarischen Bildungsarbeit*. In: Vierteljahrshefte der Berliner Gewerkschaftsschule, S. 49-58

1925a Die Bildungsarbeit des deutschen Metallarbeiter-Verbandes. In: Vierteljahrshefte der Berliner Gewerkschaftsschule, S. 9-11

1926 *Grundsätzliches zur Arbeiterbildung*. In: Arbeiterbildung. Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit in Berlin, S. 193-196

1926a *Aus der Praxis der Arbeiterbildung*. In: Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft der deutschen Kultur. Sonderheft zur Arbeiterbildungsfrage, S. 279-283

1930 *Die faschistische Gefahr*. Sonderdruck des Vortrags auf einer Mitgliederversammlung in Leipzig. In Auszügen wieder abgedruckt in: Jörg Wollenberg (Hrsg.): „Völkerversöhnung“ oder „Volksversöhnung“? Volksbildung und politische Bildung in Thüringen 1918 – 1933. Bremen 1998, S. 116-122

1931 *Wege zur Selbstbildung des Arbeiters.* Deutscher Metallarbeiterverband (Hrsg.). Berlin 1931

1931a *Partei und Jugend*. In: Jungsozialistische Blätter, H. 7, S. 197-200

o. J. a (1935) Lebenslauf des Privatgelehrten Georg Engelbert Graf. (o. J. vermutlich 1935). Unveröffentlicht. Friedrich Ebert Stiftung, Bonn: Archiv der sozialen Demokratie „Sammlung Personalia“ Akte Georg Engelbert Graf

1948 *Offener Brief an Erich Gniffke vom 5. November 1948*. Abgedruckt in: SPD-Mitteilungsblatt Hessen Nr. 14 vom 30.4.1948

(1951) *Lehrmethoden der Arbeiterbildung*. In: Josef Olbrich u. a. (Hrsg.): Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945. Frankfurt/M. 1991, S. 255-264

o. J. b *Leitlinien der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung im Zeitalter des Kapitalimus. in Form eines Stammbaumes eine gedrängte Geschichte unserer Zeit im Sinne des historischen Materialismus.* Elberfeld

Anmerkungen

1 Biographisches Material zu Graf ist kaum erhalten. Im Archiv der sozialen Demokratie der Friedrich Ebert Stiftung in Bonn ist in der „Sammlung Personalia“ eine Akte zu Georg Engelbert Graf abgelegt, der auch eine zweiseitige autobiographische Darstellung seines Lebens beiliegt. Sie trägt kein Datum, wurde aber vermutlich in den dreißiger Jahren geschrieben da sie einem Antrag zur Aufnahme in die Reichsschrifttumskammer beigefügt ist. Sie wird im Folgenden zitiert als „Graf o. J.“. Ein weiterer kurzer biographischer Aufsatz von Jörg Wollenberg ist im „Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung“ (Wolgast 1986) aufgenommen.

2 SEP: Sozialistische Einheitspartei, später dann SED: Sozialistische Einheitspartei Deutschlands.

3 Die ausführlichste Bibliographie von Georg Engelbert Graf ist zusammengestellt in Lothar Wentzel: Die Bildungsarbeit des deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891 – 1933. Frankfurt am Main 1995. S. 349-351.

Anna Siemsen (1882 – 1951)

Anna Siemsen

Wenn Anna Siemsen, Pädagogin, Literaturwissenschaftlerin, sozialistische Politikerin und Pazifistin, heute weitgehend vergessen ist, liegt dies sicherlich auch an ihrer teilweise kompromisslosen politischen Haltung und ihrem Bemühen, gegen Widerstände ihre sozialistischen Überzeugungen in Politik und Pädagogik umzusetzen – Zeitgeist und Parteiräson zum Trotz. Aufgewachsen in einem Pfarrhaushalt, wurde sie durch die Erfahrungen ihrer Brüder im Ersten Weltkrieg zur überzeugten Pazifistin. Als Sozialistin trat sie nach Kriegsende der USPD bei und gehörte bis zu ihrer Auflösung 1922 dem linken Flügel der Partei an. Sie wurde Mitglied der SPD, die sie von 1928 bis 1929 im Reichstag vertrat. Die Tolerierung der Regierung des Reichskanzlers Brüning durch die SPD führte 1931 zu einem Bruch zwischen dem reformistischen und dem linken Flügel der Partei. Anna Siemsen wurde zur Mitbegründerin der Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands (SAPD), aus der sie 1933 wieder ausschied. Ihre politische Tätigkeit erschwerte ihr berufliches Fortkommen. Mehrfach wurde sie in den 1920er Jahren, lange vor der Machtübernahme der Nationalsozialisten, von rechten Kräften angefeindet und musste ihren Arbeitsplatz wechseln.

Als „schöpferischer Geist“ und „unzünftige Außenseiterin“ charakterisiert, war Anna Siemsen aber dennoch in erster Linie Lehrerin und Pädagogin. Als Sozialistin begründete sie die geringen Bildungschancen der Arbeiterschaft mit den herrschenden sozialen und gesellschaftlichen Strukturen. Sie setzte sich in der Zeit der Weimarer Republik für den Aufbau eines Erziehungswesens ein, das Bildungsprivilegien abbauen und die Fach- und Berufsschulerziehung im Sinne der Reformpädagogik modernisieren sollte. Alle Menschen sollten die Möglichkeit erhalten, ihre Persönlichkeit entsprechend ihren Fähigkeiten zu entfalten. Die „Erziehung im Gemeinschaftsgeist“ zielte auf eine Erziehung für eine sozialistische Gesellschaft auf Grundlage der Solidarität aller Menschen.

Anna Siemsen verband ihr pädagogisches Engagement immer mit politischem Wirken. Als Lehrerin setzte sie sich politisch vor allem für den Ausbau des Berufsschulwesens für Mädchen ein, als Politikerin versuchte sie, ihre pädagogischen Vorstellungen in die Gestaltung von Bildungspolitik einzubringen. Sie arbeitete in den 1920er Jahren und bis zu ihrer Emigration in die Schweiz 1933 regelmäßig in Einrichtungen der sozialistischen Arbeiterbildung wie etwa der Heimvolkshochschule

Tinz, und als Wanderlehrerin des Zentralbildungsausschusses für sozialistische Erziehung der SPD.

Pflicht und Engagement. Menschenbildung zum Sozialismus[1]

Als zweitälteste Tochter eines Pfarrers in Mark/Westfalen am 18. Januar 1882 geboren, wuchs Anna Siemsen mit vier Geschwistern bis zum neunzehnten Lebensjahr in Mark und ab 1901 in Osnabrück auf, wohin ihre Eltern nach der Pensionierung des Vaters zogen. Sie galt als ein kränkliches, schüchternes und nervöses Kind, das viel las, früh begann, für familiäre Feste zu dichten, und sich der Natur sehr verbunden fühlte (Siemsen 1951, S. 10). Die Geschwister gingen zunächst drei Jahre in die Dorfschule, wie viele Mädchen ihrer Generation besuchte Anna Siemsen dann drei Jahre in Hamm die höhere Mädchenschule. August Siemsen sagt dazu: „Viel Bedeutung hat die Höhere Töchterschule für Anna nicht gehabt. Sie musste wegen ihrer Kränklichkeit sehr viel fehlen und schließlich nach der dritten Klasse abgehen“ (Siemsen 1951, S. 10). August Siemsen maß dem Lesen mehr Bedeutung für seine eigene und die Entwicklung seiner Schwester zu als der Schule:

„Mehr vielleicht als in der Schule haben wir durch Lesen gelernt. Wir waren richtige Leseratten und erlebten intensiv mit was wir lasen; besonders Anna. Als Anna und ich – mit sieben und neun Jahren – die Sagen des klassischen Altertums, die Nibelungensage und Erzählungen aus der Geschichte lasen, waren wir immer in völliger Einigkeit auf der Seite der Besiegten, der Schwächeren, gegen die triumphierenden Sieger; eine Eigenschaft, die uns geblieben ist, und die uns nicht an letzter Stelle zum Sozialismus und zu viel Leiden und Erfolglosigkeit in der äußeren Karriere geführt hat“ (Siemsen 1951, S. 17).

Die sehr früh einsetzende religiöse Erziehung im Hause Siemsen hatte prägenden Einfluss auch auf Anna Siemsen, die am engagiertesten von den Geschwistern mit dem Vater religiöse Streitgespräche führte. Sie alle lösten sich zwar früh von dem positiv-bejahenden Glauben des Vaters, aber „erst unter dem Eindruck, den das nationalistisch-militaristische Verhalten der Kirche im ersten Weltkrieg auf uns machte, haben wir unseren Austritt aus der Kirche vollzogen“ (ebd., S. 19). Der wichtigste Einfluss, den die religiöse Erziehung vor allem auf Anna Siemsen ausübte, war eher ethischer Art:

„Gerechtigkeitssinn, Empörung gegen Unrecht und tätiges Mitleid von den Eltern ging auf die Kinder über, bei Anna insbesondere auch die seelsorgerische Neigung und die Fähigkeit, zu trösten und zu raten. Allerdings konnte sie den Ratsuchenden nicht religiöse Tröstungen und Hoffnungen spenden, sondern suchte in ihnen die Kraft zu verantwortungsbewußtem Leben zu wecken“ (Siemsen 1951, S. 19).

Das Führen eines verantwortungsbewussten Lebens im Sinne gesellschaftlichen Engagements kann auch als Leitbild von Anna Siemsens eigenem Leben gelten.

Nach einem dreijährigen Besuch der Höheren Töchterschule in Hamm bestand sie 1901 das Lehrerinnenexamen. Danach arbeitete sie zunächst als Privatlehrerin, während sie sich als Externe auf das Abitur am humanistischen Gymnasium in Hameln vorbereitete und es 1905 ablegte. Anschließend studierte sie an den Universitäten München, Bonn und Göttingen Germanistik, Philosophie sowie Altphilologie und schloss das Studium 1909 mit einer Promotion über *Die Wörter der Form in den Versen Hartmanns von der Aue, ein Beitrag zu seiner Verstechnik* ab. 1911 bestand sie das Staatsexamen für das höhere Lehramt in den Fächern Deutsch, Philosophie und Latein „mit Auszeichnung“. Sie arbeitete in der Folge als Oberlehrerin in Detmold, einer Privatschule in Bremen und ab 1915 an der städtischen Luisenschule in Düsseldorf. In Bremen setzte sie sich für die Verstaatlichung der Privatschulen ein und kämpfte öffentlich für höhere Gehälter der Lehrkräfte, die sich „bisher ziemlich widerstandslos hatten ausbeuten lassen; das war damals noch ein unerhörtes und geradezu revolutionäres Vorgehen für eine junge Lehrerin“ (ebd., S. 29). 1910 starb der Vater, Anna Siemsen lebte zusammen mit ihrer Mutter für einige Jahre in Bremen.

Während Anna Siemsen zu Beginn des Ersten Weltkrieges Kriegsbefürworterin war, ließen sie die Kriegserfahrungen ihrer Brüder und die Regierungspolitik zur Kriegsgegnerin und engagierten Pazifistin werden Vor allem die Kriegsgewinne auf der einen und die schlechte soziale Lage der Mehrheit der Bevölkerung auf der anderen Seite empörten sie.

„Sie empfand zunächst die Ungerechtigkeit der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung; doch aus der gefühlsmäßigen Sozialistin wurde schnell durch Studium der wirtschaftlichen, gesellschaftli-

chen Zusammenhänge und durch Lektüre der grundlegenden Literatur die geschulte, wissende Sozialistin. Damit waren Ziel und Inhalt ihres ganzen weiteren Lebens gegeben" (Siemsen 1951, S. 33).

Für Anna Siemsen bedeutete Sozialismus die Verwirklichung eines demokratischen Staates, der der Friedenssicherung dient und an dessen Gestaltung sich alle Menschen entsprechend ihren Fähigkeiten und Interessen selbstverantwortlich beteiligen können.

„Eine wirkliche Demokratie besteht also erst dann, wenn 1. jeder geschützt ist vor Not und Sorge um seine Existenz, 2. jeder die Erziehung erhält, die ihn instand setzt, selber sich zu informieren und zu urteilen, 3. durch Meinungs- und Glaubensfreiheit, Presse- und Organisationsfreiheit jeder sein Urteil zur Geltung bringen kann, und wenn endlich 4. jeder Anreiz auf Reichtum oder Machtzuwachs durch Irreführung der Menschen wegfällt" (Siemsen 1947, S. 9).

Die Kriegsgegnerschaft ließ Anna Siemsen 1917 in den „Bund Neues Vaterland", Vorläufer der „Liga für Menschenrechte", eintreten. 1919 wurde sie Mitglied der USPD und Stadträtin in Düsseldorf. Sie war dort als Beigeordnete für das Fach- und Berufsschulwesen tätig und für seine Neuorganisation verantwortlich. Sie engagierte sich im „Bund der entschiedenen Schulreformer" und im „Verband sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen", an dessen Gründungsversammlung sie 1919 teilnahm, einer Vereinigung von Lehrern aller sozialistischen Parteien, der SPD, der USPD und der KPD. 1922 trat sie in die SPD ein und war von 1928 bis 1931 für die SPD von 1931 bis 1933 für die Sozialistische Arbeiterpartei (SAP) Reichstagsabgeordnete.

Im ersten Jahr nach dem Ersten Weltkrieg wurde Anna Siemsen auf Grund ihres politischen Standpunkts mehrfach denunziert und von den Besatzungsmächten verhört. 1919 trat sie nach Anfeindungen aus dem Schuldienst aus (vgl. Siemsen 1951, S. 39). Sie erhielt im gleichen Jahr eine Berufung an das Volksbildungsministerium in Berlin, wo sie als Referentin für den sozialdemokratischen Minister Hänisch arbeitete. 1921 wurde sie Leiterin des Berliner Fach- und Berufsschulwesens, das durch den Zusammenschluss zahlreicher Gemeinden zu Großberlin neu geordnet werden musste. Diese Aufgabe erwies sich allerdings als sehr schwierig, weil auf Grund der Inflation im Jahr 1923 die notwendigen

Umstrukturierungen nicht finanziert werden konnten. Anna Siemsen kündigte ihre Stelle, weil ihr die Durchführung des Auftrags unmöglich erschien, und zog nach Thüringen (ebd., S. 55).

Thüringen hatte zu dieser Zeit eine sozialistische Regierung, in der der sozialdemokratische Volksbildungsminister Greil eine umfassende Schulreform durchsetzte. Ziele waren die Vereinheitlichung des Schulwesens mit erleichterten Übergangsmöglichkeiten von einer Schulform zur anderen, und „… die Beseitigung oder doch möglichste Abschwächung des Bildungsprivilegs der Besitzenden" (ebd., S. 60).

Anna und August Siemsen wurden beide nach Thüringen berufen: „Anna sollte die Aufsicht über die höheren Schulen im Bezirk Weimar-Jena und eine Honorarprofessur für Pädagogik an der Universität Jena übernehmen und zugleich bei der gesamten Schulreform mitwirken" (ebd., S. 60). Die politischen Umstände machten ihre Arbeit allerdings unmöglich: Der Einmarsch rechtsgerichteter bayerischer Truppen führte zu Militärterror gegen die sozialistische Regierung, dem ihr Rücktritt und Neuwahlen im Frühjahr 1924 folgten. Aus ihnen ging eine bürgerliche Regierung hervor, die alle Reformen zurücknahm. Anna und August Siemsen wurden in den Wartestand versetzt, Anna Siemsen durfte allerdings die Honorarprofessur weiterhin wahrnehmen (ebd., S. 62). In Jena hielt sie Pädagogik-Vorlesungen und widmete sich wieder ihrer literarischen Arbeit. In die Thüringer Zeit bis 1933 fällt auch Anna Siemsens Engagement für die Volksbildung in enger Zusammenarbeit mit ihrem Bruder August Siemsen. Besonders kümmerten sich die Geschwister um Mitglieder der Sozialistischen Arbeiterjugend.

Anna Siemsen wurde 1928 Reichstagsabgeordnete und behielt ihre Honorarprofessur in Jena bei, bis sie 1932 vom nationalsozialistischen Innenminister Thüringens, Frick, in den einstweiligen Ruhestand versetzt wurde, weil sie es als einziger Thüringer Professor gewagt hatte, sich dem Protest gegen die Amtsenthebung des Heidelberger Professors Gumbel anzuschließen. In der Folgezeit war sie literarisch und journalistisch tätig und arbeitete weiterhin in der Volksbildung.

Früh erkannten die Geschwister Siemsen die Gefahr, die vom Nationalsozialismus ausging, und bereiteten sich für den Fall der Machtübernahme auf die Emigration vor. Anna Siemsen verließ Deutschland

am 15. März 1933, August Siemsen, der in Berlin bereits verfolgt wurde, folgte ihr mit seiner Familie im April 1933 in die Schweiz.

„Blicken wir zurück auf die fünfzehn Jahre von ‚Mein Leben in Deutschland', so war es ein Leben voller Unruhe und Kampf, voller Mühe und Arbeit und Enttäuschungen und an seinem Ende standen der Triumph der Gegner, die eigene Niederlage und die Emigration" (Siemsen 1951, S. 71).

In der Schweiz, wo Anna Siemsen bereits 1929 in der Nähe des Genfer Sees ein Haus gekauft hatte, ließ sie sich zunächst mit ihrem Bruder August Siemsen und seiner Familie nieder. Sie zog aber bald nach Zürich, um weiter politisch zu arbeiten. Da Anna Siemsen, wie alle Emigranten in der Schweiz, keine Arbeitserlaubnis erhielt, ging sie mit dem Sekretär der Schweizer Arbeiter-Jugend, Walter Vollweider, eine Scheinehe ein. „Die ‚politische Ehe' wurde weit mehr; sie entwickelte sich zu einer festen, zuverlässigen Kameradschaft und Freundschaft für das ganze Leben" (ebd., S. 75).

Anna Siemsen, die bereits vor 1933 häufig Gast der Schweizer Sozialisten gewesen war, engagierte sich für die Schweizer Arbeiterbewegung, für Kulturorganisationen und Frauenvereine. Sie übernahm die Redaktion der sozialistischen Frauenzeitschrift „Die Frau in Leben und Arbeit", was sie bis zu ihrer Rückkehr nach Deutschland 1947 fortsetzte. Gleichzeitig arbeitete sie für die Frauenbewegung und in der Liga für Menschenrechte gegen den Nationalsozialismus. 1936 wurde sie ebenso wie ihre Brüder August und Hans Siemsen, vom nationalsozialistischen Regime aus Deutschland ausgebürgert. Dies bestärkte sie in ihrem Kampf gegen den Nationalsozialismus, wobei sie auch gegen die Lethargie und die Gleichgültigkeit ausländischer Regierungen ankämpfte, die weder den Terror innerhalb Deutschlands wahrnahmen, noch die Kriegsgefahr, die von Deutschland ausging.

Auch in der Schweiz war Anna Siemsen pädagogisch und journalistisch tätig. Besonders wichtig war es ihr, auf die Zeit nach Hitler vorbereitet zu sein: So veranstaltete sie Kurse, in denen nicht-geschulte Personen zu Lehrern ausgebildet wurden, um nationalsozialistische Lehrer zu ersetzen. „Dabei handelte es sich keineswegs um bloße schnelle Vermittlung des notwendigsten Wissens, vielmehr vor allem um die Fähig-

machung zur selbständigen Erwerbung der für einen Lehrer notwendigen Kenntnisse und Erkenntnisse“ (ebd., S. 85).

Nach Kriegsende kehrte Anna Siemsen im Dezember 1946 nach Deutschland zurück, „besessen … von dem Wunsch, … beim Neuaufbau Deutschlands zu helfen“ (ebd., S. 85). Auf Initiative des Hamburger Schulsenators Landahl, der ihr eine Stelle als Oberstudiendirektorin und einen Lehrauftrag an der Universität anbot, kam sie 1947 nach Hamburg. Sie zog zu ihren Geschwistern in die Hansestadt, wo sie sich trotz ihres schlechten gesundheitlichen Zustandes – sie war mittlerweile Mitte 60 – für den Wiederaufbau des Hamburger Schulwesens zur Verfügung stellte. Ihre Hauptaufgabe war es, einen Fortbildungskurs für künftige Lehrer durchzuführen, der als „Sonderlehrgang für die Ausbildung von Volksschullehrern“ bezeichnet wurde. Die geringe Anzahl politisch unbelasteter Lehrer und die Kriegsverluste erforderten dringend die Ausbildung neuer Lehrkräfte. Gefragt waren Personen im Alter zwischen 25 und 45 Jahren die bereits in der Kinder- und Jugendarbeit tätig gewesen waren. Anna Siemsen führte einen dieser Kurse mit großem Erfolg durch (vgl. Mevius 1983, S. 289).

Allerdings waren die letzten Jahre in Hamburg für Anna Siemsen auch nicht unproblematisch: Die Zusage Senator Landahls auf Wiedergutmachung und Anrechnung ihrer früheren Tätigkeiten auf das Gehalt ließ sich nicht durchsetzen. Die Stadtkämmerei verweigerte dies unter Hinweis auf die angespannte Finanzlage (ebd., S. 289). Eine gewisse Bitterkeit ist nicht zu überhören, wenn August Siemsen zu ihrer Tätigkeit in Hamburg schreibt:

„Sie, die auf Grund ihrer mannigfachen Erfahrungen und Erprobungen wie kein anderer berufen gewesen wäre, an maßgebender Stelle bei der dringend notwendigen Schulreform mitzuwirken, wurde möglichst davon ferngehalten. … Ebenso hatten ihre Bemühungen um die Einrichtung eines besonderen Zugangs für berufstätige junge Menschen zum Abitur und zur Universität keinen Erfolg. … Augenscheinlich waren in Hamburg der schöpferische Geist Anna Siemsens und ihre unermüdlichen Versuche zur Schaffung wesentlicher Einrichtungen für eine neue Erziehung störend und lästig“ (Siemsen 1951, S. 88-89).

Ihre letzten vier Lebensjahre in Deutschland widmete Anna Siemsen dem politischen Engagement für die Einheit Europas. Sie nahm

von 1947 bis zu ihrem Tod 1951 zwar verschiedene Lehraufträge für Literatur und Pädagogik an der Hamburger Universität wahr, aber „keine deutsche Universität bot ihr, dem unzünftigen Aussenseiter, einen Lehrstuhl an, so viel und Unbestreitbares sie für die Fragen der Literatur und der Erziehung auch geleistet haben mochte“ (ebd., S. 89).

Ihrer politischen Überzeugung nach setzte sie sich über den Ost-West-Gegensatz hinweg für eine europäische Einigung ein. Für sie war der Ost-West-Konflikt konstruiert, um dem Westen eine Legitimation im Kampf gegen den Kommunismus zu geben. Sie lehnte eine Amerikanisierung Europas ebenso ab wie eine Russifizierung. Sie war gegen die Remilitarisierung Deutschlands und den Atlantikpakt, „weil sie ihrer Meinung nach die Kriegsgefahr sehr vermehrten, ein dritter Krieg aber nur mit der Vernichtung der europäischen Kultur und der europäischen Geschichte enden könne“ (ebd., S. 92). Sie übernahm den Vorsitz des Kuratoriums der Friedensgesellschaft und der von ihr gegründeten „Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit“. Als Gründungsmitglied der internationalen „Sozialistischen Bewegung für die Einigung Europas“ setzte sie einen Akzent gegen die ihrer Meinung nach reaktionären Einflüsse, der die Europa-Union ausgesetzt war. Um die Einigkeit Europas durchzusetzen, regte sie Schüler- und Studentenaustauschprogramme an und propagierte die Gründung einer europäischen Akademie in der Schweiz.

Anna Siemsens politische Arbeit wurde immer getragen und gestützt von pädagogischer Arbeit, ohne die Veränderungen und Frieden ihrer Meinung nach nicht dauerhaft sein konnten: „Auf Menschen wirken, Menschen bilden zum Kampf für den Sozialismus, für ein friedliches Zusammenarbeiten der Völker, das war ja immer und in aller vielfältiger Einzelarbeit der eigentliche Sinn und Inhalt ihres Lebens“ (ebd., S. 94).

Anna Siemsen starb am 22.1.1951 in Hamburg an den Folgen einer Operation. Ihr Bruder August berichtet, dass sie seit ihrer Kindheit eine schwache Gesundheit hatte. Er hebt ihre Selbstdisziplin und Willensstärke hervor, die es ihr ermöglichten, ein enormes Arbeitspensum zu bewältigen. Während sie von Freunden als ein beherrschter, glücklicher und in sich ruhender Mensch erlebt wurde, sagt August Siemsen über sie: „Sie war keineswegs eine einfache, in sich ruhende und glückliche Natur, vielmehr ein komplizierter Mensch, dem es nur durch Kampf

und durch ein immer tätiges Leben gelungen ist, Widersprüche und Gefahren ihres Wesens ins Positive zu wenden und zu einer imponierenden Einheit zu verschmelzen“ (ebd., S.119).

Ihr politisches und berufliches Leben war von unermüdlichem Engagement geprägt. Der Wechsel zu verschiedenen sozialistischen Parteien (von der USPD zur SPD und zur SAPD) ist damit zu erklären, dass sie mit Entscheidungen der jeweiligen Parteiführungen nicht einverstanden war. Aber unabhängig von einer Parteizugehörigkeit führte sie ihr politisches Engagement fort. Ihr Kampf gegen den Faschismus in der Emigration zeigt dies ebenso wie ihre Arbeit für die Einigung Europas kurz vor ihrem Tod. Ihr Bruder charakterisierte aber ihre wie teilweise auch seine eigene Arbeit als von Rückschlägen und Widersprüchen bestimmt. Sein Urteil stützt sich vor allem darauf, dass Anna Siemsens häufige Beschäftigungswechsel nicht zu einer festen Anstellung führten, ihr niemals eine ordentliche Professur angeboten wurde und ihre Kompromisslosigkeit in politischen Fragen Auseinandersetzungen in den jeweiligen Parteien, denen sie angehörte, zur Folge hatte. Ihre häufigen Berufswechsel waren immer durch die Sache und die von ihr erwartete politische Aufgabe bestimmt:

„Es verdient, bemerkt zu werden, daß sie von Düsseldorf nach Berlin und von Berlin nach Thüringen jedesmal ein geringeres Gehalt bekam. Aber danach fragte sie nicht, wenn sie glaubte, in der neuen Stellung Nützlicheres leisten zu können“ (Siemsen 1951, S. 59).

Trotz ihrer an den Maßstäben einer erfolgreichen Berufsbiographie gemessen bescheidenen Karriere hatte Anna Siemsen eine besondere Wirkung. Im Umgang mit Menschen lag ihre besondere Stärke, vor allem in der Lehrtätigkeit, im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften in der Volksbildung, bei Frauen- und Jugendveranstaltungen. Sie konnte Menschen überzeugen und mitreißen, wie eine ihrer Zuhörerinnen schildert:

„Die starke Persönlichkeit Anna Siemsens hat auf uns dazumal noch junge Menschen unerhört gewirkt. Einerseits waren wir von so viel Intelligenz, vor so universalem Wissen fast erschlagen und empfanden uns selbst als die kleinsten Wesen der Welt, andererseits fühlten wir uns unendlich beglückt, einer solch bedeutenden Frau begegnen zu dürfen“ (zit. in Siemsen 1951, S. 129).

Besonders eindrucksvoll muss die Konsequenz gewesen sein, mit der sie versucht hat, ihre theoretischen Überlegungen, politischen Überzeugungen und ihr Handeln in Einklang zu bringen:

„Und doch welch reiches Leben beständiger Pflichterfüllung, ein Leben ohne den kleinsten Widerspruch zwischen Theorie und Praxis, zwischen Erkenntnis und Handeln. Wieviel Ströme der Anregung, wieviel Verbreitung von fruchtbarem Wissen, wieviel Ermutigung und Stärkung waren in dieser Zeit in immer größerem Umfang von ihr ausgegangen!“ (Siemsen 1951, S. 71).

Lehrerin und Volksbildnerin

Anna Siemsen hat als Lehrerin und als Volksbildnerin viele Jahre ihres Lebens pädagogisch gearbeitet und dabei früh versucht, ihre Ideen zur Erziehung auch in der Praxis umzusetzen. Ihre Entscheidung, ab 1920 nicht mehr als Lehrerin, sondern als Verwaltungsbeamtin und in den 1930er Jahren als Volksbildnerin und Politikerin zu arbeiten, ist darauf zurückzuführen, dass sie hoffte, vor allem im Bereich der Schulverwaltung ihre Vorstellungen einer sozialistischen Erziehung durch eine Reorganisation des Berufsschulwesens durchsetzen zu können. Gleichzeitig begann sie Anfang der 1920er Jahre, ihre erziehungswissenschaftliche Theorie in verschiedenen Schriften darzulegen.

Anna Siemsen hat im Laufe ihres Lebens 27 Bücher und über 500 Zeitschriftenartikel veröffentlicht. Es handelt sich dabei um politische, literaturwissenschaftliche und pädagogische Schriften. So wie sie pädagogisch in Schulen und in der Erwachsenenbildung tätig war, sind auch ihre wissenschaftlichen Äußerungen zur Pädagogik zu unterteilen in Schriften zur Pädagogik allgemein (*Erziehung im Gemeinschaftsgeist,* 1921; *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung,* 1947), zu Schule und Beruf (*Beruf und Erziehung,* 1926), zur Frauenbildung und zur Volksbildung. Zu den beiden letzten Bereichen liegen zahlreiche Einzelaufsätze in den Zeitschriften „Sozialistische Monatshefte“, „Sozialistische Erziehung und Kulturwillen“ vor. Für den praktischen Gebrauch in der Volksbildungsarbeit veröffentlichte sie 1921 die beiden Hefte *Stilproben* und *Die Kunst des Erzählens*, die im Literaturunterricht von Volkshochschulen verwendet wurden. Das Buch *Literarische Streifzüge durch die Entwicklung der europäischen Gesellschaft*

(1925), eine soziologische Literaturgeschichte, war ebenfalls für die Arbeiterbildung gedacht. Es sollte Arbeiter in die Literaturgeschichte einführen und ihnen gleichzeitig Grundsätze proletarischer Literatur vermitteln. Darüber hinaus hat sie in sozialistischen Lehrerzeitschriften Aufsätze veröffentlicht.

Als ihr erziehungswissenschaftliches Vermächtnis gilt das Buch *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*, das auf dem früheren Buch *Erziehung im Gemeinschaftsgeist* aufbaut und in wesentlichen Teilen bereits 1934 fertiggestellt war. Anna Siemsen hat das Buch 1948 in einer überarbeiteten Fassung, in der sie auch auf den Begriff der Erziehung im Nationalsozialismus und in faschistischen und proletarischen Diktaturen eingeht, veröffentlicht. Sie vertritt hier die Auffassung, dass allen Erziehungsbemühungen die Erkenntnis der gesellschaftlichen Eingebundenheit eines jeden Menschen zugrunde liegen muss. Daraus folgt, dass das Ziel der Erziehung immer die Integration des Einzelnen in seine jeweilige Gesellschaft ist, wobei die Entwicklung seiner Persönlichkeit ebenso wichtig ist wie sein Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge und sein Eintreten für den Erhalt der Gesellschaft. Dies verdeutlicht sie an Beispielen antiker, christlicher, fernöstlicher, bürgerlicher und anderer Gesellschaftsformen. Der Einbezug entsprechender Beispiele bis hin ins Tierreich dient ihr immer wieder dazu, einerseits ihren eigenen Standpunkt einer idealen Gesellschaft, der sozialistischen, zu verdeutlichen. Andererseits unterstreicht sie damit eine ihrer wichtigsten Thesen, die in jeder Erziehung berücksichtigt werden sollte:

„Die menschliche Gesellschaft befindet sich in einem unablässigen Ablauf, einem Prozeß, aber nicht in einem Zustand. Aus dieser Tatsache ergibt sich eine ganz einzigartige Aufgabe für die menschliche Erziehung. Die gesellschaftliche Anpassung hat für den Menschen nicht zu erfolgen für einen ein für alle mal bestimmten Dauerzustand, sondern für einen Prozeß, in welchem sich alle Zustände und Beziehungen dauernd ändern“ (Siemsen 1948, S. 28).

Hauptaufgabe der Erziehung ist es, mögliche gesellschaftliche Veränderungen zu antizipieren: „… es ist die hauptsächlichste Aufgabe einer bewußten Erziehung: nicht für den Augenblick, die statische Gesellschaft, sondern für die dynamische, die ewig werdende Gesellschaft zu erziehen“ (ebd., S. 143). Neben der Tatsache, das Erziehung der

Zukunft zu dienen hat, beinhaltet sie für Anna Siemsen zudem ein politisches Moment:

„Der Mensch lebt, um Gemeinschaft zu verwirklichen und sich in ihr. Er lebt deshalb für und durch die Gemeinschaft, und jede Erziehung kann nur in ihr, für und durch sie geschehen. Erziehung und Politik fallen vollständig zusammen. Es gibt außerhalb der Politik keine Erziehung, ja nicht einmal die Möglichkeit der Erziehung“ (Siemsen 1948, S. 12).

Erziehung hat also die Aufgabe, die Menschen auf ihr Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. In einer sozialistischen Gesellschaft, wie sie Anna Siemsen als Utopie entwirft, müssten bestimmte Grundsätze in der Erziehung erfüllt werden: Ziel der Erziehung sollte nicht die Heranbildung individualistischer Menschen sein, sondern die Entwicklung von Menschen, die bereit sind, innerhalb der Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen. „Nur das sittliche, seine Verantwortung anerkennende Individuum, das sich auf Grund dieser sittlichen Verantwortung eine Entscheidung vorbehält, wird in unserem Sprachgebrauch als Persönlichkeit bezeichnet“ (ebd., S. 30). Damit setzt sie sich von einem idealistischen Bildungsideal bürgerlicher Prägung ab, in dem Wissen und Kenntnisse um ihrer selbst willen im Vordergrund stehen. Erziehung in ihrem Sinn kann nur eine einheitliche Erziehung für alle leisten, ohne Rücksicht auf Klasse, Herkunft, Familie usw. Die Differenzierung in modernen Gesellschaften, die auch zu einer Differenzierung in der Erziehung führte, soll in einer sozialistischen Gesellschaft überwunden werden:

„Einheitliche Erziehung kann es also nur geben in einfachen Gesellschaften (dem für uns praktisch nicht in Frage kommenden Grenzfall) und in solidarisch aufgebauten Gesellschaften, deren Gruppen in Kooperation und nicht in Konkurrenz oder Klassenkampf stehen. Andernfalls tritt entweder der Fall ein, daß die Gruppen sich gegeneinander isolieren und die Erziehung nur für eine einzige konstitutive Gruppe erfolgt. … Oder daß verschiedene Gruppen gegeneinander konkurrieren und der Einzelne den verschiedenartigsten und einander widerstreitenden Einflüssen unterliegt, wobei die rechtlich, wirtschaftlich oder ideologisch stärksten Gruppen die anderen Gruppen auszuschalten versuchen“ (Siemsen 1948, S. 42).

Die Frage, wie diese einheitliche Erziehung in der Praxis umgesetzt werden kann, beantwortet Anna Siemsen in ihrem Buch eher indi-

rekt, indem sie bestehende Erziehungsinstanzen – vor allem die Familie und die Schule – sowie Grundstrukturen der Gesellschaft, die Wirtschaft und die Technik, die die Erziehung beeinflussen, einer umfassenden Kritik unterzieht. Ausgehend von der Überlegung, dass Erziehung ursprünglich auf Überlieferung von Wissen, kulturellen und ethischen Werten und Normen sowie Traditionen beruht, die von einer Generation zur nächsten weitergegeben werden, sieht sie die Erziehungsmöglichkeiten einer modernen Familie eher eingeschränkt. Dies führt sie darauf zurück, dass die Familie nicht mehr, wie im Mittelalter und der frühen Neuzeit, stärker als andere Instanzen wie etwa der Staat für den Generationenerhalt und damit auch für die Erziehung verantwortlich war. Diese Rolle übernahmen später Kirche und Staat, indem sie Erziehungsinstitutionen bereit stellten, während die Bedeutung der Familie schwand (ebd., Kap. 5).

Übernimmt der Staat Erziehungsaufgaben, so besteht nach Anna Siemsen die Gefahr, dass er Erziehungsziele festlegt, die nicht den tatsächlichen Bedürfnissen der Menschen und der Gemeinschaft entsprechen. Besonders sei dies in faschistischen Staaten, aber auch anderen, ideologisch sehr starren Staatsformen zu beobachten:

„Bedenklich wird ein solcher Zustand dadurch, daß jeder Staat als ein System rechtlich festgelegter Machtausübung leicht der Erstarrung unterliegt, der gesellschaftlichen Entwicklung sich entzieht und wie ein umklammerndes Gerüst wirkt, das das Wachstum eines lebendigen Gesellschaftskörpers hindert. … Eine Erziehung, welche nicht durch die Einflüsse der werdenden und sich wandelnden Gesellschaft, sondern nach den Vorschriften eines festliegenden Rechts- und Machtsystems erfolgt, muß unweigerlich die Gefahr der Erstarrung und Verkümmerung aufs höchste steigern“ (Siemsen 1948, S. 65).

Wie sollte also ein flexibles Erziehungssystem aussehen, das einerseits Möglichkeiten der individuellen Entwicklung gibt, diese aber immer in den Dienst der Gemeinschaft stellt? Denn: „Individuelle Erziehung als Gegensatz zur kollektivistischen Erziehung gibt es nicht. Alle Erziehung ist ihrem Wesen nach kollektivistisch, das heißt Erziehung zu einer Gruppe, zu einem Kollektiv also“ (ebd., S. 131). Ein konkretes Bild eines Erziehungssystems, das diese Aufgabe übernimmt, entwirft Anna Siemsen nicht. Es wird aber aus ihren Ausführungen deutlich, dass ein

Anliegen der schulischen Erziehung sein sollte, den Schülern das Denken in wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhängen zu vermitteln (ebd., S. 126-127). In diesem Sinn sollte dem Faktor Arbeit ein besonderer Stellenwert in der Erziehung beigemessen werden. Denn Kinder einer modernen Gesellschaft werden weder über die Familie noch über die Schule direkt mit Problemen der Arbeitswelt konfrontiert, obwohl „Alle menschliche Gesellschaft auf der Arbeit [beruht]" (ebd., S. 66). Sie erhält Gesellschaften und führt zu ihrer Fortentwicklung.

Während Kinder früher durch Nachahmung in den Arbeitsprozess hineinwuchsen, werden sie in modernen Gesellschaften eher davon ferngehalten. Folge ist, dass sie herrschende Widersprüche und Machtverhältnisse weder wahrnehmen noch damit umzugehen lernen. Anna Siemsen verknüpft diese Beobachtung mit einer grundlegenden Kritik an der industriellen Berufsausbildung, die ihrer Meinung nach zu kurz greift:

„Das Interesse, das zu diesen Einrichtungen führt, ist nämlich kein erzieherisches, sondern ein betriebstechnisches. Man erstrebt nicht allgemeine wirtschaftliche Einordnung, sondern Einordnung in die eigene wirtschaftliche Gruppe. Dies wäre kein unbedingtes Übel, wird es aber dadurch, dass die Gruppe (der Betrieb) nicht wie in früheren Zeiten … mit der Ausbildung zugleich die dauernde Existenzsicherung des Gruppengliedes übernehmen kann" (Siemsen 1948, S. 68).

Siemsen ist sich zwar auch darüber im Klaren, dass berufliche und technische Spezialisierung und Arbeitsteilung notwendig zur gesellschaftlichen Entwicklung gehören. Sie argumentiert in marxistischer Tradition ebenso wie in der der kritischen Soziologie und der katholischen Soziallehre, wenn sie als eines der Hauptprobleme den Grundwiderspruch zwischen Kapital und Arbeit definiert. Indem die Arbeiter gezwungen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, sind sie einer unsicheren wirtschaftlichen Existenz und einem Abhängigkeitsverhältnis ausgesetzt, das sie kaum überwinden können. Angewandt auf die Erziehung bedeutet dies, dass „die heutige kapitalistische Wirtschaft durchaus für Erziehungsfragen (disqualifiziert) und ... für die wirtschaftliche Erziehung Einrichtungen notwendig (macht), welche planvoll die so entstandenen Lücken ausfüllen können" (ebd., S. 68). Dabei ist der Beruf grundlegend für die wirtschaftliche und persönliche Entwicklung des Menschen: „Die Grundlage und Voraussetzung des Berufs ist die Möglichkeit, durch ihn

gesellschaftliche Sicherung, Geltung und Lebensbefriedigung zu finden auf Grund einer Arbeitsleistung, welche den Fähigkeiten und Neigungen des Menschen entspricht“ (ebd., S. 72).

Die Schule ist für Anna Siemsen eine „Ergänzungseinrichtung“, sie sollte nicht allein für die Erziehung von Generationen verantwortlich sein, solange sie ausschließlich staatlicher Aufsicht und nicht auch der Kontrolle und Mitbestimmung der Eltern untersteht, wie dies etwa in der Schweiz üblich ist. Ihre Kritik an der Schule richtet sich vor allem auch gegen die fortgesetzte Klassenerziehung, die für Arbeiterkinder diskriminierend ist. Besonders kritisiert sie einen Lehrer, der „den kontrollierenden Rektor und Schulrat fürchtet, aber gleichgültig ist gegen die Meinung der Eltern, ja diese sogar, wenn sie nicht von oben her gebilligt wird (politische und weltanschauliche Einstellung von Arbeitereltern), brüskiert, um oben gut angeschrieben zu sein, (er) ist vielleicht ein guter Untergebener, aber ein miserabler Erzieher und ein gesellschaftlicher Schädling“ (ebd., S. 127). Zur Lösung dieses Problems sieht Anna Siemsen zum einen die Möglichkeit, die Lehrerausbildung zu verändern, indem sie stärker auch in die Berufswelt integriert wird. Zum anderen plädiert sie, in Anlehnung an die außerschulische, sozialistische Jugendbildung, für ein stärkeres Ineinandergreifen verschiedenster Erziehungsinstitutionen wie Krippen, Kindergärten, Ferienheime usw. und für eine Einbeziehung von Einrichtungen, die den Übergang von Kindern und Jugendlichen in das Arbeitsleben erleichtern: Berufsberatung, Arbeitsnachweise, Arbeitslager (ebd., S. 128).

