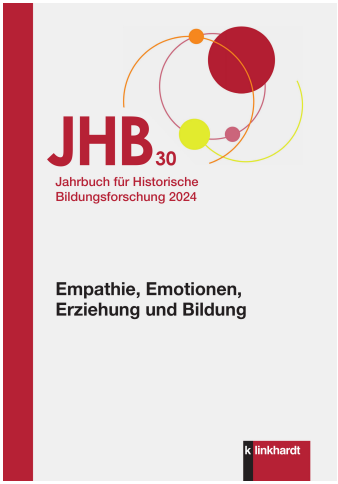
# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 30
# Empathie, Emotionen, Erziehung und Bildung

Daniel Lieb

## Das empathische Erlebnis der Solidarität. Emotionalität als Signum pädagogischer Reform in der proletarischen Arbeiterjugendbe um 1920

DOI: 10.25658/kccr-zh34




jb-historische-bildungsforschung.de

Erstmalig erschienen 2024 unter der CC-Lizenz BY-NC-ND 4.0

ISBN 978-3-7815-2679-2 – ISSN 0946-3879

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über dnb.d-nb.de.

*Daniel Lieb*

# Das empathische Erlebnis der Solidarität. Emotionalität als Signum pädagogischer Reform in der proletarischen Arbeiterjugendbewegung um 1920

**Zusammenfassung**
Im Beitrag wird die proletarische Jugendzeitschrift ‚Arbeiter-Jugend' auf die Verwendung reformpädagogischer Motive hin untersucht. Der Fokus der Untersuchung liegt auf ihrem Jahrgang 1920 und damit auf der ‚Phase der Eigenständigkeit' der mehrheitssozialdemokratischen proletarischen Jugendbewegung. Anhand einer Neufassung des Solidaritätsbegriffs als ‚Gemeinschaftserlebnis' wird die Affirmation reformpädagogischer Motive im Sinne einer Emotionalisierung des Jugendalters nachgezeichnet. Entgegen des tradierten Narrativs einer ‚Verbürgerlichung' der Jugendbewegung infolge einer Übernahme vermeintlich bürgerlichen reformpädagogischen Denkens zeigt die inhaltliche Analyse der Zeitschrift, dass sich das emotional-empathische Reformmotiv an eine kulturkritische Tradition in der Arbeiterbewegung rückbinden lässt. Solidarität als emotionales Gemeinschaftserlebnis erscheint so als reformpädagogische Fortsetzung des überparteilichen Deutungsmusters von Bildung und Kultur.

**Reformpädagogik, Jugendbewegung, Lebensreform, sozialistische Pädagogik, Kulturkritik**

**Abstract**
This article analyses the german-speaking proletarian youth magazine 'Arbeiter-Jugend' for its use of reformist educational motifs. The focus of the study is on the 1920s and thus on the 'phase of independence' of the majority-social-democratic proletarian youth movement. Based on a new version of the concept of solidarity as a communal experience ('Gemeinschaftserlebnis'), the affirmation of reform-oriented pedagogical motifs in the sense of an emotionalisation of adolescence is traced. Contrary to the traditional narrative of a 'bourgeoisification' of the youth movement as a result of the adoption of supposedly bourgeois reform-pedagogical thinking, the content analysis of the journal shows that the emotional-empathetic reform motif can be linked back to a tradition of critique of contemporary civilization in the labour movement.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

Solidarity as an emotional communal experience thus appears as a reform-pedagogical continuation of the non-partisan interpretation of 'Bildung' and 'Kultur'.

**Progressive Education, Youth Movement, Life Reform, Socialist Pedagogy, Critique of Contemporary Civilization**

## 1 Einleitung

Die anthropologische Setzung, dass Kinder und Jugendliche in welcher Weise auch immer *anders* als Erwachsene sind und daher einer besonderen Zuwendung, mithin des Unterrichts und der Unterweisung bedürfen, kann einerseits als konstitutives Merkmal von Pädagogik überhaupt gelten. Andererseits kann Pädagogik unter diesem Vorzeichen auch als genuin modernes Phänomen funktional differenzierter Gesellschaften verstanden werden. So geht es in der neuzeitlichen erzieherischen Praxis nicht allein um die Übernahme etwa innerfamiliär tradierter (beruflicher) Rollenmuster in direkter Anschauung, sondern strukturell darum, Menschen auf eine offene und kontingente Gesellschaft vorzubereiten.[1] In einem solchen systematischen Verständnis ist moderne Pädagogik immer schon als *Reform*pädagogik zu verstehen.[2]

Gleichzeitig ist mit dem Begriff der Reform eine historische pädagogische Signatur bezeichnet, die kanonisch der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zugeordnet wird. Bestandteile dieser Signatur sind unter anderem die Anerkennung von Kindern und Jugendlichen als selbsttätig handelnde Akteur:innen sowie eine Adressierung ihres Lebensalters als ‚eigengesetzlich', als von der Erwachsenenwelt abgegrenzt. Die Heterogenität der entsprechenden pädagogischen Konzepte lässt sich jenseits der konstitutiven Chiffre einer so genannten Pädagogik ‚vom Kinde aus' dabei kaum auf einen einheitlichen Begriff bringen. Vielversprechend scheint hingegen eine Verständigung über bestimmte Interpretationsweisen pädagogischer Reform, in diesem Falle der Emotionalität. Die konstatierte Eigengesetzlichkeit des Kindes- und Jugendalters lässt sich mit Carola Groppe als emotionale Episteme begreifen, die Kindheit und Jugend von der als rational markierten Erwachsenenwelt abgrenzen soll.[3] Diese Episteme dient im vorliegenden Beitrag als Einsatzpunkt für eine Diskussion pädagogischer Konzepte in der proletarischen Jugendbewegung während der frühen Weimarer Republik. Ausgehend von Groppes epistemologischer Setzung von Emotionalität als reformpädagogischer Episteme unternehme ich auf den folgenden Seiten eine Re-Lektüre der proletarischen

1 Vgl. Mollenhauer 1994, S. 68–71.
2 Vgl. Oelkers 2019, S. 297.
3 Vgl. Groppe 2016, S. 77.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

Jugendzeitschrift ‚Arbeiter-Jugend'. Leitend ist hierbei die Frage, welche reformpädagogischen Motive sich vor dem Hintergrund dieser Emotionalität fokussierenden Epistemologie in der Zeitschrift finden lassen.

In Abschnitt 2 werden zunächst die methodischen und theoretischen Grundlagen der Analyse dargestellt. Um die Bedeutung der Zeitschrift für die um 1920 MSPD-nahe Arbeiterjugendbewegung (AJ) zu verdeutlichen und ihren Inhalt quellenkritisch zu reflektieren, thematisiere ich hier den explizit erzieherischen Charakter des untersuchten Mediums. Den Umschwung von einem primär kognitiv-rationalen zu einem emotionalen Erziehungsverständnis beschreibe ich in Abschnitt 3. Dieser Umschwung vollzog sich während der so genannten ‚Phase der Eigenständigkeit'[4] der Bewegung zwischen 1919 und 1921, insbesondere um den Weimarer Reichsjugendtag im August 1920, und spiegelt sich in einer besonderen Konnotation des Solidaritätsbegriffs als ‚Gemeinschaftserlebnis'. Als der Arbeiterbewegung[5] seit jeher anverwandter „Krisenbegriff"[6] dient die Resignifizierung von Solidarität hier als Indikator für eine Verschiebung der pädagogischen Semantik in der ‚Arbeiter-Jugend'. Diese Resignifizierung, so meine erste These, lässt sich im Sinne Groppes als Hinwendung zu einem reformpädagogischen Erziehungsverständnis interpretieren. Eine kurze Rekapitulation der Geschichte der proletarischen Jugendbewegung sowie des Solidaritätsbegriffs in der Arbeiterbewegung in Abschnitt 3 wird unter 3.1 um einzelne Artikel aus dem ersten Jahrgang der ‚Arbeiter-Jugend' von 1909, aus den Jahrgängen 1918 und 1919 sowie mit Kommentaren ihres Redakteurs ergänzt. Hier lässt sich zeigen, dass der auf Rationalität, Internationalismus und Brüderlichkeit ausgerichtete Solidaritätsbegriff in der Zeitschrift zunächst nicht auf Reform im Sinne einer Emotionalisierung des Kindes- und Jugendalters verwies. Die unter 3.2 unternommene Analyse der Jahrgänge der ‚Arbeiter-Jugend' von Ende 1919 bis 1921 mit besonderem Fokus auf den Reichsjugendtag 1920 belegt hingegen eine intensive Affirmation emotional-erlebnishafter Motive, mit denen auch das Verständnis von Solidarität in Bewegung geriet.

In Abschnitt 4.1 werden die gesammelten Eindrücke aus der Quelle schließlich ausführlich an eine Theorie von Reformpädagogik als Emotionalisierung des Kindes- und Jugendalters rückgebunden, um sie anschließend in den größeren Kontext des pädagogischen Selbstverständnisses der Arbeiterbewegung einzuordnen. Später als andere Jugend- und Lebensreformbewegungen jener Zeit[7] brach die AJ ab 1919 mit früheren, rationalistischen pädagogischen Konzepten zugunsten

4 Vgl. Benecke 2020, S. 307.

5 Zum Zwecke historischer begrifflicher Kohärenz verbleiben einige Begriffe in ihrer nicht-geschlechtsneutralen Form. Dazu gehören neben der *Arbeiterbewegung* die *Arbeiterjugendbewegung* sowie die Organisation der *Jungsozialisten*.

