

**GERD STECKLINA**

***OTTO RÜHLE***  
***UND***  
***DIE SOZIALPÄDAGOGIK***

- ein biografisch-sozialwissenschaftlicher  
Zugang -

Inauguraldissertation  
zur Erlangung des akademischen  
Grades doctor philosophiae (Dr. phil.)  
an der Fakultät für Erziehungswissenschaften  
der Technischen Universität Dresden

Dresden 2002



***Einem verblichnen Freunde.***

Sie preisen dich mit Worten glatt und schön,  
Loblieder singend an der düstern Bahre,  
Wie einzig du erstrebt das Hohe, Wahre,  
Ein hehrer Priester auf der Menschheit Höh'n.

Sie betten dich in duftger Blüten Wehn  
Und kränzen dir die Stirn, die freie, klare ...  
Da treibt's hinweg mich, daß man nicht gewahre  
Die Thränen, die mir in den Augen stehn.

O denk' ich dein und jener, die dich preisen,  
Die liebend jetzt den Lorbeer dir gestiftet,  
Einst aber höhrend dich zu Tod gesteinigt,

Da möcht's das Herz mir in der Brust zerreißen  
Vor jenem Falsch, der dir dein Glück vergiftet,  
Und selbst im Tod noch fort und fort dich peinigt.

(aus: Otto Rühle. Der erste Strauß. 1894)

## Impressum

Autor: Gerd Stecklina

Anschrift: Technische Universität Dresden  
Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften  
01062 Dresden

Redaktionsschluss: 21.10.2002

Ort: Dresden

© ISBN 3-86005-340-X

## **Gliederung**

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	5
<b>Danksagung</b>	7
<b>Otto Rühle und die Sozialpädagogik – ein Zugang</b>	9
<b>1. Zur Person Otto Rühle</b>	23
1.1. Biografische Skizze	23
1.2. Biografische Lebensdaten, politische Entwicklung und Schrifttum von Otto Rühle	27
<b>2. Zum Verhältnis von Intellektuellen und Arbeiterbewegung im Kaiserreich und Weimarer Republik – Das Beispiel Otto Rühle</b>	32
2.1. Intellektuelle im Kaiserreich und der Weimarer Republik	53
2.2. Der Intellektuelle Otto Rühle	61
2.3. Intellektuelle als soziale Gruppe in den Schriften Otto Rühles	75
Resümee	87
<b>3. Das sozialpädagogische Werk Rühles</b>	92
3.1. Die sozialpädagogische Dimension im Werk von Otto Rühle	92
3.1.1. Die experimentelle Psychologie im Schrifttum Otto Rühles	94
3.1.2. Selbstentfaltung und Arbeitserziehung	97
3.1.3. Das Verhältnis von Erziehung, sozialem Auftrag der Schule und psychologischer Wissenschaft bei Otto Rühle	103
3.1.4. Sozialer Auftrag von Schule	108
3.1.5. Die Erziehungsfunktion der Familie bei Otto Rühle	115
3.1.6. Soziale Kindertypisierungen bei Otto Rühle in seiner ersten Schaffensperiode	120
3.2. Zur Wechselbeziehung von Phänomenologie der proletarischen Existenz und sozialpädagogischer Dimension bei Otto Rühle	122
3.2.1. Gesellschaftliche Perspektive	123
3.2.2. Gesellschaftliche Individualisierung und Entfremdung der Arbeit	131
3.2.3. Perspektive der Heimatlosigkeit des Proletariats	142
3.2.4. Familiäre Perspektive	146
3.2.4.1. Proletarische Familie und der Verlust der Erziehungsfunktion	146
3.2.4.2. Das proletarische Kind als Straßenkind	161

Exkurs: Verkürzte Kindheit – zur Sozialisation proletarischer Kinder im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts	176
3.2.5. Proletarische Bildung und autoritäres Erziehungsverhältnis	185
3.3. Von der Phänomenologie des proletarischen Schicksals zur Pädagogik der Bewältigung – das sozialpädagogische Schrifttum von Otto Rühle in der Weimarer Republik	196
3.3.1. Geschlechterdifferenz und »männlicher Protest« von Frauen	204
3.3.2. Sexualität und Bewältigungsverhalten	208
3.3.3. Milieu und Bewältigungsverhalten	214
3.4. Gemeinschafts- und Sozialpädagogikbegriff bei Otto Rühle	217
Resümee	233
<b>4. Otto Rühles sozialpädagogisches Werk im Spiegel der sozialwissenschaftlichen Forschung und politisch-pädagogischen Erziehungspraxis nach 1945</b>	239
4.1 Von der Negation zur Wiederentdeckung der Erziehungstheorie von Otto Rühle	239
4.2 Die Bedeutung von Erziehungsgemeinschaften für die Sozialisation proletarischer Kinder	258
4.3 Otto Rühle – ein sozialistischer Sozialisationsforscher der Weimarer Republik	275
4.4 Die Sozialpädagogik von Otto Rühle aus der Perspektive der sozialistischen Pädagogik der 70er Jahre	287
Resümee	294
<b>5. Die Bedeutung der Sozialpädagogik Otto Rühles für die moderne Sozialpädagogik</b>	297
<b>Zusammenfassung</b>	303
<b>Literaturverzeichnis</b>	314
<b>Akten</b>	333
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	334
<b><u>Anhang</u></b>	
<b>Bibliographie</b>	
<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	

## **Danksagung**

Die vorliegende Arbeit ist aus dem Projektzusammenhang »Einrichtung eines Otto Rühle-Archivs in Dresden« an der Technischen Universität Dresden, dass in den Jahren 1998-2000 von der »Deutschen Forschungsgemeinschaft« finanziell gefördert wurde, hervorgegangen.

Ohne die aktive Unterstützung und Mithilfe einer Reihe von Personen wäre die Dissertation »Otto Rühle und die Sozialpädagogik. *Ein biografisch-sozialwissenschaftlicher Zugang*« nicht zustande gekommen. Ich möchte deshalb an dieser Stelle die Gelegenheit ergreifen, um der Unterstützung, die ich von verschiedener Seite erfahren habe, Anerkennung entgegen zu bringen. Mein besonderer Dank gebührt den Projektinitiatoren des DFG-Projektes zu Otto Rühle, Prof. Dr. Lothar Böhnisch, Prof. Dr. Joachim Schille und Dr. Schröer, die meine Arbeit mit kritischer Offenheit, Distanz und Geduld über die gesamte Zeit gefördert haben. Insbesondere für die gewährten Freiräume, die zur Erstellung einer wissenschaftlichen Arbeit unverzichtbar sind, möchte ich mich bei den Genannten bedanken.

Für die anregenden Diskussionen möchte ich mich bei den weiteren Mitgliedern des wissenschaftlichen Projektbeirates, Prof. Dr. Jürgen Helmchen, Prof. Dr. Wilfried Gottschalch und Peter Brunner, bedanken. Speziell die vielen wertvollen Anstöße von Peter Brunner, der vor allem zu Alice Rühle-Gerstel geforscht hat, aber auch die von Dr. Horst Groschopp, Dr. Erhard Frommhold, Dr. Horst Maneck und Dr. Fritz Pohle sind in die Arbeit eingeflossen. Desgleichen hat mich die tatkräftige Unterstützung durch Jana Mikota, die selbst in der Endphase der Erstellung eine Dissertation zu Alice Rühle-Gerstels publizistischer Tätigkeit in der Weimarer Republik ist, immer wieder in meiner eigenen Arbeit bestärkt und mir so manche Recherchearbeit erleichtert.

Mithin bekam ich immer wieder wertvolle Anstöße von Prof. Dr. Christian Niemeyer, der meinen Werdegang – zuerst als Student, jetzt als Mitarbeiter am Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit an der TU Dresden – bereits über lange Jahre kritisch begleitet hat.

Unverzichtbar waren für mich aber auch – und gerade – die Leistungen der StudentInnen Yvonne Geissert, Heike Kirsch und Dirk Eisold, die über einen längeren Zeitraum die Recherchearbeiten in Bibliotheken und Archiven sowie den Aufbau des »Otto Rühle-Archivs« tatkräftig unterstützt sowie sich kreativ und kritisch zugleich in die Projektarbeit eingebracht haben. Als positiv empfand ich über den Zeitraum der Projektarbeit und der Erstellung der Arbeit zudem das kollegiale Miteinander der MitarbeiterInnen am Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften der TU Dresden, welches mir auch zukünftig Maßstab meiner Arbeit sein wird.

Ein besonderer Dank gilt dem Verein »HATiKVA. Bildungs- und Begegnungsstätte für jüdische Geschichte und Kultur Sachsen« e.V. in Dresden, dessen Mitarbeiterinnen mein Dissertationsvorhaben mit Wohlwollen begleitet haben. Frau Karin Ulbricht und Frau Brit Grossmann gilt meine Anerkennung, da sie kurzfristig bereit waren, die gesamte Fassung der Dissertation Korrektur zu lesen. Die Arbeit wäre aber auch nicht ohne die langfristige Besonnenheit und tatkräftige Unterstützung meines Freundeskreises sowie meiner Familie zustande gekommen. Deshalb möchte ich ihnen Dank sagen, dass sie Rücksicht auf mein Anliegen nahmen und mich immer wieder anhielten, mein Vorhaben auch zu vollenden.

Dresden, den 21.10.2002

Gerd Stecklina



## Otto Rühle und die Sozialpädagogik – ein Zugang

Neben einer institutionen- und professionsbezogenen Geschichtsschreibung hat sich in den letzten Jahren die Theoriegeschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit als ein Schwerpunkt der historischen Forschung etabliert. In diesem Kontext ist in der sozialpädagogischen Fachdisziplin, wie in anderen Sozialwissenschaften auch, ein gesteigertes Interesse an der Erforschung der wissenschaftlichen Leistungen, der Wirkungsgeschichte und der Biografien von Sozialpädagogen im Kaiserreich und der Weimarer Republik zu erkennen (vgl. Winkler 1997; vgl. Niemeyer 1998; vgl. Thole/Galuske/Gängler 1998). Jedoch steht eine sozial- und diskursgeschichtliche Öffnung in der Betrachtung führender Vertreter der Sozialpädagogik im Gegensatz zu anderen Sozial- und Kulturwissenschaften noch aus (vgl. Lenger 1995). Dies mag nicht nur dem Umstand geschuldet sein, dass die sozialpädagogische Theoriegeschichte bisher kaum in die historische Sozialpolitikforschung eingebunden worden ist, sondern auch, dass sie weitgehend getrennt im Rahmen der pädagogischen Professions- und Disziplingeschichtsschreibung nachgezeichnet wird (vgl. Sachße 1998). Dass der sozialpädagogische Diskurs im Kaiserreich und der Weimarer Republik disziplinübergreifend geführt wurde, nicht auf den akademischen Diskussionszusammenhang begrenzt war und im Kontext der Lösung der sozialen Frage gesehen wurde, wird bei der Betrachtung der Biografie und des Schrifttums Otto Rühles (1874-1943) offenbar. Mit der hier vorliegenden Arbeit soll deshalb durch die Analyse der erziehungstheoretischen und -praktischen, sozialpädagogischen und kulturwissenschaftlichen Schriften Rühles ein bescheidener Beitrag zur Integration der sozialpädagogischen Theoriegeschichte in die historische Sozialpolitikforschung geleistet werden.

Die hier vorliegenden Erarbeitungen zu den sozialpädagogischen Anteilen im Werk von Otto Rühle beziehen sich thematisch auf seine **materialistisch-pragmatische Erziehungskonzeption**, die er in wesentlichen Teilen bereits im Kaiserreich verfasste, sowie deren Verbindung mit der individualpsychologischen Theorie von Alfred Adler in den 20er Jahren. Der Verbindung von marxistischer Dialektik und individualpsychologischen Kategorien war durch Rühle eine kritische Analyse von erziehungstheoretischen und -praktischen Positionen seiner ersten Schaffensperiode (1894-1915) vorausgegangen. In der individualpsychologischen Methode von Adler fand Rühle in den frühen 20er Jahren das

für ihn hinreichende psychologische Instrumentarium, um individuelle und klassenspezifische Handlungsmuster, Verhaltensweisen und Lebensbewältigungsstrategien von proletarischen Individuen im Industriekapitalismus seiner Zeit erklären zu können. Durch die Verknüpfung von materialistisch-soziologischem und individualpsychologischem Erziehungsentwurf entwickelte Rühle ab 1924/25 seine **materialistisch-individual-psychologische pragmatische Erziehungskonzeption**.

Mit der deskriptiven Analyse der Erziehungskonzeptionen seiner ersten und zweiten Schaffensperiode sollen in der Dissertation Rühles sozialpädagogische und sozialpolitische Positionen sowie seine begriffliche Fixierung von Sozialpädagogik aufgeschlossen werden. Die wenigen pädagogischen Veröffentlichungen Rühles aus seiner dritten publizistischen Phase bzw. unveröffentlichte Manuskripte finden hingegen in der Untersuchung nur bedingt Aufnahme, da sie einerseits fragmentarischen Charakter tragen, und andererseits sich in ihnen keine wesentliche erziehungstheoretische und -praktische Neupositionierung von Rühle dokumentiert. Sein eindeutig politisches Schrifttum aus allen drei Schaffensphasen soll nur insoweit in die analytische Arbeit einbezogen werden, als dieses in einem klaren Bezug zu Rühles erziehungstheoretischem und -praktischem Werk steht. Die hier dargelegten Annahmen zur Sozialpädagogik von Rühle haben in erster Linie einen themengenerierenden Charakter und belegen die enge Verknüpfung von Sozialpolitik und Sozialpädagogik im Kaiserreich und der Weimarer Republik. Zudem werden Rühles Positionen im Kontext seiner sozialhistorischen Erfahrungen und der biografischen Entwicklung analysiert.

Mit Rühle wird in der Dissertation ein Intellektuellentypus des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts in die Debatte um bestimmende Persönlichkeiten der sozialpädagogischen Disziplin im Kaiserreich und der Weimarer Republik aufgenommen, der bisher übergangen wurde. Rühle war ein Intellektueller, der zwischen den Bereichen Sozialpublizistik, wissenschaftlicher und praktischer Pädagogik sowie Sozialpolitik agierte. Er war Schriftsteller, Redakteur, Reichstagsabgeordneter, Parteifunktionär und -kritiker, sozialpädagogischer Praxisreformer, Verleger sowie Bildungs- und Erziehungstheoretiker. Dieser Intellektuellen-Typus ist heute angesichts eines weit fortgeschrittenen Institutionalisierungs- und Differenzierungsgrades in der Wissenschaftslandschaft kaum mehr bekannt, jedoch aus den

sozial- und kulturwissenschaftlichen sowie sozialpolitischen Diskussionen um die Jahrhundertwende und in der Weimarer Republik nicht wegzudenken. Zugleich korrespondiert dies mit der Charakterisierung der Zeit, in der Rühle wirkte, denn diese wird in der sozialhistorischen Forschung selbst als Orientierungs-, Such- und Experimentierzeit der sozialpädagogischen Disziplin wahrgenommen (vgl. Peukert 1987). Seit Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts wird Rühle nachdrücklich als ein Pionier der Sozialpädagogik, Sozialisationsforschung und historischen Kindheitsforschung in Deutschland der Zeit um die Jahrhundertwende und in der Weimarer Republik gesehen (vgl. Mergner 1973; vgl. von Werder 1975; vgl. Würzer Schoch 1995; vgl. Honig 1999), dessen Beitrag zur zeitgenössischen und modernen Sozialpädagogik jedoch bisher nicht in seiner vollen und umfassenden Breite beschrieben wurde, da er wissenschaftlich aus unterschiedlichsten Gründen nicht tradiert wurde.