Die Veränderungen des Erziehungssystems sollen gleichzeitig zu einer Erneuerung der Gesellschaft führen. Dabei führt sie am Ende ihrer Schrift den Begriff der „humanen Gesellschaft“ ein. Siemsens Vorstellung einer humanen Gesellschaft wurzelt in der Überzeugung, dass es nicht um die „mechanische Gleichheit der Unterschiedlosen“ geht, sondern um

„die Gleichheit des Rechtes und der Würde in einer mannigfach differenzierten und gegliederten Vielheit, die Einheit einer Gemeinschaft, deren Glieder, Gruppen wie Individuen um so mehr aufeinander angewiesen sind, je stärker sie jeweils ihre Eigenart entwickeln, so daß gerade die fortschreitende Integration der Gruppen ihre Differenzierung ermöglicht, eine Einheit, die, falls sie wirklich erreicht wird, die größte

Mannigfaltigkeit und damit den größten Reichtum sichert. So ist diese Forderung der zu einenden Menschheit oder der zu vollendenden Gesellschaft, welche der Begriff der Humanität umfaßt, eine Forderung, die ihre Ergänzung findet in der Forderung der individuellen Höchstentwicklung, die der Begriff Persönlichkeit umschreibt. Beide ergänzen einander und fordern einander" (Siemsen 1948, S. 160).

Der „Fall Tinz" und die Erwachsenenbildung

In der Zeit der Weimarer Republik arbeitete Anna Siemsen neben ihrer Tätigkeit als Schulrätin in Berlin, als Professorin in Jena und als Reichstagsabgeordnete praktisch in der Erwachsenenbildung, verfasste Artikel zu Arbeiterbildung und Frauenbildung für verschiedene Zeitschriften. Ihr Bruder August Siemsen berichtet über diese Zeit:

„Wenn auch aus unserer amtlichen Zusammenarbeit nichts geworden war, so haben Anna und ich – und das war vielleicht noch wichtiger – in Thüringen eng in der sozialistischen Kultur- Bildungs- und Erziehungsarbeit zusammengewirkt …. Beide hatten wir Kurse an der, damals unter der Leitung des später von den Nazis ermordeten Dr. Reichwein stehenden, Jenaer Volkshochschule; beide waren wir Dozenten an der Freien – d.h. sozialistischen – Volkshochschule Thüringen; beide waren wir Gastlehrer an der Tinzer Arbeiterhochschule; beide leiteten wir sozialdemokratische Bildungskurse im Haus des Volkes in Probstzella, …" (Siemsen 1951, S. 64).

Anna Siemsen hat also in der Arbeiterbildung, der Parteischulung der SPD und der Volksbildung an Volkshochschulen als Wanderlehrerin und Gastdozentin gearbeitet. Besonders hervorzuheben ist dabei ihre Arbeit als Leiterin einiger Frauenkurse an der Heimvolkshochschule Schloss Tinz.

Zur Theorie der Erwachsenenbildung hat sie sich seltener geäußert als zu allgemeinen Erziehungsfragen. In dem Aufsatz *Extensive und intensive Bildung*, veröffentlicht 1929 in der Zeitschrift„ „Sozialistische Bildung", setzt sie sich mit einem in dieser Zeit häufig diskutierten Thema auseinander: mit der Frage der parteipolitischen Massen- oder Elitebildung. Wie auch in vielen anderen Aufsätzen argumentiert sie historisch, indem sie zuerst auf das ursprüngliche Ziel der Arbeiterbildung als Bildung zum Klassenbewusstsein hinweist, das möglichst viele Arbeiter er-

reichen sollte, um der Arbeiterbewegung die notwendige Kraft zu geben. Sie rückt diese Form der Bildung in die Nähe der Propaganda, die sich sowohl an die Masse der Arbeiterschaft richtete als auch an Parteifunktionäre. Diese Bildungsform bleibt ihrer Meinung nach auch weiterhin wichtig, um den nachfolgenden Generationen die Ziele einer sozialistischen Politik zu vermitteln und ein einheitliches Bewusstsein zu schaffen.

Trotzdem sieht Anna Siemsen für die 1920er Jahre die intensive Bildungsarbeit für Partei- und Gewerkschaftsfunktionäre als vorrangige Aufgabe der Arbeiterbildung an. Die Sozialisten haben, im Gegensatz zu den bürgerlichen Parteien, in der Weimarer Republik die Chance, die Gesellschaft grundsätzlich zu verändern. Allerdings ist dies nur möglich mit Hilfe intensiver Bildungsarbeit, in der Funktionäre auf ihre Aufgaben in den Organisationen von Partei, Gewerkschaften, öffentlichen Verwaltungen, im sozialen und kulturellen Leben vorbereitet werden. Die drohende Zersplitterung der Arbeiterbewegung lässt sich nach Anna Siemsens Meinung nur durch „eine sehr tiefgehende Bildungsarbeit ändern, in der immer wieder alle auf Einzelgebieten Arbeitenden zusammengeführt und unter die großen Leitgedanken gestellt werden, um an ihnen ihre Einzelaufgaben zu verstehen und sich in die Gesamtbewegung einzugliedern“ (Siemsen 1929, S. 2). Die im Sinn des Sozialismus gebildeten Funktionäre haben dann die wichtige Aufgabe, „zu wirken als sozialistischer Sauerteig, der imstande ist, träge Massen zu durchsäuern und in Bewegung zu setzen“ (ebd., S. 4).

Um die Bildungsarbeit erfolgreich werden zu lassen, Menschen wirklich für die sozialistische Bewegung zu begeistern und auf ihre Aufgaben vorzubereiten, plädiert Anna Siemsen für die Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften. Hier sollen die Teilnehmenden lernen, Zusammenhänge zu erkennen, aber auch

„Sonderaufgaben zu besprechen und zu klären, wie sie andererseits Genossen aus den verschiedensten Arbeitsgebieten erfassen sollen, um mit ihnen die gemeinsamen Grundlagen aller Einzelarbeit klarzustellen und die Verbindungslinien von einem zum anderen Gebiet zu ziehen und zu stärken“ (Siemsen 1929, 2).

Anna Siemsen vertritt methodisch den in der Arbeiterbildung, aber auch in der bürgerlich-demokratischen Volksbildung vertretenen

Ansatz der intensiven Bildung, der als Gegensatz zur extensiven Volksbildung verstanden wurde. An ihr wurde kritisiert, dass den Teilnehmenden zwar Wissen vermittelt wurde, sie aber weder lernten, das neu erworbene Wissen auch in gesellschaftliches Handeln umzusetzen, noch dass sie zum eigenständigen Denken angeregt wurden. Es ist nicht überliefert, auf welche Weise Anna Siemsen ihre theoretischen Forderungen an die methodische Gestaltung der Arbeiterbildung praktisch umsetzte. Bekannt ist, was ihr Bruder August über ihre gemeinsame Tätigkeit in der Volksbildung berichtet (s. o.). Daraus lässt sich schließen, dass Anna Siemsen in den damals üblichen Formen der Volksbildung als Wanderlehrerin für die Partei, als nebenamtliche Kursleiterin in Volkshochschulen und als Gastdozentin in der Heimvolkshochschule Tinz tätig gewesen ist.

Die sozialistische Heimvolkshochschule Tinz, 1919 vom Arbeiter- und Soldatenrat in Gera gegründet, gehörte zur Volkshochschule Thüringen, wodurch ihr staatliche Zuschüsse zustanden. Sie bot jungen Arbeiterinnen und Arbeitern die Möglichkeit, sich in langfristigen Arbeiterbildungskursen politisch und charakterlich weiterzuentwickeln (vgl. Brock 1996a). Geprägt von „sozialistischer Weltanschauung", war sie allerdings keine Parteischule:

„Sie steht auf dem Boden der sozialistischen Gesellschafts- und Lebensanschauung, ohne aber den Zwecken einzelner Parteien dienen zu wollen. Die Heimvolkshochschule Tinz ist keine Parteischule. Ebensowenig darf sie als Fachschule angesehen werden. Nicht Ausbildung in einzelnen Berufsfächern ist ihr Ziel, sondern die Erweiterung des Blickfeldes von der Tagesarbeit im Berufs- und politischen Leben auf die großen Zusammenhänge des gesellschaftlichen Lebens" (Heimvolkshochschule Tinz o. J., S. 13).

Von 1920 bis 1933 wurden in Tinz 26 fünfmonatige Kurse mit jeweils etwa 50 Teilnehmern durchgeführt, neun davon wandten sich an Frauen. Tinz war weder eine berufs- noch eine parteipolitisch bildende Schule, vielmehr sollte sie eine ‚allgemeine', ‚sozialistische' Kulturschule zu sein mit der Aufgabe, für den neuen Staat eine eigene, proletarisch-sozialistische Kultur zu schaffen (vgl. Braunthal 1925, S. 12). Damit setzte sie sich von der in anderen Einrichtungen verfolgten Zielsetzung parteipolitischer oder gewerkschaftlicher Funktionärsbildung ab. Neben den

Fächern Volkswirtschaft (180 Stunden) und Geschichte der Arbeiterbewegung (190 Stunden) wurde besonderes Gewicht auf literarischen und musischen Unterricht gelegt. Der Lehrplan sah hierfür die Fächer Kunst, Literatur und Technik des geistigen Arbeitens vor (148 Stunden). Hinzu kamen regelmäßig gelehrte Nebenfächer in Verfassungskunde, Organisation der Gewerkschaften, Arbeitsrecht, die Rolle des Arbeiters in der Industrie und Verwaltungskunde (vgl. Sechster Männerkursus ... 1924, S. 217). Bei den Frauenkursen traten in den Nebenfächern frauenspezifische Themen wie die rechtliche Stellung der Frau in der Gesellschaft und das Wohlfahrts- und Bildungswesen in den Vordergrund (vgl. Peschke 1931, S. 24).

Zusätzlich zum Klassenunterricht wurden Exkursionen, Gastvorträge und literarische Abende angeboten. Der Lehrplan sollte den Teilnehmern auf sozialistischer Grundlage eine Allgemeinbildung vermitteln und sie zur kulturkritischen Auseinandersetzung mit dem Gelernten anregen (vgl. Braunthal 1926, S. 53). Indirekt waren die erworbenen Kenntnisse natürlich für Aufgaben in Partei und Organisation nützlich, die Funktionärsbildung stand als Ziel aber nicht im Vordergrund. Der Stoff wurde vorwiegend in Arbeitsgemeinschaften vermittelt, Übungsabende, Referate und eigene schriftliche Arbeiten sollten die Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmer verbessern (vgl. Braunthal 1926a, S. 319).

Anna Siemsen hat im 4. Frauenkurs als Gastdozentin unterrichtet. Überliefert ist dazu von einer Teilnehmerin des Kurses die kurze Anmerkung:

„Die unmittelbaren Frauenfragen kamen in den von Genossin Siemsen – Jena geleiteten Unterrichtsstunden zur Besprechung. Es wurden von Schülerinnen Referate ausgearbeitet über die Stellung der Frau in der Gesellschaft im Verlauf der Geschichte, dann über aktuelle Probleme wie Frau und Erwerb, Frau und Politik, das Verhältnis der Geschlechter untereinander, Frau und Mutterschaft, die Frau als Erzieherin“ (Georg 1925, S. 18).

In Tinz hatte Anna Siemsen die Möglichkeit, langfristige Bildungsarbeit mit einer kleinen Gruppe von Frauen durchzuführen. Frauenbildung war für sie in der praktischen Bildungsarbeit wie auch in der theoretischen Auseinandersetzung ein wichtiges Thema. Verbesserte

Zugangsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen zu allen Bildungsformen, besonders aber zu einer den Jungen und Männern entsprechenden Berufsbildung, begründet Anna Siemsen mit den gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen der 1920er Jahre. Sie führten zu einer Veränderung bisher gültiger Versorgungsinstanzen für Frauen und zwangen zu beruflicher Selbstständigkeit. Da aber die Berufstätigkeit von Frauen gesellschaftlich immer als zweitrangig betrachtet wurde, ist ihrer Meinung nach eine spezifische Mädchen- und Frauenbildung notwendig. Sie soll gewährleisten, dass Frauen nicht nur, wie bis dahin üblich, in schlecht bezahlten und angelernten Tätigkeiten bleiben:

„Die Frauen sind überall im Erwerbsleben die Benachteiligten, für die Proletarierinnen gilt das insbesondere. Sie sind in ihrer großen Mehrzahl ungelernte Arbeiterinnen; selbst wenn sie eine Lehre durchlaufen haben, müssen sie sich später oft mit ungelernter Arbeit begnügen, ihre Entlohnung ist durchweg eine schlechtere, Aufstiegsmöglichkeiten sind kaum da, dagegen erleben wir bei steigendem Alter sehr oft ein Absinken in die ungesichertste, schwerste und schlechtest entlohnte Arbeit“ (Siemsen 1926, S. 300).

Als Konsequenz fordert Anna Siemsen eine sozialistisch geprägte Bildung, die, anders als die bürgerliche Frauenbildung, nicht nur die individuelle Entwicklung der Mädchen und Frauen in Abhängigkeit eines bürgerlichen Familienideals verfolgt, sondern Eigenständigkeit im Denken und Handeln fördert. Sie geht davon aus, dass die Frauen zukünftiger Generationen sich nicht mehr auf die Familie als ihre wirtschaftliche Absicherung stützen können. Aus diesem Grund ist für sie der gleichberechtigte Zugang von Mädchen zu Berufsschulen zwingend. Koedukation, Überkonfessionalität und die Einstellung proletarischer Lehrerinnen und Lehrer in Berufsschulen ist ihrer Meinung nach notwendig, da „das Bürgertum die Bedeutung der Berufsschule sehr wohl begriffen hat und Anstalten macht, sie zu seinen Zwecken zu benutzen, um die Arbeiterjugend für sich zu gewinnen und dem Sozialismus fernzuhalten“ (ebd., S. 301).

Allerdings fällt in Anna Siemsens Argumentation auf, dass sie – wie auch die meisten bürgerlichen Frauenrechtlerinnen – prinzipiell die Rolle der Frauen als Hausfrauen und Mütter nicht in Frage stellt, wenn sie betont, dass Ausbildung in Hauswirtschaft, Erziehung und Säuglings-

pflege für Frauen durchaus sinnvoll sein kann, wenn sie tatsächlich vor diesen Aufgaben stehen. Sie lehnt diesen Unterricht aber für 14-jährige Mädchen in der Berufsschule als nicht altersgemäß ab. Doppeltes Ziel von Frauenbildung sollte demnach sein:

„1. die heute noch ganz mangelhafte Berufsausbildung der meisten Frauen zu heben und sie zur selbstbewußten und selbständigen Mitarbeit im gesellschaftlichen (auch politischen) Leben zu bringen,
2. sie zur Lösung der Sonderaufgaben der Frau als Mutter und Erzieherin der kommenden Generation zu befähigen“
(Siemsen 1930, S. 148).

Daher ist es notwendig, dass Mädchen zunächst eine berufliche Bildung entsprechend der der Jungen erhalten, um durch besser bezahlte Berufe wirtschaftlich unabhängig zu werden. Anna Siemsen betont, dass von ihnen als „minderbewerteten und unterbezahlten Arbeitskräften“ die Gefahr ausgehe, „die gesamten Löhne und damit die Gesamtlage der Arbeiterschaft zu drücken“ (ebd., S. 148). Eine bessere Ausbildung von Mädchen würde zu einer Hebung des gesamten Bildungs- und Ausbildungsniveaus führen und die ökonomische Kraft der Arbeiterschaft stärken.

„Ein Ausbau der Mädchenberufsschule, die Erweiterung der Berufsschulpflicht auf alle schulentlassenen Mädchen, insbesondere auf die in der Landwirtschaft, im Haushalt und in ungelernter Arbeit Tätigen wird ein wesentlicher Schritt in diese Richtung sein“ (Siemsen 1930, S. 148).

Dass ihre Forderungen auf politischer Ebene nur schwer durchzusetzen sein würden, wusste auch Anna Siemsen. Nicht umsonst plädierte sie an die sozialistischen Frauen, die in Gemeindeverwaltungen und -räten Sitz und Stimme hatten, sich bildungspolitisch zu engagieren. Zudem sah sie die Notwendigkeit, mehr Arbeiterinnen zu Berufsschullehrerinnen auszubilden, die dann als Praktikerinnen in den Berufsschulen für die Mädchenausbildung zuständig sein sollten (ebd., S. 301). An ihrem Plädoyer für einen Ausbau der Frauen- und Mädchenbildung fällt auf, dass sie in erster Linie einen Schwerpunkt auf die Verbesserung der Schulbildung für Mädchen legt und erst in zweiter die Frage der Erwachsenenbildung für Frauen anspricht. Dies ist damit zu erklären, dass das Thema Frauenbildung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs von bürgerli-

chen Frauen bestimmt war und es dabei vorwiegend um die Zulassung von Mädchen zu höheren Schulen, zum Abitur, zum Studium und zu universitären Prüfungen ging.

Anna Siemsen, ihrer Herkunft nach als Pfarrerstochter durchaus dem Bürgertum zuzurechnen, hatte die Diskriminierungen für Mädchen, die an höherer Bildung teilhaben wollten, selbst erlebt. Ihre Bildungsbiographie mit einem Abitur als Externe im Alter von 23 Jahren und dem Studium an nicht-preußischen Universitäten zeigt, dass sie sich selbst mit entsprechenden Problemen arrangieren musste. Ihre Argumentation für eine gleichberechtigte Frauen- und Mädchenbildung konzentriert sich im Gegensatz zu den Bemühungen der bürgerlichen Frauenbewegung auf die Bedürfnisse der arbeitenden Frauen, unter Einbezug ihrer gesellschaftlichen Möglichkeiten. Damit vertrat sie auch für die Sozialisten eher eine Minderheitenposition.

SOZIALISTISCHE BILDUNG
MONATSSCHRIFT
DES REICHSAUSSCHUSSES FÜR SOZIALISTISCHE BILDUNGSARBEIT, BERLIN

HEFT 1 * Januar * JAHRG. 1929

Extensive und intensive Bildung

Von Anna Siemsen.

Die Sozialdemokratische Partei ist eine Massenpartei, die auf einer Massenbewegung sich aufbaut und diese Bewegung zu organisieren sucht. Daraus scheint sich mit Deutlichkeit zu ergeben, welcher Art ihre Schulungs- und Bildungseinrichtungen sein müssen. Alles, was abzielt auf individuelle Bildung in dem Sinne isolierender Hervorhebung besonderer Neigungen und Anlagen, hat keinen Platz in dieser Bildungsarbeit.

Also Massenschulung auf dem Wege extensiver Bildung? Massenschulung gewiß. Nur müssen wir uns klar sein, was diese Massenschulung bezweckt und welche Wege sie daher einzuschlagen hat.

In den ersten Jahrzehnten der Arbeiterbewegung bestand die Hauptaufgabe darin, die Arbeiter loszulösen von der bürgerlichen Politik, sie „klassenbewußt" zu machen und in möglichst klaren, scharfen und einfachen Zügen ein Ziel zu zeigen, ein paar grundsätzliche Richtlinien des Handelns zu geben. Das konnte nur geschehen, indem man sich mit seiner Wirkung auf breiteste Massen einstellte. Die Versammlungsrede und das Flugblatt sind die typischen Mittel dieser Bildungsarbeit. Sie sind agitatorisch in dem guten Sinne, daß sie Träges, Ruhendes in Bewegung bringen. Ihr Mittel ist das Schlagwort, das ja im Grunde etwas sehr Gutes und Notwendiges meint, nämlich die kurze, einfache und packende Zusammenfassung eines Tatbestandes, Scheinwerferbelichtung, um herrschende Dunkelheit gründlich zu brechen. Auch die Ausbildung von Funktionären muß in dieser Zeit darauf gehen: grundsätzliche Einstellung möglichst tief zu begründen und klar zu formulieren. Diese Bildung soll und kann wenig differenziert sein, Vorbereitung auf die Propaganda in weitem Umfang.

Diese Art der Bildungsarbeit ist heute bei weitem nicht überflüssig. Sie bleibt dauernd notwendig, nicht nur, so lange es noch unberührte Kreise der Arbeiterschaft gibt, die durch sie zum ersten Mal erfaßt werden sollen, sondern auch bei jeder neu nachwachsenden jungen Generation, die zunächst einmal grundsätzliche Einstellung gewinnen muß, ehe sie daran gehen kann, diese Grundsätze zur Erforschung der Wirklichkeit zu verwenden.

Wir haben es daran zum Teil fehlen lassen. Es ist immer wieder verblüffend, in wie weiten Kreisen der Partei, sogar bei langjährigen Mitgliedern und sehr tätigen Funktionären, die größte Verworrenheit herrscht über die einfachsten Voraussetzungen sozialistischen Handelns. Man mache einmal bei einem beliebigen Kursus den Versuch, festzustellen, was die Genossen und Genossinnen

Anna Siemsen

Extensive und intensive Bildung

In: Sozialistische Bildung. Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit. Berlin (1929/1), S. 1-4

Die Sozialdemokratische Partei ist eine Massenpartei, die auf einer Massenbewegung sich aufbaut und diese Bewegung zu organisieren sucht. Daraus scheint sich mit Deutlichkeit zu ergeben, welcher Art ihre Schulungs- und Bildungseinrichtungen sein müssen. Alles, was abzielt auf individuelle Bildung in dem Sinne isolierender Hervorhebung besonderer Neigungen und Anlagen, hat keinen Platz in dieser Bildungsarbeit.

Also Massenschulung auf dem Wege extensiver Bildung? Massenschulung gewiß. Nur müssen wir uns klar sein, was diese Massenschulung bezweckt und welche Wege sie daher einzuschlagen hat.

In den ersten Jahrzehnten der Arbeiterbewegung bestand die Hauptaufgabe darin, die Arbeiter loszulösen von der bürgerlichen Politik, sie „klassenbewußt“ zu machen und in möglichst klaren, scharfen und einfachen Zügen ein Ziel zu zeigen, ein paar grundsätzliche Richtlinien des Handelns zu geben. Das konnte nur geschehen, indem man sich mit seiner Wirkung auf breiteste Massen einstellte. Die Versammlungsrede und das Flugblatt sind die typischen Mittel dieser Bildungsarbeit. Sie sind agitatorisch in dem guten Sinne, daß sie Träges, Ruhendes in Bewegung bringen. Ihr Mittel ist das Schlagwort, das ja im Grunde etwas sehr Gutes und Notwendiges meint, nämlich die kurze, einfache und packende Zusammenfassung eines Tatbestandes. Scheinwerferbelichtung, um herrschende Dunkelheit gründlich zu brechen. Auch die Ausbildung von Funktionären muß in dieser Zeit darauf gehen: grundsätzliche Einstellung möglichst tief zu begründen und klar zu formulieren. Diese Bildung soll und kann wenig differenziert sein. Vorbereitung auf die Propaganda in weitem Umfang.

Diese Art der Bildungsarbeit ist heute bei weitem nicht überflüssig. Sie bleibt dauernd notwendig, nicht nur, so lange es noch unberührte Kreise der Arbeiterschaft gibt, die durch sie zum ersten Mal erfaßt werden sollen, sondern auch bei jeder neu nachwachsenden jungen Generation, die zunächst einmal grundsätzliche Einstellung gewinnen muß, ehe sie daran gehen kann, diese Grundsätze zur Erforschung der Wirklichkeit zu verwenden.

Wir haben es daran zum Teil fehlen lassen. Es ist immer wieder verblüffend, in wie weiten Kreisen der Partei, sogar bei langjährigen Mitgliedern und sehr tätigen Funktionären, die größte Verworrenheit herrscht über die einfachsten Voraussetzungen sozialistischen Handelns. Man mache einmal bei einem beliebigen Kursus den Versuch, festzustellen, was die Genossen und Genossin-

nen sich unter Sozialismus, Kapitalismus, Proletariat, Klassenkampf, Sozialisierung usw. vorstellen, und man wird Wunderdinge erleben. Dabei entwickeln dieselben Genossen oft eine große Aktivität in praktischer Einzelarbeit und genaue Kenntnisse auf ihrem Arbeitsgebiete, sie geraten aber natürlich nur allzuleicht in die Gefahr, an sich recht nützliche Dinge wie Wohlfahrtspflege, Siedlungswesen und Aehnliches mit Sozialismus gleichzusetzen, weil ihnen eben die Uebung fehlt, solche Einzeldinge unter den Generalnenner des Kampfes um eine sozialistische Gesellschaft zu bringen.

Aber so wichtig und unentbehrlich diese Arbeit der Grundlegung ist, so sehr wir immer wieder mit ihr beginnen und auf sie zurückgreifen müssen, weil sie allein die Arbeiterschaft zu einer einheitlichen und mit einheitlichem Bewußtsein und Willen erfüllten Masse machen kann, so wenig genügt sie heute.

Mit der Ausbreitung der Bewegung und dem Wachsen der Organisation entstehen in ihr selbst eine unendliche Menge von Aufgaben der Verwaltung, Betreuung, Pflege, die eine Sonderschulung und Ausbildung notwendig machen. Was von außen als Einheit wirkt, gliedert sich im Innern auf die mannigfachste Weise. Die immer wiederholten Klagen über Zersplitterung und Überorganisation besagen eigentlich nichts anderes, als daß diese notwendige Gliederung und Stufung noch nicht richtig funktioniert, daß das große Orchester der Arbeiterbewegung noch nicht eingespielt ist, weswegen der einzelne bald sich in des Nachbars Part verliert, bald seinen eigenen für sich als Solo exekutiert und damit ganz aus dem Takt und Kontakt kommt.

Es gibt keinen anderen Weg, zum sicheren Zusammenspiel zu kommen, als das dauernde „Aufeinandereinspielen“ oder um das Bild zu verlassen, die dauernde intensive Bildungsarbeit, die sich nicht darauf beschränken kann, dem einzelnen seine eigene Arbeit mundgerecht zu machen, sondern ihm zeigen muß, wie sie im ganzen sich einfügt und welche Bedeutung sie für das Ganze hat. Geschieht das nicht, so entsteht der Typus des Nur-Gewerkschafters, der auf die politische Arbeit, des Nur-Politikers, der auf alle Kulturarbeit verächtlich heruntersieht, und wir erleben, wie in der Kulturarbeit jeder sein Steckenpferd (Erziehung, Sport, Kunstpflege, Freidenkertum usw.) unbekümmert reitet und daneben wieder Genossenschaftsbewegung und Arbeiterwohlfahrt ihre Sonderpfade wandeln.

Das läßt sich nur durch eine sehr tiefgehende Bildungsarbeit ändern, in der immer wieder alle auf Einzelgebieten Arbeitenden zusammengeführt und unter die großen Leitgedanken gestellt werden, um an ihnen ihre Einzelaufgabe zu verstehen und in die Gesamtbewegung einzugliedern.

Daß solche Arbeit nicht in Versammlungen, nicht durch Massenpropaganda geleistet werden kann, ist deutlich. Hier ist einzig die intensive Form des Kursus und der Arbeitsgemeinschaft am Platze, und zwar, damit ich ganz deutlich und unmißverständlich bin, müssen solche Kurse sowohl Einzelgruppen zusammenbringen, um mit ihnen Sonderaufgaben zu besprechen und zu klären,

wie sie andererseits Genossen aus den verschiedensten Arbeitsgebieten erfassen sollen, um mit ihnen die gemeinsamen Grundlagen aller Einzelarbeit klarzustellen und die Verbindungsfäden von einem zu andern Gebiet zu ziehen und zu stärken.

Indem wir nämlich einerseits daran arbeiten, große Massen zu einer Einheit des Klassenbewußtseins und sozialistischen Wollens zu vereinen und deswegen immer wieder extensiv die breitesten Kreise zu erfassen suchen (heute in der Zeit der Versammlungsmüdigkeit größter Kreise durch Zeitung, Zeitschrift, Buch, Film und Radio, neuerdings auch durch das politische Kabarett und verwandte Erscheinungen), steht unsere Aufgabe so, daß wir andererseits diese Masse in sich gliedern, durchorganisieren und durchbilden müssen in dem Maße wie unsere Arbeit nicht auf Massenaktion beschränkt bleibt, für die ja ein Schlagwort und gute Disziplin genügt, sondern sich in tausend Einzelaufgaben teilt, die der Einsicht, Initiative und Verantwortung bedürfen.

Das ist seit langem der Fall nicht nur innerhalb der Partei und der Bewegung, sondern nach außen im politischen Leben, in der Wirtschaft, in der Verwaltung, in der sozialen und kulturellen Arbeit. Auf allen diesen Gebieten treffen wir zusammen mit einer ausgebildeten Praxis bürgerlich-individualistischen und kapitalistischen Lebens, einer Praxis, die gestützt wird durch eine teilweise theoretisch geformte, in den meisten (und gefährlicheren) Fällen aber gefühls- und gewohnheitsmäßig verwurzelte Lebens- und Weltauffassung. Beides wirkt ungemein stark, um so stärker, je mehr auch bei uns nur einzelne Gedanken-, Gefühls- und Willenskomplexe vom Sozialismus gewandelt sind. Bernard Shaw hat einmal sehr mit Recht gesagt, daß es eine hinreichende Lebensleistung sei, wenn ein Mensch zwei oder drei neue Gedanken denke und zwei oder drei neue Gewohnheiten annehme: die große Masse seines Denkens und seiner Gewohnheiten bleibe so, wie er sie überliefert erhalten habe. Nun sind wir aber in der geschichtlichen Sonderlage, daß sich unter unseren Füßen und vor unseren Augen die Welt und die Gesellschaft mit einer rasenden Geschwindigkeit ändern, und daß wir nicht etwa friedliche Zuschauer und nicht einmal passive Leidtragende bei dieser Entwicklung sind, sondern berufen und gewillt, einen tätigen Anteil an ihr zu nehmen. Die Umstellung in Praxis und Theorie, die das erfordert, geht über die Kraft und Erkenntnisfähigkeit eines einzelnen hinaus, sie ist nur zu leisten durch Zusammenarbeit vieler. Sie kann nur wirksam werden, wenn diese intensive Arbeit kleinerer Gruppen stets in Verbindung mit der großen Masse geschieht, diese durchdringend und umgestaltend.

Darin ist unsere Partei in einer völlig anderen Lage als alle anderen Parteien, und auf dieser Sonderlage beruht die Stärke unserer Bewegung wie die Schwierigkeiten, mit denen wir zu kämpfen haben.

Alle anderen Parteien bauen auf den bestehenden Zuständen auf, wünschen in einer oder der anderen Richtung sie zu beeinflussen oder zu benutzen,

keineswegs aber, sie grundlegend umzugestalten. Es reicht daher für alle anderen Parteien vollkommen hin, wenn sie ihre Anhänger an einem bestimmten Punkte beeinflussen. Abneigung gegen die Republik oder gegen Preußen oder die Juden oder gegen Konsumvereine oder Sozialversicherung ist hinreichend, um ihnen Wählermassen und Mitglieder zuzuführen. Einzig das Zentrum, das auf sehr gegensätzliche Klassen (Bauern, Arbeiter, Beamte, Unternehmer, Großgrundbesitzer) angewiesen ist, und die Demokraten, die unbestimmte Zwischenschichten zu erfassen suchen, bedürfen einer umfassenden Bildungs-, d. h. Propagandatätigkeit, die beim Zentrum durch den Riesenapparat der Kirche, bei den Demokraten durch ihre Presse, aber freilich mit charakteristischer Grundsatzlosigkeit (Opportunismus), daher unzureichend und mit geringer Wirkung, geleistet wird.

Beide sind indes in der Lage, auf dem Bestehenden zu fußen und durch Gewohnheit, Überlieferung, die ganze Macht der beharrenden Trägheit unterstützt zu werden. Bei den sozialkritischen Parteien ist es umgekehrt: jedes Zurücksinken in Gewohnheit und überliefertes Denken entfremdet ihr den Menschen; nur durch dauerndes Bewußt- und Aktivhalten kann diese Macht nicht nur neutralisiert, sondern durch den Kampf mit der herrschenden Torheit und Ungerechtigkeit die Energie des Wollens, die Klarheit der Erkenntnis gesteigert werden.

Darum ist die Sozialdemokratische Partei in weit höherem Maße als jede andere auf die Stärke ihrer Organisation angewiesen. Nach der mißt sich ihre Wirkungsmöglichkeit. Jeder Wähler ist für uns eigentlich erst recht wertvoll als möglicher Parteigenosse. Mißglückt es, ihn dazu zu machen, so stehen wir insofern vor einem Mißerfolg, als wir dann nicht imstande sind, ihn dauernd den Wirkungen einer Umgebung zu entziehen, die nur den bewußt und kritisch Denkenden zum Sozialismus führt. Wie wenige aber fallen, solange sie sich selbst überlassen sind, unter diese Kategorie. Und alle anderen werden immer wieder in einen Gegensatz zu uns hineingezogen. Es reicht aber nicht aus, zu sagen, daß wir in jedem Wähler ein mögliches Parteimitglied sehen wollen. Wir müssen hinzusetzen, daß jeder Genosse uns ein möglicher Funktionär zu sein hat. Ja, je mehr wir die Partei (wie jede andere sozialistische Organisation) als Werkzeug der gesellschaftlichen Umgestaltung ansehen, das heißt als eine Sammlung von Energien, die wir planmäßig für bestimmte Zwecke einzusetzen haben, desto mehr muß es unser Bemühen sein, ihre tote Masse in organisierte Kraft zu verwandeln.

Dem hat unsere Bildungsarbeit zu dienen. Dem kann sie nur dienen, wenn sie intensiv den einzelnen erfaßt, ihn nicht nur als Objekt passiv unter den Einfluß von Reden, Referaten, Zeitungsartikeln, Flugblättern, Broschüren und Zeitschriften setzt (es kann an solcher Schulung von oben und von außen her sogar zuviel geschehen). Vielmehr muß unser Bemühen sein, in dem Maße, wie wir vom einzelnen Parteimitglied nicht stumme Disziplin und Einschwen-

ken auf die Parole, sondern lebendige, tätige und verantwortliche Mitarbeit im Denken und Tun verlangen, ihn durch tätige Anteilnahme zu schulen.
Das ist der Grund, weshalb wir mehr und mehr zu Arbeitsgemeinschaften in unserer Bildungsarbeit übergehen, weshalb wir bei allen unseren Organisationen die weitestgehende Selbstverwaltung anstreben, weshalb mit einem Worte alle unsere Kulturbestrebungen eine demokratische Grundlage haben. Denn Demokratie ist nichts anderes als verantwortliche Teilnahme des einzelnen an der Arbeit der Allgemeinheit.
Solche intensive Bildungsarbeit wird im Anfang immer etwas Schein- und Glanzloses haben. Sie muß sich auf kleine Kreise beschränken (je kleiner eine Arbeitsgemeinschaft ist, desto sicherer und erfolgreicher arbeitet sie). Sie kann nicht mit großen Lernresultaten aufwarten, bei denen man schwarz auf weiß das fertig Übernommene nach Hause trägt. Sie wird vielleicht nur langsam und unter Hemmungen die taktfeste Disziplin erzeugen, der eine Massenbewegung nun einmal nicht entraten kann. Sie wird also bei größeren finanziellen Opfern weniger Augenblickserfolge aufweisen als extensive Massenbearbeitung.
Aber sie wird dauernder und sicherer arbeiten. Unter einer Bedingung: daß nämlich alle diese Einzelarbeit wieder einmündet in die große Propaganda- und Bildungsarbeit. Ist ihr Ziel doch kein anderes als „funktionierende Funktionäre“ zu bilden. Genossen, die imstande sind, in aller Alltags- und Kleinarbeit die großen Gesichtspunkte unseres Handelns nicht aus den Augen zu verlieren, ihre Erkenntnis und ihren Willen auch in einer fremden und gegensätzlichen Umgebung zu behaupten, und, was sie erkannt haben, wirklich in ihr Handeln und Leben hineinzubilden und so zu wirken als sozialistischer Sauerteig, der imstande ist, träge Massen zu durchsäuern und in Bewegung zu setzen.
Wir brauchen, je mehr unsere Arbeit sich ausbreitet und immer weitere Gebiete umfaßt, um so mehr solche Energiezentren wie es durchgebildete und überzeugte Sozialisten sind. Jeder von uns weiß, wie besonders in kleineren und kleinsten Orten, aber auch in Zentren unserer Bewegung das Wirken und oft der Bestand und die Fortdauer einzelner Gruppen von solchen Funktionären abhängt, wie alle im Augenblick wirkungsvolle Massenpropaganda auf die Dauer versagt, wenn nicht diese Aufnahmestellen da sind, die erregte Kräfte auffangen, bewahren und weiterleiten. So ist mehr und mehr die intensive Bildungsarbeit Voraussetzung und Bedingung der extensiven; sie mündet in ihr, speist sie und wird hinwieder von ihr getragen. Es gibt hier kein Entweder – Oder, da eins nicht ohne das andere zu denken ist.

Anna Marie Henni Emma Siemsen (1882 – 1951)

1882 Geboren am 18. Januar in Mark bei Hamm in Westfalen als zweite Tochter des Pfarrers August Hermann Siemsen (1839 – 1910) und seiner Frau Anna-Sofie Lürßen (1854 – 1931). Vier Geschwister: Paula verh. Eskuchen (1880 – ?); August (1884 – 1954); Karl (1887 – ?) und Johannes (Hans) (1891 – 1961).

1888 Einschulung in der Dorfschule in Mark, danach drei Jahre höhere Mädchenschule in Hamm und Privatstudien.

1901 Umzug der Familie nach Osnabrück; Lehrerinnenexamen, Tätigkeit als Privatlehrerin.

1905 Abitur als Externe am humanistischen Gymnasium in Hameln.

1905 – 1909 Studium der Germanistik, Philosophie und Altphilologie in München (1905/06), Münster (1906) und Bonn (bis 1909).

1909 Promotion in Germanistik mit der Arbeit *Die Wörter der Form in den Versen Hartmanns von der Aue, ein Beitrag zu seiner Verstechnik*".

1911 Staatsexamen für das höhere Lehramt in den Fächern Deutsch, Philosophie und Latein „mit Auszeichnung".

1912 Erweiterungsprüfung im Fach Religion in Göttingen.

1911 – 1915 Tätigkeit als Oberlehrerin in Detmold und an einer Privatschule Bremen (Kippenberg-Schule).

ab 1915 Lehrerin an der städtischen Luisenschule in Düsseldorf.

1917 Eintritt in den „Bund Neues Vaterland", Vorläufer der Liga für Menschenrechte.

1919 Eintritt in die USPD, Mitglied im Stadtrat von Düsseldorf. Mitarbeit bei der Erarbeitung des Schulprogramms der USPD. Engagement im Bund entschiedener Schulreformer und im Verband sozialistischer Lehrer und Lehrerinnen.

1919/20 halbjährige Tätigkeit zur Vorbereitung der Reichsschulkonferenz im preußischen Kultusministerium.

1920/21 Beigeordnete für das Fach- und Berufsschulwesen in Düsseldorf.

1922 Eintritt in die SPD.

1922 – 1923 Oberschulrätin im Volksbildungsministerium in Berlin.

1923 Honorarprofessorin an der Universität Jena für Pädagogik; gleich-

zeitig verantwortlich für die Volksschullehrerausbildung im Kreis Jena-Weimar.

1924 Nach Neuwahlen in Thüringen und Sieg einer rechtsgerichteten bürgerlichen Koalition Versetzung in den Wartestand durch den nationalsozialistischen Innenminister Thüringens, Frick.

1924 – 1933 Tätigkeit in der sozialistischen Arbeiterbildung, Volksbildung und Frauenbildung.

1928 – 1930 Mitglied des Deutschen Reichstages als Abgeordnete der SPD Leipzig. Niederlegung des Mandats aus Krankheitsgründen.

1931 – 1933 Mitgliedschaft in der Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands (SAPD).

1932 Als Folge des öffentlichen Protests gegen die Amtsenthebung des Heidelberger Professors Gumbel in den einstweiligen Ruhestand versetzt. Entzug der Professur.

1933 15. März: Emigration in die Schweiz; Aufenthalt in Zürich.

1934 Scheinehe mit dem Sekretär der Schweizerischen Arbeiterjugendbewegung, Walter Vollenweider, um die Schweizer Staatsbürgerschaft zu erhalten.

1934 – 1946 Politische, journalistische und pädagogische Tätigkeit in der Schweiz bei den Kinderfreunden, der Arbeiterjugendbewegung und sozialdemokratischen Frauengruppen.

1938 – 1946 Redaktionsführung der Zeitschrift „Die Frau in Leben und Arbeit“.

1944 Initiierung von zwei Sonderlehrgängen, in denen deutsche Emigranten für die Lehrtätigkeit an Schulen in der Zeit nach dem Nationalsozialismus ausgebildet werden.

1946 Rückkehr nach Deutschland.

1947 – 1951 Mitarbeit am Wiederaufbau des Hamburger Schulwesens. Honorarprofessorin an der Universität Hamburg für Pädagogik und Literaturwissenschaft.
Mitbegründerin und Vorsitzende des deutschen Zweiges der „Sozialistischen Bewegung für die Einigung Europas“; Vorsitzende des Kuratoriums der „Friedensgesellschaft“; Gründerin

der „Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit“.

1951 Am 22. Januar stirbt Anna Siemsen in Hamburg.

Schriften von Anna Siemsen (Auswahl)

1920 *Dilettantismus und Volkshochschule*. In: Die Arbeitsgemeinschaft, S. 167-172.