6 Klinkisch 2022, S. 397.

7 Vgl. Walter 2011, S. 28.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

emotional aufgeladener Pädagogiken. Ihre Mitgliederzeitschrift wurde bisher nur selten auf ihre Reformpädagogikrezeption hin geprüft, und wenn, dann wurde diese auf Grundlage eines orthodox-marxistischen Erziehungsbegriffs im Sinne einer ‚*Verbürgerlichung*' der Bewegung gewertet.[8] Mit einem Rückbezug auf Publikationen des langjährigen Redakteurs der ‚Arbeiter-Jugend' Karl Korn (1865–1942) und ihres Herausgebers Heinrich Schulz (1872–1932) sowie auf Wilhelm Liebknechts (1826–1900) berühmte Rede ‚Wissen ist Macht – Macht ist Wissen' zeige ich in Abschnitt 4.2, dass die Affirmation reformpädagogischer Motive jedoch nicht zwangsläufig als unkritische Adaption ‚bürgerlichen' Denkens infolge des Ersten Weltkrieges interpretiert werden muss. Vielmehr, so meine zweite These, knüpft die emotional-erlebnishafte Semantik an ein bereits aus früheren Texten der Arbeiterbewegung bekanntes, überparteiliches Deutungsmuster von Bildung und Kultur[9] an. In den resümierenden Betrachtungen in Abschnitt 5 werden die Ergebnisse der Studie quellenkritisch reflektiert.

## 2 Methodologische Vorüberlegungen

Neben einer sehr kursorischen Durchsicht der früheren Jahrgänge der ‚Arbeiter-Jugend' unter 3.1[10] und ihrer Kontrastierung mit Artikeln von Ende 1919 bis Anfang 1921 unter 3.2 ziehe ich sowohl in Abschnitt 3 als auch in Abschnitt 4 auszugsweise Publikationen des Redakteurs sowie des Herausgebers der ‚Arbeiter-Jugend' zur Untersuchung heran. Von besonderer Wichtigkeit ist hier die Chronik der Arbeiterjugendbewegung des Redakteurs Korn aus dem Jahr 1922. Die Ergänzung der historischen Zeitschriftenquelle um diese Chronik ermöglicht hinsichtlich der semantischen Verschiebung eine Beobachtung zweiter Ordnung: In ihr zeigt sich, dass die Neubewertung des Wesens von Kindern und Jugendlichen um den Reichsjugendtag 1920 zumindest von Korn beobachtet und hervorgehoben wurde. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass die Betonung dieses Umschwungs durchaus gezielt platziert wurde. Für die gezielten inhaltlichen Setzungen in Korns Buch gilt dasselbe wie für die ‚Arbeiter-Jugend', der als explizit für jugendliche Leser:innen konzipiertes Medium eine veritable erzieherische Funktion zugerechnet werden muss:[11] Sozialistische Zeitschriften jener Zeit waren

8 So die Deutung eines Autorenkollektivs 1973, S. 239, von Forschenden aus der DDR, die sich ähnlich in der westdeutschen Literatur findet, etwa bei Hartmann/Lienker 1982, S. 112. Die These einer Adaption bürgerlicher Reformmotive findet sich zuletzt auch bei Faludi 2022, S. 226f.

9 Vgl. Bollenbeck 1996.

10 Aus Platzgründen sollen hier einige Artikel aus den Jahren 1909 und 1918/19 stellvertretend auf die grundsätzliche Tendenz eines rational-kognitiven Erziehungsverständnisses und eines entsprechenden Bildes von Kindern und Jugendlichen unter den Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend' hindeuten.

11 Vgl. Uhlig 2008, S. 50.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

„auf edukative und bildende Wirkungen hin angelegt."[12] Ihr Zweck war „[d]ie Beeinflussung ihres sozialen Publikums im Sinne eines Wirksamwerdens der elaborierten inhaltlichen Positionen und damit die Verschiebung von Standpunkten und Haltungen im Feld der gesellschaftlichen Hegemoniebeziehungen."[13] Diese Feststellung korrespondiert mit der Selbstbeobachtung einer:s der Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend', für die:den die Zeitschrift selbst „wichtigstes Bildungsmittel"[14] der AJ war. Die ‚Arbeiter-Jugend' ist demnach insofern als Erziehungsmedium anzusehen, als die Leser:innen *zum Klassenbewusstsein erzogen*, d. h. anhand der Vermittlung einer spezifischen Weltsicht zu Proletarier:innen *subjektiviert* werden sollten. Die jugendlichen Leser:innen der Zeitschrift waren Rezipient:innen einer besonders geformten und textuell vermittelten sozialistischen Ideologie, die sich ihrem Selbstverständnis nach mit der bürgerlichen sowie der christlichen[15] Ideologie in einem „Stellungskrieg"[16] befand, in dem es darum ging, die Jugend für die je eigene Weltanschauung zu gewinnen.[17] Diese Auseinandersetzung um die Jugend wurde freilich mit den je neuesten Technologien geführt; das heißt in diesem Fall: mit der Inanspruchnahme neuester, emotional aufgeladener Vorstellungen von Bildung und Erziehung, die auch auf bislang weder emotionalisierte noch pädagogisierte Bestandteile des Diskurses übergriffen.[18] Eben dieser diskursiven Verschiebung wird im Folgenden unter besonderer Berücksichtigung des flottierenden Verständnisses von Solidarität nachgegangen. Die Neufassung des Solidaritätsbegriffs während des Reichsjugendtages 1920 dient dabei als Spiegel der Reformpädagogik-Rezeption unter den Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend'.

## 3 Solidarität und Pädagogik in der Arbeiterjugendbewegung

Eine gesamtdeutsche proletarische Jugendbewegung entstand im Dezember 1908 und damit zur Zeit des Kaiserreiches. Die AJ stand während ihrer Frühphase den weit verbreiteten Jugend- und Lebensreformbewegungen jener Zeit fern, da sich ihre Mitglieder explizit nicht von der erwachsenen Arbeiterbewegung abgrenzten und auch nicht auf einer Autonomie ihres Lebensalters beharrten.[19] Stattdessen orientierte sich die AJ explizit an der SPD als wichtigster Vertreterin der Arbeiterbewegung, wodurch deren Solidaritätsbegriff auch für die Jugendlichen zur

12 Bernhard 1999, S. 100.
13 Ebd.; vgl. hierzu auch Schwerdtner 2023, S. 197.
14 A-J 12 (13), S. 144. Die Zitation der Zeitschriftenquelle erfolgt nach dem Muster A-J Jahrgang (Ausgabe), Seitenzahl.
15 Vgl. z. B. A-J 10 (6), S. 41.
16 Gramsci 1991–2012, S. 373.
17 Vgl. Uhlig 2006, S. 43.
18 Vgl. Groppe 2016, S. 83.
19 Vgl. Koerrenz 2014, S. 141.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

konstitutiven Vokabel wurde. Als Gegenstück zu den als bürgerlich-kapitalistisch erachteten Werten von Freiheit und Gleichheit[20] entwickelte sich die Solidarität infolge der Französischen Revolution zur „Tugend der Arbeiterbewegung",[21] wobei dem semantischen Bezug zur Brüderlichkeit häufig eine inhaltliche Nähe zum Begriff der Internationalität innewohnte, wie im Begriffspaar der ‚internationalen Solidarität' plakativ erkennbar ist.[22] Nicht nur als Krisen-, sondern ebenso als „Kampfbegriff"[23] war Solidarität ein konstitutiver Signifikant der Arbeiterbewegung, der in sich eine Dialektik von inklusiver politischer Vergemeinschaftung und exklusiver, etwa nationalstaatlicher Verfasstheit barg.[24]

Solidarität gehörte nach 1900 also zum Kernvokabular sowohl der erwachsenen Arbeiterbewegung als auch der proletarischen Jugendbewegung, die sich infolge einer Novelle des Reichsvereinsgesetzes vom 8. April 1908, die Jugendlichen unter 18 Jahren die Teilnahme an politischen Vereinigungen verbot, zum ersten Mal als einheitliche, gesamtdeutsche Bewegung konstituierte. Zu diesem Zeitpunkt waren im Deutschen Reich bereits über 10.000 arbeitende Jungen und Mädchen[25] in einem nord- und einem süddeutschen Arbeiterjugendverband organisiert. Mit Inkrafttreten der Novelle vereinten sich diese zur AJ als einheitlichem Verband und aus der ideologischen Nähe zur SPD wurde ein untergeordnetes Verhältnis. SPD-Führung und Gewerkschaften sprachen sich für die Gründung von Jugendausschüssen aus, die an die Stelle der bis dahin von Partei und Gewerkschaften organisatorisch unabhängigen Ortsvereine traten. Damit erhielt die Jugendbewegung einen offiziell unpolitischen Anstrich und umging ihre völlige Auflösung.[26] Den Ausschüssen wurde die Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschland vorgeordnet, deren Vorstand mit Vertreter:innen der Partei, der Gewerkschaften sowie jugendlichen AJ-Mitgliedern bestückt wurde.

