

Aus:

Robert Pfützner

Solidarität bilden

Sozialistische Pädagogik im langen 19. Jahrhundert

2017, 340 Seiten, kart., 44,99 €, ISBN 978-3-8376-3966-7

Während sozialistische Pädagogik lange Zeit vergessen schien, wird in jüngster Zeit vor dem Hintergrund der globalen Krise des Kapitalismus ihre Wiederentdeckung diskutiert. Robert Pfützner leistet mit seiner systematischen Rekonstruktion sozialistischen Nachdenkens über Solidarität und Pädagogik zwischen 1789 und 1918 einen Beitrag dazu und entwickelt die Idee einer aktuellen *Pädagogik der Solidarität*. Er stellt frühsozialistische, marxistische und sozialdemokratische Konzepte vor und legt dabei die erziehungs- und bildungstheoretischen Potenziale sozialistischer Traditionen jenseits der offiziellen Sowjet- und DDR-Rhetorik offen.

Robert Pfützner (Dr. phil.), geb. 1986, ist Lehrer in der beruflichen Bildung sowie Lehrbeauftragter an der Universität Hildesheim und der TU Darmstadt. Er arbeitet zur Theorie und Praxis solidarischer Bildung sowie zur Geschichte und Systematik sozialistischer und emanzipatorischer Pädagogik.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3966-7

Inhalt

1. Einleitung | 9

1.1 Ziel und Aufbau der Arbeit | 12

1.2 Dank | 14

2. Methodik | 17

2.1 Textauswahl und Interpretation | 17

2.2 Prämissen der Darstellung | 28

3. Forschungsstand | 31

3.1 Sozialistische Pädagogik | 31

3.2 Solidarität und (sozialistische) Pädagogik | 36

3.3 Forschungsbeitrag | 38

TEIL A – REKONSTRUKTIONEN UND INTERPRETATIONEN

4. Brüderlichkeit und Verhältnismäßigkeit (Franz Heinrich Ziegenhagen) | 41

4.1 Autor und Text | 41

4.2 Überblick | 44

4.3 Voraussetzungen | 46

4.4 Gesellschaft und Gemeinschaft | 57

4.5 Brüderlichkeit und Solidarität | 62

4.6 Pädagogik | 67

4.7 Gesamtschau | 77

5. Brüderlichkeit und die Pädagogik der Gleichheit (Étienne Cabet) | 81

5.1 Autor und Text | 81

5.2 Überblick | 84

5.3 Gesellschaft und Gemeinschaft | 85

5.4 Brüderlichkeit und Solidarität | 95

5.5 Pädagogik | 103

5.6 Gesamtschau | 111

6. Solidarität als sozial-pädagogisches Gesetz (Hippolyte Renaud) | 115

- 6.1 Autor und Text | 115
- 6.2 Überblick | 117
- 6.3 Voraussetzungen | 118
- 6.4 Gesellschaft und Gemeinschaft | 128
- 6.5 Brüderlichkeit und Solidarität | 141
- 6.6 Pädagogik | 145
- 6.7 Gesamtschau | 151

7. Solidarität und Pädagogik im Klassenkampf (Clara Zetkin) | 153

- 7.1 Autorin und Text | 153
- 7.2 Überblick | 155
- 7.3 Voraussetzungen | 158
- 7.4 Gesellschaft und Gemeinschaft | 163
- 7.5 Brüderlichkeit und Solidarität | 169
- 7.6 Pädagogik | 173
- 7.7 Gesamtschau | 185

8. Brüderlichkeit als sozialistisch-bürgerliche Tugend (Robert Seidel) | 189

- 8.1 Autor und Text | 189
- 8.2 Überblick | 191
- 8.3 Gesellschaft und Gemeinschaft | 193
- 8.4 Exkurs in systematischer Absicht: Menschenbild | 199
- 8.5 Brüderlichkeit und Solidarität | 201
- 8.6 Pädagogik | 208
- 8.7 Gesamtschau | 217

TEIL B – INTERPRETATIONEN UND ENTWÜRFE

9. Sozialistische Pädagogiken der Solidarität? | 223

- 9.1 Problemstruktur: Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft | 223
- 9.2 Thesen zum historischen Hintergrund | 226
- 9.3 Sozialistische Lösungsvorschläge: Pädagogiken der Solidarität | 245

10. Pädagogik und Solidarität:

Kritik problematischer Verhältnisse | 259

- 10.1 Standort und Begriff der Kritik | 259
- 10.2 Spannungen, Widersprüche und Herausforderungen | 266

11. Was bleibt?

Konturen (k)einer Theorie solidarischer Pädagogik | 287

11.1 Solidarität als fehlendes Fundament pädagogischen Handelns | 288

11.2 Solidarität als Medium pädagogischen Handelns | 295

11.3 Solidarität als Ziel pädagogischen Handelns | 299

11.4 Solidarität als Grund *pädagogisch motivierter* Gesellschaftskritik | 304

12. Schluss | 307

13. Literatur | 311

1. Einleitung

Es mag merkwürdig erscheinen, im Jahr 2016 eine Dissertation vorzulegen, die sich mit sozialistischer Pädagogik befasst. Vor 27 Jahren fiel die Berliner Mauer, vor 25 Jahren endete mit der Existenz der Sowjetunion das Experiment eines real existierenden Sozialismus mit einer – unterm Strich – negativen Bilanz. Kuba und die Volksrepublik China führen die Tradition dem Namen nach weiter, doch nicht einmal die parteioffiziellen Parolen wollen mehr verdecken, dass auch hier der globale Kapitalismus beste Bedingungen hat; im Blick auf die Menschenrechtslage und die Sicherung persönlicher Freiheiten ist dort – wie zuvor in nahezu allen realsozialistischen Versuchen – die Situation prekär.¹ Auch die neueren sozialistischen Experimente in Lateinamerika, selbstbewusst als *Sozialismus des 21. Jahrhunderts*² propagiert, sind bisher eher ambivalent zu bewerten bzw. fallen in sich oder unter dem Druck der ökonomischen und politischen Verhältnisse zusammen. Warum sich in dieser Lage mit sozialistischer Theorie, mit sozialistischer Pädagogik beschäftigten? Hat die Geschichte nicht ihr Urteil gesprochen? Ist der Sozialismus nicht tot und mit ihm ›seine‹ Pädagogik? Wozu also diese Leichenfledderei?

Doch ganz so tot scheint die *Idee des Sozialismus*³ trotz ihres weitestgehenden realgeschichtlichen Versagens nicht zu sein. Der Frankfurter Sozialphilosoph Axel Honneth widmete ihr 2015 eine kleine Schrift, die aber weder im Feuilleton noch in der Fachwelt überschwänglich aufgenommen wurde.⁴ Vielmehr als die Rede vom Sozialismus, die in Deutschland immer noch weitestgehend diskreditiert erscheint, artikuliert sich jedoch ein stärker werdendes Unbehagen mit der scheinbaren Alternativlosigkeit kapitalistischer Gesellschaft. Deren fette Jahre sind spätestens seit der Wirtschaftskrise 2008ff. offensichtlich vorbei. Der Blick

1 Vgl. dazu u.a. Amnesty International 2016a; 2016b.

2 Vgl. Buzgalin 2000; Dieterich 2006.

3 Vgl. Honneth 2015.

4 Vgl. Bach 2016.

auf historische Alternativkonzepte zu einer bürgerlich-kapitalistischen Ordnung mag politisch daher nützlich sein. Was aber hat das mit Pädagogik zu tun, und warum sollte ein *erziehungswissenschaftlicher* Blick auf diese Alternativen sinnvoll sein? Mit Paul Feyerabend kann die Vermutung aufgestellt werden, dass »jede Idee, sei sie noch so voll von Fehlern, [...] einen zukunftssträchtigen Gehalt [hat], der unter neuen Umständen die Forschung vorantreiben kann.«⁵ Allein diese Vermutung könnte genügen, sich den pädagogischen Vorstellungen der Sozialist*innen⁶ zu widmen – irgendein »zukunftssträchtiger Gehalt« würde sich sicher finden lassen.

Doch gibt es durchaus weitere Gründe sich mit sozialistischer Pädagogik zu beschäftigen: Im Laufe des 19. Jahrhunderts nahm eine Gesellschaftsform Gestalt an, die als ›bürgerliche‹ bezeichnet wurde und zu deren wesentlichem Charakteristikum die Freisetzung des Individuums aus den Zwängen einer ständisch-feudalen, statischen Sozialordnung gehörte. Seither stellt sich die systematische Frage, wie Pädagogik den Zusammenhang zwischen dem formal freien Individuum und der, diese Freiheit erst bedingenden (oder begrenzenden), Gesellschaft denken und praktisch bearbeiten kann. Denn dem Selbstanspruch dieser neuen bürgerlichen Gesellschaft geht es nicht nur darum, die Menschen durch Erziehung in sie einzugliedern, sondern sie durch Bildung zu befähigen aktive politisch und wirtschaftlich handelnde Akteur*innen in ihr zu werden. Pädagogik erhält dadurch in der auf Entwicklung und Fortschritt ausgerichteten Gesellschaft eine dynamische Qualität: Sie hat sich dem Problem der Vermittlung zwischen dem werdenden Individuum und der gewordenen und werdenden Gesellschaft, die aus dem konkreten Zusammenspiel werdender und gewordener Individuen besteht, zu widmen.

Die Sozialist*innen des 19. Jahrhunderts lebten und schrieben in einer historischen Situation, in der sich die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft im Werden befand. Am Beginn dieses Prozesses war keineswegs auszumachen, wo und wie er enden würde. Daher diskutierten sie nicht allein, wie beispielsweise die

5 Feyerabend (1986: 64).

6 In dieser Arbeit wird, je nach Kontext, eine uneinheitliche Schreibweise von geschlechterbezogenen Bezeichnungen zu finden sein. Diese erklärt sich daraus, dass in Textpassagen, in denen kein spezifischer Bezug auf ein bestimmtes Geschlecht genommen wird, generell mit * geschrieben wird, um so auch Personen zu umfassen, die durch eine lediglich ›männlich/</>weibliche‹ Bezeichnungen nicht angesprochen werden würden (vgl. u.a. Herrmann 2005). Wenn aber konkrete Geschlechtsidentitäten benannt werden oder auf solche Bezug zu nehmen ist (beispielsweise da in den zu interpretierenden Quelltexten von Männern oder Frauen die Rede ist) wird lediglich die weibliche bzw. männliche Bezeichnung genutzt.

spätere regierungsamtliche Pädagogik der DDR, wie das Individuum zum ›guten sozialistischen Staatsbürger‹ erzogen werden könnte, sondern auch, wie denn eine Gesellschaft überhaupt auszusehen hätte, in der die Freiheit aller Individuen und ihre freie Entwicklung zu »starken Persönlichkeiten von ungebrochener Eigenart«⁷ gewährleistet sei. In einer sich radikal transformierenden Gesellschaft, wie der des langen 19. Jahrhunderts waren die Sicherheiten, auf die sich Pädagogik in der konsolidierten Moderne der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stützen konnte, noch fraglich. Fraglich werden diese Sicherheiten zum Beginn des 21. Jahrhunderts nun wieder, nachdem das ›Ende der Geschichte‹⁸ nicht eingetreten ist und politische, ökonomische, demographische und ökologische Verwerfungen neue Herausforderungen darstellen. Die Frage des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft sowie deren pädagogischer Vermittlung stellt sich neu, in einer Zeit, in der sich, parallel zu den benannten Problemen, auch die sozialen, kulturellen und technologischen Bedingungen des Lebens radikal transformieren.