1921 *Erziehung im Gemeinschaftsgeist.* Stuttgart

1921a *Stilproben.* In: Bücherei der Volkshochschule, Bd. 11. Bielefeld

1921b *Die Kunst des Erzählens.* Bücherei der Volkshochschule, Bd. 13. Bielefeld

1924 *Proletarische und bürgerliche Erziehung*. In: Kulturwille. Monatsblätter für Kultur der Arbeiterschaft, H. 7-8, S. 180

1925 *Literarische Streifzüge durch die Entwicklung der europäischen Gesellschaft*. Jena

1926 *Arbeiterschaft und Mädchenberufsschule*. In: Die Genossin. Informationsblätter der weiblichen Funktionäre der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, S. 298-301

1926a *Beruf und Erziehung*. Berlin

1929 *Extensive und intensive Bildung*. In: Sozialistische Bildung. Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit in Berlin, H. 1, S. 1-4

1929a *Frauenberufe und Frauenberechtigungen*. In: Sozialistische Erziehung, H. 3, S. 17-19

1930 *Fragen der Frauenbildung*. In: Kulturwille. Monatsblätter für Kultur der Arbeiterschaft, H. 7-8, S. 147-149

1930a *Der Fall Tinz und seine politische Bedeutung*. In: Sozialistische Monatshefte. S. 335-338

1947 *Einführung in den Sozialismus.* Hamburg

1947a *Briefe aus der Schweiz.* Hamburg

1948 *Die gesellschaftlichen Grundlagen der Erziehung*. Hamburg

Anmerkung

1 Wie auch bei Gertrud Hermes sind die biographischen Daten spärlich, wichtigste Quelle ist die Biographie ihres Bruders August Siemsen, *Anna Siemsen. Leben und Werk*, die kurz nach Anna Siemsens Tod 1951 veröffentlicht wurde.

Eduard Weitsch (1883 – 1955)

Eduard Weitsch (r.) mit dem 2. Männerkurs der Heimvolkshochschule Dreißigacker Anfang der zwanziger Jahre

Eduard Weitsch ist bis heute eine der bekanntesten – jedenfalls immer wieder genannten – Persönlichkeiten der Volksbildung der Weimarer Republik. Sein Name ist wie nur wenige andere eng mit einer Institution der Erwachsenenbildung verbunden: Als Gründer und Leiter der Heimvolkshochschule Dreißigacker bei Meinigen in Thüringen von 1920 bis 1933 ist Weitsch in die Geschichte der Erwachsenenbildung eingegangen. Seine pädagogischen und methodischen Überlegungen wurden in Dreißigacker, der „Experimentiersozietas", der „Schule ohne Katheder", wie er sie selbst genannt hat, in die Praxis umgesetzt. Weitschs Bedeutung lag aber nicht nur in der Leitung der Heimvolkshochschule, er machte sich auch einen Namen als Theoretiker der Volksbildung. Mit seinen Überlegungen zur intensiven Bildungsarbeit und zur methodischen Umsetzung stand er den Vertretern der „Neuen Richtung" der Volksbildung nahe, gleichzeitig beurteilte er den Hohenrodter Bund, der die „Neue Richtung" primär publik machte, kritisch distanziert. Besonders skeptisch reagierte er auf die elitäre Weltabgewandtheit des Bundes und die Tendenz seiner Vertreter, Volksbildung eher als ein theoretisches Problem zu betrachten, als sich für ihre praktische Arbeit einzusetzen.

Eine Laufbahn ohne Karriere

Eduard Weitsch wurde am 25.5.1883 in Dresden geboren.[1] Sein Vater starb am Tag seiner Geburt, er wuchs mit zwei Halbgeschwistern bei der Mutter auf. Mit sieben Jahren wurde Weitsch in das „Zeidelsche Institut", eine Privatschule in Dresden, eingeschult. Von hier wechselte er auf die Plauener Volksschule und besuchte von der Sexta bis zur Quarta das Annen-Gymnasium in Dresden. Nach dem Umzug der Mutter nach Berlin ging er zuerst auf ein Berliner Gymnasium, dann auf eine Oberrealschule. Weitsch war, gemessen an den Anforderungen und Idealen der Wilhelminischen Schulpraxis, kein besonders guter Schüler. Seine Versetzung in die Obersekunda der Oberrealschule war gefährdet. Er entschloss sich, Lehrer zu werden, also einen Beruf zu ergreifen, der, wie er selbst sagte, „in der eigenen recht gut bürgerlichen Berliner Familie" auf Ablehnung gestoßen war (Weitsch 1952, S. 12). So besuchte er zunächst zwei Jahre ein Präparandenseminar und dann von 1901 bis 1904 das „Königliche Seminar" in Neuzelle, ein Lehrerseminar. Die Erfahrungen dort waren zwiespältig: Einerseits schätzte Weitsch die Zusammenarbeit und inhaltliche Auseinandersetzung mit gleichgesinnten Kommilitonen, die er als sehr anregend beschrieb (vgl. Olbrich 1972, S. 8). Andererseits

kritisierte er die am Seminar vorrangig geübte Methode des Auswendig-Lernens, ohne das Gelernte inhaltlich zu diskutieren. Nach erfolgreichem Abschluss verließ er 1904 das Seminar, um in Dolgelin im Oderbruch eine Stelle als Lehrer anzutreten.

Hier begann Weitsch erste volksbildnerische Versuche, da er feststellte, dass Grundvoraussetzung jeglicher erfolgreichen Erziehungsarbeit mit Kindern die Ansprache der Eltern sei. Im Sinne der Ideen der verbreitenden Volksbildung nach Johannes Tews gründete Weitsch in Dolgelin eine Wanderbücherei der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" und einen Volksbildungsverein. Dieser existierte allerdings nur ein Vierteljahr, danach wurde er gegen seinen Widerstand in einen „Vergnügungs- und Bildungsverein" umgewandelt:

„Die Debatte, in der ich als Vorsitzender mich mit Händen und Füßen, ja, soweit ich dazu in der Lage war, sogar mit dem Kopfe gegen solche Profanisierung meiner gutgemeinten Gründung wehrte, diese Debatte endete damit, daß meine Demissionsdrohung angenommen wurde und ich mit dem wenig respektierlichen Ausruf ‚Bande' unter der Gefolgschaft eines noch jüngeren Kollegen den Saal verließ" (Weitsch 1952, S. 13).

Aus seiner zweijährigen Erfahrung in der Volksbildung leitete Weitsch zwei grundsätzliche Thesen ab, die zu seinem Weggang aus Dolgelin führten:

„Damit war die erste Phase meiner volksbildnerischen Betätigung unrühmlich beendet. Aber nichts ist vergebens! Einiges Nachdenken und manche Rücksprache … führten zu der Erkenntnis, daß zwar die figura zeige, wie notwendig Volksbildung sei, daß man die Sache aber anders machen müsse, als sie hier begonnen war, und daß man doch ein bißchen etwas haben mußte, um zu geben. Das führte zum Weggang vom Orte, zum Studium nach Frankfurt am Main" (Weitsch 1952, S. 13).

Weitschs Kritik ist vor allem im Hinblick auf die bis dahin übliche extensive, verbreitende Methode der Volksbildung zu verstehen, die, wie seine Erfahrung in Dolgelin zeigte, an den Bedürfnissen und Interessen der Menschen vorbeigehen konnte. Weitsch hatte zu diesem Zeitpunkt (er war 23 Jahre alt) noch kein alternatives Konzept zur extensiven Volksbildung entwickelt, erkannte aber, dass seine eigene persönliche

und intellektuelle Weiterentwicklung ein erster Schritt in diese Richtung sein könnte.

So studierte Weitsch von 1906 bis 1910 an der Frankfurter „Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften“ Nationalökonomie, Betriebswirtschaft, Staatsrecht, Verwaltungsrecht und Privatrecht. Nach dem Studium wurde er Handelslehrer, zunächst von 1910 bis 1913 in Straßburg, von 1913 bis 1922 war er Direktor der Handelsschule in Meiningen in Thüringen. Die Jahre in Straßburg waren aus zwei Gründen für ihn prägend: Zum einen gründete er die „Straßburger Zentrale für Jugendwandern“ mit dem Ziel, werktätige Jugendliche anzusprechen:

„Als ‚Kaiserlicher Handelslehrer in Elsaß-Lothringen‘ kam ich wieder zur Volksbildung zurück und diesmal auf ganz anderen Wegen. In Opposition (natürlich in Opposition) zu dem ängstlichen verdrillten Schulgeist, der ganz auf äußere Autorität gestellt war, versuchte ich persönlich an die werktätige Jugend heranzukommen durch Schülerwanderungen in den Schwarzwald und in die Vogesen“ (Weitsch 1952, S. 13).

Ziel dieser Wanderungen war es, die Schüler in direkte, gleichberechtigte Gespräche und Diskussionen zu ziehen, neben der körperlichen Ertüchtigung „auch dem Geiste zu dienen“ (ebd., S. 14). Weitsch wollte den Jugendlichen hierarchiefreies Lernen ermöglichen, zur Entfaltung ihrer individuellen Persönlichkeit.

Prinzipien der späteren „intensiven Volksbildung“, wie sie in den 1920er Jahren von Vertretern des Hohenrodter Bundes, aber auch der sozialistischen Arbeiterbildung etwa in Leipzig angewandt werden sollten, sind hier bereits erkennbar, ohne dass sie schon theoretisch begründet wurden: die Idee, Themenbereiche entsprechend den Interessen der Schüler zu wählen und zu vertiefen, um die Entwicklung eigener Standpunkte zu ermöglichen, oder das (weitgehend) hierarchiefreie Miteinander von Lehrern und Schülern, in dem der Lehrer die Schüler als gleichwertig akzeptiert und sie gleichberechtigte Diskurse führen – für ein Bildungssystem, dessen hervorragende Merkmale Hierarchie und Machtausübung seitens der Lehrer waren, ein bis dahin ungehörter Anspruch.

Das zweite wichtige Ereignis, das Eduard Weitschs weitere berufliche und auch persönliche Entwicklung beeinflussen sollte, war die

Begegnung und nachfolgende Freundschaft mit dem 24-jährigen Studenten Franz Angermann. Sie entwickelten theoretische Grundgedanken der intensiven Bildungsarbeit, die sie einige Jahre später in Dreißigacker praktisch umsetzten.

1913 wurde Weitsch Direktor der Handelsschule in Meiningen in Thüringen. Dort widmete er sich ebenfalls der Volksbildung, indem er einen Zweigverein der „Gesellschaft für häusliche Erziehung" gründete. In Arbeitsgemeinschaften wurden von Frauen neben speziellen Erziehungsfragen auch gesellschaftspolitische Zusammenhänge und Bedingungen der Erziehung diskutiert. Hier wurden Methoden der intensiven Volksbildung angewandt und weiterentwickelt, die in Dreißigacker besondere Bedeutung erlangten.

1917 nahm Weitsch an einer Tagung auf der Burg Lauenstein teil, bei der, organisiert von dem Jenaer Verleger Eugen Diederichs, die Entwicklung der Volksbildung nach Beendigung des Krieges vorbereitet werden sollte. Von den vielen Vertretern aus Politik, Wissenschaft und Volksbildung beeindruckte der Soziologe Max Weber Weitsch am meisten. Von ihm übernahm er die Idee der politischen Neutralität der Volksbildung im Sinne der Entwicklung eines eigenen politischen Standpunkts gegen jegliche Indoktrination des Lernenden durch den Lehrenden.

Noch während des Ersten Weltkriegs verfasste Weitsch einen Aufruf zur Gründung der „Pestalozzi-Volkshochschule", die eine Heimvolkshochschule nach dänischem Vorbild sein sollte. Sie ließ sich aber nicht verwirklichen, so dass er seine Pläne einer Heimvolkshochschule erst mit der Gründung von Dreißigacker 1920 umsetzen konnte (s. u.). Weitsch leitete Dreißigacker bis 1933, bis 1924 gemeinsam mit Franz Angermann, der von 1926 bis 1933 die Leitung der Heimvolkshochschule Sachsenburg übernahm. 1930 wurde Weitsch von den Nationalsozialisten in den Wartestand versetzt. Dreißigacker wurden die Landeszuschüsse entzogen. Die Heimvolkshochschule konnte zunächst mit Hilfe von Zuschüssen des Preußischen Volksbildungsministeriums und des Reichsinnenministeriums weiterarbeiten. Mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde Dreißigacker am 30. März 1933 von den Nationalsozialisten besetzt. Leiter, Lehrer und Schüler lösten das Heim auf und verließen es (vgl. Autobiographie 1955, S. 223).

Weitsch verbrachte den Sommer 1933 an der Ostsee, bevor er für sich und seine Familie einen dauerhaften Wohnsitz suchte. Da Freunde bereits das Land verlassen hatten, kamen Gedanken an eine Emigration auf, wurden aber verworfen:

„Der Gedanke reifte aber nicht einmal zum Plan, in der richtigen Erkenntnis, daß man sich als Emigrant draußen wohl recht schwer getan hätte, wenn man nichts anderes gelernt hatte als zu unterrichten. Immerhin! Auch im Lande gab die wirtschaftliche Zukunft zu denken. Der Gedanke, auf nicht abzusehende Zeit mit dem bescheidenen Wartestandseinkommen auskommen zu müssen (man ahnte künftige, noch weitergehende Beschränkungen durch den Nazistaat noch nicht) ließ auf zusätzliche Verdienstmöglichkeiten hoffen“ (Autobiographie 1955, S. 225).

Weitschs wirtschaftliche Lage wurde im Laufe des Sommers noch schwieriger, er wurde nach §4 des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“ wegen „nationaler Unzuverlässigkeit“ aus dem thüringischen Staatsdienst entlassen. Damit wurde ihm weder das Gehalt weiter bezahlt, noch blieben seine Pensionsansprüche bestehen. Er bezog nur noch ein geringes Ruhegeld, das für den Unterhalt der Familie nicht ausreichte (ebd., S. 227). Er ging zunächst nach Nürnberg, wo er sich eine Anstellung an der städtischen Volkshochschule erhoffte. Als sich dieses nicht verwirklichen ließ – die Nationalsozialisten hatten auch in Bayern die Wahlen gewonnen –, zog Weitsch mit seiner Familie 1934 nach Deisenhofen bei München. Dort lebte er bis zum Kriegsende und versuchte, mit Tätigkeiten in der Werbebranche und als Journalist für die „Deutsche Spielwarenzeitung“, Handwerksfachblätter und Zeitschriften der Lebensreformbewegung seinen Lebensunterhalt zu verdienen (ebd., S. 229).

Weitsch beschäftigte sich theoretisch weiterhin mit Fragen der Volksbildung. Zunächst nahm er an, dass die Volksbildung eine Rolle als kritisches Korrektiv gegenüber dem autoritären Staat spielen könne. „Doch wußte er letztlich, daß die Volksbildung ihre Arbeit – wenn überhaupt – nur im Widerstand gegen den neuen Staat durchhalten könne“ (Olbrich 1972, S. 23). Mit Freunden und ehemaligen Schülern aus Dreißigacker diskutierte er Probleme des Unterrichts in der Erwachsenenbildung. Aber es wurde, wie Olbrich hervorhebt, kein Konzept für eine Erwachsenenbildung nach Beendigung des Krieges und der Herrschaft der Nationalsozialisten entwickelt (ebd., S. 23).

Den 8. Mai 1945 erlebte Weitsch als Tag der Befreiung. Er engagierte sich zusammen mit anderen für den Wiederaufbau der Münchener Volkshochschule und entwickelte ein Konzept zur Umwandlung der Ordensburg Sonthofen in eine Erwachsenenbildungsinstitution. Insgesamt wird Weitschs Wirken nach dem Zweiten Weltkrieg bis zu seinem Tod 1955 widersprüchlich gesehen: Er selbst begnügte sich nach eigener Darstellung mit der Rolle eines Beraters, auch auf Grund seines instabilen Gesundheitszustandes:

„Sie (die Münchener Volkshochschule) sollte von unten wachsen und gegen meine Gründungskollegen, die mir die Leitung in die Hand spielen wollten, wies ich von vornherein darauf hin, daß dieses Amt ein Münchner, jedenfalls ein Bayer übernehmen müßte. Dennoch kam anderes in die Presse, und so wurde ich eine Zeitlang in München als zukünftiger VHS-Mann der Stadt München angesehen. … Die Entwicklung der Münchener Volkshochschule war dann überhaupt anders als wir dachten. Die Stadt nahm die Sache in die Hand. Es fanden viele Sitzungen im Rathaus statt, die mir nicht lagen, und die es mir ratsam erscheinen ließen, mich zurückzuziehen auf eine wohlwollende Neutralität“ (Autobiographie 1955, S. 234-235).

Olbrich und auch Borinski weisen dagegen darauf hin, dass Weitsch in seiner Arbeit durch die Alliierten, aber auch durch jüngere Kollegen eher behindert wurde:

„Eduard Weitsch hat das Hitler-Reich um 10 Jahre überlebt. Seine Krankheit, aber auch der Ehrgeiz einiger jüngerer Kollegen, die nach dem Ende Hitlers mit großer Aktivität an den Neubau der deutschen Erwachsenenbildung gingen, haben verhindert, daß die reiche Erfahrung und die vielfältige pädagogische Einsicht von Weitsch bei diesem Aufbau angemessen mitwirken konnten. Das ist ein tragischer Zug im Leben von Eduard Weitsch“ (Borinski 1972, o. S.).

Weitsch nahm nach dem Zweiten Weltkrieg nicht mehr den Einfluss auf die Entwicklung der Erwachsenenbildung der Bundesrepublik Deutschland, der seinen Erfahrungen und Kenntnissen nach vermutlich möglich gewesen wäre. Einige Projekte, wie die Publikation der Zeitschrift „Freie Volksbildung“ in Anlehnung an die Zeitschrift gleichen Namens in der Weimarer Republik scheiterten sowohl aus finanziellen als auch aus

persönlichen Gründen (vgl. Olbrich 1972, S. 29). Weitsch war sicherlich vor 1933 einer der wichtigsten Repräsentanten einer humanitär-demokratisch ausgerichteten Volksbildung, der großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Theorie und Praxis hatte. Allerdings hat seine Entscheidung, 1933 auf eine Emigration zu verzichten, zu Spekulationen über seine politische Haltung geführt. Sie reichen von der Aussage, er sei in die „innere Emigration" gegangen (vgl. Tietgens 1972) bis hin zu dem Vorwurf einer Affinität zum Nationalsozialismus bzw. einer unkritischen Haltung ihm gegenüber – vor allem in Hinblick auf die Fortführung der Arbeit in Dreißigacker zwischen 1930 und 1933 (vgl. Fischer 1997).

Hans Tietgens charakterisierte Weitschs Verhalten während der Zeit des Nationalsozialismus und nach 1945 folgendermaßen:

„E. Weitsch hatte die Möglichkeit, ohne Identifikation mit dem herrschenden Regime, ja dieses aufgrund einer demokratischen Grundeinstellung, die eine Mehrzahl von vertretbaren Standpunkten für eine selbstverständliche Lebenserkenntnis hielt, ablehnend, zu überleben. Jedoch fand seine an sich schon eigenwillige, in der inneren Emigration spröde und sperrig gewordene Natur nach 1945 keinen rechten Zugang zu einer institutionellen Tätigkeit. Dafür waren die Institutionen schon zu schnell wieder organisatorisch gefestigt" (Tietgens 1972, o. S.).

Schule ohne Katheder

Grundlegende Ideen zur Volksbildung, wie sie Weitsch theoretisch in zahlreichen Schriften entwickelte und in der Heimvolkshochschule Dreißigacker praktisch umsetzte, leitete er von Überlegungen des Dänen Nicolas Severin Grundtvig zur Volksbildung ab. Wesentlich beeinflusst war er von dem Buch Anton Heinrich Hollmanns *Die dänische Volkshochschule und ihre Bedeutung für die Entwicklung einer völkischen Kultur in Dänemark*, das 1909 veröffentlicht wurde. Hollmann fasste in dem Buch die wesentlichen Ideen des Volksbildungskonzeptes Grundtvigs zusammen.

Nach Erfahrungen mit der Bildungsarbeit für Erwachsene entsprechend dem „extensiven" Ansatz der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" war Weitsch zwar grundsätzlich von der Notwendigkeit der Volksbildung überzeugt, nicht aber von ihrer Konzeption. Er teil-

te die grundlegende Überzeugung Grundtvigs, dass primäres Ziel der Bildungsarbeit von Volkshochschulen nicht der Erwerb von Wissen und Kenntnissen sein sollte, sondern die Entfaltung der Persönlichkeit. In diesem Sinn entwickelte Weitsch in seiner ersten größeren Schrift zur Volksbildung *Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?* 1919 eine Konzeption der Volkshochschule, die sich an Grundsätzen der intensiven Bildungsarbeit Grundtvigs orientierte. Die Gedanken zu didaktischen Prinzipien der Volkshochschularbeit formulierte er später in verschiedenen Veröffentlichungen weiter aus:

„1. Die Volkshochschule ist zunächst und im Unterschied zur Volks- und Fortbildungsschule sowie zu allen anderen Lehranstalten Erwachsenenschule, zum Unterschied von der Universität auch Erwachsenenschule für Ungebildete.
2. Die Volkshochschule ist eine Anstalt mit Schülern sehr verschiedenen Niveaus, wodurch sie sich grundsätzlich von jeder anderen Schule unterscheidet.
3. Erscheint die Volkshochschule als Laienschule, d.h., es kann nicht ihre Absicht sein, ihre Schüler in all den Fächern, in welchen sie unterrichtet, irgendwie zu Fachleuten zu machen. …
4. Die Volkshochschule ist ferner eine Anstalt, welche bei einem großen Teil der Schüler von vornherein mit einem großen Mißtrauen zu rechnen hat, welches ihr besonders in religiöser und politischer Hinsicht … entgegengebracht wird. …
5. Endlich kann man die Volkshochschule als die Schule des unbedingten Zeitmangels bezeichnen“
(Weitsch 1920a, S. 5).

Die Volkshochschule sollte also nach Weitsch als Ergänzung zum Bildungssystem gelten. Ihm ging es darum, zu fragen, wie Menschen unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Stellung entsprechend Interessen und Begabung an Bildung teilhaben könnten. Dabei geht es nach Weitschs Einschätzung bei diesen Interessierten in ersten Linie nicht um gesellschaftlichen Aufstieg oder wirtschaftliche Besserstellung, sondern um die Erweiterung ihres Horizontes. Weitsch nennt diesen Prozess die „Sozialisierung des Geistes“, die mit einer Sozialisierung der Bildung einhergeht:

„Diese Sozialisierung geistiger Güter aber kann und muß eine zweifache sein. Sie muß erstens sein eine Sozialisierung der Bildung, wobei

wir unter Bildung jenes zweckhafte Wissen verstehen sollen, welches mit dem Intellekte erworben wird und zur materiellen Ausmünzung in irgendeiner Form fähig ist. Sie muß zweitens sein eine Sozialisierung des Geistes, wobei wir unter Geist verstehen wollen das Ausgereiftsein einer seelischen Begabung, welches erworben wird durch eine vom Ich gelöste Betrachtung der Welt, und welches unabhängig ist von jeder Bildung. Sozialisierung dieser beiden Arten geistigen Gutes muß heißen, daß diese Güter jedem zugänglich gemacht werden, der zu ihrem Besitze befähigt und gewillt ist" (Weitsch 1919a, S. 11).

Die Sozialisierung der Bildung soll zunächst über die Einheitsschule erreicht werden, die allen Menschen eine Grundbildung ermöglicht. Die Sozialisierung des Geistes ist nach Weitsch genuine Aufgabe der Volkshochschule. Um dies zu erreichen, müssen aber ihre methodischen Grundlagen geändert werden: „Sie muß … von der extensiven zur intensiven Arbeit übergehen" (ebd., S. 14).

Weitsch entwickelte unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Volkshochschule primär Erwachsene und Laien ansprechen soll, vier didaktische Prinzipien zur Volksbildungsarbeit (vgl. Olbrich 1972, S. 59):

1. das Prinzip des erziehenden Unterrichts
2. das Prinzip des exemplarischen Unterrichts
3. das Prinzip des interdisziplinären Unterrichts
4. das Prinzip der Lebensnähe und Aktualität.

Das Prinzip des erziehenden Unterrichts

Weitsch setzte dem Konzept der extensiven Volksbildung, die primär Wissensvermittlung zum Ziel hatte, das Prinzip intensiver Bildungsarbeit entgegen, in der nicht der Stoff das Entscheidende war, sondern das „Erziehliche". Darunter verstand er Unterricht, in dem nicht nur theoretische Kenntnisse vermittelt werden, sondern der Persönlichkeits- und Charakterbildung zulässt:

„Während sich unsere heutige Volksbildungsarbeit im großen und ganzen darauf beschränken muß, Wissen, ja sogar Stückwissen zu vermitteln, würde eine intensive Volksbildungsarbeit, eine erziehliche Beeinflussung und Charakterbildung ermöglichen, welche schon im vertieften Erfassen ihrer Probleme ihre Wurzeln hätte" (Weitsch 1919, S. 2).

Die Vermittlung von Inhalten wurde als Ziel zwar nicht aufgegeben. Sie sollte aber im Lehrplan auf eine Art berücksichtigt werden, dass eine vertiefte Beschäftigung und intensive Auseinandersetzung möglich würde: „Überhaupt kann die Volkshochschule auf alles verzichten, was der Gebildete im allgemeinen wissen muß, denn der Gebildete ist nicht ihr Ziel, sondern das Geistige“ (ebd., S. 10).

Das Prinzip des exemplarischen Unterrichts

Exemplarisch im Sinne von Weitsch bedeutet, dass Gesamtzusammenhänge eines Wissensgebiets in Grundmodellen repräsentativ sichtbar und nachvollziehbar gemacht werden. Die Wahl bestimmter Lehrinhalte und Wissensgebiete sollte unter Berücksichtigung der Interessen der Schüler und ihrer charakterlichen Förderung getroffen werden. Ziel des Unterrichts war es, den Volkshochschülern die selbstständige Erarbeitung eines Gebietes mit Hilfe von Quellenmaterialien zu ermöglichen. Mit Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens sollten sie durch die Lektüre von Primär- und Sekundärquellen an die eigene, begründete Urteilsfindung herangeführt werden. Den erzieherischen Wert eines solchen Unterrichts sah Weitsch im Erkenntnisgewinn der Schüler durch selbstständige Lernerfahrungen.

Das Prinzip des interdisziplinären Unterrichts

Weitsch ging davon aus, dass das Leben im Gegensatz zur Wissenschaft keine Gliederung und Aufteilung in Fächer und Disziplinen kennt. Daher wollte er mit Hilfe des interdisziplinären Prinzips im Unterricht der Volkshochschule einen Vergleich wissenschaftlicher Einzelergebnisse ermöglichen. Gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Themenbereiche forderten seiner Meinung nach zusammenhängende Betrachtung und besonders kritische Interpretation. Dabei sollten die Inhalte entsprechend den Interessen der Schüler ausgewählt werden, um einen Rückbezug auf individuelle und soziale Bezüge zu ermöglichen.

Das Prinzip der Lebensnähe und Aktualität

Für Weitsch war die Forderung, dass Bildung an wichtige Fragen der Schüler anknüpfen müsse – in Dreißigacker wurden sie auch „Notfragen“ genannt –, eine didaktische Grundvoraussetzung. Lebensnahe Bildung bedeutete für Weitsch die Einbeziehung der individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Wirklichkeit in die Bildungsarbeit. Von Lehrern und Schülern erwartete er eine realistische und offene Haltung,

mit der sie die Realität wahrnehmen, sich ihr aber nicht unbedingt unterordnen sollten. Dieses Prinzip verweist einerseits bereits auf den Grundsatz der „Lebenshilfe“, die die Erwachsenenbildung nach dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungswesen von 1960 leisten sollte. Andererseits sind Prinzipien der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung zu erkennen, die in den 1970er Jahren besondere Bedeutung bekamen.

Um die Grundprinzipien des Lernens praktisch umzusetzen, entwickelte Eduard Weitsch für die Volksbildung eigene methodische Ansätze. Ausgangspunkt seiner Überlegungen war die Feststellung, dass in der Erwachsenenbildung erwachsene, mündige Personen freiwillig zum Unterricht kommen. Dies setzt besonderes Einfühlungsvermögen seitens der Lehrenden voraus und die Bereitschaft, den Grundsatz der Selbsttätigkeit der Teilnehmer zu akzeptieren. Die Gestaltung des Unterrichts sollte auf Kooperation der Lehrenden und Lernenden beruhen.

Den Rahmen für seine methodischen Ansätze bildeten die verschiedenen Lern- und Unterrichtsformen der Weimarer Zeit, die jeweils auf unterschiedlichen Beteiligungsgraden der Lernenden beruhten. Weitsch unterschied in diesem Zusammenhang drei Grundformen:

1. die Arbeitsgemeinschaft oder das Rundgespräch,
2. den „vordenkenden Vortrag“,
3. den „geschlossenen Vortrag“.

Die Arbeitsgemeinschaft als Unterrichtsmethode wurde bereits vor dem Ersten Weltkrieg in Arbeiterbildungsvereinen angewandt. In einem Rundgespräch, wie Weitsch die Arbeitsgemeinschaft auch bezeichnet, soll jeder die Gelegenheit zur aktiven Teilnahme erhalten. „[Eine Arbeitsgemeinschaft] ist … ein geordneter Erfahrungsaustausch Gleichberechtigter unter Anleitung eines Lehrers“ (Weitsch 1926, S. 284). Bei einem Rundgespräch handelt es sich um einen pädagogischen Vorgang, der drei Merkmale aufweist (vgl. Weitsch 1921, S. 16-17).:

1. Auflösung des in der Weimarer Zeit üblichen hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses. Vor allem das Selbstverständnis der Lehrer als „Führer“ wird hier in Frage gestellt.
2. Anregung der Lernenden zur Selbsttätigkeit und Mitverantwortung auch im methodischen Bereich.

3. Anerkennung der Mündigkeit und Gleichberechtigung der Lernenden.

Die Aufgabe der Lehrer ist es, die Diskussion zielorientiert zu leiten und die methodischen Grundlinien einzuhalten. Im Idealfall sollte ein Rundgespräch mehrere Phasen durchlaufen, nachdem von allen Teilnehmenden Konsens über einen inhaltlichen Fragen- oder Problemkomplex hergestellt wurde:

1. Phase der Materialsammlung
2. Phase der Ordnung und Systematisierung
3. Phase der Wertung und Entscheidung
4. Phase möglicher Handlungskonsequenzen.

Weitsch geht dabei von einem Zusammenhang zwischen Schülerinteressen und der Themenformulierung aus. Eine zu abstrakte Formulierung des Themas kann zu Desinteresse bei den Teilnehmenden führen, da es an ihrer Lebenswirklichkeit vorbei geht:

„An die Spitze gehört also ein Problem, ein dem Laien geläufiges Problem, welches die Geister aufruft, sie zur Mitarbeit zwingt, was dann, wenn es einmal erreicht ist, die Schüler willig macht, durch die trockensten Ödstellen notwendiger Begriffserklärungen oder historischer Überblicke zu folgen“ (Weitsch 1926, S. 287).

Die Arbeitsgemeinschaft soll nicht Wissen vermitteln, primär ist sie eine Übung im Denken, Erkennen, Klären und Forschen:

„Sie ist eigentlich nur anwendbar bei solchen Themen, die mit dem Erfahrungskreise der Schüler nahe liegen, also bei allen Notfragen des Lebens, die ja im Gegensatz zu den rein wissenschaftlichen Problemen den Hauptfragenkomplex der Volkshochschule bilden sollen“ (Weitsch 1926, S. 284).

Vorteile der Arbeitsgemeinschaft sieht Weitsch darin, dass der Lehrer die Kenntnisse und das Niveau seiner Schüler durch die langfristige Arbeit besser einzuschätzen weiß; dass der Stoff durch den methodisch intensiven Ansatz besser behalten wird; dass die Verständigung durch den intensiven Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden erleichtert wird. Nachteile können darin liegen, dass sich die Diskussionen in Details verlieren und kaum Erkenntnisse gewonnen werden (ebd., S. 285).

Die beiden anderen Methoden der Volksbildung, die Weitsch weniger im Gegensatz als vielmehr als Ergänzung der Arbeitsgemeinschaft ansah, sind der „vordenkende Vortrag“ und der „geschlossene Vortrag“.

Der „vordenkende Vortrag“ nimmt eine Mittelstellung zwischen dem geschlossenen Vortrag und der Arbeitsgemeinschaft ein. Während bei der Arbeitsgemeinschaft die Probleme und inhaltlichen Interessen der Mitglieder im Vordergrund stehen, ist es im vordenkenden Vortrag der Sachbezug. Er dient der Wissensvermittlung, will aber die Schüler gleichzeitig an der Entstehung des Erkenntnisprozesses und der Ergebnisse teilhaben lassen. Weitsch fordert eine Sprache, die es den Zuhörern ermöglicht, mitzudenken, sie als Dialogpartner zu verstehen. Auf diese Weise soll ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden hergestellt werden. Der Nachteil der Methode ist, dass der Lehrende kaum Kontakt zu den Lernenden aufnehmen und ihren Kenntnisstand nicht einschätzen kann (ebd., S. 283-284).

Der „geschlossene Vortrag“ wurde von Weitsch als Einzelvortrag in den Gesamtrahmen der Methode der Erwachsenenbildung integriert. Der Vorteil liegt darin, dass eine interessierte Zuhörerschaft von einem anerkannten Fachmann in ein für sie neues Gebiet eingeführt wird, so dass die Distanz zwischen Wissenschaft und Laien reduziert wird. Ein geschlossener Vortrag sollte exemplarischen Charakter haben, um auf Themenbereiche vorzubereiten, die in Arbeitsgemeinschaften vertieft werden können. Seine Nachteile sind dieselben wie beim vordenkenden Vortrag, wobei die Distanz zwischen Vortragenden und Zuhörern eher noch größer ist (ebd., S. 283).

Weitschs Position innerhalb der Volksbildung der Weimarer Republik

Die Volksbildungsbewegung der Weimarer Republik nur über den Gegensatz zwischen „Alter“ und „Neuer Richtung“ zu charakterisieren, würde zu kurz greifen. Schon Paul Steinmetz (1929, S. 124) wies darauf hin, dass verschiedene Strömungen und Positionen der Volksbildung festzustellen sind, die sich in drei Grundrichtungen fassen lassen:

1. die konservativistische Richtung, unterteilt in eine protestantisch-nationale, eine völkisch-romantische und eine katholisch-soziale;

2. die humanitär-demokratische Richtung;
3. die sozialistisch-demokratische Richtung.

Eduard Weitsch ist der humanitär-demokratischen Richtung zu zurechnen, wobei er aber durchaus eigene Positionen und Ansätze entwickelte, die sich nicht immer mit denen der Neuen Richtung deckten. Diese etablierte sich in Abgrenzung zur „Alten Richtung" bereits vor dem Ersten Weltkrieg als Ausdruck bürgerlicher Volksbildungsbestrebungen. Die Neue Richtung hatte kein einheitliches Konzept von Volksbildung, allerdings waren sich ihre Vertreter grundlegend einig in der Kritik an der „egalisierenden, unreflektierten Weitergabe von Wissenstatbeständen, wie auch in der Skepsis gegenüber Kulturoptimismus und Fortschrittsglauben der extensiven Richtung" (Olbrich 1972, S. 32). Zudem teilten sie die Überzeugung, dass sich Bildung nicht mehr an den objektiven Kriterien von Kultur orientieren müsse; vielmehr sollten die Bedürfnisse und Interessen des Einzelnen das jeweils eigene Verhältnis zur Kultur definieren und daraus Bildung ableiten. Allerdings folgte daraus nicht die Entwicklung einer einheitlichen Konzeption von Volksbildung. Selbst die Vertreter des Hohenrodter Bundes in den 1920er Jahren, die sich als Repräsentanten der Neuen Richtung verstanden, unterschieden sich vor allem hinsichtlich des politischen Anspruchs an Bildung. Während beispielsweise der Württemberger Theodor Bäuerle und auch Vertreter der Thüringer Richtung der Volksbildung wie Wilhelm Flitner unter Bildung primär die Entfaltung der individuellen Persönlichkeit verstehen, wobei nicht nur die intellektuelle, sondern auch die musische und kulturelle Seite angesprochen werden sollte, standen für Eugen Rosenstock die politischen und gesellschaftlichen Aspekte von Bildung im Vordergrund. Übergreifendes Ziel der Neuen Richtung war es, einen tiefgreifenden Beitrag zur Erneuerung der Kultur- und Lebensformen der Gesellschaft zu leisten, auch im Hinblick auf ihre politische und soziale Zerrissenheit zu Beginn der Weimarer Republik. In ihren Bestrebungen stand die Neue Richtung in der Tradition der bürgerlichen Jugendbewegung, der Lebensphilosophiebewegung sowie der Reformpädagogik.

Einig waren sich die Vertreter der Neuen Richtung hinsichtlich der Notwendigkeit, methodisch neue Konzepte für die Volksbildung zu entwickeln. Im Vordergrund stand hier der Anspruch – in Abgrenzung zur Alten Richtung –, Themenbereiche entsprechend den Interessen von Teilnehmenden an Volksbildungsveranstaltungen langfris-

tig und vertiefend, möglichst verbunden mit Phasen des Selbstlernens zu behandeln.

Eduard Weitsch lässt sich nach politischem Standpunkt und pädagogischer Konzeption nicht eindeutig der einen oder anderen „Richtung“ der Volksbildung in der Weimarer Republik zuordnen. Methodisch der intensiven Bildungsarbeit verpflichtet, stand er der Neuen Richtung nahe; dieser Ansatz wurde aber auch von Vertretern der sozialistischen Arbeiterbildung verfolgt, so dass er nicht für eine einzige Richtung als typisch gelten kann. Vielmehr wurde „Intensität“ als Unterrichtsprinzip ebenso wie das „exemplarische Prinzip“ auch in anderen pädagogischen Zusammenhängen diskutiert und kann nicht allein der Volksbildung zugeschrieben werden.

Obwohl Weitsch seine theoretischen Überlegungen vielfach veröffentlicht hat, sah er sich selbst immer eher als Praktiker denn als Theoretiker der Volksbildung. Hier knüpfte Anfang der 1920er Jahre seine Kritik am Hohenrodter Bund an. Dessen theoretische Orientierung widersprach Weitschs Vorstellungen, ihm ging es um die Umsetzung seiner Konzepte in die Praxis. Ende der 1920er Jahre näherten sich Weitsch und der Hohenrodter Bund einander an, vor allem im Hinblick auf die Notwendigkeit, Volksbildner auszubilden. Weitsch verfolgte einen solchen Ansatz in Dreißigacker schon länger, indem er interessierten jüngeren Volksbildnern die Gelegenheit zu längeren Hospitationen bot. Die Gründung der „Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung“ des Hohenrodter Bundes zielte in eine ähnliche Richtung, so dass Weitsch sich bildungspolitisch für sie engagierte (vgl. Olbrich 1972, S. 19).

In einer Hinsicht unterschied sich Weitschs Konzeption der Volksbildung grundlegend von der sozialistischen Arbeiterbildung, aber auch von einigen Vertretern der Neuen Richtung: Er setzte sich für das Prinzip der unbedingten politischen Neutralität in der Volksbildung ein. Diskutiert wurde dieses Prinzip unter den Stichworten Relativismus und Neutralität. Die Lehrenden in der Volksbildung sollten sich verdeutlichen, dass ihr eigener Standpunkt nur in Relation zu dem anderer gesehen werden kann, aber nicht als Wertmaßstab gelten darf. Für die Praxis der Volksbildung bedeutete dies für Weitsch, dass der Unterricht parteipolitisch neutral zu sein habe. Sein Ziel war es, die Lernenden erstens zur Toleranz zu erziehen, indem sie lernten, auch andere Standpunkte zu akzeptieren.

Zweitens sollten sie auf diesem Weg unbeeinflusst und unabhängig eigene Ansichten entwickeln und begründen. Der Neutralitätsgedanke, der bei Weitsch vor allem auf die Forderung Max Webers zur Wertfreiheit der Wissenschaft zurückzuführen ist, war bei Lehrenden und Lernenden nicht unumstritten. Die Lernenden fühlten sich häufig allein gelassen und kritisierten die Unsicherheit, zu der diese Haltung führte. Borinski interpretierte Weitschs Haltung zur Neutralität im Sinne eines Bildungskonzepts:

„Es geht um die Freiheit in der demokratischen Bildung, um das Recht eines jeden mündigen Bürgers auf seine eigene, freie Meinungsbildung und Entscheidung, das nicht durch einseitige, die Sache verfälschende, den Menschen vergewaltigende Propaganda, nicht durch Ideologisierung und Indoktrinierung gebrochen werden darf“ (Borinski 1972, o. S.).

Dreißigacker (1920 bis 1933)

Eduard Weitsch gründete die Heimvolkshochschule Dreißigacker (bei Meiningen) 1920, sie gehörte zur Volkshochschule Thüringen. Sie bot jungen Arbeiterinnen und Arbeitern die Möglichkeit, sich in langfristigen Arbeiterbildungskursen politisch und charakterlich weiterzuentwickeln. Dreißigacker kann der neutralen Richtung der Volksbildung zugerechnet werden, die Sozialisten, aber auch Interessenten anderer politischer oder christlicher Weltanschauung offenstand (vgl. Behrend 1975, S. 145).

Weitsch hatte die Konzeption einer Heimvolkshochschule bereits am Ende des ersten Weltkriegs theoretisch formuliert. Gemeinsam mit Franz Angermann suchte er in Thüringen, wo er seit 1913 Direktor der Handelsschule in Meinigen war, ein geeignetes Haus zur Umsetzung seiner Konzepte. Die Voraussetzungen waren hier besonders günstig: Das Land Thüringen hatte von 1920 bis 1923 eine sozialdemokratische Regierung, die in der Volksbildung ein wichtiges Instrument zur Demokratisierung der Gesellschaft sah und sie ideell und finanziell unterstützte. Der 1919 auf private Initiative von Pädagogen, Philosophen und Verlegern gegründete Verein „Volkshochschule Thüringen“ zielte nach dem Krieg und den politischen Unruhen auf „Erneuerung und Wiederaufrichtung“ des Volkes. Neben dem wirtschaftlichen Wiederaufbau wurden auch der Ausbau des geistigen Lebens und die Teilhabe aller als notwendig angesehen (vgl. Rölke 1997, S. 117). Infolgedes-

sen wurden in Thüringen in größeren und kleineren Städten und auch auf dem Land Volkshochschulen gegründet, Ende 1919 gab es 76 Einrichtungen. Die Volkshochschulen, meist von Lehrern oder Pfarrern geleitet, wollten keine Fachbildung vermitteln oder defizitäre Schulbildung ausgleichen, sondern den Menschen Hilfestellung zu selbsttätigem Lernen geben. Die „Thüringer Richtung" der Volksbildung zeichnete sich durch die „Verknüpfung von Bildungs- und Kulturarbeit" aus und war geprägt von der Jugendbewegung (ebd., S. 124).