Mit Beginn des Jahres 1909 erschien bis einschließlich 1933 eine gesamtdeutsche Mitgliederzeitschrift für alle unter der Zentralstelle organisierten Jugendlichen, die ‚Arbeiter-Jugend – Organ für die geistigen und wirtschaftlichen Interessen der jungen Arbeiter und Arbeiterinnen', die Ende 1909 bereits rund 20.000 Abonnent:innen zählte. Redakteur der Zeitschrift blieb bis 1924 Karl Korn.[27] Als Vertreter der Zentralstelle wurde zunächst der spätere Reichspräsident Friedrich

20 Vgl. Eble 2021, S. 116.
21 Meyer 2015, S. 73.
22 Vgl. Pfützner 2018, S. 169–172.
23 Mayer/Schäfer/Schüll 2024, S. 8.
24 Vgl. Süß/Torp 2021, S. 12.
25 Dabei muss betont werden, dass vor allem in den Anfangsjahren der Anteil an männlichen Jugendlichen in den Vereinen signifikant höher war als jener an weiblichen. Das änderte sich gegen Ende des Ersten Weltkrieges infolge des Einbezugs vieler männlicher Jugendlicher an die Front, ein Ungleichgewicht blieb jedoch dauerhaft bestehen. Vgl. Naujoks 1984, S. 23f.
26 Vgl. Osterroth/Schuster 2005, S. 113.
27 Vgl. Eppe 2008, S. 51.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

Ebert (1871–1925) als Herausgeber der Zeitschrift eingesetzt. Dieser gab das Amt 1919 an Heinrich Schulz ab, der wie Korn bereits seit Beginn des Jahrhunderts an der Konstituierung einer sozialistischen Pädagogik arbeitete.[28] Ihren Höchststand von bis zu 110.000 Abonnent:innen[29] erreichte die ‚Arbeiter-Jugend' vor Ausbruch des Ersten Weltkrieges im Jahr 1914. Während des Krieges verzeichnete die Zeitschrift aufgrund einer inhaltlichen, den Kurs der Mehrheitssozialdemokratie (MSPD) unterstützenden patriotischen Wende einen massiven Einbruch ihrer Leser:innenzahlen. Viele proletarische Jugendliche wurden im Zuge des Krieges außerdem an der Kriegsfront und in der Kriegsindustrie verheizt oder schlossen sich den neu entstandenen radikal-linken und kommunistischen Jugendgruppen an. Während letztere den teils gewaltsamen Straßenkampf propagierten, um die Novemberrevolution nach bolschewistischem Vorbild weiterzuführen, grenzten sich die Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend' davon explizit ab und betonten, dass es vor dem politischen Kampf darum gehen müsse, Bildung zu erlangen.[30]

### 3.1 Solidarität und Rationalität in der ‚Arbeiter-Jugend' bis Mitte 1919

Die ‚Arbeiter-Jugend' erschien in wechselnden Formaten erst im Sozialdemokratischen Vorwärts-Verlag, später im hauseigenen Arbeiterjugendverlag, mal im Zweiwochen-, mal im Monatsrythmus. Ihre Ausgaben umfassten je etwa 10 Seiten, die größtenteils aus Texten bestanden; in den späteren Jahrgängen kamen immer mehr Bilder hinzu. In der Regel begegnete den Lesenden ein theorielastiger, großformatiger Leitartikel sowie eine Reihe kürzerer Texte. Bis 1918 hatten die Beiträge der Zeitschrift einen sehr frontalen und belehrenden Stil. Es ging um Themen wie ‚Sozialismus als Weltanschauung', die ‚Philosophie des Sozialismus', aber auch naturwissenschaftliche Fragen fanden Erwähnung. Von Beginn an wurde Solidarität als wichtige Tugend markiert, an der sich die jugendlichen Leser:innen orientieren sollten; dabei war 1909 etwa die Rede vom „Geist der Solidarität und Brüderlichkeit".[31] Die internationalistische Ausrichtung spiegelte sich in Artikulationen wie „Der Gedanke der S o l i d a r i t ä t, der Zusammengehörigkeit aller Ausgebeuteten auf der ganzen Erde"[32] sowie der Definition von Solidarität im Sinne einer „a l l e umspannenden Brüderlichkeit".[33] Emotional-erlebnhishafte, hier als reformpädagogisch markierte Motive finden sich in den frühen Ausgaben nicht; eine eher spöttische Auseinandersetzung mit der Idee eines ‚Jahrhunderts des Kin-

28 Vgl. Uhlig 2006, S. 78.
29 Einer der Gründe, weshalb dieser Zenit an Mitgliedern niemals überschritten wurde, war der Charakter der AJ als „Hochschule des Proletariats" (Behrens 2008, S. 71). Ihre Mitglieder entstammten größtenteils Familien, in denen die Eltern selbst SPD-Funktionär:innen waren und/oder deren Kinder von Hause aus bereits ein Mindestmaß an Bildung mitbrachten. Vgl. Eppe 2008, S. 43f.
30 Vgl. A-J 11 (20), S. 173.
31 A-J 1 (2), S. 14.
32 A-J 1 (7), S. 73; gesp. gedr.
33 A-J 1 (17), S. 199; gesp. gedr.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

des' lieferte der Redakteur Korn, der in seiner Monographie über ‚Die bürgerliche Jugendbewegung' vor der Werbung seitens konfessioneller und militärischer Verbände um proletarische Jugendliche warnte: „In der Tat: wenn man dieses bereits stark angebrochene Jahrhundert als Jahrhundert des Kindes begrüßt hat – im preußischen Deutschland scheint es längst zum Jahrhundert der Jugend, mehr noch der Arbeiterjugend, avanciert zu sein".[34] In der ‚Arbeiter-Jugend' dominierte bis in das letzte Kriegsjahr 1918 hinein ein tradierter Solidaritätsbegriff, mit dem ein „Verständnis von Jugend als unfertigem Erwachsenen"[35] einherging. Korn benutzte in seiner Chronik der Bewegung zur Illustration dieses Verständnisses das Bild von Gefäßen, als die die jungen Menschen gemeinhin betrachtet worden seien. Diese Gefäße seien lediglich hinreichend mit den theoretischen Inhalten des Sozialismus zu füllen, um in ihnen ein Klassenbewusstsein zu wecken.[36]

Infolge der Novemberrevolution 1918 und der darauffolgenden Konstitution der Weimarer Republik kam es zu einer sukzessiven Rücküberführung der von der Zentralstelle geleiteten Ortsgruppen in eigenständige AJ-Vereine. Diesen wurde ein Hauptvorstand übergeordnet, der die Herstellung und Verteilung der ‚Arbeiter-Jugend' übernahm und dem auch Schulz und Korn angehörten. In der ‚Arbeiter-Jugend' fanden sich ab dem Jahresende 1918 immer wieder Artikel, die die Jugend zur Geduld und angesichts neu entstandener USPD- und Spartakus-naher Jugendgruppen zur politischen Mäßigung aufriefen. Angesichts des „Gewaltfriede[ns]"[37], als der der Versailler Friedensvertrag interpretiert wurde, müssten sich die Erwachsenen zunächst um die Bedürfnisse des Volkes kümmern, bevor der Weg in eine sozialistische Gesellschaft eingeschlagen werden könne. Mitte 1919 appellierte dann ein Artikel an den „Nationalismus der deutschen Arbeiterjugend", welcher dem „waffenstarrenden Kapitalismus"[38] der Siegermächte entgegengesetzt werden sollte. Ausgerechnet in dieser nationalistischen Semantik wird zum ersten Mal eine Eigengesetzlichkeit des Jugendalters artikuliert, die mit dessen primär emotionaler Ansprechbarkeit verbunden wurde:

> „Im Blut, in den Instinkten, im Gefühl schleppen wir alle noch ein schweres Stück der Vergangenheit, der geistigen Rückstände unseres Geschlechts mit. Das gilt besonders auch für die Jugend, in deren Seelenleben das Gefühl mit allen seinen guten und schlimmen Möglichkeiten eine überragende Rolle spielt, während die verstandesmäßigen Bewußtseinsregungen noch unentwickelt sind und der die Affekte zügelnde Einfluß der Erfahrung sich erst wenig bemerkbar macht".[39]

34 Korn 1910, S. 5.
35 Eberts 1979, S. 13.
36 Vgl. Korn 1922, S. 376.
37 A-J 10 (25), S. 193.
38 A-J 11 (15), S. 113.
39 Ebd.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

Ziel der sozialistischen Erziehung sollte eine Versöhnung von „Vaterland und Menschheit“[40] sein. Projektionsfläche dieses Ideals war ab 1919 die eher emotionale Ansprechbarkeit von Kindern und Jugendlichen im Sinne eines prä-rationalen Konzepts von Kindheit und Jugend. Die Arbeiterjugendlichen sollten in der Zukunft erreichen, was als in der Gegenwart nicht umsetzbar erschien: den Aufbau einer demokratisch-sozialistischen Gesellschaft durch den neuen, sozialistischen Menschen.

### 3.2 Die Phase der Eigenständigkeit 1919 bis 1921

Das Verständnis dieses neuen Menschen, das im Jahr 1920 in der MSPD-nahen AJ grassierte, lässt sich anschaulich anhand einer Beschreibung des Redakteurs Korn nachvollziehen, die dieser in seiner Chronik der Arbeiterjugendbewegung von 1922 selbst anbot. Ich interpretiere dessen Ausführungen – wie in Abschnitt 2 betont – hier als explizit pädagogisch intendierte Beobachtung erster Ordnung. Korn schrieb über eine neue Haltung zum „sozialistischen Erziehungsproblem“, die sich um 1920 eingestellt und die „eine Abkehr von dem wesentlich rationalistisch orientierten Erziehungsprinzip, dem die Bewegung bis dahin gehuldigt hatte“[41], markiert habe. Die neue Einsicht in die Eigengesetzlichkeit des Kindes- und Jugendalters habe auch die Arbeiterbewegung genötigt, ihre rationalistischen Erziehungsvorstellungen zu überdenken:

> „Gewiß kann man auch schon ganz junge Menschen sozialistisch beeinflussen, aber es muß dann ein Sozialismus sein, der der besonderen Eigenart ihres Bewußtseins Rechnung trägt. Also Sozialismus, der an das Gefühl appelliert, an das Kameradschaftsempfinden, die Ehrbegriffe, den Gerechtigkeitssinn der Jugend, der die Hochgedanken der Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit proklamiert, wie sie […] die jugendliche Seele, und sie vornehmlich, entflammt haben“.[42]

Im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung scheint sich Emotionalität hier zuvorderst im Paradigma des Prä-Rationalen zu artikulieren. Die entsprechende Neueinschätzung hinsichtlich des Wesens von Kindern und Jugendlichen führte Korn unmittelbar auf den Weimarer Reichsjugendtag zurück, in dessen Rahmen die „Wiedergeburt des Sozialismus aus dem Geist der Jugend“[43] vollzogen worden sei. Und in der Tat zeigt ein Blick in die ‚Arbeiter-Jugend‘ von 1920, dass die von Korn skizzierte Hinwendung zur prä-rationalen Eigengesetzlichkeit des Jugendalters auch im Rahmen einer Neufassung des Solidaritätsbegriffs etwa im Frühjahr 1920 einsetzte. So erschien Ende April eine Sonderausgabe der ‚Arbeiter-Jugend‘ unter dem Titel ‚Jugend-Mai‘. In seinem Artikel ‚Vom März zum Mai‘ schrieb Richard Lohmann (1881–1935): „Noch steht unser deutsches Volk wie der junge Mensch im März seines Lebens fast zaghaft an der Schwelle der neuen Zeit“. Der „Völkermai“ sei

