100 Jahre „Mannheimer Leitsätze“ – Entstehung und Bedeutung des ersten sozialdemokratischen Bildungsprogramms

Christa Uhlig

„Daß die Sozialdemokratie die Erziehungsfrage auf die Tagesordnung der Mannheimer Woche gesetzt hat, stellt ihrem Idealismus ein Ehrenzeugnis aus und bekundet ihren praktischen Sinn. Dem Geschwätz ihrer Feinde entgegen, tritt sie als Vorkämpferin für eine freie, kräftige geistige Kulturentwicklung auf den Plan, auf deren Segnungen und Freuden alle Glieder der Gesellschaft ein Anrecht haben sollen. [...] Nach den verschiedensten Seiten hin ist das aufgerollte Erziehungsproblem von der weittragendsten Bedeutung für die Zukunft der Partei, des Proletariats. Allgemein erwartet man daher, daß die Mannheimer Beratungen zum Ausgangspunkte tatkräftigen, fruchtbaren Handelns werden.“¹

Mit dieser Erwartung kommentierte Clara Zetkin im Leitartikel der „Gleichheit“ vom 19. September 1906 den unmittelbar bevorstehenden, vom 23. bis 29. September in Mannheim tagenden Parteitag der SPD, den sie „an Wichtigkeit einen durchschnittlichen tüchtigen Geschäftsparteitag weit übertreffen“ sah.² Dies nicht nur wegen des umstrittenen Hauptthemas des Mannheimer Parteitages, die Haltung zum politischen Massenstreik und das Verhältnis zur Gewerkschaft,³ sondern nicht minder wegen des Novums, erstmals Bildungs- und Erziehungsfragen auf der Tagesordnung eines Parteitages zu haben. Unter dem Titel „Volkserziehung und Sozialdemokratie“ hatten Clara Zetkin und Heinrich Schulz in sechs Leitsätzen wesentliche Positionen sozialdemokratischer Bildungspolitik zusammengefaßt, bereits vorab zur Diskussion gestellt und dann auf dem Parteitag in ausführlichen Vorträgen erläutert. Obgleich auf dem Parteitag formal nicht verabschiedet, avancierte das als „Mannheimer Leitsätze“ in die Geschichte eingegangene Programm de facto zu einem nachhaltigen bildungs- und kulturpolitischen Grundsatzdokument der Arbeiterbewegung. Als Alternative zur obrigkeitstaatlichen Bildungspolitik und zur herrschenden Erziehungsauffassung im wilhelminischen Deutschland gedacht, können auch 100 Jahre später manche der damals aufgeworfenen Fragen noch immer als Herausforderung an eine längst überfällige Reformierung des Bildungswesens in Deutschland gelesen werden.

---

1 Zum Parteitag in Mannheim, in: Die Gleichheit (Stuttgart), 19.9.1906, S.127.

2 Ebenda.

3 Auseinandersetzungen hierzu begannen bereits auf dem Jenaer Parteitag 1905; in Mannheim mündeten sie in einen Kompromiß, nach dem den Gewerkschaften in bezug auf Massenstreiks ein Zustimmungsrecht eingeräumt und ihre Gleichberechtigung akzeptiert wurde. Siehe z. B. Jutta von Freyburg u.a.: Geschichte der deutschen Sozialdemokratie. Von 1869 bis zur Gegenwart, 3. Aufl. Köln 1989, S.47.

Zur Vorgeschichte der Mannheimer Leitsätze

Bildungsfragen hatten in der Arbeiterbewegung seit jeher Gewicht. Allein der Anspruch, den strukturell benachteiligten Klassen und Schichten ein Bewußtsein ihrer Lage zu vermitteln und ihr Interesse an gesellschaftlicher Partizipation und Emanzipation zu wecken, implizierte ein gigantisches Aufklärungs- und Erziehungsprogramm. Bildungsstreben motivierte nicht nur die seit Mitte des 19. Jahrhunderts entstandenen Arbeiterbildungsvereine, sondern lenkte das Interesse zunehmend auch auf die Erziehung des eigenen Nachwuchses sowie auf die Kritik des öffentlichen, von Ständesprivilegien und obrigkeitstaatlicher Indoktrination gezeichneten Bildungssystems. Den Teufelskreis von sozialer Unterprivilegierung, Armut und Ausschluß von Bildung und Kultur zu durchbrechen, in dem die Kinder stets die am meisten Leidtragenden sind, ihnen menschenwürdige Perspektiven zu eröffnen, vor allem aber die Auswüchse der Kinderarbeit zu beseitigen, beschäftigte die nationalen Arbeiterbewegungen ebenso wie die I. und II. Internationale. „Der einzelne Arbeiter ist nicht frei in seinen Handlungen“, erklärte Karl Marx 1866 auf dem Genfer Kongreß der I. Internationale in einer Stellungnahme zur Kinderarbeit, in der er zugleich sein Konzept einer polytechnischen Bildung entwarf. „In zu vielen Fällen ist er sogar zu unwissend, die wahren Interessen seines Kindes oder die normalen Bedingungen der menschlichen Entwicklung zu verstehen. Der aufgeklärtere Teil der Arbeiterklasse begreift jedoch sehr gut, daß die Zukunft seiner Klasse und damit die Zukunft der Menschheit völlig von der Erziehung der heranwachsenden Arbeitergeneration abhängt. Er weiß, daß vor allem anderen die Kinder und jugendlichen Arbeiter vor den verderblichen Folgen des gegenwärtigen Systems bewahrt werden müssen.“⁴ Noch am Ende des 19. Jahrhunderts waren allein in Deutschland von insgesamt acht Millionen schulpflichtigen Kindern mehr als 500.000 Kinder nach offizieller und zwei Millionen nach inoffizieller Schätzung unter oft verheerenden Bedingungen erwerbstätig.⁵ „Wenn einmal die Akten der Geschichte über die kapitalistische Gesellschaftsordnung geschlossen, alle ihre Verbrechen offen vor aller Augen liegen und des endgültigen Urteils einer späteren Menschheit harren werden“, schrieb Rosa Luxemburg angesichts dieser Situation, würde „vor dem Antlitz der Urteilsfinderin Geschichte die Mißhandlung der proletarischen Kinder“ am schwersten wiegen. „Die Aussaugung der Lebensäfte aus diesen wehrlosesten Geschöpfen, die Vernichtung der Lebensfreude gleich an der Schwelle des Lebens, die Verzehrung der Saat der Menschheit schon auf den Halmen – das ist mehr als alles, was die

---

4 Karl Marx: Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrates zu den einzelnen Fragen, in: MEW, Bd. 16, Berlin 1962, S.194.