In diesem Umfeld gründete Weitsch 1920 die Heimvolkshochschule Dreißigacker. Sie gehörte verwaltungsmäßig zur Volkshochschule Thüringen und bekam dadurch staatliche Zuschüsse. Dreißigacker war, wie andere Volksbildungseinrichtungen auch, abhängig von den wechselnden politischen Mehrheiten des thüringischen Landtags, in dem 1925 versucht wurde, die staatliche Finanzierung der Heimvolkshochschulen zu unterbinden. Bis 1930 konnte Dreißigacker auf Grund eines Spruchs des Staatsgerichthofes seine Arbeit fortsetzen. Dieser zwang die konservative Regierung Thüringens, den ursprünglichen Gründungsvertrag einzuhalten. Die Veränderung der Mehrheitsverhältnisse im thüringischen Landtag zugunsten der Nationalsozialisten durch die Wahl im Dezember 1929 erschwerte die Arbeit der Heimvolkshochschule in den letzten drei Jahren ihrer Existenz erheblich.

Bis 1929 war dank reichsstaatlicher Unterstützung selbst in Krisen kontinuierliche Volksbildungsarbeit nach den pädagogischen Vorstellungen des Leiters Eduard Weitsch möglich. Erst 1929 mit der Wirtschaftskrise und einem erneuten Machtwechsel im thüringischen Landtag änderten sich die Atmosphäre und die Arbeit in Dreißigacker. Zunächst, weil als Folge der Wirtschaftskrise vermehrt Arbeitslose in die Kurse aufgenommen wurden und so die frühere strenge Auswahl der Teilnehmer nicht mehr beibehalten werden konnte (Weitsch 1952, S. 37).

Das thüringische Ministerium für Volksbildung und Inneres strich zum 22. Februar 1930 die staatlichen Zuschüsse für Volksbildung. Dreißigacker arbeitete mit Hilfe einer staatlichen Zwischenfinanzierung des Reichsinnenministeriums und des preußischen Ministers für Kunst und Wissenschaft weiter, bis der Staatsgerichtshofs 1931 die Ausführung des Beschlusses rückgängig machte. 1932 erklärte sich Eduard Weitsch be-

reit, die Heimvolkshochschule dem freiwilligen Arbeitsdienst Meiningen zu unterstellen, um ihre Existenz zu sichern und politischen Repressionen vorzubeugen. Dies gelang zunächst auch, da sich aber dadurch die Zusammensetzung der Teilnehmer veränderte, wurde es immer schwerer, die ursprünglichen pädagogischen Intentionen beizubehalten. Weitsch musste die Aufnahme von Gewerkschafts- und Parteimitgliedern und sogar von Delegierten rechter politischer Gruppierungen akzeptieren, um die Zahl der nationalsozialistischen Teilnehmer möglichst klein zu halten. Trotzdem wurden er und seine Mitarbeiter von den örtlichen Nationalsozialisten terrorisiert, es wurden Hausdurchsuchungen vorgenommen und ein ‚Wachdienst' des Landesarbeitsamtes eingerichtet (ebd., S. 39). Aus den Landtagswahlen 1932 gingen die Nationalsozialisten gestärkt hervor und bildeten mit dem Landbund die Regierung. Sie kündigten Dreißigacker im Januar 1933 die Liegenschaften und Zuschüsse zum Juni 1933 (vgl. Olbrich 1972, S. 134). Obwohl Konzepte entwickelt wurden, die eine Fortsetzung der Arbeit ermöglichen sollten, wurden Lehrer und Schüler von den Nationalsozialisten schikaniert und tyrannisiert, so dass sie Ende März die Auflösung der Heimvolkshochschule beschlossen (ebd., S. 135).

Die Arbeit der Heimvolkshochschule Dreißigacker war von den pädagogischen Überzeugungen ihres Gründers und Leiters Eduard Weitsch geprägt, der die Aufgabe einer Heimvolkshochschule nicht in parteipolitischer oder gewerkschaftlicher Bildung sah, sondern darin, die intellektuellen und charakterlichen Fähigkeiten der Schüler (wie die Teilnehmer in Dreißigacker genannt wurden) zu wecken und Persönlichkeiten für eine demokratische Gesellschaft zu erziehen (Olbrich 1972, S. 105).

Organisatorisch und inhaltlich wurden der Schule keine Auflagen erteilt. Verwaltet wurde sie von einem Hausparlament, das aus Schülern und dem gesamten Personal bestand, das allerdings nur eine beratende Stimme hatte. Die Selbstverwaltung des Hauses hatte die pädagogische Aufgabe, den Schülern Verantwortungsgefühl für eine Gemeinschaft zu vermitteln. Der Schülerrat hatte das Recht, die Ausgaben des laufenden Kurses festzusetzen, durfte aber keine Entschlüsse fassen, die die künftige Existenz der Schule gefährden würden. Entsprechend den Ideen anderer Heimvolkshochschulen gehörte neben einfachster Unterbringung und Verpflegung auch die tägliche zweistündige Mitarbeit der

Teilnehmer und Lehrer im Haus und der angeschlossenen Landwirtschaft zu den Aufgaben, die Solidarität und Verantwortungsbewusstsein des Einzelnen fördern sollten (vgl. Weitsch 1952, S. 76-87).

Die Zielsetzung von Dreißigacker zu definieren ist schwierig. Eduard Weitsch selbst betonte, dass bei der Einladung zum ersten Kurs 1920 eher gesagt wurde, was Dreißigacker nicht sein sollte, als was es sein sollte (ebd., S. 29). Danach wurden keine Kurse für Funktionsträger aus Gewerkschaften und Parteien angeboten, sie sollten nicht zum parteipolitischen oder sozialen Aufstieg verhelfen. Die Teilnehmer sollten durch gemeinsames Leben und Arbeiten demokratisches Bewusstsein entwickeln mit dem Auftrag, dieses später weiterzugeben.

„Gerade die größere Verworrenheit und Unübersichtlichkeit unseres sozialen Tuns und Unterlassens und ihrer Folgen nötigt dazu, dem Gemeinschaftsleben neben dem Unterricht seinen gebührenden Platz zu sichern und ihn zu erweitern. Es ist für den jungen Menschen von außerordentlicher Wichtigkeit und sozial bildendem Werte, wenn er einmal in einer Sozietas steht und sich bewähren muß“ (Weitsch 1952, S. 166).

Die verschiedensten Weltanschauungen der Schüler sollten zu gegenseitiger Toleranz und Anerkennung erziehen. Insgesamt wurde von Lehrern und Schülern eine sozialistische Überzeugung vertreten, aber dem Einzelnen nicht vorgeschrieben. In Dreißigacker wurden also keine Funktionsträger für Parteien und Gewerkschaften geschult, vielmehr stand Menschenbildung in einem humanistischen Sinn im Vordergrund.

Auch inhaltlich ging Dreißigacker einen eigenen Weg. Um zu lernen, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen und eigene Bedürfnisse zu artikulieren, mussten die Schüler eines jeden Kurses gemäß ihren eigenen Interessen Fragen formulieren, die dann von den Lehrkräften in einem Lehrplan zusammengefasst wurden. Dieser diente als Gerüst für einen fünfmonatigen Kurs, prinzipiell war er immer offen für neue Fragestellungen und Veränderungen. So hatte kein Kurs den gleichen Lehrplan, wenn sich auch die Schwerpunkte wiederholten. Hierzu gehörte Unterricht in den Gebieten Pädagogik, Psychologie, Philosophie, Religion, Volkswirtschaftslehre, Politik, Soziologie, Geschichte, Naturwissenschaften, Recht, Kunst, Literatur und Musik (ebd.,

S. 47-57). Ausgehend von der persönlichen Betroffenheit und Erfahrung sollten die Schüler im Verlauf des Kurses befähigt werden, konkrete Fragen zu abstrahieren und in allgemeine gesellschaftliche oder politische Probleme umzudeuten. Methodisch wurden Arbeitsgemeinschaften und Rundgespräche bevorzugt, in denen die Schüler Interessen und Lerngeschwindigkeit selbst bestimmen konnten. Diese methodische und auch inhaltliche Offenheit war allerdings nicht unproblematisch. Es gab durchaus Schüler, die andere Erwartungen an den Unterricht hatten:

„Er sei bereits mit einigem Mißtrauen nach Dreißigacker gekommen. Was er befürchtet habe, sei eingetreten! Weit entfernt davon, ihn politisch in seinen Überzeugungen sicherer zu machen, ihn in seiner Weltanschauung zu festigen, ihn für den politischen Kampf zu rüsten usf., habe ihn die Schule irre werden lassen, was bisher tragendes Fundament seines Lebens, Handelns und Verhaltens gewesen sei. Einen Trümmerhaufen nähme er mit, wo er auf vertiefte Einsicht, größere Klarheit, gründlichere Erfassung der Zusammenhänge und auf ein ergiebiges Arsenal durchschlagender Argumente für seine politische Arbeit erhofft habe“ (zit. in: Beilage zu Volkshochschule im Westen 1957, S. 6).

Allerdings änderte sich die Einstellung des Schülers nach einigen Jahren und er erkannte:

„Was damals … nur aus dem Umkreis und dem Heran- und Hineinwachsen Übernommenes gewesen sei, Fassade, mehr nicht, habe zerschlagen werden müssen. Dieser Prozeß aber habe ihn gezwungen, selbst Fundamente zu legen und alles, was er nun erworben habe, sei selbst erarbeitet“ (zit. in: Beilage zu Volkshochschule im Westen 1957. S. 8).

Die Lehrkräfte in Dreißigacker kamen aus den verschiedensten Berufen. Zwar war Eduard Weitsch während der ganzen Zeit des Bestehens der Schule der Heimleiter, jedoch bestand er darauf, dass der zweite hauptamtliche Lehrer, Franz Angermann, ihm pädagogisch nicht unterstehen, sondern unabhängig arbeiten könne. So wurde zum ersten Mal das Prinzip patriarchalischer Heimbildung dänischen Vorbilds abgelöst von der modernen Idee der Teamarbeit. Auch die Nachfolger Angermanns bekamen einen entsprechenden unabhängigen Status. Neben

den beiden hauptamtlichen Lehrern arbeiteten noch haupt- und nebenamtliche Assistenten – junge Akademiker, die durch Eduard Weitsch systematisch für die Volksbildung ausgebildet wurden, so beispielsweise auch Fritz Borinski. Daneben hospitierten einige thüringische Lehrer und Lehrerinnen in Dreißigacker. Zu Sondervorträgen oder zur Durchführung von Arbeitsgemeinschaften wurden auch Gastredner eingeladen, die den geistigen Horizont der Schüler erweitern sollten. Eine besondere Beziehung bestand zwischen Dreißigacker und der Universität Jena, von der einige Professoren regelmäßig zu Gast waren (vgl. Olbrich 1972, S. 108-109).

Die nach Geschlechtern getrennten Kurse richteten sich an junge Arbeiterinnen und Arbeiter zwischen 18 und 30 Jahren. Von den ersten zehn Kursen liegen Angaben zu den Berufen der Schüler vor, dabei lässt sich feststellen, daß bei den Frauen der Anteil der Angestellten mit 39% weit über dem der Männer liegt (20%). Bei den Männern stellten die Facharbeiter mit 31% die größte Berufsgruppe dar (ebd., S. 112-113). Die Schüler stammten allerdings unabhängig von ihrem erlernten Beruf vornehmlich aus Arbeiterfamilien. Sie kamen aus allen Teilen des Landes und überwiegend aus Großstädten, da Eduard Weitsch die unterschiedliche geographische Herkunft und die damit verbundenen Erfahrungen als ein wertvolles pädagogisches Mittel ansah, die Schüler im Umgang miteinander zu Toleranz zu erziehen. Ausgewählt wurden die Kursteilnehmer ausschließlich von den Lehrkräften in Dreißigacker. Delegationen von Parteien und Gewerkschaften wurden bis zu den Schwierigkeiten in den 1930er Jahren nicht akzeptiert. Kriterium für die Auswahl war ein handschriftlicher Lebenslauf der Bewerber, nicht seine Schul- und Ausbildungszeugnisse. Eduard Weitschs Ziel war es, junge Leute auszuwählen, die „einige Lebenserfahrung, einigen Ernst bei der Arbeit und eine gewisse Fruchtbarkeit ihres Weiterwirkens versprachen“ (Weitsch 1952, S. 34).

Weitsch bezeichnete seine Schüler als ein „Art Elite“, aber nicht als intellektuelle Elite, sondern als Menschen mit „seelischer Begabung“, deren bisherige Entwicklungen Fortschritte im Sinne von Weitschs demokratischer Pädagogik versprachen (ebd., S. 33). Dieses Ziel konnte in den Kursen der Anfangszeit erreicht werden. Die Wirtschaftskrise und die neuen politischen Verhältnisse hatten eine Veränderung der Teilnehmerzusammensetzung zur Folge, da keine gezielte Auswahl mehr mög-

lich war, so dass die pädagogischen Ziele Dreißigackers in den letzten drei Jahren des Bestehens nur bedingt verfolgt werden konnten.

Dreißigacker, als Heimvolkshochschule nach dänischem Vorbild gegründet, wollte jungen Arbeiterinnen und Arbeitern ein sozialistisch-demokratisches Weltbild vermitteln, das sie nach Abschluss eines Kurses durch ihre Arbeit in Betrieben, Gewerkschaften, Parteien und anderen Organisationen weitergeben sollten. Sie war aber weder eine Partei- noch eine Gewerkschaftsschule, die Funktionsträger für konkrete Tätigkeiten ausbilden wollte. Eine inhaltliche Festschreibung wurde abgelehnt, primär sollte den Schülern Toleranz und Verantwortungsbewusstsein für ihr Handeln vermittelt werden als Grundlagen der Demokratie.

Das Ziel Dreißigackers, die „allgemeine Menschenbildung“ und nicht die Ausbildung der Teilnehmer für bestimmte Funktionen in den Vordergrund der pädagogischen Aufgabe zu stellen, erschwert eine Einordnung der Arbeiterbildung in die bekannten Kategorien. Waren die Adressaten vornehmlich Arbeiter, wurde durch Teilnahme an einem Kurs nicht die Übernahme eines bestimmten Weltbildes erwartet, die eine eindeutige Zuordnung der Arbeiterbildung ermöglichen würde. Eduard Weitsch war eher einem liberal-humanistisch-demokratischen Bildungsideal verpflichtet, das den Menschen und nicht gesellschaftliche Entwicklungen in den Vordergrund der pädagogischen Arbeit stellte.

Eduard Weitsch

Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?

Ein Programm

Sechstes bis zehntes Tausend

Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena 1919

Eduard Weitsch

Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?

Jena: Eugen Diederichs Verlag 1919 (Auszüge)

(Seite 1-2)

Wer die Statistiken der Volksbildungsarbeit in Deutschland durchblättert, kann durch den Schein zu der beruhigenden Ansicht geführt werden, es sei alles in schönster Ordnung. Aber diese Statistiken sagen im Grunde nur wenig. Sie berichten, wieviele Bücher in die Volksbüchereien eingestellt wurden, vielleicht auch, wieviele Ausleihungen stattgefunden haben, wieviele Vorträge gehalten worden sind, und geben allenfalls noch die Besucherzahl dieser Vorträge an. Nichts aber besagen sie über die Frage, wieviele von den ausgeliehenen Büchern gelesen wurden, wieviele von den gelesenen verstanden, wieviele von den angeblich verstandenen mißverstanden wurden und Unheil anrichteten in unmündigen Köpfen. Auch bezüglich der Vorträge und Vortragsreihen gibt die Statistik kein klares Bild. Was kann ein Fachgelehrter in einer Reihe von 6 Vorträgen einer ihm völlig fremden Menge von Laien aus seinem Fache wirklich geben? Wie verhält sich die Endbesucherzahl einer Vortragsreihe zur Anfangsbesucherzahl? Wieviele Hörer kommen aus Dünkel, aus Strebertum, aus Langerweile zu solchen Vorträgen? Das sind die Fragen, die uns zu denken geben und die die Statistik nicht annähernd beantwortet. Es besteht in unserer heutigen Organisation der Volksbildungsarbeit trotz mancher anerkennenswerten Versuche von kluger Neueinrichtung der Büchereien keine genügende Gewähr, daß das rechte Buch an den rechten Mann und das rechte Wort in das rechte Herz kommt. Die Volksbildung arbeitet auf die Masse, in die Breite, *extensiv.* Sie wendet sich an Leser, die nicht lesen können, die zum großen Teil keine Ahnung davon haben, daß bedrucktes Papier Meinungsäußerung ist und nichts als Meinungsäußerung, mit der man sich auseinandersetzen muß. Sie spricht zu Hörern, die unter der Herrschaft der heuristischen Methode in unseren Schulen (der dort mit Recht angewandten) nicht *gelernt* haben, einem zusammenhängenden Vortrage zu folgen. Das Publikum steht unserer Volksbildungsarbeit gegenüber wie der Student im ersten Semester vielen Vorlesungen.

Wie nun der Student im wissenschaftlichen Seminar durch intensive Arbeit an Einzelproblemen, in Gemeinschaft mit wenigen Gleichstrebenden, im Grunde genommen erst apperzeptionsfähig gemacht wird, so sollte auch die Volks-

bildungsarbeit ihren Weg von der Extensität zur Intensität suchen und so die Frucht ihrer Arbeit sichern. Wenn ich einen Einzelnen bei der Hand nehme, ihn führe und es mir wirklich gelingt, ihn geistig (nicht sozial) einige Stufen emporzuleiten, so ist mehr geleistet, als wenn ich tausend Bücher in die Masse bringe. Ich nehme z. B. einen jungen Handwerker, der mir durch seine Bildungsfähigkeit auffällt, gebe ihm mit vorsichtiger Auswahl Bücher in die Hand, spreche mit ihm über das Gelesene, bekümmere mich auch um sein sonstiges geistiges Werden und sorge dafür, daß sein Bildungsdrang nicht in Strebertum ausartet und daß er nicht gleich beginnt, die verfluchte soziale Stufenleiter emporzuklimmen. Ich sorge im Gegenteil dafür, daß er eine *vertiefte Aufassung von seiner Alltagstätigkeit* bekommt, daß er, um mit Friedr. W. Foerster zu reden, „das Gewöhnliche in außergewöhnlichem Geiste tue", daß er ein tüchtiger gebildeter Handwerker werde, der in seinem Kreise eine führende Rolle zu spielen geeignet ist und so *eine Insel bildet im großen Wasser der Massengedankenlosigkeit.* Er wird in seiner Familie, in seinem Berufe, in seiner Gemeinde eines Hauptes länger sein als seine Umgebung, wird seinen jüngeren Geschwistern und jugendlichen Fachgenossen ein wirksames Organ wahrhafter Jugendpflege sein. Gerade dieses *sauerteigliche Weiterwirken* einer einzelnen Persönlichkeit, das hier nicht nach allen Richtungen hin verfolgt werden kann, läßt die Forderung nach Intensität unserer Volksbildung, nach Individualisierung, nach Kleinbetrieb in ihrer ganzen Bedeutung erscheinen. Es gilt, weiterwirkende Persönlichkeiten in die Masse zu setzen.

Eine solche Individualisierung nun ließe aber noch nach einer zweiten Richtung hin eine Vertiefung der Volksbildungsarbeit zu. Während sich unsere heutige Volksbildungsarbeit im großen und ganzen darauf beschränken muß, Wissen, ja sogar Stückwissen zu vermitteln, würde eine intensive Volksbildungsarbeit, eine *erziehliche Beeinflussung,* eine Charakterbildung ermöglichen, welche schon im vertieften Erfassen einzelner Probleme ihre Wurzeln hätte. Während das Stückwissen, welches wir heute dem bildungshungrigen Volke bieten müssen, häufig den Glauben erweckt, daß die Lektüre eines Heftes Popularwissenschaft oder das Hören eines Vortrages zur Beherrschung irgendeines Gebietes führe und somit einen Dünkel zeugt, welcher der Charakterbildung feindlich ist, würde die intensive Beschäftigung weniger mit wenigem *Achtung vor den Problemen* erzeugen, mit denen der sich Bildende sich beschäftigt, und damit Achtung vor anderen Problemen und *Achtung weiterhin vor anderen Gebieten menschlicher* Tätigkeit überhaupt.

(Seite 5)
Was also ist die Aufgabe einer Volkshochschule?
Die Volkshochschule soll sein eine stille *Stätte im Lande*, in welcher die besten Kräfte der werktätigen Jugend im nachfortbildungsschulpflichtigen Alter ein halbes Jahr Zuflucht suchen können, um außerhalb der Tretmühle beruflicher Hast nach *aller Rüstung und fachlicher Ausbildung für den Kampf ums Dasein* eine kurze Zeit auch *ihrem reinen Menschentum* widmen zu können. Hier sollen sie unter freundschaftlicher Führung Gelegenheit haben, je nach Neigung sich *in aller Schlichtheit und Volkstümlichkeit mit den Kulturgütern ihres Volkes zu beschäftigen*, welche versöhnend wirken können im Kampfe und im Hader der Parteien und Interessentengruppen des öffentlichen Lebens. Gleichzeitig sollen sie lernen, *den Schlagworten des politischen Kleinmarktes die Maste zu lüften und so den Idealismus ihrer Jugend durch eigene Gedankenarbeit zu stärken*. Dadurch sollen die Volkshochschüler nach Rückkehr in den Beruf (denn sie werden in ihren Beruf zurückkehren!) durch geläuterte *vertiefte Berufsauffassung und ein Hinausblicken über die engen Grenzen von Stand, Beruf, Klasse, Konfession, Partei Führer werden im Kreise Gleichalteriger und Jüngerer* ihrer Volksschicht. Sie werden dann die Einrichtungen unserer Volksbildungsarbeit benutzen können; sie werden lesen und hören können auf höhere Art, sie werden *Kulturinseln bilden im Strome des Materialismus* und werden Zentren sein für andere, die seelisch hungern und dürsten.

(Seite 8-9):
Die Fragen nach dem Lehrplan und nach der Methode der Volkshochschule sind nicht voneinander zu trennen; denn die eine setzt zu ihrem Verständnis die andere voraus.
Zwei Elemente müssen sich vereinigen, um dem Volkshochschüler das zu geben, was er später als Führer braucht. Er muß eine Anschauung dessen haben, was sein Volk als *gemeinsamen Kulturbesitz* eigentlich besitzen sollte, was einigend, verständigend wirken sollte über alle Mißverständnisse und allen Hader der Parteien und Interessenkämpfe hinweg. Er muß zweitens für seinen aktiven Idealismus eine Grundlage finden in einer Anschauung von den Hauptkampffeldern des täglichen Kleinkrieges seiner Volksgenossen und muß dadurch fähig werden, den Schlagworten des Tages zu trotzen, große Gesichtspunkte und Richtlinien zu sehen und so mitzuwirken an der Einigung der sich in blindem Unverstande Bekämpfenden.
Daraus ergeben sich zwei Reihen von Betrachtungen und Arbeitsgebieten für den Lehrplan der Volkshochschule, deren erste wir die *historisch-kulturelle,*

deren zweite wir die „politische“ nennen wollen. Wenn wir nun als Einzelgebiete der ersten Reihe Literatur der Muttersprache, Weltgeschichte, Kulturgeschichte und Naturwissenschaften, Geographie und Mathematik nennen, so geschieht dies unter dem Hinweis darauf, daß alle jene Disziplinbezeichnungen *nicht die Bedeutung haben sollten, welche wir ihnen sonst im Zusammenhange mit der gelehrten Bildung beimessen.* Der Sinn dieser Bezeichnungen kann erst durch die Ausführungen über Methode und Stoff klar werden. Wir müssen sie aber hier gebrauchen, weil uns schlechterdings keine anderen Bezeichnungen zur Verfügung stehen. Dieselbe Einschränkung gilt, wenn wir als den Inhalt der zweiten, der „politischen“ Reihe nennen: Volkswirtschaftslehre und Soziologie, Rechts- und Staatslehre, Religion, Philosophie, Familien- und Berufspsychologie – Ethik – Pädagogik.

(Seite 18-20):
Zusammenfassend muß über den Lehrplan gesagt werden, daß es sich im Vorangehenden im Grunde nur um einen Beispiel- und Auswahllehrplan handeln konnte. Grundsätzlich muß der Lehrplan einer Volkshochschule beweglich sein, wie der keiner anderen Anstalt, denn die zu behandelnden Probleme müssen *aus den Bedürfnissen der jeweiligen Schülerschaft* erwachsen. Das letzte Wort kann also nur die Praxis reden. Ein *Auswahllehrplan* muß der Lehrplan einer Volkshochschule sein, denn es kann nicht darauf ankommen, einer bestimmten Anzahl von Volkshochschülern alle die erwähnten Disziplinen aufzudrängen, und so wird der Lehrplan ein- und derselben Volkshochschule in zwei verschiedenen Kursen ein ganz verschiedener sein. Auch in dieser Beziehung ist Intensität, nicht Extensität zu fordern.
Was die *Lehrer der Volkshochschule* anbelangt, so wäre das Ideal aus erzieherischen Gründen, daß nur einer eine Gruppe von jungen Leuten führte. In der nordischen Volkshochschule schwankt die Zahl zwischen zwei und zwanzig. Man wird fordern müssen, so wenig wie möglich. Der *Akademiker* eignet sich hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Qualitäten in gewissem Sinne am bestem; aber nicht nur die wissenschaftliche Befähigung (auf Forschung kommt es ja ohnedies nicht an) ist hier maßgeblich. Mindestens von derselben Bedeutung ist es, den Ton der werktätigen Jugend zu treffen. Und so wird man nach dänischem Vorbilde auch *Seminariker* und gegebenenfalls auch *ehemalige Volkshochschüler* für das Amt eines Volkhochschullehrers heranziehen dürfen, wird allerdings fordern müssen, daß dieselben durch einige Semester *Hochschulstudium* ihren Blick weiten.
Wenn man in Deutschland an die praktische Verwirklichung des Volkshochschulgedankens gehen wird, wird man nach zwei Richtungen hin Gefahr lau-

fen, in ein falsches Fahrwasser zu kommen. Die *Gefahr ist die des Vorlesungsgroßbetriebes,* die nach dem Gesagten ohne weiteres als Volksbildungsarbeit im alten Sinne des Wortes aufgefaßt werden muß. Die andere Gefahr ist die, Volkshochschulen an unsere Fortbildungsschulen anzugliedern. Soviel Bestechendes dieser Gedanke haben mag, so ist er doch mindestens vorläufig aus mancherlei Gründen abzulehnen, besonders deshalb, weil die *Verstaatlichung der Volkshochschule ihr die Feindschaft oppositioneller Gruppen eintragen würde, die bei der Jugend nicht ohne Einfluß sind. Ferner würde das familiäre Zusammenleben mit den Lehrern unmöglich sein und die Tätigkeit der Volkshochschule würde sich auf die Abendstunden beschränken, die ein acht- bis zehnstündiger Arbeitstag der Jugend übrig läßt.*

...

Die Bedeutung solcher Volkshochschulen würde, auch wenn sie vorläufig nur von wenigen jungen Leuten besucht würden, in vielfacher Hinsicht eine hervorragende sein. Insonderheit würde ihre Arbeit den Erziehungsgebieten zugute kommen, denen sie scheinbar konkurrierend gegenübersteht. Der Jugendpflege würde sie geeignete Führer liefern, die aus der werktätigen Jugend selbst herausgewachsen sind, der Volksbildungsarbeit im Sinne des Büchereiwesens und der Volksvorlesungen würde sie verständige Leser und Hörer zuführen, die auch anderen in ihrem Kreise die Wege weisen könnten und so erst der Volksbildungsarbeit die rechte Fruchtbarkeit ermöglichten. Darüber hinaus aber würde eine jährlich wachsende Schar junger geistig gerichteter Menschen im Familien- und Gemeindeleben, im Wirtschaftsleben und in den politischen Kämpfen eine tausendfach segensreiche Wirkung haben. Dem Staat, sofern er nicht nur ein Clearinghouse der Interessen ist, wird eine solche Schar willkommen sein müssen, indem sie durch ihre Weiterwirkung allmählich eine Volksschicht schafft, welche in der Maschine des staatlichen Lebens das Schmieröl bildet, wenn sich die Räder der Interessengruppen warm zu laufen drohen. Dem deutschen Geiste aber entstünde in einer solchen Schar ein Bundesgenosse gegen alle, welche das materialistische Einzel- oder Gruppeninteresse höher stellen als das ideelle des Gemeinsamen.

Eduard Weitsch (1883 – 1955)

1883 Geboren am 25. Mai in Dresden. Tod des Vaters. Kindheit mit Mutter und zwei Halbgeschwistern.

1890 – 1899 Besuch des „Zeidelschen Instituts“ in Dresden, dann der Volksschule in Plauen. Sexta und Quinta auf dem Annen-Gymnasium in Dresden. Umzug nach Berlin und zunächst Besuch des Gymnasiums, dann Wechsel zur Oberrealschule.

1899 – 1901 Teilnahme an einem Präparandenseminar.

1901 – 1904 Vorbereitung auf das Lehrerexamen am Königlichen Seminar in Neuzelle.

1904 – 1906 Lehrtätigkeit in Dolgelin im Oderbruch, Gründung eines Volksbildungsvereins im Rahmen der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“.

1906 – 1910 Studium an der Frankfurter „Akademie für Sozial- und Handelswissenschaften“ in Nationalökonomie, Betriebswirtschaft und Recht.

1910 – 1913 Handelslehrer in Straßburg; Gründung der „Zentralstelle für Jugendwandern“; Zusammentreffen mit Fritz Angermann.

1913 Berufung als Direktor der Handelsschule in Meiningen in Thüringen; Erste Erfahrungen in der Erwachsenenbildung durch Mitarbeit in der „Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung“.

1917 Teilnahme an einer Tagung von Volksbildnern in Lauenburg, die die Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit vorbereiten sollte; Zusammentreffen mit Robert von Erdberg, Max Weber, Werner Sombart.

1920 Gründung der Heimvolkshochschule Dreißigacker in Thüringen, gemeinsam mit Fritz Angermann. Bis 1933 Arbeit zur Theorie und Praxis der Volksbildung, Veröffentlichung zahlreicher Schriften.

1930 Versetzung in den Wartestand durch die Nationalsozialisten, Entzug der Landeszuschüsse an Dreißigacker durch die Thüringische Regierung.

1933 Überfall der SA auf die Heimvolkshochschule, Schließung am 30. März. Entlassung wegen „nationaler Unzuverlässigkeit“ aus dem thüringischen Staatsdienst nach §4 des „Gesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums“.

1934 – 1945 Übersiedelung nach Deisenhofen bei München. Gelegenheitsarbeiten in der Werbebranche und als Journalist für die „Deutsche Spielwarenzeitung“, Handwerksfachblätter und Zeitschriften der Lebensreformbewegung.

1945 – 1955 Versuche, die Erwachsenenbildung unter Rückgriff auf ihre theoretischen Grundlagen in der Weimarer Zeit wieder zu konstituieren. Unterstützung bei der Wiedereröffnung der Volkshochschule München. Eine berufliche Konsolidierung in der Erwachsenenbildung scheitert.

1952 Veröffentlichung des Buches *Dreißigacker – Schule ohne Katheder.*

1955 Am 29. Juli stirbt Eduard Weitsch in Deisenhofen bei München.

Schriften von Eduard Weitsch (Auswahl)

1919 *Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten?* Jena.

1919a *Zur Sozialisierung des Geistes. Grundlagen und Richtlinien für die deutsche Volkshochschule.* Jena

1920 *Streitfragen der Volkshochschulpädagogik.* Pädagogisches Magazin. Die Deutsche Volkshochschule, Heft 760. Langensalza

1920a *Grundfragen der Volkshochschulmethode.* Jena

1921 *Streitfragen der Volkshochschulpädagogik.* Pädagogisches Magazin. Die Deutsche Volkshochschule, Heft 760. Langensalza

1922 *Unterricht und Lebensgemeinschaft im Volkshochschulheim.* In: Die Tat, S. 263-270

1924 *Das Volkshochschulheim Dreissigacker.* In: Franz Hilker (Hrsg.): Deutsche Schulversuche. Berlin, S. 398-409

1926 *Zur Technik des Volkshochschulunterrichts.* In: Freie Volksbildung, S. 279-300

1929 *Die Frage der Lehrmittel in der Volkshochschule.* In: Freie Volksbildung, S. 154-183

1930 *Die Forderung der Gemeinschaft in der Erwachsenenbildung*. In: Freie Volksbildung, S. 90-99

1946 *Neue Beiträge zur Technik der Volkshochschulunterrichts*. In: Heiner Lotze (Hrsg.). Bausteine der Volkshochschule. Schriftenfolge für die Praxis der Erwachsenenbildung. Band 6. Braunschweig

1952 *Dreißigacker. Die Schule ohne Katheder. Pädagogische Schnappschüsse aus der Praxis eines Volkshochschulheims von 1920 bis 1933.* Hamburg

– *Zwischen einst und … dereinst. Ein Laufbahn ohne Karriere 1883 – 1955*. Auszüge aus der unveröffentlichten Autobiographie zu den Jahren zwischen 1933 und 1955. In: Paul Ciupke u. a. (Hrsg.). Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 8. Essen 1997. S. 221-241

– *Von den Windeln bis zur Berufswahl*. In: Volkshochschule im Westen 1957, H. 1-2, S. 73-74

– *Eduard Weitsch zum Gedächtnis*. In: Volkshochschule im Westen 1957, Sonderheft

Anmerkung

1 Die biographische Skizze bezieht sich im Wesentlichen auf die autobiographischen Darstellungen von Eduard Weitsch *Dreißigacker. Schule ohne Katheder* (zitiert als „Weitsch 1952“) und auf seine unveröffentlichte Autobiographie *Zwischen einst und … dereinst. Ein Laufbahn ohne Karriere 1883 – 1955*, von der Teile in dem von Paul Ciupke und Franz-Josef Jelich 1997 herausgegebenen Sammelband „Experimentiersozietas Dreißigacker“ abgedruckt sind (zitiert als „Autobiographie 1955“). Weitere Informationen stammen im Wesentlichen aus dem Buch „Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch“ (Olbrich 1972) sowie aus der Beilage zur Zeitschrift „Volkshochschule im Westen“ 1957 mit dem Titel „Eduard Weitsch zum Gedächtnis.“

Fritz Borinski (1903 – 1988)

Fritz Borinski

Leipzig, London, Australien, Wilton Park, Göhrde, Bremen, Berlin – Stationen des bewegten Lebens eines Erwachsenenbildners, der sich selbst als „zwischen Pädagogik und Politik“ stehend charakterisiert hat. Fritz Borinski, ursprünglich eine juristische Laufbahn planend, lernte als junger Mann in Leipzig die Arbeiterbildung kennen und verschrieb sich ihr. Für ihn hat die Erwachsenenbildung eine wichtige Funktion als Garant der Demokratie:

„Die Erwachsenenbildung in der Demokratie zielt nicht auf Anpassung, sondern auf sachliches Verständnis der Wirklichkeit und auf wachsame Kritik. Sie soll Verantwortung und Kritik vorleben. Die Demokratie lebt aus dem wachsamen Mut ihrer Bürger, aus ihrer Bereitschaft zur Opposition, zur Alternative“ (Borinski 1986, S. 64).[1]

Borinskis Bedeutung für die Erwachsenenbildung besteht vor allem in seinem Einwirken auf ihre Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg in der Bundesrepublik Deutschland; in Anknüpfung an theoretische Positionen der Volksbildung vor 1933, aber auch in Verarbeitung seiner Eindrücke und Erfahrungen im britischen Exil von 1934 bis 1947. Nach seiner Rückkehr beteiligte er sich am Aufbau der Erwachsenenbildung, leitete die Heimvolkshochschule Göhrde sowie die Volkshochschule Bremen, bis er 1956 zum Professor für politische Bildung und Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin berufen wurde. Seit den 1950er Jahren nahm er Einfluss auf die Bildungspolitik und setzte sich intensiv für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung und ihre Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin ein.

Vom Jugendlichen im Kaiserreich zum Mitbürger in der Demokratie

Fritz Borinski wurde am 17. Juni 1903 als Sohn einer assimilierten jüdischen bürgerlichen Familie in Berlin geboren und lebte dort bis zu seinem 16. Lebensjahr. Er sagte über seine Kindheit und Jugend in Berlin:

„Ich gehöre also zu der Generation, die in ihrer Kindheit noch den äußeren Glanz des Kaiserreichs erlebt hat, in den folgenden Jahren aber die große Unruhe und Not von Krieg und Bürgerkrieg im Mittelpunkt der deutschen Entwicklung erfahren hat. Wir wurden als Kinder mitge-

rissen vom Siegestaumel der ersten Kriegsmonate, um in den folgenden Jahren die Ernüchterung und Zermürbung des Materialkriegs und schließlich den Zusammenbruch und Aufruhr zu erleben. Dieses Erleben prägte unsere Jugend, denn es erfüllte weitgehend unser Leben in der Familie, in der Schule und mit unseren Freunden" (Borinski 1976, S. 5).

Sein Vater, der Rechtsanwalt Dr. Alfred Borinski, starb 1912. Nach seinem Tod zog Borinski mit der Mutter 1919 nach Wernigerode im Harz, wo er seine Schulzeit beendete. Diese Jahre waren für seine politische Entwicklung prägend, er engagierte sich früh in verschiedenen politischen Gruppen der Jugendbewegung und gründete als 16-Jähriger den demokratischen „Friedrich-Naumann Bund".

„Es war gewiß eine kleine, bescheidenen Gruppe, … Wir versuchten, eine eigene Form des Jugendlebens, nicht nur politisch, sondern mit musischen Abenden und gemeinsamen Wanderungen aufzubauen. Wir suchten persönlichen Kontakt zur Arbeiterjugend zu finden, kamen mit den Führern der Wernigeroder Arbeiterjugend zusammen" (Borinski 1976, S. 11).

1921, nach dem Abitur in Wernigerode, ging Borinski nach Leipzig, um Rechtswissenschaft, Geschichte und Soziologie zu studieren. Er fand dort Anschluss an studentische Gruppen der Jugendbewegung und engagierte sich im Leuchtenburgkreis, der sich zu einem Zentrum der Auseinandersetzung um politisch-weltanschauliche Grundfragen der Zeit entwickelte (ebd., S. 15). Politisch geprägt wurde er zudem von zwei Ereignissen in seiner Jugend: Zum einen waren dies der Erste Weltkrieg und die Ereignisse des Jahres 1918 in Deutschland sowie die Novemberrevolution in Russland. Beides regte ihn zur politischen Diskussion und Auseinandersetzung sowie zum praktisch-politischen Engagement an (vgl. Borinski 1977, S. 12). Zum anderen prägte ihn ein persönliches Erlebnis: Ein Schulfreund aus seiner Berliner Gymnasialzeit, der als einziger Arbeiterjunge der Klasse aus einem sozialistischen Elternhaus stammte, erzählte ihm von seiner aktiven Beteiligung an der Revolution in Berlin und seinem Engagement für die Kommunistische Partei. Beeindruckt von dieser Entscheidung begann Borinski, sich mit den Schriften von Marx und mit dem Erfurter Programm der SPD auseinander zu setzen.

Durch seine Mitarbeit in den studentischen Arbeiter-Unterrichtskursen der Universität Leipzig bekam Borinski Kontakt zu Vertretern der Leipziger Volksbildung, vor allem zu Hermann Heller. Die Leipziger Universität war für damalige Verhältnisse mit 5.000 Studierenden eine große Universität, in der auch soziales Engagement der Studenten gefördert wurde. Neben Korporationen gab es die sogenannte „Helferschaft" der Studierenden, eine Fortsetzung der Freistudentenschaft. Sie organisierte eine in der Inflationszeit für Studenten sehr wichtige große Mensa und weitere Dienste. Einige der beteiligten Studierenden ließen unter Leitung von Eduard Spranger in der Tradition der Freistudentenschaft die früheren Arbeiter-Unterrichtskurse wieder aufleben, die sich bald verselbstständigten (Lennert 1968, S. 26 f.).

Borinski, der sich bereits als Schüler in Gruppen der Jugendbewegung engagiert hatte, suchte in Leipzig Kontakt zu den Jungdemokraten und den demokratischen Studenten. Über diese Gruppe lernte er Hermann Heller kennen, der ihm im Sommer 1922 anbot, an der Volkshochschule an einer Arbeitsgemeinschaft zur politischen Jugendbewegung teilzunehmen. Borinski sagt dazu: „Natürlich hatten wir Interesse. So kam ich zu Hermann Heller, zur Leipziger Volkshochschule und zur Arbeiterbildung" (Borinski 1977, S. 14).

„Wir wollten den Arbeiter und seinen Sozialismus in persönlicher Begegnung kennenlernen, um an der Verwirklichung der deutschen Nation als Demokratie mitzuarbeiten … .
Wir stammten aus Bürgerhäusern und hatten in der Revolution von der sozialen Frage, von der Not der Massen erfahren, drängten nach politischer und gesellschaftlicher Veränderung und fühlten uns der Arbeiterjugend verbunden, fühlten uns solidarisch mit ihren sozialen Forderungen. Wir begriffen die gesellschaftliche und politische Notwendigkeit einer freien Volksbildung, die nach den Konzepten Hermann Hellers in erster Linie Arbeiterbildung sein sollte. Wir wollten an dieser Bildungsarbeit teilnehmen, an ihr lernen" (Borinski 1977a, S. 132).