40 Ebd., S. 114.
41 Korn 1922, S. 375f.
42 Ebd., S. 379f.
43 Ebd., S. 380.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

> „der Traum von jener Zeit, da die Menschheit, vom Fluche und Joch der Arbeit befreit, sich in brüderlicher Eintracht die Hände reichen würde über die völkertrennenden Grenzen des Staates hinweg, da das Prophetenwort von der Gleichheit alles dessen, was Menschenantlitz trägt, schöne Wirklichkeit würde und Bruderliebe den Haß in der Welt besiegte".[44]

Geweckt werden sollte dieses solidarische Bewusstsein, dessen semantische Verschiebung sich hier im Sinne einer ‚Bruderliebe' bereits ankündigte, beim „Gemeinschaftserlebnis"[45] des vom Hauptvorstand der AJ organisierten Reichsjugendtags in Weimar vom 28. bis 30. August 1920, auf dem circa 2000 proletarische Jugendliche zusammenkamen. Christian Faludi hält mit Blick auf die aus ganz Deutschland angereisten Teilnehmer:innen fest, dass diesen ein „enorm ausgeprägtes freideutsches Lebensgefühl gemein [war], dessen Ursprünge weniger in marxistischen Theorien als vielmehr in den Lebensreform-Bewegungen wurzelten".[46] Viele der Teilnehmenden überhöhten diesen Jugendtag „zu dem Modell eines ‚neuen Sozialismus' und ‚neuer Menschen'".[47] Dazu gehörte auch eine utopische Vorwegnahme des angestrebten sozialistischen Gesellschaftszustandes, die mit dem emotionalen Erleben verknüpft wurde. Entsprechend hieß es in der ‚Arbeiter-Jugend' im Vorfeld des Jugendtages: „Dieses geistige Erlebnis ist schon ein Stück Sozialismus. Wir erwarten vom Reichsjugendtag eine Stärkung des Solidaritätsgefühl [sic!]".[48] Gleichzeitig wurde die Jugend als nun eigenständige Akteurin adressiert. Jugend diente dabei gleichsam als Zu- und Selbstbeschreibung einer eigenständigen Altersgruppe innerhalb der Arbeiterbewegung und als generationales Distinktionsmerkmal zur von Teilen der Bewegung als überaltert und gestrig wahrgenommenen Erwachsenenbewegung.[49]

Die finale Artikulation von Solidarität als emotionales und prä-rationales Gemeinschaftserlebnis, verbunden mit der Anerkennung einer Eigenständigkeit der proletarischen Jugend, findet sich schließlich in einem anonymen Beitrag, der zur Zeit des Jugendtages abgedruckt wurde und mit ‚Dem Reichsjugendtag Gruß und Heil!' überschrieben ist:

> „Es ist das tiefinnere Gefühl geistiger und sittlicher Zusammengehörigkeit, unverbrüchlichen Verbundenseins im Denken und Wollen, im Blut und im Bewußtsein, das uns nach Weimar zieht. Dieses G e m e i n s c h a f t s e r l e b n i s, der schönere, von der Jugend selber geprägte Name für das alte Solidaritätsideal der sozialistischen Arbeiterbewegung, soll […] auf unserem Reichsjugendtag sinnkräftige Gestalt und Formung erhalten, und es soll von dort über unsere ganze Vereinigung zurückströmen".[50]

44 A-J 12 (9), S. 92.
45 A-J 12 (16), S. 173.
46 Faludi 2022, S. 223.
47 Walter 2011, S. 26.
48 A-J 12 (16), S. 173.
49 Vgl. A-J 12 (16), S. 173; Stambolis 2022, S. 677.
50 A-J 12 (17), S. 185f.; gesp. gedr.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34



# Arbeiter-Jugend

Nr. 17 | Erscheint monatlich zweimal. Preis der Einzelnummer 25 Pfennig. Abonnement vierteljährlich 1.— Mark. Eingetragen in die Post-Zeitungsliste | Berlin, 28. August | Expedition: Buchhandlung Vorwärts, Paul Singer G. m. b. H., Lindenstraße 3. Alle Zuschriften für die Redaktion sind zu richten an Karl Koch, Lindenstraße 3, Berlin SW. 68 | 1920

## Dem Reichsjugendtag Gruß und Heil!

Kaum ist der Neuaufbau unserer Organisation in vielen unserer Vereine eben in die Wege geleitet, da werden sie von Verbandswegen zu einer alle umfassenden Gesamttagung aufgeboten. Noch hat sich das Ende des verheerenden Völkermordens, das wie aller Kultur, so auch unserer Bewegung Verderben brachte, nicht zum zweiten Male gejährt, und schon hat das Häuflein junger Feuerköpfe, die in der schweren Zeit der Fahne der Arbeiterjugend treu geblieben waren, solche Massen Gleichgesinnter um sich geschart, daß es aus allen deutschen Gauen seine Kampfgenossen zu einer hinreißenden Kundgebung zusammenrufen kann. Während die Alten noch in schweren Sorgen stecken, wie sie unser Volk aus dem Elend herausführen, haben wir Jungen bereits an unserem Teil tüchtig die Hände gerührt und sind lange schon aus dem Stadium der Erwägungen und Beratungen zur Forderung des Tages, die Handeln heißt, fortgeschritten. — Und wenn wir auch jetzt, auf unserer Reichskonferenz in Weimar, die Zukunft erwägen, die Zukunft unserer Vereinigung, die zugleich die Zukunft des völkererlösenden Sozialismus schaffen hilft, so ist doch auch hier schon ein verheißungsvoller Anfang gemacht, daß wir nicht ins Leere bauen auf dem schwankenden Boden der Hoffnungen und Entwürfe, sondern wir haben uns bereits einen festen Grund geschaffen, auf dem wir das vorhandene Werk weiterzuführen vermögen. Deß dürfen wir uns freuen, und so soll unsere Beratung von dieser festlichen Tagung der Jugend eingeläutet werden, dem jubelnden Auftakt der Stunden, die der Arbeit geweiht sind.

Regelmäßig wiederkehrende Jugendtage sind ja in vielen Gebieten unserer Bewegung eine alte, liebe Einrichtung. Aber einen Reichsjugendtag, ein Treffen für die gesamte deutsche Arbeiterjugend haben wir in all den zwölf Jahren, seitdem unsere Bewegung besteht, noch nicht anzuregen gewagt. So manchmal mag ja auch früher schon im Geist des einen oder anderen Kameraden in begeisterten Stunden der Gedanke einer solchen Gesamttagung aufgetaucht sein, aber nur, um sofort wieder in den Papierkorb der schönen, für die Gegenwart unerfüllbaren Zukunftswünsche versenkt zu werden. Daß er aber gerade jetzt, in dem gegenwärtigen Entwicklungsstadium unserer Organisation, in so vielen Köpfen wieder auftauchen konnte und sofort auf der ganzen Linie bei allen Jugendkameraden so uneingeschränkte, begeisterte Zustimmung fand, ist uns ein Beweis, daß der neue Weg, den unser Verband seit Jahresfrist eingeschlagen, der richtige Weg ist. — Was in diesen Gedanken nach Ausdruck ringt, ist ja der Geist, die seelische Hochstimmung, im Vergleich zu der sich alle anderen Bewegkräfte und Ziele unserer Bewegung, eingeschlossen den Sozialismus selber, nur wie die Mittel zum Endzweck verhalten. Es ist das tiefinnere



Nach hohem Ziel. Zeichnung von Lisse Schüpe-Schur



**Abb. 1**: Deckblatt ‚Arbeiter-Jugend', Nr. 12 (17), S. 185 (https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-147533).

Durch dieses Erlebnis „nimmt sie [die Jugend, D. L.] heute schon den Sozialismus als lebendige Wirklichkeit vorweg". „Ideal und Arbeit" waren der Inhalt des Gemeinschaftserlebnisses Weimarer Jugendtag, das „gerade die junge Seele wie keine

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

andere mitreißen muß, weil er an ihre stärksten Regungen, ihre Begeisterungsfähigkeit und ihre Schaffenskraft appelliert".[51] Hier schimmert sowohl im Text als auch in den bildlichen Motiven, die den Beitrag begleiten (siehe Abb. 1), jener von Korn beschriebene ‚Sozialismus, der an das Gefühl appelliert' deutlich durch; verknüpft mit einschlägigen Motiven wie der Sonne, dem nackten, gesunden Körper und dem in die Ferne (die Zukunft?) weisenden Pfeil. Dieses „jugendbewegte"[52] Verständnis von Sozialismus wurde zu dieser Zeit nicht nur von Erwachsenen, sondern auch vonseiten der Jungsozialisten-Bewegung beschrieben: „Die Jugend soll nicht eine Vorstufe der Erwachsenen sein, sondern sie ist um ihrer selbst willen da",[53] hieß es etwa bei Hans Turß. Als 1920 neu gegründete Organisation für Jugendliche zwischen 18 und 20 Jahren nahmen die Jungsozialisten um den Reichsjugendtag eine immer größere Rolle als Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend' ein und unterminierten so, gemeinsam mit jugendlichen Autor:innen aus dem besonders wortstarken und reformorientierten Magdeburger AJ-Verein[54] wie Erich Ollenhauer (1901–1963), zumindest zeitweise die von den Erwachsenen geprägte Diskurshegemonie. Die Neuausrichtung der proletarischen Jugend an emotional-erlebnishaften Idealen und Motiven zeigte sich noch einmal deutlich in der Sonderbroschüre zur Feier des Reichsjugendtages, die Ende 1920 unter dem Titel ‚Das Weimar der arbeitenden Jugend' erschien. Die Bildsprache des Einbands (siehe Abb. 2) verweist auf eine als neuen Prometheus idealisierte Jugend, die, im Reformkleid, frei und eigenständig einer neuen Zeit entgegenschreitet. Gleichzeitig wird diese emotionalisierte Ansprache mit einem an die Stadt Weimar als Veranstaltungsort geknüpften Idealismus verbunden, wenn von ihr als „Bethlehem der deutschen Kultur" und dem Reichsjugendtag als „im Zeichen der Bildung und der Demokratie"[55] stehendem Ereignis geschrieben wurde. Im Nachgang des Jugendtages findet sich in einem weiteren Text von Turß die „Bildungsarbeit" als wichtigste Aufgabe der AJ, die jedoch bei Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren „nur rein gefühlsmäßig"[56] vonstattengehen könne.