Wie eine Gesellschaft aussehen kann, die menschliche Entwicklung, Lernen und Bildung für alle sicherstellt, ist weiterhin umstritten. Womöglich kann sozialistisches Denken dieser Diskussion sinnvolle Beiträge liefern. Feyerabend schreibt wenige Seiten nach der oben zitierten Stelle, dass »alte Mythen, verbrauchte wissenschaftliche Theorien, merkwürdige Vorstellungen einen Kern enthalten, der sich bei einiger Mühe in eine Reihe faktischer Behauptungen verwandeln läßt, die dann mit den modernsten Ideen in fruchtbaren Wettstreit treten können.«⁹

So kann mit dem positiven Vorurteil an die Arbeit herangegangen werden, die alten sozialistischen Mythen enthalten einen solchen Kern, dem eine Vitalität innewohnt, die mit aktuelleren Ideen in den Wettstreit treten kann. Dieser Kern könnte für pädagogisches Denken im Begriff der Solidarität liegen. ›Solidarität‹ scheint einer der normativen Zentralbegriffe sozialistischen Denkens zu sein, der auf das Verhältnis zwischen einzelnen Personen und Gesellschaft verweist. ›Solidarität‹, so das die Forschung motivierende Vorurteil, verweist auf ein pädagogisch zu vermittelndes Bindeglied, welches die Individuen untereinander und mit der Gesellschaft in ein Verhältnis setzt. Mit ›Solidarität‹ (und ›Brüderlichkeit‹, die eine enge Verwandtschaft zur ›Solidarität‹ hat) könnte denkbar sein, wie Ge-

7 Zetkin ([1906] 1983: 16). Dass dabei unterschiedliche Konzepte von ›Freiheit‹ vertreten wurden, die zuweilen nur noch zynisch als solche bezeichnet werden können, und eher Vorwegnahmen totalitaristischen Denkens waren, wird im Zuge dieser Arbeit deutlich werden.

8 Vgl. Fukuyama 1992.

9 Feyerabend (1986: 67).

sellschaftlichkeit und Individualität in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zu denken ist. Das Verhältnis zwischen (einer immer auch auf Individualität sich beziehenden) Pädagogik, Solidarität/Brüderlichkeit und Gesellschaft erscheint so als ein erziehungswissenschaftlich relevantes Forschungsproblem, das insbesondere in sozialistischen Ansätzen bearbeitet wurde.

1.1 ZIEL UND AUFBAU DER ARBEIT

Vor dem Hintergrund des eben Beschriebenen lässt sich die erste Forschungsfrage, der in dieser Arbeit nachgegangen werden soll, konkretisieren: *Welche Konzeptualisierungen des Verhältnisses zwischen Solidarität/Brüderlichkeit, Pädagogik und dem Sozialen finden sich in der sozialistischen Diskussion des langen 19. Jahrhunderts?* Dabei sollen nicht nur die unterschiedlichen Verhältnisse zwischen den Begriffen analysiert werden, sondern auch die verschiedenen Möglichkeiten die Rede von ›Solidarität‹ und ›Brüderlichkeit‹ mit begrifflichem Gehalt zu versehen. Es gilt daher, die je unterschiedlichen Bedeutungen von ›Solidarität‹ und ›Brüderlichkeit‹ zu rekonstruieren und dann die entsprechenden Verhältnisse dieser Begriffe zu Pädagogik und Gemeinschaft zu untersuchen. Das Ziel soll dabei nicht sein, *alle* entsprechenden sozialistischen Konzepte zu analysieren. Die in dieser Arbeit zu beschreibenden und zu diskutierenden Konzepte bilden vielmehr die Eckpunkte zwischen denen sich das Feld der sozialistischen pädagogischen Diskussion von 1789 bis 1918 entfaltete. Sie sollen typische Denkschemata und Argumentationsfiguren repräsentieren, die sich in den dargestellten, ähnlichen oder vermischten Formen immer wieder in sozialistischen Texten pädagogischen Inhalts finden lassen.

Mit den in dieser Arbeit vorzulegenden Vorschlägen einer Interpretation sozialistischer Solidaritätsvorstellungen und ihres Verhältnisses zu Pädagogik und Gemeinschaftlichkeit in systematischer Absicht grenzt sich die Forschungsfrage weiter ein. Schließlich könnten die Texte auch im Hinblick auf ihre historische Genese hin interpretiert werden, um sie so als Produkte ›ihrer Zeit‹ verstehen zu können. Gleichwohl der Blick in die historischen und biographischen Umstände der Textentstehung an einigen Stellen geschehen muss, um Verstehenslücken zu füllen, liegt auf dieser Perspektive kein Schwerpunkt. Das Interesse an den Texten ist kein primär *historisches*; es ist *systematisch*.

Daraus resultiert die zweite Forschungsfrage: *Inwieweit die sozialistischen Vorschläge Konzepte und Argumentationsstrukturen liefern können, die auch heute für eine systematische Fassung des Verhältnisses zwischen Solidarität/Brüderlichkeit, Pädagogik und Gemeinschaft diskussionsfähig sind.* Daher wer-

den die vorzustellenden Konzepte nicht nur interpretiert, sondern auch einer Kritik unterzogen. Im Hintergrund dieses Unternehmens steht die Suche nach für künftige Theoriearbeit produktiven Elementen, die sich in diesen Ansätzen finden lassen. Damit soll ein Beitrag geleistet werden, die emphatische Rede von *solidarischer Bildung*¹⁰, auf ihre systematisch-pädagogische Begründbarkeit zu befragen.

Die beiden folgenden Kapitel dienen dazu, den Forschungsgegenstand in inhaltlicher Hinsicht näher zu bestimmen (Was bedeutet ›Sozialismus‹, ›Pädagogik‹ und ›Solidarität‹/›Brüderlichkeit‹?) und das methodische Vorgehen zu erläutern (Kapitel 2). Darüber hinaus ist der Forschungsstand zu rekonstruieren, um den spezifischen Erkenntnisbeitrag der Arbeit auszuweisen (Kapitel 3).

Nach diesen Vorarbeiten gliedert sich die Arbeit in zwei Hauptteile. In Teil A werden Konzeptionen des Zusammenhangs zwischen Pädagogik, Solidarität/Brüderlichkeit und Gesellschaftlichkeit am Beispiel von fünf Quelltexten interpretierend rekonstruiert: Der *Lehre vom richtigen Verhaeltnisse zu den Schoepfungswerken, und die durch oeffentliche Einfuehrung derselben zu bewuerkende allgemeine Menschenbegluekkung* (1792) von Franz Heinrich Ziegenhagen, *Die neue Sittenverbesserung durch die ikarische Gemeinschaft in zwölf Briefen* von Étienne Cabet (1850), die *Solidarität. Kurzgefaßte Darstellung der Lehre Karl Fourier's* (1855) von Hippolyte Renaud sowie Clara Zetkins *Arbeiterinnen- und Frauenfrage der Gegenwart* (1889) und Robert Seidels Buch *Sozialdemokratie und staatsbürgerliche Erziehung. Oder: Staatsbürger, Weltbürger und Mensch* (1917). Die in diesem Teil vorzulegenden Interpretationen werden sich an einem hermeneutischen Vorgehen zu orientieren haben, wie es in Kapitel 2 näher beschrieben wird.

Da das Ziel jedoch nicht nur in einer Rekonstruktion historischer Konzepte besteht, sondern deren systematische Gehalte vielmehr darauf hin befragt werden sollen, inwieweit sie auch unter der gegenwärtigen Situation für Theoriebildung angemessen sein könnten, wird der strikt systematisch arbeitende Teil A durch einen weniger systematischen, in Passagen spekulativen, Teil B ergänzt. Hier wird es darum gehen vor dem Hintergrund der vorgelegten Interpretationen weitergehend über den Zusammenhang von Pädagogik, Solidarität/Brüderlichkeit und Gesellschaft zu diskutieren. Dies geschieht in drei Schritten: Zuerst wird in Kapitel 9 der gemeinsame Bezugsrahmen der Texte, der in der spezifischen Situation der Transformation der ständisch-feudalen hin zur industriekapitalistischen Gesellschaft bestand, in Erinnerung gerufen und die je unterschiedlichen systematischen Verarbeitungen dieser spezifischen historischen Situation in den interpretierten Texten typisiert. Dies erscheint nicht nur als not-

10 Vgl. Angermüller/Buckle/Rodrian-Pfennig 2012.

wendiger Schritt zu einem möglichst umfassenden Verständnis der Texte, sondern auch, um Anschlusspunkte an aktuelle Theoriebildung sondieren zu können. In einem zweiten Schritt werden bestimmte Argumentationsstrukturen und Denkfiguren der fünf in Teil A vorgelegten Konzepte vor dem Hintergrund von Überlegungen zur pädagogischen Ethik einer Kritik unterzogen (Kapitel 10). Auf diesem Weg sollen historisch überholte und systematisch problematische Aspekte markiert werden, die für ein aktuelles Projekt einer (sozialistischen) *Pädagogik der Solidarität* untauglich erscheinen.

Eine aktuelle Theorie der Beziehung zwischen Solidarität, Pädagogik und Gesellschaft vorzulegen ist nicht der Anspruch dieser Arbeit. Die interpretierten Quellentexte sowie ihre historische Kontextualisierung und ihre Kritik sind eher Vorarbeiten zu einer solchen Theorie. Die Umrisse einer künftigen Theoriebaustelle *Pädagogik und Solidarität*, wie sie inspiriert von einer Analyse und Kritik historischer sozialistischer Ansätze und unter Bedingungen der aktuellen gesellschaftlich-pädagogischen Situation aussehen könnte, sollen dennoch skizziert werden (Kapitel 11). Kapitel 12 fasst die Ergebnisse der Arbeit zusammen und gibt einen Ausblick auf mögliche Anschlussforschung.