Insgesamt bieten Rühles pragmatische Erziehungskonzeptionen thematische Brückenköpfe, über die disziplinär getrennte Diskussionsstränge neu verbunden werden können. Offenkundig wird dies z.B. an der Rezeption Rühlescher Positionen zur Sozialisation proletarischer Kinder und deren individuellen Bewältigungsstrategien als Reaktion auf Umwelteinflüsse (soziale Umwelt, ökonomische Faktoren, körperliche Konstitution, Geschlechtszugehörigkeit, Familienkonstellation, Erziehung) in der Zeit der Weimarer Republik. Nachhaltige Wirkungen hatte er hier speziell auf die deutsche und österreichische Kinderfreundebewegung sowie die individualpsychologisch orientierte Reformpädagogik. Gleichzeitig ist der Einfluss der Erziehungsvorstellungen von Kinderfreundebewegung und individualpsychologischen Pädagogen auf Rühles theoretische Konstrukte zum Erziehungsverhältnis von erwachsener Generation und heranwachsender, zu erziehender, Generation sowie zur Subjektbezogenheit der Erziehungswirklichkeit nicht zu leugnen. Seine Ansichten zur sozialen Bedingtheit der Erziehung fanden in den Schriften der Kinderfreundebewegung ebenso Aufnahme, wie Löwenstein, Tesarek, Winter, Kanitz, Karsen, Kanehl, aber auch Paul Lazarsfeld und Wagner vergleichbare Anschauungen wie Rühle zur Selbsterziehung von Kindern und Jugendlichen in Erziehungsgemeinschaften vertraten. Ein Vergleich der Schrift Winters »Das Kind und der Sozialismus« (1924) mit Rühles erziehungspraktischen, schulpolitischen und sozialpädagogischen Schriften aus seiner zweiten Schaffensperiode offenbart, dass bei den Anschauungen Winters und Rühles

zur Charakterisierung der sozialen Bedingtheit des Alltagslebens des Proletariats, zu gesellschaftlich verursachten sozialen Misständen und den Folgen für die heranwachsenden Generationen sowie in der Einschätzung Winters und Rühles zur zeitgenössischen Volksschule und der Wege zu einem neuen individuellen Selbstwert und einem proletarischen Selbstbewusstsein eine bemerkenswerte Übereinstimmung diagnostiziert werden kann. In Konsequenz sahen sowohl Winter als auch Rühle in der Überwindung der kapitalistischen Verhältnisse durch Bewusstseinsentwicklung bei den Proletariern in und durch erzieherische Gemeinschaften den einzig gangbaren Weg:

„... durch Aufklärung des lebenden Geschlechts, durch Vorbeugung für die künftigen Geschlechter, durch E r z i e h u n g . Das kann aber nicht gedacht sein als ein Reformwerk innerhalb der kapitalistischen Ordnung“ (Winter 1924, 19f.; Hvh.i.O.).

Darüber hinaus bestimmte Rühle in den 20er Jahren mit seinen Schriften, Vorträgen, Zeitschriftenbeiträgen und Kursangeboten wesentlich die Diskussionen in verschiedenen Gruppen der deutschsprachigen Arbeiterbewegung und fortschrittlichen Erziehungskreisen zur Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie sowie der Bedeutung der Selbstwertentwicklung für das Bewusstsein von Individuen mit. So finden sich in den Schriften des Wiener Kreises, z.B. bei Sofie Lazarsfeld und Hetzer, Bezüge zu den Schriften Rühles (vgl. Lazarsfeld 1927; vgl. Hetzer 1929).

Im selben Zeitraum zerbrach Rühles langjährige freundschaftliche und durch gemeinsame politische Grundsätze bestimmte Beziehung zum Herausgeber der ‚Aktion‘, Franz Pfemfert, an den von Rühle seit ca. 1922 vertretenen Positionen zur Subjektbezogenheit von Erziehung sowie zum proletarischen Klassenbewusstsein.<sup>1</sup> Einfluss hatte in den frühen

---

<sup>1</sup> Ob dieser Bruch ausschließlich in den Auseinandersetzungen Rühles mit Pfemfert, Broh, Kanehl u.a. um die Psychologisierung des proletarischen Subjektes in den Jahren 1924/1925 begründet war, wie dies immer wieder in der Literatur beschrieben wird, darf bezweifelt werden (vgl. Herrmann 1972, 17.; vgl. Herbst 1979; vgl. Baumeister 1996; vgl. Kapfer 1999). Aus der zugänglichen Literaturlage sowie persönlichen Aufzeichnungen von Thea und Carl Sternheim wird eine Entfremdung Rühles von Pfemfert u.a. bereits im Jahr 1922 sichtbar, die ihre öffentlich wahrnehmbare Gestalt in den konträren Betrachtungen von Pfemfert und Rühle zur bürgerlichen Literaturgeschichte – konkret am Beispiel Goethes – fand. Während Pfemfert und Broh in Goethe ausschließlich einen konservativen bürgerlichen Literaten und Antisemiten sehen (vgl. Pfemfert, in: Die Aktion. 12.1922, 9/10; vgl. Broh, in: Die Aktion. 12.1922, 13/14), versucht Rühle die dogmatische Ächtung Goethes argumentativ zu entkräften. Mit der historischen Einordnung des Gesamtwerkes Goethes in seine unmittelbare Lebenszeit, der Trennung der dichterischen von der politischen Existenz Goethes und dem Standpunkt Rühles, dass Goethe auch in der Weimarer Republik zur ästhetischen Bildung des Proletariats beitragen könne (vgl. Rühle, in: Die Aktion. 12.1922, 21/22), ruft er den Unmut von Pfemfert

20er Jahren Rühle aber ebenso auf die Maler der Dresdner Sezession (Felixmüller, Griebel) wie den Hellerauer Kreis um Fantl, Palucca, Heinrich Jacoby sowie durch die sehr engen freundschaftlichen Kontakte seiner zweiten Frau Alice Rühle-Gerstel auf Milena Jesenka (vgl. Wagnerova 1994).<sup>2</sup> In den 20er Jahren hatte Rühle darüber hinaus Kontakte zum Kreis um Wilhelm Münzenberg, der es ihm 1930 ermöglichte, die »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1« im kommunistischen ‚Neuen Deutschen Verlag‘ zu veröffentlichen.

Rühles erziehungstheoretisches und -praktisches Werk im Kaiserreich und der Weimarer Republik steht für sozialpädagogische Projekte und Ansätze, die sich aus den Gruppen und Organisationsformen der Arbeiterbildung etablierten und in der Weimarer Republik zu einem Vorläufer der Sozialisations- und Alltagskulturforschung wurden. Rühles »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1; Bd. 2« (1930; 1977) war einer der ersten Versuche, die Alltagskultur des Proletariats systematisch zu beschreiben (vgl. Groschopp 1991a, 300f.).

Bereits in der Kaiserzeit setzte sich Rühle intensiv mit dem Fortbildungsschulwesen und dem Arbeitsschulgedanken auseinander und forderte auf der Basis der Erkenntnisse der zeitgenössischen experimentellen und empirischen Psychologie eine die jeweils körperliche und intellektuelle Entwicklungsstufe des Kindes beachtende Erziehungspraxis und eine zum Leben erziehende Arbeitsschule. Das Modell der Arbeitsschule bestimmte sowohl im Kaiserreich und der Weimarer Republik als auch in der Exilzeit in Mexiko die erzieherischen Intentionen Rühles und kann als ein grundlegendes Element seiner erziehungstheoretischen Ansichten deduziert werden. Eine seiner ersten systematischen pädagogischen Darstellungen war die Schrift »Arbeit und Erziehung« (1904a); eine der letzten zu Lebzeiten Rühles publizierten »La escuela del trabajo« (1938) – eine Einführung

---

hervor. Pfemfert wirft in seinem Antwortbrief auf Rühles Beitrag »In Sachen Goethe« Rühle das Verhaftetsein in bürgerlichen Denkstrukturen vor (vgl. Pfemfert, in: Die Aktion. 12.1922, 21/22), ein Argument, welches Pfemfert 1925 in der Kontroverse um den autoritären Menschen erneuert. Rühle hat nach seinem Beitrag zu Goethe im Mai 1922 dann bis zum Oktober 1924 (Ankündigung der Schriftenreihe ‚Am andern Ufer‘) keinen Beitrag in der ‚Die Aktion‘ mehr publiziert.

<sup>2</sup> Milena Jesenská wohnte nach Wagnerová – beginnend Ende 1924 bzw. Anfang 1925 – für etwa 10 Monate bei Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle in Buchholz-Friedewald. Alice Rühle-Gerstel wird von Wagnerová als eine sehr enge Freundin von Milena Jesenská aus der Prager Zeit charakterisiert (vgl. Wagnerová 1994, 109ff.).

in die europäische Arbeitsschulbewegung für die mexikanische Öffentlichkeit und zugleich Teil der schulpolitischen Intentionen Rühles, welche er in den späten 30er Jahren für die mexikanische Regierung entwarf. In beiden Schriften findet sich der Arbeitserziehungsgedanke als Grundlage der schulischen, aber auch sozialpädagogisch-außerschulischen und häuslichen Erziehung wieder. Wie Wilhelm Liebknecht seinerzeit (vgl. Wendorff 1978) beschrieb Rühle in seinen erziehungstheoretischen und -praktischen Schriften Pädagogen des 17. bis 19. Jahrhunderts (Comenius, Francke, Basedow, Salzmann, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel) als „pädagogische Pfadfinder“, als Protagonisten der Erziehung durch und zur Arbeit (Rühle 1904a, 26ff.) und stellte seine erziehungstheoretischen Auffassungen als in der Tradition dieser Pädagogen stehend dar.

Bekannt geworden ist Rühle aber auch, da er in der Zeit der Weimarer Republik die Individualpsychologie pädagogisch – vor allem für die Reflexion der pädagogischen Beziehung, die Verankerung gesellschaftlich gewollter Eigenarten im Individuum und für die Erziehungsberatung – ausdeutete und eine vielfach beachtete individualpsychologisch orientierte Marx-Biografie (1928) schrieb (vgl. Mühsam, in: Fanal. 12.1928, 9.; vgl. Korsch/Mühsam, in: Fanal. 12.1928, 10.; vgl. Sperber, in: Zeitschrift für individualpsychologische Pädagogik und Psychohygiene. 1.1928, 8.; vgl. Duncker, in: Die Linkskurve. 2.1930, 1./2.1930, 3.).

Seit 1894 veröffentlichte Otto Rühle eine Vielzahl von Schriften mit literarischem, schulpolitischem, sozialpädagogischem, kulturwissenschaftlichem und politischem Anspruch. Zentral war für Rühle aber genauso seine journalistische Tätigkeit über seine gesamte Schaffenszeit hinweg, wobei er in ihr vor allem ein geeignetes Mittel sah, seine Leser über soziale Missstände in Gesellschaft und Schule aufzuklären sowie Eltern und den in Erziehungsberufen Tätigen Anhaltspunkte für einen Umgang mit Kindern zu vermitteln, der das jeweilige Entwicklungsstadium und die Persönlichkeitsstruktur des Kindes beachtet.

Eine Systematisierung des literarischen, pädagogischen, kulturwissenschaftlichen, sozialpädagogischen, sozialisationstheoretischen und politischen Schaffens von Rühle kann nach thematischen Setzungen erfolgen. Ebenso denkbar ist, das Gesamtwerk Rühles entlang einer zeitlich generierten Periodisierung zu strukturieren, die wissenschaftlich-methodische, politische und biografische Brüche in seinem publizistischen Werk konturiert und zugleich

die Chance bietet, die enge Verbindung von erziehungstheoretischem und -praktischem Schaffen, kulturwissenschaftlichen Leistungen und politischem Wirken aufzuschließen. Da im Zentrum der hier vorliegenden Arbeit vor allem das sozialpädagogische und erziehungswissenschaftliche Werk Rühles steht, erweist es sich als zweckmäßig, einer Systematisierung des Schrifttums entlang thematischer Brüche in seiner materialistisch pragmatischen Erziehungskonzeption zu folgen. Die kritische Auseinandersetzung mit den erziehungstheoretischen und -praktischen Positionen Rühles wird in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht fernab von zeitgenössischen gesellschaftspolitischen Umbrüchen und der Biografie wahrgenommen, da Rühle zum einen seine Erziehungstheorie stets auch als eine politische verstand, und zum anderen die vehementen politischen Veränderungen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts nicht ohne Auswirkungen auf Rühles politische Auffassungen, seine Wirkungsstätten und seine Biografie waren.

Die Bedeutung der eigenen Lebensgeschichte für wissenschaftstheoretische Erklärungsversuche und Analysen wird bei Rühle exemplarisch deutlich. 1920 bzw. 1921 lernte Rühle seine spätere zweite Frau Alice Gerstel kennen, die, wie von Henry Jacoby angenommen wird, Rühle mit dem begrifflichen und wissenschaftsmethodologischen Instrumentarium der Individualpsychologie in Verbindung brachte (vgl. Jacoby 1980, 241). Aber auch rund fünfzehn Jahre später trugen Rühles familiäre Bindungen für seine Tätigkeit als Berater des mexikanischen Erziehungsministeriums von 1936 bis Januar 1939 sowie seine Veröffentlichungen zu Erziehungsfragen in Mexiko bestimmenden Charakter. Rühles Schwiegersohn Fritz Bach hatte wesentlich dazu beigetragen, dass Rühle die Beraterstelle zugesprochen bekam (vgl. Pohle 1994). Ob Fritz Bach auch bereits Einfluss auf die Veröffentlichung der Schrift Rühles »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 1« (1930) durch den ‚Neuen Deutschen Verlag‘ genommen hat, ist zwar nicht nachgewiesen, jedoch ist dies auf Grund der engen persönlichen Beziehung von Bach zu Münzenberg anzunehmen.

Der themen-generierte Zugang der Arbeit zu seinem sozialpädagogischen Werk wird aus diesem Gründen mit der biografischen Dimension der Person Rühles verbunden. Mit einer ideologiekritischen Inhaltsanalyse der Rezeptionsgeschichte des sozialpädagogischen Werkes Rühles in den 60er und 70er Jahren soll zugleich seine Bedeutung für spätere

sozialpädagogische Diskussionen aufgeschlossen werden. Daran schließt sich eine Gewichtung seiner Sozialpädagogik für den aktuellen sozialpädagogischen Diskurs an.