Hermann Heller war eine Persönlichkeit, die den Idealismus, die Neugierde und auch das ehrliche Bemühen der Bürgersöhne, der Arbeiterschaft zu helfen, ernst nahm und ihnen Möglichkeiten zur Begegnung mit jungen Leipziger Arbeiterinnen und Arbeitern in gemeinsamen Arbeitsgemeinschaften, Diskussionen, Exkursionen und über die Mitarbeit in den Volkshochschulheimen bot.

„Wir fanden in Hermann Heller einen mit der Kraft des Geistes, der Rede und der politischen Leidenschaft begabten, zur Nachfolge aufrufenden, zum Widerspruch aufreizenden Führer der Jugend, der in seinem Denken und Handeln Klassenkampf und Nation, Demokratie und Sozialismus, Politik und Kultur zu einem unteilbaren Ganzen zusammenfügte“ (Borinski 1977a, S. 133).

Borinski selbst machte seine ersten praktischen Erfahrungen in der Arbeiterbildung außerhalb des Leipziger Volksbildungsamtes:

„Im Herbst 1923 leitete ich die studentischen Arbeiterunterrichtskurse an der Leipziger Universität, in denen Studenten bemüht waren, Arbeitern und Angestellten Kenntnisse in elementaren Fächern zu vermitteln. Hierbei wurde viel pädagogisch dilettiert“ (Borinski 1976, S. 18).

Aus diesem Grund vermittelte Borinski die 30 Studierenden, welche die Kurse leiteten, an das Seminar für freies Volksbildungswesen, das von Hermann Heller und Gertrud Hermes gegründet worden war, um Arbeiterbildner auszubilden. Borinski selbst nahm bereits an den Kursen teil:

„… [ich] habe meine ersten theoretischen Einsichten in die Probleme der Erwachsenenbildung dem Seminar, d.h. Heller und seiner Mitarbeiterin Hermes zu verdanken, die in dem Seminar nicht nur die ‚alte‘ und die ‚neue‘ Richtung der deutschen Volksbildung, sondern auch Herbart, Natorp und Spranger, Karl Marx, Otto Bauer und Paul Tillich behandelten“ (Borinski 1976, S. 18).

Das Seminar für freie Volksbildung gilt als eine der ersten universitären Ausbildungsstätten für Erwachsenenbildner in der Weimarer Republik (vgl. Friedenthal-Haase 1991, S. 104-105). Für Borinski hatte es besondere Bedeutung: Zunächst wurde er hier als junger Student mit Problemen der Erwachsenenbildung vertraut gemacht. Nachdem er einige Jahre praktisch in der Erwachsenen- und Arbeiterbildung gearbeitet hatte, kehrte er 1931 als „Geschäftsführer“ an des Seminar zurück und leitete es pädagogisch unter Theodor Litt, bis die Nationalsozialisten 1933 seinen Vertrag nicht mehr verlängerten. Das Seminar bildete regelmäßig circa 30 Studierende als Nachwuchs für die Erwachsenenbildung weiter:

„Behandelt wurden Themen aus der Geschichte und gesellschaftlich-politischen Problematik der Erwachsenenbildung sowie das damals neu anstehende Problem der Bildungsarbeit im freiwilligen Arbeitsdienst (FAD), der, als staatlich unterstützte Maßnahme, aus der sozialen und wirtschaftlichen Not geboren, ein interessantes Experiment existentieller Bildungsarbeit zu sein schien“ (Borinski 1976, S. 27).

Ab 1923 arbeitete Borinski im Auftrag des Volksbildungsamtes Leipzig, unter anderem in der Arbeitslosenschule. Sie war 1923 in der ersten Inflationszeit der Weimarer Republik gegründet worden, um Arbeitslose im Lesen, Schreiben und Rechnen zu unterrichten. Im Anschluss an die Tätigkeit in der Arbeitslosenschule, die 1924 auf Grund der sich verbessernden wirtschaftlichen Verhältnisse aufgelöst wurde, leitete Borinski Kurse an der Volkshochschule in den Bereichen Verfassungsrecht, Politik und Geschichte und gehörte von da an zum festen Stamm der nebenamtlichen Mitarbeiter.

1928 wurde er von Paul Hermberg zur Leitung eines der fünf Leipziger Volkshochschulheime aufgefordert (vgl. das Kapitel zu Gertrud Hermes). Bis dahin hatte Borinski weiterhin an seinem ursprünglichen Berufsziel, Jurist zu werden, festgehalten, wenn auch die Umstände gegen diese Entscheidung sprachen. Nach dem ersten juristischen Staatsexamen 1924 wurde ihm als Preuße in Sachsen das Recht auf einen Referendariatsplatz abgesprochen. Sein Plan, das erste Staatsexamen in Halle an einer preußischen Universität zu wiederholen, scheiterte ebenfalls – er bestand die Prüfung nicht. Gleichzeitig verfasste er in Leipzig eine juristische Doktorarbeit und wurde 1927 promoviert, womit er aber kein juristisches Amt übernehmen durfte. Eine nochmalige Wiederholung des Staatsexamens lehnte Borinski zugunsten von Hermbergs Angebot, ein Volkshochschulheim zu leiten, ab. Damit wandte er sich 1928 endgültig der Volksbildung zu.

Borinski arbeitete zwei Jahre in einem Volkshochschulheim und erfüllte 1929 die Bitte Franz Angermanns, als Lehrer an die Heimvolkshochschule Sachsenburg zu kommen, nur zögerlich, weil er sein Erfahrungswissen als noch nicht ausreichend empfand. Die zwei Jahre Lehrtätigkeit in der Heimvolkshochschule schilderte er als eine gänzlich andere Erfahrung als die Kursleitung in den Volkshochschulheimen, da hier im Vergleich zur Heimvolkshochschule die Schüler ihre Erwerbstätigkeit

unterbrachen, womit eine „Entfernung von der Wirklichkeit“ verbunden war (vgl. Borinski 1976, S. 23).

1931 kehrte Borinski nach Leipzig an die Universität zurück, wo er das Seminar für freies Volksbildungswesen leitete und an seiner Habilitationsschrift arbeitete, bis die Machtübernahme der Nationalsozialisten seine volksbildnerische Tätigkeit in Deutschland beendete:

„Die deutsche Universität war mir verschlossen. Eine freie berufliche Existenz in Deutschland war mir verwehrt. Ich entschloß mich zum Exil, zur Trennung von Heimat, Familie und Freunden“ (Borinski 1976, S. 30).

Borinski arbeitete kurze Zeit in der Illegalität und emigrierte 1934 nach England, wo er für zwei Jahre in einer „Anglo-German Community“ lebte. Er schrieb sich an der London School of Economics ein, um bei Karl Mannheim Soziologie zu studieren und zu promovieren. Seine Arbeit zur „Staatslehre in der Staatskrise“ wurde zwar abgeschlossen, jedoch nicht veröffentlicht, weil der vorgesehene Schweizer Verlag auf Druck der deutschen Regierung diesen Auftrag nicht ausführte. Um seine Existenz zu sichern, erteilte Borinski Deutschunterricht und schrieb Artikel für verschiedene Zeitschriften deutscher Emigranten. Über seine Zeit im Exil sagte er: „Ich fühlte mich nicht als Auswanderer, sondern als politisch Verfolgter, der überbrücken will, um am Tag der Befreiung zurückzukehren“ (ebd., S. 33). Bevor er aber 1947 nach Deutschland zurückkehren konnte, wurde er 1940, wie mit ihm viele andere deutsche Emigranten, für ein Jahr in einem Lager in Australien interniert. Gründe hierfür waren die Aufgabe Dünkirchens durch die britische Armee und die Angst der Briten vor direkten deutschen Angriffen.

„Angesichts der drohenden Invasion wurden die meisten Emigranten interniert, die Mehrzahl von ihnen auf der Isle of Man, einige tausend aber in Kanada und Australien. Ich reiste ohne mein Wissen und gegen meinen Willen nach Australien“ (Borinski 1976, S. 39).

Borinski beschreibt in seinen Erinnerungen die Zustände an Deck des überfüllten Schiffes, das Angriffen deutscher U-Boote ausgesetzt war. Um sich zu beschäftigen, entfalteten die Passagiere zahlreiche Aktivitäten, unter anderem wurde eine Volkshochschule gegründet:

*„Eines Tages hing an den Anschlagbrettern der Decks ein Zettel, auf dem die ‚Volkshochschule des Unterdecks II' den Beginn ihrer Arbeit anzeigte. Hier wurden an verschiedenen Tischen in Kursen gearbeitet, Sprachen wurden gelehrt und Mathematik, und es fanden allerhand Vorträge statt" (*Borinski 1976, S. 39).

Borinski freundete sich mit einer Gruppe Jungzionisten an, mit denen er im Lager in Australien eine Schule einrichtete, um den Internierten zu helfen, ihre Angst und Verzweiflung zu überwinden:

„Die Lagerschule schuf Möglichkeiten, die in Deutschland abgebrochene Schulbildung bis zum Abitur zu führen oder sich für die Weiterwanderung nach Amerika oder Palästina durch Sprachkurse … oder berufliche Lehrgänge vorzubereiten" (Borinski 1976, S. 41).

1941 konnte Borinski seine Freilassung beantragen und kehrte im November nach London zurück. „Meine kostenlose, lehrreiche Reise um die Welt war beendet" (ebd., S. 43). Dort schloss er sich der „Union deutscher sozialistischer Organisationen in Großbritannien" an, einer Gruppe von sozialistisch orientierten Emigranten, die den demokratischen Aufbau Deutschlands nach dem Krieg vorbereiteten.

Von Borinski mit gegründet wurde 1943 das „German Educational Reconstruction Committee" (GER), das Pläne für den Wiederaufbau des deutschen Bildungssystems für die Zeit nach dem Krieg entwickelte. Mitglieder waren britische Privatleute, Politiker und deutsche Exilanten. Das GER setzte sich aus etwa 150 emigrierten deutschen Erziehungswissenschaftlern und -praktikern aus Universitäten, Schulen, Gewerkschaften und Kirchen sowie britischen Wissenschaftlern und Politikern zusammen. Geleitet wurde das GER von Fritz Borinski, Minna Specht und Werner Milch (vgl. Borinski 1948). Das GER hatte vier Hauptaufgaben (ebd., S. 51 ff.):

1. Information über die geistige und erzieherische Lage Deutschlands,
2. materielle und geistige Hilfeleistung für den Neuaufbau des deutschen Erziehungswesens nach dem Zweiten Weltkrieg,
3. Zusammenarbeit aller in der Emigration lebenden deutschen Erzieher,
4. Vorbereitung des Austauschs deutscher und britischer Erzieher und Jugendlicher.

Borinski entwickelte bereits 1943 Thesen zum Wiederaufbau der deutschen Erwachsenenbildung, die wesentlich zur Demokratisierung Deutschlands beitragen sollte. Dazu stellte er, zusammengefasst, Forderungen hinsichtlich der Rolle des Staates, der Zielgruppenarbeit, der Bildungsziele, der Institutionen und Methoden (vgl. Borinski 1943, S. 45):

- Der Staat sollte die Erwachsenenbildung kontrollieren und unterstützen. Gleichzeitig sollte der demokratische Charakter des Bildungssystems unterstrichen werden durch eine ausgewogene Balance zwischen staatlicher Einflussnahme und institutioneller Autonomie.
- Zielgruppen der Erwachsenenbildung sind auf der einen Seite die „Funktionäre", die eine führende Rolle beim Aufbau der Demokratie spielen sollen. Auf der anderen Seite steht die undefinierte „Masse" der Bevölkerung, die ebenfalls auf die Demokratie vorbereitet werden soll.
- Das Ziel von Bildung ist dabei einerseits Persönlichkeitsbildung und die Vermittlung demokratischer Denk- und Verhaltensweisen. Andererseits soll Bildung „rekreativ" wirken.

Diese Forderungen wurden nach dem Zweiten Weltkrieg von der britischen Militärregierung teilweise übernommen und auch praktisch umgesetzt. Borinski blieb bis 1947 in Großbritannien und arbeitete als Vertreter des GER in verschiedenen Kriegsgefangenenlagern, unter anderem zeitweilig in Wilton Park als Education Officer.

„Wilton Park war ein Experiment der politischen Erwachsenenbildung unter besonderen Bedingungen. Es war ein College hinter Stacheldraht, von Militär bewacht und verwaltet, in seiner Arbeit auf pädagogisch-politische Ziele gerichtet. Nah- und Fernziele waren: Verbesserung der Kriegsgefangenenlager, bessere Nutzung der Wartezeit der Kriegsgefangenen, Vorbereitung für den Aufbau eines demokratischen Deutschlands" (Borinski 1976, S. 53).

Hier wurden ausgewählte deutsche Kriegsgefangene jeweils sechs Wochen lang geschult und auf die Rückkehr vorbereitet. Lehrer waren englische Offiziere sowie einige deutsche Emigranten, die wie Borinski bereits in der Weimarer Republik Erfahrungen in der Erwachsenenbildung gesammelt hatten. Primär versuchte man, Aufklärungsarbeit zu leisten und die Gefangenen auf das Leben in einer Demokratie vorzu-

bereiten. Es wurden Kurse zur jüngsten deutschen Geschichte, zu internationalen Beziehungen sowie wirtschafts- und sozialpolitischer Unterricht und Diskussionsabende mit englischen und deutschen Gastrednern angeboten. Einige Gruppen erweiterten ihr Angebot, so führte Borinski noch zusätzlich in die Erwachsenenbildung ein.

1947 kehrte er auf Einladung des niedersächsischen Kultusministers Adolf Grimme nach Deutschland zurück, um die Leitung der von Heiner Lotze 1946 gegründeten Heimvolkshochschule Göhrde zu übernehmen: „Die Zeit des Exils, der Verfolgung und der Vorbereitung war beendet. Der Aufbau begann" (ebd., S. 57). Er beschreibt die Anfangsschwierigkeiten der Heimvolkshochschule, die schlechte Versorgungslage, die Versuche, eine eher zufällig zusammen gekommene Gruppe Mitarbeiter auf gemeinsame pädagogische Ziele zu einigen.

Borinski engagierte sich in dieser Zeit außerhalb der Göhrde in der Bildungs- und Kulturpolitik und unterstützte den Aufbau verschiedener Bildungsinstitute wie beispielsweise das der UNESCO in Hamburg. Im Mai 1954 verließ er die Heimvolkshochschule und übernahm für zwei Jahre die Leitung der Bremer Volkshochschule.

1954 veröffentlichte Borinski sein einziges größeres Buch: *Der Weg zum Mitbürger,* in dem er seine Vorstellungen einer modernen Erwachsenenbildung formulierte:

„Es ging mir um die Darstellung von Inhalt und Methode politischer, der Demokratie verpflichteter Bildungsarbeit einer Erwachsenenbildung, die ihre Mitte, ihren Sinn und ihr Ziel im humanen, sozialen und politischen Prinzip der Demokratie findet. Ich wollte der vielfach in äußerlicher, unfruchtbarer Betriebsamkeit dahintreibenden deutschen Erwachsenenbildung zur Besinnung auf ihr geistiges Ziel, auf ihre gesellschaftliche Funktion und politische Verantwortung verhelfen" (Borinski 1976, S. 64).

1956 wurde Borinski an die Freie Universität Berlin auf den ersten Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft berufen; er war sowohl für die Lehrerausbildung als auch für die politische Bildung zuständig. Er setzte sich für den Ausbau der Fakultät ein, die bis Ende der 1950er Jahre auf vier Lehrstühle erweitert wurde. Gleichzeitig wurde ihm die Leitung des Abendstudiums für Erwachsene übertragen, das an der Freien Universität

ursprünglich von den Amerikanern eingerichtet worden war. Seine Durchführung erwies sich als schwierig, und Borinski setzte sich dafür ein, das Abendstudium nach dem Vorbild englischer „tutorial classes“ zu gestalten. Es kam 1959/60 zur Gründung des „Sekretariats für Erwachsenenbildung“ an der Freien Universität, dessen Beauftragter Borinski wurde. Das Sekretariat führte Abendkurse und Vorträge durch, langfristige Kurse für Berufstätige in natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern, internationale Ferienkurse und gemeinsame Veranstaltungen mit Berliner Bezirksvolkshochschulen. Borinskis ständiges Bemühen um den Ausbau der Erwachsenenbildung führte 1965 zur Gründung einer eigenen Abteilung, mit einigen hauptamtlichen Mitarbeitern und der Möglichkeit, das Studium mit einem Magistergrad oder Diplom abzuschließen.

Die Jahre an der Freien Universität bis zur Pensionierung im Jahr 1969 waren ausgefüllt von seinem Mitwirken in der Universitätspolitik, von der Lehrtätigkeit und dem Engagement für die Studierenden, was unter den Bedingungen einer sich entwickelnden Massenuniversität nicht einfach war:

„So habe ich mich bemüht, in meinen Sprechstunden und Übungen, vor und nach meinen Prüfungen, bei Einladungen in meine Wohnung und bei Exkursionen zum einzelnen Studenten und zu kleinen Kreisen persönlich Fühlung zu bekommen. Ich habe versucht, beim Aufbau des Studentendorfs Schlachtensee in seinen ersten, von Mißverständnissen und Fehlern belasteten Jahren zu vermitteln und zu helfen“ (Borinski 1976, S. 74).

Ihm war der persönliche Kontakt zu den Studierenden sehr wichtig. Er setzte sich in der Zeit der Studentenbewegung, die an der Freien Universität besondere Ausprägung erfuhr, in verschiedenen Ausschüssen konstruktiv und kritisch mit den Forderungen der Studenten auseinander und leitete eine drittelparitätische Kommission zur Studienreform. Die Studentenbewegung radikalisierte sich allerdings nach der Ermordung Benno Ohnesorgs 1967 in einer Weise, die Borinski nicht mehr tragen konnte und wollte:

„Wenn ich heute auf jene Jahre zurückblicke, so stelle ich fest, daß die Revolte der Studenten Züge einer revolutionären Massenbewegung hatte. Sie hatte ihren Überschwang, ihre irrationale, utopische Verzauberung

und Erwartung, aber auch ihre gewaltsame Unduldsamkeit, ihre Skrupellosigkeit, ihren Terror. Das alles erinnerte mich an den Frühling 1933 an deutschen Universitäten – auch an das Versagen vieler Professoren und Assistenten, die plötzlich mit der Masse mitliefen" (Borinski 1976, S. 78).

Dieser Vergleich der Situation der Studentenbewegung mit der nationalsozialistischen Radikalisierung der Studenten wird erst verständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Borinski Anfang der 1930er Jahre erlebt hatte, wie nationalsozialistische Studenten und die SA versuchten, universitäre Seminare zu sprengen, Dasselbe passierte, wenn auch mit anderen politischen Zielen, nach seinem Eindruck1968 wieder, eine Situation, die er in beiden Fällen als bedrohlich erlebte. Andererseits hatte er sich seit seiner Rückkehr nach Deutschland 1947 für die Demokratie, den Ausgleich, das Gespräch und die faire Auseinandersetzung eingesetzt. Dass er dieses Gespräch mit den Studenten in der Hochzeit der 1968er Unruhen nicht mehr führen konnte, traf ihn sehr.

Borinski zog sich nach seiner Emeritierung 1970 weitgehend aus der aktiven Erwachsenenbildung zurück. Er lebte mit seiner Frau zunächst in Baden-Baden und verbrachte seine letzten Lebensjahre in Bremen, wo er im Juli 1988 verstarb. Seine Erinnerungen hat er überschrieben mit den Worten „Zwischen Pädagogik und Politik". Er hebt damit den Dualismus hervor, in dem er sich immer gesehen hat, beides war für ihn Mittel zum Zweck, und das eine durfte das andere nicht verdrängen:

„Immer aber war ich beiden verpflichtet und behielten beide ihre eigene Berechtigung und eigene Gesetzlichkeit. Ebenso wenig durfte die Pädagogik zum bloßen Mittel politischer Mächte und Ideologien erniedrigt, ‚politisiert' werde wie die Politik zum Werkzeug pädagogischer Weltverbesserer verfremdet ‚pädagogisiert' werden durfte" (Borinski 1976, S. 1).

Leipzig, Göhrde, Bremen

Borinskis Weg als Erwachsenenbildner begann, wie in der biographischen Skizze geschildert, eher zufällig über die Begegnung mit Hermann Heller in den 1920er Jahren. Die Erwachsenenbildung hat ihn dann aber in einer solchen Weise gefesselt, dass er sie in Praxis und Theorie in verschiedenen Facetten bis ins hohe Alter weiter betrieb. Cha-

rakteristisch ist für ihn, dass er der Praxis verhaftet blieb, sie aber theoretisch reflektierte und versuchte, sie antizipativ zu beeinflussen.

Wichtige Stationen waren die Mitarbeit in den verschiedenen Erwachsenenbildungseinrichtungen in Leipzig, wovon die Arbeit in einem Volkshochschulheim sicherlich mit am prägendsten war, sowie die Bildungsarbeit im britischen Exil, bei den Quäkern, der Workers Educational Association und im Kriegsgefangenenlager Wilton Park. Nach seiner Rückkehr nach Deutschland war für die Praxis der Erwachsenenbildung vor allem die Arbeit in der Heimvolkshochschule Göhrde und in der Volkshochschule Bremen von Bedeutung, weil er in dieser Zeit in dem Buch *Der Weg zum Mitbürger* die theoretischen Grundlagen seines Erwachsenenbildungsansatzes formulierte, in den die Erfahrungen sowohl aus der Zeit der Weimarer Republik und des Exils als auch mit den neueren Entwicklungen Nachkriegsdeutschlands mit einflossen. An der letzten Station seines Berufslebens, der Freien Universität Berlin, setzte er sich schließlich intensiver als zuvor für die Professionalisierung der Erwachsenenbildung und ihre Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin ein.

Erfahrungen in Leipzig

In einem Aufsatz über seine Zeit in Leipzig und die Volkshochschule schrieb Borinski einmal:

„Um die Volkshochschule herum reihte sich eine Anzahl von Bildungseinrichtungen, die sich gegenseitig anregten und ergänzten: Die Schule für Wirtschaft und Verwaltung (mit Fachkursen für ehrenamtliche, meist den Gewerkschaften angehörenden Funktionären); die Arbeitslosenschule, die fünf oder sechs Volkshochschulheime und das der Universität angeschlossene Seminar für freies Volksbildungswesen. Ich habe an ihnen allen mitgearbeitet“ (Borinski 1977, S. 17).[2]

Nachdem Borinski seit 1921 in den verschiedenen Einrichtungen gearbeitet hatte, übernahm er 1928 ein Volkshochschulheim, in dem zehn junge Arbeiter und Angestellte im Alter von 18 bis 28 Jahren lebten. In seinem Aufsatz *Ein Burschenheim*, der in Hermbergs Buch „Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt“ veröffentlicht wurde, beschreibt Borinski anschaulich das Heimleben, den Unterricht, die Feiern und Fahrten, die gemeinsam unternommen wurden. In diesem Beitrag formulierte Borinski auch seine theoretischen Ziele zur Ar-

beiterbildung in den Volkshochschulheimen und zu den Aufgaben des Leiters eines solchen Heimes. Im Gegensatz zu seinen anderen Veröffentlichungen, die retrospektiv seinen Weg als Erwachsenenbildner eher erzählend darstellen, argumentiert Borinski in enger Anlehnung an seine Erwachsenenbildungslehrer Heller und Hermes:

„Ziel der Heime ist die gesellschaftswissenschaftliche Schulung von jungen Arbeitern. Aber das Heimleben greift darüber hinaus. Es stellt jeden auf die Probe, erzieht ihn, bildet ihn um. Es leistet Bildungsarbeit, freilich eine klar und bewußt zielgerichtete, politisch aktivierende Bildungsarbeit, wie heute im Grunde jede Bildungsarbeit politisch aktivierend, jedes Erziehungsziel am Staat und der Gesellschaft orientiert sein muß“ (Borinski 1932, S. 123).

Er spricht sich für eine Bildungsarbeit aus, die zwar geistige Schulung zum Ziel haben soll, aber nicht

„Schulung zur Hebung des Individuums oder zur bloßen Vermittlung von Erkenntnissen, sondern zum Dienst an der gemeinsamen Sache der Arbeiterbewegung. … Erziehung zum bewußten tätigen Leben in der Bewegung heißt auch Erziehung zur praktischen Gesellschaftskritik, Erziehung zur Erkenntnis und Neuschaffung der gesellschaftlichen Ordnung“ (Borinski 1932, S. 120).

Borinski war davon überzeugt, dass die jungen Arbeiter ihrer Klasse verpflichtet seien und die in den Volkshochschulheimen erworbene Bildung nicht für den individuellen Aufstieg nutzen sollten. Wie diese neue gesellschaftliche Ordnung aussehen und auf welche Weise die Veränderungen erfolgen sollen, führte er allerdings nicht aus. Die Notwendigkeit eines Staates als Ordnungsfaktor im Zusammenleben der Menschen bezweifelte er ebenso wenig wie Heller: „Der Staat ist in seinem relativen Eigenleben zu begreifen und ganz konkret (z. B. Arbeit der Staatsverwaltung, Heer und Polizei, Außenpolitik) darzustellen. Die gesellschaftliche Notwendigkeit der ‚Ordnung‘ wird an ihm gezeigt“ (ebd., S. 123).

In den Volkshochschulen wurden Politik, Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften gelehrt, ebenso wurden Themen wie Literatur, Musik und Kunst berücksichtigt. Dabei war eine inhaltliche Auseinan-

dersetzung wichtig, um der Gefahr der „Verbürgerlichung“ zu entgehen (ebd., S.121). Die Schaffung einer proletarischen Kultur sollte auch ein Anliegen der Teilnehmer der Volkshochschulheim-Kurse sein, die sich schon im Zusammenleben ausdrücken kann:

„Das Heim ist keine sentimentale innige Gemeinschaft von schematischer Gleichheit und anarchischer Weichlichkeit, sondern eine straffe Gruppe von Jungen, die zu tätigem Leben zielmäßiger Schulung wirtschaftlich, arbeitsmäßig, freundschaftlich verbunden sind. Asoziales, unproletarisches Einspännertum wird ebenso entlarvt und abgelehnt, wie überstiegene Gemeinschaftsideologie“ (Borinski 1932, S. 125).

Um die hohen inhaltlichen und auch sozialen Ansprüche, die an einen Kurs gestellt werden, auch in der langfristigen Arbeit sicherzustellen, wurden alle Heime von ein oder zwei Geistesarbeitern sowie einer Hauswirtschafterin betreut. Die Akademiker wohnten im Heim und konnten, wie Borinski, gleichzeitig ihren Studien nachgehen. Vor allem an ihre Persönlichkeitsbildung wurde in dem Zusammenleben hohe Ansprüche gestellt. Sie mussten integrierend und anregend sein, führen können: „Er muß ein Vorbild geben …. Er muß mehr sein als amtlicher Leiter, er muß Führer sein“ (ebd., S. 126). So hebt Borinski hervor, dass auch die Akademiker von den Arbeitern in den Volkshochschulheimen profitieren können, wenn sie sich darauf einlassen:

„Für den Lehrer, der mitten im geistigen und politischen Kampf steht, ist die Berührung mit der Berufserfahrung des Arbeiters von unschätzbarem Wert. Er sieht wie sich sein geistiges Ziel in der Wirklichkeit des Betriebes ausnimmt … er wird vor einer falschen intellektualistischen Konstruktion des Proletariers bewahrt, die ihn idealisiert“ (Borinski 1932, S. 114).

Einige Grundsätze von Erwachsenenbildung, wie Borinski sie später noch pointierter formulieren wird, sind diesen Äußerungen bereits zu entnehmen: Erwachsenenbildung soll das politische Ziel haben, den Aufbau eines demokratischen Staates zu unterstützen. Sie soll zwar persönlichkeitsfördernd sein, sie ist aber nicht im bürgerlichen Sinn Bildung um ihrer selbst willen und dient nicht der Anhäufung von Wissen, sondern der Gemeinschaft. Diese Motive lassen sich in abgewandelter Form in seinen Argumenten für die mitbürgerliche Erziehung in den 1950er Jahren wiederfinden.

Die „mitbürgerliche Erziehung" als Prinzip der Erwachsenenbildung

Die unbestimmte Situation der Erwachsenenbildung in Westdeutschland nach dem Zweiten Weltkrieg – die Reeducation-Politik der amerikanischen und britischen Militärregierung und die eher diffusen und uneinheitlichen Versuche, die Erwachsenenbildung im Anschluss an Erfahrungen der Weimarer Republik wieder aufzubauen – veranlasste Borinski, sein Buch *Der Weg zum Mitbürger* zu schreiben. Als ein Buch „aus der Praxis für die Praxis" will es „einen Beitrag zur aktuellen Diskussion über die politische Bildung liefern und zugleich Sinn und Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in unserer Übergangsgesellschaft klarer herausstellen" (Borinski 1954, S. 7).

Unter Rückgriff auf Vorbilder der dänischen und schwedischen Volkshochschulbewegung und der britischen Arbeiterbewegung, vor allem der Tradition der „Workers Educational Association" und der „University Extension" entwickelte Borinski für die deutschen Volkshochschulen – die für ihn Inbegriff der Erwachsenenbildung waren – das Prinzip der „mitbürgerlichen Erziehung". Den Begriff „Mitbürgerlichkeit" leitete er von dem schwedischen „medborgare" und dem deutschen Wort „Mitbürger" ab, das in seiner ursprünglichen Bedeutung einer Person Burg-Rechte bzw. städtische Bürgerrechte und damit das Recht auf politische Beteiligung zuschrieb (ebd., S. 53). Borinski versteht das Wort Mitbürger in seiner ursprünglichen politischen Bedeutung: dass es den Menschen gesellschaftliche Rechte sichert, allerdings auch Pflichten auferlegt, die in der entstehenden Demokratie seiner Meinung nach neu definiert werden müssen:

„In dieser Situation schlagen wir den Begriff des Mitbürgerlichen vor, weil er weit genug ist, um Urteilsbildung, Willensbildung und Erziehung zum praktischen Verhalten und Handeln in sich zu verbinden, weil in ihm das Element der Politik mitschwingt" (Borinski 1954, S.13).
„Es geht um die Bildung des Erwachsenen zum sozialen Wissen, zur sozialen Verantwortung und zur wissenden und verantwortlichen sozialen Aktion, – und damit zugleich um die Vermenschlichung des öffentlichen Lebens. Denn die soziale Bildung des Menschen und die humane Gestaltung der Gesellschaft gehören zusammen" (Borinski 1953, S. 325).

Borinski ging es also darum, die Menschen durch politische Erwachsenenbildung anzuregen und zu befähigen, sich aktiv und verant-

wortungsbewusst am Aufbau der Demokratie zu beteiligen. Das Prinzip der mitbürgerlichen Erziehung ist damit in Abgrenzung und sogar im Gegensatz zur staatsbürgerlichen Erziehung der Weimarer Republik zu verstehen. Dieser lag eine positivistische Staatskonzeption zugrunde, die den Staat in der Tradition des 19. Jahrhunderts als „einseitig statisch, formalistisch und machtpolitisch" charakterisierte (Borinski 1954, S. 55) und, wie Borinski kritisch hervorhebt, den Bürger nicht im ursprünglichen Sinn als citoyen oder citizen zur Kritik- und Entscheidungsfähigkeit erziehen wollte, vielmehr ist er

„der gehorsame Untertan obrigkeitsstaatlicher Überlieferung, den man über Staatsform, Staatsgesetz und Staatsbehörden aufklärt, damit er ein besserer und bequemerer Untertan sei. Deshalb überwiegen die Bürgerpflichten die Bürgerrechte, wird die politische Bildung zur Pflichtenkunde des Gehorsams, nicht zur Erziehung zur verantwortlichen Freiheit" (Borinski 1954, S. 56).

Im Gegensatz dazu soll die mitbürgerliche Erziehung primär politische, gesellschaftliche und soziale Zusammenhänge erklären, aufklären, zur Kritikfähigkeit erziehen und damit zukunftsweisend sein. Sie soll die humanen, sozialen und politischen Prinzipien der Demokratie vermitteln (Borinski 1976, S. 64). Gleichzeitig geht sie über das Prinzip der „Partnerschaftlichkeit" hinaus, das ebenfalls zu Beginn der 1950er Jahre in der Erwachsenenbildung diskutiert wurde und das nach Borinskis Einschätzung den Eindruck vermittelt, dass „das Leben eitel Harmonie und die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit ein Spielfeld ‚echter Partnerschaft' wäre" (Borinski 1954, S. 59). Ihm geht es in der mitbürgerlichen Erziehung vielmehr darum, dass „der politische Mensch gelernt haben (muß), in Gegensätzen zu leben und Spannungen zu ertragen, ohne an ihnen zu zerbrechen oder amoralisch zu werden" (ebd., S. 59).

Vermittelt werden soll das Prinzip der Mitbürgerlichkeit über die freie Erwachsenenbildung, primär durch die Institution Volkshochschule. Nachdem Borinski zu Beginn des Buches *Der Weg zum Mitbürger* die Idee der mitbürgerlichen Erziehung aus skandinavischen und britischen Erfahrungen abgeleitet und deutschen Traditionen gegenübergestellt hat, beschreibt er im dritten Kapitel „Das politische und soziale Element in der Volkshochschulbewegung (1918 – 1933)". Dabei hebt er hervor, dass

Ansätze mitbürgerlicher Erziehung bereits für diese Zeit auszumachen sind; er verweist im Besonderen auf die Leipziger Volksbildungsarbeit unter Hermann Heller und die Arbeit der Heimvolkshochschulen.

Im Mittelpunkt des vierten Kapitels stehen Überlegungen zu den besonderen Aufgaben und Problemen der mitbürgerlichen Erwachsenenbildung, der eine besondere Rolle beim Aufbau der Demokratie zukommt. Dabei geht es primär um Bildung und Entwicklung des Individuums als Nukleus einer demokratischen Gesellschaft.

„1. Alle demokratische Erziehung beginnt im eigenen Hause – hat die Menschen für den häuslichen Alltag zu erziehen.
2. Alle demokratische Erziehung muß soziale Erziehung sein und sich im Alltag des Betriebs und des Vereinslebens bewähren.
3. Alle demokratische Erziehung muß über den politisch – sozialen Fachunterricht hinausgehen. Sie muß alle Unterrichtsgebiete durchdringen und zu einer Einheit zusammenfassen. Die demokratische Erziehung ist mehr als ein Spezialfach, sie ist ein allgemeines, all-umfassendes Bildungs- und Erziehungsprinzip.
4. Alle demokratische Erziehung ist Bildung und Erziehung des Charakters. Sie muß sich in der sittlichen Haltung, im Beispiel der Lehrer und im Lebensstil der Schule ausdrücken und bewähren“
(Borinski 1954, S. 64).

Es geht also nicht nur um die Erwachsenenbildung, sondern um ein humanes und soziales Erziehungsprinzip, das die Menschen ihr Leben lang begleiten und zum Aufbau, zur Festigung und Verstetigung der Demokratie beitragen soll.

Im fünften und sechsten Kapitel entwickelt Borinski methodische Ansätze, mit deren Hilfe das mitbürgerliche Erziehungsprinzip in der Praxis der Erwachsenenbildung umgesetzt werden soll. Dabei geht es ihm vor allem darum, dass das Prinzip nicht auf politischen Unterricht beschränkt bleibt, sondern in jedes Fach integriert wird (ebd., S. 163). Er stellt an Beispielen verschiedener Volkshochschulen Methoden und Veranstaltungsformen wie die Arbeitsgemeinschaft, die Podiumsdiskussion, den „Brains Trust“, das Forum und den Aussprachekreis vor, welche die Teilnehmer zur Mitgestaltung aktivieren sowie ihre Aufnahme- und Kritikfähigkeit schulen sollen. Viele dieser Methoden wurden bereits in der

Volksbildung der Weimarer Republik entwickelt und eingesetzt, teilweise übernimmt Borinski aber auch Anregungen aus dem Ausland.

Der Weg zum Mitbürger ist nach seinem Erscheinen in der Erwachsenenbildung intensiv rezipiert worden, allerdings war die praktische Wirkung eher begrenzt. Eine langfristige Umsetzung von Borinskis methodischen Vorstellungen war nur ansatzweise in Heimvolkshochschulkursen und speziellen Kursen verschiedener Abendvolkshochschulen möglich.

„Der Ausdruck ‚mitbürgerliche Bildung' wurde zwar bald zu einem vielgebrauchten Begriff der Erwachsenenbildungsdiskussion der fünfziger Jahre, er diente dann aber doch eher als Legitimationsfloskel für eine pragmatische Volkshochschulpraxis, die sich weitgehend – heute würde man sagen: marktkonform – an den beruflichen, sprachlichen naturwissenschaftlich-technischen Interessen der Teilnehmer orientierte und einer Realisierung der ‚Mitbürgerlichkeit' als dem maßgeblichen Leitprinzip der Erwachsenenbildung widersprach" (Jelich u. a. 2000, S. 8).

Ansätze der Praxis: Mitbürgerliche Erziehung in der Heimvolkshochschule Göhrde und der Volkshochschule Bremen

Noch bevor Borinski sein Buch veröffentlichte, begann er in den langfristigen Kursen zur politischen Bildung in der Heimvolkshochschule Göhrde Prinzipien des mitbürgerlichen Unterrichts zu erproben. Die Heimvolkshochschule sollte ein Ort der persönlichen Entfaltung, der Begegnung und des Austausches unterschiedlichster politischer und gesellschaftlicher Kräfte werden:

„So konnten wir in den ersten Jahren ein Fundament der neuen Heimvolkshochschule legen und damit ein kleines Stück Demokratie aufbauen helfen. Die den ganzen Menschen in intensiver Arbeit bildende Heimvolkshochschule kann eine Schule demokratischen Denkens und Lebens sein, wenn die in ihrem Unterricht und dem Stil des täglichen Lebens vom Geist freier Menschlichkeit und Demokratie getragen wird" (Borinski 1976, S. 59).

In der Göhrde wurden Kurse für unterschiedliche Zielgruppen mit verschiedensten inhaltlichen Zielrichtungen abgehalten. Vieles erin-

nert an Veranstaltungen, wie sie auch in der Weimarer Republik vor allem innerhalb der Jugendbewegung zu finden waren: So gab es musisch-kreative Kurse, Frauenkurse, Veranstaltungen von Arbeit und Leben Niedersachsen, der Europa-Union und der Gewerkschaften, internationale Freizeiten, Kurse der Verwaltungsschule Hamburg sowie Lehrgänge für Dienstgruppen der britischen Besatzungsmacht. Ebenfalls zum Heimleben gehörte – im Sinne der Weimarer Volksbildung – das intensive Gespräch der Teilnehmenden mit den in der Schule lebenden Dozenten.

„Göhrde sollte da sein für alle Menschen und Kräfte, die nach der Katastrophe auf den Trümmern der Hitlerherrschaft eine freie, menschliche, gerechte Lebensordnung suchten und aufbauen wollten“ (Borinski 1986, S. 56).

Im Sinne der mitbürgerlichen Erziehung am wichtigsten waren die von Borinski eingerichteten langfristigen Kurse zur politischen Bildung, die bis zur Währungsreform 1948 vier Monate, später vier Wochen dauerten. Sie richteten sich vor allem an die junge Arbeiterschaft, „… es war unsere Aufgabe, ihr dabei zu helfen, die echte lebendige Tradition der deutschen und internationalen Arbeiterbewegung aufzunehmen“ (ebd., S. 55). Borinski knüpfte mit den langfristigen Kursen an die Intention der Leipziger Richtung der Volksbildungsarbeit an: „Von den großen Bildungsmöglichkeiten langer Kurse in der politischen Erwachsenenbildung war ich überzeugt. Ich bin es noch“ (ebd.). Er begründet diese Einschätzung mit der Abgeschlossenheit und „pädagogischen Intensität“, die den langfristigen Kursen zu eigen war: „Hier konnten Demokratie und sozialistische Solidarität gelebt werden“ (Borinski 1986, S. 55). Ihm war aber bewusst, dass das Erleben des Nationalsozialismus und die veränderte politische und gesellschaftliche Situation der Nachkriegszeit keine bruchlose Kontinuität erlaubten:

„In Deutschland mußte die Erwachsenenbildung eine besondere politische Bedeutung bekommen, um zu überwinden, was Hitler hinterlassen hatte, um zu reinigen, zu heilen, zurechtzubiegen, was Hitler verdorben und mißbildet hatte. Es war doch sehr vieles geschehen, was jetzt bewußt gemacht und bewußt überwunden werden mußte“ (Borinski 1986, S. 49).

Die Teilnehmer der langfristigen Kurse sollten darauf vorbereitet werden, ihren Beitrag zum Aufbau der Demokratie zu leisten; sie

sollten gleichzeitig auf die Veränderungen einer sich auch technologisch modernisierenden Welt vorbereitet werden:

„Ich sah 1945 … die Erwachsenenbildung als ‚gesellschaftliche Funktionärsbildung' in der Demokratie, die ihre Erwachsenen menschlich und sachlich bilden sollte, damit sie in der Gesellschaft und für die Gesellschaft funktionierten. …
Dieses unveränderte Ziel verband sich aber 1945 nach der Katastrophe mit dem aus der elementaren Not neu gestellten Ziel der Menschenbildung, die durch das Zerstörungswerk Hitlers und drohende Einseitigkeiten moderner Technik lebensnotwendig geworden ist – damit moderne Menschen in der modernen Gesellschaft menschlich leben können" (Borinski 1986, S. 53).

Das Ziel der langfristigen Kurse war also ein gesellschaftlich-politisches, aus dem sich Lernziele ergaben, die weniger über Fächer oder bestimmte Lerninhalte definiert wurden. Die Teilnehmer äußerten, wie in den Heimvolkshochschulen der Weimarer Zeit, mit ihren Fragen die inhaltlichen Interessen zu Beginn der Kurse selbst. Gleichzeitig ging es über die Beantwortung dieser Fragen hinaus um die Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten:

„… die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverwaltung, Fairness und Toleranz, sachliches Urteilen, sachliche und offene Diskussion, Mut zur eigenen Initiative und zum verantwortlichen Handeln, kurz: Zivilcourage. Dazu gehörten auch technische Fähigkeiten wir die freie Rede, das kritische verständige Lesen, der Umgang mit Massenmedien. Der ‚Arbeitsdienst' in den langen Kursen hatte kein ‚Lernziel'. Es gab keine Didaktik des Kartoffelschälens, es gab aber unter Umständen ein gutes Gespräch beim Kartoffelschälen" (Borinski 1986, S. 65).