5 Siehe Karl-Heinz Günther u. a. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung, 15. Aufl., Berlin 1987, S.460; zur Kinderarbeit auch Otto Rühle: Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. 1. Bd., Berlin 1930, S.128-165; Robert Alt: Kinderausbeutung und Fabrikschulen in der Frühzeit des industriellen Kapitalismus, Berlin 1958; Jürgen Kuczynski: Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland. 2 Bde., Berlin 1958.

furchtbare Herrschaft des Kapitals an der Gegenwart sündigt, das sind auch noch Eingriffe mit mörderischer Hand in die Zukunft.“⁶

Es ist nachvollziehbar, daß die Kinderausbeutung die frühe Arbeiterbewegung am meisten bewegte. Die Sozialdemokratie drängte, gegen Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend unterstützt durch die Frauenbewegung, durch Volksschullehrervereine und durch sensibilisierte Kreise der politischen Öffentlichkeit, auf wirksame gesetzliche Regelungen auch in Deutschland. 1903 endlich wurde ein Kinderschutzgesetz erarbeitet, das 1904 in Kraft trat und dem Kampf gegen Kinderarbeit eine juristische Basis gab. Kinderschutzkommissionen, ab 1905 von sozialdemokratischen Frauen gemeinsam mit den Gewerkschaften ins Leben gerufen, bemühten sich um die Kontrolle des Gesetzes.⁷

Aber auch andere Themen drängten. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts begannen Erziehungsfragen vor allem in der sozialdemokratischen Presse wachsenden Raum einzunehmen.⁸ Auf hohem theoretischen Niveau, unter dem Einfluß marxistischer und mehr noch neukantianischer Ideen, präsentierte sich gerade hier eine ausgeprägte Pluralität an Auffassungen darüber, was sozialistisches Bildungsverständnis auszuzeichnen habe. Das Verhältnis von Bildung und Macht, Fragen des Menschenbildes und, davon abgeleitet, Ziele, Inhalte und Methoden von Erziehung und Bildung, die Beziehung von Bildung und Arbeit, Individuum und Gesellschaft, der Stellenwert klassischer humanistischer Bildung sowie die emanzipatorische Bedeutung von Kunst und Kultur standen ebenso im Blick wie die Haltung zur bürgerlichen Wissenschaft, Kultur und Pädagogik, zum öffentlichen Bildungssystem, zu Religion und Ethik oder zur Erziehung in der Familie.

In dem Maße jedoch, in dem die Arbeiterbewegung ihren politischen Einfluß geltend zu machen vermochte, auch, weil Ende des 19. Jahrhunderts Erziehungsfragen zunehmend auf der allgemeinen politischen Agenda standen und aus der Perspektive der Herrschenden zu einem gewichtigen gesellschaftlichen Modernisierungsfaktor generiert waren, wurden sie für die Sozialdemokratie zu einem praktischen Problem. Vor allem in der parlamentarischen und kommunalen Arbeit, in der unmittelbaren bildungspolitischen Auseinandersetzung vor Ort, erwiesen sich die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis und das Fehlen einer bildungsprogrammatischen Orientierung als ein zunehmend spürbares Defizit. Zwar hatten auch frühere sozialdemokratische Programme Bildungsforderungen formuliert, sie beschränkten sich im wesentlichen jedoch auf den obligatorischen und unentgeltlichen Besuch der öffentlichen Volksschule, auf Trennung von Schule und Kirche sowie auf das Verbot der Kinderarbeit. „Einige Landes- und Gemeindeprogramme haben seither diese Forderungen noch erweitert; aber sie begnügen sich meist mit kleineren oder größeren Ein-

---

6 Zit. nach: Käte Duncker: Die Kinderarbeit und ihre Bekämpfung, Stuttgart 1906, S.6.

7 Siehe ebenda; außerdem Luise Zietz: Kinderarbeit, Kinderschutz und die Kinderschutzkommissionen, Berlin 1914.

8 Siehe hierzu auch Christa Uhlig: Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften „Die Neue Zeit“ (1883-1918) und „Sozialistische Monatshefte“ (1895/97-1918), Frankfurt a. M. 2006.

flickungen in das bestehende Schulsystem, indem sie bald diese, bald jene Frage mehr in den Vordergrund rücken; und es fehlt dabei nicht an schiefen und unklaren Ausdrücken“⁹ die, wie im Falle des Gothaer Programms 1875, zu widersprüchlichen Schlußfolgerungen geführt hatten – für Karl Marx Anlaß, in seine Kritik des Programms explizit auch die knappen bildungspolitischen Passagen einzubeziehen.¹⁰ Und selbst noch im Erfurter Programm 1891, das immerhin bis 1921 Gültigkeit behielt und das Selbstverständnis der Arbeiterbewegung wie auch ihre öffentliche Wahrnehmung maßgeblich prägte, nehmen sich, gemessen an der Bedeutung, die diesem Programm in der Geschichte der Sozialdemokratie zugeschrieben wird, die im zweiten Teil enthaltenen bildungspolitischen Forderungen bescheiden aus: „Weltlichkeit der Schule. Obligatorischer Besuch der öffentlichen Volksschulen. Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Volksschulen sowie in den höheren Bildungsanstalten für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die kraft ihrer Fähigkeiten zur weiteren Ausbildung geeignet erachtet werden“ sowie – im Abschnitt Arbeiterschutz – das „Verbot der Erwerbsarbeit für Kinder unter vierzehn Jahren“.¹¹ Diese vor allem auf Wilhelm Liebknecht und August Bebel zurückgehenden, von Karl Kautsky und Friedrich Engels kritisierten bildungspolitischen Programmpunkte¹² konnten weder der nach dem Ende des Sozialistengesetzes intensivierten Offensive zur Funktionalisierung der Schule „zur Bekämpfung sozialistischer und kommunistischer Ideen“¹³ dauerhaft standhalten, noch ein schulreformerisches Gesamtkonzept dagegensetzen. Auch für die bildungspolitische Passage trifft zu, was Engels am gesamten zweiten Teil des Erfurter Programms kritisierte: „Das, was eigentlich gesagt werden sollte, steht nicht drin.“¹⁴ Aber auch einiges von dem, was drin steht, war entweder ungenau oder, wie der allgemeine Besuch der Volksschule, im Prozeß kapitalistischer Modernisierung längst auf den Weg gebracht. Nach Heinrich Schulz habe es „in diesen zwanzig bis dreißig Jahren“ der Sozialdemokratie an Zeit gefehlt, „sich theoretisch oder praktisch mit Bildungs- und Kulturfragen zu beschäftigen.“ Das „Hemd“ sei „ihr doch näher als der Rock“ gewesen, „der Kampf um die nackte Existenz der Partei stand

---

9 Käte Duncker: Die Schulreform der Sozialdemokratie, in: Die Neue Zeit 29 (1910/11) 46, S.697-704, hier S.697.

10 Siehe Karl Marx: Randglossen zum Programm der deutschen Arbeiterpartei, in: MEW, Bd. 19, Berlin 1982, S.30f.

11 Zit. nach: Dieter Dowe/Kurt Klotzbach (Hrsg.): Programmatische Dokumente der deutschen Sozialdemokratie, Bonn 1990, S.188f.

12 Siehe Karl Kautsky/Bruno Schoenlank: Grundsätze und Ziele der Sozialdemokratie. Erläuterungen zum Erfurter Programm, Berlin 1892; Friedrich Engels: Zur Kritik des sozialdemokratischen Programmentwurfes 1891, in: Die Neue Zeit 20 (1901/02) 1, S.12.

13 Kabinettsordre Kaiser Wilhelms II. zur Bekämpfung sozialistischer und kommunistischer Ideen durch die Schule (1. Mai 1889), in: Berthold Michael/Heinz-Hermann Schepp: Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert, Göttingen-Zürich 1993, S.184-186.