51 Ebd., S. 186.
52 Hartmann/Lienker 1982, S. 149.
53 A-J 12 (18), S. 196.
54 Es waren um den Reichsjugendtag vor allem jene 18- bis 20-jährigen Jungsozialist:innen aus dem neu geschaffenen Jugendverband zwischen AJ und Partei, die für viele AJ-Mitglieder eine Vorbildfunktion einnahmen; das galt sowohl auf dem Feld des Politischen wie auch in der Kleiderwahl. „In ihrem Bewusstsein vermengten sich auch die in den Lebensformen mitschwingenden Deutungen und Lebensentwürfe aus den Kreisen der jungen Bildungsbürger mit den bereits durch das sozialistische Milieu geprägten Wertvorstellungen und Orientierungsmustern. Insofern hielten nicht nur die recht nützliche Wanderkutte und das praktische Inselkleid, sondern eben auch eine eskapistische wie elitäre Weltsicht Einzug in jungsozialistische Kreise". Walter 2011, S. 31.
55 A-J 12 (10), S. 101.
56 A-J 12 (14), S. 153.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

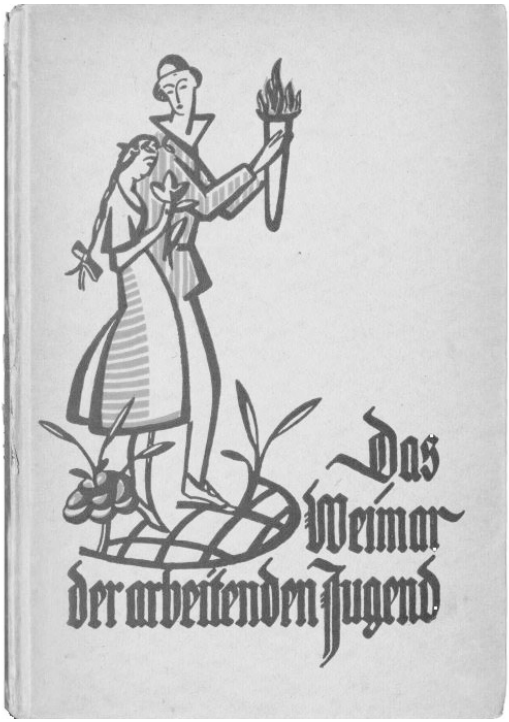



**Abb. 2**: Einband von ‚Das Weimar der arbeitenden Jugend' (https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-bbf-spo-50008454).

Von einer dauerhaften und nachhaltigen Veränderung des Diskursklimas hin zu einer jugendorientierten, emotionalisierten Pädagogik der proletarischen Jugendbewegung kann jedoch keine Rede sein. Zwar wurde mit dem Jahrgang 1921 dem erwachsenen Redakteur Korn ein zweiter, jugendlicher Redakteur zur Seite gestellt, um die Forderungen der Jugendlichen nach Mitgestaltung ihrer Zeitschrift zu berücksichtigen. Allerdings lässt sich bereits ab diesem Jahrgang ein tendenzielles Abrücken von jenem als „Geist von Weimar"[57] in die Geschichte eingegangenen Nimbus der emotionalen Eigengesetzlichkeit der jugendlichen Proletarier:innen zugunsten einer Re-Orientierung an den stärker rationalistisch eingefärbten Idealen der erwachsenen Arbeiterbewegung beobachten. Auch hier lohnt ein Blick auf den zentralen Signifikanten der Solidarität. So wurde im Januar 1921 noch an das „Gefühl der Gemeinsamkeit, der Solidarität, des Aufeinanderangewiesenseins"[58]

57 Lienker 1987.
58 A-J 13 (1), S. 7.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

appelliert, das es unter der proletarischen Jugend zu stärken gelte. Im Laufe des Jahres verschob sich jedoch die Semantik zunehmend hin zu den älteren Idealen der „internationale[n] Solidarität“[59] und einem „brüderliche[n] Verbundensein der Menschen“.[60] Solidarität wird auch infolge der Wiedervereinigung der AJ mit der USPD-nahen Jugendbewegung zur Sozialistischen Arbeiterjugend (SAJ) im Jahr 1921 wieder stärker mit „Brüderlichkeit“[61] in Verbindung gebracht. Eine ausführliche Untersuchung der Jahrgänge bis 1933 steht noch aus, jedoch scheint plausibel, dass insbesondere angesichts der nationalsozialistischen Bedrohung zum Ende der 1920er Jahre Emotionalität und Eigengesetzlichkeit der Jugend zugunsten einer beschworenen Einheit von jugendlicher und erwachsener Arbeiterbewegung preisgegeben wurden. Insbesondere angesichts jenes zunehmend übermächtigen Gegners schrieb sich die Arbeiterbewegung die autoritativ-rationale Aufgabe zu, „die Jugend zum Sozialismus und zur internationalen Solidarität zu führen“[62], und dem nationalistischen Chauvinismus das Ideal der „internationalen Arbeitersolidarität“[63] entgegenzusetzen. Zusätzlich lässt sich die Entwicklung des Solidaritätsbegriffs auch im Vergleich mit der am Ende einer jeden Ausgabe der ‚Arbeiter-Jugend‘ gedruckten Begriffserläuterungen nachvollziehen. Solidarität wird dort drei Mal definiert: 1909 als „Zusammengehörigkeit, besonders in der Zusammensetzung“[64], 1921 als „Gesamthaltung, Gemeinschaftsgefühl“[65] und 1922 als „Gesamthaltung, gemeinsame Verpflichtung aller einzelnen in einer Gesellschaft“.[66] Die beschriebene Resignifizierung des Solidaritätsbegriffs während der Phase der Eigenständigkeit lässt sich – so möchte ich nun argumentieren – stringent als Affirmation reformpädagogischer Impulse verstehen. Dies sollte jedoch gerade nicht als ‚Verbürgerlichung‘ der proletarischen Jugendbewegung gewertet werden, wie es vor allem vonseiten der DDR-Geschichtsschreibung[67] interpretiert wurde.

## 4 Pädagogische Reform in der Arbeiterbewegung

### 4.1 Reformpädagogik: Hermeneutische Annäherungen

Der Begriff Reformpädagogik ist historisch überwiegend mit einer Hochphase pädagogischer Konzeptionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts verknüpft. Insbesondere zunächst durch Herman Nohl und später durch Wilhelm und Andreas Flit-

59 A-J 13 (3), S. 96.
60 Ebd., S. 96.
61 A-J 13 (8), S 265.
62 A-J 19 (4), S. 78.
63 A-J 24 (1), S. 22.
64 A-J 1 (2), S. 20.
65 A-J 13 (5), S. 186.
66 A-J 14 (2), S. 64.
67 Vgl. Autorenkollektiv 1973.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

ner kanonisiert[68] wird Reformpädagogik lange in erster Linie ideengeschichtlich und in Anlehnung an Persönlichkeiten wie Peter Petersen oder Maria Montessori rezipiert.[69] Ihre Dekonstruktion, etwa in Form einer ‚kritischen Dogmengeschichte'[70], gehört mittlerweile zum Standardrepertoire des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Und doch erfreuen sich Publikationen zu reformpädagogischen Konzepten, auch und gerade mit Fokus auf ihren Epochencharakter in Deutschland zwischen 1890 und 1933,[71] anhaltender Konjunktur.[72]

Die Frage ist nun, wie und wozu sich die Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend' um 1920 verstärkt Motiven dieser pädagogischen Reformbewegung zuwandten. Das lässt sich nur verstehen, wenn – mindestens – zwei Entwicklungen miteinander in Beziehug gesetzt werden: die strukturelle Erfahrung der Krisenhaftigkeit des gesellschaftlichen Lebens, gerade infolge des Ersten Weltkrieges, und die proklamierte Eigengesetzlichkeit diverser Jugend- und Lebensreformbewegungen, die nach Kriegsende von einem Teil der Arbeiterjugendlichen übernommen wurde.[73] Die Erfahrung von in der Spätphase des deutschen Kaiserreichs nicht durchsetzbaren politischen Reformen führte außerdem zu einer starken Pädagogisierung des politisch-sozialen Gefüges mit der Folge, dass immer mehr Herausforderungen einer zunehmend kontingenten Gesellschaft in der industrialisierten Moderne in das Feld des Pädagogischen verlegt wurden;[74] exemplarisch zu erkennen an der verbreiteten „Hoffnung, durch ‚neue Erziehung' einen ‚neuen Menschen' für eine ‚neue Gesellschaft' schaffen zu können".[75] Dadurch wurden Kinder und Jugendliche zu Projektionsflächen einer kollektiven Utopie. Durch Erziehung sollten jene zukünftigen ‚neuen' Menschen geschaffen, sollte im Pädagogischen das mögliche Zukünftige vorweggenommen werden, das in der gegebenen Gesellschaft nicht durchsetzbar war. Damit einher ging die Proklamation von Kindes- und Jugendalter in ihrer jeweiligen, vom Erwachsenenalter abgegrenzten Eigengesetzlichkeit.