1.2 DANK

Drei Jahre Forschen und Schreiben sind nicht ohne Unterstützung möglich. Ich will an dieser Stelle den Menschen danken, ohne die mir diese Arbeit nicht gelungen wäre. Karsten Kenklies motivierte mich zur Promotion und begleitete mich mit methodologischer Akribie und engagierter Beratung bis zu deren Fertigstellung. In seinen Seminaren und im Lesekreis lernte ich, was kritische Textarbeit bedeuten kann. Michael Winkler unterstützte das Vorhaben ebenfalls vom ersten Tag an mit einer Portion Leidenschaft und schier unerschöpflichen Hinweisen zu historischen Hintergründen, Querverweisen und zur pädagogischen Systematik. Beiden gilt für ihre Unterstützung und ihren Rat mein herzlichster Dank.

Für die zahlreichen, inzwischen weit über den wissenschaftlichen Austausch hinausgehenden Gespräche und die kollegiale Kritik bin ich den Mitgliedern der Mikro-AG Bildungsgeschichte der Hans-Böckler-Stiftung, Stephan Geuenich, Daniel Krenz-Dewe und Kathrin Witek, zu großem Dank verpflichtet. Sebastian Engelmann und Benjamin Paul-Siewert, die beide ebenfalls das Feld der sozialistischen Pädagogik bearbeiten, danke ich für unsere Gespräche, Diskussionen und Eure Kritik. Mit Anne Herrmann, Karola Herrmann, Diana Juneck, Felix Reinhardt, Lydia Siewert und Sandra Töpfer habe ich einzelne Kapitel dieser

Arbeit diskutieren können. Eure Hinweise haben zur Lesbarkeit dieser Arbeit – aber vor allem auch zu meiner Motivation, an ihr weiter zu schreiben – wesentlich beigetragen. Danke dafür.

Nicht nur wissenschaftlicher Austausch ist für das Gelingen dieser Arbeit wichtig gewesen, sondern auch freundschaftlicher Beistand. An erster Stelle möchte ich dafür Frank Clemens danken. Wir kennen uns schon viele Jahre, doch die drei Jahre in Schreibkämmerchen und Bibliotheken wären ohne Dich eine ungleich schwerere Zeit gewesen. Nicht weniger danken muss ich den Mitbewohner*innen und Freund*innen in der »Paste«, die meine regelmäßigen Abwesenheiten und Rückzüge aus dem Gemeinschaftsleben großmütig tolerierten. Was Solidarität praktisch bedeutet, kann ich im Zusammenleben mit Euch täglich erproben. Den Luxus, ohne die sonstigen Ablenkungen und Verpflichtungen an der Endkorrektur arbeiten zu können, ermöglichten mir Friederike Gribkowski und Lisa Mews in ihrem Bukarester Domizil. Nicht nur für Eure Gastfreundschaft, sondern vor allem für die sommerlichen Terrassengespräche und den guten rumänischen Wein danke ich Euch von Herzen.

Großer Dank gilt darüber hinaus meinen Eltern, meiner Schwester und meinem Großvater, die mich auf meinem Weg unbedingt unterstützen. Mein Dank an Dich, Anne, ist nicht in Worte zu fassen.

Ökonomisch wäre diese Arbeit ohne das Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung nicht möglich gewesen, für deren materielle und ideelle Förderung und die hingebungsvolle Arbeit ihrer Mitarbeiter*innen möchte ich mich an dieser Stelle bedanken. Abschließend gilt mein Dank Katharina Wierichs und Dagmar Buchwald aus dem transcript Verlag für die freundliche Aufnahme in den Verlag, ihre Unterstützung und die reibungslose Zusammenarbeit bei der Herstellung dieses Buches.

2. Methodik

2.1 TEXTAUSWAHL UND INTERPRETATION

Alltägliches Verstehen ereignet sich meist im Horizont unbewusster Wahrnehmungsmuster, Einstellungen und Stereotype, die es erlauben, Erfahrungen in eine je eigene Weltdeutung zu integrieren. Kategorien, Prämissen und Vorurteile prägen aber auch wissenschaftliche Erkenntnisprozesse: sie ermöglichen Verstehen überhaupt erst, indem sie die Aufmerksamkeit Forschender leiten. Auf der anderen Seite grenzen sie das Verstehen aber ein und lassen alternative Perspektiven vergessen. Systematische Verstehensprozesse müssen sich daher der von ihnen benutzten Kategorien bewusst werden, um sie reflexiv verwenden zu können.

Dieser Zusammenhang ist auch für den Versuch Texte zu verstehen zu beachten. Die hermeneutische Aufgabe besteht nicht darin, sich die benutzten Kategorien bewusst zu machen und diese dann von außen an einen zu verstehenden Text heran zulegen, um den Text als Material zur Füllung dieser Kategorien zu benutzen. Vielmehr gilt es, die Kategorien zu nutzen, einen Text aufzuschließen, und mit den ihm vorgestellten Kategorien ins Gespräch zu bringen. Dabei ist sich der Vorurteilsstruktur der Kategorien bewusst zu bleiben. Das heißt, dass die an den Text herangetragenen Kategorien vorläufig gelten und in der Auseinandersetzung mit ihm modifiziert werden können. Dies gilt auch für die – im Folgenden darzulegenden – Kategorien, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Dieses vorläufige hermeneutische Raster soll im Folgenden transparent gemacht werden.

Der Auswahl der in diese Arbeit einfließenden Primärtexte liegen fünf, sich aus der Forschungsfrage ergebende Prämissen zugrunde. Die Texte müssten (1) pädagogisch und (2) sozialistisch sein. In ihnen muss ein Konzept von (3) Gemeinschaftlichkeit deutlich werden, und sie müssen (4) die Worte ›Solidarität‹ und/oder ›Brüderlichkeit‹ enthalten. Zuletzt müssen sie (5) in der Zeit zwischen 1789 und 1918 entstanden sein. Die Prämissen (1), (3) und (4) bestimmen dabei

nicht nur die Auswahl der Texte, sondern leiten als vorläufige Kategorien insbesondere deren Interpretation. Da das Ziel dieser Arbeit nicht die Darstellung der Ideengeschichte sozialistischer Pädagogik ist, sondern die, auf das Verhältnis Pädagogik – Solidarität/Brüderlichkeit – Gemeinschaft bezogene, systematische Rekonstruktion von Begründungsmustern in den Traditionen sozialistischen Denkens, wird mit dieser Arbeit kein Anspruch auf Behandlung eines etwaigen Kanons paradigmatischer sozialistischer Ansätze erhoben. Gleichwohl besteht der Anspruch, diejenigen Denkfiguren des infrage stehenden Zusammenhangs zu rekonstruieren, die das Feld der sozialistischen Diskussion in seiner Pluralität bestimmen. Auch wenn eine letztendliche Begründung der Auswahl nicht möglich ist, so ist beim Autor im Forschungsprozess selbst und im Austausch mit Fachkolleg*innen doch eine entsprechende »theoretische Sensibilität« entstanden, die es erlaubt, davon zu sprechen, dass eine »Sättigung« des Feldes eingetreten ist.¹ Dieser, der Methodik der *Grounded Theory* entnommene, Begriff besagt, dass die »Datenerhebung (und auch die Interpretationsarbeit) [...] so lange fortgesetzt [wird], bis sich keine neuen Gesichtspunkte mehr ergeben.«² Für diese Arbeit bedeutet das, dass aus Sicht des Autors keine Texte mehr gefunden wurden, die den zu interpretierenden Verhältnissen weitere bedeutende Aspekte hinzufügen würden.

Auch wenn sich die fünf genannten Prämissen der Textauswahl und Interpretation aus der Fragestellung herleiten, sind sie je für sich kurz zu begründen und – eingedenk der Uneindeutigkeit der genannten Begriffe – zu konkretisieren. Dies ist um so mehr von Nöten, da die im Folgenden zu explizierenden Kategorien den Gang der Interpretation bestimmen. Die Klärung der Prämissen soll auch helfen, die nach Gadamer »erste aller hermeneutischen Bedingungen [, ...] das Sachverständnis, das Zu-tun-haben mit der gleichen Sache«³ zwischen Text und Interpret darzustellen. Dies bedeutet nicht, dass die im Folgende explizierten Vormeinungen unbefragt in die zu interpretierenden Texte hereingelegt werden, vielmehr soll ihre allgemeine Bestimmung helfen, nach ihren unterschiedlichen, spezifischen Bestimmungen in den konkreten Primärtexten zu fragen, und dabei die den Text erschließenden Kategorien selbst zu reaktualisieren.

2.1.1 Pädagogik

Die ausgewählten Texte müssen sich in den Horizont eines pädagogischen Zusammenhangs stellen lassen. In diesem Sinne muss in ihnen ein *pädagogisches*

1 Strauss/Corbin (1996: 25).

2 Böhm/Legewie/Muhr (ohne Jahr: 28).

3 Gadamer ([1959] 1986: 60).

Konzept erkennbar sein. Ein pädagogisches Konzept wird in einem Text nicht nur – und nicht unbedingt – deutlich, wenn beispielsweise die Worte Bildung, Erziehung, Unterricht, Lernen oder Schule Verwendung finden. Ohne auf die kontroversen Auseinandersetzungen um die Möglichkeiten einer allgemeinen Bestimmung des Pädagogischen eingehen zu wollen,⁴ wird im Rahmen dieser Arbeit davon ausgegangen, dass diese Bestimmung möglich ist. Unabhängig davon ist sie für diese Arbeit notwendig, um dem Untersuchungsfeld und der Fragestellung die nötige Klarheit zu geben.

Die Grundlage jeden pädagogischen Denkens ist untrennbar mit einer Anthropologie, mit einem Menschenbild verbunden. Pädagogik ohne ein Menschenbild ist schlechterdings undenkbar. Nur im Rahmen einer Anthropologie stellt sich überhaupt erst das Problem der Notwendigkeit und Möglichkeit von Pädagogik. Die Frage nach einem Menschenbild muss also bei der Erhellung des pädagogischen Horizontes der Texte mindestens in Ansätzen beantwortbar sein. Was aber wird in dieser Arbeit unter ›Pädagogik‹ verstanden?

Ralf Koerrenz und Michael Winkler bestimmen das Allgemeine der Pädagogik als die Frage nach der »Steuerung von Lernprozessen« in der »Relation zum einzelnen Individuum«: »Aller Pädagogik, wird sie als Erziehen, Bilden, Unterrichten, Lehren oder wie auch immer umschrieben, liegt ein solches Handeln zur Steuerung von Lernprozessen des Individuums zugrunde.«⁵ Dabei spiele es keine Rolle, ob der oder die einzelne als solche oder als Teil einer Gruppe angesprochen werde.⁶ Es lässt sich als ein erstes Element des Pädagogischen festhalten, dass es um den Zusammenhang von Lernsteuerung im Hinblick auf Individuen geht. Lernen soll dabei als die »Entwicklung von Inhalts- und Bedeutungszusammenhängen«⁷ in Individuen und Gruppen gedacht werden.