14 Zit. nach: Dieter Fricke: Zur Organisation und Tätigkeit der deutschen Arbeiterbewegung 1890-1914, Leipzig 1962, S.17.

im Vordergrund des Interesses.¹⁵ Käte Duncker spricht rückblickend von einer Unterschätzung der Schul- und Erziehungsfragen, die sich um so mehr als Mangel herausstellte, „[j]e mehr Genossen im Laufe der letzten Jahre in den Landes- und Gemeindevertretungen mitzuarbeiten berufen wurden“. „Fast überall“ würde „zum Beispiel das Unentgeltlichkeitsprinzip viel zu sehr in den Vordergrund unseres Kampfes gerückt und damit der Zielpunkt der praktischen Schulpolitik, der doch in der Änderung des gesamten Systems der heutigen Volksbildung besteht, völlig verschoben. Eine prinzipielle und systematische Untersuchung unserer Stellung zum Schulwesen mit seinen hunderterlei Einzelfragen ist daher je länger desto mehr zu einem dringenden Bedürfnis geworden.“¹⁶

Es sollte indessen nach Erfurt noch fünfzehn Jahre dauern, ehe in Mannheim begonnen wurde, dieses Vakuum auszufüllen, das Wesen schulischer Bildung und außerschulischer Sozialisation tiefer zu erfassen und dem bestehenden Erziehungssystem ein systematisch erarbeitetes Programm entgegenzustellen.

Die Initiatoren: Clara Zetkin und Heinrich Schulz

Sowohl Clara Zetkin als auch Heinrich Schulz gelten in der pädagogischen Historiographie zu Recht als die Repräsentanten sozialistischer Pädagogik im wilhelminischen Deutschland, vor allem deshalb, weil sie es waren, die eine entsprechende Bildungsprogrammatische auf den Weg gebracht und die Sozialdemokratie mit zahlreichen Veröffentlichungen und Aktivitäten in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen und pädagogischen Diskursen jener Zeit positioniert haben. Sie konnten dies, weil beide zu den Führungskreisen der Sozialdemokratie gehörten und über entsprechenden politischen Einfluß verfügten. Aus Clara Zetkins Feder stammten zahlreiche pädagogisch intendierte Zeitschriftenbeiträge vor allem in der von ihr herausgegebenen „Gleichheit“. Heinrich Schulz war besonders mit seinen Untersuchungen zur Geschichte der Volksschule sowie als Bildungskritiker in der „Neuen Zeit“ bekanntgeworden.

Daß Heinrich Schulz später der Ruf des Reformisten und Revisionisten anhing, hat eher mit seiner Entscheidung für den Mehrheitskurs der Sozialdemokratie im Ersten Weltkrieg und in der Weimarer Republik zu tun als mit seinen vorherigen bildungspolitischen und pädagogischen Positionen.¹⁷ Und auch Clara Zetkin, häufig als Idealtypus kommunistischer Pädagogik und „weibliche Symbolfigur der Kommunisten“¹⁸ charakterisiert, erwarb sich dieses Image eher in den bildungspolitischen und pädagogischen Auseinandersetzungen in der Weimarer Republik als in den Jahrzehnten zuvor. Hier zählten beide zum „radikalen“ Flügel der SPD, beide erwiesen

---

15 Heinrich Schulz: Der Weg zum Reichsschulgesetz, Leipzig 1920, S.35.

16 Duncker, Schulreform, S. 697f.

17 Zu Schulz siehe Peter Braune: Die gescheiterte Einheitsschule. Heinrich Schulz – Parteilosdat zwischen Rosa Luxemburg und Friedrich Ebert, Berlin 2004.

18 Siehe Kurt Koszyk: Clara Zetkin. Weibliche Symbolfigur der Kommunisten, in: Dieter Schneider: Sie waren die Ersten. Frauen in der Arbeiterbewegung. Frankfurt a. M. 1988, S.91-104.

sich als exzellente Kritiker der herrschenden Bildungspolitik, als Kenner der bürgerlichen Pädagogik und wohlwollend-distanzierte Beobachter der bürgerlichen Reformpädagogik, die sich um die Jahrhundertwende gegen das pädagogische Establishment der alten Schule zu wenden begann.

Mit Clara Zetkin und Heinrich Schulz (aber auch mit Käte Duncker oder Otto Rühle) erhielt die Bildungspolitik der Sozialdemokratie zugleich professionelles Profil und eine konkretere Ausrichtung. Beide hatten Lehrerinnen- bzw. Lehrerseminare besucht, waren demnach vor allem mit der Volksschule und der Volksschulpädagogik vertraut. Ihr eigener Bildungsweg unterschied sie zudem von der Mehrheit der damaligen Repräsentanten der Arbeiterbewegung, deren Bildungserfahrungen eher durch bildungsbürgerliche, humanistisch-gymnasiale und universitäre Milieus geprägt waren. Schon deshalb gerieten Bereiche öffentlicher Bildung und Erziehung sowie jene Probleme familialer Sozialisation konkreter in den Blick, die für die Kinder aus Arbeiterkreisen tagtäglich erlebte Realität waren.

Präsentation und Inhalte der Leitsätze

Nachdem bereits auf den Parteitag in Bremen 1904 und Jena 1905 Bildungsfragen angesprochen, aber als eigenständige Verhandlungsthemen abgelehnt worden waren und Clara Zetkin auf der dritten sozialdemokratischen Frauenkonferenz in Bremen 1904 die Schulfrage zu einem zentralen Thema gemacht hatte, gelang es nunmehr auf dem Mannheimer Parteitag, Bildung offiziell auf die Tagesordnung zu setzen. Nach Heinrich Schulz' Erinnerung war dies vor allem Friedrich Ebert zu danken, in dessen Händen die Organisation des Parteitags lag.¹⁹ Bereits vor dem Parteitag waren die Leitsätze zu „Volkserziehung und Sozialdemokratie“ als Beilage im „Vorwärts“²⁰ abgedruckt und mehrfach kommentiert worden. Sie seien ein „Zeichen“ des „Idealismus in der Arbeiterschaft“ und gerade angesichts des soeben beschlossenen preußischen „Schulunterhaltungsgesetzes“²¹, mit dem die „Reaktion“ versuche, „der Sozialdemokratie die Ernte zu verderben“, von besonderer Bedeutung. „Jeder Parteigenosse“ sei gefordert, „mehr als je sich der Erziehung seiner Kinder“ zu widmen, ihnen zu sagen, „was Schwindel und Humbug und was das Richtige ist“²². In der „Gleichheit“ wurde besonders die Erziehungslogik der Leitsätze hervorgehoben: „planmäßiger und energischer als bisher für die Durchtränkung der Massen mit sozialistischer Erkenntnis zu wirken“, „den Kampf um das Hirn des Proletariats schon in seiner frühesten Jugend gegen die knechtenden Mächte der bürgerlichen Welt“ aufzunehmen, die Eltern zu mahnen, „daß die Pflicht der sozialistischen Klassenkämpfer bei der Erziehung ihrer Kinder im Geiste des Sozialismus und bei der

---

19 Siehe Heinrich Schulz: Politik und Bildung. Hundert Jahre Arbeiterbildung, Berlin 1931, S.92.

20 Vorwärts, 1. Beilage, 19.8.1906.

21 Dieses am 1. Januar 1906 in Kraft getretene Gesetz bestimmte, daß Kinder nur von Lehrern gleicher Konfession unterrichtet werden durften.