In der hier vorliegenden Arbeit wird von drei thematisch und zeitlich abgrenzbaren Perioden des sozialpublizistischen Schaffens von Rühle ausgegangen:

- einer **ersten Schaffensperiode** Otto Rühles zwischen 1894-1915, in der er eine Reihe von literarischen Abhandlungen veröffentlichte (1894-1901) und sich im pädagogisch-erzieherischen Bereich für die Verwirklichung der zeitgenössischen sozialdemokratischen Schulpolitik sowie die Lösung der ‚Sozialen Frage als Arbeiterfrage‘ engagierte;
- einem **zweiten publizistischen Zeitabschnitt**, dessen Beginn mit dem öffentlichen Eintreten des politischen Rühle für die Beendigung des 1. Weltkrieges und Trennung Rühles von der SPD (1916) terminiert werden kann, und dessen Ende mit dem Niedergang der Weimarer Republik zusammenfällt. Die pädagogisch-erzieherischen Publikationen Rühles bis 1921/22 waren explizit von der Idee des ‚Sozialismus als Tagesaufgabe‘ strukturiert, während er seit dem Ende der nachkriegsrevolutionären Situation versuchte, individuelle Verhaltensweisen, Handlungs- und Bewältigungsmuster von proletarischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit individualpsychologischen Kategorien zu erklären sowie
- einer **dritten Periode**, die zeitlich durch das Exil Rühles in der Tschechoslowakischen Republik (1932-1935) und in Mexiko (1936-1943) begrenzt wird. Während eine publizistische Tätigkeit Rühle in der Tschechoslowakischen Republik (ĚSR) nur in geringem Maße möglich war, strebte er in seinem pädagogischen Schrifttum in Mexiko an, eine Verbindung von (europäischer) Arbeitsschulkonzeption und den sozialen Gegebenheiten in Mexiko zu erreichen.

In der **ersten Schaffensperiode**, die den Zeitraum zwischen **1894-1915** umfasst, veröffentlichte Rühle in den Jahren 1894-1901 eine Reihe von literarischen Abhandlungen, Liederbüchern<sup>3</sup> und naturromantischen Gedichten, die z.T. in literarischen und sozialdemo

---

<sup>3</sup> Das Liederbuch »Der erste Strauß« (1894) – das dem Autor als einziges Liederbuch für die Arbeit zugänglich war – enthält 68 naturromantische Lieder und Gedichte, die Rühle vier Themengebieten zuordnete: ‚O Maienzeit‘; ‚Frau Minne‘; ‚Mit Ranzen und Stab‘; ‚Blumen am Wege‘ (vgl. Rühle 1894).



kratischen Periodika Aufnahme fanden. Ein Bezug zur ‚Sozialen Frage als Arbeiterfrage‘ und zur Entwicklung der modernen Großstädte ist in diesem frühen Publikationsstrang von Rühle nicht nachweisbar. Die Gedichte und Lieder sind von einer hohen sozialen Romantik besetzt, wobei die „moderne Sozialromantik“ nach Meinung von Lublinski ein wesentliches Element zeitgenössischer naturalistischer Lyrik war (vgl. Lublinski 1904, 60ff.). Ein Teil der literarischen Werke von Rühle ist bis heute nur begrenzt zugänglich bzw. muss als verschollen gelten.<sup>4</sup> Eine systematische Einordnung seines frühen literarischen Werkes wurde durch die Literaturwissenschaft bisher nicht vorgenommen<sup>5</sup>, ebenso wie die Gründe für die Abkehr Rühles vom literarischen Schaffen eher spekulativ bleiben müssen.<sup>6</sup>

Ins Zentrum seiner schulpolitischen Forderungen dieser Zeit stellte er – sicherlich auch bedingt durch die biografischen Erfahrungen im Oschatzer Lehrerseminar – ab 1896 die Lehrerausbildung und eine radikale Reform des Volksschulsystems auf der Basis der sozialdemokratischen Schulreformbestrebungen (Einheitsschule, Arbeit als Erziehungsgrundlage, Erziehung der Kinder fern von Religionsdogmen, Einbeziehung der Eltern in die Gestaltung des Unterrichtssystems, Verbindung von Lebenspraxis und Schule) sowie die Integration von sozialerzieherischen und -hygienischen Aufgaben in das Schulsystem (soziale Funktion der Schule, soziale Verantwortung des Lehrers). Rühle plädierte in seinen pädagogischen Schriften bereits an der Wende zum 20. Jahrhundert dafür, die schulischen

---

<sup>4</sup> Rühle veröffentlichte 1895-1898 Aufsätze, Gedichte und Buchbesprechungen in der ‚Leipziger Zeitung‘, den ‚Monatsblättern für deutsche Litteratur‘ sowie den ‚Monatsblättern für deutsche Literaturgeschichte‘. In den Jahren 1894-1901 erschienen mehrere literarische Abhandlungen (»Die Geschichte der Nordpolfahrten« [1897]; »Die Schwalbe« [1901]) und Sammelwerke (»Der erste Strauß« [1894]; »Aus jungen Tagen« [1896]; »Handbuch der Lyrik deutscher Frauen« [1896]).

<sup>5</sup> Rühles Dichtkunst kann, unter dem ausdrücklichen Vorbehalt, dass nur ein Teil der literarischen Werke zugänglich war, der zeitgenössischen naturalistischen Lyrik konjugiert werden. Unter naturalistischer Dichtung wird mit Schutte die thematische Verknüpfung von romantisch-poetischer Anschauung mit Selbsterlebnissen des Literaten (subjektiv wahrgenommene Realität) verstanden (vgl. Schutte 1976, 44).

<sup>6</sup> Rühles literarisches Schaffen begann 1894, in einer Zeit, als die Auseinandersetzungen in der SPD um ihr Verhältnis zu bürgerlich-oppositionellen Schriftstellern, insbesondere dem ‚Friedrichshagener Kreis‘ um Wille/Bölsche, zunahmen, und 1896 in der Naturalismusdebatte des Gothaer Parteitages einen ihrer Höhepunkte erreichte (vgl. Scherer 1974, 139ff.). Die Naturalismusdebatte der Sozialdemokratie fiel zugleich in eine Zeit, die von Schutte auch als „antinaturalistische »Wende« nach 1895“ in der Literatur beschrieben wird, und von der Abkehr einzelner Schriftsteller vom Naturalismus getragen wurde (Schutte 1976, 47). Die ‚Naturalismusdebatte‘ der SPD sowie die Entwicklung der literarischen Bewegung in Deutschland könnten Rühles Abwendung von den eigenen literarischen Bestrebungen befördert haben. Als individuelle Beweggründe, die Rühle veranlasst haben könnten, die Veröffentlichung literarischer Abhandlungen aufzugeben, wären nach Schutte aber ebenso finanzielle Erwägungen sowie die sich für Schriftsteller nicht immer positiv gestalteten Geschäftsbeziehungen zu den Verlegern möglich (vgl. ebd., 50).

Strukturen durch sozialpädagogische Institutionen zu ergänzen (Schulzahnarzt- und Schularztpraxen, Kinderhorte, Feriengestaltung) sowie sozialpolitische Maßnahmen in der Schule umzusetzen (Schülerspeisung, Schulbäder, besondere Förderung von geistig und körperlich retardierten sowie leistungsschwachen Schülern). Rühles Schriften dieser Zeit können durch diese inhaltliche Schwerpunktsetzung als ein zentraler Beitrag zu den sozialpolitischen Debatten um die Sozialisierung von Erziehung und Bildung wahrgenommen werden, wie sie die Sozialpädagogik der Jahrhundertwende und in der Weimarer Republik mitbestimmten (vgl. Schröder 1999). In seinen sozialpädagogischen Überlegungen bezog er sich dabei auf das Sozialpädagogikverständnis von Natorp, lehnte jedoch den Neukantianismus und politischen Sozialidealismus von Natorp ab (vgl. Rühle 1912).

In die erste Schaffensperiode fallen auch Rühles Auseinandersetzungen mit der zeitgenössischen Arbeiterbildung sowie seine Forderung nach einer Arbeiterschule. In fast allen seinen Schriften thematisierte er den Zusammenhang von sozialpolitischen Rahmenbedingungen, den unmittelbaren Lebensbedingungen der Arbeiter und den erzieherischen Aufgaben von Familie, Schule und außerschulischen Erziehungsinstitutionen. In seinen Schriften »Kinder-Elend« (1906) und »Das proletarische Kind« (1911), seinen Beiträgen in Periodika sowie der monatlichen *Erziehungs-Beilage* »Das proletarische Kind« (1912-1915)<sup>7</sup>, aber auch in seinen Reichstagsreden prangerte er immer wieder Kinderarbeit, Wohnungselend sowie die Arbeits- und Lebensbedingungen der Proletarierfamilien an, die dem Anspruch auf gleiche Erziehungs- und Bildungsbedingungen für alle nicht hinreichten. In der

---

<sup>7</sup> Rühle gab die *Erziehungs-Beilage* »Das proletarische Kind« als monatliche Beilage zu mindestens sechs sozialdemokratischen Zeitungen heraus. Dies waren:

- Görlitzer Volkszeitung. *Sozialdemokratisches Organ*. [Görlitz];
- Volkswacht für Schlesien, Posen und die Nachbargebiete. [Breslau];
- Volks-Bote. *Organ für die arbeitende Bevölkerung Pommerns*. [Stettin];
- Volksblatt für Halle und den Saalekreis. *Sozialdemokratisches Organ*. [Halle];
- Märkische Volksstimme. *Sozialdemokratisches Organ*. [Cottbus];
- Arbeiter-Zeitung. [Essen]

Die Beilage erschien jedoch – soweit das im Rahmen dieser Arbeit ermittelt werden konnte – nicht in allen sechs Periodika über den gesamten Zeitraum hinweg.

Nach Angaben von Rühle musste im Dezember 1915 das Erscheinen der *Erziehungs-Beilage* „kriegsbedingt“ eingestellt werden (vgl. Rühle, in: »Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*« Dezember 1915), was einer Interpretation breiten Raum bietet.

Deutlich wird bei einem Vergleich der *Erziehungs-Beilage* von 1912-1915 sowie der *Monatsblätter für proletarische Erziehung* von 1925/1926 auch, dass die strukturelle und inhaltliche Gestaltung der *Erziehungs-Beilage* der Jahre 1912-1915 in den Jahren 1925/1926 von Otto Rühle und Alice Rühle-Gerstel wieder aufgenommen und für die Herausgabe von »Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*« übernommen wurde (1.1925/26, 1-12/2.1926, 1-6).

Schrift »Grundfragen der Erziehung« (1912) legte Rühle seine theoretischen Auffassungen zu Erziehungsfragen in systematischer Form vor und begründete seine Forderungen nach einem sozialen Auftrag der Schule.

Seine erzieherischen Intentionen richtete Rühle in dieser Schaffensperiode aber auch unmittelbar an die proletarischen Eltern. Schriften, wie »Umgang mit Kindern« (Rühle 1913; 2., veränderte Aufl. 1924a) und »Kind. Alkohol und Erziehung« (1914a), haben den Charakter von Aufklärungsliteratur und waren im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine gängige Form der medialen Einflussnahme auf spezifische Zielgruppen. Weitere Schriften von Rühle, die dem Charakter von Aufklärungsliteratur in seiner ersten Schaffensperiode Rechnung tragen, waren u.a.: »Die Schundlitteratur und ihre Bekämpfung von seiten des Lehrers« (1896a); »Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge« (1907a); »Das erwerbstätige Kind« (1914b); »Das fragende Kind« (1914c) sowie die *Erziehungs-Beilage* »Das proletarische Kind« (Oktober 1912 - Dezember 1915).

Die **zweite Schaffensphase (1916-1932)** begann mit dem unmittelbaren politischen Wirken Rühles für die Beendigung des 1. Weltkrieges, seinem Bruch mit der SPD und seinem unmittelbaren politischen Engagement in der Novemberrevolution, der Konkretisierung der Sozialpädagogik zu Beginn der 20er Jahre als ‚Pädagogik des Sozialismus‘ (vgl. Mergner 1973) sowie der Formulierung seiner Ideen von den sozialistischen Erziehungsaufgaben und den Anforderungen an die Erziehungsträger in den Schriften: »Erziehung zum Sozialismus« (1919); »Neues Kinderland« (1920a)<sup>8</sup>, »Kind und Umwelt. *Eine sozialpädagogische Studie*« (1920b).<sup>9</sup> Bis in die frühen 30er Jahre hinein setzte er sich in diesem Zusammenhang mit der Unterdrückung von Frauen und mit patriarchalen Familienstrukturen im Proletariat auseinander (vgl. »Liebe-Ehe-Familie« (o.J. [1921]); vgl. »Die Sozialisierung der

<sup>8</sup> Die Schrift »Neues Kinderland. *Ein kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm*« (1920a) ließ Rühle im selben Jahr noch ein zweites Mal unter dem Titel »Das kommunistische Schulprogramm« (1920c) drucken.

<sup>9</sup> Die zweite Schaffensperiode kann in Bezug auf das sozialpädagogische Schrifttum Rühles noch einmal in sich differenziert betrachtet werden. In seinen Schriften bis 1921/22 – hierzu kann aber auch die 2. Auflage der Abhandlung »Umgang von Kindern« (1924a) hinzugezogen werden – formulierte Rühle seine sozialhistorische Kritik am ‚privatkapitalistischen Zeitalter‘ sowie seine erzieherischen und schulpolitischen Vorstellungen für den ‚gemeinschaftlichen‘ Sozialismus. Rühles erzieherische Intentionen wurden hauptsächlich von der politischen Annahme genährt, dass der Sozialismus »unmittelbar« bevorstehe (vgl. Rühle 1920c). Ab 1922/23 – zuerst in der gemeinsam mit Alice Rühle-Gerstel herausgegebenen Periodika »Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*« (1924, 1-5) – versuchte Rühle, individuelle Verhaltensweisen und Handlungsmuster von Proletariern – in Kenntnis der ausgebliebenen sozialistischen Revolution – auf der Basis der Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie zu begründen.

Frau« (1922a); vgl. »Sexualanalyse« (1929) [Koautorin: Alice Rühle-Gerstel). 1925 publizierte er eines seiner sozialisations- und milieutheoretischen Hauptwerke, »Die Seele des proletarischen Kindes«, in dem er Macht- und Autoritätsstrukturen sowie individuelle Handlungs- und Verhaltensstrukturen von Proletariern auf der Basis der Marxschen Verelendungstheorie mit individualpsychologischen Kategorien erklärte, den Einfluss der Erziehungsträger auf die Charakterformung der zu Erziehenden betonte und eine Erziehung zu einem selbstbestimmten Leben akzentuierte (vgl. Rühle 1925). In seinen materialistisch-individualpsychologischen und sozialpädagogischen Schriften dieser Zeit zu Kriminalität, Prostitution, Suizidgefahr, Verwahrlosungserscheinungen und zum Geschlechterverhältnis analysierte Rühle das gesellschaftlich bedingte Unvermögen von Heranwachsenden, positive soziale Kompetenzen zu erwerben und Lebensprobleme sowie individuelle Krisensituationen zu bewältigen.