Die Grundlage, um Lernen überhaupt steuern zu können, ist »die immer vorauszusetzende Lernfähigkeits- und Bildsamkeitsthese«,⁸ die mit der These vom »erziehungsbedürftige[n] Wesen Mensch«⁹ einhergeht. Hätte der Mensch nicht die Fähigkeit zu lernen und sich zu bilden (hier zu fassen als innere Lernsteuerung), so könnte er es nicht. Wäre er nicht der Erziehung bedürftig, bräuchte das Lernen nicht gesteuert werden. Befähigung zum Lernen und Bedürftigkeit dessen äußerer (Erziehung) und innerer (Bildung) Steuerung sind somit zwei weitere Koordinaten des in dieser Arbeit verwendeten Begriffs von Pädagogik.

4 Einführung in die Diskussion vgl. u.a. Vogel 1998.

5 Koerrenz/Winkler (2013: 52f.).

6 Ebd.: 53.

7 Bracht (2001: 87).

8 Gamm (1979: 13).

9 Ebd.

Wenn man von der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen schreibt, so geht unmittelbar damit ein nächstes Element des Pädagogischen einher: Die These, dass das Lernen steuerbar ist. Denn nur, weil der Mensch Lernen kann und Lernen muss, bedeutet das nicht, dass das Lernen auch steuerbar ist. Die These, dass Lernen steuerbar ist, geht zusammen mit der Frage danach wie dieses Lernen zu steuern ist, und dem Problem von Methodik und Didaktik als viertem Element des Pädagogischen.

Die Rede von der Steuerung von Lernprozessen macht aber nur Sinn, wenn sie – fünftes Element – mit einem Ziel dieser Steuerung verknüpft ist, das wiederum eng mit dem vertretenen Menschenbild zusammenhängt. Pädagogische Ziele können dabei unterschiedliche Dimensionen und Begründungsweisen haben, die sich nicht ohne Rückbezug auf ein Menschenbild und eine damit einhergehende normative Orientierung erklären lassen.

Als ein pädagogisches Konzept beinhaltende Texte gelten also im Rahmen dieser Arbeit Texte, die sich unter den Prämissen der Lern- und Bildungsfähigkeit und der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen mit der Frage der Steuerung (individueller) Lernprozesse (Erziehung als eher von außen initiierte; Bildung als eher binnenorientierte Steuerung) befassen. Dabei müssen in ihnen sowohl methodische Überlegungen über das Wie dieser Steuerung deutlich werden als auch Ziele dieser Steuerungsbemühungen erkennbar sein.

2.1.2 Sozialismus

Da es in dieser Arbeit darum geht, sozialistische Argumentations- und Begründungsmuster zu analysieren, müssen die ausgewählten Texte einer sozialistischen Tradition zuzuordnen sein. Nun ist dies eine alles andere als klare Definition. In gewisser Weise ist das Wort ›Sozialismus‹ ein leerer Signifikant, der je nach Situation und Interesse inhaltlich gefüllt werden kann, gefüllt wurde und wird.¹⁰ In der aktuellen Literatur zum Thema sozialistische Pädagogik herrscht wenig begriffliche Klarheit.¹¹ Daher muss an dieser Stelle der zumindest ansatzweise erfolgreiche Versuch einer eigenen Begriffsbestimmung unternommen werden.

Dem *Historischen Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* folgend, kann der Beginn der Entstehung des modernen Sozialismusbegriffs im Umfeld des englischen Owenismus verortet werden, auch wenn das Wort schon vorher in v.a. rechtswissenschaftlichen kontinentaleuropäischen Debatten eine

10 Zur Geschichte des Wortes ›Sozialismus‹ vgl. den noch immer grundlegenden Beitrag von Grünberg 1912.

11 Vgl. S. 31ff. dieser Arbeit.

Rolle spielte. In England kann ›socialism‹ zum ersten Mal im Jahr 1822 nachgewiesen werden. Dabei lässt sich vermuten, dass »die englischen Begriffe ›socialism‹ und ›socialist‹ im 19. Jahrhundert gebildet wurden, ohne daß die vorausgehende kontinentale Begriffsgeschichte bekannt gewesen wäre.«¹² Der bis dahin für das von Robert Owen (*1771, †1858) aufgestellte System geläufige Begriff ›Owenism‹ wurde recht schnell von ›Socialism‹ verdrängt. Seit den 1830er Jahren trat der Begriff ›socialistes‹ auch in Frankreich auf und wurde hier als Sammelbezeichnung für die Theorien Henri de Saint-Simons (*1760, †1825), Charles Fouriers (*1772, †1837) und Robert Owens benutzt.

Im deutschen Sprachraum war der Begriff ›Sozialismus‹ zu Beginn des 19. Jahrhunderts nur im kleinen Kreis der deutschen Rechtsphilosophen geläufig.¹³ An den dort verwendeten Begriff, den inhaltlich wenig mit dem später popularisierten verband, wurde außerhalb dieses Zirkels nicht angeknüpft. Die Begriffe ›Socialismus‹ und ›Socialist‹ wurden »als Neologismen aus der westeuropäischen Diskussion übernommen«¹⁴ und bezogen sich – mangels einer entsprechenden Bewegung in Deutschland – auch nur auf die in Frankreich und England sich entwickelnden Phänomene. Seit 1839 lässt sich der Begriff in derartiger Verwendung im deutschen Sprachgebrauch nachweisen.¹⁵

Die erste und für die weitere Verbreitung des Begriffs in Deutschland wesentliche Monographie wurde 1842 von Lorenz Stein mit *Socialismus und Communismus des heutigen Frankreichs* vorgelegt. Darin bestimmte er den Sozialismus-Begriff an drei Merkmalen: Er beziehe sich auf die Umgestaltung der bestehenden Gesellschaft;¹⁶ sei in seiner Genese mit der Entstehung des Proletariats und dem Streben danach, dessen Situation zu verbessern verbunden;¹⁷ drittens sei der Sozialismus eine neue Wissenschaft, nämlich die »Wissenschaft der Gesellschaft.«¹⁸ Diese grundlegende, aber rudimentäre Definition gilt es für unsere Zwecke zu konkretisieren. Dazu sollen die Definitionsversuche Klaus von Beymes und Georg Fülberths herangezogen werden.

12 Schieder (1984: 934).

13 Vgl. dazu ausführlich: Schieder 1984.

14 Ebd.: 944.

15 Vgl. ebd.: 946.

16 Vgl. Stein (1842: 141).

17 Vgl. ebd.: 7.

18 Ebd.: 139. Die Rede vom Sozialismus als ›Wissenschaft von der Gesellschaft‹ hatte in der Revolution um 1848 eine gewisse Konjunktur (so wurde vereinzelt sogar die Einrichtung von Lehrstühlen für Sozialismus gefordert [vgl. Pinoff 1848]), sie darf aber nicht mit der später vor allem von Engels popularisierten Rede vom ›wissenschaftlichen Sozialismus‹ (vgl. u.a. Engels [1880] 1987) verwechselt werden.

Unter ›Sozialismus‹ versteht Klaus von Beyme in erster Annäherung einen sehr breiten Sammelbegriff, unter dem er sowohl frühsozialistische, anarchistische, kommunistische, marxistische und sozialdemokratische Theorien und Praktiken subsumiert. Als sozialistisch gelten für ihn Konzepte, die von folgenden Prämissen ausgehen: einer in Klassen gespaltenen Gesellschaft und dem Bezwecken der Beseitigung dieser Klassenunterschiede; sie streben eine auf Gemeineigentum basierende Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung an; sie sehen die Ursache der sozialen Unterschiede in der herrschenden Wirtschafts- und/oder politischen Herrschaftsform; sie streben die Erreichung ihres Zieles durch eine reformatorische und/oder revolutionäre Änderung der gesellschaftlichen Verhältnisse an.¹⁹

Georg Fülberth versteht in seiner schmalen Einführung in den Sozialismus unter selbigen »a. eine Gesellschaftsordnung, b. eine politische Bewegung und ihre Theorie, c. ein untergeordnetes Organisationsprinzip in der kapitalistischen Gesellschaft.«²⁰ Er gibt ähnliche inhaltliche Bestimmungen an wie Beyme, ergänzt den Katalog aber und orientiert sich dabei sehr an marxistischem Vokabular.²¹ Fülberth fügt ein normatives Element ein, das für ihn konstitutiv für sozialistisches Denken ist; es ist ein Anspruch, der »als Gemeinsamkeit aller Sozialistinnen und Sozialisten (über Spaltungen schon damals und später hinweg) angesehen werden«²² könne. Diesen normativen Anspruch, der das begründende und organisierende Motiv des Sozialismus sei, findet Fülberth in dem im *Manifest der Kommunistischen Partei* formulierten Ziel ausgedrückt, eine »Assoziation« zu schaffen, »worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist.«²³ Für Fülberth ist gerade diese Bestimmung des Sozialismus von großer Bedeutung, da er sie als Wertmaßstab der Beurteilung der durchgeführten Versuche eine sozialistische Gesellschaft nutzt. Für die hier vorzulegende Begriffsbestimmung ist dieser Gedanken ebenso zentral wie problematisch. Würde er zum einen doch das Verständnis von Sozialismus eng einschränken, und gäbe einem marxischen Definitionselement einen zentralen Stellenwert, an dem sich anderer Vorstellungen zu messen hätten. Diese normative Bestimmung soll daher die Auswahl der Texte nicht bestimmen. Doch soll sie im Bewusstsein bleiben, um sie im kritischen Durchgang durch die Texte als Orientierungspunkt zu halten.