22 Vorwärts, 1. Beilage, 23.8.1906.

Selbsterziehung beginnt“, „eifrigste Förderung der sozialistischen Jugendbewegung und der theoretischen Weiterbildung“ der Arbeiterschaft.²³

Bereits aus diesen Ankündigungen läßt sich eine übergreifende Intention der Leitsätze erkennen: Die Aufklärungs- und Bildungsarbeit der Sozialdemokratie sollte einen qualitativen Schub erhalten und besonders den jugendlichen Nachwuchs erreichen. Tatsächlich jedoch reichten sie über diesen eng gezeichneten Erziehungskontext weit hinaus, entwickelten ausgehend von einer kritischen Gesellschaftsanalyse nähere und fernere Perspektiven einer humanisierten, allen Kindern gleiche Bildungschancen und Entfaltungsmöglichkeiten eröffnende Schulreform, stellten sowohl die gesellschaftliche als auch die elterliche Verantwortung für die Erziehung der heranwachsenden Generation und zugleich die Interessenkonflikte heraus, die sich unter kapitalistischen Bedingungen zwangsläufig auch auf das Gebiet der Erziehung ausdehnen mußten. Dabei sind – aus ideologiekritischer Sicht – subjektive Einfärbungen und innerparteiliche Auseinandersetzungen ebenso wenig zu übersehen wie Einflüsse des herrschenden Zeitgeistes auf Sprache und Stil oder damalige pädagogische Erkenntnisgrenzen, wie sie sich beispielsweise in den von einer integrativen Pädagogik noch weit entfernten Äußerungen zum Umgang mit behinderten Kindern im dritten Leitsatz zeigen.

Der *erste Leitsatz*²⁴ legt den *Zusammenhang von Gesellschaft und Erziehung* und die herrschaftssichernde Funktion der Schule bloß. Ziel der Erziehung könne nicht „ein absoluter Begriff religiöser oder moralischer Art“ sein, sondern es sei „den im Flusse der gesellschaftlichen Entwicklung maßgebenden Faktoren, in letzter Linie den ökonomischen Triebkräften der betreffenden Zeit unterworfen“. Daraus resultiere die Aufspaltung in ein „mannigfaltig gegliedertes und reichdotiertes höheres Bildungswesen“, das „der Jugend der herrschenden Klassen die Erwerbung einer auf wissenschaftlicher Basis beruhenden allgemeinen Bildung ermöglicht und den herrschenden Klassen durch diese ein geistiges Übergewicht über die arbeitenden Klassen verschafft“, und eine Volksschule, die insbesondere „durch dogmatischen Religionsunterricht“ und „byzantinischen Geschichtsunterricht“ die Arbeiterjugend „zum Glauben an ein künstlich zurechtgestutztes, gefälschtes Bild der Natur, der menschlichen Gesellschaft und der kulturellen Entwicklung“ erzieht. Ihre „planmäßige Hebung“ scheitere, „obwohl sie im Interesse der sozialen Entwicklung liegt, fortwährend an dem durch Militarismus, Kolonialpolitik und ähnliche kostspielige Interessen der herrschenden Klasse bewirkten ständigen Geldmangel des Staates“.

Im *zweiten Leitsatz* wird dann eine sozialistische *Erziehungsalternative* projiziert. „Nicht den zukünftigen Lohnsklaven und rechtlosen Proletarier“ sähe der Sozialismus im

23 Die Gleichheit, 19.9.1906, S.128.

24 Im folgenden zit. nach: Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Mannheim vom 23. bis 29. September 1906 sowie Bericht über die 4. Frauenkonferenz am 22. u. 23. September in Mannheim, Berlin 1906, S.119-123 (ursprüngliche Fassung). Siehe auch Quellen zur Geschichte der Erziehung. Ausgewählt von Karl-Heinz Günther [u. a.], 9. Aufl., Berlin 1980, S.349-353; Michael/Schepp, Schule, S.215-219.

Kind, „sondern er würdigt in ihm das werdende Glied der sozialen Gemeinschaft freier Arbeiter, bei dem in seinem eigenen und zugleich gesellschaftlichen Interesse alle geistigen und körperlichen Fähigkeiten zu möglichst hoher Vollendung zu entwickeln sind. Die öffentliche Erziehung“ werde „dadurch zu einer der wichtigsten sozialen Aufgaben, für die die besten geistigen und materiellen Mittel der Gesellschaft nutzbar zu machen sind. Da der Sozialismus in der gesellschaftlichen Arbeit den Ursprung und die Grundlage der gesellschaftlichen Organisation“ erblicke, „da er aus diesem Grunde den Gegensatz zwischen Handarbeit und Kopfarbeit, zwischen Praxis und Theorie aufhebt und damit die Arbeit aus der verachteten Niedrigkeit von heute erheben und zu einer Quelle des Glücks und der Freude gestalten will“, werde „auch für die Erziehung [...] die ‚Arbeit‘ die Grundlage und zugleich das wertvollste, lebenerweckende und zu sozialer Gesinnung erziehende Element bilden“. Anknüpfend an das kindliche Spiel, sollten Mädchen und Jungen gemeinsam und „in steter Anlehnung an den sozialen Arbeitsprozeß durch die Jahre körperlichen und geistigen Wachstums“ geleitet werden, „bis sie als vollentwickelte Individuen und mit vollem Verantwortlichkeitsbewußtsein in die soziale Gemeinschaft eintreten, und zwar an die ihrer Individualität am besten entsprechende Stelle“.

Ausgehend von diesem Ziel werden dann mit Überlegungen zur Reformierung des öffentlichen Schulsystems und zur familialen Erziehung grundlegende Sozialisationsbereiche der Heranwachsenden angesprochen.

Der *dritte Leitsatz* stellt einen umfassenden *Förderungskatalog zur Demokratisierung und Modernisierung des öffentlichen Schulsystems* und zur Kompensation sozialer Benachteiligungen auf: ein Reichsschulgesetz „auf der Grundlage der Weltlichkeit und der Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens“, „Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehrmittel und der Verpflegung in den öffentlichen Schulen“, „Beihilfe des Staates für die Weiterbildung befähigter, aber unbemittelter Schüler“, „Gleichberechtigung der Geschlechter in den Lehrkörpern und der Schulverwaltung“ sowie „Mitwirkung der Eltern und der Lehrerschaft“, Kindergärten, Schulheime, Ferienkolonien sowie „Sanatorien für schwächliche und kränkliche Kinder“, „Fach- und Fortbildungsschulen für die schulentlassene Jugend ohne Unterschied des Geschlechts“, „Arbeitsunterricht in allen Schulen“, „Lehrwerkstätten“ und „Pflege der künstlerischen Bildung“, „Festsetzung der Klassenfrequenzen und der Unterrichtszeit“, „Organisation des inneren Schulbetriebes ausschließlich nach pädagogischen Grundsätzen“, „Errichtung von besonderen Klassen und Schulen für abnorme Kinder (schwachbegabte, viersinnige, epileptische usw.)“ sowie „Überwachung des Gesundheitszustandes der Kinder durch Schulärzte“, „Bau- und Ausgestaltung von Schulgebäuden nach den Forderungen der Pädagogik, Schulhygiene und Kunst“, „Errichtung von Bädern, Schwimm-, Wärme- und Speisehallen in den Schulen“ sowie von „Volksbibliotheken, Lesehallen und Instituten für Volksbelehrung und -unterhaltung (Volkskonzerte, Volksvorstellungen usw.)“, „materielle und soziale Hebung der Lage der Lehrer und Lehrerinnen“, universitäre Lehrerausbildung.