In die zweite Schaffensperiode von Rühle gehören auch eine Reihe von politischen Schriften und Beiträgen in Periodika zur Revolution von 1918/1919 und den Organisationsformen der proletarischen Klasse in Deutschland, zur Kritik am Bolschewismus in Sowjet-Russland und zum, Ende der 20er Jahre die politische Bühne in Deutschland betretenden, Faschismus. 1927 publizierte Rühle eine dreibändige »Geschichte der bürgerlichen Revolutionen in Europa«, 1928 seine auf individualpsychologischen Deutungen beruhende Marx-Biografie und 1930 sein kulturwissenschaftliches Werk »Die Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd.1«. In den Jahren 1922 bis 1929 war Rühle als Herausgeber im Verlag ‚Am andern Ufer‘ – der ihm gemeinsam mit seiner Frau Alice Rühle-Gerstel gehörte – tätig. In Redaktion von Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle erschienen u.a. die Schriftenreihe »Am andern Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung« (1924, 1-5), die Schriftenfolge »Schwer erziehbare Kinder« (1926/1927, Heft 1-20) und die Reihe »Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung« (1.1925/26, 1-12/2.1926, 1-6). Im Verlag S. Fischer publizierte Rühle Anfang der dreißiger Jahre unter dem Pseudonym ‚Carl Steuermann‘ die Schriften »Weltkrise- Weltenwende. Kurs auf Staatskapitalismus« (1931) und »Der Mensch auf der Flucht« (1932), die beide aus unterschiedlichen Zugängen heraus die politischen, ökonomischen und sozialen Prozesse der frühen 30er Jahre in Deutschland zum Gegenstand hatten. In »Der Mensch auf der Flucht« versuchte Rühle, wie nachfolgend auch Fromm, Horkheimer, Adorno und Arendt, die Bereitschaft von Individuen und

sozialen Gruppen zu erklären, sich totalitären Bewegungen anzuschließen und deren Ziele offensiv zu vertreten.

Als **dritte Schaffensperiode (1933-1943)** Rühles kann die Emigrationszeit in der ÈSR (Oktober 1932-Oktober 1935) sowie in Mexiko (1936-1943), wo Rühle von 1936 bis Januar 1938 im Erziehungsministerium als Berater tätig war, gefasst werden. In der Prager Zeit veröffentlichte er kleinere Geschichten mit erzieherisch-aufklärerischem Anspruch in der Zeitung ‚Prager Tageblatt‘ unter verschiedenen Pseudonymen (1933-1935). Eine angestrebte Publikation der politischen Schrift »Mut zur Utopie! *Baupläne zu einer neuen Gesellschaft*« (1935) beim Kacha-Verlag kam nicht mehr zustande.<sup>10</sup> In Mexiko versuchte Rühle, sein sozialistisches Erziehungsprogramm für Mexiko auf der Basis der Arbeitsschule in zwei Publikationsorganen (UO - revista de cultura moderna; El maestro rural) und seiner Schrift »La escuela del trabajo« (1938) zu popularisieren. Im Januar 1939 endete der Vertrag des mexikanischen Erziehungsministeriums mit Rühle. Er wurde wahrscheinlich auf Grund politischer Differenzen nicht erneuert (vgl. Pohle 1994), so dass Rühle fortan seinen Lebensunterhalt vor allem durch den Verkauf eigener Zeichnungen und kleinere Zuwendungen für angestrebte Buchveröffentlichungen (u.a. vermittelt durch Erich Fromm) sichern musste. In die Exilzeit in Mexiko fällt auch die Veröffentlichung der Schrift »The living thought of Karl Marx. *Based on Capital. Critique of political economy*«<sup>11</sup> sowie weniger englisch- und deutschsprachiger Zeitschriftenbeiträge in den USA. Im Bestand des ‚Internationalen Instituts für Sozialgeschichte Amsterdam‘ (IISG) befinden sich des weiteren Manuskripte von Rühle aus dieser Zeit, in denen er eine Einschätzung der sozialistischen Erziehung in Deutschland vor der Machtergreifung durch den Nationalsozialismus in Deutschland gibt, und die zu seiner dritten Schaffensperiode zu zählen sind. Die Exposés konnten durch Rühle jedoch zu Lebzeiten nicht mehr veröffentlicht werden, ein Teil der Manuskripte erschien in den 70er Jahren aus dem Nachlass.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Die Schrift wurde 1971 von Henry Jacoby aus dem Nachlass mit dem Titel »Otto Rühle. Baupläne für eine neue Gesellschaft« veröffentlicht (Rühle 1971c).

<sup>11</sup> Als Autor wurde in der englischsprachigen Auflage von 1939 Leo Trotzki benannt. Erst in der in holländischer Sprache veröffentlichten Ausgabe von 1940 (De levende Gedachten van Karl Marx) fand die Autorenschaft Otto Rühles im Vorwort Aufnahme.

<sup>12</sup> Gottfried Mergner (Hg.) (1971): Otto Rühle Schriften: *Perspektiven einer Revolution in hochindustrialisierten Ländern*; Jacoby, Henry (Hg.) (1971): ‚Otto Rühle. Baupläne für eine neue Gesellschaft‘; Jacoby, Henry (Hg.). (1977): ‚Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 2‘.

Im Gegensatz zur Mehrzahl der Erziehungstheoretiker im Kaiserreich und der Weimarer Republik formulierte Rühle in seinem gesamten Schaffen pädagogische Vorstellungen, die er dezidiert aus einer Analyse der sozialen Lebensverhältnisse herleitete und in denen er versuchte, eine subjektorientierte Erziehung aus sozialen Lebensbedingungen zu formulieren. Zudem verfasste er auf der Grundlage seiner Analysen von sozialen Lebenswirklichkeiten die bereits erwähnte spezifische Form von pädagogischer Ratgeberliteratur. Diese Literaturform ist in der sozialpädagogischen Theoriegeschichte bisher kaum zur Kenntnis genommen worden, obwohl sie gleichwohl eine große Breitenwirkung erlangte und Rühle mit diesen Schriften zum schulischen, in der Weimarer Republik aber vor allem zum außerschulischen, Bildungswesen immer wieder in regionalen und überregionalen Zeitungen sozialpädagogische Inhalte vermittelte.

In der hier vorliegenden Arbeit soll die Verbindung von sozialer Lebenslage sowie sozialpolitischen und erzieherischen Forderungen durch Rühle thematisiert sowie sein sozialpädagogisches Schaffen in seiner zeitgenössischen und aktuellen Dimension diskutiert werden.

## 1. Zur Person Otto Rühle

### 1.1. Biografische Skizze

Biografische Darstellungen ordnen Personen kulturellen, historischen, politischen und sozialen Kontexten zu und erfassen aus diesen heraus das unmittelbare individuelle Wirken der Person. Die damit verbundene systematisierte Zuordnung zu bestimmten Berufsfeldern, politischen Bewegungen bzw. sozialwissenschaftlichen Denkrichtungen kann aber zumeist der gesamten Leistung des betreffenden Menschen, seinen biografischen Erlebnissen, Erfahrungen und Brüchen sowie individuellen Widersprüchlichkeiten und charakterlichen Eigenarten nur bedingt gerecht werden.

Ein Beispiel hierfür ist Otto Rühle (1874-1943). In den wenigen zu ihm existierenden biografischen Lebensbildern bzw. unter einem wissenschaftlich-theoretischen Gesichtspunkt stehenden Abhandlungen wird sein berufliches und politisches Wirken, je nach sozialwissenschaftlichem bzw. politischem Anliegen und Zugang des Verfassers, mit Termini wie Politiker, Pädagoge, Soziologe, Sozialpädagoge, Individualpsychologe, Sozialisationsforscher, Rätedemokrat, Kommunist, Linksradikaler, Sozialanalytiker und Kulturtheoretiker beschrieben. Zugleich berufen sich die meisten Autoren darauf, nur einen begrenzten Lebens- und Wirkungsabschnitt Rühles mit ihrer Schrift zu erfassen. Fragen nach Kontinuität im Denken und Handeln von Rühle, geistigen Traditionslinien sowie dem Gewicht von biografischen Erfahrungen für die theoretischen Erkenntnisse bleiben hierdurch meistens außen vor. Von Interesse dürfte im Zusammenhang mit der hier vorliegenden Arbeit sein, dass immer wieder in Abhandlungen auf den sozialpädagogischen Zugang bzw. das Eigenverständnis von Rühle als Sozialpädagoge verwiesen wird, ohne jedoch die Begriffe ‚Sozialpädagogik‘ bzw. ‚Sozialpädagoge‘ logisch und inhaltlich näher zu bestimmen (vgl. Herrmann 1972, 17/1973, 18; vgl. Mergner 1973, 149ff; vgl. Baumann 1991, 153.; vgl. Wessel 1989, 97ff).

Rühle selbst stellte seine sozialpublizistischen Veröffentlichungen und sein erzieherisch-praktisches Wirken relativ frühzeitig unter einen sozialpädagogischen Impetus und wollte mit seinen Publikationen einen entscheidenden Beitrag für eine „soziale Pädagogik“ im Kaiserreich leisten (Rühle 1912, 12). In den 20er Jahren sah er sein theoretisches und prak-

tisches Schaffen vor allem darin, mit der „Erkenntnis vom Wesen des Menschen“ und dem Wissen über die sozialen Umweltbedingungen des Individuums ein erzieherisches Setting zu schaffen, in welchem der „Abbau des Machtriebes bei Einzelnen und Massen (zumindest seine Ablenkung von asozialen Zielen, seine Hinlenkung auf soziale Ziele) und die Stärkung des Gemeinschaftstriebes“ die erzieherische Option bildete (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 18f.). Ob er sich jedoch selbst als Sozialpädagoge verstand bzw. beschrieb, wie es Mergner zumindest für die Zeit ab 1919 annimmt, muss eher bezweifelt als für gegeben angenommen werden (Mergner 1973, 164).<sup>13</sup> Ein nachhaltiger Beleg hierfür liegt dem Verfasser dieser Arbeit nicht vor und konnte auch nicht gefunden werden.

Für die Literatur und Rezeption zu Rühle im Kaiserreich und der Weimarer Republik kann konstatiert werden, dass Rühle nach einer frühen literarischen Lebensphase sowie seinen öffentlich und gerichtlich geführten Auseinandersetzungen um seine Kritik an der Volksschullehrerausbildung am Oschatzer Lehrerseminar bis in die Zeit des 1. Weltkrieges als parteipolitisch gebundener „pädagogischer Schriftsteller und Redner“ erfasst wurde (Vorwärts. 24.1907, 81). In den Jahren 1907-1913 war Rühle für die SPD als ständiger Wanderlehrer tätig und gewann hier einen unmittelbaren Einblick in die Lebens- und Existenzbedingungen proletarischer Familien sowie das Bildungsniveau und die Bildungspotenziale seiner vorwiegend männlichen Zuhörerschaft (vgl. Maneck 1976). Im Januar 1912 errang Rühle als SPD-Kandidat mit 46,7% aller Stimmen das Reichstagsmandat des Wahlkreises Pirna-Sebnitz (vgl. Sächsische Volkszeitung 23.1912, 8; vgl. Sächsische Volkszeitung 23.1912, 10), womit zugleich für Rühle eine bis in die frühen 20er Jahre dauernde Lebensphase unmittelbarer intensiver politischer Einmischung in das politische Tagesgeschäft Deutschlands begann. Im März 1915 stimmte Rühle gemeinsam mit Liebknecht im Reichstag gegen die Bewilligung der Kriegskredite, formulierte im Januar 1916 im ‚Vorwärts‘ seine Beweggründe für den Bruch mit der SPD (Rühle, in: Vorwärts. 33.1916, 10),

---

<sup>13</sup> 1904 stellte Rühle in seiner Schrift »Arbeit und Erziehung« seine grundlegenden Ansichten zur Erziehung dar. Die altersgerechte Entwicklung von Körper und Geist zählte er ebenso dazu wie Erziehung zu „sittliche[m] Willen“ und „soziale[m] Empfinden“ (Rühle 1904, 14ff.). Rühle rückte in den folgenden Jahren immer stärker den sozialen Aspekt von Erziehung in das Zentrum seiner Erörterungen, wobei er die Erziehung zur Sozialität als politisch-erzieherischen Gegensatz zur klassenspezifischen und individualistischen Erziehung im Kapitalismus sah. Offenbar wurde dies sowohl in »Grundfragen der Erziehung« (1912), in der er „soziale Pädagogik“ als Einheit von Gemeinschafts- und Individualerziehung definiert und das zeitgenössische Erziehungsgeschehen in proletarischen Familien, der Volksschule sowie die Erziehung auf der Straße thematisiert, als auch seiner Schrift »Kind und Umwelt« (1920), der er den Untertitel ‚Eine sozialpädagogische Studie‘ beifügte.



engagierte sich nachfolgend im Spartakusbund, den ‚Internationalen Kommunisten Deutschlands‘ (IKD) und war an positionierter Stelle an den revolutionären Ereignissen der Novemberrevolution in Dresden beteiligt.<sup>14</sup> Nach einer kurzen Episode in der KPD wirkte er in der Kommunistischen Arbeiterpartei Deutschlands (KAPD) sowie der Allgemeinen Arbeiter-Union (Einheitsorganisation) (AAU[E]).<sup>15</sup> Ab 1922/23 wandte sich Rühle wieder stärker dem publizistischen Schaffen zu, wobei er seine auf marxistischen Kategorien sich gründenden Gesellschafts- und Erziehungsansichten „ergänz[t]e“ und „erweitert[e]“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 15) und mit dem individualpsychologischen Paradigma von Alfred Adler verband (vgl. Würzler Schoch 1995).

„Der Rückzug R ü h l e s aus den Organisationen und aus der Tagespolitik, die Konzentration seiner Tätigkeit auf Erziehung und Aufklärung, definieren ihn wieder eindeutig als »Intellektuellen«. Die Gruppierungen, denen er jahrelang Verneinung von Autorität, von Führertum vermittelt hatte, reagierten darauf entweder so wie Schüler oder mit Ablehnung“ (Mergner 1973, 168, Hvh.i.O.).

Mit den Begriffen „Erziehung und Aufklärung“ verweist Mergner auf die beiden Seiten der beruflichen Aktivitäten Rühles in jenen Jahren, zum einen auf die intensive Vortragstätigkeit Rühles für unterschiedliche Organisationen und Institutionen (u.a. für den proletarischen Freidenkerverband und die Volkshochschule Berlin) zum anderen auf die publizistische sowie verlegerische Arbeit Rühles ab 1922/23. Rühle veröffentlichte in dieser Lebensphase allein oder gemeinsam mit seiner Frau Alice Rühle-Gerstel eine Reihe von erziehungstheoretischen und -pragmatischen Schriftenfolgen<sup>16</sup> sowie Bücher mit kulturtheoretischem, sozialpädagogischem, individualpsychologischem und politischem Anliegen.<sup>17</sup> Im Oktober 1932 verließen Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle Deutschland

<sup>14</sup> Rühle war für eine knappe Woche einer der beiden Vorsitzenden (Beauftragten) des »Vereinigten revolutionären Arbeiter- und Soldatenrats von Groß-Dresden« (vgl. Dresdner Volkszeitung. 29.1918, 264). In der Zeitung ‚Der Kommunist‘ wurde die Erklärung von Rühle und weiteren 19 Personen vom 16.11.1918 veröffentlicht, in der sie sich zu ihren Beweggründen, ihre Mitgliedschaft im ‚Arbeiter- und Soldatenrat‘ zu beenden, äußern (vgl. Der Kommunist. 1.1918, 3).

<sup>15</sup> Das unmittelbare politische Wirken Rühles in den frühen zwanziger Jahren – insbesondere in linksradikalen Gruppierungen und Parteien – wird in ihren Werken näher von Kool (1970), Herrmann (1972; 17/1973; 18) sowie Linse (1976) beschrieben.

<sup>16</sup> »Schriftenreihe des Freidenkerverlages« (ohne Titel) (o.J.); »Am anderen Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung« (1924, 1-5); »Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung« (1.1925/26, 1-12/2.1926, 1-6).