Die Heimvolkshochschule Göhrde entwickelte sich unter Borinskis Leitung nicht nur zu einer der wichtigsten Heimvolkshochschulen in Westdeutschland, von ihr gingen auch bedeutende bildungspolitische Impulse aus: So fanden Konferenzen zwischen Vertretern der Erwachsenenbildung aller vier Besatzungsmächte und zwischen englischen und deutschen Erwachsenenbildnern sowie berufliche Fortbildungskurse für Praktiker der Erwachsenenbildung statt.

Die zweite Institution der Erwachsenenbildung, in der Borinski seine theoretischen Überlegungen in die Praxis umsetzte, war die Bremer Volkshochschule, deren Leiter er 1954 wurde. Sie war 1919 als „völkische“, also konservativ-nationale Einrichtung gegründet worden. 1934 wurde der Volkshochschulverein aufgelöst und die Volkshochschule in das Kreisschulungsamt der NSDAP unter dem Namen „Schule der NSDAP für Volkstum und Heimat Bremen (Bremer Volkshochschule)“ eingegliedert. 1941 wurde sie zur „Bremer Volksbildungsstätte“, weiterhin geleitet von ihrem Gründer, dem Lehrer Dr. Richard von Hoff, Bildungssenator unter den Nationalsozialisten. Für die Bremer Volksbildungsstätte wurden bis 1944 in der Presse Kurse angekündigt. Von Hoff starb 1945 an den Folgen von Verletzungen, die er sich bei einem Luftangriff zugezogen hatte (vgl. Schlutz 1995, S. 29 ff.).

1946 wurde die Bremer Volkshochschule auf Betreiben der britischen Militärregierung eröffnet – nicht „wiedereröffnet“ –, die Vorläuferinstitutionen wurden nicht erwähnt. Bedingungen waren staatliche Einflussnahme, die geistige Neuorientierung, das heißt vor allem politische und kulturelle Bildung für die Jugend. Es sollte primär um Erziehung zur Demokratie gehen. Wie in anderen Volkshochschulen wurde nach der Währungsreform – auch als Reaktion auf die Wünsche der Teilnehmenden – der Bereich der beruflichen Bildung ausgebaut. 1950 machte sie 43% des Gesamtprogramms aus, gefolgt von kultureller Bildung (17%) und Fremdsprachen (13%) (ebd., S. 37).

Insgesamt schien der Volkshochschule, die bis 1954 nur kommissarisch geleitet wurde, ein Bildungsziel zu fehlen, unter das sich das Gesamtprogramm unterordnete. Der Senat hoffte, dieses Problem mit einem hauptamtlichen Leiter, der praktische Erfahrung in der Erwachsenenbildung, aber auch wissenschaftlichen Hintergrund mitbringen sollte, lösen zu können. Aus diesem Grund wurde Fritz Borinski aufgefordert, sich um die Leitung zu bewerben. Nach Borinskis Einschätzung war die Bremer Volkshochschule konzeptionell auf dem falschen Weg:

„Die Bremer Volkshochschule war von meinem Vorgänger mit viel gutem Willen, aber wenig gutem Konzept aufgebaut worden. Sie war auf Kosten des Wesentlichen mehr und mehr in leere Betriebsamkeit geraten. Es kam jetzt darauf an, sie zu ihrer realen Aufgabe zurückzuführen“ (Borinski 1976, S. 62).

Für ihn bestand daher der Auftrag der Bremer Volkshochschule darin, die Teilnehmenden nach dem Prinzip der mitbürgerlichen Erziehung zu bilden:

„Man kann bei der sozialpolitischen Arbeit der Volkshochschule drei verschiedene Arbeitsrichtungen unterscheiden: soziale Nothilfe, wo die Volkshochschule zur Stätte der Sozialarbeit wird; Schaffung einer mitbürgerlichen Atmosphäre in den verschiedenen Kursen; Bildung des Hörers zum aktiven Gesellschaftsbürger, der sich seiner sozialen Rechte und Pflichten bewußt ist“ (Borinski 1956, S. 81).

Unter Nothilfe verstand Borinski unter anderem berufsbezogene Angebote, solange sie nicht nur der Aneignung fachlicher Kompetenzen dienten, sondern „Lebenshilfe“ boten. Beispielsweise existierte Anfang bis Mitte der 1950er Jahre an der Bremer Volkshochschule ein Erwerbslosen-Bildungswerk, dessen Arbeit nicht nur den Wiedereinstieg in das Berufsleben vorbereiten sollte, sondern bestrebt war, den Arbeitslosen „… neuen Mut und neues Vertrauen zum Leben und zum Menschen zu geben“ (ebd., S. 82). Im Zeitalter beschleunigter technologischer Entwicklung bestritt auch Borinski nicht den Sinn berufsbezogener Fortbildung „solange sie den Menschen bildet und nicht für einen einzelnen Zweck schult“, denn dann ist sie „persönliche und soziale Lebenshilfe“ (ebd., S. 83). Die Volkshochschule bietet berufliche Bildung dann zu Recht an, wenn diese Kurse „in das Ganze der Bildungsarbeit“ eingeordnet und „Sinn und Auftrag der menschlichen Bildung“ untergeordnet werden.

„Allerdings dürfen Fachkurse nicht zum Selbstzweck, nicht zum obersten Bildungsziel der Volkshochschule werden. Eine Volkshochschule, die nur noch eine Berufsschule für Erwachsene hinter einer idealistisch glänzenden, schöngeistigen Fassade ist, hat ihren Auftrag verfehlt. Der Wert der Volkshochschule ist nach wie vor daran zu messen, inwieweit es ihr gelingt, an der Bildungsaufgabe der heutigen Zeit, d.h. an der lebensechten Formung des heutigen Menschen und der heutigen Gesellschaft mitzuwirken – in ihnen die Kraft und den Mut zur Freiheit und Gemeinschaft, zur mitbürgerlichen Tätigkeit und Kooperation zu wecken und zu stärken“ (Borinski 1956, S. 84).

„Die Volkshochschule ist als Institution des öffentlichen Bildungswesens zugleich eine Kraft der öffentlichen Willensbildung der demokratischen Gesellschaft. Aber gerade deshalb, gerade weil sie an der Willens-

bildung der Demokratie teilnehmen will und ihren freien Charakter betonen und bewahren soll, muß sie frei und autonom sein" (Borinski 1954a, 73).

Die Volkshochschule ist danach „weder ein Vortragsunternehmen, noch eine Schulungsstätte für berufliche, parteipolitische, sozialpolitische oder konfessionelle Bildungszwecke". Vielmehr soll sie „eine Übungsstätte demokratischen Denkens und Verhaltens" sein:

„Es geht also nicht um eine einseitig intellektuelle Belehrung oder um die Steigerung technischer Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern um die Bildungsentfaltung des ganzen Menschen in seiner persönlichen und sozialen Begabung für das ganze menschliche und gesellschaftliche Leben" (Borinski 1954a, S. 74).

Entsprechend dieser Zielsetzung gestaltete Borinski das Programm der Bremer Volkshochschule um. Er richtete vor allem Kurse für junge Erwachsene, Frauenkurse und Sommerkurse in der Göhrde ein. Zudem wurden vermehrt langfristige Arbeitsgemeinschaften angeboten.

Politik als Verantwortung

Neben seiner praktischen Arbeit in den verschiedensten Einrichtungen der Volks- und Erwachsenenbildung und ab Mitte der 1950er Jahre in der Universität war ein weiterer wichtiger Bereich von Borinskis Wirken die aktive Beteiligung an der Bildungspolitik. Entsprechend seinem theoretischen Grundsatz, der Mensch müsse sich aktiv in die Gestaltung der Gesellschaft einbringen, stellte er sein Wissen mit großem Engagement der Politik zur Verfügung.

So war er von 1953 bis 1965 Mitglied im „Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesens", einem unabhängigen Sachverständigen-Gremium, das im Auftrag der zuständigen Minister von Bund und Ländern ins Leben gerufen worden war. Hier war er neben Walter Dirks maßgeblich an der Erstellung des 1960 veröffentlichten Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" beteiligt, das der Erwachsenenbildung zum ersten Mal nach dem Zweiten Weltkrieg eine größere Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit verschaffte. Die Erwachsenenbildung wurde darin erstmals als ein wichtiger Teil

des Bildungssystems anerkannt mit der Notwendigkeit eigener bildungspolitischer Anstrengungen. Modernisierungstendenzen, die sich Ende der 1950er Jahre in ökonomischer, struktureller, sozialer, technologischer und politischer Hinsicht abzeichneten, hatten auch Einfluss auf die Erwachsenenbildung. Vollbeschäftigung und der Wandel zur Dienstleistungsgesellschaft verlangten vielfach berufliche Umorientierung und Höherqualifizierung. Politisch machte sich der Ost-West-Gegensatz immer stärker bemerkbar.

Diese Tendenzen wurden auch in dem Gutachten berücksichtigt. Es forderte ein entsprechendes Umdenken von Vertretern der deutschen Erwachsenenbildung. Obwohl das Gutachten in der Geschichtsschreibung der Erwachsenenbildung häufig als „rückwärtsgewandt" und „konservativ" apostrophiert worden ist, überwiegen Aussagen, die sich bereits auf die konkret feststellbaren gesellschaftlichen Veränderungen bezogen und von der deutschen Erwachsenenbildung adäquate Reaktionen erwarteten. Auf staatlicher Ebene sollte ein pluralistisches Erwachsenenbildungswesen gefördert werden, allerdings ohne ein Aufsichtsrecht des Staates. Institutionell sollten freie wie gebundene Einrichtungen nebeneinander existieren, die ihr Angebot an den Bildungsbedürfnissen der Teilnehmenden ausrichteten. Damit wurde zugleich anerkannt, dass Erwachsenenbildung auch berufsbezogen sein konnte und sich nicht nur an einem – von wem und wie auch immer definierten – idealistischen Bildungsbegriff orientierte.

Weiteres bildungspolitisches Engagement galt der Professionalisierung der Erwachsenenbildung, die Borinski durch die Akademisierung und Institutionalisierung des Fachs Erwachsenenbildung an der Freien Universität Berlin zu forcieren suchte. Dies gelang ihm vor allem durch die Umwandlung der „Abendveranstaltungen" für berufstätige Hörer in „Universitätskurse" und die damit verbundene Gründung des Sekretariats für Erwachsenenbildung. Seminare zur Erwachsenenbildung am Erziehungswissenschaftlichen Institut führten zu einer Akademisierung des Faches, wodurch 1967 die Gründung einer Abteilung für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung möglich wurde. Auf überregionaler Ebene war Borinski an der Gründung des „Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung" ebenso beteiligt wie an der Einrichtung von Diplomstudiengängen für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung über die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Wenn auch Fritz Borinskis Leben nach außen geprägt war von Brüchen und Diskontinuitäten, bedingt durch sein Aufwachsen und Heranreifen zwischen den Weltkriegen, die Emigration und 1947 die Rückkehr in die Bundesrepublik Deutschland, so ist doch die Kontinuität seiner professionellen Entwicklung bemerkenswert. Nachdem er in den 1920er Jahren, selbst erst Anfang 20, angeregt durch die Vertreter der Leipziger Richtung Volksbildner wurde, ist er von dieser Entscheidung in keiner Phase seines Lebens abgewichen. Interessant ist, dass er sich als Bürgersohn zunächst der Arbeiterbildung verschrieb und versuchte, sich der Arbeiterschaft anzunähern, Er hatte den Wunsch, sie zu verstehen und sie bei ihrem Kampf um politische Mündigkeit und Gleichberechtigung zu unterstützen. In den 1920er Jahren war er Sozialist und entwickelte sich in der Emigration zu einem überzeugten Demokraten. Demokratie als Staatsziel und gesellschaftliche Aufgabe stand dann auch im Mittelpunkt seiner Überlegungen zur Erwachsenenbildung in der Nachkriegszeit. Nicht zu übersehen sind aber in den späteren Jahren, kurz vor seiner Emeritierung, eine Neigung zum Konservatismus und seine Schwierigkeit, die Forderungen der Studentenbewegung nachzuvollziehen und zu verstehen.

Seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit lag sicherlich darin, dass er bereit war, trotz aller materiellen Mängel den Wiederaufbau der Erwachsenenbildung aktiv in Praxis und Theorie zu unterstützen, ihrer Professionalisierung den Weg zu ebnen und sie als akademische Disziplin zu etablieren.

Postverlagsort Dortmund-Lütgendortmund

VOLKSHOCHSCHULE IM WESTEN

Mitteilungs- und Arbeitsblätter des Landesverbandes der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen

Jahrgang 6 | Marl, September 1954 | Nummer 6/7

Freiheit als Aufgabe

Dr. Fritz Borinski, der neue Direktor der Bremer Volkshochschule, hat anläßlich der Eröffnung des Sommersemesters der Bremer Volkshochschule über das Thema „Die Volkshochschule im geistigen Kampf der Gegenwart" gesprochen. Die „Kulturarbeit" hat bereits in ihrer letzten Ausgabe Teile dieser Ausführungen von Borinski wiedergegeben. „Volkshochschule im Westen" veröffentlicht nachstehend die Hinweise, die sich vor allem mit dem Problem der Freiheit in der VHS und für die VHS beschäftigen. „VHS im Westen" wird sich jetzt laufend mit der Frage der geistigen, institutionellen und finanziellen Freiheit der Volkshochschulen beschäftigen. In Bremen sagte Fritz Borinski u. a.:

Unterliegt nicht die Volkshochschule, die ja selbst im Kampffeld der Gegenwart gelegen ist und an ihren Kämpfen teilnehmen muß, selbst den Gefahren der Zeit: Der Betriebsamkeit, der Fluchthaltung und den revolutionären Mißverständnissen? Ist die Volkshochschule nicht selbst in Gefahr, von den Zeiterscheinungen der Vermassung, vom Rausch der Zahlen und der äußeren Erfolge, von den Versuchungen der Propaganda und des Prestiges, vom Eigengesetz des Apparates und der Bürokratisierung überwältigt zu werden? Und drohen nicht außer den Versuchungen im eigenen Haus mannigfaltige Gewalten von außen: Die Übermacht einer positivistischen, im Obrigkeitsdenken verhafteten Beamten- und Funktionärsschicht, der einseitige Machtwille von Parteien und Verbänden, die Bereitschaft großer Teile unseres Volkes, ihre persönliche Freiheit und Menschenwürde der Sicherheit und Bequemlichkeit zu opfern, gedanken- und willenlos mit den Gewalthabern des Augenblicks mitzulaufen?

Gegenüber diesen Gefahren von innen und von außen gilt heute ganz besonders die Notwendigkeit, sich auf das Eigengesetz menschlicher Bildung zu besinnen: auf die Autonomie des Geistes. Auch dieser Begriff will recht verstanden sein. Wir meinen nicht „die glanzvolle Isolierung" oder den „elfenbeinernen Turm" von weltverbessernden Kulturreformern und weltfremden Gelehrten. Wir meinen auch nicht eine abstinente, negative Neutralität gegenüber den Mächten, Gefahren und Nöten der Gegenwart. Als öffentliche Bildungsstätte muß die Volkshochschule teilnehmen an der politischen Realität und Aufgabenstellung. Sie muß die politischen und sozialen Gegebenheiten der Demokratie kennen, d. h. auch die Notwendigkeit, sich ihren Gegnern zu stellen und ihre realen Spannungen zu übernehmen.

Die Volkshochschule ist als Institution des öffentlichen Bildungswesens zugleich eine Kraft der öffentlichen Willensbildung in der demokratischen Gesellschaft. Aber gerade deshalb, gerade weil sie an der Willensbildung der Demokratie teilnehmen will und ihren freien Charakter betonen und bewahren soll, muß sie frei und autonom sein.

Gerade weil es nötig ist, daß das Volk zum eigenen, d. h. eigenverantwortlichen Denken und Handeln gebildet wird, müssen Bildungsstätten bestehen, wo man lernt, w i e man frei, kritisch und verantwortlich denken soll, nicht aber: w a s man denken soll. Denn die Demokratie kann nur aus dem selbständigen und unerschrockenen Gedanken, Willen und Mut freier selbstverantwortlicher Menschen erkämpft, erhalten und weiter entwickelt werden. Sie lebt aus der Kraft einer freien Kritik und Opposition. Nicht unentwegte Ja-Sager und Mitläufer konstituieren die Demokratie, sondern Menschen, die es immer wieder wagen, sich unbeliebt und unbequem zu machen und gegen den Strom der im Augenblick herrschenden Meinung zu schwimmen. In diesem Sinne muß die Volkshochschule eine Stätte der Sammlung und Bildung von „Non-Conformist" sein. Und sie muß um ihres pädagogischen und politischen Auftrages willen die Freiheit der Lehre und des Lebens, der Selbstverwaltung und Mitbestimmung für sich fordern und verwirklichen. Wer die Volkshochschule als Stätte der demokratischen Meinungs- und Willensbildung bejaht, muß ihre Freiheit und Autonomie wollen.

Fritz Borinski

Freiheit als Aufgabe

In: Volkshochschule im Westen 1954, H. 6-7, S. 73-74

Dr. Fritz Borinski, der neue Direktor der Bremer Volkshochschule, hat anläßlich der Eröffnung des Sommersemesters der Bremer Volkshochschule über das Thema „Die Volkshochschule im geistigen Kampf der Gegenwart" gesprochen.

Unterliegt nicht die Volkshochschule, die ja selbst im Kampffeld der Gegenwart gelegen ist und an ihren Kämpfen teilnehmen muß, selbst den Gefahren der Zeit: Der Betriebsamkeit, der Fluchthaltung und den revolutionären Mißverständnissen? Ist die Volkshochschule nicht selbst in Gefahr, von den Zeiterscheinungen der Vermassung, vom Rausch der Zahlen und der äußeren Erfolge, von den Versuchungen der Propaganda und des Prestiges, vom Eigengesetz des Apparates und der Bürokratisierung überwältigt zu werden? Und drohen nicht außer den Versuchungen im eigenen Haus mannigfaltige Gewalten von außen: Die Übermacht einer positivistischen, im Obrigkeitsdenken verhafteten Beamten- und Funktionärsschicht, der einseitige Machtwille von Parteien und Verbänden, die Bereitschaft großer Teile unseres Volkes, ihre persönliche Freiheit und Menschenwürde der Sicherheit und Bequemlichkeit zu opfern, gedanken- und willenlos mit den Gewalthabern des Augenblicks mitzulaufen?

Gegenüber diesen Gefahren von innen und außen gilt heute ganz besonders die Notwendigkeit, sich auf das Eigengesetz menschlicher Bildung zu besinnen: auf die Autonomie des Geistes. Auch dieser Begriff will recht verstanden sein. Wir meinen nicht „die glanzvolle Isolierung" oder den „elfenbeinernen Turm" von weltverbessernden Kulturreformern und weltfremden Gelehrten. Wir meinen auch nicht eine abstinente, negative Neutralität gegenüber den Mächten, Gefahren und Nöten der Gegenwart. Als öffentliche Bildungsstätte muß die Volkshochschule teilnehmen an der politischen Realität und Aufgabenstellung. Sie muß die politischen und sozialen Gegebenheiten der Demokratie kennen, d.h. auch die Notwendigkeit, sich ihren Gegnern zu stellen und ihre realen Spannungen zu übernehmen.

Die Volkshochschule ist als Institution des öffentlichen Bildungswesens zugleich eine Kraft der öffentlichen Willensbildung in der demokratischen Gesellschaft. Aber gerade deshalb, gerade, weil sie an der Willensbildung der

Demokratie teilnehmen will und ihren freien Charakter betonen und bewahren soll, muß sie frei und autonom sein.
Gerade weil es nötig ist, daß das Volk zum eigenen, d.h. eigenverantwortlichen Denken und Handeln gebildet wird, müssen Bildungsstätten bestehen, wo man lernt, wie man frei, kritisch und verantwortlich denken soll, nicht aber: was man denken soll. Denn die Demokratie kann nur aus dem selbständigen und unerschrockenen Gedanken, Willen und Mut freier selbstverantwortlicher Menschen erkämpft, erhalten und weiter entwickelt werden. Sie lebt aus der Kraft einer freien Kritik und Opposition. Nicht unentwegte Ja-Sager und Mitläufer konstituieren die Demokratie, sondern Menschen, die es immer wagen, sich unbeliebt und unbequem zu machen und gegen den Strom der im Augenblick herrschenden Meinung zu schwimmen. In diesem Sinne muß die Volkshochschule eine Stätte der Sammlung und Bildung von „Non-Conformist“ sein. Und sie muß um ihres pädagogischen und politischen Auftrages willen die Freiheit der Lehre und des Lebens, der Selbstverwaltung und Mitbestimmung für sich fordern und verwirklichen. Wer die Volkshochschule als Stätte der demokratischen Meinungs- und Willensbildung bejaht, muß ihre Freiheit und Autonomie wollen.
Wir stellen also die Volkshochschule bewußt in den Kampf der Gegenwart, wo es um die Selbstbehauptung des Menschen und die freiheitliche Neuordnung von Volk und Staat geht. Daraus ergeben sich nun folgende Richtlinien für unsere Arbeit.

1. Die Volkshochschule hat persönliche und soziale Lebenshilfe zu leisten. Ihre Arbeit gilt heute besonders den arbeitenden Menschen, allen Menschen, die in Not sind, der Jugend und den Frauen.
2. Die Volkshochschule soll in der mitbürgerlichen Gesinnung und Zielsetzung ihre verbindende und verbindliche Mitte finden. Dabei geht es sowohl um die mitbürgerliche Verantwortung für Gesamtdeutschland wie um die bewußte Teilnahme an der notwendigen Verwirklichung einer europäischen Ordnung.
3. Die Themenstellung der Volkshochschule soll lebensnah und lebenswirksam sein. Sie geht von anregenden Vorträgen und Aussprachegruppen bis zum systematischen Arbeitskreis, der auf lange Sicht intensive Arbeit leistet, – von der informatorischen Lehre zur praktischen Tat. Deshalb haben wir unsere Arbeit in diesem Jahr unter das Goethe-Wort gestellt: „Übrigens ist mir alles verhaßt, was mich bloß belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben“.
4. Es geht uns nicht um lauten Betrieb, große Zahlen und berauschende Rekorde, sondern um pädagogische Besinnung, intensive Arbeit, sachliche,

vor dem Menschen und der politischen-sozialen Aufgabenstellung unserer Zeit zu verantwortenden Leistung.

5. Die Volkshochschule ist weder ein Vortragsunternehmen, noch eine Schulungsstätte für berufliche, parteipolitische, sozialpolitische oder konfessionelle Bildungszwecke. Sie soll vielmehr eine Übungsstätte demokratischen Denkens und Verhaltens sein. Es geht also nicht um einseitig intellektuelle Belehrung oder um die bloße Steigerung technischer Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern um die Bildungsentfaltung des ganzen Menschen in seiner persönlichen und sozialen Begabung für das ganze menschliche und gesellschaftliche Leben.
6. Die Volkshochschule braucht deshalb einen Kern von Mitarbeitern, der sich dieser Arbeit verpflichtet weiß. Nicht nur der Volkshochschullehrer ist Mitarbeiter an ihrem Werk, sondern ebenso soll auch der Hörer mitdenken, mitschaffen und mittragen. Der rechte Lehrer des Volkes soll geduldig und verständnisvoll hören können, der rechte Hörer der Volkshochschule soll auf Grund seiner eigenen Gedanken und Erfahrungen an der Entfaltung der Lehre tätig teilnehmen.
7. Das freie gemeinsame Leben der Volkshochschule soll in ihrer freien Selbstverwaltung zum Ausdruck kommen und eine eigene Form finden. Die dafür notwendigen Organe der Lehrer- und Hörerschaft sollen ausgebaut werden. Nur in Freiheit und Selbstbestimmung kann zur Freiheit und Selbstverwaltung gebildet werden.
8. Die pädagogische Autonomie der Volkshochschule soll mit Hilfe ihrer Mitarbeiter gegenüber allen Mächten und Organisationen des Staates und Gesellschaft behauptet werden. Das Recht zu dieser Freiheit kann aber nur durch die Qualität der Leistung erworben werden. Deshalb will die Volkshochschule Bremen durch ihre geistige und gesellschaftliche Leistung sich ihre Autonomie verdienen. Sie will damit einen Beitrag leisten zu der wesentlichen humanen und sozialen Bildungsbewegung in der sie steht: der Volkshochschulbewegung der Bundesrepublik und den Volksbildungsbestrebungen, die heute in allen freien Völkern der Welt nach einer freien menschlichen und gesellschaftlichen Ordnung streben.

Fritz Borinski (1903 – 1988)

1903 Geboren am 17. Juni in Berlin.
1912 Tod des Vaters.
1919 Umzug nach Wernigerode im Harz.
1921 Abitur am dortigen humanistischen Gymnasium. Erste Kontakte mit politischen Gruppen der Jugendbewegung, Mitbegründer des demokratischen „Friedrich-Naumann-Bundes“.
1921 – 1924 Studium der Rechtswissenschaft, Soziologie und Geschichte an den Universitäten Leipzig, Jena, Halle.
ab 1922 In Leipzig Beteiligung an universitären Arbeiter-Unterrichtskursen unter Leitung von Eduard Spranger. Mitarbeit in verschiedenen Einrichtungen des Leipziger Volksbildungsamtes unter Leitung von Hermann Heller.
1924 Erstes juristisches Staatsexamen.
1927 Promotion zum Dr. jur. in Leipzig.
1928 – 1930 Leitung eines städtischen Volkshochschulheims für Jungarbeiter in Leipzig.
1929 – 1931 Lehrer an der Heimvolkshochschule Sachsenburg.
1931 – 1933 Assistent an der Universität Leipzig. In Zusammenarbeit mit Prof. Theodor Litt Leitung des Seminars für freies Volksbildungswesens, einer Ausbildungsstelle für Volksbildner. Gleichzeitig Mitglied des Herausgeberkreises der „Neuen Blätter für den Sozialismus“.
1933 Entlassung durch die Nationalsozialisten.
1934 Emigration nach England.
1934 – 1940 Studium an der London School of Economics bei Karl Mannheim Mitarbeit in einem Educational Settlement.
1940 – 1941 Internierung durch die britische Regierung, Deportation nach Australien. Dort Leiter einer Lagerschule.
1941 – 1945 Rückkehr nach England. Tätigkeit im Verlag Allen und Unwin in London. Sekretär des „German Educational Reconstruction

Committee“, zusammen mit Werner Milch und Minna Specht vor allem für den Bereich Erwachsenenbildung zuständig. Übernahme von Kursen im Rahmen der „Workers Educational Association“.

1946 – 1947 Tutor am Training Center für deutsche Kriegsgefangene in Wilton Park.

1947 Rückkehr nach Deutschland

1947 – 1954 Leitung der Heimvolkshochschule Jagdschloss Göhrde.

1953 – 1957 Mitglied im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen

1954 Veröffentlichung des Buches *Der Weg zum Mitbürger*.

1954 – 1956 Leitung der Volkshochschule Bremen.

1956 Berufung auf einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt politische Bildung und Erwachsenenbildung an die Freie Universität Berlin. Aufbau des erziehungswissenschaftlichen Instituts.

ab1957 Senatsbeauftrager für Erwachsenenbildung.

1960 Mitautor des Gutachtens *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*.

ab 1965 Mitglied des Executive-Committe des International Congress of University Adult Education.

1966 Leitung einer selbstständigen Abteilung für Erwachsenenbildung am erziehungswissenschaftlichen Institut der FU Berlin.

1967 – 1969 Mitglied des Unterausschusses für Erwachsenenbildung im Deutschen Bildungsrat.

1970 Emeritierung, Verlegung des Wohnsitzes nach Baden-Baden.

1988 Am 4. Juli stirbt Fritz Borinksi in Bremen.

Schriften von Fritz Borinski (Auswahl)

1932 *Ein Burschenheim. Ein Bericht*. In: P. Hermberg u. a. (Hrsg.): Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Breslau, S. 114-126

1942 *The German Volksbildungsbewegung*. In: J. Ehrhardt u. a. (Hrsg.): Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung und Erziehung von Fritz Borinski. Villingen 1969, S. 39-46

1943 *Adult Education and the United Nations*. In: J. Ehrhardt u. a. (Hrsg.): Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung und Erziehung von Fritz Borinski. Villingen 1969, S. 46-49

1944 *Education for the Next Germany*. In: J. Ehrhardt u. a. (Hrsg.): Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung und Erziehung von Fritz Borinski. Villingen 1969, S. 49-52

1948 *Die Geschichte von G.E.R*. In: Die Sammlung, H. 1, S. 49-55

1953 *Das mitbürgerlich-politische Ziel der deutschen Volkshochschule*. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 11-14. Wieder abgedruckt in: Hessische Blätter für Volksbildung 1976, H. 4, S. 324-327

1954 *Der Weg zum Mitbürger*. Düsseldorf

1954a *Freiheit als Aufgabe*. In: Volkshochschule im Westen, S. 73-74

1956 *Der sozialpolitische Auftrag der Bremer Volkshochschule*. In: W. Berger (Hrsg): Erziehungs- und Kulturarbeit in Bremen. Bremen, S. 163-177. Wieder abgedruckt in: J. Ehrhardt u. a. (Hrsg.): Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung und Erziehung von Fritz Borinski. Villingen 1969, S. 78-84

1965 *Die Bildung aktiver Minderheiten als Ziel demokratischer Erziehung*. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 528-542

1975 *Die Auswirkungen der britischen Besatzungsmacht nach 1945 auf die deutsche Erwachsenenbildung*. In: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, S. 459-465

1976 *Zwischen Pädagogik und Politik*. In: L. Pongratz (Hrsg.): Pädagogik in Selbstdarstellungen. Hamburg, S. 1-82

1977 *Arbeiterbildung im Leipzig der zwanziger Jahre*. In: A.-M. Fabian (Hrsg.): Arbeiterbewegung, Erwachsenenbildung, Presse: Festschrift für Walter Fabian zum 75. Geburtstag. Köln, S. 11-25

1977a *Arbeiterbildung und sozialistische Entscheidung*. In: Fritz Borinski u. a. (Hrsg.). Jugend im politischen Protest. Der Leuchtenburgkreis 1923 – 1933 – 1977. Frankfurt/M., S. 132-137

1984 *Arbeiterbildung in der Weimarer Zeit*. In: B. Faulenbach (Hrsg.): Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und in der Nachkriegszeit – Kontinuität und Diskontinuität. Beiträge, Informationen, Kommentare des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung Recklinghausen, Beiheft vom 3.11.1984. S. 10-11

1986 *Gespräch am 17.3.1986 in Baden-Baden mit Bernd Bensch und Heinz Laing*. In: 40 Jahre Heimvolkshochschule Bildungszentrum Jagdschloss Göhrde. Göhrde 1986, S. 47-72

Anmerkungen

1 Diese und die folgenden Äußerungen sind Fritz Borinskis autobiographischer Skizze *Zwischen Pädagogik und Politik* entnommen, erschienen 1976, im Folgenden zitiert als „Borinski 1976". Weitere biographiebezogene Aufsätze finden sich vor allem in dem von Franz-Josef Jelich und Robert Haußmann herausgegebenen Buch „Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick". Essen 2000.

2 Zur Arbeit der Leipziger Richtung vgl. das Kapitel zu Gertrud Hermes in diesem Band. Zu einer Einschätzung der verschiedenen Strömungen der Volksbildung in der Zeit der Weimarer Republik vgl. das Kapitel zu Eduard Weitsch.

Willy Strzelewicz (1905 – 1986)

Willy Strzelewicz

Willy Strzelewicz hat sich – orientiert an geklärten und engagierten Positionen – immer wieder neu verortet. In einem Interview kurz vor seinem Tod hat er seine Geburt auf das Koordinatenkreuz des aktuellen Parteienspektrums bezogen. „Ich bin 1905 in ein saftig grünes und purpurrotes Elternhaus hineingeboren“ (zit. in Hering 1992, S. 60).

Kern seiner politischen, beruflichen und persönlichen Identität ist der Gedanke der Menschenrechte. Dieser kann als Leitlinie für seine Jugend über die Flucht nach Schweden und sein Wirken in der Erwachsenenbildung angesehen werden. In Stockholm veröffentlichte er 1943 beim Verlag der schwedischen Konsumgenossenschaft das Werk *Der Kampf um die Menschenrechte* (deutsch Hamburg 1947). In dieser Arbeit findet sich eine grundlegende philosophische und sozialhistorische Auseinandersetzung, ausgehend von der Deklaration der Menschenrechte 1776. Am 25. Oktober 1986, zwei Tage nach seinem 81. Geburtstag, ist Willy Strzelewicz nach einer Reihe von Diskussionsimpulsen während einer Podiumsdiskussion in der Volkshochschule Hannover zum Thema „Geschichte und Allgemeingültigkeit der Menschenrechte“ auf seinem Platz zusammengesunken und gestorben.

Ein Leben für die Aufklärung

Geboren wurde Willy Strzelewicz als drittes Kind von Borislaus Ludwig Strzelewicz und seiner Frau Anna, geb. Rost, am 23. Oktober 1905 in Berlin-Pankow. Der Vater stammte aus einer katholischen Familie in einem kleinen Dorf in der Nähe von Bromberg im damaligen Westpreußen, die Mutter kam aus einer protestantischen gehobenen Arbeiter- und Kleinbürgerfamilie in Zeitz. Ihr Vater war Schuhmacher in einer Fabrik, ihre Mutter betrieb einen kleinen Grünkramladen. Sie selbst ging dann als Arbeiterin in eine Fabrik, um von der Familie unabhängig zu werden. Dort lernte sie Borislaus Strzelewicz kennen, einen gelernten Holzbildhauer, der als wandernder Handwerksgeselle nach Zeitz kam. Er hatte sich – ebenso wie Anna Rost – während des Inkrafttretens der Sozialistengesetze der Sozialdemokratischen Partei angeschlossen. Gleichzeitig hatte er sich vom Katholizismus gelöst und vor allem beeinflusst durch die Lektüre von Gotthold Ephraim Lessing der Aufklärung zugewandt. Daraus erwuchsen sein politisches Engagement und seine Tätigkeit als Schriftsteller. Er hatte begonnen, Verse zu schreiben, zunächst für Geburtstage, Taufen, Hochzeiten und Beerdi-

gungen. 1891 wurde er aufgefordert, auf dem Erfurter Parteitag der Sozialdemokraten ein politisches Gedicht vorzutragen. Dies wurden dann sein Hauptberuf, er gründete ein Theaterquartett und machte politische Conférence im Rahmen der Arbeiterbewegung. Seine Frau sang anfangs in der Truppe mit. Sie trat gerne auf und wurde „die rote Nachtigall" genannt. In den 1890er Jahren wurden sie Vegetarier, Abstinenzler, Anhänger der Naturheilkunde, Freidenker und Mitglieder im Feuerbestattungsverein. Strzelewicz erklärte: „Meine Eltern waren die frömmsten Menschen, die ich in meinem Leben kennengelernt habe. Sie waren von einer heilsgeschichtlichen Gewissheit durchdrungen. Der Sozialismus, freie Assoziationen, das freie Individuum!" (zit. in Hering 1992, S. 62).

1911 übersiedelte die Familie nach Dresden. Hier machte Willy Strzelewicz auf dem König-Georg-Gymnasium sein Abitur. Noch als Gymnasiast wurde er Mitglied und Funktionär des kommunistischen Jugendverbandes. Besonders beeindruckt hatte ihn der Ausbruch des Ersten Weltkrieges, als er 9 Jahre alt war:

„Vor allem mein Vater war tief erschüttert. Auf allen Kongressen hatten die Sozialdemokraten gesagt: Wenn Krieg droht, machen wir den Generalstreik. Darauf hatte er gehofft. Als er ein paar Tage später in seiner sozialdemokratischen Ortsgruppe die Bewilligung der Kriegführung kritisierte, haben sie ihn fast verprügelt. Alle waren im nationalen Rausch. Für mich brach eine Welt zusammen" (zit. in Hering 1992, S. 65).

Besonders die Bilder des Krieges haben auf Strzelewicz gewirkt. „Das Ganze ist eine Schlachtbank. Man wird für etwas geschlachtet, das weder dem eigenen Interesse entspricht, noch die eigene Angelegenheit ist" (ebd., S. 65). Der Vater wurde Anhänger von Rosa Luxemburg und Karl Liebknecht. Er schloss sich der Spartakusgruppe an und 1918 wurden die Eltern Mitglied der kommunistischen Partei.

Strzelewicz begann in Dresden Philosophie, Soziologie und Psychologie zu studieren. Gleichzeitig war er Vorsitzender des sozialistischen Studentenbundes und gehörte zur Reichsleitung der kommunistischen Studentenfraktion, zusammen mit Franz Borkenau, Richard Löwenthal und Borris Goldenberg. Nach 1924 wurde der linke Flügel der KPD zunehmend von Moskau gestört. Nachträglich, in autobiographi-

schen Reflexionen, vergleicht Strzelewicz die Härte der Fraktionskämpfe mit den Glaubenskriegen religiöser Orden.

1926 studierte er in Dresden unter anderem bei Paul Tillich, von dem er auf Ähnlichkeiten zwischen christlichen Exegesen von heiligen Texten und den im Marxismus üblichen Streitigkeiten über das, was der „wahre" Marxismus sei, aufmerksam gemacht wurde. Daraus resultierte die Auffassung, dass es in Glaubenskriegen weniger um wissenschaftliche Theorie als vielmehr um ein Legitimationsmuster der verschiedenen Bekenntnisgemeinschaften mit quasi religiösen Sinndeutungen gehe. Durch Paul Tillich wurde Strzelewicz' Aufmerksamkeit auf Georg Lukacs und dessen Buch „Geschichte und Klassenbewußtsein" (1923) gelenkt. Diesen Text empfand er als eine adäquate Auseinandersetzung mit dem Marxismus.

Er ging nach Wien, um Lukacs zu treffen, der aber wegen seiner Beteiligung an der ungarischen Räterepublik als politischer Emigrant permanent gefährdet war. Nach einem „Umweg" über Berlin studierte Strzelewicz in Frankfurt weiter bei Paul Tillich, der hier mittlerweile den philosophischen Lehrstuhl innehatte, sowie bei Max Horkheimer, Theodor W. Adorno und Erich Fromm. Horkheimer vertrat in diesen Frankfurter Jahren eine an der Aufklärung orientierte Variante des Neomarxismus, die auch von Lukacs inspiriert war. 1931 promovierte Strzelewicz bei Horkheimer und Tillich an der Frankfurter Universität mit einer Dissertation über *Die Grenzen der Wissenschaft bei Max Weber*. Er selbst sieht in der Dissertation ein vorsichtiges Bekenntnis zum Lukacs´schen Marxismus, wenn auch schon eine gleichzeitige Erosion der kommunistisch-marxistischen Heilsgewissheit (vgl. Gierke u. a. 1994, S. 148).

Nach der Promotion ging Strzelewicz nach Berlin, wo er als wissenschaftlicher Mitarbeiter für das Frankfurter Institut für Sozialforschung an vorbereitenden Arbeiten für den später erschienenen Band *Autorität und Familie* beteiligt war. Gleichzeitig wurde er von Willi Münzenberg als Sekretär des Untersuchungsausschusses über den Hakenkreuzterror beschäftigt. Vor den auf die Machtübergabe an Hitler folgenden Verfolgungen und Verhaftungen floh er im Mai 1933 als politischer Emigrant nach Prag. Unter dem Eindruck der von Stalin veranlassten Moskauer Schauprozesse veröffentlichte er die Schrift *Urrecht gegen Unrecht* (Prag 1937), in der er offen mit der kommunistischen Partei brach. So zwischen

alle Stühle geraten, flüchtete Strzelewicz weiter über Polen, Lettland, Estland, Island und Norwegen, bis er im April 1940 nach Schweden kam. Dieses Land wurde in den nächsten 15 Jahren zu seiner zweiten Heimat. Bei seiner Ankunft wurde er zunächst etwa einen Monat mit anderen deutschen politischen Flüchtlingen in Lukabrunn in einem Auffanglager interniert. Danach hielt er sich in Sigtuna – einer der berühmten schwedischen Heimvolkshochschulen – auf. In dieser Zeit schloss er sich der Gruppe der deutschen sozialdemokratischen Flüchtlinge an und bekam die Gelegenheit, eine staatlich subventionierte Archivarbeiterstelle im Institut för Folklifsvorsknine (Volkskundeinstitut) anzutreten.

Ende 1943 veröffentlichte er das Buch *Der Kampf um die Menschenrechte*, das auf Vermittlung Herbert Wehners nach dem Krieg auch auf Deutsch erschien. Für Wehner war Strzelewicz ein wichtiger Diskussionspartner auf seinem eigenen Weg zur Sozialdemokratie. Er hatte seine Arbeiten gelesen und debattierte mit ihm über Grundfragen der Arbeiterbewegung und die Aufarbeitung ihrer – zum Teil – gemeinsamen Erfahrungen. Ab 1945 gehörte Strzelewicz der Redaktion der von Fritz Bauer und Willy Brandt initiierten Zeitschrift der deutschen Sozialdemokraten in Schweden, der „Sozialistischen Tribüne“, an. Die Zeitung bekannte sich zum „Weg einer kämpfenden Demokratie und eines kämpfenden Sozialismus“.