Der *vierte Leitsatz* räumt der *Familien-erziehung* einen hohen Stellenwert ein. Sie habe „nicht die Tendenz, die Erziehung im Heim auszuschalten, sondern sie zu vertiefen“, nicht bloß als „Mutterwerk“, sondern als „gemeinsames Elternwerk“. Mit

„liebevolle[m] Ernst und der größten Gewissenhaftigkeit“, aber auch „im Geiste der sozialistischen Weltanschauung“ sollen sozialdemokratische Eltern ihre Kinder erziehen. Denn solange „die Volksschule als Werkzeug der Klassenherrschaft mißbraucht“ würde, könne „sich die häusliche Erziehung nicht harmonisch an den Schulunterricht angliedern“, sie müsse „vielmehr im großen Umfange bewußt und planmäßig den Tendenzen entgegenwirken, welche diesen verfälschen und vergiften“, – allerdings nicht dadurch, „daß man die unmündigen Kinder zum Auswendiglernen programmatischer Formeln zwingt“. Sie sollen „in die Welt des natürlichen und sozialen Lebens und seiner Triebkräfte“ so eingeführt werden, „daß sie den Menschen als ein Glied in der unendlichen Kette alles natürlichen und sozialen Seins erfassen lernen; daß man sie zum Wollen und zum Gebrauch der Freiheit erzieht; daß man in ihnen die Gefühle der Brüderlichkeit, der Liebe zur Wahrheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Schönheit erweckt und pflegt. Das lebendige persönliche Beispiel der Erziehenden“ sei hierfür ebenso wichtig wie die Förderung der „erzieherische[n] Aufgabe der Eltern“ durch die sozialdemokratische Presse und „eine geeignete sozialistische Kinderliteratur“.

Die letzten beiden Leitsätze greifen Erziehungsinteressen der Sozialdemokratie selbst auf. Der *fünfte Leitsatz* fordert in Abgrenzung von der bürgerlichen Weltanschauung, Wissenschaft und Kunst eine *neue Qualität der Erwachsenenbildung*, die es der Sozialdemokratie selbst zur Aufgabe macht, mit Arbeiterbildungsschulen und einem breiten kulturellen Angebot für die allseitige Weiterbildung ihrer Mitglieder zu sorgen. Als „Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung, die zwar die konsequente Fortentwicklung der höchsten wissenschaftlichen und künstlerischen Ideale unserer Zeit“ sei, könne das Proletariat „die bürgerliche Geisteskultur nicht einfach übernehmen“, sondern müsse „sie vielmehr seiner eigenen Weltanschauung gemäß umwerten. Die wohlmeinendsten und an sich verdienstlichen Bestrebungen bürgerlicher Kreise zur Hebung der wissenschaftlichen und künstlerischen Volksbildung“ hätten daher nur „relativen Wert“. „Die Sozialdemokratie“ könne „an solchen Bestrebungen keinen Anteil haben“.²⁵ Die Organisation einer solchen Bildungsarbeit sollte dem Bildungsausschuß, „bestehend aus Theoretikern und Praktikern“, übertragen werden.

Der vergleichsweise knapp gehaltene *sechste Leitsatz* gilt mit der Hinwendung zur *Jugendarbeit* einem Thema, das vor dem Hintergrund einer sich ausbreitenden bürgerlichen Jugendbewegung und der Forcierung staatlich organisierter staatsbürgerlicher Erziehung zwischen Schule und Militär auch die Sozialdemokratie drängte. Es sei ihre Pflicht, „die aus der Schule entlassene proletarische Jugend mit der Weltanschauung des Sozialismus zu erfüllen und für die aktive, zielbewußte Anteilnahme am proletarischen Emanzipationskampfe vorzubereiten. Zur Lösung dieser Aufga-

---

25 Die Erstfassung enthält den später entfallenen Nachsatz: „Angesichts der schreienden Bildungsbedürftigkeit der breitesten Massen steht sie ihnen jedoch sympathisch gegenüber, soweit sie nicht bewußt zu Mitteln entwürdigt werden, das Klassenbewußtsein des Proletariats zu trüben und die Energie seines Klassenkampfes abzuschwächen.“ (Protokoll 1906, S.122).

be“ sollten „geeignete Jugendorganisationen“ geschaffen, „Vorträge, Vortragszyklen und Unterrichtskurse“ veranstaltet, „das Lesebedürfnis“ geweckt und gefördert, „gesellige Zusammenkünfte und die Feste der proletarischen Organisation [...] dem erstrebten Ziele nutzbar“ gemacht und „durch ein eigenes periodisches Organ“ unterstützt werden.

Auf dem Parteitag selbst wurden die Leitsätze in der Nachmittagssitzung des fünften Verhandlungstages am 28. September 1906 als Tagesordnungspunkt 7 „Sozialdemokratie und Volkserziehung“ – im Anschluß an eine Diskussion zum Thema „Maifeiern“ – von Heinrich Schulz und Clara Zetkin in ausführlichen Vorträgen erläutert. Beide entwickelten ihre Auffassungen in kritischer Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen Pädagogik, schlossen an humanistische pädagogische Traditionen an und verwiesen vor allem auf machstrukturelle Zusammenhänge von Bildung und Erziehung. Heinrich Schulz referierte zu den ersten drei, Clara Zetkin danach zu den übrigen Leitsätzen. Allerdings kam sie über den Schwerpunkt Familienerziehung nicht hinaus. Ein Schwächeanfall nach eineinhalb Stunden Redezeit veranlaßte den Versammlungsleiter Paul Singer, Zetkins Vortrag vorzeitig abzubrechen, die noch fehlenden Passagen wie die beiden Referate überhaupt zum Druck zu empfehlen und die Diskussion der Leitsätze in den Bildungsausschuß zu verlegen, um dann auf einem nächsten Parteitag darüber entscheiden zu können.²⁶ Der Verzicht auf eine Debatte schien der Stimmungslage des Parteitages zu entsprechen. Während einige Delegierte zunächst eine „allgemeine Diskussion in der Presse und in Parteiversammlungen“ wünschten und andere eine nochmalige Thematisierung auf einem Parteitag generell für überflüssig hielten, weil auf kaum einem Gebiet „so wenig Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Partei bestehen“ würden, wurde einzig in der Jugendfrage auf eine klare Positionierung gedrängt. Sie zumindest müsse aus dem „allgemeinen Kindermord“ ausgenommen werden und dürfe nicht „in den großen Korb“, „den sich der neu zu bildende Bildungsausschuß anschaffen soll“, versenkt werden.²⁷ Voten für die Schaffung eigenständiger Jugendorganisationen²⁸ sowie für den zentralen Bildungsausschuß²⁹ blieben dann schließlich auch die zunächst einzigen Resultate.