<sup>17</sup> »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925); »Das verwaorloste Kind« (1926); »Die Revolutionen Europas«. 3 Bände (1927); »Karl Marx. Leben und Werk« (1928); »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Pro-

für immer und nahmen zeitweilig ihren Wohnsitz in der ÈSR. Die von den Rühles in Dresden zurückgelassene Bibliothek wurde im Mai 1933 von den Nationalsozialisten verbrannt.<sup>18</sup> Einem vom Polizeipräsidium Dresden auf der Basis des vom Reichsminister des Innern erlassenen Gesetzes vom 14.07.1933 im Jahre 1933 gestellten Antrag auf Aberkennung der deutschen Staatsbürgerschaft Rühles wurde jedoch im Jahre 1934 nicht stattgegeben (vgl. SHSA, Akten des SSMI, Sign. 1934/9889). Ende 1935 siedelte Rühle – Alice folgte ihm 1936 – nach Mexiko über, wo er über einen Zeitraum von ca. zwei Jahren im Auftrag der mexikanischen Regierung als Berater des Erziehungsministeriums tätig war und als Mitglied dem Ausschuss des Trotzkiprozesses im April 1937 angehörte. Ab 1938 verdiente sich Rühle überwiegend mit Gelegenheitsaufträgen und dem Verkauf von selbst angefertigten Zeichnungen und Postkarten mit Motiven aus dem Lebensalltag der Mexikaner seinen Lebensunterhalt. In dieser Zeit von ihm angestrebte Buch- und Artikelveröffentlichungen zu erziehungsgeschichtlichen und -theoretischen Fragestellungen kamen überwiegend nicht zustande. Die einzig nennenswerte größere Veröffentlichung Rühles in dieser Zeit zu Erziehungsfragen blieb das Auftragswerk des mexikanischen Erziehungsministeriums »La escuela del trabajo« (1938).

Im Juni 1943 starb Otto Rühle nach kurzer Krankheit an Herzversagen; Alice Rühle-Gerstel beging noch am selben Tag Suizid.

---

letariats. Bd. 1« (1930); »Weltkrise-Weltwende. *Kurs auf Staatskapitalismus*« (1931), »Der Mensch auf der Flucht« (1932).

<sup>18</sup> Für die von Jacoby/Herbst beschriebene Bücherverbrennung der Dresdner Bibliothek der Rühles konnte bisher kein amtlicher Nachweis gefunden werden (vgl. Jacoby/Herbst 1985).

## 1.2. Biografische Daten, politische Entwicklung und Schrifttum von Otto Rühle

Zeitmaß	biografische Daten	politische Entwicklung/ Schrifttum von Otto Rühle
1874	23.10. Karl Heinrich Otto Rühle wird als 2. Kind von Ida Christine Emilie, geb. Schober und Karl August Heinrich Rühle in Großvoigtsberg/Sachsen geboren	
1875	Übersiedlung der Familie Rühle nach Gröditz bei Riesa	
1878	26.01. Geburt von Johanna Erna Henrika Zacharias, der späteren ersten Frau Rühles in Quedlinburg	
1889 - 1895	Besuch des (protestantischen) Oschatzer Lehrerseminars	
1894	24.03. Geburt von Alice Gerstlová	»Der erste Strauß. <i>Ein Liederbuch</i> «
1895	Hauslehrerstelle auf Schloß Borna/bei Bornitz	
1896	Hilfslehrer in Oederan	<p><b>ab 1896 Engagement in der SPD sowie im Freidenkerverband <sup>*19</sup></b></p> <p>1896 »Die Schund-Litteratur und ihre Bekämpfung von seiten des Lehrers«</p> <p>1896 »Aus jungen Tagen. <i>Ein neues Liederbuch</i>«</p> <p>1896 »Handbuch der Lyrik Deutscher Frauen«</p> <p>1896 »Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminar« (Teil 1 - 3)</p>
1897 - 1899	<p>1897/1898 Schöffengericht Oederan: Beleidigungsklage des Seminar-Oberlehrers Grusche gegen Rühle;</p> <p>1897 Redakteur in Forst/Lausitz</p> <p>Wohnsitz in verschiedenen Orten: u.a. Forst/Lausitz, Dresden, Zwickau, Rudolstadt, Hamburg</p>	<p><b>Reiseschriftsteller u.a. in Zeitz, Zwickau, Rudolstadt, Hamburg und im Harz/Thüringer Raum <sup>*</sup></b></p> <p>1897 »Maske herunter!«</p> <p>1897 »Die Geschichte der Nordpolfahrten«</p>

<sup>19</sup> Die mit einem Stern (\*) versehenen Angaben zur Biografie von Otto Rühle konnten nicht durch eigene Nachforschungen bestätigt werden und beruhen daher ausschließlich auf Daten in Sekundärquellen.

1899 - 1906	10/1899 - 03/1900 Lokalredakteur bei der bürgerlichen »Hamburger Zeitung« ab 1900 Redakteur bei verschiedenen sozialdemokratischen Tageszeitungen, u.a. 07/1900 - 1902 »Chemnitzer Volksstimme« 1903/1904 »Harburger Volksblatt« 1906 »Volkswacht« Breslau	1901 »Die Schwalbe« 1902 (o.J.) »Schulen ohne Gott« 1903 »Die Volksschule wie sie ist« 1903 »Die Volksschule, wie sie sein soll« 1904 (o.J.) »Arbeit und Erziehung« 1904 »Das sächsische Volksschulwesen« 1906 »Kinder-Elend« 1907 »Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge«
1900	Wohnsitz von Rühle in Zeitz/Sachsen	
1901	03.06. Heirat von Johanna Zacharias und Otto Rühle 1901/1902 Wohnsitz von Rühle in Chemnitz	
1902 - 1905	ab 10/1902 nimmt Rühle mit seiner Familie seinen Wohnsitz in Harburg	
1903	14.01. Geburt der Tochter Margaretha in Harburg	
1906 - 1909	die Familie Rühle hat ihren Wohnsitz in Leipzig	1907 »Entwicklungsstufen des Wirtschaftslebens« 1907 »Volksbildung, Wissenschaft, Kunst und Sozialdemokratie« 1908 »Leitsätze für den Kursus des Genossen Otto Rühle über: Grundbegriffe der Wirtschaftslehre«
1909	03/1909 zeitweilig nimmt die Familie Rühle Wohnsitz in Zürich	1909 »Atemgymnastik«
1907 - 1913	Wanderlehrer des »Zentralbildungsausschusses der SPD«; Rühle hält als Wanderlehrer u.a. Kurse zu folgenden Themen: Volkswirtschaft (Grundbegriffe); Wirtschaftsgeschichte; Erfurter Programm; Marx und Marxismus; Geschichte der Arbeiterbewegung; Erziehungsfragen	<b>01/1912 Otto Rühle wird Reichstagsabgeordneter der SPD für den Wahlkreis »Pirna-Sebnitz«</b>
1910 - 1913	Wohnsitz in Halle	1911 »Das proletarische Kind« 1912 »Grundfragen der Erziehung« 1913 »Umgang mit Kindern«

1912 - 1918	Mitglied des Reichstages: 1912 - 01/1916 als Mitglied der SPD-Fraktion; danach bis 1918 als Unabhängiger	<b>20.03.1915 - Rühle stimmt mit Karl Liebknecht gegen die Kriegskredite im Reichstag</b>  1914 »Kind. Alkohol und Erziehung« 1914 »Das erwerbstätige Kind« 1914 »Das fragende Kind« 1912, 10.-1915, 12. »Das proletarische Kind. <i>Erziehungs-Beilage</i> «
1913 - 1917	ab 05/1913 Wohnsitz der Familie Rühle in Hellerau bei Dresden	<b>01.01.1916 Teilnahme an der Reichskonferenz des Spartakusbundes</b>
1916	Rühle übernimmt im Juni 1916 für einige Zeit den Vorsitz des »Aktionskomitees« des Spartakusbundes*, kurze Zeit später Einzug zum Heeresdienst*	<b>Vorwärts. 33.1916; 11. »Zur Parteispaltung«; Teilnahme an der Reichskonferenz der oppositionellen Arbeiterjugend 23./24. 04.1916 (»Jenaer Osterkonferenz«); Rühle hält das einführende Referat auf der Konferenz</b>
1917 - 1919	Aufbau eines Kindererholungsheimes in Mulda bei Freiberg/Sachsen (Waldpark); Leitung des Heimes: Johanna Rühle; Otto Rühle ist der Besitzer des Hauses (Verkauf 1919); 03/1917 - 09/1919 Wohnsitz in Mulda	<b>1918 Mitarbeit bei den »Internationalen Kommunisten Deutschlands« (IKD); November 1918: für ca. eine Woche ist Rühle einer der Vorsitzenden des »Vereinigten revolutionären Arbeiter- und Soldatenrates von Groß-Dresden«;</b> <b>1918/1919 - Rühle nimmt am 1. Parteitag der KPD (Spartakus) teil; Rühle spricht sich gegen die Teilnahme der KPD an Wahlen aus</b>
ab 1919	Wohnsitz der Familie Rühle in Leipzig	1919 »Erziehung zum Sozialismus«
1920	20.03. Rühles Frau Johanna stirbt	<b>1920 - Mitarbeit in der KAPD</b> <b>Juni 1920 - als Vertreter der KAPD versuchte Rühle am II. Weltkongreß der KI teilzunehmen (er reiste im Vorfeld - gemeinsam mit Merges - wieder ab); Teilnahme am 2. Parteitag der KPD</b>  1920 »Kind und Umwelt« 1920 »Das kommunistische Schulprogramm« 1920 »Neues Kinderland« 1920 »Die Revolution ist keine Parteisache«
1921		<b>Oktober 1921: Gründung der AAU/E</b>  1921 (o.J.) »Liebe - Ehe - Familie«

1922	06.06. Heirat von Otto Rühle und Alice Gerstel	1922 »Die Sozialisierung der Frau« 1922 »Das proletarische Kind«, 2., völlig neu bearbeitete Auflage 1922 (o.J.) »Grundfragen der Organisation«
1922 - 1924	ca. 1922 Gründung des Verlages »Am andern Ufer« durch Otto Rühle und Alice Rühle-Gerstel zentrale Veröffentlichungen im Verlag: »Am andern Ufer. <i>Blätter für sozialistische Erziehung</i> .« (Hg. Alice Rühle-Gerstel; Otto Rühle). 1924, 1-5; »Freud und Adler« (Alice Rühle-Gerstel) 1924; »Das proletarische Kind. <i>Monatsblätter für proletarische Erziehung</i> .« Alice Rühle-Gerstel; Rühle, Otto (Hg.) 1.1925/26, 1-12.; 2.1926, 1-6.; Schriftenreihe: »Schwer erziehbare Kinder« Band 1-20. 1926/ 1927. Alice Rühle-Gerstel; Otto Rühle (Hg.); »Der Weg zum Wir« (Alice Rühle-Gerstel) 1927	<b>politische Forderung Rühles nach Aufhebung der Trennung der politischen Organisationen der Arbeiterbewegung in Parteien und Gewerkschaften, die er auch bei Vorträgen und in Schriften immer wieder öffentlich macht; allmähliche Trennung Rühles von der rätekommunistischen Bewegung</b>  1923 »Grundfragen der Erziehung«, 2. Auflage 1924 »Umgang mit Kindern«, 2., veränderte Auflage 1924 »Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution«
1924	Gründung der »Marxistisch - individualpsychologischen Arbeitsgemeinschaft Dresden«, Leiterin: Alice Rühle-Gerstel	<b>17./18.04.1927 »Marxismus und Individualpsychologie«. Tagung der sozialistischen Individualpsychologen in Dresden</b>  <b>14./15.09.1927 »Arbeiterbewegung und Psychologie«. Tagung der sozialistischen Individualpsychologen in Wien. Impulsreferat von Otto Rühle zur theoretischen Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie.</b>
1925 - 1931	1925 endgültiger Bruch Rühles mit dem Kreis um Pfemfert, dem Herausgeber der »Aktion«  Wohnsitz in Buchholz-Friedewald bei Dresden	<b>Die Aktion. 15.1925, 19/29. »Der autoritäre Mensch und die Revolution«; endgültiger Bruch mit der rätekommunistischen Bewegung; definitive »Existenz eines parteilosen Sozialisten«</b>  1925 »Die Seele des proletarischen Kindes« 1926 »Das verwaorlote Kind« 1927 »Die Revolutionen Europas«, 3 Bd. 1928 »Karl Marx. <i>Leben und Werk</i> « 1929 »Sexual-Analyse« (Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle) 1930 »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats«, Bd. 1

1931 - 1932	Wohnsitz in Dresden (Striesen) 03.10.1932 Alice und Otto Rühle kehren von einer Reise nach Prag nicht mehr nach Dresden zurück	<b>Veröffentlichungen unter dem Pseudonym Carl Steuermann:</b> 1931 »Weltkrise – Weltwende. Kurs auf den Staatskapitalismus« 1932 »Der Mensch auf der Flucht«
1932 - 1935	ab 01.10.1932 Wohnsitz der Rühles in Prag	
1933	die Dresdener Bibliothek der Rühles fällt der Konfiszierung und nachfolgenden Bücherverbrennung der Nazis zum Opfer*	<b>Antrag des Polizeipräsidiums Dresdens beim »Sächsischen Staatsministerium des Innern« auf Anerkennung der deutschen Staatsbürgerschaft von Otto Rühle, dem Antrag wurde jedoch nicht stattgegeben</b>
1935	1935 Emigration von Otto Rühle nach Mexiko; 14.11.1935 Überfahrt nach Mexiko; Alice folgt ihm im Sommer 1936	weitreichende Verhandlungen zur Veröffentlichung des Buches »Mut zur Utopie! Baupläne zu einer neuen Gesellschaft« mit dem Kacha-Verlag (Prag)
1936 - 1938	1936-01/1938 Berater des mexikanischen Erziehungsministeriums	<b>April 1937: Mitglied der Kommission des »Trotzki - Gegenprozesses«</b> 1938 »La escuela del trabajo«
1939 - 1943	Verdienst durch Gelegenheitsarbeit (Zeichnungen; Pseudonym: Carlos Timoneros)	1939 »The living thought of Karl Marx. Based on Capital. Critique of political economy«
1943	24.06. Tod Otto Rühles durch Herzversagen; Freitod von Alice Rühle-Gerstel	

## **2. Zum Verhältnis von Intellektuellen und Arbeiterbewegung im Kaiserreich und Weimarer Republik – Das Beispiel Otto Rühle**

Zeit seines Lebens setzte sich Rühle als Zeitungsredakteur, als Leiter von wissenschaftlichen Kursen zu pädagogischen, gesundheitsprophylaktischen, sexualaufklärerischen und politischen Themen, als Reichstagsabgeordneter, als Schriftsteller und Verfasser politischer und pädagogischer Schriften und Periodika, als Verlagsleiter sowie als Berater im mexikanischen Erziehungsministerium für die Existenz- und Bildungschancen sozial benachteiligter Klassen und Gruppen ein und kritisierte in seinen Schriften und Vorträgen die sozialen Lebensbedingungen des Industrieproletariats. In anklagender und polemischer Weise beschrieb er das gesellschaftlich produzierte und verwaltete soziale Elend, die Zerstörung familialer Strukturen durch die Auflösung gewachsener traditioneller Familiengemeinschaften und die Übertragung der industriekapitalistischen Rationalisierungsprozesse auf den privaten Lebensbereich.