19 Vgl. Beyme 2013.

20 Fülberth (2011: 6).

21 Vgl. ebd.: 12f.

22 Ebd.

23 Marx/Engels ([1848] 1960: 482).

Noch ein Wort zum Verhältnis zwischen Marxismus und Sozialismus: Wie bei Fülberth, der den normativen Wesenskern des Sozialismus mit einem marx-schen Zitat festlegt, finden sich Karl Marx und Friedrich Engels bei den meisten Autor*innen als zentraler Bezugspunkt sozialistischen Denkens. So nennt Manfred Hahn eine umfassende Zusammenstellung von Quellen zur Frühgeschichte des Sozialismus *Archivalienkunde des vormarxistischen Sozialismus*. Für ihn ist der vormarxistische Sozialismus

»die in Analyse und Kritik gefaßte, ablehnende und fordernd auftretende Lehre von der kapitalistischen Gesellschaft als einer notwendig untergehenden Ordnung, ist Wissen über sie bei Einschluß der Konzeption des zum Guten gewendeten Gesellschaftssystems der Zukunft, ohne gedankliche Rückkehr zu vorkapitalistischen Verhältnissen.«²⁴

Im Übrigen definiert er ihn an ähnlichen Kriterien wie Beyme. Die von Hahn zusammengetragenen archivarisches Informationen betreffen aber einen vormarxistischen Sozialismus. Dieser »ist vormarxistisch [Herv. i.O.] – auch im Sinne des Vorher –, zugleich vormarxistisch [Herv. i.O.], er arbeitet dem marxistischen Sozialismus vor und vererbt sich ihm schließlich.«²⁵ Ähnlich sieht das Hobsbawm, wenn er schreibt: »Tatsächlich ersetzte die Herausbildung des Marx'schen Sozialismus ihre [sic. seine, R.P.] Vorläufer nicht nur, sondern absorbierte sie und ›hob sie auf‹, um es hegelianisch zu formulieren.«²⁶ Auch hier wird deutlich, dass der Sozialismusbegriff auf Marx ausgerichtet wird. Immerhin wird dies von Hahn deutlich gekennzeichnet. Bei anderen Publikationen entfällt derartige Kennzeichnung.

Die Fokussierung des Sozialismusbegriffs auf Marx aber ist ideengeschichtlich, forschungsmethodisch und forschungspolitisch problematisch, engt sie den Begriff doch unnötig auf eine – kontrovers zu interpretierende – Lesart ein, bzw. billigt dieser eine, den Begriff strukturierende Bedeutung zu. Weniger vor dem Hintergrund einer marxistisch orientierten Interpretationsfolie bearbeitet das *Historischen Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* den Sozialismusbegriff. Auf den ersten Blick erscheint dabei die Begriffsdefinition als der »Kategorie der zukunftsorientierte[n] Bewegungsbegriffe«²⁷ zugehörig intuitiv nachvollziehbar. Die nähere Bestimmung aber lässt Zweifel aufkommen. So sei der Sozialismus »von Anfang an durch theoretische Entwürfe bestimmt, die in

24 Hahn (1995: 14).

25 Ebd.

26 Hobsbawm (2014: 59).

27 Schieder (1984: 923).

die Zukunft weisen und nicht auf eine historische Realität bezogen sind.«²⁸ Würde man an einer derartigen Sozialismusdefinition festhalten, so würden nur derartige Konzepte in den Blick kommen, die reine Utopien sind. Das macht keinen Sinn, und auch das Lexikon selbst folgt nicht dieser Definition, sondern legt deutlich dar, wie stark sich sozialistisches Denken auf die Analyse und Kritik einer »historischen Realität« bezogen hat.

Nach diesen Vorklärunen kann der für diese Untersuchung verbindliche Sozialismusbegriff konkretisiert werden: Als sozialistisch gelten im Rahmen dieser Arbeit Texte, die die folgenden Kriterien erfüllen: Soziale Ungleichheit wird nicht als individuelles Verschulden interpretiert, sondern als gesellschaftliches Problem, das sich als Spaltung der Gesellschaft in Klassen oder Schichten artikuliert. Als ursächlich für diese Spaltung wird nicht die einzelne Person, sondern die bestehende wirtschaftliche, politische und/oder ideologische Herrschaftsform angesehen. Sozialistisches Denken zeichnet sich dadurch aus, dass es sowohl die soziale Fragmentierung der Gesellschaft als auch die jener zugrunde liegenden Herrschaftsformen beseitigen will. Es zeichnet sich damit auch durch eine Zukunftsorientierung aus, die die Herstellung einer auf Gemeineigentum basierenden Wirtschaft und Gesellschaft anstrebt. Zuletzt charakterisiert sozialistisches Denken, dass es die beschriebenen Gesellschaftsänderungen auf revolutionärem oder reformatorischem Wege bewerkstelligen will. Diese allgemeine Fassung des Sozialismusbegriffs bleibt offen für zahlreiche spezifische Ausformungen, und verspricht ein weites Feld sozialistischer Konzepte in den Blick zu bekommen.

2.1.3 Solidarität und Brüderlichkeit

Da es in dieser Arbeit darum geht, zu analysieren, wie der Zusammenhang zwischen Pädagogik, Solidarität/Brüderlichkeit und Gemeinschaft konstituiert werden kann und mit der oben vorgelegten Perspektivierung von Pädagogik schon eine Konzeption von Pädagogik vorgelegt wurde, die mögliche anderer Bestimmungen ausschließt, soll die Suche nach dem Sinngehalt von ›Solidarität‹ und ›Brüderlichkeit‹ keine derartige Einschränkung erfahren. Obleich etliche Versuche zur inhaltlichen und formalen Bestimmung des Solidaritätsbegriffs vorliegen,²⁹ soll keine dieser Definitionen die Auswahl der Texte bestimmen. Vielmehr dienen die Worte ›Solidarität‹ und ›Brüderlichkeit‹ in ihren unterschiedlichen Formen, Abwandlungen und Komposita als Fixpunkte. Sie müssen in den auszu-

28 Ebd.

29 Vgl. S. 36ff. dieser Arbeit.

wählenden Texten auftreten und sollen dann im Rahmen der Interpretation auf ihren jeweiligen begrifflichen Gehalt befragt werden.

Es mag irritieren, ›Solidarität‹ und ›Brüderlichkeit‹ als Ankerworte zu wählen. Dies bedarf einer Begründung. Dass die unterschiedlichen Worte ›Solidarität‹ und ›Brüderlichkeit‹ auf vergleichbare Sachverhalte bezogen sind, ist eine Vorannahme, deren Geltung sich aus der Arbeit mit den Texten heraus bestätigen oder verwerfen lassen wird. Diese Vorannahme aber ist keine willkürliche, sondern kann durch einschlägige Literatur gestützt werden. So behandelt das *Lexikon des Sozialismus* ›Solidarität‹ und ›Brüderlichkeit‹ unter dem gleichen Stichwort und konstatiert, dass beide »vielfach synonym gebraucht« werden. Zwar ließe sich im »Frühsozialismus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts [...] der Übergang von ›Brüderlichkeit‹ zu ›Solidarität‹ beobachten, [jedoch,] ohne daß zwischen den beiden ein klarer definitorischer Unterschied zu konstatieren wäre.«³⁰ In den *Geschichtlichen Grundbegriffen* gibt es nur einen Artikel zu ›Brüderlichkeit‹, in dem auf ›Solidarität‹ nur am Rande eingegangen wird. Das Wort habe in der Folge der Popularisierung der Ideen Fouriers und der – auch sprachpolitischen – Aktivitäten der Internationalen Arbeiterassoziation ›Brüderlichkeit‹ verdrängt.³¹ Freilich sind mit der Ablösung von ›Brüderlichkeit‹ durch ›Solidarität‹ inhaltliche Veränderungen verbunden. Die Idee der Brüderlichkeit hat eine bis mindestens ins Urchristentum zurückgehende Geschichte, die spätestens im Bauernkrieg von Thomas Münzer (*1489, †1525) auch politisch radikalisiert wurde.³² Der im 19. Jahrhundert sich verbreitende Solidaritätsbegriff trat gleichsam dessen Erbe an und entwickelt im Laufe der Zeit einen anderen begrifflichen Gehalt. Für das 19. Jahrhundert aber kann man noch von einer synonymen Verwendung ausgehen, auch wenn dieser Verdacht in jedem Text und in der Zusammenschau der ausgewählten Texte zu prüfen ist.

2.1.4 Gesellschaft und Gemeinschaft

Sehr kurz kann die Bestimmung des vorletzten Auswahlkriteriums gehalten werden: In den Texten muss von Sozialität, also Gemeinschaft oder Gesellschaft die Rede sein. Beide Begriffe meinen in diesem Zusammenhang, dass in irgendeiner Form Menschen, jenseits eines pädagogischen Verhältnisses, miteinander in Beziehung stehen, bzw. als in Beziehung stehend konzipiert werden. Alle Texte also, die sich nur mit der Erziehung des Individuums beschäftigen, ohne sich auf

30 Beier (1986: 548). Dass Beiers Beobachtung in dieser Form zu holzschnittartig ist, wird im Rahmen der Textinterpretationen in dieser Arbeit deutlich werden.

31 Vgl. Schieder (1972: 578).

32 Vgl. Christoph (1979: 15).

soziale Gruppen zu beziehen, sind für unser Vorhaben irrelevant.³³ Auf theoretisch gehaltvoller deskriptive Konzepte von Gesellschaft, Gemeinschaft oder Klasse wird hier bei der Auswahl nicht zurückgegriffen.

2.1.5 Das lange 19. Jahrhundert

Die letzte Prämisse der Textauswahl begrenzt die Texte auf solche, die zwischen 1789 und 1918 erschienen sind. Die Eingrenzung der Epoche, aus der die zu analysierenden Texte stammen, erscheint zunächst forschungspragmatisch, hat aber sowohl historische als auch systematische Gründe. Diese sind kurz darzustellen. In der Geschichtsschreibung ist der Begriff des *langen 19. Jahrhunderts* als Bezeichnung des Zeitraum zwischen Französischer Revolution und Erstem Weltkrieg geläufig.³⁴ Es handelt sich um einen Epochenbegriff. Eine Epoche kann als von drei Charakteristika bestimmt definiert werden: »Sie ist von ›epochemachenden‹ Ereignissen eingfasst. Sie stellt einen inneren Zusammenhang dar. Was sie zusammenhält, unterscheidet sie zugleich von dem vorhergehenden und dem nachfolgenden Zeitabschnitt.«³⁵ Für die Zeit um 1789 wurde von Eric Hobsbawm der Begriff der »dual revolution« geprägt, der die »French Revolution of 1789 and the contemporaneous (British) Industrial Revolution«³⁶ bezeichnet. Auch wenn die Industrialisierung in England schon vor 1789 begann, sieht Hobsbawm im Zusammenfallen dieser beiden Ereignisse den ›epochemachenden‹ Charakter jener Zeit, in deren Folge Prozesse der Industrialisierung, des starken Bevölkerungswachstums, der Bevölkerungswanderung, der Etablierung von Nationalstaaten bzw. einer entsprechenden Idee der Nation und eines ihr korrespondierenden Nationalbewusstseins das Spezifikum jener Epoche im Vergleich zur vorherigen und nachfolgenden Zeit ausmachen.³⁷ Der Erste Weltkrieg wird als das Ereignis gesehen, das die Epoche abschließt und eine Zeit neuen Signums einleitet.