Dieses vage Ende der Verhandlung ließ nicht nur in Nachbetrachtungen zum Mannheimer Parteitag Spekulationen aufkommen, sondern führte auch in der pädagogischen Historiographie zu ganz verschiedenen Deutungen. Ob es tatsächlich ein Winkelzug der Revisionisten zur Verhinderung der Annahme der Leitsätze gewesen ist, wie in manchen Darstellungen vermutet wurde, läßt sich anhand der verfügbaren Materialien nicht sicher nachvollziehen. Tatsache ist, daß Kritik an den Leitsätzen vor allem aus Kreisen des revisionistischen Flügels geäußert wurde. Tatsache ist auch, daß es zu einer Wiederaufnahme der Verhandlungen nicht kam, obgleich die in

---

26 Siehe Protokoll 1906, S.358f.

27 Dieser Antrag wurde von Ludwig Frank gestellt. Ebenda, S.359f.

28 Siehe ebenda, S.379-381.

29 Siehe ebenda, S.359f., 381.

den Leitsätzen behandelten Bildungsfragen mit Heinrich Schulz als Geschäftsführer des Bildungsausschusses ihren gewichtigsten Fürsprecher hatten.³⁰ Sein Referat wurde 1907 unter dem Titel „Sozialdemokratie und Schule“ als Broschüre veröffentlicht; Clara Zetkins Vortrag hingegen blieb unvollendet und unveröffentlicht – ein Umstand, der vermutlich eher auf Zeitmangel als auf Intrigen irgendwelcher Art zurückzuführen ist.³¹

Kontroversen und Kritiken

Obgleich die Diskussion der Leitsätze unter dem Tagesordnungspunkt 7 knapp ausfiel und auch die dem Parteitag im Vorfeld eingereichten, mehrheitlich zustimmenden Anträge und Stellungnahmen eher den Eindruck eines breiten Konsenses in Bildungs- und Erziehungsfragen stützen, lassen sich bei genauerer Betrachtung Differenzen nicht übersehen. *Kontroverse Auffassungen* zeigten sich zum einen in der Debatte über *eigenständige proletarische Jugendorganisationen*, zum anderen über die im „Bericht über die Frauenkonferenz“ erhobene Forderung, zur Unterstützung der arbeitenden Frauen die *Einrichtung von Kindergärten* zu forcieren. In beiden Fällen stand die immer wiederkehrende pädagogische Frage im Raum, inwieweit „die Politik bei der Jugenderziehung aus dem Spiel zu lassen“³² sei, in der Konsens nicht zu erwarten und wohl auch nicht möglich war. Zu weit gingen die Auffassungen hierzu auseinander. Während beispielsweise Simon Katzenstein und in gewissem Maße auch Käthe Duncker jeglicher weltanschaulicher Erziehung im frühen Kindesalter skeptisch gegenüberstanden, argumentierte Heinrich Schulz ganz im Sinne Clara Zetkins: „Gewiß können wir die Kindergärten nicht auf ein bestimmtes Parteiprogramm verpflichten, noch wollen wir, daß etwa die Kirchenlieder durch Parteiverse ersetzt werden. Was wir aber wollen, das ist, daß die Kinder im Geiste des Sozialismus erzogen werden“.³³ Analog zu den Positionen des fünften Leitsatzes machte Schulz seine Auffassung an der Unterschiedlichkeit bürgerlicher Wertesysteme und „sozialistischer Ethik“ fest, wie sie sich „zum Beispiel in der Bewertung des Streikbrechers,

30 Der Zentrale Bildungsausschuß war bereits ein Jahr zuvor in Jena beschlossen worden, nahm aber erst am 13. Dezember 1906 mit nur sieben (vorgeschlagen waren 25) Mitgliedern seine Arbeit auf. Ihm gehörten an: Eduard David (Mainz), Hugo Heimann (Berlin, zugleich Vorsitzender), Karl Korn (Kiel), Franz Mehring (Leipzig), Heinrich Schulz (Bremen, zugleich Geschäftsführer), Georg von Vollmar (München) und Clara Zetkin (Stuttgart). Der Parteivorstand war durch August Bebel im Bildungsausschuß vertreten. Nach Schulz repräsentierten David und Vollmar die „Revisionisten“, Mehring, Zetkin, Korn und Schulz die „Radikalen“. Siehe Schulz, *Politik*, S.94.

31 Abgedruckt wurde der Vortrag, soweit gehalten, in: Protokoll 1906, S.347-359; auch in Clara Zetkin: *Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften*. Eingel. u. erl. von Gerd Hohendorf, Berlin 1983, S.181-196; ausführlich auch bei Karl Christ: *Sozialdemokratie und Volkserziehung. Die Bedeutung des Mannheimer Parteitages der SPD im Jahre 1906 für die Entwicklung der Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung*, Bern/Frankfurt a. M. 1975.

32 Protokoll 1906, S.380.

33 Ebenda S.410f.

des Kadavergehorsams, der Freiheitsliebe und der Gerechtigkeit“ darstelle. Kindergärten dürften daher nicht „auf der Basis der bürgerlichen Weltanschauung“ gegründet werden.³⁴ Damit positionierte er sich zugleich in der ebenfalls diskutierten Frage, inwieweit sich die Sozialdemokratie Kindereinrichtungen „im Geiste moderner sozialer Pädagogik“ anschließen könne: „Noch so wohlwollende, brave bürgerliche Philanthropen dürfen nicht an ihrer Spitze stehen. [...] Diese bürgerlichen Elemente verfügen regelmäßig über die höhere Intelligenz, vor der unsere Parteigenossen vielfach eine leider unbegründete Hochachtung haben. Sie würden daher zu unserem Schaden vielfach die Leitung an sich reißen.“³⁵ Hintergrund dieser Auseinandersetzung waren nicht nur das ambivalente Verhältnis zur bürgerlichen Reformpädagogik, sondern mehr noch Unsicherheiten in der Kindergartenfrage überhaupt. Sie reichten vom Wunsch einer Delegierten, daß eines Tages die Frauenarbeit verschwinden möge, damit „jede Mutter ihre Kinder selbst erziehen kann und wir keine Krippen und Kindergärten mehr brauchen“,³⁶ bis hin zur Überlegung, ob Kindergärten als kommunale und staatliche Einrichtungen *gefordert* oder auf dem Weg der *Selbsthilfe* als *genossenschaftliche Einrichtungen selbst gegründet* werden sollen. Gegen staatliche und kommunale Kindergärten stand die Angst vor religiöser Beeinflussung der Kinder und Untergrabung der „Autorität der Mütter“³⁷; gegen genossenschaftliche Kindergarten Gründungen wandte sich wiederum Heinrich Schulz, der einer der energischsten Fürsprecher eines reichseinheitlichen staatlichen Schulsystems war, – diesmal mit der Warnung vor pädagogischer Unprofessionalität: „Wir treten für die staatliche Volksschule ein, trotzdem sie heute in einem durchaus uns entgegengesetzten Sinne geleitet wird. Ebenso wenig dürfen wir uns gegen die staatlichen und kommunalen Kindergärten wehren. Damit will ich der genossenschaftlichen Bewegung auf diesem Gebiete durchaus nicht den Weg versperren, aber vorsichtig mahnen, da hier pädagogisch ungeeignete Personen das größte Unheil anrichten können.“³⁸