In der von der sozialhistorischen Forschung als profund für die Beschreibung proletarischer Lebensbedingungen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts angesehenen Monographie »Das proletarische Kind« (1911) thematisierte Rühle unter Rückgriff auf soziologisch-empirische Studien von Hamburger, Feld, Alex Key, Ostmann, Berkhan, Brauckmann, Seiffert, Wegner, Damaschke, Bernhard, Wulffen, Forel u.a. den Zusammenhang von sozioökonomischen Verhältnissen, klassenspezifischen Benachteiligungen und unzureichenden Entwicklungs- und Bildungschancen für proletarische Kinder. Als spezifische soziale Konflikt- und Problemfelder der proletarischen Existenz wurden von Rühle in dem Werk u.a. die Wohnungsnot des Proletariats, die Heimatlosigkeit der proletarischen Klasse, die gewerbliche Arbeit von proletarischen Kindern, die mangelhafte Gesundheitspflege, fehlende ärztliche Versorgung von Proletariern, Verwahrlosungsprozesse bei den proletarischen Kindern und Jugendlichen, Kriminalität, Prostitution sowie die sexuelle und soziale Unterdrückung von Frauen behandelt.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Bendele sah in der Monographie »Das proletarische Kind« „lediglich ein[en] quantitative[n] Fortschritt [gegenüber] der 1906 vorgelegten Bestandsaufnahme über das Kinderelend“. Rühle selbst hatte auf die Verwendung und die Integration „zahlreicher Vorarbeiten“ verwiesen (Rühle 1911, 2), ebenso wie es ihm in der Arbeit nicht darum ging, mit dem Buch „praktisch-politische Fragen“ (Bendele 1979, 133) zu erörtern. Bendele kritisierte Rühles diesbezügliche Unterlassungen und erkannte den Wert von »Kinder-Elend« (1906) und »Das proletarische Kind« (1911) ausschließlich als „Materialsammlungen“ (ebd., 133).



Auf der Basis der von ihm beschriebenen gesellschaftlichen Bedingtheit von klassen- und gruppenspezifischen Ungleichheiten im Kapitalismus formulierte Rühle in dieser und weiteren Schriften sowie seinen Vorträgen – ungeachtet seines verbalen Radikalismus – pragmatische sozialpolitische Forderungen an Staat und Kommunen für die Sozialisationsinstanzen Familie, sozialpädagogische Institutionen der außerschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Schule und berufliche Ausbildung. In zahlreichen Einzelbeiträgen setzte er sich u.a. für den Ausbau der vorschulischen Kindererziehung, eine ärztliche und zahnärztliche Betreuung von Schülern, die Ferienobhut von Schulkindern, Horteinrichtungen für Schüler, eine soziale Strafgesetzgebung für jugendliche Straftäter, die Ausweitung und gesetzliche Verankerung des Schwangerschafts- und Mutterschutzes ein und sah hierfür in der Wahrnehmung der sozialen Funktion durch den Staat und der ihn tragenden Institutionen die entscheidende Voraussetzung. Nur so konnte im Verständnis von Rühle die zeitgenössische soziale Frage, die der gesellschaftlich bedingten Unterdrückung der proletarischen Klasse, gelöst werden. Das Ziel seiner sozialpolitischen und erzieherischen Forderungen lag mithin in der Tatsache begründet, proletarischen Kindern und Jugendlichen für die Bewältigung ihrer klassenspezifischen und individuellen Lebenssituation sowie deren Bildungsaneignung günstige strukturelle und soziale Umweltbedingungen zu arrangieren als auch Voraussetzungen für ein menschenwürdiges Leben von Proletariern – frei von der alltäglichen Sorge um die Sicherung menschlicher Grundbedürfnisse – zu schaffen.

Rühle konfrontierte in seinen Schriften und Vorträgen nicht nur eine an den gesellschaftlichen und sozialen Verhältnissen interessierte Öffentlichkeit mit den zeitgenössischen katastrophalen familialen Lebensbedingungen des industriellen Proletariats, sondern verfasste gleichzeitig Schriften, die sich zum Ziel stellten, proletarische Mütter und Väter für einen anderen Umgang mit ihren heranwachsenden Kindern zu sensibilisieren. In Broschüren, wie »Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge« (1907a) und »Umgang mit Kindern« (1913/1924a), plädierte Rühle für eine gleichberechtigte, die Entwicklung des Kindes berücksichtigende Erziehungsoption der Eltern. Von der erziehenden Generation werde, so Rühles Grundannahme, inzwischen „das Recht des Kindes den Eltern gegenüber“ akzeptiert, und das Kind habe nur einer Pflicht Folge zu leisten, „sich

seiner Natur, seiner Umgebung aber auch seiner Zeit gemäß zu entwickeln“ (Rühle 1912, 16).

„Die Erziehung des werdenden Menschen erfordert vor allem Wahrheit, wenn sie ihre Gipfelung und Krönung in der Charakterbildung finden soll. Wir schulden unseren Kindern einen Einblick in die Dinge des Lebens, wie sie wirklich sind, wenn wir ernstlich wünschen wollen, daß das künftige Geschlecht tüchtig gemacht werde für die Erfordernisse und Aufgaben des Lebens“ (Rühle 1907a, 10).

Dass für den Intellektuellen Rühle dabei aber weniger sozialintegrative Aspekte, sondern vornehmlich Fragen der Hebung des proletarischen Bewusstseins aus revolutionstheoretischen und -praktischen Erwägungen heraus im Zentrum seiner Intention lagen, ist seinem gesellschaftstheoretischen und -politischen Zugang geschuldet. In seinen Schriften der ersten Schaffensperiode wird bereits offenbar, dass Rühle die proletarische Klasse – und insbesondere die proletarischen Kinder und Jugendlichen – nicht nur als Objekt des kapitalistischen Produktionsprozesses und der proletarischen Revolution thematisierte. Vielmehr charakterisierte er – im Gegensatz zu führenden Vertretern der organisierten Arbeiterbewegung – die arbeitenden Massen nicht nur als gestaltende Kraft der neuen Gesellschaft, des Sozialismus. Persönliche Tatkraft, Klassenbewusstsein, positive charakterliche Eigenschaften, wie solidarisches Handeln und moralische Festigkeit, müssen sich nach Rühles Verständnis beim Proletarier – insbesondere bei der heranwachsenden neuen Generation – bereits im kapitalistischen System entfalten können und durch die Sozialisationsinstanzen bewusst gefördert werden. Den dafür zu beschreitenden Weg sah Rühle in der Thematisierung praktischer Erziehungsaufgaben und -leistungen von Familie, Schule und sozialpädagogischen Institutionen durch zeitgenössische Massenmedien sowie in einer fürs Leben bildenden Arbeiterschulung mit dem Ziel, ein gleichberechtigtes Erziehungsverhältnis von Eltern und Kindern anzustreben sowie in der Verwirklichung des sozialen Auftrags des in sich gegliederten gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsprozesses auf der Basis der Arbeitserziehung.

Die Bedeutung, die Rühle der individuellen und gruppenspezifischen Erziehung und Bildung als Voraussetzung für individuelle Selbstentfaltung und Klassenbewusstsein beimaß, ließ diese in den 20er Jahren zum originären Gegenstand der Erziehungskonzeption

von Rühle werden. Während er bis 1921/1922 vor allem ein politisches Krisenbewusstsein für die sozialen Verwerfungen, die der sozioökonomische Modernisierungsprozess mit sich brachte, einklagte und die „Zerstörungsarbeit des Kapitalismus“ auf dem Erziehungsgebiet anprangerte (Rühle 1920b, 31)<sup>21</sup>, versuchte er ab 1922/23 die aus seiner Sicht nicht im Sinne der historischen Mission des Proletariats verlaufenen Prozesse der Revolutionszeit 1918/19 sowie der nachrevolutionären Phase zu diagnostizieren, das Verhältnis von Gesellschaft, Umwelt und Individuum marxistisch-individualpsychologisch zu analysieren und Konsequenzen für die Erziehungspraxis mit proletarischen Kindern und Jugendlichen einzufordern. Seinen eigenen praktischen Beitrag hierfür sah Rühle in seiner verlegerischen Arbeit (gemeinsam mit seiner Frau Alice Rühle-Gerstel), der Bereitstellung der Diskussionsforen »Am andern Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung« (1924, 1-5) und »Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung« (1.1925/26, 1-12/2.1926, 1-6) für eine interessierte Leserschaft sowie der Gründung von proletarischen Erziehungsgemeinschaften.

„Wer Mitglied der Erziehungs-Gemeinschaft ist, erhält jeden Monat ein Heft ... . . . Mit dem zweiten Heft jedes Vierteljahres wird die jeweils fällige Buchbeigabe an die Mitglieder ausgesandt. ... Die Erziehungs-Gemeinschaft verfolgt das Ziel, Eltern und Erzieher, die an der Erziehung ihrer Kinder im Sinne des Klassenkampfes interessiert sind, auf billigste Weise mit wertvollen, gut ausgestatteten Büchern zu versorgen und dauernd in allen Erziehungs-Fragen zu beraten. Außerdem leistet sie, indem sie das proletarische Kind zum Gegenstand systematischer Beobachtungen und Studien macht, wichtige wissenschaftliche Forschungsarbeit im Interesse der proletarischen Klasse“ (Rühle/Rühle-Gerstel, in: Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. 1.1925/26, 1).

Die in den Diskussionsforen sowie weiteren Veröffentlichungen dieser Zeit von Rühle eingeführten Gedanken zum Verhältnis von gesellschaftlich bedingten Lebensverhältnissen, sozialen Beziehungskonstellationen und individuellen Bewältigungsmustern waren das Er-

<sup>21</sup> In den von Rühle in den Jahren 1919-1922 veröffentlichten sozialpädagogischen, schulpolitischen und soziologischen Schriften [»Erziehung zum Sozialismus« (1919); »Kind und Umwelt« (1920b); »Das kommunistische Schulprogramm« (1920c); »Neues Kinderland« (1920a); »Liebe-Ehe-Familie« (o.J. [1921]; »Die Sozialisierung der Frau« (1922a)] sind die Ideen und Forderungen an das zukünftige Erziehungssystem und die sozialistischen Erziehungsträger sowie das Geschlechterverhältnis im Sozialismus formuliert. In dieser Eindeutigkeit geschah dies bei Rühle nur in dieser Periode und findet seine Begründung in der Tatsache, dass für Rühle zu dieser Zeit der Sozialismus auf der Tagesordnung stand.

gebnis eines längerfristigen analytischen Prozesses, der dazu führte, dass er seine geschichtsdeterministischen Auffassungen partiell revidierte und subjektive Bewusstseinsprozesse, Handlungsdispositionen und die generative Erziehungswirklichkeit zum zentralen Gegenstand seiner erziehungstheoretischen und sozialpädagogischen Erörterungen erhob. Die Kluft zwischen den Erwartungen, die Rühle an das proletarische Bewusstsein in der Revolution von 1918/19 stellte, und den realen individuellen und kollektiven Verhaltensweisen und Handlungsmustern der proletarischen Massen hatten dazu geführt, dass Rühle seine theoretischen Ansichten zur proletarischen Klasse und zum proletarischen Menschen ab den frühen zwanziger Jahren zur Disposition stellte.<sup>22</sup> Die von ihm in der ‚Aktion‘ sowie Vorträgen angeregte und geforderte Diskussion<sup>23</sup> – „Dieser Artikel steht hier zur Diskussion“ (Rühle, in: Die Aktion. 15.1925; 19/20) – zur Wechselbeziehung von sozialen Bedingungen, sozialer Umwelt, individueller und klassenspezifischer Bewusstseinsentwicklung sowie individueller Lebensbewältigung wurde in den folgenden Jahren überwiegend in individualpsychologischen erziehungstheoretischen und -praktischen Diskussionsforen und Publikationsorganen geführt (vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1.1925/26, 1-12/2.1926, 1-6; vgl. Hetzer 1929; vgl. Busemann 1931)<sup>24</sup>, stieß aber bei seinen einstigen politischen Freunden

<sup>22</sup> Rühles „schmerzhaften Erfahrungen wie auch [seine] scharfsinnige Analyse der russischen Revolution und der nachrevolutionären Entwicklung dort“ und das Ausbleiben der proletarischen Revolution in Deutschland ließen ihn 1920 zu der Erkenntnis gelangen, dass die Revolution in Deutschland für lange Zeit verloren sei. Rühle sah deshalb in der Erörterung von Erziehungsfragen und der Erziehungspraxis die unmittelbare politische und pädagogische Aufgabe in der Weimarer Republik (Soell 1991, 148). Seine scharfe Kritik an der Oktoberrevolution in Russland und dem russischen Modell des Räteystems war eine der ersten tiefgründigen theoretischen Erörterungen der Situation in Russland nach 1917 und widerspiegelte sich auch in seinen Schriften zum Bolschewismus in den frühen dreißiger Jahren.

<sup>23</sup> Der Beitrag, der im Zentrum der nachfolgenden Kritik stand – »Der autoritäre Mensch und die Revolution« – wurde sowohl in der ‚Aktion‘ (15.1925, 19/20) als auch der ‚Einheitsfront‘ (5.1925, 43) und der ‚Freien Jugend‘ (7.1925, 15) veröffentlicht. Rühle stellte seine Ansichten zur Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie und zu den Erziehungsaufgaben auch auf Vorträgen und Kursen vor. Pfemfert erwähnte in seiner Polemik gegen Rühle einen Kurszyklus im „KPD-Turnverein »Fichte«“ (Pfamfert, in: Die Aktion. 15.1925, 21/22). Broh sah seine „Erwiderung auf Rühles Aufsatz und Vortrag“ (Broh, in: Die Einheitsfront. 5.1925, 44) höchstwahrscheinlich als Antwort auf den „viertägigen Kursus“ von Rühle im September/Oktober 1925 mit dem Titel „Angewandter Marxismus“ (5.1925; 39), in dem Rühle

„die wissenschaftliche Methode des Marxismus (historischen Materialismus und Dialektik), ergänzt durch die neuen Erkenntnisse der Individualpsychologie an[wandte] ... . Der Referent beendete seinen letzten Vortrag, indem er bei der Kennzeichnung der verschiedenen Organisationsformen des proletarischen Klassenkampfes ... seine persönliche Ansicht vortrug, wonach die Einheit des nur wirtschaftlichen und politischen Klassenkampfes der dringenden Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung durch einen erzieherischen Kampf um die psychologische Beeinflussung der proletarischen Selbstbewusstseinsentwicklung benötigte“ (Die Einheitsfront. 5.1925, 43; Hvh.i.O.).

<sup>24</sup> In den Jahren 1926-1927 wurde von Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle die Schriftenfolge »Schwer erziehbare Kinder« im eigenen Verlag herausgegeben, in der von ihnen und weiteren 18 Autoren individual-

und Mitstreitern der rätekommunistischen Bewegung auf radikale Gegenwehr und war mit hoher Wahrscheinlichkeit der entscheidende Anlass für Rühles endgültigen Rückzug aus der aktiven politischen Tätigkeit.