Schon seit Herbst 1940 lebte Strzelewicz in Stockholm zusammen mit der aus Berlin emigrierten Malerin und Keramikerin Dorothea (Dodo) Groner, die später seine Ehefrau wurde. 1944 wurde ihre Tochter Marion geboren. 1948 wurde die Ehe geschieden. Strzelewicz heiratete Eva Marx, geborene Goldstein, die 1939 als Jüdin vor den nazistischen Pogromen hatte fliehen müssen. Eine Rückkehr nach Deutschland kam für das Ehepaar deshalb zunächst nicht in Frage. Strzelewicz war aber ein aufmerksamer Beobachter der Entwicklungen in Deutschland. Auf zahlreichen Reisen suchte er Informationen über die Möglichkeiten des Wiederaufbaus. Er kam in Kontakt mit der niedersächsischen Erwachsenenbildung, und bereits 1946 empfahl Franz Mockrauer ihn an den Referenten für Erwachsenenbildung im niedersächsischen Kultusministerium, Heiner Lotze. Es dauerte aber bis 1954, bis Lotze ihn auf einer Veranstaltung in der Heimvolkshochschule Sonnenberg fragte, ob er verantwortlich den Aufbau der universitären Weiterbildung an der Göttinger Universität übernehmen wolle.

Strzelewicz trat im Mai 1955 die Stelle als Leiter der „Arbeitsstelle für auswärtige Seminarkurse“ an, die nach dem Vorbild der „Extra-Mural“-Aktivitäten englischer Universitäten aufgebaut worden war. Es entwickelte sich die „Urform“ der universitären Beteiligung an der Weiterbildung (vgl. Strzelewicz 1986, S. 14). Die Göttinger „Seminarkurse“ wurden Vorbild für entsprechende Aktivitäten an anderen Universitäten und Fachhochschulen in Niedersachsen und darüber hinaus. Bei der 30-Jahr-Feier des Sekretariats für auswärtige Seminarkurse (damals dann „Zentralstelle für Weiterbildung“) an der Universität Göttingen hat Willy Strzelewicz einen Rückblick unter dem Titel *Aufklärung in der Demokratie* gegeben (vgl. Faulstich 1982).

Die deutschen Hochschulen haben nach wie vor Schwierigkeiten bei ihren Erwachsenenbildungsbemühungen. Überblickt man die historische Tradition, gilt nach wie vor: „Die Geschichte der universitären Erwachsenenbildung ist ... eine Geschichte der geduldigen und mühsamen Versuche, Barrieren abzubauen“ (Raapke 1978, S. 72). Das schon von Lassalle benannte Spannungsverhältnis zwischen Wissenschaft und Volk besteht weiter und hat sich sogar noch verschärft (vgl. Faulstich 1982, S. 45-68).

Auch nach 1945 standen sich Hochschulen und Erwachsenenbildungsträger fremd gegenüber, Weiterbildungsaktivitäten beschränkten sich auf Einzelinitiativen. Erst Mitte der 1950er Jahre erhielt die Hochschulbeteiligung an der Weiterbildung durch die Einrichtung des „Seminar für auswärtige Seminarkurse“ an der Universität Göttingen einen wichtigen Impuls. Hintergrund war die einzigartige Erfahrung mit den „Extra-Mural“-Aktivitäten im Verhältnis von Hochschule und Erwachsenenbildung in Großbritannien und die Durchsetzungskraft der britischen Siegermacht. Diese veranlasste bereits im Herbst 1948 den Rektor der Universität, eine Kommission einzurichten mit dem Ziel, ein Institut für Erwachsenenbildung mit extramuralen Aufgaben zu schaffen. Anstoß war eine Anglo-German-Conference in Oxford im Dezember 1951, an der auch Helmuth Plessner für die Universität Göttingen teilnahm und die ihn in dem Beschluss stärkte, nach dem Vorbild der Tutorial Classes Seminarkurse durchzuführen. Diese sollten mit berufstätigen Erwachsenen wissenschaftliche Themen behandeln. Der Plan

fand die Unterstützung der Abteilung Erwachsenenbildung des Niedersächsischen Kultusministeriums und des Akademischen Senats. Als Organisator und Leiter der Göttinger Seminarkurse wurde Willy Strzelewicz gewonnen.

„Man begann im Januar 1956 mit 11 Kursen an 7 Orten in der Umgebung von Göttingen, worunter sich solche Orte wie Hildesheim, Alfeld, Einbeck, Osterode und Hann. Münden befanden. Als sich acht, meist jüngere Akademiker der Universität, die von den jeweils zuständigen Professoren als Tutoren vorgeschlagen worden waren, zum ersten Male an ihre Kursorte begaben, wußte keiner von ihnen, wie das Experiment auslaufen werde, wieviel Teilnehmer sich einfinden und wieviel von ihnen die 20 vorgeschriebenen Abende durchhalten würden. Die Themen lagen auf dem Gebiet des Arbeitsrechts, der Geschichte, Psychologie, Philosophie, Volkswirtschaft und Soziologie. Jeder Tutor trug Bücher bei sich, die vom Sekretariat für Seminarkurse angeschafft worden waren und den Kursteilnehmern ausgeliehen werden sollten. Nach ungefähr fünf Monaten lag das Ergebnis vor. Alle Kurse waren mit Erfolg so durchgeführt worden, wie man geplant hatte“ (Strzelewicz 1958, S. 162).

Die Entwicklung der Seminarkurse wurde wesentlich von Willy Strzelewicz geprägt. Er vergewissert sich der Tradition und verbindet diese mit seinem eigenen Selbstverständnis:

„Bei dem Hinweis auf die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung wird man zunächst mit Recht an das große und epochemachende Beispiel der englischen Entwicklung erinnert, in der die Universität seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts in Form der University Extension und später den Tutorial Classes eine prägende Rolle in der Erwachsenenbildung gespielt hat. Dennoch sollte man darüber nicht vergessen, daß das Beispiel seine Nachahmung in anderen Ländern gefunden hat. Besonders in Deutschland gibt es eine höchst unzulängliche Erinnerung daran, daß sich Ende des vorigen Jahrhunderts in Österreich unter Führung von Ludo Moritz Hartmann eine bedeutende Universitätsausdehnungsbewegung entwickelte und sich von dort über Deutschland ausbreitete. Sie erreicht im ersten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts ihren Höhepunkt und ist nach dem ersten Weltkrieg fast ganz wieder erloschen“ (Strzelewicz 1960, S. 9).

Bei der Suche nach den Ursachen dieser Entwicklung stößt Strzelewicz auf die Frage nach dem Verhältnis von Wissenschaft und Bildung:

„Es ging in der Auseinandersetzung der früheren Richtungen innerhalb der deutschen Erwachsenenbildung um ein sehr zentrales Thema nicht nur der Erwachsenenbildung, sondern allen Bildungsbemühens überhaupt: um die Frage nach der Bedeutung von Wissen und Wissenschaft für die Bildung. Für die ‚Universitätsausdehnung' und vor allem für ihre führende Gestalt Ludo Moritz Hartmann waren Unwissenheit und Bildung einander ausschließende Gegensätze. Das will nicht sagen, daß Wissen – oder gar Vielwisserei – mit Bildung identisch gesetzt werden müßte, sondern nur, daß Bildung ohne Wissen nicht möglich sei, am allerwenigsten in einer Zeit, in der von der wissens- und vernunftmäßigen Bewältigung der Lebensprobleme die Existenz einer Gesellschaft abhängig geworden ist, wie wir sie heute in der durch Industrialisierung bestimmten Form vor uns haben. Wer jedoch Wissen als einen integrierten Bestandteil von Bildung ansieht, muß auch Wissenschaft und Universität an jeder Bildungsarbeit beteiligen wollen. Dabei ist der Wert der Wissensvermittlung verbunden mit dem der intellektuellen Rechtschaffenheit, den die Wissenschaft vor Augen führt und zu dem sie verpflichtet" (Strzelewicz 1960, S. 9).

Durch diesen Impetus wurden die Seminarkurse ständig ausgeweitet. Bereits 1960 konnten an 33 Orten 49 Kurse besucht werden, die mehr als 1.000 Teilnehmende erreichten (vgl. Faulstich 1982, S. 63). Der Anstoß der Göttinger Seminarkurse wurde von weiteren Hochschulen aufgenommen. Fünf Jahre nach der ersten Initiative wurden 1960/61 insgesamt 120 Seminarkurse an den sieben Universitäten Berlin, Frankfurt, Freiburg, Göttingen, Köln, Mainz und Münster durchgeführt. Diese Entwicklung setzte sich fort, auch nachdem Strzelewicz bereits im Jahr 1957 die Leitung der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes übernommen hatte. Dort hat er die grundlegenden Entwicklungslinien für die weitere Arbeit dieser Institution – heute: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – gelegt. Es geht um die Fundierung der Arbeit in der Erwachsenenbildung durch empirische Forschung und um die Qualifizierung und Professionalisierung des Personals.

Auch dies blieb nur eine kurze Etappe, da Strzelewicz im Dezember 1960, nachdem er bereits 1958 einen Lehrauftrag an der Universität Göttingen hatte, eine Professur für Soziologie an der pädagogi-

schen Hochschule Hannover antrat. 1968 wurde er außerdem zum Honorarprofessor an der technischen Universität Hannover ernannt.

Aufklärung in der Demokratie

Aus dieser Zeit stammt die mehrstufige soziologische Studie *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein*, die er gemeinsam mit Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg erarbeitete und die 1966 veröffentlicht wurde. Die Göttinger Untersuchung gilt immer noch als eine der bedeutendsten „Leitstudien" der deutschen Erwachsenenbildung (vgl. Schlutz 1992). Das Erkenntnisinteresse dieser „Göttinger Studie" und der ihr vorangegangenen „Hildesheimer Studie" (vgl. Schulenberg 1957) war es, mit einem empirisch-quantitativen Forschungsansatz zu klären, welche Zusammenhänge zwischen Faktoren wie sozialer Herkunft, Schulbildung, Beruf sowie Geschlecht und Bildungsverhalten bestehen. Die Untersuchungen stellten eine hohe Korrelation zwischen Schichtzugehörigkeit und der Wahrscheinlichkeit von Weiterbildungsteilnahme fest. Die Ergebnisse dieser Studien zeitigten auf der Handlungsebene der Erwachsenenbildung einen Umdenkungsprozess, dem die Idee einer gezielten Ansprache von als benachteiligt angesehenen Gruppen zugrunde lag (vgl. Strzelewicz 1987).

Das Verständnis von Erwachsenenbildung, das Strzelewicz zunehmend für sich klärte, steht in der Spannung zwischen Industrialisierung und Demokratisierung. Das Wort Demokratie ist eines der meistgenannten in den Titeln seiner Veröffentlichungen, dabei geht es um die Verteidigung humanistischer und sozialistischer Positionen nach den Erfahrungen des Totalitarismus. Diese haben Strzelewicz sensibilisiert für gegenaufklärerische und romantisierende Strömungen.

„Einer der entscheidenden Ausgangspunkte für unsere Bildungsentwicklung und für die Erwachsenenbildung ist die Aufklärung. Die Aufklärung ist eine große und breite Strömung mit sehr verschiedenen Richtungen in verschiedenen Ländern und in verschiedenne Schichten. Aber etwas hat die Zeit überdauert und ragt in unsere Welt noch hinein" (Strzelewicz 1986a, S. 6).

Es ist dies die Verbindung von persönlicher Entfaltung und praktischer sozialer und politischer Reform. Dies gilt auch nach dem Zerfall vielfältiger Illusionen.

„Wir haben nicht mehr den Fortschrittsglauben, nicht mehr den Wissenschaftsglauben, der damals da war: Aber zwei Dinge sind noch heute lebendig, bis in unsere Tage hinein. Das sind spezifische Produkte der Aufklärung. Das eine geschichtsmächtigste Dokument, ist die Erklärung der Menschenrechte von 1776“ (Strzelewicz 1986a, S. 7).

Die Völkerrechts- und Menschenrechtsbewegungen in allen Kontinenten sieht Strzelewicz in der Tradition der Humanitätsidee als eine spezifische Leistung der Aufklärung.

„Die Idee der Menschenrechte steht im engsten Zusammenhang mit einem anderen Dokument, das von dem deutschen Philosophen Kant stammt. Aufklärung ist der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit des Menschen. Und dieser Ausgang bedeutet, daß jeder lerne, seinen Verstand ohne Anleitung anderer zu gebrauchen und Mut bekommt, sich seines Verstandes ohne Anleitung anderer Autoritäten zu bedienen. Wenn Sie das in Verbindung bringen mit dem, was die Menschenrechtserklärung bedeutet hat für unsere weitere Entwicklung, dann ergibt sich die Bildungskonzeption der Aufklärung in ihrem vollen Zusammenhang. Wenn allen die gleichen Rechte auf Glück, Freiheit und Leben zugestanden sind, so bedürfen sie des Lernens und der Bildung, um diese Ansprüche zu erkennen und um für ihre Durchsetzung und Realisierung zu kämpfen“ (Strzelewicz 1986a, S. 8).

In der Verbindung von Menschenrechtscharta und Bildungskonzeption betont Willy Strzelewicz also ein Fortwirken der Aufklärung, „die bis zum heutigen Tage gilt und für die Erwachsenenbildung maßgebend ist in dem Zusammenhang, in dem sie sich augenblicklich befindet“ (ebd., S. 8).

Strzelewicz führt dies fort bis zur aktuellen Lage.

„Es gibt einen industriell technischen Umbruch, der so tiefgehend ist, daß man sagen kann, wir erleben die dritte industrielle Revolution mit der Computerisierung. ... Die zweite Dimension ist die ökonomische, die vor allen Dingen im Zusammenhang mit der immer noch ständig drückend bleibenden Arbeitslosigkeit steht. Drittens ist das ökologische Problem – oder die ökologische Dimension – die durch die Bedrohung unserer Lebensressourcen und Lebensqualität, zum Teil durch die indus-

trielle Entwicklung oder durch die Art und Weise der Verwendung und die Anwendung uns alle bewegt, und zwar einen großen Teil in der Bevölkerung bewegt" (Strzelewicz 1986a, S. 9).

Aus diesen Herausforderungen folgen für Strzelewicz vier Aufgaben der Erwachsenenbildung:

„1. Die Erwachsenenbildung ist ein Forum für alle, die Ängste, Sorgen und Nöte haben, die Einwände haben und Widersprüche, sich zu äußern und zu artikulieren. Denn ohne diese Artikulationsfreiheit würde es nie eine Verständigung unter den Menschen geben. Ich meine nicht unbedingt Einigung, aber Verständigung, was die Probleme bedeuten und wie man mit ihnen fertig wird.
2. Erwachsenenbildung ist ein Informationszentrum, aus dem die Menschen, die besorgt sind, ihre Ängste haben oder wissen möchten, was vor sich geht, Informationen abrufen können und erhalten.

3. Die Erwachsenenbildung ist eine Lerneinrichtung, um die Probleme verarbeiten zu können, um mit den Problemen der Orientierung individuell und sozial überhaupt fertig werden zu können.
4. Schließlich ist die Erwachsenenbildung auch in der Art ihrer Organisation eine Frühwarneinrichtung, wie ich es nennen möchte. Sie ist für alle Gruppen der Bevölkerung, die an sie herankommen können und ihre Sorgen und Nöte vortragen können so etwas wie ein seismographisches Instrument, um beizeiten zu erfahren, was in der Bevölkerung vor sich geht, welche Sorgen sie hat, – rein persönlicher Art, aber auch in Verbindung mit sozialen, ökonomischen und industriellen technischen Vorgängen"
(Strzelewicz 1986a, S. 12).

Strzelewicz will die Bedingungen für die Verwirklichung eines hohen Anspruchs der Erwachsenenbildung schaffen, „nämlich im Lichte der Aufklärung, der Menschenrechtsidee mitzuhelfen, dass Verständigung unter den Menschen möglich wird und die Bewältigung der Probleme im Rahmen demokratischer Verhaltensweisen erhalten bleibt" (ebd., S. 17). Die Überzeugung, dass Verständigung unter den Menschen möglich sei, hat ihn zeitlebens geprägt. Er hat sie zusammengefasst in einem Gedicht, das heute etwas emphatisch klingt (abgedruckt in Gierke u. a. 1994, S. 189):

Über Aufklärung

Aufklärung bedeutet nicht,
daß alles nur Licht
sei oder Glanz
oder diabolischer Firlefanz.
Denn wieviel bleibt
an unauflösbarem Geheimnis
im Tanz oder Spiel,
im Chaos und Tod
und im Sturz des verlöschenden Wüstenrot.
Aber Aufklärung ist,
was uns über dem Abgrund hält,
was die Ratio bemißt.

Willy Strzelewicz

Von der realistischen zur reflexiven Wende

Abgedruckt in: Volker Otto (Hrsg.): Von Hohenrodt zur Gegenwart: Rückblick und Zukunftsperspektive. Frankfurt/M. 1986, S. 27-34

...

Man hat mir das Thema so formuliert: „Von der realistischen zur reflexiven Wende". Das Wort „Wende" hat in der deutschen Politik und in der deutschen kulturellen Geschichte ja eine ziemlich große Rolle gespielt und spielt sie noch. Deswegen ein kurzes Wort darüber, wie ich es nicht meine und wie ich es tatsächlich nur meine. Ich meine mit Wende nicht eine völlige Abkehr und Umkehr von alledem, was in der Vergangenheit überliefert worden ist, eine moralische oder religiöse oder sonstige kulturelle Erneuerung in diesem tieferen Sinne des Wortes; ich meine damit nur eine Verschiebung der Akzente und der Schwerpunkte in den Auffassungen und in der Praxis der Erwachsenenbildung. Und nur in diesem Sinne soll es nicht bedeuten, daß etwa alles das, was auch von meinen Kollegen im vorhinein vorgetragen worden ist, etwa nicht mehr berücksichtigt wird oder daß eine Abkehr geschieht, sondern eine Fortführung mit neuen Akzenten und Wertungen, nur so ist es gemeint. So ist auch die realistische Wende gemeint. Man hat dieses Wort hauptsächlich ungefähr in den 50er oder 60er Jahren verwendet und, wenn ich mich richtig erinnere, zunächst einmal im Bereich allgemeiner Erziehungswissenschaft und gar nicht der Erwachsenenbildung allein. Aber in der Erwachsenenbildung wurde das Wort auch angewandt im Laufe der 50er und 60er Jahre als Anregung für neuere, breitere empirische Untersuchungen über die realen Erwartungen, Wünsche und Vorstellungen der breiten Bevölkerung der Erwachsenen. Dieses ist der Schwerpunkt dessen, was ich realistische Wende hier nenne, nichts anderes. Und zwar hatte das seine Vorläufer auch in der deutschen Schule. Es gibt Untersuchungen verschiedenster Art schon in der Weimarer Republik, nur beschränkten sie sich leider meist auf die Teilnehmer, die bereits Teilnehmer in der Erwachsenenbildung sind, und die Leipziger Untersuchung zog daraus den Schluß, etwas über die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats – nämlich die, die in die Erwachsenenbildung und in die Volkshochschule kommen – überhaupt auszusagen. Das, was ich jetzt mit „realistischer Wende" meine, waren die breiteren Untersuchungen, die feststellen wollten, nicht nur, was die Teilnehmer der Erwachsenenbildung dachten, die bereits dahin kamen, die acht bis zehn Prozent der er-

wachsenen Bevölkerung, sondern was dachte die breite Masse der erwachsenen Bevölkerung über Bildung, was erwarteten sie von der Erwachsenenbildung, welche Wünsche und Perspektiven hatten Sie?
Das war der Versuch dieser in den 50er und 60er Jahren begonnenen, breiteren empirischen Untersuchungen, und nur dieser, ohne etwa Herabsetzung der Vorläufer und der vielen Vorarbeiten, die geleistet worden sind. Aber das war erst dann möglich, weil dann auch die Übernahme und wirkliche Aufnahme der unterdes auch während der Nazizeit hauptsächlich in Amerika und England entwickelten Forschungsmethoden möglich wurde, um solche breiteren Untersuchungen durchzuführen. Ich fasse nur die Ergebnisse dieser Untersuchungen zusammen, soweit sie etwas bewirkt haben an Schwerpunktverschiebungen.
Zunächst stellte sich heraus, daß sowohl in der Befragung als auch in den Gruppendiskussionen und in den Einzelinterviews zwar Bildung niemals identifiziert wurde mit Ausbildung für beruflichen Nutzen, sondern daß Bildung meistens verstanden wurde als einen Überschuß über das, was beruflich nutzbar war, aber niemals abgetrennt von Ausbildung überhaupt diskutiert werden konnte. Ohne zu identifizieren war der Durchschnitt der deutschen Bevölkerung – vom alten Großvater bis zum jüngsten Studenten – der Meinung, daß zwischen Bildung und Ausbildung eine untrennbare Verbindung besteht und daß man Ausbildung unter der Perspektive auch der Bildung betrachten müsse und könne. Das war Nummer 1 – von großer Bedeutung. Das bedeutete auch in der Konsequenz einige Schwerpunktverlagerungen. Ich nenne weiter einige der Einsichten und der Ergebnisse. Es ist deutlich geworden, daß gerade bei den Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsteilnehmern ein auffälliges Gefälle bestanden hat. Es waren überrepräsentiert diejenigen, die weiterführende Schulbildung hatten, gegenüber denen, die „nur“ Volksschulbildung hatten. Es waren überrepräsentiert diejenigen, die Hauptschulabschluß hatten, gegenüber denjenigen, die die Hauptschule ohne Abschluß besucht hatten. Es waren überrepräsentiert die Angestellten gegenüber den Arbeitern. Es waren überrepräsentiert die qualifizierten Arbeiter gegenüber den nichtqualifizierten Arbeitern. Es war Stadt und Land in einem Gefälle zu sehen. Das waren die Einsichten und Ergebnisse zusammen mit den entsprechenden Bildungsvorstellungen. Und diese Tatsache kann man ja nicht ganz weglassen, wenn man begreifen will, daß auch diese Zusammensetzung der Teilnehmerschaft bestimmte Einflüsse auf die Programmgestaltung der Erwachsenenbildung hatte und daß, wenn man andere Gruppen erreichen wollte und das Reservoir für die Erwachsenenbildung erweitern und erschließen will – das riesige, noch nicht ausgeschöpfte Reservoir -, einige Akzentverlagerungen erfolgen müßten.

Und dafür sind einige Schlußfolgerungen zu nennen, die in der Praxis wirksam wurden: Zum ersten die Entwicklung eines Zertifikatsprogramms quer durch die Länder über die ganze Bundesrepublik; zum zweiten Kurse für Abschlußprüfungen: Vorbereitung auf das Abitur, Vorbereitung auf den Hochschulzugang etc. Und schließlich drittens berufliche Weiterbildung und Umschulung als Hilfsmaßnahme für diejenigen, die den neuen Entwicklungen gegenüber hilflos waren und Hilfe brauchten. Aber dieses alles stand im Zusammenhang und im Gesamtprogramm, in dem auch die kulturelle Bildung ihren Platz bewahrt hat und auch bewahren soll. Das sind die wichtigsten Schlüsse, die aus der sogenannten realistischen Wende aufgrund der Einsicht in die tatsächliche, reale Lage der erwachsenen Bevölkerung und ihrer Wünsche und Erwartungen gezogen worden sind und die die Schwerpunkte der sogenannten realistischen Wende beinhalten. Das ist in gar keiner Weise eine Abkehr etwa von früheren Idealen oder von theoretischen Überlegungen oder von der gesamten Erfahrungswelt der Vergangenheit, sondern das ist eine Weiterführung mit einem neuen Akzent. Anders verstehe ich nicht die realistische Wende, sonst wäre es auch vollkommen falsch und unhistorisch. Und es wäre eine große Gefahr, unhistorisch über unsere Angelegenheiten nachzudenken.

Nun komme ich zum zweiten Punkt: die reflexive Wende. Sie hat sich in den 80er Jahren angebahnt. Das bedeutet – damit ich gleich sage, was es nicht beinhaltet – nicht Abwendung von der Realität oder nur Hinwendung auf theoretische Reflexion oder Spekulation, vielmehr: aufgrund der Einsichten, die man in der sogenannten realistischen Wende ermittelt und erschlossen hat, neue Überlegungen im Hinblick auf neue Erscheinungen in der Realität unserer eigenen politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung. Und da muß ich darauf aufmerksam machen, daß wir in der letzten Zeit, in den letzten fünf bis zehn Jahren doch mit einigen Dingen konfrontiert worden sind, die man mehr oder minder als Krisen, Erschütterungen oder krisenhafte Erscheinungen bezeichnen kann, ohne das zu dramatisieren.

Man muß verschiedene Ebenen und Dimensionen dieser krisenhaften Erschütterungen unterscheiden, obwohl sie miteinander zusammenhängen: Erstens – die marktwirtschaftlichen, konjunkturellen Einbrüche mit einer wachsenden und umfangreichen Arbeitslosigkeit. Zweitens – die neuen industriellen technischen Umwälzungen im Zusammenhang mit der Computerisierung eines großen Teils unserer industriellen Welt. Und drittens – die auftauchenden ökologischen Probleme, d.h. die Gefährdung unserer Lebensqualität und unserer Lebensressourcen teilweise durch die industrielle Entwicklung selbst. Das sind die drei Dimensionen, die ich als Krisenerscheinung betrachte und die von

der Erwachsenenbildung – von allen Bildungsinstitutionen, aber auch von der Erwachsenenbildung natürlich – vollinhaltlich wahrgenommen werden müssen und die zu neuen Überlegungen, aber nur im Sinne der Fortführung neuer Schwerpunktsetzungen, Anlaß geben und noch nicht zu Ende gedacht sind, aber weiterhin zu Ende gedacht werden sollten. Ich nenne der Kürze wegen zwei Beispiele: In der Diskussion über diese Phänomene hat neuerdings das kleine Wort „post“ einen großen Raum eingenommen, und noch niemals hat „post“ eine solche ruhmreiche Stellung in der deutschen Geschichte gehabt wie jetzt! Das erste Beispiel bezieht sich darauf, daß man behauptet, wir befänden uns in einer postindustriellen Welt. Das bezweifle ich. Die dritte industrielle Revolution mit der Computerisierung bedeutet eine Überführung intellektueller Kombinationsmöglichkeiten auf die Apparaturen, und da setzt sie fort, was die erste und die zweite industrielle Revolution auf anderen Gebieten bereits gemacht hat. Ich sehe also nicht ein, daß wir uns in einer postindustriellen Gesellschaft befinden, sondern wir befinden uns mitten in dieser industriellen Entwicklung aufgrund der dritten industriellen Revolution. Man muß sich allerdings gut überlegen, wie wir mit diesen damit zusammenhängenden Problemen dieser dritten industriellen Revolution so fertig werden, daß gewaltlose Lösungen im Rahmen demokratisierter Staatsorganisation und eine Demokratisierung der ganzen Gesellschaft durchführbar wird, ohne daß wir in eine totalitäre Katastrophe neuer Art geraten. Wir haben die Gefährdung, die durch die industrielle Entwicklung entstanden ist, zur Kenntnis zu nehmen, und wir dürfen sie nicht herabwürdigen oder beiseite schieben, sondern wir müssen mit ihr im Rahmen der industriellen Entwicklung fertig werden, und in diesem Zusammenhang hat auch die Bildung und die Erwachsenenbildung eine sehr wesentliche und entscheidende Rolle zu spielen. Ich erinnere nur daran, welche Ängste, Sorgen, teilweise panischer Art, die Erscheinungen in der Nutzung der Kernkraft hervorgerufen haben. Aber Panik und Angst sind unzureichende Mittel, um mit den Problemen fertig zu werden, und wir sollten alle Anstrengungen machen, in der Erwachsenenbildung und im ganzen Bildungswesen, daß nicht mit Panik, sondern mit Überlegung, Einsicht, Verständigung zwischen den Menschen reagiert werden muß für alle Menschen, die in dieser Geschichte mit bedroht sind. Das ist der erste Punkt im Hinblick auf das, was man fälschlicherweise postindustrielle Gesellschaft nennt, obwohl man das mehr als ein Verlegenheitswort bezeichnen muß; weil sie nicht recht wissen, wie dann das Neue aussieht, sagen sie einfach: es ist „nach“, aber das ist unzulänglich.

Das Zweite, was ich als Beispiel anführen will und was mir sehr am Herzen liegt, ist die Unterscheidung zwischen „modern“ und „postmodern“ – wieder

haben wir „post“ dabei! Aber dies ist etwas schwer abzugrenzen. Wenn ich die Diskussionen in den letzten Jahren überblicke, so haben die Leute die darüber schreiben, sehr verschiedene Vorstellungen, was modern und was postmodern ist. Was aber für die Bildungsaktivitäten und für die Erwachsenenbildung von großer Bedeutung ist: es verbirgt sich unter diesen Worten „modern“ und „postmodern“ ein ganz anderer Gegensatz, und der ist nicht neu, der ist schon älter, als man denkt, das ist nämlich der Gegensatz zwischen Aufklärung und Spätromantik. Und wenn man meint, daß die Spätromantik heute am Zuge ist, in der die Aufklärung zu Ende ist, dann erhebe ich entschieden Protest gegen diese Darstellung unserer Welt. Und in dem Zusammenhang, meine ich, sollte man sich daran erinnern, daß die Auseinandersetzung zwischen dem, was wir Aufklärung nennen und Spätromantik nennen, nicht neu ist, sondern mit der ersten industriellen Revolution beginnt. Da beginnt nämlich als Gegenschlag gegen die Aufklärung und verschiedene illusionäre Hoffnungen, Wissenschaft und Fortschrittsglauben, die Spätromantik, die eine neue Rückkehr oder Regression in Vergangenheit, verklärte Vergangenheit, verklärte Natur, verklärte Frühkindlichkeit auf die Tagesordnung setzte und damit im Grunde genommen die damals aufkommenden gegen die Industrialisierung, gegen die Aufklärung, gegen die Demokratisierung gerichteten Tendenzen zu Worte brachte. Und dieses alte, zweihundert Jahre alte Phänomen der Auseinandersetzung zwischen der Aufklärung und der Spätromantik kommt wieder um 1900 bei der zweiten industriellen Revolution, und in Deutschland findet sie Gestalt in der deutschen Jugendbewegung. Und jetzt, bei der dritten industriellen Revolution, kann man nicht ganz abstreiten, daß ähnliche Züge wieder aufkommen. Das möchte ich mit einem ganz kurzen Beispiel verdeutlichen: Ich erzählte einer Dame, die man ganz allgemein mit „grün“ bezeichnen könnte, daß man bei jeder großen industriellen Umwälzung erleben kann, daß Ängste auftauchen, Sorgen über den Arbeitsplatz und über das Neue, das da kommt und sich über einen hinwegwälzt, und ich habe von meinem Großvater gesprochen, der in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts meinem Vater ans Herz legte, als sie zum erstenmal die Eisenbahn sahen, sich zu bekreuzigen – sie waren Katholiken –, denn, wenn etwas da fährt, ohne daß Pferde davor sind, dann kann das nur der Teufel sein, der darin sitzt. Das war ein klassisches Element der Angst vor etwas Neuem, das sie nicht begreifen konnten. Und darauf sagte mir diese grüne Dame, die einen Mercedes fährt, in einem Bungalow wohnt, natürlich Flugreisen macht nach Afrika etc.: „Ihr Großvater hatte recht!“ – Ja, das heißt die Verteufelung der Industrialisierung, und das, meine ich, ist das gefährlichste, was heute passieren kann, denn damit wird man ohnmächtig. Ich habe mir große Mühe geben

müssen, ihr nicht zu antworten: „Dann bitte verzichten Sie auf Ihren Wagen, auf Ihren elektrischen Strom, verlassen Sie Ihren Bungalow und suchen Sie sich eine Höhle aus der Steinzeit – das wäre das beste!“ Und das meine ich, ist die Gefährdung, vor der wir stehen, und damit will ich jetzt unterstreichen, was die reflexive Wende im Grunde beinhaltet: die Rückerinnerung daran, zunächst einmal, daß die Erwachsenenbildung ein Kind der Aufklärung ist. Sie ist in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von klassischen Aufklärern wie zum Beispiel Campe, dem Hauslehrer von Wilhelm von Humboldt, gegründet worden, und damit beginnt die Erwachsenenbildung, und diese ihre Wurzeln dürften und sollten Sie nie vergessen!

Ich weiß, daß über die Aufklärung viel gedacht und geschrieben und daß dialektisch verdunkelt worden ist, was Aufklärung bedeuten kann, aber ich will mich damit jetzt nicht auseinandersetzen, sie ist vielfältig. Es bleibt jedoch bestehen, daß eines ihrer Dokumente das geschichtswirksamste Dokument der Aufklärung ist und geblieben ist, das ist die Deklaration der Menschenrechte von 1776, d. h. die Deklaration, daß alle Individuen ursprünglich gleichberechtigt sind, unabhängig von der Farbe, der Rasse, der Religionszugehörigkeit, der Nation, und daß sie weltweit gilt bis zum heutigen Tage. Und daß sie weltweit auch immer noch ihre große Kraft bewahrt hat, das sieht man an den großen Menschenrechts- und Bürgerrechtsbewegungen in Afrika, in Südamerika, und sie gilt für alle Länder in gleicher Weise. Und das in Verbindung mit dem Kant’schen Wort, daß Aufklärung der Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit des Menschen bedeutet und daß die Aufforderung damit verbunden wurde an ihn: habe Mut, deinen Verstand selbständig zu benutzen! Dieses beides zusammen gibt auch den Hinweis darauf, daß es eine spezifische, durch die Menschenrechtsidee statuierte Bildungsauffassung der Aufklärung gibt, worauf Frolinde Balser besonders hingewiesen hat, als sie sagte: „Diese Erklärung, daß alle Menschen ursprünglich gleichberechtigt sind, auch zur Mitwirkung und zur Gestaltung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse aufgerufen sind, bedarf einer Bildungstätigkeit, damit sie ihre Rechte erkennen, wahrnehmen und an ihrer Realisierung mitwirken können.“ Das ist die spezifische Ausdeutung oder Bildungsauffassung der Aufklärung und die, meine ich, sollte man aufrechterhalten, auch angesichts der Gefahren, der Bedrohungen und auch angesichts der neuen aufkommenden romantischen Stimmungen.

Gestatten Sie mir zum Abschluß noch dieses zu sagen: Was hat die Erwachsenenbildung in diesem Rahmen für eine Aufgabe und was für ein Problem? In einem demokratischen Staat Lernprozesse und Bildungsarbeit zu fördern, um die entstehenden Probleme überhaupt zu verstehen, ein selbständiges Urteil

darüber zu entwickeln und auch Verständigung zu suchen mit allen anderen Individuen, die von den gleichen Gefahren bedroht sind, im Rahmen der demokratischen Verfahrensweise auch kompromißwillig zu sein, sonst geht unsere gesellschaftliche Entwicklung auseinander und verloren. Dieses aber setzt voraus – das möchte ich unterstreichen –, daß es innerhalb der Erwachsenenbildung ein Forum der freien Artikulation geben muß, in dem die Ängste, die Sorgen und die Nöte aller Bevölkerungsteile offen diskutiert werden können. Auf diese Freiheit, die mit der demokratischen Entwicklung eng und untrennbar verbunden ist, sollte die Erwachsenenbildung den allergrößten Wert legen. Nur wenn man die Ängste ernstnimmt, die Sorgen, auch die romantischen Stimmungen, und wenn man die Möglichkeit gibt, sie zu artikulieren, schafft man die Voraussetzungen gegenseitiger Verständigung, die nicht auf gewaltsamer Unterdrückung beruht. Und das ist mit der demokratischen Entwicklung vereinbar und untrennbar mit ihr verbunden, setzt aber eines voraus: daß die Vertreter der Erwachsenenbildung, der Organisationen wie der Entwerfer der Programme wie der Durchführung, selbst nicht diesen spätromantischen Stimmungen verfallen, sondern gewappnet bleiben ihnen gegenüber, auch wenn sie die aufkommenden romantischen Strömungen ernstnehmen, so wie sie von den Menschen selbst empfunden und geäußert werden, denn Fluchterscheinungen vor diesen Problemen sind diejenigen Verhaltensweisen, die alles das befördern, was man gern verhindern möchte. Das erfordert allerdings neue, auch didaktische und bildungspolitische Überlegungen, und wenn man schon von einer reflexiven Wende spricht, so kann man sagen, wir befinden uns am Anfang dieser Wende. Und es ist unsere Aufgabe, darüber zu reflektieren, was man programmatisch, didaktisch und bildungspolitisch tun kann, um den Gefahren, vor denen wir stehen, zu begegnen, gegenzusteuern, die demokratische Entwicklung zu erhalten und totalitäre Gefahren abzuwehren. Je mehr die Erwachsenenbildung ihre Aufgabe darin sieht, die Fackel der Aufklärung nicht erlöschen zu lassen und den Weg in die Zukunft durch ihr Licht zu erleuchten in den Sturmzentren der Geschichte, um so mehr wird sie eine immer entscheidendere Rolle in unserem Bildungswesen und in unserer Geschichte überhaupt spielen.

Willy Strzelewicz (1905-1986)

1905 Geboren am 23. Oktober als Sohn des Schriftstellers Borislaus Ludwig Strzelewicz und seiner Frau Anna, geb. Rost, in Berlin-Pankow.

1911 Umzug der Familie nach Dresden.

1914 Mitgliedschaft der Eltern in der Spartakus-Gruppe.

1918 Die Eltern werden Mitglieder der KPD. Mitgliedschaft von Willy Strzelewicz in kommunistischen Kindergruppen und im kommunistischen Jugendverband Ost-Sachsen.

1926 – 1931 Studium der Philosophie, Soziologie und Psychologie in Dresden, Wien, Berlin und Frankfurt/M.

1926 Vorsitzender des sozialistischen Studentenbundes in Dresden. Während des Studiums Mitglied der kommunistischen Partei und der kommunistischen Studentenfraktion.

1928 – 1929 Mitglied der Reichsleitung und der kommunistischen Studentenfraktion zusammen mit Franz Borkenau, Richard Löwenthal und Borris Goldenberg.

1929 Aufenthalt in der Sowjetunion.

1931 Promotion an der Frankfurter Universität mit einer Arbeit über *Die Grenzen der Wissenschaft bei Max Weber* zum Dr. phil. bei Max Horkheimer und Paul Tillich. Danach freie Mitarbeit am Frankfurter Institut für Sozialforschung.

1933 Flucht aus Deutschland, zunächst nach Prag, dann über Polen und Lettland nach Estland und weiter nach Island und Norwegen.

1940 Flucht nach Schweden. Aufenthalt in der Heimvolkshochschule Sigtuna. Forschungsauftrag über die Entwicklung der schwedischen Religionsphilosophie zwischen den Weltkriegen. Wohnung in Stockholm zusammen mit der aus Berlin emigrierten Malerin und Keramikerin Dorothea Groner.

1943 – 1946 Arbeit am Institut för Volklivsforskling (Volkskundeinstitut). Veröffentlichung des Werkes *Der Kampf um die Menschenrechte* (schwedisch: Stockholm 1943).

1944 Geburt der Tochter Marion.

1945 Redaktionsmitglied der von Fritz Bauer und Willi Brandt initi-

ierten Zeitschrift der deutschen Sozialdemokraten in Schweden, „Sozialistische Tribüne“.

1946 Kontakte mit Herbert Wehner und Diskussion über die Zukunft der Sozialdemokratie.

1946 – 1948 Arbeit im Archiv des Sozialinstituts in Stockholm.

1948 Scheidung von Dorothea Groner und Heirat mit Eva Marx, geb. Goldstein.

1948 – 1949 Lehrer an der vom schwedischen Komitee für demokratischen Wiederaufbau in Europa getragenen Volkshochschule für deutsche Jugendliche in Nissafors (Süd-Schweden).

1951 Akademische Prüfung (fil. lic.) zum Thema „Einflüsse der modernen Technik auf die abendländische Kultur und Gesellschaft“ an der Universität Stockholm bei Professor Einar Tegen.

1952 – 1955 Forschungsstipendium über Industrialisierung und Demokratisierung in modernen Gesellschaften.

1952 Veröffentlichung des Romans *Den obönhörliga lögnen* (Die unerbittliche Lüge) unter dem Pseudonym Hans Berg.

1955 Rückkehr in die Bundesrepublik Deutschland und Übernahme der Leitung der „Zentralstelle für auswärtige Seminarkurse“ an der Universität Göttingen.

1957 Erster Leiter der pädagogischen Arbeitsstelle des deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS) in Frankfurt/M.

1960 Professur für Soziologie an der Pädagogischen Hochschule Hannover.

1966 Veröffentlichung der Studie *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein* („Göttinger Studie“) gemeinsam mit Hans Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg.

1968 Honorarprofessor an der Technischen Universität Hannover.

1971 Eheschließung mit Dr. Lisl Laube, Leiterin der Pädagogischen Arbeitsstelle des österreichischen Volkshochschulverbandes.

1974 Emeritierung. Danach zahlreiche Publikationen und Vortragstätigkeiten.

1986 Am 25. Oktober stirbt Willy Strzelewicz in Hannover.

Schriften von Willy Strzelewicz (Auswahl, Bibliograhie in Gierke u. a. 1994)

1946 *Die Lehren der russischen Entwicklung.* Hamburg

1947 *Der Kampf um die Menschenrechte.* Hamburg; 2. Aufl. 1948; Frankfurt/M. 1968

1956 *Hochschulen des Volkes. Der Göttinger Versuch.* In: Offene Welt, S. 457-459

1956a *Universität und Erwachsenenbildung.* In: Deutsche Universitätszeitung, S. 3-4

1958 *Industrialisierung und Demokratisierung in der modernen Gesellschaft.* Hannover

1958a *Die Göttinger Seminarkurse.* In: Volkshochschule im Westen, S. 162-164

1959 *Seminarkurse. Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung.* Göttingen

1960 *Die Mitarbeit der Universität an der Erwachsenenbildung.* In: Deutsche Universitätszeitung, S. 9-13

1963 *Wissenschaftlichkeit und Erwachsenenbildung.* In: Volkshochschule im Westen, Beilage 4. S. 7-10

1965 *Das Vorurteil als Bildungsbarriere.* Göttingen

1966 *Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein.* Stuttgart (mit Hans-Dietrich Raapke und Wolfgang Schulenberg)

1968 *Erwachsenenbildung. Soziologische Materialien.* Heidelberg

1970 *Universität und Erwachsenenbildung in der modernen Gesellschaft.* In: Hessische Blätter für Volksbildung, S. 41-51

1970a *Technokratische und emanzipatorische Erwachsenenbildung.* In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 595-608

1973 *Demokratisierung und Erwachsenenbildung.* Braunschweig

1979 *Bildung und Lernen in der Volkshochschule.* Braunschweig (mit Klaus Senzky u. a.)