Für den Zusammenhang der Forschungsfrage dieser Arbeit ist vor allem ein kultureller Zusammenhang von Belang. Denn die politischen, ökonomischen und sozialen Prozesse jener Epoche führten zu einer Freisetzung des Individuums aus Strukturen, die es vorher eingebunden hatten. Die wenig soziale Mobilität oder

33 In gewisser Weise handelt es sich bei diesem Kriterium um eine tautologische Zuspitzung, denn schon die beiden Kategorien ›Solidarität‹ und ›Sozialismus‹ schließen Texte, die rein individualistisch argumentieren, mehr oder weniger aus.

34 Vgl. u.a.: Bauer 2004; Hobsbawm 2010: 21; Kocka 2001.

35 Kocka (2001: 138).

36 Hobsbawm (1962: XV).

37 Vgl. Kocka (2001: 140).

Herausbildung von Individualität zulassende Ständegesellschaft zerbrach und setzte das Individuum frei. Die umrissenen Problemstrukturen wurden pädagogisch besonders relevant, da auf die Frage nach der Integration der Individuen in einer Gesellschaft sich pädagogische Antworten geradezu aufdrängten.

Beide Problemstrukturen, die Freisetzung in die Individualität, wie ihre Reintegration in einen sozialen Zusammenhang reflektierten sich in Lösungsvorschlägen unterschiedlichen weltanschaulichen Hintergrunds. Katholische, protestantische, liberale, konservative und sozialistische Modelle boten sich an. Der Liberalismus schien ideologisch und politisch zu dominieren:

»In brief, for classical liberalism, the human world consisted of self-contained individual atoms with certain build-in passions and drives, each seeking above all to maximize his satisfactions and minimize his dissatisfactions, equal in this to all others, and ›naturally‹ recognizing no limits or rights of interference with his urges.«³⁸

Auch in der Geschichtsschreibung der Pädagogik dominiert die Darstellung nicht-sozialistischer Ansätze, obwohl die Vermutung berechtigt erscheint, dass sozialistische Ansätze nicht weniger gehaltvolle Bewältigungsmodelle anbieten konnten. Zwar begrenzt sich die sozialistische Diskussion nicht auf das lange 19. Jahrhundert, doch kann die Zeit zwischen Französischer und Russischer Revolution legitimer Weise als Epoche der Geschichte des Sozialismus begriffen werden, die sich prinzipiell von späteren unterscheidet.

Eine erste Entfaltung modernen sozialistischen Denkens lässt sich im Umfeld der Französischen Revolution mit dem Wirken Gracchus Babeufs (*1760, †1797) beobachten.³⁹ Im Laufe des 19. Jahrhunderts entwickelte sich eine breite sozialistische Diskussion, die, trotz aller Verwerfungen und Brüche, als einheitliche Diskussion vorgestellt werden kann.⁴⁰ Freilich deutete sich ein Bruch an, der letztlich 1917 mit der Russischen Revolution eintrat. Spätestens hier trat in der theoretischen Diskussion ein Schisma ein, das sich freilich nicht nur theorieimmanent erklären lässt: Die Orientierung der nach 1917 entstehenden kommunistischen Parteien in Europa (und damit auch der KPD in Deutschland) an den wechselnden ideologischen Vorgaben der KPdSU und der Konflikt mit den sozialdemokratischen Parteien macht es schwer, noch systematisch von einer einheitlichen sozialistischen Diskussion zu sprechen, da sich die Prämissen und Motivationen der Theorieproduktion nun durch realpolitische Bedingungen massiv

38 Hobsbawm (1962: 278f.).

39 Vgl. Kool/Krause (1972: 69ff.); Muckle (1917: 141).

40 Ausführlich zur Entwicklung des sozialistischen Denkens im 19. Jahrhundert vgl. u.a.: Muckle 1909, 1917; Schieder 1984; Cole 1960, 1961, 1962; Droz 1972.

verschoben. Die Französische und die Russische Revolution gelten so als historische Fixpunkte, die den Rahmen für eine systematische Auseinandersetzung bieten, die anders aussehen müsste, würden andere Zeitrahmen gesetzt werden.

2.2 PRÄMISSEN DER DARSTELLUNG

Die Darstellung von Forschungsergebnissen besitzt eine größere Dichte, Stringenz und Richtung als der ihnen zugrunde liegende Forschungsprozess. Das hermeneutische Unternehmen gleicht oft mehr dem Gang durch einen Irrgarten als dem Folgen eines klaren Weges. Texte werden ausgewählt, dann wieder aussortiert, Deutungsvarianten begründet und wieder verworfen. Die Suche nach Sinn kann schwerfällig und langwierig sein, plötzlich aber öffnen sich Ein- und Aussichten, neue Perspektiven. Der Forschungs-, Denk- und Interpretationsprozess, der zu den Ergebnissen dieser Arbeit führte, kann schon aus pragmatischen Gründen – die Lesbarkeit des Textes wäre nicht mehr gegeben – in der Darstellung nicht aufgenommen werden. Statt dessen orientiert sich der entstandene Text an der klaren Offenlegung der (re-)konstruierten Kategorien und Beziehungen. Was nun vorliegt, ist der Vorschlag einer Deutung der Texte, *ein Vorschlag*, der vor dem, dem Autor dieser Arbeit inhärenten theoretischen Horizont Zusammenhang und Stringenz beansprucht.

Die Interpretation der Primärtexte findet auf zwei Ebenen statt, die von zwei unterschiedlichen Zielvorstellungen, einer analytisch-rekonstruktiven und einer kritisch-konstruktiven geprägt sind. Auf beiden Ebenen handelt es sich um eine systematische Interpretation, die nach dem Gehalt der Texte fragt, nicht aber nach ihrer historischen oder politischen Genese, ihrer Wirkungsabsicht oder Wirkungsgeschichte.

Im ersten Teil der Arbeit geht es darum, zu analysieren welche Verhältnisse zwischen Solidarität, Pädagogik und Sozialität in den Texten zum Ausdruck kommen. Der erste Interpretationsschritt versucht also auf einer textimmanenten, theorieinternen Ebene zu arbeiten. Freilich gilt dies nur begrenzt. Zum einen müssen gelegentlich textexterne Informationen herangezogen werden, um mit Verständnislücken umgehen zu können. Zum anderen prägen die an den Text herangetragenen Kategorien Pädagogik und Sozialität bzw. die Worte ›Solidarität‹ und ›Brüderlichkeit‹ die Interpretation. Begriffliche Reinheit kann hier nicht herrschen, denn in den unterschiedlichen Kapiteln werden ›Solidarität‹ bzw. ›Brüderlichkeit‹, Sozialismus, Sozialität und Pädagogik (im Rahmen der oben benannten allgemeinen Bestimmungen) je besondere Konkretisierungen erfahren. Es lässt sich nicht vermeiden und ist gewollt, dass unterschiedliche inhaltli-

che Konzepte der Begriffe auf unterschiedlichen Maßstabsebenen Verwendung finden. Dies wird nicht als systematisches Manko verstanden, sondern als Gelegenheit einer möglichst breiten Darstellung unterschiedlicher Konzepte.

Im zweiten Teil der Arbeit ändert sich die Perspektive und die erarbeiteten Interpretationen werden auf ihren Beitrag zu einer systematischen Begründung des Zusammenhangs zwischen Solidarität, Pädagogik und Sozialität befragt. Im Zentrum steht dabei die Frage nach der die Texte verbindenden Problemstruktur sowie diejenigen Aspekte, die einer kritischen Diskussion bedürfen. Dabei gilt weder, dass alle Ergebnisse der Interpretationen der Primärtexte Eingang finden, noch dass eine Theorie solidarischer Pädagogik entworfen wird. Das Ergebnis versteht sich vielmehr als eine Anregung, den in Frage stehenden Zusammenhang weiter zu denken.

Auch wenn es sich um eine systematische Arbeit handelt, und ideen- oder geistesgeschichtliche Erwägungen für den Gang der Argumentation keine Rolle spielen sollen, kann auf gelegentliche essayistische Exkurse nicht verzichtet werden. Sie waren im Forschungsprozess für das Verstehen der Primärtexte nötig. Sie sind aber auch für die Leser*innen dieser Arbeit nötig, insofern ein Horizont, der den Kontext der Texte und die in ihnen verhandelten Sachverhalte kennt, nicht vorausgesetzt werden kann. Auch wenn mit diesen Exkursen vom systematischen Standpunkt eine Verunreinigung in die Arbeit kommt, erscheint diese aus einer demokratisch-normativen Perspektive, die wissenschaftliche Ergebnisse auch für außerwissenschaftliche Diskurse zugänglich machen will, vertretbar. Überdies ist der historische Bezug nötig, um zum einen die soziale und pädagogische Problemsituation, auf die die Texte reagierten, verstehen zu können und zum andern zumindest thesenhaft prüfen zu können, inwieweit die rekonstruierten Argumentationen auch heute angemessen sein bzw. weiter gedacht werden könnten.

3. Forschungsstand

Auch wenn in der aktuellen öffentlichen Debatte der Begriff ›Solidarität‹ oder besser: die moralische und politische Forderung nach ›Solidarität‹ eine Konjunktur erfährt, bleibt der Begriff doch einer, dem in wissenschaftlichen Fachdiskussionen eher mit Ideologieverdacht und Skepsis begegnet wird. Noch größer wird diese Skepsis, wenn das Wort ›Sozialismus‹ fällt, ohne sich im selben Atemzug von real-sozialistischen Untaten zu distanzieren. ›Sozialismus‹ und ›Solidarität‹ in einer erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeit gemeinsam in den Fokus zu nehmen, mag daher dubios erscheinen. Trotz dieser scheinbar unzeitgemäßen Perspektive kann sich die Arbeit auf Forschungen stützen, die Einzelaspekte des Feldes bearbeitet haben. Im Folgenden sollen diese kurz dargestellt werden. Im ersten Schritt wird der Forschungsstand allgemein zur sozialistischen Pädagogik resümiert, im zweiten Schritt die Diskussionen zum Zusammengang von Solidarität, Gesellschaftlichkeit und (sozialistischer) Pädagogik nachgezeichnet, um drittens den spezifischen Forschungsbeitrag dieser Arbeit auszuweisen.

3.1 SOZIALISTISCHE PÄDAGOGIK

Eine nennenswerte erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit sozialistischer Pädagogik im Allgemeinen und ihrer Theorie im Besonderen findet derzeit innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft nicht statt.¹ Es liegt lediglich mit Armin Bernhards *Allgemeiner Pädagogik auf praxisphiloso-*

1 Etwas anders gestaltet sich die Situation in der englischsprachigen Diskussion unter dem Slogan ›radical education‹. Hier wird der Begriff ›socialist education‹ immer wieder aufgegriffen (Hillcole Group 1997, jüngst: Griffiths/Millei 2013), auch wenn der Begriff ›socialism‹ in den einschlägigen Diskussionen weder unumstritten noch eindeutig ist.

phischer Grundlage ein aktuelles Grundlagenwerk vor, das der Tradition sozialistischer Pädagogik zugeordnet werden könnte, bezieht es sich doch grundlegend auf den italienischen Sozialisten Antonio Gramsci.² Darüber hinaus legten Hans-Jochen Gamm und Heinz-Joachim Heydorn Entwürfe vor, die sich in der Tradition sozialistischer Pädagogik verorten lassen.³ Dennoch hat Gamms Feststellung, es gebe bisher keine »ausgearbeitete[n] Konzepte sozialistischer Pädagogik unter gegenwärtigen kapitalistischen Bedingungen«⁴ immer noch Bestand.