Die Kernaussage jener pädagogischen Reformepoche um 1900, „dass das Eigenrecht von Kindern und Jugendlichen zum Ausgangspunkt aller Pädagogik gemacht werden müsse",[76] wurde auch in Kreisen der Arbeiterbewegung intensiv diskutiert. Der Begriff der pädagogischen Reform bezeichnete in diesem Zusammenhang eine bestimmte Haltung dem Kind gegenüber, in der dieses als eigenständig handelnde Akteur:in begriffen wurde. Seine Selbsttätigkeit und Eigenge-

68 Vgl. hierzu kritisch Weiß 2023, S. 18f.
69 Vgl. z. B. Barz 2018, S. 1.
70 Vgl. Oelkers 2005.
71 Vgl. bspw. Keim/Schwerdt 2013.
72 Zuletzt Eble et al. 2023.
73 Vgl. Link 2018, S. 17.
74 Vgl. Tenorth 2017, S. 38.
75 Hermann/Oelkers 1994, S. 544.
76 Koerrenz 2014, S. 135.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

setzlichkeit wurden dann wiederum in Anlehnung an lebensreformerische Ideale[77] und in Abgrenzung zur vermeintlich überrationalisierten Welt der Erwachsenen mit einer Nähe zum Emotionalen artikuliert, die letztlich als ideologische Grundierung einer ‚Pädagogik vom Kinde aus' fungierte und zu deren zentralen Motiven etwa „Mutter Erde, Kosmos, höheres Bewusstsein, Echtheit, lichtwärts, Wahrheit, Reinheit, Schönheit, Veredelung, Werden, Entwicklung, Zukunft"[78] zu zählen sind. Als „Bewegung zur Lebensreform"[79] lassen sich die unter 3.2 wiedergegebenen Stimmen von Autor:innen der ‚Arbeiter-Jugend', die auf solche Motive zurückgriffen, im Lichte einer „emotionalen, erlebnishaft-empathischen Grundeinstellung zur Welt"[80] deuten: „Man erwartete das Heil nicht aus der Politik und schon gar nicht aus einer revolutionären Erhebung, sondern aus dem individuellen und Gruppenhandeln im Hier und Jetzt".[81] In diesem Sinne ist die Artikulation reformpädagogischer Motive um den Reichsjugendtag 1920 als Affirmation jener von Groppe beschriebenen emotional-empathischen Episteme zu verstehen. Zur Semantik dieser Episteme zählt auch ein Konzept von Bildungs- und (Selbst-) Erziehungsprozessen, wonach diese „nur noch in einer gleich denkenden Gemeinschaft durch ‚Erlebnisse' angestoßen werden"[82] konnten. Gruppen, in denen diese Episteme aufgegriffen wurde, bezeichnet Groppe als „Kulturen der Nähe".[83] Als deren Kernmerkmal lässt sich eine Transformation betont rationalen Denkens und Handelns „in einen Habitus der Expression, der Empathie, des Willens- und Gefühlsäußerung [sic!]" festhalten. „Eine empathische Erlebniskultur war daher zentraler Bestandteil der Kulturen der Nähe, diskursiv gerahmt durch die neue Episteme". Dazu gehörte auch die Herausbildung eines „Gemeinschaftsbewusstseins" durch den „hohen Augenblick"[84] – einem rational nicht erklärbaren, rein emotionalen Hochgefühl tiefer Verbundenheit –, wie er sich für die proletarische Jugendbewegung augenscheinlich mit dem Weimarer Reichsjugendtag einstellte. Als dieser Erlebniskultur ebenso zugehörig muss darüber hinaus eine besonders für den deutschsprachigen Raum konstitutive Variante der Kulturkritik[85] angesehen werden, in deren semantischer Eigenart als Deutungsmuster[86] sowohl liberal-konservative wie auch links-progressive Reformpädagogiken eingebettet wa-

77 „Der alte Mensch des Intellekts wird zum Feindbild; der neue Mensch des Willens, des Gefühls, der heroischen, ‚befreienden' Tat, der geniale Lebensgestalter und Künstler wird zum Leitbild. All das bildet gleichsam den sozio-emotionalen Hintergrund der Lebensreformbewegung und der Reformpädagogik". Skiera 2017, S. 48; Herv. i. O.
78 Skiera 2010, S. 80; Herv. i. O.
79 Skiera 2017, S. 48.
80 Groppe 2016, S. 77.
81 Skiera 2017, S. 53.
82 Vgl. Groppe 2016, S. 84.
83 Ebd., S. 89.
84 Ebd.
85 Vgl. Koerrenz 2014, S. 135.
86 Vgl. Bollenbeck 1996.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

ren und deren Bezugspunkte sich nicht notwendig anhand einer vermeintlichen Trennlinie von bürgerlichen und proletarischen Bewegungen brechen.

### 4.2 Zur Reformpädagogik-Rezeption in der Arbeiterbewegung

Meist wird zur Begründung des pädagogischen Bemühens der Arbeiterbewegung in einschlägigen Handbüchern[87] auf die Rede Wilhelm Liebknechts vor dem Dresdner Arbeiterbildungsverein 1872 rekurriert. In dieser widmete sich Liebknecht bereits der staatstragenden und die Klassenspaltung aufrechterhaltenden Funktion der Schule und diskutierte Fragen von Bildung und Erziehung.[88] Nach den Vorschlägen zur Schulreform von Clara Zetkin (1857–1933) und Heinrich Schulz im Rahmen des Mannheimer SPD-Parteitags 1906 und der schließlich 1911 von Schulz vorgelegten Monographie über die ‚Schulreform der Sozialdemokratie', in der dieser von der SPD als „Partei der Schulreform"[89] schrieb, galt diese als erste deutsche Partei, die eine kohärente Position zur Reform des Schulwesens einnehmen konnte.[90] Dabei finden sich in den historischen Quellen immer wieder bewusste Abgrenzungen zu einer ‚bürgerlichen' Blockade der Schul- und Bildungsreform, wobei durch die Zuschreibung eines bürgerlichen Konservatismus der eigene sozialistisch-progressive Standpunkt markiert werden konnte. Die dominante Scheidung in ein konservativ-bürgerliches und ein sozialistisch-progressives Lager – analog zur Klassenscheidung in Bourgeoisie und Proletariat[91] – zieht sich konsequent durch die historischen Quellen und findet sich in älteren Arbeiten[92] zur proletarischen Jugendbewegung ebenso wie zuletzt in Christa Uhligs Studien zur Reformpädagogikrezeption in der Arbeiterbewegung, wenn diese von einer kritischen Adaption „bürgerlicher Reformpädagogik"[93] durch pädagogisch interessierte Protagonist:innen der Arbeiterbewegung wie Schulz und Zetkin schreibt. Uhligs Studien folgen dabei einem Narrativ, in dem ‚bürgerliche' Pädagog:innen als Ursprung reformpädagogischer Konzepte erscheinen, deren Theorien nach und nach in den Ideenkreis der Arbeiterbewegung einströmten. Eine Ablösung von ‚der bürgerlichen Reformpädagogik' als „Impulsgeberin"[94] für sozialistische Pädagogik vollzog sich Uhlig zufolge nach dem Ersten Weltkrieg, in dessen Folge vermehrt eigene, eben ‚sozialistische' Reformpädagogikmodelle konzipiert worden seien. Diese Idee eines reformpädago-

87 So bei Keim 2013, S. 56.
88 Vgl. Liebknecht 1872/1904, S. 52.
89 Schulz 1911, S. 254.
90 Das zeigt sich auch anhand der frühen und intensiven Rezeption des Schulkonzepts Paul Natorps durch August Bebel. Vgl. Lesanovsky 2005, S, 216–223.
91 Diese Analogie findet sich unmittelbar bei Korn 1910, wenn dieser den „Arbeiterleser" seines Buches direkt anspricht, der „nicht anmaßend genug" sei, „sich in irgendeine Bewegung der b ü r g e r l i c h e n Jugend oder in die ‚Fürsorge' der erwachsenen Bourgeois für i h r e goldenen Sprößlinge einzumischen". Ebd., S. 1; gespr. gedr.
92 Vgl. hier stellvertretend Eberts 1979, S. 19.
93 Uhlig 2006, S. 64.
94 Uhlig 2008, S. 87.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

gischen Transfers vom Bürgertum in die sozialistische Bewegung trägt jedoch nur – wenn überhaupt – so lange davon ausgegangen wird, dass ‚Reformpädagogik' in der Arbeiterbewegung in erster Linie ‚Schulreform' bedeutete; ein weiteres Narrativ, das sich sowohl in gegenwärtigen Handbuchartikeln[95] als auch beispielhaft in Heinrich Schulz' kritischer Abarbeitung an Georg Kerschensteiners Schulreformmodell[96] nachvollziehen lässt.