In der Individualpsychologie von Alfred Adler fand Rühle das methodische Instrumentarium, um die Übernahme von bürgerlichen Handlungsmustern und Verhaltensweisen durch Proletarier erklären zu können. Mit der Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925), der mit Alice Rühle-Gerstel publizierten Schriftenfolge »Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*« (1924, 1-5) sowie der »Schriftenreihe des Freidenkerverbandes« (o.J.)<sup>25</sup> wandte sich Rühle wieder nachhaltiger erziehungstheoretischen und -praktischen Fragen zu. In »Die Seele des proletarischen Kindes« führte er in die Wechselbeziehung von Gesellschaft, sozialem Milieu und Individuum sowie in seine Forderung nach einem gleichberechtigten und kameradschaftlich erzieherischen Umgang von Eltern und Pädagogen mit Kindern wie folgt ein:

„Wir werden das proletarische Kind ganz anders verstehen lernen, wenn wir, nachdem uns sein soziales Milieu erschlossen wurde, nun im Zusammenhang damit auch Einblicke in sein Seelenleben gewinnen. ... Ja, schließlich wird es uns, den Erwachsenen, Vätern und Erziehern, nicht erspart bleiben, vom Piedestal unserer Überlegenheit, Autorität und Würde herabzusteigen, um den Kindern, die nun nicht mehr Untergebene, Gehorchende, Objekte unserer Despotie sein sollen, sondern gleichgestellte, solidarisch verbundene Freunde und Genossen, in brüderlicher Kameradschaft die Hände zu reichen“ (Rühle 1925, 23f.).

Rühle richtete seine Hoffnung insbesondere auf die heranwachsende Generation und auf die neuen Beziehungsstrukturen zwischen den jungen Menschen, denn vor allem „die

---

psychologische und soziale Aspekte der Erziehung und Entwicklungsstörungen bei Kindern thematisiert wurden. Gegenstand der Erörterungen waren u.a. das trotzige, das ängstliche, das sexuell frühreife, das bettnässende, das kriminelle, das verwehrlose und das lügenhafte Kind. Eröffnet wurde die Schriftenfolge von Alfred Adlers Schrift »Schwer erziehbare Kinder« (1926).

<sup>25</sup> Die Schriftenreihe des Freidenkerverbandes verfügt über keinen eigenen Gesamttitel. Die Hefte 1-8 tragen die folgenden Einzeltitel: Psychologie, Pädagogik, Religionsforschung, Sozialismus und Religion, Sexualität und Ehe, Materialistische Geschichtsauffassung, Wirtschaftsgeschichte, Der Mensch. Als Herausgeber der Reihe wird der ‚Verband für Freidenkertum und Feuerbestattung‘ angegeben. Als Bearbeiter der einzelnen Hefte werden benannt: Otto Rühle (Heft 1-8); Alice Rühle-Gerstel (Heft 1, 2, 4, 7, 8), Arnold Schirokauer (Heft 8). Die Reihe wurde auch in der ‚Wissenschaftliche Beilage‘ von ‚Der Pionier. Funktionsblatt der Gemeinschaft proletarischer Freidenker.‘ September 1924-Juli/August 1925 als 9-teilige Reihe veröffentlicht. Die Hefte sind wahrscheinlich als Studienmaterial für Fortbildner gedacht gewesen. Neben einführenden Texten zur jeweiligen Problematik enthalten die meisten Hefte Leitsätze für Kurse zur jeweiligen Thematik.

Jugend [müsse] zu diesen neuen Menschen“ erzogen werden (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 2; 22). Der Glaube von Rühle an den ‚Neuen Menschen‘, insbesondere an die Erziehungsfähigkeit der jungen Generation zu diesem, als Erbauer einer neuen Gesellschaft, war aber bereits in den Schriften seiner ersten Schaffensperiode zu finden.

„Ein neues Geschlecht pocht an die morschen Tore der Zukunft – Pädagogen heraus! daß ihr die Zeit nicht verpaßt. Das ist die Jugend, der die Zukunft gehört“ (Rühle 1912, 25).

Die Individualpsychologie war für Rühle in den 20er Jahren vor allem das methodische Instrumentarium, um die Erziehungsanforderungen und -aufgaben, die durch das generative Erziehungsverhältnis sowie der Selbsterziehung der Erwachsenen stehen, erkennen und erklären zu können. Erziehung, und auch hier weisen die Erziehungsansichten Rühles Kontinuität zu seinen Positionen im Kaiserreich auf, habe sich vor allem an den „inneren Menschen“ zu richten (Rühle 1912, 14; Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 13) und muss sich hierfür der Forschungsleistungen der modernen Psychologie bedienen. In den 20er Jahren waren dies für Otto Rühle/Alice Rühle-Gerstel vor allem die Forschungserkenntnisse der Individualpsychologie von Adler, die inzwischen den engen Rahmen einer Fachdisziplin überwunden habe und zu „allgemeine[n] Erkenntnisse[n] über das Wesen aller Menschen“ gekommen sei (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 16). Eine eigene Definition von Individualpsychologie boten Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle in ihrem Buch »Sexual-Analyse«; eine Begriffsbildung, wie sie gleichsam auch von Wexberg (vgl. Wexberg 1931), Künkel (vgl. Künkel 1932), Stern (vgl. Stern 1932) u.a. formuliert wurde, und die die Wechselbeziehung von gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen, sozialen Umweltfaktoren und individueller psychischer Entwicklung beleuchtet.

„Die moderne Psychologie erblickt im menschlichen Charakter die Summe der Bereitschaften, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die der Mensch von klein auf ausgebildet hat, um zu Umwelt, Arbeit und anderem Geschlecht, zu Welt und Menschen überhaupt die Beziehungen herstellen zu können, die ihm zur Sicherung seiner äußeren und inneren Existenz erwünscht, zweckmäßig, erforderlich erscheinen“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 11).

Während der Intellektuelle Rühle durch die schöpferische Verbindung von marxistischen und individualpsychologischen Kategorien seine eigenen erziehungstheoretischen und politischen Denkmuster aus der Zeit bis in die frühen 20er Jahre kritisch hinterfragte und die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen und Sozialstrukturen in der Weimarer Re-

publik thematisierte, warfen ihm Pfemfert, Kanehl und Broh in polemischer Manier „geistigen Verrat“ an der reinen marxistischen Lehre und die Übernahme einer „bürgerliche[n] Modeideologie“ vor (Pfemfert, in: Die Aktion 15.1925, 21/22). Im Gegensatz dazu charakterisierte Rühle seine Suche nach einer Erklärung der „Depression und Kampfunlust im Proletariat“ als Chance, die „gemachten Fehler“ der sozialen Bewegung zu erkennen und zur Basis für eine zeitgemäße Erziehungs- und Aufklärungsarbeit zu erheben.

„In solchen Zeiten ist das Bedürfnis nach Neuorientierung größer als sonst. Aber solche Zeiten sind auch Perioden kräftigen Entwicklungsfortschritts, weil die menschliche Natur, je mehr sie durch feindliche Gewalten gefährdet ist, um so erfindungsreicher und kühner zu neuen Mitteln greift, um ihre Existenz zu verteidigen und zu sichern“ (Rühle, Die Aktion. 15.1925, 19/20)

Zugleich wird in dem Versuch Rühles in den 20er Jahren, dass von „Angst vor der eigenen Verantwortung“ und „Minderwertigkeitsgefühl“ (Rühle, in: Die Aktion. 14.1924, 24.) durchdrungene Verhalten der proletarischen Klasse in revolutionären und nachrevolutionären Zeiten mit wissenschaftlichem Instrumentarium zu erklären, eine grundlegende Problematik der Linken der Weimarer Republik im allgemeinen und von Rühle im speziellen offenbar. Von ihm wurden die eigenen Handlungsstrategien in den Revolutionsjahren nicht thematisiert, sondern für das Scheitern der ‚sozialistischen Revolution‘ 1918/19 Erklärungsmuster entwickelt, die fern eigener Handlungsstrategien, politischer Positionen und Irrungen lagen.

Rühles Beitrag für die sozialpädagogische Theorie und Erziehungspraxis in der Weimarer Republik ruht dessen ungeachtet vor allem darin, das Gewicht des subjektiven Faktors für den Erziehungs- und Bildungsprozess und den Zusammenhang von gesellschaftlichen Verhältnissen, sozialer Umwelt und individuellem Lebensentwurf als einer der ersten Pädagogen seiner Zeit begründet zu haben. Relativ frühzeitig hatte er sich auch in die Diskussion um das Verhältnis von erziehender und zu erziehender Generation eingebracht sowie autoritäre Handlungsmuster im Erziehungsverhältnis kritisiert.

„Ob Kampfeswille und Solidarität oder Mut und Gemeinschaftsgefühl – immer handelt sich's um psychische Verhaltensweisen, Eigenschaften und Qualitäten. Da meine ich nun, und glaube die Logik auf meiner Seite zu haben, daß man an psychische Gegebenheiten nur mit psychischen Mitteln herankommen kann. Die Methode aber, die hierfür in Betracht

kommt, als die Methode planvoller Beeinflussung und Behandlung der menschlichen Psyche, heißt Erziehung“ (Rühle, in: Die Aktion. 15.1925, 21/22).

„Der überlieferte Mensch ist der autoritäre Mensch. Er ist das Ergebnis des ökonomisch auf Privateigentum und Privatwirtschaft beruhenden Zeitalters, das sich philosophisch als Zeitalter des Individualismus, ethisch als das des Egoismus charakterisiert. Im autoritären Menschen ist das Sicherungsstreben früherer Zeitabläufe zu Machtstreben geworden. Wer viel Macht hat, ist in der Ordnung der Klassengesellschaft besser gesichert als der, der keine Macht besitzt. Macht ist: Geld, Amtsgewalt, Wissen, Überlegenheitsgefühl. Ohnmacht ist: Armut, Verurteiltsein zu Arbeit, Untertanenpflicht, Unwissenheit, Minderwertigkeitsgefühl. In dieser Gesellschaft strebt jeder Mensch bewußt oder unbewußt irgendwie nach Macht, Geltung, Ansehen, Erfolg, Aufstieg zur Herrenklasse, tatsächlicher oder scheinbarer Überlegenheit über andere“ (Rühle, in: Die Aktion. 15.1925, 19/20.).

Rühle beschrieb mithin seit den frühen zwanziger Jahren das Individuum nicht nur in seiner Abhängigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen und sozialem Milieu, sondern als bio-psycho-soziales Wesen, welches in Auseinandersetzung mit der natürlichen und sozialen Umwelt Strategien zur Lebensbewältigung ausprobiert, verinnerlicht und modifiziert sowie sich nach einem „Lebensplan“ entwickelt.

„An der einmal gewonnenen und erprobten Leitlinie hält es fest ... . Indem je länger je mehr alle seelischen Funktionen in der Richtung dieser Leitlinie verlaufen, alle seelischen Prozesse von hier aus ihr typisches Bild empfangen, bildet sich eine Summe von Bereitschaften, Verhaltensweisen, Fähigkeiten heraus, die einen bestimmten Lebensplan decken und umschließen; wir nennen sie Charakter“ (Rühle 1925, 34).

In Rühles Analysen zum proletarischen Kind wurden das Verhältnis von direkten Umwelteinflüssen (körperliche Beschaffenheit des Kindes, soziale und wirtschaftliche Umgebung, Geschlecht, Familienkonstellation, Erziehung) und Individuum sowie die psychischen Reaktionsmuster der proletarischen Kinder und Jugendlichen auf die Umweltbedingungen zentral. Bildungs- und Aufklärungsarbeit waren für Rühle nicht mehr ausreichend, um den Menschen zu einem eigenverantwortlichen Leben in Gemeinschaften zu erziehen. Vielmehr musste aus seiner Perspektive die Beziehung zwischen der erziehenden und der zu erziehenden Generation grundlegend verändert werden. Die Erziehung beginne bei der



Selbsterziehung der erziehenden Generation und das Erziehungsverhältnis habe eines von Achtung und Gleichberechtigung geformtes zu sein (vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 3).

Der mit diesen Ansichten verbundene Bruch Rühles mit dem rätekommunistischen „Dogma“ der Projektion der „eigenen Hoffnungen in die Wirklichkeit“ (Kool 1970; 116) – dem vom realitätsfremden Selbst- und Klassenbewusstsein der Proletarier – wurde von Pfemfert, Kanehl u.a. nicht geteilt und widerspiegelte sich z.B. auch in der Diffamierung der Position Rühles zur aktiven Teilhabe von Subjekten am kommenden revolutionären Prozess durch den Parteikommunisten Hoernle als „scheinrevolutionären Idealismus“ (Hoernle 1929, 202).<sup>26</sup> Dass Hoernle sich in seiner Schrift gleichzeitig mit den erziehungstheoretischen und -praktischen Ansichten der deutschen und österreichischen Kinderfreundebewegung und denen von Otto Rühle auseinandersetzte, ist nicht zufällig, sondern liegt auch in einer Reihe von gemeinsamen Erziehungsgrundsätzen der Kinderfreundebewegung und der proletarischen Erziehungsgemeinschaft von Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle begründet. Die Erziehung des „neuen Menschen“ für die „neue Gesellschaft“ (Herrmann 1987, 23) bereits in der kapitalistischen Gesellschaft, die Erziehung zu Solidarität und Gemeinschaft, das Einheitsschulprinzip auf der Basis der Arbeitserziehung, die Weltlichkeit der Schule sowie die Gründung von Kindergruppen und Erziehungsgemeinschaften sind zentrale Elemente der Schriften und Vorträge von Löwenstein, Kanitz, Tesarek (vgl. Löwenstein 1976; vgl. Löwenstein 1924; vgl. Kanitz 1925) und von Alice Rühle-Gerstel/Otto Rühle (vgl. Rühle 1925; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1.1925/26./2.1926).

Beide, Kinderfreundebewegung und Otto Rühle, kommen nach Hoernle mit ihren Erziehungsansichten zu „denselben Resultaten“, sie „reden vom Klassenkampf, [schalten] aber praktisch den Klassenkampf aus der Erziehung des proletarischen Kindes aus“ (Hoernle 1929, 201f.). Auch Breitenstein sah, ein Jahr später als Hoernle, Gemeinsamkeiten in der theoretischen Grundlegung von Kinderfreundebewegung und den Erziehungsansichten von Otto Rühle und Alice Rühle-Gerstel und zog sie systematisierend zusammen unter

---

<sup>26</sup> Hoernle hat 1926 in den von Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle herausgegebenen *Monatsblättern für proletarische Erziehung* »Das proletarische Kind« einen Beitrag zur ‚kollektiven Arbeit‘ publiziert (2.1926, 1). Ein Artikel von Hoernle findet sich auch in der von Otto Rühle herausgegebenen *Erziehungs-Beilage* »Das proletarische Kind« vom September 1915 sowie in »Umgang mit Kindern« (20.-40.Tsd. 1924) mit dem Titel ‚Kinderspiel‘.

dem Begriff „marxistisch-idealistische Erziehungsbewegung“ (Breitenstein 1930, 92). Es ist die Kritik der Ansätze am traditionellen Marxismus und seiner Annahme, dass ausschließlich das Sein das Bewusstsein bestimme, was Breitenstein als bestimmendes Strukturkriterium für seine Systematik beschrieb, und auch im Zentrum der Kritik von Hoernle an der Kinderfreundebewegung und an Otto Rühle stand.

„Besonders unter dem Einfluß der Orthodoxie Kautskys, die jahrzehntelang das marxistische Schrifttum und die wissenschaftliche Exegese des Sozialismus beherrscht, verwandelt sich der Marxismus in ein Dogma, das die ökonomische Determination des historischen Geschehens bis zum materialistischen Automatismus überspitzt. In diesem Marxismus spielt der Mensch nur die passive Rolle eines bloßen Spielballs höherer ökonomischer Gewalten. Seine Individualität, sein psychisches Leben, sein Charakter zählen als Faktoren im Welt- und Menschengeschehen nicht mit. ... Menschliche Initiativen und Schaffenskraft werden auf den kleinsten Spielraum der Betätigung verwiesen“ (Rühle 1971a, 41).