1980 *Wissenschaft, Bildung und Politik.* Braunschweig

1982 *Erwachsenenbildung und Demokratie.* In: Volker Otto (Hrsg.): Realismus und Reflexion. München 1982, S. 11-21

1983 *Vorbereitungszeit und erste Jahre der Göttinger Seminarkurse.* In: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsen: Universitäre Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Hannover, S. 23-31

1986 *Aufklärung in der Demokratie. 30 Jahre Seminarkurse.* Göttingen

1986a *Erwachsenenbildung und ihre sozialhistorische Bedeutung*. In: Bildungszentrum Jagdschloss Göhrde (Hrsg.): 40 Jahre Göhrde. Göhrde, 1-17

1987 *Von der realistischen zur reflexiven Wende*. In: Volker Otto (Hrsg.): Von Hohenrodt zur Gegenwart: Rückblick und Zukunftsperspektiven. Frankfurt/M., S. 27-34

Literatur

Abendroth, Wolfgang (1964): Aufstieg und Krise der deutschen Sozialdemokratie. Frankfurt/M.

Abendroth, Wolfgang (1985): Einführung in die Geschichte der Arbeiterbewegung. Marburg

Adorno, Theodor W. u. a. (1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M.

Andréas, Bert (1963): Zur Agitation und Propaganda des Allgemeinen Deutschen Arbeitervereins. In: Archiv für Sozialgeschichte, S. 297-423

Andréas, Bert (1981): Ferdinand Lassalle – Allgemeiner Deutscher Arbeiterverein. Bibliographie 1840 –1975. Trier

Badia, Gilbert (1994): Clara Zetkin. Berlin

Balser, Frolinde (1959): Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart

Balser, Frolinde (1962): Sozial–Demokratie 1848/49 bis 1863. Stuttgart

Barkinol, Ernst (1929): Weitling der Gefangene und seine ‚Gerechtigkeit'. Kiel

Bauer, Karin (1978): Clara Zetkin und die proletarische Frauenbewegung. Berlin

Bebel, August (1910/1914): Aus meinem Leben. Bd.1 – 3. Stuttgart

Behrend, Harald (1975): Geschichte der Heimvolkshochschule. In: Franz Pöggeler (Hrsg.): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4. Stuttgart, S. 132-155

Bernstein, Eduard (1898): Die Voraussetzungen des Sozialismus und die Aufgaben der Sozialdemokratie. Reinbek 1969 (Nachdruck)

Bernstein, Eduard (1908): Parteischule und Wissenschaft. In: Sozialistische Monatshefte, H. 3, S. 1263-1268

Bernstein, Eduard (1908a): Wilhelm Weitling. Der deutsche Gleichheitskommunist 1808 – 1871. In: Der wahre Jakob, Nr. 575, S. 5894-5896

Bernstein, Eduard (1919): Ferdinand Lassalle. Eine Würdigung des Lehrers und Kämpfers. Berlin

Birker, Karl (1973): Die deutsche Arbeiterbildungsvereine 1840-1870 Einzelveröffentlichungen der Historischen Kommission zu Berlin, Bd. 10. Berlin

Blum, Emil (1935): Arbeiterbildung als existentielle Bildung. Bern

Borinski, Fritz (1972): Zum Geleit. In: Josef Olbrich: Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch. Stuttgart

Borinski, Fritz (1977): Arbeiterbildung im Leipzig der zwanziger Jahre. In: Anne-Marie Fabian (Hrsg.): Arbeiterbewegung, Erwachsenenbildung, Presse: Festschrift für Walter Fabian zum 75. Geburtstag. Köln, S. 11-25

Borinski, Fritz u. a. (Hrsg.) (1977) Jugend im politischen Protest. Der Leuchtenburgkreis 1923 – 1933 – 1977. Frankfurt/M.

Böttcher, Johanna Klara (1927): Die Volkshochschule in Sachsen seit 1918. Dissertation. Erlangen

Brandenburg, Alexander (1977): Theoriebildungsprozesse in der deutschen Arbeiterbewegung 1835 – 1850. Hannover

Brandis, Kurt (1975): Der Anfang vom Ende der Sozialdemokratie. Berlin

Braunthal, Alfred (1925): Die Heimvolkshochschule Schloß Tinz. In: Vierteljahrshefte der Berliner Gewerkschaftsschule, H. 1, S. 12-14

Braunthal, Alfred (1926): Die Heimvolkshochschule Tinz. In: Arbeiterbildung. Monatsschrift des Reichsausschusses für sozialistische Bildungsarbeit in Berlin, H. 1, S. 53-56

Braunthal, Alfred (1926a): Die Heimvolkshochschule Tinz. In: Die Tat. Monatsschrift für die Zukunft der deutschen Kultur. Sonderheft zur Arbeiterbildungsfrage, Nr. 18, S. 318-320
Bravo, Gian Mario (1981): Frühe Arbeiterbewegung und Wissenschaft – Mit besonderer Berücksichtigung Wilhelm Weitlings. In: Dialektik, H. 3, S. 65-78
Brehmer Ilse/Ehrich, Karin (1993): Gertrud Hermes. In: dies.: Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts. Bd. 2: Kurzbiographien. Pfaffenweiler S. 112-113
Briegleb, Klaus (Hrsg.) (1981): Heinrich Heine. Sämtliche Schriften, Bd. 11. Frankfurt/M.
Brock, Adolf (1980): Arbeiterbildung unter den Bedingungen des Kapitalismus. Bremen: Universität
Brock, Adolf (1996): Von der Arbeiterbildungsschule zur Zentralen Parteischule in Berlin. In: SPD (Hrsg.): Die Parteischulen der SPD feiern Gründungsjubiläum 90 + 10. 1906 in Berlin, 1986 in Bonn. Bonn
Brock, Adolf (1996a): Vom Fürstenschloss zur Arbeiterhochschule. Die Heimvolkshochschule Tinz bei Gera 1920 – 1933. In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 143-154
Brock, Adolf u. a. (1990): Einleitung zu: F. Giesen (Hrsg.): erleben – begreifen – verändern. Haus Balchem: ein Projekt der Arbeiterbildung in Köln zwischen Bildungsreform und Sparpolitik. Frankfurt/M., S.13-21
Bund der Kommunisten (1970). Dokumente und Materialien, Bd. 1, 1836 – 1849. Berlin (DDR)
Butterhof, Hans-Wolf (1978): Wissen und Macht. Widersprüche sozialdemokratischer Bildungspolitik bei Harkort, Liebknecht, Schulz. München
Christ, Karl (1975): Sozialdemokratie und Volkserziehung. Die Bedeutung des Mannheimer Parteitags der SPD für die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung vor dem Ersten Weltkrieg. Frankfurt/M.
Ciupke, Paul (1997): ‚Was gibt das Volkshochschulheim?' Die bildungstheoretischen Grundlagen von Weitschs andragogischer Arbeit – eine Annäherung auf Nebenwegen. In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 69-83
Ciupke, Paul u. a. (Hrsg.) (1996): Soziale Bewegung, Gemeinschaftsbildung und pädagogische Institutionalisierung. Erwachsenenbildungsprojekte in der Weimarer Republik. Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 6. Essen
Ciupke, Paul u. a. (Hrsg.) (1997): Experimentiersozietas Dreißigacker. Historische Konturen und gegenwärtige Rezeption eines Erwachsenenbildungsprojektes der Weimarer Zeit. Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 8. Essen
Conert, Hansgeorg (1973): Die politischen Grundrichtungen innerhalb der deutschen Sozialdemokratie vor dem Ersten Weltkrieg. Offenbach
Die Bildungstätigkeit des DMV (1927). In: Deutscher Metallarbeiterverband (Hrsg.): Jahr- und Handbuch für Verbandsmitglieder. Stuttgart. Wieder abgedruckt in: Industriegewerkschaft Metall (Hrsg.): 60 Jahre zentrale gewerkschaftliche Bildungsarbeit. Bad Dürrenberg 1926. Erste Bildungsstätte des Metallarbeiter-Verbandes (DMV) o. O., o. J. (Frankfurt/M. 1986). S. 67-74
Die Heimvolkshochschule Schloss Tinz. Gera o. J.
Dikau, Joachim (2000). Erwachsenenbildung als Profession – von den Schwierigkeiten der Akademisierung. In: Jelich u. a., a. a. O., S. 157-182
Dilthey, Wilhelm (1981). Der Aufbau der Geschichtlichen Welt in der Geisteswissenschaft. Frankfurt/M.
Dingel, F. (1986): Rosa Luxemburg. In: Wolgast u. a., a. a. O., S. 255-256
Dittrich, Eckhard (1980): Arbeiterbewegung und Arbeiterbildung im 19. Jahrhundert. Bensheim

Dobbert, Alfred (1953). Engelbert Graf, der große Anreger. In: Demokratischer Aufbau, S. 6
Dornemann, Luise (1973): Clara Zetkin. Leben und Wirken. Berlin (Ost)
Dörnenburg, Manuela (1998). Die gefährlichste Hexe des Deutschen Reiches. In: Frankfurter Rundschau vom 12.9., ZB 5
Doerry, Gerd (1995): Politische Erwachsenenbildung unter den Bedingungen der Nachkriegszeit – Fritz Borinskis Wirken 1942 – 1956. In: P. Drewek u. a. (Hrsg.): Ambivalenzen der Pädagogik. Weinheim, S. 237-257
Doerry, Gerd (2000). Zwischen Erwachsenenbildung und Universität. Zu einem weiteren Spannungsverhältnis im Leben von Fritz Borinski. In: Jelich u. a., a. a. O., S. 35-54
Doerry, Gerd u. a. (Hsg.) (1968): Politische Bildung in der Demokratie. Fritz Borinski zum 65. Geburtstag. Berlin
Eduard Weitsch zum Gedächtnis (1957). In: Volkshochschule im Westen, Sonderheft
Eggemann, Maike (1997): Die Frau in der Volksbildung 1919 – 1933. Wege zur Emanzipation? Siegener Frauenforschungsreihe. Frankfurt/M.
Ehrhardt, J. u. a. (Hrsg.) (1969): Gesellschaft, Politik, Erwachsenenbildung. Ausgewählte Aufsätze zur politischen Bildung und Erziehung von Fritz Borinski. Villingen
Engelmann, Berndt (1977). Trotz alledem. Deutsche Radikale 1777 – 1977. München
Engels, Friedrich (1969): Zur Geschichte des Bundes der Kommunisten. In: Marx Engels Werke MEW 21, Berlin (DDR), S. 206-224
Engels, Friedrich (1969a): Brief an Karl Marx von 4. September 1864. In: Marx Engels Werke MEW 30, Berlin (DDR), S. 429-431
Ettinger, Elzbieta (1990). Rosa Luxemburg. Ein Leben. Bonn
Faulenbach, Bernd (2000): Zur Kritik der Jugendbewegung an den politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen der Weimarer Republik – das Beispiel des Leuchtenburg-Kreises. In: Jelich u. a., a. a. O., S. 55-68
Faulenbach, Bernd (Hrsg.) (1984). Arbeiterbildung in der Weimarer Republik und in der Nachkriegszeit – Kontinuität und Diskontinuität. Beiträge, Informationen, Kommentare des Forschungsinstituts für Arbeiterbildung, Beiheft 3. Recklinghausen
Faulstich, Peter (1982): Erwachsenenbildung und Hochschule. München
Faulstich, Peter (1987): Zukunft in der Geschichte der Arbeiterbildung. Kassel
Feidel-Mertz, Hildegard (1972): Zur Ideologie der Arbeiterbildung. Frankfurt/M.
Feidel-Mertz, Hildegard (1975): Erwachsenenbildung seit 1945. Ausgangsbedingungen und Entwicklungstendenzen in der Bundesrepublik. Köln
Feidel-Mertz, Hildegard (Hrsg.) (1968); Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn
Fischer, Georg (1997): ‚Wenn nur der leidige Respekt nicht wäre' – Fragen zum Ende des Projekts Dreißigacker. In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 201-219
Flaig, Dorothea (1998): Gertrud Hermes – Leben und Werk einer Erwachsenenbildnerin. Universität Oldenburg
Flechtheim, Ossip K. (1985) Rosa Luxemburg zur Einführung. Hamburg
Förster, Franz (1909/1): Ein Arbeiter zur Arbeiterbildung. In: Neue Zeit, S. 99-101
Fricke, Dieter (1957): Die sozialdemokratische Parteischule 1906 – 1914. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft, S. 229-248
Fricke, Dieter (1962): Zur Organisation und Tätigkeit der deutschen Arbeiterbewegung 1890 – 1914. Leipzig
Friedenthal-Haase, Martha (1991): Erwachsenenbildung im Prozess der Akademisierung. Der staats- und sozialwissenschaftliche Beitrag zur Entstehung eines Fachgebiets an den Universitäten der Weimarer Republik unter besonderer Berücksichtigung des Beispiel Kölns. Studien zur Bildungsreform, Bd. 18. Frankfurt/M.

Friedrich-Ebert-Stiftung (1975): Ferdinand Lassalle 1825 – 1975. Bonn
Fröhlich, Paul (1967): Rosa Luxemburg – Gedanke und Tat. Frankfurt/M.
Gadamer, Hans-Georg (1990): Wahrheit und Methode. Tübingen
Geheime Staatspolizei (1938). ‚An den Herrn Präsidenten der Reichschrifttumskammer über den Präsidenten der Reichskulturkammer. Betreff: Graf, Georg Engelbert.' Berlin, den 29. September 1938. Friedrich Ebert Stiftung, Bonn: Archiv der sozialen Demokratie. Sammlung Personalia, Akte Georg Engelbert Graf.
Geithner, Otto (1906): Die Kriegsschule und das Bildungswesen. In: Neue Zeit, S. 733-738
Georg Engelbert Graf belastet? In: Telegraf vom 4.12.1946
Georg, Käthe (1925): Heimvolkshochschule Tinz und der 4. Frauenkurs. In: Kulturwille. Monatsblätter für Kultur der Arbeiterschaft, S. 18-19
Gertrud Hermes. In: Ingeborg Wirth (Hrsg.) (1983): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn, S. 343
Gierke, Willi B. u. a. (Hrsg.) (1994): Nachlass Prof. Dr. Willy Strzelewicz. Findbuch zum Bestand 03 des Archivs für Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Oldenburg
Gierke, Willi B, u. a. (Hrsg.) (1994a) Nachlass Prof. Dr. Fritz Borinski. Findbuch zum Bestand 9 des Archivs für Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Oldenburg
Götze, Dieter (1982): Clara Zetkin. Leipzig
Grebing, Helga (1966): Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. München
Grebing, Helga ([2]1987): Arbeiterbewegung. Sozialer Protest und kollektive Interessenvertretung bis 1914. München
Groh, Dieter (1973): Negative Integration und revolutionärer Attentismus. Die deutsche Sozialdemokratie am Vorabend des Ersten Weltkrieges. Frankfurt/M.
Große, Fritz (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats, untersucht an der Zusammensetzung und Interessenrichtung der Hörerschaft an den Volkshochschulen Leipzig und Dresden. Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen in Jena, Bd. 2. Breslau
Gumpert, Fritz (1923): Die Bildungsbestrebungen der freien Gewerkschaften. Jena
Guth, Wolfgang (1996): Die Schule in Leipzig-Schleußig. Modellhafte Erwachsenenbildung oder Relikt der Arbeiterbildung? In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 109-117
Hahn, Manfred (1974): Vormarxistischer Sozialismus. Frankfurt/M.
Hartig, Valtin (1932): Allgemeines Arbeiterbildungsinstitut Leipzig. In: Heinrich Becker (Hrsg.): Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswesens. Breslau, Sp. 83-89
Haußmann, Robert (2000): Borinskis Göhrde. In: Jelich u. a., a. a. O., S. 199-124
Heller, Hermann (1924): Freie Volksbildungsarbeit. Leipzig
Heller, Hermann (1971): Gesammelte Schriften. Orientierung und Entscheidung. Bd. 1. Leiden
Henning, Friedrich-Wilhelm (1973): Die Industrialisierung in Deutschland 1800 bis 1914. Paderborn
Hering, Sabine u. a. (1992): Willy Strzelewizc. In: Wegweiser. Die politische Erwachsenenbildung nach dem Kriege. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 60-76
Hermberg, Paul u. a. (1932): Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Breslau
Hetmann, Frederik (1979): Rosa L. Die Geschichte der Rosa Luxemburg und ihrer Zeit. Frankfurt/M.
Heydorn, Heinz Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Band 3 der Gesamtausgabe. Vaduz 1995
Heym, Stefan (1998): Lassalle. Roman. Berlin

Hing, Werner (1935): ‚Brief an der Reichsverband deutscher Schriftsteller in Berlin von 13.8.1935.' Friedrich Ebert Stiftung. Bonn. Archiv der sozialen Demokratie, Sammlung Personalia, Akte Georg Engelbert Graf
Hirsch, Helmut (1969): Rosa Luxemburg. Reinbek
Hirsch, Helmut (1986): Ferdinand Lassalle. In: Wolgast u. a., a. a. O., S.222-223
Hofmann, Werner (1968): Ideengeschichte der sozialen Bewegung. Berlin
Hohendorf, Gerd (1962): Revolutionäre Schulpolitik und marxistische Pädagogik im Lebenswerk Clara Zetkins. Berlin (Ost)
Hüls, Luise Charlotte (1927): Die deutsche Volkshochschule ihre wirtschaftliche und soziale Struktur. Dissertation. Berlin
Italiaander, Rolf (1984): Für soziale Gerechtigkeit und ein geeintes Europa. Anna Siemsen, von Tucholsky bewundert. In: ders. (Hrsg.): Besinnung auf Werte. Persönlichkeiten in Hamburg nach dem Krieg. Hamburg, S. 37-46
Jelich, Franz-Josef (1996): ‚Das Ideal für unsere Schule ist das Internat.' Zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit des Deutschen Metall-Arbeiterverbandes in Bad Dürrenberg. In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 131-142
Jelich, Franz-Josef u. a. (Hrsg.) (2000): Fritz Borinski. Zwischen Pädagogik und Politik – ein historisch-kritischer Rückblick. Geschichte und Erwachsenenbildung, Bd. 12. Essen
Jüttner, Wolfgang u. a. (1984): Geschichte der Arbeiterbildung. Von den Anfängen bis zum Faschismus. Hannover
Kade, Jochen (1993): Was ist aus der Theorie emanzipatorischer Erwachsenenbildung geworden? In: Grundlagen der Weiterbildung, S. 233-236
Karl, C. (1986): Wilhelm Weitling. In: Wolgast u. a., a. a. O., S. 424-425
Kaufhold, Bernhard (1974): Wilhelm Weitling. In: Hahn, a. a. O., S. 284-332
Kautsky, Karl (1908): Der Weg zur Macht. Nachdruck: Frankfurt/M. 1972
Kautsky, Luise (1929): Rosa Luxemburg. Ein Gedenkbuch. Berlin
Keim, Helmut (1986):Fritz Borinski. In: Wolgast u. a., a. a. O., S. 61-62
Kling-Mathey, Christiane (1989): Gräfin Hatzfeld. Bonn
Knatz, Lothar (1981): Wilhelm Weitling – Wissenschaftliche Alternative und alternative Wissenschaft. In: Das Argument, AS 63, S. 124-152
Knauf, Heinrich (1908/2). Die Parteischule. In: Neue Zeit, S. 886-888
Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.) (1982): Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung. Berlin (DDR)
Krug, Peter (1080): Gewerkschaften und Arbeiterbildung. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit von ihren Anfängen bis zur Weimarer Republik. Schriftenreihe der Otto Brenner Stiftung, Bd. 18. Köln
Küssner, Karl (1928): Buchbesprechung: ‚Die geistigen Grundlagen der englischen Erwachsenenbildung' von Gertrud Hermes, Crimmitschau 1927. Freie Volksbildung, S. 365-368
Lantermann, Klaus (1975): Ferdinand Lassalle. ‚Einer der bedeutendsten Kerle in Deutschland'. In: sozialdemokrat magazin, H. 4, S. 23-25
Laschitza, Annelies (1966): Zwei bisher unveröffentlichte Briefe Rosa Luxemburgs zur Parteischule. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung, H. 2, S. 256-262
Laschitza, Annelies (2000): Rosa Luxemburg. Im Lebensrausch, trotz alledem. Berlin
Laschitza, Annelies u. a. (1971): Rosa Luxemburg. Ihr Wirken in der deutschen Arbeiterbewegung. Berlin (Ost)
Lennert, Richard (1968): Universität und Studentenschaft im Leipzig der zwanziger Jahre. In: Doerry u. a., a. a. O., S. 16-30

Leßner, Franz (1975): Ich brachte das ‚Kommunistische Manifest' zum Drucker. Berlin (DDR)
Liebknecht, Wilhelm (1873): ‚Wissen ist Macht – Macht ist Wissen'. Vortrag gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Arbeiterbildungs-Vereins am 5. Februar 1872, und zum Stiftungsfest des Leipziger Arbeiterbildungs-Vereins am 24. Februar 1872. Leipzig. Nachdruck: Berlin 1968
Liebknecht, Wilhelm (1891): Gründung der Berliner Arbeiter-Bildungsschule. In: Vorwärts, Nr. 12 vom 15.1.
Marx, Karl (1864). Brief an Friedrich Engels vom 7. September 1864. In: Marx Engels Werke MEW 30, Berlin (DDR) 1969, S. 432-434
Marx, Karl (1970): Kritische Randglossen zu dem Artikel ‚Der König von Preußen und die Sozialreform. Von einem Preußen' (Vorwärts, Nr. 60). In: Marx Engels Werke MEW 1 Berlin (DDR), S. 392-409
Maurenbrecher, Max (1906). Parteischule. In: Die Neue Gesellschaft, H. 2, S. 353-354
Mehring, Franz (1906): Parteischule. In: Leipziger Volkszeitung, Nr. 170 vom 26.7.
Mehring, Franz (1908): Einleitung zu: Wilhelm Weitling. Garantien der Harmonie und Freiheit. Berlin. Wiederabdruck in: Mehring 1963, Bd. 4, S. 85-126
Mehring, Franz (1960): Geschichte der deutschen Sozialdemokratie. 2 Bd. Berlin
Mehring, Franz (1963): Gesammelte Schriften, Bd. 1 – 4. Berlin (DDR)
Meier, Artur (1971): Proletarische Erwachsenenbildung. Die Bestrebungen der revolutionären Arbeiterbewegung zur systematischen Bildung und Erziehung erwachsener Werktätiger (1918 – 1923). Hamburg
Mevius, Ludolf (1983): Anna Siemsen. Eine sozialistische Berufspädagogin. In: Ursula Hochmuth u. a. (Hrsg.): Hamburg: Schule unterm Hakenkreuz. Beiträge der ‚Hamburger Lehrerzeitung' (Organ der GEW) und der Landesgeschichtskommission der VVN/Bund der Antifaschisten. Hamburg, S. 285-290
Meyer, Ahlrich (1974): Nachwort zu: Wilhelm Weitling: Garantien der Harmonie und Freiheit. Stuttgart, S. 293-375
Meyer, Ahlrich (1977): Nachwort zu: Wilhelm Weitling: Gerechtigkeit. Berlin, S. I-XX.
Meyer, Heinz H. (1969): Das Volkshochschulheim Dreißigacker vor Augen … Streifzüge mit Eduard Weitsch. In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 37-48
Meyer, Klaus (1969): Arbeiterbildung in der Volkshochschule. Die ‚Leipziger Richtung'. Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Volksbildung in den Jahren 1922 – 1933. Stuttgart
Meyer, Thomas u. a. (Hrsg.) (1984): Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Bd. I – III. Bonn
Meyer-Wolters, H. (1986): Gertrud Antonie Hermes. In: Wolgast u. a., a. a. O., S. 159-161
Na´aman, Shlomo (1967): Ferdinand Lassalle – Deutscher und Jude. Hannover
Nettl, Peter (1967): Rosa Luxemburg. Köln
Neuloh, Otto (1930): Arbeiterbildung im neuen Deutschland. Leipzig
Neumann, Frank (1982): Sozialdemokratische Bildungspolitik im wilhelminischen Deutschland. Heinrich Schulz und die Entstehung der ‚Mannheimer Leitsätze'. Bremen
Neusüß, Christel (1985): Die Kopfgeburten der Arbeiterbewegung oder die Genossin Luxemburg bringt alles durcheinander. Osnabrück
Olbrich, Josef (1972): Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch. Stuttgart
Olbrich, Josef (1986): Eduard Weitsch. In: Wolgast u. a., a. a. O., S. 426-427
Olbrich, Josef (1997): Die Heimvolkshochschule Dreißigacker – ein pädagogischer Begriff? In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 49-68

Olbrich, Josef (2000): Fritz Borinski – Vita und Werk. Von der Praxis zur Wissenschaft der Erwachsenenbildung. In: Jelich u. a., a. a. O., S. 11-34
Olbrich, Josef (Hrsg.) (1982): Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes (1890 – 1914). Braunschweig
Olbrich, Josef (Hrsg.) (1977): Arbeiterbildung in der Weimarer Republik. Konzeption und Praxis. Braunschweig
Olbrich, Josef u. a. (1991): Politik und Bildung: Arbeiterbildung nach 1945. Frankfurt/M.
Peers, Robert (1928): Buchbesprechung: ‚Die geistigen Grundlagen der englischen Erwachsenenbildung' von Gertrud Hermes, Crimmitschau 1927. In: Freie Volksbildung, S. 121-124
Peschke, Kurt (1931): Zehn Jahre Heimvolkshochschule Tinz. In: Vierteljahrshefte der Berliner Gewerkschaftsschule, S. 23-26
Pieck, Wilhelm (1948): Clara Zetkin – Leben und Kampf. Berlin
Pöggeler, Franz (Hrsg.) (1975): Geschichte der Erwachsenenbildung. Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 4. Stuttgart
Pongratz, Ludwig (1994): Zeitgeistsurfer. Oder: die Legende vom Ende der emanzipatorischen Erwachsenenbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung, S. 122-124
Raapke, Hans-Dietrich (1978): Wissenschaftliche Weiterbildung – Die Mitarbeit der Universitäten an der Erwachsenenbildung. In: Krüger, W. (Hrsg.): Universität und Erwachsenenbildung in Europa. Braunschweig, S. 62-73
Raapke, Hans-Dietrich (2000): ‚Mitbürgerlich' – ein pragmatisches Bildungsziel innerhalb der demokratischen Gesellschaft. In: Jelich u. a., a. a. O., S. 183-193
Radbruch, Gustav (1942/43): Gertrud Hermes. In: Die Frau, S. 53-54
Reichling, Norbert (1983): Akademische Arbeiterbildung in der Weimarer Republik. Reihe Arbeiterkultur, Bd.10. Münster
Reichling, Norbert (1996): Arbeiter in der Volkshochschule: ‚Bewegung' oder ‚Zielgruppe'?" In: Ciupke u. a.. a. a. O., S. 81-96
Reisig, Hilde (1933): Der politische Sinn der Arbeiterbildung. Langensalza. Nachdruck: Berlin 1975
Riedel, Kurt (1977): Arbeiterbildung und Leuchtenburgkreis. In: Borinski u. a., a. a. O., S. 126-131
Rogler, Rolf (1994): Anna Siemsen (1882 – 1951). Leben und literarisches Werk, mit Anmerkungen zu ausgewählten Schriften. Unveröffentl. Manuskript. Berlin
Röhrig, Paul (1987): Volkshochschulheime für junge Arbeiter in Leipzig, Jena und Köln. In: Adolf Brock u. a. (Hrsg.): Lernen und Verändern. Zur soziologischen Phantasie und exemplarischen Lernen in der Arbeiterbildung. Bibliothek zur Arbeiterbildung, Bd. 1. Marburg. S. 218-232
Rölke, Bettina (1997): ‚Schule für das ganze Volk'. Die Institutionalisierung der thüringischen Volkshochschule. In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 117-128
Rothe, Valentine (1996): Anna Siemsen (1982 – 1951). ‚Wir sehen das Ziel'. In: Annette Kuhn u. a. (Hrsg.): 100 Jahre Frauenstudium: Frauen in der Rheinischen Friedrich-Wilhelms Universität. Dortmund, S. 151-156
Rühle, Otto (1904/2): Ein neuer Weg zur Volksbildung. In: Neue Zeit, S. 92-96
Runge, P (1909/2): Zu einer Reorganisation der Parteischule. In: Neue Zeit, S. 867-869
Schäfer, Wolf (1979): Proletarisches Denken und Kritische Wissenschaft. In: G. Böhme u. a. (Hrsg.): Entfremdete Wissenschaft. Frankfurt/M., S. 177-220
Scharfenberg, Günter (1986): Die politische Bildungsarbeit des Metallarbeiterverbandes 1891 – 1933. Schriften zur Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik, Bd. 3. Berlin

Scharfenberg, Günter (Hrsg.) (1984): Die politische Bildungsarbeit der deutschen Sozialdemokratie. Bd. 1. Von den Anfängen bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges. Berlin
Scharfenberg, Günter (Hrsg.) (1987): Die politische Bildungsarbeit der deutschen Sozialdemokratie. Berlin
Scharfenberg, Günter (Hrsg.) (1988): Arbeiterbildung an den Schulen der freien Gewerkschaften in der Weimarer Republik 1919 bis 1933. Schriften zur Bildungs- und Kulturarbeit der deutschen Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik, Bd. 4. Berlin
Scharfenberg, Günter (Hrsg.) (1989): Sozialistische Bildungsarbeit im Kaiserreich. Analysen und Dokumente. Berlin
Scharnberg, Heinrich (1996): Erinnerungen an den ersten Lehrgang in Dreißigacker 1920/21. In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 49-52
Schlüter, Hermann (1907). Die Anfänge der deutschen Arbeiterbewegung in Amerika. Stuttgart
Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1992): Leitstudien zur Erwachsenenbildung. In: Kommission der Erwachsenenbildung der DGfE (Hrsg.): Empirische Forschung zur Bildung Erwachsener. Frankfurt/M., S. 39-55
Schlutz, Erhard (Hrsg.) (1995): Die Bremer Volkshochschule. Geschichte – Programmentwicklung – Perspektiven. Bremen
Schmid, Carlo (1963): Ferdinand Lassalle und die Politisierung der deutschen Arbeiterbewegung. In: Archiv für Sozialgeschichte, S. 5-20
Schmölders, Ralf (1988): Anna Siemsen (1892 – 1951). In: Peter Lösche u. a. (Hrsg.): Vor dem Vergessen bewahren. Lebenswege Weimarer Sozialdemokraten. Berlin, S. 332-361
Schneider, M. (1902/2): Die Parteischule. Gedanken über eine Reorganisation der Schule. In: Neue Zeit, S. 693-698
Schoppmann, Claudia (1997): Siemsen, Anna (Pseud.: Friedrich Mark). In: Manfred Asendorf u. a. (Hrsg.): Demokratische Wege. Deutsche Lebensläufe aus fünf Jahrhunderten. Stuttgart, S. 594-596
Schoßig, Bernhard (1985): Die akademischen Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung in München. München
Schoßig, Bernhard (1997): Eduard Weitsch und die Münchener Volkshochschule nach 1945 oder: Mutmaßungen, warum ein ‚rein preußischer Herr' nicht Gründungsdirektor der Nachkriegsvolkshochschule in München wurde. In: Ciupke u. a., a. a. O., S. 243-253
Schoßig, Bernhard (Hrsg.) (1987): Die studentischen Arbeiter-Unterrichtskurse in Deutschland. Bad Heilbrunn
Schröder, Wolfgang (Hrsg.) (1910): Handbuch der sozialdemokratischen Parteitage von 1863 bis 1909, Bd. 1. München
Schulenberg, Wolfgang (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart
Schulz, Heinrich (1904/2): Volksbildung oder Arbeiterbildung. In: Neue Zeit, S. 522-529
Schulz, Heinrich (1906/2): Arbeiterbildung. In: Neue Zeit, S. 180-186; S. 262-269
Schulz, Heinrich (1908): Die Parteischüler über die Parteischule. In: Vorwärts, Nr. 209 vom 6.9., Nr. 210 vom 8.9.
Schulz, Heinrich (1911/2): Fünf Jahre Parteischule. In: Neue Zeit, S. 806-813
Schulz, Heinrich (1931): Politik und Bildung. Hundert Jahre Arbeiterbildung. Berlin
Schulz, Heinrich/Zetkin Clara (1906): Leitsätze zum Thema ‚Volkserziehung und Sozialdemokratie'. In: Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Mannheim vom 23 bis 29. September 1906. Berlin, S. 134-137

Schwarz, Hanns-Albrecht (1982): Die Parteischule. In: Olbrich, a. a. O., S. 189-244
Schwarz, Hanns-Albrecht (1986): Clara Zetkin. In: Wolgast u. a.. a. a. O., S. 445-446
Sechster Männerkursus der Heimvolkshochschule Tinz. In: Gewerkschafts-Archiv. Monatszeitschrift für Theorie und Praxis der gesamten Gewerkschaftsbewegung 1924, S. 216-219
Seidel, Richard (1916/2): Von unserem Bildungswesen nach dem Kriege. In: Neue Zeit, S. 466-469
Seidel-Höppner, Waltraud (1961): Wilhelm Weitling – der erste deutsche Theoretiker und Agitator des Kommunismus. Berlin (DDR)
Seitter, Wolfgang (2000): Geschichte der Erwachsenenbildung. Bielefeld
Siebert, Horst (1986): Willy Strzelewicz. In: Wolgast u. a., a. a. O., S. 391-392
Siemsen, August (1951): Anna Siemsen. Leben und Werk. Frankfurt/M.
Soden, Christine von (Hrsg.) (1988): Rosa Luxemburg. Berlin
Sozialdemokratische Partei Deutschlands (Hrsg.): Protokolle über die Verhandlungen der Parteitage. Bremen 1904, Jena 1905, Mannheim 1906, Essen 1907, Nürnberg 1908, Leipzig 1909, Magdeburg 1910, Jena 1911
Steinmetz, Paul (1929): Die deutsche Volkshochschulbewegung. Probleme der Staats- und Kultursoziologie, Bd. 5. Karlsruhe
Stephan, Cora (1977): ‚Genossen, wir dürfen uns nicht von der Geduld hinreißen lassen!' Aus der Urgeschichte der Sozialdemokratie 1862 –1878. Frankfurt/M.
Tarnow, Fritz (1909): Die Erziehung auf der Parteischule. In: Vorwärts vom 2.12.
Thomann Tewarson, Heidi (1994): Anna Siemsen (1892 – 1951). Im Kampf um einen demokratischen Sozialismus und europäische Verständigung. In: Barbara Hahn (Hrsg.): Frauen in den Kulturwissenschaften: von Lou Andreas-Salomé bis Hannah Arendt. München, S. 110-122
Tietgens, Hans (1972): Nachwort. In: Josef Olbrich: Konzeption und Methodik der Erwachsenenbildung bei Eduard Weitsch. Stuttgart
Tietgens, Hans (1986): Ein Leben für die Aufklärung. PAS-Arbeitspapier Nr. 105. Frankfurt/M.
Tietgens, Hans (1995): 75 Jahre Volkshochschule. In: Ekkehard. Nuissl u. a. (Hrsg.): Mit demokratischem Auftrag. Deutsche Erwachsenenbildung seit der Kaiserzeit. Bad Heilbrunn, S. 61-105
Tietgens, Hans (2000): Anpassung und Widerstand – das Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 – neu gelesen. In: Jelich u. a., a. a. O., S. 145-155
von Trotta, Margarethe u. a. (1986): Rosa Luxemburg. Nördlingen
von Uexküll, Gösta (1974): Lassalle. Reinbek
Vierter Frauenkursus in Tinz (1925). In: Gewerkschafts-Archiv. Monatszeitschrift für Theorie und Praxis der gesamten Gewerkschaftsbewegung, S. 187-188
Wachenheim, Hedwig (1967): Die deutsche Arbeiterbewegung 1844 – 1914. Köln
Walther, Rosemarie (1957): Clara Zetkin – Repräsentantin der pädagogischen Anschauungen der deutschen Arbeiterklasse im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts. In: Pädagogik, S. 507-523
Wentzel, Lothar (Hrsg.) (1995): Die Bildungsarbeit des deutschen Metallarbeiter-Verbandes 1891 – 1933. Eine Dokumentation. Schriftenreihe der Otto Brenner Stiftung. Frankfurt/M.
von Wiese, Leopold (Hrsg.) (1921): Soziologie des Volksbildungswesens. München
Winkler, Erich u. a. (Hrsg.) (1932): Die Heimvolkshochschule Schloß Tinz. Jena
Wirth, Ingeborg (Hrsg.) (1978): Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn
Wolfstein, R. (1920): Rosa Luxemburg als Lehrerin. In: Die junge Garde, S. 10

Wolgast, Günther (1986): Anna Siemsen.“ In: Wolgast u. a., a. a. O., S. 159-161
Wolgast, Günther (1996). Zeittafel zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Neuwied
Wolgast, Günter u. a. (Hrsg.) (1986): Biographisches Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart
Wollenberg, Jörg (1984): Von Dreißigacker lernen. Arbeiterbildung im Spannungsfeld von Integration und Emanzipation. In: Paul Steinmetz. Festschrift zum 80. Geburtstag. Hustedt, S. 101-145
Wollenberg, Jörg (1986): Georg Engelbert Graf. In: Wolgast u. a., a. a. O., S. 365-366
Wollenberg, Jörg (Hrsg.) (1998): ‚Völkerversöhnung‘ oder ‚Volksversöhnung‘? Volksbildung und politische Bildung in Thüringen 1918 – 1933. Bremen
Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität (Hrsg.) (1985): 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung – Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag. Göttingen
Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität (Hrsg.) (1986): 30 Jahre Seminarkurse. Göttingen
Zetkin, Maxim (1963): Clara Zetkin als Erzieherin im Hause. Erinnerungen. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte, S. 462
Zeuner, Christine (1991): Erfahrung und Wissenschaft – Arbeiterbildung an amerikanischen und deutschen Hochschulen. Forschungsschwerpunkt Arbeit und Bildung der Universität Bremen, Bd. 21. Bremen
Zeuner, Christine (1996): Beruf: Volksbildnerin. Zur Professionalisierung der Volksbildung in der Weimarer Zeit am Beispiel von Gertrud Hermes´ Tätigkeit in Leipzig von 1922 bis 1933. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 295-306
Zeuner, Christine (1998): Die Arbeitsgemeinschaft als historischer Vorläufer einer Erwachsenendidaktik der Selbstorganisation. In: Karin Derichs-Kunstmann u. a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung. Beiheft zum Report. Frankfurt/M., S. 106-117
Zeuner, Christine (2000): Die ‚Leipziger Richtung‘ – Kontext erwachsenenbildnerischer Tätigkeit Fritz Borinskis vor 1933. In: Jelich u. a.. a. a. O., S. 69-88

Quellennachweise

S. 16 Wilhelm Weitling. In: Seidel-Höppner, Waltraud: Wilhelm Weitling – der erste deutsche Theoretiker und Agitator des Kommunismus, Berlin 1961, S. 2

S. 35 Die Menschheit. In: Mitteilungen. Rosa-Luxemburg-Verein, Leipzig 1994, H. 12, S. 13

S. 43 Ferdinand Lassalle. In: Ferdinand Lassalle in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, dargestellt von Gösta v. Uexküll, Reinbek bei Hamburg 1974

S. 59 Arbeiterprogramm. In: Ferdinand Lassalle: Reden und Schriften, in Auswahl herausgegeben und eingeleitet von Ludwig Maenner, Berlin 1926, S. 105

S. 66 Clara Zetkin. In: Clara Zetkin. Bilder und Dokumente, Leipzig 1982, S. 13

S. 80 Protokoll. Copyright unbekannt.

S. 89 Rosa Luxemburg und Clara Zetkin. In: Hetmann, Frederik: Die Geschichte der Rosa Luxemburg und ihrer Zeit. Mit dokumentarischen Fotos, Weinheim 1977, S. 89

S. 106 Rosa Luxemburgs Brief. In: Herzlichst Ihre Rosa. Ausgewählte Briefe, herausgegeben von Annelies Laschitza und Georg Adler, Berlin 1989, S. 319

S. 111 Gertrud Hermes. In: Biographisches Lexikon des Sozialismus, herausgegeben von Franz Osterroth, Hannover 1960

S. 129 Kulturwille. Copyright unbekannt.

S. 138 Georg Engelbert Graf. © Archiv der Arbeiterjugendbewegung, Oer-Erkenschwick

S. 163 Arbeiterbildung. Copyright unbekannt.

S. 172 Anna Siemsen. © Archiv der Arbeiterjugendbewegung, Oer-Erkenschwick

S. 195 Sozialistische Bildung. Copyright unbekannt.

S. 204 Eduard Weitsch. © Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt/Main

S. 227 Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten? Copyright unbekannt.

S. 236 Fritz Borinski. © Gerd Doerry, Privatbestand

S. 262 Volkshochschule im Westen. Copyright unbekannt.

S. 270 Willy Strzelewicz. In: 30 Jahre Zentralstelle für Weiterbildung. Professor Willy Strzelewicz zum 80. Geburtstag, herausgegeben von der Zentralstelle für Weiterbildung der Georg-August-Universität Göttingen, Göttingen 1985, das Bild befindet sich auf dem Titelblatt der Broschüre

Autor und Autorin

Peter Faulstich, Jahrgang 1946, Dr. phil., ist Professor für Erwachsenenbildung am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind betriebliche und berufliche Weiterbildung, politische Erwachsenenbildung, kulturelle Erwachsenenbildung, Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Christine Zeuner, Jahrgang 1959, Dr. phil., ist Professorin für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Allgemeine Pädagogik an der Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Institutionenforschung, Geschichte der Erwachsenenbildung, betriebliche und berufliche Weiterbildung, Internationale Erwachsenenbildung und Adressatenforschung.