Zu überdenken ist dies jedoch, wenn ein Begriff von Reformpädagogik angelegt wird, der über die Schulreform hinaus in seiner emotionalisierten Dimension auf Kulturkritik und damit auf Lebens- und Gesellschaftsreform durch Bildung zielt. Hinsichtlich der Artikulation von Bildung und Kultur als Motoren der Modernisierung und des Wandels ergibt es wenig Sinn, ‚bürgerliche' und ‚proletarische' Pädagogik dichotom voneinander zu scheiden, auch wenn Carola Groppe selbst im Falle der Emotionalität von einer „bürgerlichen ‚Episteme'"[97] spricht, die Einzug in die pädagogischen Überlegungen der Arbeiterbewegung gehalten habe. Die emotionale Episteme war jedoch kein bezugsloses Novum im pädagogischen Diskurs der Arbeiterbewegung, sondern rekurrierte auf die positiv besetzten Begriffe Bildung und Kultur, was sich beispielhaft an den unter 3.2 herausgearbeiteten Beiträgen von Hans Turß ablesen lässt. Der Rekurs auf Bildung und Kultur ist gerade kein Merkmal ‚bürgerlichen' Denkens, sondern vielmehr konstitutiv für ein explizit deutsches Deutungsmuster der Wirklichkeit, dessen sich sowohl „preußische Konservative" wie auch „der radikale Sozialdemokrat Karl Liebknecht"[98] bedienten. Nicht erst um 1910, sondern bereits in Wilhelm Liebknechts Rede von 1872 taucht dieses Motivpaar auf, wenn dieser an der zeitgenössischen „Bildung" lediglich kritisierte, dass diese „keine echte, den ganzen Menschen durchdringende und veredelnde Bildung"[99] sei. Entsprechend schrieb auch Heinrich Schulz 1911 von der „Bildungsarbeit" respektive der „Kulturarbeit der Sozialdemokratie", deren konstitutiver Bestandteil die „Erkenntnis" sei, „daß die Zukunft hat, wer die Jugend hat".[100] Interessant an der Reformpädagogikrezeption der Arbeiterbewegung ist also nicht ein vermeintlich ‚neuer' Bezug auf die Schule oder eine ‚Übernahme' ‚bürgerlichen' Denkens. Interessant ist vielmehr, in welchen Modi die Kulturkritik seitens der Arbeiterbewegung vorgebracht wurde; nämlich zunächst im Fahrwasser eines rationalen Verständnisses von Bildung und Kultur als Tugenden der Arbeiterbewegung und infolge des Ersten Weltkrieges als Kritik an einer über-rationalisierten Welt, die wiederum Bildung und Kultur als Fluchtpunkte einer emotional-erlebnishaften Emphase markierte. Entsprechend finden sich auch in der ‚Arbeiter-Jugend'

95 So bei Keim 2013, S. 56f.
96 Vgl. Schulz 1911, S. 148–155.
97 Groppe 2016, S. 77.
98 Bollenbeck 1996, S. 12.
99 Liebknecht 1872/1904, S. 16.
100 Schulz 1911, S. 256f.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

zwischen 1919 und 1921, wie in Abschnitt 3.2 dargestellt, reihenweise klassische Motive der Jugend- und Lebensreformbewegung und nur in diesem Kontext wird verständlich, welche Bedeutung „Begriffe[n] wie Natur, Wahrheit, Schönheit, Entwicklung, Arbeit, Selbsttätigkeit, Aktivität, Gemeinschaft, Individualität u. a." zukam: Es handelte sich um „Sprachcodes, die für das Neue, das Zukünftige, das Anders und Besserwerden standen".[101] Ihre Artikulation im Rahmen des oben beschriebenen Paradigmas des Prä-Rationalen wird durch den Reichsjugendtag 1920 mit der Stadt Weimar als Hort des deutschen Deutungsmusters von Bildung und Kultur verbunden. Die Rezeption jener emotionalen Episteme ist dann weniger als ‚Verbürgerlichung', sondern eher als Hinwendung zu einer als modern und zeitgemäß empfundenen Pädagogik zu interpretieren, von der die Akteur:innen sich eine prä-rationale Weckung des Klassenbewusstseins versprachen.

Reformpädagogik in der proletarischen Jugendbewegung, so lässt sich abschließend festhalten, reichte also weit über Ideen zur Schulreform hinaus – obwohl sie gerade in der ‚Arbeiter-Jugend' ebenso rege diskutiert wurden.[102] Diese fußten in der Regel jedoch auf Aufklärung und Rationalität und finden ihre Rezeption unter den Begriffen einer demokratischen[103] respektive progressiven Reformpädagogik.[104] Interessanter erscheint die hier aufgezeigte emotionale Adressierung von Kindern und Jugendlichen, die in der Artikulation der herausgearbeiteten emotional-erlebnishaften Motive auf Kulturreform zielt, und sich komprimiert in einer Resignifizierung des Solidaritätsbegriffs als Gemeinschaftserlebnis spiegelt.

## 5 Das solidarische Gemeinschaftserlebnis als Signum pädagogischer Reform

Der Beitrag konnte zeigen, dass und wie sich in der Jugendzeitschrift ‚Arbeiter-Jugend' sowie im erweiterten Diskursfeld der proletarischen Jugendbewegung während ihrer ‚Phase der Eigenständigkeit' zwischen 1919 und 1921 reformpädagogische Motive im Sinne einer emotional-erlebnishaften Pädagogik niederschlugen. Als von den Autor:innen bewusst platzierte Abgrenzung zu bis dato praktizierten rationalistischen Erziehungskonzepten wurde die Jugend hier als prä-rationale Lebensphase beschrieben, die insbesondere aus Sicht des Redakteurs der ‚Arbeiter-Jugend' sowie von Vertreter:innen der Jungsozialistenbewegung mit einer Nähe zum Emotionalen, einer teils weltflüchtigen Romantik bis hin zu einer Tendenz ins Irrational-Affektive einherging. Um die Ausgangs- und Leitfrage des Beitrags zu beantworten: Der Jugendliche als Prometheus, die Sonne, das Licht,

101 Uhlig 2006, S. 188.
102 Vgl. Lieb 2023, S. 141–143.
103 Vgl. Rülcker 2000.
104 Vgl. Bernhard 2000.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

der neue Mensch, der einer neuen Zeit entgegenschreitet – all diese Motive konstituierten das Motivbündel pädagogischer Reform in der AJ von 1919 bis 1921. Ihr wichtigstes Merkmal war die Emotionalisierung der Jugend und eine damit einhergehende Pädagogisierung des Sozialen und Politischen. Anschaulich nachzuvollziehen ist dies, so habe ich im Rahmen einer ersten These festgehalten, an der semantischen Verschiebung des Solidaritätsbegriffs, der bis 1918 in tradierter Weise mit Brüderlichkeit und Internationalismus verknüpft, danach jedoch mit dem Nimbus des emotional-empathischen Gemeinschaftserlebnisses aufgeladen wurde. Ein empathisches Gefühl der Verbundenheit, das vom Gemeinschaftserlebnis gestiftet wurde, sollte so mithin die Grundlage von Solidarität bilden.
Mit diesem „Kultursozialismus“[105] wurde das Ideal einer sozialistischen Gesellschaft in das Individuum und in die Zukunft verlegt und damit zu einem gewissen Teil pädagogisiert und entpolitisiert. Hier von einer ‚Verbürgerlichung‘ der proletarischen Jugendbewegung zu sprechen erscheint jedoch abwegig. Vielmehr, so habe ich im Rahmen meiner zweiten These argumentiert, knüpfte die emotional-erlebnishafte Semantik an die bereits aus früheren Texten der Arbeiterbewegung bekannte Artikulation von Bildung und Kultur an, die sich als überparteiliches Deutungsmuster bereits lange vor 1919 in einschlägigen Texten der Arbeiterbewegung fand. Damit kann von einem ideen- oder diskursgeschichtlichen „Primat der bürgerlichen Jugendbewegung“[106] als ‚Quelle‘ reformpädagogischen Denkens kaum mehr die Rede sein. Die Reformpädagogikrezeption in der AJ verdeutlicht vielmehr eine Transformation der Erziehung zum Klassenbewusstsein, die sich wiederum im Paradigma des überparteilichen Deutungsmusters von Bildung und Kultur bewegt und in marxistischer Tradition die Veränderung von Menschen und Gesellschaft dialektisch zu verbinden versucht hat.[107] Es ist genau diese Transformation, mit der Karl Korn in seiner Chronik der Arbeiterjugendbewegung von 1922 explizit wirbt, wenn er den neuen Charakter der proletarischen Pädagogik hervorhebt. Als für die Jugend konzipierte Schrift müssen sowohl Korns Buch als auch die Artikel in der ‚Arbeiter-Jugend‘ quellenkritisch als Erziehungsmedien reflektiert werden, mit denen der Kampf um die Jugend geführt wurde. Es ist bemerkenswert, dass die im Zuge dieses Kampfes aus der zeitgenössischen pädagogischen Mode übernommene emotionale Episteme gerade keine Preisgabe der Ideale und Ziele der Arbeiterbewegung markierte und daher auch von einer ‚Verbürgerlichung‘ keine Rede sein kann. Das emotional-empathische Reformmotiv knüpfte vielmehr an eine kulturkritische Tradition in der Arbeiterbewegung an und die Resignifizierung von Solidarität als emotionales Gemeinschaftserlebnis bildete keinen Bruch mit dem Anspruch der Kulturreform, sondern bediente sich zu ihrer Umsetzung lediglich eines anderen, prä-rationalen Erziehungsstils.

105 Schley 1987, S. 84.
106 Götte 2021, S. 164.
107 Vgl. Burghardt 2021, S. 74.

https://doi.org/10.25658/kccr-zh34

Auch wenn der vorliegende Beitrag bereits erste Hinweise zur weiteren Entwicklung pädagogischer Konzepte in der proletarischen Jugendbewegung zusammentragen konnte, verbleibt als Desiderat schließlich deren Weiterentwicklung und damit auch der des Solidaritätsbegriffs nach 1921. Hier wäre etwa im Lichte des erstarkenden Nationalsozialismus zu fragen, mit welcher Semantik zentrale Begrifflichkeiten der Arbeiterbewegung im Zuge dieser Entwicklung aufgeladen wurden.

## Quellen und Literatur

### Gedruckte Quellen

Arbeiter-Jugend. Organ für die geistigen und wirtschaftlichen Interessen der jungen Arbeiter und Arbeiterinnen (1909–1933): 1., 10.-14., 19. u. 24. Jahrgang. Berlin.

Korn, Karl (1910): Die bürgerliche Jugendbewegung. Berlin.

Korn, Karl (1922): Die Arbeiterjugendbewegung. Einführung in ihre Geschichte. Berlin.

Schulz, Heinrich (1911): Die Schulreform der Sozialdemokratie. Dresden.

### Literatur

Autorenkollektiv Falkenberg, Rudolf/Ferchland, Bernd/Jahnke, Karl Heinz/Lamprecht, Werner/Pietschmann, Horst/Scholze, Siegfried (1973): Geschichte der deutschen Arbeiterjugendbewegung. 1904–1945. Berlin.