Waren mit diesen spannungsreichen, auf dem Parteitag offen gebliebenen Fragen bereits wesentliche Konfliktpunkte angesprochen, setzten sich Auseinandersetzungen im Umfeld des Parteitags fort. Kritiker der in Mannheim vorgetragenen Erziehungspositionen kamen vorwiegend aus Autorenkreisen der „Sozialistischen Monatshefte“, ihre Befürworter äußerten sich eher in der „Neuen Zeit“ und in der „Gleichheit“. Ein in den „Sozialistischen Monatsheften“ abgedruckter Bericht über den Parteitag zieht in diesem Zusammenhang den Sinn der Leitsätze generell in Zweifel. Es könne „doch wirklich nicht die Aufgabe eines Parteitags“ sein, „sich ausführliche Referate über Geschichte der Pädagogik, das zukünftige, sozialistische Erziehungsprogramm, wie es vielleicht in hundert Jahren einmal – und dann wohl auch nicht in der Weise, wie es sich Genosse Schulz vorstellt – zur Ausführung kommen wird, über die gegenwärtige und zukünftige Familie, über Kindertrockenle-

---

34 Ebenda.

35 Ebenda, S.411.

36 Ebenda, S.406.

37 Ebenda.

38 Ebenda, S.410.

gen und Kinderwagenschieben [...] halten zu lassen. Und ebenso wenig ist unseres Erachtens der Parteitag der Ort, um dogmatische Glaubenssätze über die Umwertung der bürgerlichen Geisteskultur durch das Proletariat gemäß seiner eigenen geschlossenen Weltanschauung, die auch wieder nur von den beiden Referenten vorausgesetzt wird, zu prüfen und festzulegen“.³⁹ Wie hier, richtete sich Kritik vor allem gegen die im fünften Leitsatz behauptete „geschlossene Weltanschauung des Proletariats“ und die geforderte Abgrenzung von der bürgerlichen Kultur und Wissenschaft, die sich im vorliegenden Kontext in der Frage zuspitzte, ob es eine spezifisch proletarische Pädagogik überhaupt geben könne, auf die – wiederum konternd – hier von E. Korn in der „Neuen Zeit“ reagiert wurde: „Mit dem Sein fällt natürlich auch das Soll der proletarischen Bildung; wird die Frage nach der Existenz der proletarischen Bildung sogar ihrer Möglichkeit nach verneint, so erübrigt sich erst recht alles Theoretisieren über die Aufgaben und Ziele einer solchen unmöglichen Bildung. Der Mannheimer Parteitag hätte dann dem Bildungsausschuß einen im wörtlichen Sinne gegenstandslosen Auftrag erteilt. Indessen, so verzweifelt liegt die Sache der proletarischen Bildung, wie mir scheint, denn doch noch nicht, und wenn wirklich bei der Erörterung dieser Frage prinzipielle Fehler begangen worden sind, so glaube ich, daß sie eher auf der Seite der Leugner jenes Begriffs liegen als bei jenen, die die Existenzberechtigung des Begriffs vorweggenommen und frischweg seinen Inhalt und seine Konsequenz für den Klassenkampf des Proletariats untersucht haben.“⁴⁰

Waren die Auseinandersetzungen einerseits vom Richtungsstreit zwischen „Reformern“ und „Radikalen“ beeinflusst, der sich zunehmend auch auf alle „Nebenschauplätze“ übertrug, verwiesen sie andererseits, abgesehen von polemischen Überspitzungen und Zuschreibungen, durchaus auch auf *verallgemeinerbare Konfliktbereiche*. Als solche erwiesen sich z. B. Widersprüche zwischen *utilitaristischen, auf Brauchbarkeit und Verwertbarkeit reduzierten Bildungsauffassungen und Orientierungen auf allseitige, allgemeine Menschenbildung*, die sich besonders in unterschiedlichen Auffassungen über den *Zweck der Verbindung von Bildung und Arbeit* niederschlugen⁴¹; mehr aber noch das *Spannungsverhältnis* zwischen *allgemein-humanistischen* und *proletarisch-sozialistischen Wertvorstellungen*, in dem sich Ansichten über Ziele, Inhalte und Reichweite politischer und weltanschaulicher Erziehung zunehmend – bis hinein in die Kinder- und Jugendarbeit der SPD und KPD in der Weimarer Republik – polarisierten.⁴² Im Dis-

39 Sozialistische Monatshefte, 10 (1906) 10, S.895.

40 E. Korn: Klassenbildung, in: Die Neue Zeit, 25 (1906/07) 38, S.385.

41 Kontroversen galten besonders dem Ziel, mit der Verbindung von Bildung und Arbeit zur Überwindung des Gegensatzes zwischen geistiger und körperlicher Arbeit beitragen zu wollen, das von Karl Kautsky (siehe Der Parteitag von Mannheim, in: Die Neue Zeit, 25 [1906/07] 1, S.5) gestützt, von Eduard David (siehe Die Bedeutung von Mannheim, in: Sozialistische Monatshefte, 10 [1906] 11, S.907-914) abgelehnt wurde.

42 Dieser Widerspruch wurde besonders von Edmund Fischer, einem Vertreter der Reformisten und langjährigen Streitgegner Clara Zetkins, thematisiert. Siehe: Jugenderziehung, in: Sozialistische Monatshefte, 10 (1906) 9, S.760-765.

kurs standen aber auch die maßgeblich durch Clara Zetkin bestimmten Positionen zur *Familienerziehung*, die in Otto Rühles Thesen vom tendenziellen Verfall traditioneller Familienstrukturen ihr Pendant hatten, und nicht zuletzt die *Haltung zur bürgerlichen Reformpädagogik* und zur Lehrerbewegung, die sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts immer stärker differenzierten und in ihren liberalen und demokratischen Richtungen ihrerseits zunehmend mit sozialistischen Ideen sympathisierten.

Weiterentwicklung und Bedeutung der Mannheimer Leitsätze

Während viele der in den Leitsätzen aufgeworfenen Probleme auch in den nachfolgenden Jahren und Jahrzehnten Streitthemen sozialistischen Bildungsverständnisses blieben, herrschte hinsichtlich der konkreten Schulforderungen kaum Dissens. Mit den Forderungen nach *Einheitlichkeit des gesamten Schulwesens*, nach *Weltlichkeit und Wissenschaftlichkeit*, nach *Staatlichkeit* und *Unentgeltlichkeit* waren wesentliche Eckpunkte sozialdemokratischer Bildungsprogrammatik formuliert. Besonders die im dritten Leitsatz erhobenen Ansprüche an staatliche Bildungspolitik gingen vielerorts in die konkrete Schulpolitik der SPD ein. Die sächsische Sozialdemokratie erhob sie im September 1910 zu ihrem Schulprogramm.⁴³ Durchsetzbar waren sie vor 1918 allerdings nicht.