Die Auseinandersetzung mit sozialistischer Pädagogik hat also in ihrer Geschichte anzusetzen. Die Darstellung des Forschungsstandes muss sich dabei überwiegend auf Literatur stützen, die vom Ende der 1960er bis zum Anfang der 1980er Jahre erschienen ist. In dieser Zeit erlebte Forschung zur sozialistischen Pädagogik im Nachklang der 68er-Bewegung eine gewisse Konjunktur. Die ersten Monographien, die sich mit sozialistischer Pädagogik befassten, erschienen schon vorher und taten dies in explizit ablehnender Perspektive und – so muss hinzugefügt werden – in mangelhafter Kenntnis der Literatur und Beschränkung auf marxistische Vorstellungen.⁵ Exemplarisch dafür ist Theo Dietrich, der als sozialistische Pädagogik »jene Erziehungs-, Schul- und Unterrichtskonzeptionen« bezeichnet, »die auf Marxschen Grundsätzen und deren Varianten und Modifikationen beruhen.«⁶ Andere sozialistische Konzeptionen gelangen bei ihm aus dem Blick. Ein Muster, das bei der Beschäftigung mit sozialistischer Pädagogik, ob in kritischer oder würdigender Absicht, oft zu beobachten ist.

Die mehrfach aufgelegten Arbeiten Wolfgang Abendroths und Helga Grebings⁷ zur Geschichte der Arbeiterbewegung legten in den 1960er Jahren den Grundstein für eine neue Rezeptionswelle der Geschichte der Arbeiterbewegung und ihrer Bildungsbestrebungen und damit auch sozialistischer Pädagogiken. Konnte der Zentralrat der Kinderläden Westberlins 1969 noch schreiben, dass »[w]as westdeutsche Erziehungswissenschaftler bislang über sozialistische Pädagogik zustande gebracht haben, [...] über das Niveau fixierter Propaganda oder naiver Inkompetenz nicht hinaus [kommt]«⁸, hatte sich die Forschungslage im Laufe der 1970er Jahre gebessert. In der Allgemeinen Pädagogik wurden materialistische, an Marx anschließende Theorien bzw. Überlegungen zur proletarischen Bildungsarbeit angestellt, aber selten unter dem expliziten Bezug auf so-

2 Vgl. Bernhard 2011.

3 Vgl. Gamm 1974; 1979, Heydorn 1970; 1972.

4 Gamm (1972: 161).

5 Vgl. Lange 1954; Dietrich 1966.

6 Dietrich (1966: 15).

7 Vgl. Abendroth 1965; Grebing 1966.

8 Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin (1969: I).

zialistische Pädagogik.⁹ Im Bereich der Historischen Bildungsforschung erschienen Quelleneditionen zur Arbeiterbildung, die sich zum Teil,¹⁰ aber auch ausschließlich auf sozialistische Autor*innen bezogen¹¹ sowie Quelleneditionen zur Geschichte des Sozialismus, die sich zwar nicht vordergründig Pädagogik widmeten, aber auch Texte pädagogischer Provenienz enthielten.¹² Eine nicht vollständige, aber außerordentlich umfangreiche Bibliographie zur sozialistischen Pädagogik veröffentlichte der Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlins 1969, allerdings mit einem starken Akzent auf marxistisch orientierter Klassenkampfbildung. Zur Bildungsdiskussion in der Sozialdemokratie liegen umfangreiche kommentierte Quellensammlungen vor;¹³ darüber hinaus zu einzelnen Schwerpunkten, insbesondere zu den pädagogischen Vorstellungen Wilhelm Liebknechts (*1826, †1900)¹⁴ und August Bebel (*1840, †1913).¹⁵ Auch Monographien zu Spezialthemen, vor allem zur Bildungspolitik und -praxis der Freien Gewerkschaften und der SPD bzw. ihrer Vorläuferorganisationen sind erschienen.¹⁶ All diese Werke haben eine historische Perspektive und tragen nur am Rande zu systematischen Klärungen bei. Michael Vesters 1970 erschienene *Entstehung des Proletariats als Lernprozess*, bezieht sich leider nur auf die britischen Inseln und steht überdies im Schatten von Thompsons grundlegender Schrift *The Making of the English Working Class*.¹⁷

Vor allem im Kontext der Erwachsenenbildung finden sich Beiträge, die sich mit Theorie und Praxis der Arbeiterbildung und insbesondere der sozialistischen Arbeiterbildung beschäftigen. Hervorzuheben ist vor allem die von Josef Olbrich 1982 herausgegebene kommentierte Quellensammlung zur Arbeiterbildung nach dem Fall des Sozialistengesetzes. Hier steht aber – wie meist – die Arbeiterbildung im Fokus, nicht sozialistische Pädagogik.¹⁸ Dementsprechend beginnen

9 Vgl. Gamm (1974: 113f.). Eine Ausnahme bildet Heydom 1980.

10 Vgl. Feidel-Mertz 1968.

11 Vgl. Olbrich 1982.

12 Zum Frühsozialismus: Kool/Krause 1972a; 1972b; Ramm 1968.

13 Vgl. Olbrich 1982; Lesanowsky 2003, Uhlig 2006.

14 Vgl. Wendorff 1978; Brödel 2007.

15 Lesanowsky 2005.

16 Vgl. Werder 1974; Birker 1980; Faulstich 1987; Wollenberg 1991, Brösamle 1985.

17 Vgl. Vester 1970; Thompson 1968.

18 Vgl. Olbrich 1982. Pädagogische Praxis und Theorie, die sich unter der Bezeichnung ›Arbeiterbildung‹ an Arbeiter*innen richtete, gab es nicht nur mit einem sozialistischen Hintergrund, neben diesen existierten im 19. Jahrhundert nennenswerte liberale und christliche Arbeiterbildungsbestrebungen (vgl. dazu einführend: Grebing 1966).

auch Überblicksdarstellungen wie *Die Geschichte der Arbeiterbildung* erst 1848.¹⁹ Selten werden sozialistische Konzeptionen vor 1848 betrachtet, obwohl diese (wie später zu zeigen ist) wesentliche Elemente der späteren Theoreme vorformulierten.

Beim Durchgang durch die Literatur wird deutlich, dass sich entweder (werk)biographische, personenorientierte Arbeiten oder historisch orientierte Überblicks- bzw. Spezialdarstellungen finden. *Systematische* Rekonstruktionen sozialistischer pädagogischer Konzepte finden sich nur fragmentarisch. Generell sind die Darstellungen geprägt von der Konfliktlinie »Klassenkampf- versus Volksbildung«²⁰, die im Kontext des Revisionismusstreits innerhalb der Sozialdemokratie prägend war. Dabei wird eine Dichotomie suggeriert, die der Pluralität sozialistischer Konzepte nicht gerecht wird, sie mithin aus der historischen Erfahrung der Trennung von Sozialdemokratie und Kommunismus nach der Oktoberrevolution auf diese Trennung hin angelegt interpretiert. Für die Zeit nach dem Ende des Ersten Weltkriegs finden sich mehr und umfangreichere, auch systematisch orientierte Arbeiten. Dieser Zeitraum liegt jedoch außerhalb der gewählten Forschungsperspektive und soll deshalb hier außen vor bleiben.

In der Deutschen Demokratischen Republik gab es naturgemäß eine umfangreichere Beschäftigung mit dem »sozialistischen Erbe«, die sich aber überwiegend am wissenschaftspolitischen Rahmen der marxistisch-leninistischen Staatsideologie zu orientieren hatte. Auslegungen sozialistischer pädagogischer Texte des 19. Jahrhunderts haben eine entsprechende Tendenz und werden im Hinblick auf eine marxistisch-leninistische Pädagogik interpretiert. Dennoch liegen gerade von hier Monographien²¹ und vor allem Quelleneditionen vor, die den Zugang zu Texten der sozialistischen Tradition wesentlich erleichtern. Dazu zählen die Dokumentenanhänge der Bände 1 und 2 der achtbändigen *Geschichte der Deutschen Arbeiterbewegung* bzw. der von Robert Alt herausgegebene Band *Erziehung und Gesellschaft*, Johannes Schenks und Hans Lemkes Reihe *Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung* und der Quellenband *Zum Kulturprogramm des deutschen Proletariats im 19. Jahr-*

19 Vgl. Bildungsvereinigung Arbeit und Leben Niedersachsen 1983. Dies gilt nicht nur für Überblicksdarstellungen, sondern, von wenigen Ausnahmen abgesehen, generell für die Beschäftigung mit der Arbeiterbildung bzw. sozialistischer Pädagogik. Mag dies sozialhistorisch mit der beginnenden Institutionalisierung der Arbeiterbildungsbestrebungen um die Revolution von 1848 erklärbar sein, so verengt diese Ausrichtung jedoch die Perspektive unnötig und nicht institutionalisierte Akteure und deren Ideen geraten aus dem Blick.

20 Habekost (1982: 22).

21 Vgl. Schäfers 1961; 1965.

hundert, die einige Quellentexte zugänglich machen.²² Jenseits der pädagogischen Forschung bietet Jürgen Kuczynski in mehreren Bänden vorliegende *Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus* wertvolle Datensammlungen und Auswertungen, die vor allem sozialgeschichtlich von Interesse, aber auch zur Erschließung des Kontextes sozialistischer Theorieproduktion und für den kritischen Abgleich der in den Quelltexten genannten Daten relevant sind. Auf die von ihm zusammengetragenen Daten wird im Laufe der Arbeit gelegentlich zu verweisen sein.²³ Nach dem Beitritt der DDR zur BRD endete die marxistisch-leninistisch geprägte Erziehungswissenschaft der DDR, womit auch die Auseinandersetzung mit den Traditionen sozialistischer Pädagogik mehr oder minder abbrach. Die (mal mehr mal weniger) kritische Aufarbeitung der sich sozialistisch nennenden Pädagogik in der DDR spielt für den Kontext dieser Arbeit keine Rolle.