Barz, Heiner (2018): Einleitung zum Handbuch Reformpädagogik und Bildungsreform. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden, S. 1–11, https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_1.

Behrens, Heidi (2008): ‚Mehr wissen, mehr können'. Bildungsanstrengungen der sozialdemokratischen Jugend in der Weimarer Republik und ihre Wirkungen. In: Eppe, Heinrich/Hermann, Ulrich (Hrsg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland. Weinheim/München, S. 69–84.

Benecke, Jakob (2020): Außerschulische Jugendorganisationen. Eine sozialisationstheoretische und bildungshistorische Analyse. Weinheim/Basel.

Bernhard, Armin (1999): Demokratische Reformpädagogik und die Vision von der neuen Erziehung. Sozialgeschichtliche und bildungstheoretische Analysen zur Entschiedenen Schulreform. Studien zur Bildungsreform, Bd. 36. Frankfurt/Main.

Bernhard, Armin (2000): Sozialität, Erziehung und Gesellschaft: Individuum und Gemeinschaft im Paradigma der neuen Erziehung des Bundes Entschiedener Schulreformer. In: Neuhäuser, Heike/Rilcker, Tobias (Hrsg.): Demokratische Reformpädagogik. Berliner Beiträge zur Pädagogik, Bd. 2. Frankfurt/Main, S. 43–62.

Bollenbeck, Georg (²1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main.

Burghardt, Daniel (2021): Theorien revolutionärer Praxis. Bildungsphilosophische Überlegungen zu den Revolutionsbewegungen 1917 und 1968. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim/Basel, S. 73–90.

Eberts, Erich (1979): Arbeiterjugend 1904–1945. Sozialistische Erziehungsgemeinschaft. Politische Organisation. Quellen und Beiträge zur Geschichte der Jugendbewegung, Bd. 20. Frankfurt/Main.

Eble, Lukas (2021): Solidarität als widerständige Beziehungsweise und kritisches Prinzip emanzipativer Bildung. In: Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung 4, H. 2, S. 112–134, https://doi.org/10.3224/debatte.v4i2.02.

Eble, Lukas/Kunert, Simon/Kluge, Sven/Steffen, Marco (Hrsg.) (2023): Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße. Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven, Bd. 9. Weinheim/Basel.

Eppe, Heinrich (2008): 100 Jahre Sozialistische Jugend in Deutschland im Überblick. In: Eppe, Heinrich/Hermann, Ulrich (Hrsg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Studien zur Entwicklung und politischen Praxis der Arbeiterjugendbewegung in Deutschland. Weinheim/München, S. 43–68.

Faludi, Christian (2022): Sehnsucht nach Sozialismus. Der Reichsjugendtag in Weimar 1920. In: Braune, Andreas/Elsbach, Sebastian/Noak, Ronny (Hrsg.): Bildung und Demokratie in der Weimarer Republik. Weimarer Schriften zur Republik, Bd. 19. Bielefeld, S. 221–248.

Götte, Petra (2021): Jugend. In: Kluchert, Gerhard/Horn, Klaus-Peter/Groppe, Carola/Caruso, Marcelo (Hrsg.): Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder. Bad Heilbrunn, S. 161–173.

Gramsci, Antonio (1991–2012): Gefängnishefte. Gesamtausgabe in 10 Bänden. Hamburg.

Groppe, Carola (2016): Reformpädagogik und soziale Ungleichheit. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich/Reh, Sabine (Hrsg.): Reformpädagogik und Reformpädagogik-Rezeption in neuer Sicht. Perspektiven und Impulse. Bad Heilbrunn, S. 73–95.

Hartmann, Günther/Lienker, Heinrich (1982): Sozialistische Arbeiterjugend in der Weimarer Republik. Forschungsbericht 2. Bielefeld.

Herrmann, Ulrich/Oelkers, Jürgen (1994): Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, H. 4, S. 541–547, https://doi.org/10.25656/01:10849.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Werke, Bd. 3. Studienausgabe. Wetzlar.

Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich (2013): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Frankfurt/Main.

Keim, Wolfgang (2013): Politische Parteien. In: Keim, Wolfgang/Schwerdt, Ulrich: Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse. Frankfurt/Main, S. 39–83.

Klinkisch, Eva-Maria (2022): Solidarität. In: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.): Schlüsselbegriffe der allgemeinen Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel, S. 397–406.

Koerrenz, Ralf (2014): Reformpädagogik. Eine Einführung. Bad Heilbrunn.

Lesanovsky, Werner (2005): Lernen, lernen und abermals lernen. August Bebel über Volksbildung, Erziehung und Pädagogik. Frankfurt/Main.

Lieb, Daniel (2023): ‚…der Jugend ewiges Recht auf Sonne und Glück und Erkenntnis'. Die Erziehung zum Frieden in der ‚Arbeiter-Jugend'. In: Engelmann, Sebastian/Gräbe, Viktoria/Berner, Esther/Bach, Clemens (Hrsg.): Krieg und Frieden – Bildungshistorische Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 129–146.

Liebknecht, Wilhelm (1872/1904): Wissen ist Macht. Macht ist Wissen. Festrede gehalten zum Stiftungsfest des Dresdener Bildungs-Vereins am 5. Februar 1872. Berlin.

Lienker, Heinrich (1987): ‚Geist von Weimar'. Partizipationsbestrebungen, kulturelle Orientierungen und politisch-pädagogische Handlungsfelder der mehrheitssozialistischen Jugendbewegung in der Frühphase der Weimarer Republik. Schriftenreihe des Archivs der Arbeiterjugendbewegung Nr. 12. Bonn.

Link, Jörg W. (2018): Reformpädagogik im historischen Überblick. In: Barz, Heiner (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden, S. 15–30, https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_2.

Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (2024): Einleitung. In: Mayer, Ralf/Schäfer, Alfred/Schüll, Maren (Hrsg.): Umstrittene Solidarität. Spannungsfelder und Praktiken eines Kampfbegriffs. Bielefeld, https://doi.org/10.14361/9783839464656.

Meyer, Thomas (2015): Solidarität und Soziale Demokratie. In: Krell, Christian/Mörschel, Tobias (Hrsg.): Werte und Politik. Wiesbaden, S. 73–92.

Mollenhauer, Klaus ([4]1994): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/München.
Naujoks, Martina (1984): Mädchen in der Arbeiterjugendbewegung in der Weimarer Republik. Ergebnisse, Bd. 25. Hamburg.
Oelkers, Jürgen ([4]2005): Reformpädagogik: eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München.
Oelkers, Jürgen (2019): Aspekte der Rezeption von ‚Reformpädagogik'. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 41, H. 2, 294–314, https://doi.org/10.25656/01:20320.
Osterroth, Franz/Schuster, Dieter (2005): Chronik der deutschen Sozialdemokratie. Daten – Fakten – Hintergründe. Band 1: Von den Anfängen bis 1945. Bonn.
Pfützner, Robert (2018): Solidarität bilden. Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert. Bielefeld.
Rülcker, Tobias (2000): Demokratische Reformpädagogik: Eine Einführung. In: Neuhäuser, Heike/Rülcker, Tobias (Hrsg.): Demokratische Reformpädagogik. Berliner Beiträge zur Pädagogik, Bd. 2. Frankfurt/Main, S. 11–41.
Schwerdtner, Ines (2023): Sozialistische Zeitschriften und redaktionelle Arbeit: Katalysatoren für politische Bildung. In: Castro Varela, María do Mar/Khakpour, Natascha/Niggemann, Jan (Hrsg.): Hegemonie bilden. Pädagogische Anschlüsse an Antonio Gramsci. Weinheim/Basel, S. 197–208.
Skiera, Ehrenhard ([2]2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München.
Skiera, Ehrenhard (2017): Lebensreform und Reformpädagogik. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim/Basel, S. 46–58.
Stambolis, Barbara (2022): Jugend und Jugendbewegungen. Erfahrungen und Deutungen. In: Rossol, Nadine/Ziemann, Benjamin (Hrsg.): Aufbruch und Abgründe. Handbuch der Weimarer Republik. Bonn, S. 677–697.
Süß, Dietmar/Torp, Cornelius (2021): Solidarität. Vom 19. Jahrhundert bis zur Corona-Krise. Bonn.
Tenorth, Heinz-Elmar (2017): Reformpädagogik – oder: die Modernisierung der Erziehung. In: Idel, Till-Sebastian/Ullrich, Heiner (Hrsg.): Handbuch Reformpädagogik. Weinheim/Basel, S. 22–45
Uhlig, Christa (2006): Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Studien zur Bildungsreform, Bd. 46. Frankfurt/Main.
Uhlig, Christa (2008): Reformpädagogik und Schulreform. Diskurse in der sozialistischen Presse der Weimarer Republik. Studien zur Bildungsreform, Bd. 47. Frankfurt/Main.
Uhlig, Christa (2023): Reformpädagogik – historische Kontexte, Intentionen, Rezeptionsmuster. In: Eble, Lukas/Kunert, Simon/Kluge, Sven/Steffen, Marco (Hrsg.): Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße. Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven, Bd. 9. Weinheim/Basel, S. 39–55.
Walter, Franz (2011): ‚Republik, das ist nicht viel'. Partei und Jugend in der Krise des Weimarer Sozialismus. Bielefeld.
Weiß, Edgar (2023): ‚Reformpädagogik': Zur Problematik eines pädagogikhistoriographischen Signifikanten und zur Ambivalenz seiner Signifikate. In: Eble, Lukas/Kunert, Simon/Kluge, Sven/Steffen, Marco (Hrsg.): Reformpädagogik: Kontroversen – Einwände – Anstöße. Kritische Pädagogik – Eingriffe und Perspektiven, Bd. 9. Weinheim/Basel, S. 17–38.

**https://www.zotero.org/groups/4596542/collections/V9WBEV8Y**

## Autor

**Lieb, Daniel**
https://orcid.org/0009-0002-5370-4530