Ihre wohl umfassendste theoretische Weiterentwicklung erfuhren die Mannheimer Leitsätze 1911 in einem von Heinrich Schulz veröffentlichten Buch über „Die Schulreform der Sozialdemokratie“. Schulz verdichtete darin nicht nur die seit Mannheim weiterentwickelten pädagogischen Auffassungen zum Idealbild eines „großen, weiten, freien Schulpalast[es] der Zukunft“⁴⁴, sondern begründete auch, weshalb nur ein einheitliches Bildungssystem einer demokratisch organisierten Gesellschaft adäquat sein kann.⁴⁵ „Soll die Gesellschaft sich selbst regieren, will sie das komplizierte Räderwerk des gesellschaftlichen Produktionsprozesses nicht durch einige wenige Bevorzugte und Eingeweihte, sondern durch die öffentliche Kontrolle regulieren, [...] so muß sie den größten Wert darauf legen, daß jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft volles Verständnis für das Wesen der Gesellschaft, besonders für ihre ökonomische Basis, gewinnt.“⁴⁶ Bei einer „demokratischen Organisation der Gesellschaft“ müsse jeder „einzelne immer nach Maßgabe seines Könnens und Wollens zur Geltung“ kommen, niemand dürfe von der „Hungerpeitsche“ angetrieben sein, „Kopf und Hand“ müßten in eins arbeiten, „ohne Rangunterschied zwischen Kopf- und Handarbeit“. Erst dann könne sich „jeder gern und freudig für diejenige Arbeit zur Verfügung“ stellen, „für die ihn seine vollentwickelten körperlichen und geistigen Eigenschaften am besten qualifizieren“.⁴⁷ Aufgeklärtheit, Mitverantwortung und Mitbestimmung aller Menschen waren demnach die Eckpunkte einer Gesellschaftsidee, von der aus auch die Schulreform ihre konkrete Bestimmung erhielt.

---

43 Siehe Heinrich Schulz: Die Schulreform der Sozialdemokratie, Dresden 1911, S.V.

44 Ebenda, S.4.

45 Siehe ebenda, S.8f.

46 Ebenda, S.8.

47 Ebenda, S.8f.

Eine *mit produktiver Arbeit verknüpfte einheitliche Schule* entspräche nicht nur den Interessen der Arbeiterkinder, alle Kinder könnten profitieren, wenn sie in einer Schule gemeinsam lernen, arbeiten und leben, denn: „Je länger die Kinder in gemeinsamen Schulen und in gemeinsamer Arbeit beieinander bleiben, [...], um so besser werden sie ihre eigene Stellung im technischen Getriebe der Gesellschaft finden, und um so besser werden sie sich im späteren Leben auf ihren getrennten Posten gegenseitig achten.“⁴⁸

Heinrich Schulz' Konzept besitzt aus mehrfachen Gründen Bedeutung. Ihm gelang der Entwurf eines sozialintegrativen Bildungssystems, das dennoch die soziale Frage nicht übersieht, das in vielem moderne Standards europäischer Bildungsentwicklung vorwegnimmt und das in der damals bereits auseinanderdriftenden Sozialdemokratie dennoch offensichtlich breiten Konsens erreichte. Käte Duncker rezensierte sein Buch als „eine gute wissenschaftliche Grundlage für unsere praktische Schulpolitik“ und einen „Wegweiser“ und „Orientierungspunkt“ „unseres Schulideals“.⁴⁹ Es spiegelt zugleich einen Stand bildungsreformerischen Denkens in der Arbeiterbewegung, der auf lange Zeit nicht mehr überboten wird. Denn trotz partieller Erfolge in der Weimarer Republik ließ die Spaltung der Arbeiterbewegung, die auch ihre beiden führenden Pädagogen auf verschiedene Seiten stellte, die Komplexität und Reife des einstigen Reformprojektes kaum noch zum Tragen kommen.⁵⁰ Der ehemalige „Radikale“ Heinrich Schulz blieb bei der Mehrheit der SPD, ging ihren Weg der Kriegskreditbewilligung im Sommer des Jahres 1914 mit. Clara Zetkin bekannte sich zur Minderheit der Kriegsgegner. Im Mai 1917 wurde sie wegen ihres Eintritts in die USPD als Redakteurin der von ihr einst ins Leben gerufenen „Gleichheit“ entlassen und die Redaktion ausgerechnet Heinrich Schulz (gemeinsam mit Maria Juchacz) übergeben. Einer fruchtbringenden *gemeinsamen* Arbeit war damit ein Ende gesetzt. Schulz trug von 1919 bis 1927 als Staatssekretär für Schul- und Bildungsfragen im Reichsinnenministerium maßgeblichen Anteil an der von Kommissionen gezeichneten Schulpolitik der SPD in der Weimarer Republik, die in Zetkin eine ihrer schärfsten Kritikerinnen fand.⁵¹

Dennoch hatte die mit den Mannheimer Leitsätzen angebaute bildungspolitische Programmatik auch jenseits des Parteienstreits weiterhin Bestand. In ihrer Grundsubstanz, mehr oder weniger auch im Bewußtsein ihrer Widersprüche, prägte sie die bildungspolitischen Programme sowohl der SPD als auch der KPD, die bei vorurteilsfreier Betrachtung mehr Gemeinsames als Trennendes aufweisen. Ihre schulpolitischen Eckpunkte sind im „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“,

48 Ebenda, S.187.

49 Duncker, Schulreform, S.704.

50 So erschien auch eine Neuauflage des Schulz'schen Buches im Jahre 1919 in einiger Abschwächung seiner ursprünglich starken gesellschaftskritischen Intention.

51 Siehe z.B. ihre Stellungnahme „Zu den Schulartikeln der Weimarer Verfassung“, in: Zetkin Reden, S.287f.; außerdem ihre Reichstagsrede anlässlich der Beratung eines von Heinrich Schulz vorgelegten Entwurfs eines Reichsschulgesetzes vom 24.Januar 1922, in: ebenda, S.333-344.

das 1946 in der Sowjetischen Besatzungszone verabschiedet wurde, ebenso zu finden wie im gescheiterten Gesamtberliner Schulgesetz von 1948 und noch immer, zumindest rhetorisch, in sozialdemokratischen und anderen sozialistischen Konzepten zur Reformierung des Bildungssystems. Die Vergegenwärtigung ihrer Geschichte führt aber gleichermaßen vor Augen, in welchem Maße einstige Ansprüche zurückgenommen, umgedeutet, angepaßt bzw. noch immer unabgeholten sind.

Christa Uhlig
Reformpädagogik: Rezeption und Kritik
in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl
aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883-1918)
und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97-1918).

Studien zur Bildungsreform. Bd. 46, hrsg. von Wolfgang Keim. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt a.M. 2006, ISBN 3-631-54798-6, 800 S.

Die Quellensammlung aus den theoretischen Zeitschriften *Die Neue Zeit* und *Sozialistische Monatshefte* bietet die Möglichkeit, das reiche pädagogische Gedankengut der Arbeiterbewegung wieder in das Bildungsdenken der Gesellschaft aufzunehmen und als eine Erkenntnisquelle humanistischer Pädagogik zu erschließen. Zeitlich kommt das wilhelminische Deutschland mit seinen schroffen Bildungswidersprüchen in den Blick. Inhaltlich steht die Haltung der Arbeiterbewegung zu den pädagogischen Reformbewegungen jener Zeit im Zentrum, mit denen sie sympathisierte und deren Grenzen ihr nicht verborgen blieben.

Aus dem Inhalt:

Herausbildung proletarischer Bildungsinteressen – personale Konstellationen im Umfeld der Sozialdemokratie und ihre Bedeutung für die Rezeption der Reformpädagogik – bildungstheoretische Ideen und Kontroversen in der Arbeiterbewegung – Rezeption reformpädagogischer Schriften – Diskurse über Arbeitsschule, Sozialpädagogik, Kunst-erziehung, Kinder- und Jugendliteratur und Sexualerziehung – Projekte für eine Bildungsreform.