In aktuellen Nachschlage- und Überblickswerken finden sich, wenn überhaupt, nur kurze generalisierende Darstellungen oder Kommentierungen sozialistischer Pädagogik bzw. kurze Porträts einzelner Autor*innen oder Texte, keine des Zusammenhangs von Pädagogik und Solidarität. Auch in den *Hauptwerken der Pädagogik* findet sich unter den immerhin 182 ausgewählten Texten kein sozialistischer aus dem 19. Jahrhundert.²⁴ Im Register des *Handbuchs Kritische Pädagogik* findet sich Sozialismus im Register fünf Mal, ohne dass es aber eine zusammenhängende Darstellung gibt.²⁵ Auf diese verzichtet auch Blankertz' *Geschichte der Pädagogik*. Lediglich zur »Herausforderung Marx«²⁶ und zu sozialistischen Pädagogik zum Beginn des 20. Jahrhunderts²⁷ finden sich einige Worte. Im Standardwerk von Reble fehlen solche ganz.²⁸

In jüngster Zeit finden sich wieder vereinzelte Publikationen. Auch wenn ›sozialistisch‹ zuweilen wieder auftaucht, so in dem von Janek Niggemann herausgegebenen Band *Emanzipatorisch, sozialistisch, kritisch, links? Zum Verhältnis von (politischer) Bildung und Befreiung*, bleibt eine nähere Bestimmung sowohl dessen, was unter sozialistisch zu verstehen ist als auch was unter einer sozialistischen Pädagogik zu firmieren hat, aus.²⁹ Der Übersichtsartikel *Sozialis-*

22 Vgl. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED 1966ff.; Alt 1960; Schenk/Lemke 1982-1985; Barth 1978.

23 Vgl. Kuczynski 1954a; 1954b.

24 Vgl. Böhm/Fuchs/Seichter 2011.

25 Vgl. Bernhard/Rothermel 2001.

26 Blankertz (2011: 186-193).

27 Vgl. ebd.: 295-304.

28 Vgl. Reble 2009.

29 Vgl. Niggemann 2012.

tische Pädagogik von Kuhlmann beschränkt sich auf eine breitere Darstellung der Ansätze Makarenkos und Bernfelds, verweist aber in keiner Weise auf sozialistische Pädagog*innen des 19. Jahrhunderts. Eine systematische Bestimmung dessen, was sozialistische Pädagogik sei, bleibt offen.³⁰

Auch die Aufsätze *Pädagogische Konzepte im frühsozialistischen Diskurs*³¹ und *Otto Felix Kanitz – Sozialistische Erziehung auf individualpsychologischer Grundlage*³² im von Ulrich Klemm, Hans-Ulrich Grunder, Maurice Schuhmann und Armin Bernhard 2013 herausgegebenen Band *Freiheitliche Pädagogik. Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten* will zwar diese marginalisierten Perspektiven wieder in die Diskussion bringen, bietet jedoch bezüglich sozialistischer Pädagogik nicht mehr als die Wiedergabe des bis in die 1980er Jahre erreichten Forschungsstandes.³³

3.2 SOLIDARITÄT UND (SOZIALISTISCHE) PÄDAGOGIK

Anders als beim Schmuttelkind ›Sozialismus‹ handelt es sich bei ›Solidarität‹ zwar um einen marginalisierten, aber nicht tabuisierten Begriff. Im Feld der politischen Bildung wird ›Solidarität‹ gar als »Klassiker«³⁴ bezeichnet. Auch darüber hinaus findet sich ›Solidarität‹ öfter in diversen Kanons von Bildungs- und Erziehungszielen.³⁵ ›Solidarität‹ erscheint dort als Tugend, der pädagogische Funktion im schulischen Lernprozess zukommt.³⁶ Andere sehen in einer ›Erziehung zur Autonomie und Solidarität«³⁷ ein Mittel zur Überwindung von Vereinzelung. Generell wirkt der Solidaritätsbegriff in diesen Katalogen aufgesetzt und

30 Vgl. Kuhlmann 2013.

31 Vgl. Schuhmann 2013.

32 Vgl. Bernhard 2013.

33 Vgl. Klemm/Grunder/Schuhmann/Bernhard 2013.

34 Reinhard (2000: 288). ›Solidarität‹ führt jedoch, verglichen mit dem Emanzipationsbegriff, ein Schattendasein in der Debatte. ›Emanzipatorische Bildung‹ scheint ein konsensfähigerer Begriff zu sein. Dies könnte als Indiz für die individualistische Ausrichtung aktueller Theorieprojekte gedeutet werden. So formuliert selbst Bernhard (2011) lediglich Mündigkeit und Widerstandsfähigkeit als Grundkategorien pädagogischer Zielvorstellungen (243ff.), Solidarität nicht. Inwiefern sich unter dem Eindruck der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung eine Diskursverschiebung abzuzeichnen beginnt, wird sich zeigen.

35 So bei Richter 1974 oder Klafki 1999.

36 Gamm (1988: 95).

37 Ludwig (1991: 336).

wenig bis nicht systematisch-pädagogisch begründet. Überhaupt scheint in der Erziehungswissenschaft der Bedarf an einer systematischen Klärung des Solidaritätsbegriffs und seines Verhältnisses zur Gesellschaftlichkeit des Menschen wenig ausgeprägt. Anders als in ihren Nachbardisziplinen Soziologie, Politikwissenschaft oder Rechtswissenschaft³⁸ sind in den letzten Jahren keine grundlegenden Auseinandersetzungen über den Begriff geführt wurden. Die letzte Diskussion des Stellenwertes von ›Solidarität‹ für Pädagogik fand im Umfeld der von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft veranstalteten Konferenz *Bildung und Solidarität* im Dezember 1995 statt, deren Ergebnisse in einem Beiheft von *Die Deutsche Schule* dokumentiert sind.³⁹ Vor allem die Beiträge von Dieter Wunder, der die Schwierigkeiten einer ›Bildung zur Solidarität‹ in einer individualisierten Gesellschaft problematisiert und von Jörg Schlömerkemper, der sich tatsächlich in systematischer Hinsicht mit dem Zusammenhang von Bildung, Gesellschaft und Solidarität befasst, bringen wichtige Aspekte zur Sprache, ohne diese jedoch in einen Zusammenhang mit Konzepten sozialistischer Pädagogik zu bringen.⁴⁰ Der 2012 vom Institut Solidarische Moderne herausgegebene Band *Solidarische Bildung. Crossover: Experimente selbstorganisierter Wissensproduktion* trägt hingegen, trotz seines vielversprechenden Titels, weder zu einer systematischen Klärung der einzelnen Begriffe, noch zu deren Verhältnis etwas bei.⁴¹

Im schon zitierten Register des *Handbuchs Kritische Pädagogik* taucht ›Solidarität‹ nur einmal auf; es wird auf einen Artikel von Andreas Gruschka zur Schulpädagogik verwiesen, in dem ›Solidarität‹ lediglich im Kontext einer Kritik der bürgerlichen Normen in der Schule thematisiert wird.⁴² Ein konstruktiver Beitrag des Begriffs wird nicht thematisiert.

Aber auch jenseits der Pädagogik gibt es zum Solidaritätsbegriff nur eine »spärliche Literatur.«⁴³ Klaus Christophs mit einer Dokumentensammlung versehener Essay legt differenziert die vielschichtigen Konnotationen des Begriffs frei, und bezieht sich dabei auf die sozialistische Arbeiterbewegung, aber nicht auf Pädagogik.⁴⁴ Die *Geschichtlichen Grundbegriffe* gehen auf ›Solidarität‹ ein, stellen jedoch keinen Zusammenhang mit Pädagogik her.⁴⁵ Auch der umfang-

38 Vgl. Tranow 2007; Kneuer/Masala 2015a; Hruschka/Joerden 2014.

39 Vgl. GEW 1997.

40 Vgl. Wunder 1997; Schlömerkemper 1997.

41 Vgl. Angermüller/Buckel/Rodrian-Pfennig 2012.

42 Gruschka (2001: 266).

43 Kneuer/Masala (2015b: 7).

44 Vgl. Christoph 1979.

45 Vgl. Schieder 1972.

und kenntnisreiche Sammelband *Solidarität. Begriff und Problem* nimmt keine explizit pädagogischen Sachverhalte auf.⁴⁶

Zwar gab es auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 2014 ein Panel mit dem Titel *Die (Neu)Entdeckung von Gemeinschaft und Solidarität – Ideologie, Kritik und Kontroversen*⁴⁷, jedoch ohne, dass hier ein produktives Potential des Solidaritätsbegriffs für pädagogische Theoriebildung in Betracht gezogen wurde.⁴⁸ Auf dem Folgekongress im Frühjahr 2016 hingegen gab es immerhin einen Vortrag im Rahmen eines Forschungsforums, der sich mit der Frage nach Konzepten ›sozialistischer Solidarität‹ beschäftigte, allerdings mit Fokus auf die DDR.⁴⁹

Eine differenzierte Diskussion des Solidaritätsbegriffs stand auch in der DDR-Pädagogik aus. ›Solidarität‹ wurde gemeinhin auf ›sozialistischen Patriotismus‹ oder ›sozialistischen Internationalismus‹ verkürzt. Im *Philosophischen Wörterbuch* verweist man unter dem Schlagwort ›Solidarität‹ ausschließlich auf ›sozialistischen Internationalismus‹⁵⁰.

3.3 FORSCHUNGSBEITRAG

Eine systematische Analyse der Verhältnisse, die Solidarität, Gemeinschaft und Pädagogik in der Geschichte der Pädagogik generell – und der sozialistischen Pädagogik speziell – zueinander einnehmen, steht aus. Dieses Desiderat soll in der vorliegenden Arbeit aufgegriffen und bearbeitet werden. Dabei verspreche ich mir nicht nur neue inhaltliche Erkenntnisse über die in Frage stehenden Sachverhalte, sondern habe auch den Anspruch, mich in methodischer Hinsicht, nämlich hermeneutisch-systematisch, dem Forschungsgegenstand in einer zwar traditionellen, aber auf ihn bisher nicht angewandten Form zu nähern. Dies verspricht auch qualitativ neue Erkenntnisse hervorzubringen, die unter den bisher überwiegend historisch ausgerichteten Arbeiten ausgeblendet wurden.

46 Vgl. Bayertz 1998.

47 DGfE (2014: 134).

48 Unter dem Eindruck des politischen und gesellschaftlichen Umgangs mit der Entwicklung der Migration nach Deutschland hat eine große Gruppe von Erziehungswissenschaftler*innen Ende des Jahres 2015 einen programmatischen Entwurf unter dem Titel *Für solidarische Bildung in der globalen Migrationsgesellschaft* veröffentlicht, in dem bildungs- und wissenschaftspolitische Forderungen aufgestellt werden (Netzwerk rassismuskritische Migrationspädagogik Baden-Württemberg 2015).

49 DGfE (2016: 76).

50 Klaus/Buhr (1975: 1110).