Mit der Darstellung sozialer Lebensbedingungen und Charakterisierung des Zusammenhangs von sozialer Frage, individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und Bewusstseinsentwicklung nahm sich Rühle in seinen Schriften sowie seiner politischen Tätigkeit seit 1900 des Proletariats an.<sup>27</sup> Der sozialwissenschaftliche Untersuchungsgegenstand von Rühle war, dies wird bei der Analyse seiner pädagogischen und politischen Schriften sowohl vor als auch nach der 1918/19er Revolution deutlich, aber nicht das Proletariat als in sich geschlossene homogene gesellschaftliche Klasse, sondern das industrielle Proletariat, dessen ungesicherte und schlecht entlohnte Erwerbstätigkeit sowie fehlende berufliche Qualifikation erzieherische Missstände befördere und ein soziales Umfeld begünstige, welches der Entfaltung der individuellen Anlagen von proletarischen Kindern, ihrem kontinuierlichen Bildungserwerb sowie ihrer sozialen und kulturellen Erziehung entgegensteht. Räumlich bezogen sich Rühles diesbezügliche Darstellungen überwiegend auf die seit der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert rasch wachsenden urbanen Industriezentren,

---

<sup>27</sup> In seinen Veröffentlichungen bis 1900 – die überwiegend im literarischen Genre angesiedelt waren bzw. Kritik an der Ausbildungspraxis von künftigen Volksschullehrern übten – nahm Rühle explizit keinen Bezug auf die soziale Klasse Proletariat. Erst in seinen schulpolitischen Schriften »Schulen ohne Gott« (o.J.); »Die Volksschule, wie sie ist« (1903); »Die Volksschule, wie sie sein soll« (1903); »Arbeit und Erziehung« (1904) sowie »Das sächsische Volksschulwesen« (1904) wurde von Rühle der Klassencharakter des wilhelminischen Schulsystems und die damit im Zusammenhang stehende soziale Benachteiligung von Proletariern thematisiert.

in denen die Arbeiter schlecht bezahlte und tarifvertraglich ungesicherte Arbeitsmöglichkeiten vorfanden, mit katastrophalen Wohn- und Lebensbedingungen konfrontiert wurden sowie soziale Sicherungsnetze überwiegend nur auf kommunaler Ebene bzw. als karitative Leistungen existierten.

Werden Rühles Analysen zu den Lebens- und Arbeitsbedingungen, den Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten von Proletariern, deren gesellschaftlichen und kulturellen Benachteiligungen sowie zum proletarischen Milieu und sein dichotomes Klassenmodell als Basis für eine Zuordnung Rühles zu einer der beiden gesellschaftlichen Klassen, Bourgeoisie und Proletariat, hinzugezogen, so kann aus der familialen Herkunft, der erworbenen Bildung und Rühles beruflichem Werdegang geschlossen werden, dass er weder dem von ihm beschriebenen proletarischen noch dem bourgeoisen Typus entsprach. Hierfür sprechen nicht nur, dass Rühle in einer Beamtenfamilie aufwuchs, der Vater ein Bahnbeamter – wenn auch in niedrigerer Position – und die Mutter die Tochter eines Gutsbesitzers waren<sup>28</sup>, sondern auch Rühles schulische Ausbildung und beruflichen Tätigkeiten als Redakteur verschiedener Zeitungen, seine schriftstellerischen Aktivitäten, seine Verlags- und Herausgeber-tätigkeit, seine Funktion als Kursleiter im Auftrag von politischen Parteien, sozialen Organisationen und pädagogischen Institutionen sowie sein Schaffen als freischaffender Publizist. Werden in die Untersuchung zur soziologischen Einordnung von Rühle Konzepte der modernen Lebensführungs- und Mentalitätsforschung hinzugezogen, so kann aus den wenigen schriftlichen Aufzeichnungen zur Biografie Rühles, welche zu seinen sozialen Kontakten, seinem beruflichen Umfeld und seinem Habitus Auskunft geben, geschlossen werden, dass die privaten und beruflichen Kommunikationsstrukturen Rühles vor allem im intellektuellen und künstlerischen Umfeld angesiedelt waren und sein sozialer Habitus dem eines Intellektuellen, wie ihn Schumpeter in seinem Werk »Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie« (1946) beschreibt, entsprach.

Zentral ist für Schumpeter bei seiner Charakterisierung der kapitalistischen Entwicklung das Faktum, dass dem modernen Kapitalismus „eine aktive Feindseligkeit [über]gegen [der

---

<sup>28</sup> Lt. Eintrag in den Geburts- und Taufnachrichten der Kirchgemeinde Großschirma für das Jahr 1874 wurde Karl Heinrich Otto Rühle als 2. Kind von Ida Christine Emilie geb. Schober aus Quersa und Karl August Heinrich Rühle, Weichenwärter in Großvoigtsberg, geboren (vgl. Geburts- und Taufnachrichten der Kirchgemeinde Großschirma für das Jahr 1874, Blatt 105 und 106).

eigenen] Sozialordnung“ innewohnt. Als soziale Gruppe, die die „kritische Geisteshaltung“ gegenüber den sozialen, politischen und ökonomischen Strukturen des Kapitalismus sowie zur Durchsetzung der eigenen gruppenspezifischen Interessen verwirklicht und die in der Lage ist, die kritischen Positionen gegenüber den Massen zu popularisieren, führt er die Intellektuellen ein (Schumpeter 1946, 231).

Die Intellektuellen, die auf Grund gemeinsamer Gruppeninteressen und -haltungen Verhaltensweisen entwickeln, die sie im Verständnis Schumpeters als eine anderen sozialen Klassen gleichzustellende Gruppe ausweist, verfügen zumeist über eine höhere Bildung bzw. spezialisiertes Fachwissen und setzen sich für die Interessen anderer Klassen ein. Existente Meinungsgegensätze grundsätzlicher Art bzw. zu einzelnen Themenfeldern mit Vertretern der eigenen sozialen Gruppe werden von den Intellektuellen öffentlich ausgetragen. Der von Intellektuellen häufig ausgeübte Beruf ist, nach Schumpeter, der eines Journalisten und Wissenschaftspublizisten. Viele Intellektuelle ergreifen aber auch Berufe, die ihnen eine gesicherte Existenz eröffnen (vgl. ebd., 236f.).

Die Konstitution der Intellektuellen als soziale Gruppe und die entworfene allgemeine Charakteristik von Intellektuellen kann sich nach Schumpeter nur entfalten, wenn hierfür gesellschaftliche, historische, politische und soziale Bedingungen gegeben sind:

- die Förderung einer allgemeinen systemimmanenten Feindseligkeit und einer sozialen Unruhe durch das kapitalistische System,
- die Freisetzung der Gruppe der Intellektuellen aus persönlichen und finanziellen Abhängigkeiten sowie ihrer bewussten Förderung und Unterstützung durch die bürgerlichen Schichten im Kapitalismus,
- die Bereitstellung und die massenhafte Produktion von Arbeitsmitteln für die Veröffentlichung und Popularisierung der Ideen der Intellektuellen,
- die Fähigkeit der Intellektuellen, die Massen zu beeinflussen und zu führen,
- die allgemeine Akzeptanz des Stellenwertes der öffentlichen Meinung zur Austragung von Konflikten durch die Gesellschaft sowie
- der Schutz der Intellektuellen durch bürgerliche Schichten vor Versuchen, ihre gesellschafts- und sozialkritische Haltung zu unterbinden.

Die Intellektuellen werden nach Schumpeter als soziale Gruppe primär durch vier soziologische Merkmale charakterisiert:

- die Fähigkeit von Intellektuellen, „die Macht des gesprochenen und des geschriebenen Wortes [zu] handhaben“,
- das „Fehlen einer direkten Verantwortlichkeit für praktische Dinge“,
- das „Fehlen jener Kenntnisse aus erster Hand, wie sie nur die tatsächliche Erfahrung geben kann“ sowie
- eine „kritische[n] Haltung, die nicht weniger aus der Situation des Intellektuellen als eines bloßen Zuschauers – in den meisten Fällen auch als eines Außenseiters – als aus der Tatsache entsteht, dass seine größten Erfolgsaussichten in seinem tatsächlichen oder möglichen Wert als Störfaktor liegen“ (ebd., 237).

Brezinka sieht in dem von Schumpeter entworfenen Typ eines „kritischen Intellektuellen“ eine theoretische Bestätigung des von ihm missbilligten Intellektuellentypus der liberalen Gesellschaft, zu denen er aus einer konkret-historischen Situation heraus auch die Intellektuellen der ‚Neuen Linken‘ zählt. Im Gegensatz zu Schumpeter, der aus soziologischer Perspektive Entstehung und Merkmale der Intellektuellenschicht der Moderne beschreibt sowie das kreative Potential der Intellektuellen betont, tritt bei Brezinka die Funktion einer die „liberale Gesellschaftsordnung“ zerstörenden Tätigkeit der Intellektuellenschicht in die Mitte seiner Erörterungen. Aus seinem spezifischen politisch-pädagogischen Anliegen, die ‚Neue Linke‘ und deren pädagogische Positionen der 60er und 70er Jahre primär als systemzerstörend und -überwindend sowie materialistische Denkmuster vertretend anzuzeigen, wird für Brezinka mithin die These zentral, dass die Intellektuellen bestrebt seien, mit einer „destruktiven Gesellschaftskritik“

„alle Autoritätsträger herabzusetzen und alle Institutionen auszuhöhlen, die der eigenen Machtergreifung im Wege stehen“ (Brezinka 1981, 18).

Das Ziel der Kritik der Intellektuellen sei die Erzeugung von „Unzufriedenheit“, „Mißtrauen“, „Auflehnung“ und „Konflikt“, um hierdurch die alten Eliten und deren Wertordnung bekämpfen zu können, da sie von der Annahme getrieben werden, die „neue Elite“ zu sein (ebd., 18). Brezinka vergisst aber in seiner Kritik, seine politisch motivierte Distanzierung von den Intellektuellen seiner Zeit mit seinen eigenen gesellschaftspolitischen und kulturellen Positionen in Beziehung zu setzen. Wäre dies sein Ziel gewesen,

hätte er die Widersprüchlichkeit seiner eigenen Argumentation erkennen müssen. Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse bringen nämlich, wie Brezinka meint, Rationalisierungs- und Individualisierungseffekte mit sich und rufen die rational-abwägende und kritische Infragestellung aller gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen, sozialen und individuellen Veränderungsprozesse sowie die Suche nach gelingendären Wegen der Einbindung von Individuen in das gesellschaftliche Wert- und Normsystem hervor. Beck nennt dies die Bereitschaft zur Anerkennung der Tatsache, dass „wer Modernisierung als verselbständigten Neuerungsprozeß begreift, ... damit rechnen [muß], daß auch die Moderne veraltet“. Öffentliche Debatten und Konflikte, getragen u.a. von sozialen Bewegungen und Intellektuellen, zu den von den „Institutionen der Industriegesellschaft“ hervorgerufenen und genehmigten Gefahren werden hierdurch zu einem wesentlichen, unverzichtbaren Bestandteil der gesellschaftlichen und politischen „Selbstkonfrontation von Modernisierungsfolgen“ (Beck 1993, 35f.).

Mit der Analyse der von Schumpeter aufgeworfenen Merkmale „eines intellektuellen Freiheuters, der mit nichts arbeitet als mit dem soziologisch-psychologischen Mechanismus, genannt »öffentliche Meinung«“ (Schumpeter 1946, 241), ist jedoch nicht das gesamte berufliche Wirken von Rühle zu erklären. Das persönliche und politische Engagement von Rühle in bzw. außerhalb politischer Organisationen für die Lösung der sozialen Frage, für einen radikalen Wandel der zeitgenössischen Schulpolitik und für neue pädagogische Konzepte sowie sein Kampf für die Verbesserung der sozialen Lebensbedingungen der Arbeiter mit sozialpolitischen Maßnahmen wird nur bedingt durch den Kategorienkanon Schumpeters – insbesondere die Unterstützung der Interessen anderer Klassen durch die Intellektuellen, die kritische Haltung von Intellektuellen und deren Rolle als Störfaktor – ableitbar. Während Schumpeters Begriffsbestimmung Handlungsmuster, strategisches Verhalten, gruppenspezifische Interessenlage und sozialen Habitus der Intellektuellen mit dem kapitalistischen Entwicklungsprozess in Beziehung setzt, bleiben psychologische Erklärungsmuster für Leidenschaftlichkeit und Opferbereitschaft von Intellektuellen für die Interessen anderer Klassen und Schichten einschließlich der Duldung von persönlichen Anfeindungen und beruflichen Beschränkungen außen vor.

Ein Erklärungsansatz für das persönliche und berufliche Engagement von Intellektuellen wie Rühle für die soziale Lage und die Interessen des Proletariats findet sich bei Arendt, die das kämpferische Handeln von Intellektuellen in der Moderne in ihren Darlegungen zur Revolution und der Charakterisierung von Berufsrevolutionären des modernen Zeitalters herausarbeitet und hierfür die sozialpsychologische Kategorie der „Leidenschaft in dem doppelten Sinn von Leidensfähigkeit und Leidenschaftlichkeit“ einführt. Was Arendt für den intellektuellen Berufsrevolutionär beschreibt, ist die Fähigkeit, sich in einem „allgemein menschlichen Solidarisierungsakt“ in die soziale und individuelle Not anderer hineinzusetzen und zugleich die persönliche Distanz zu wahren, um handlungsfähig und empathisch bleiben zu können (Arendt 1963, 102).

Rühle verkörperte beides, sowohl die Fähigkeit, sich immer wieder kritisch mit aktuellen gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen, insbesondere sozialen Verwerfungen, auseinanderzusetzen und hierbei häufig auch eine marginalisierte Position innerhalb der eigenen Partei bzw. sozialen Bewegung innezuhaben als auch, seine Positionen leidenschaftlich zu vertreten und hierdurch eine Vielzahl von persönlichen Benachteiligungen in Kauf zu nehmen. Aber auch seine Fähigkeit, aus den eigenen praktischen Erfahrungen des Umgangs mit dem Proletariat, das Elend der proletarischen Massen soziologisch-deskriptiv zu beschreiben und neue Wege in der Arbeiterbildung zu fordern, ist hier zu nennen. Rühles ideologische Prinzipientreue und Kompromisslosigkeit wird u.a. von Thea Sternheim dafür verantwortlich gemacht, dass trotz vorhandener persönlicher Sympathie kein engeres persönliches Verhältnis zwischen den Sternheims und Rühle zustande kam. Neben dem Einfluss Pfemferts auf das Verhältnis des Ehepaares Sternheim zu Rühle (vgl. T. Sternheim 1995a, 354) sowie dem Glauben der Sternheims und Pfemferts, dass Alice Rühle-Gerstel für die taktischen Fehler Rühles und sein Faible für die Individualpsychologie Alfred Adlers verantwortlich sei (vgl. ebd., 354; vgl. C. Sternheim 1988, 823)<sup>29</sup>, ist es gleichzeitig Rühles politischer Eifer, der eine engere Bindung

---

<sup>29</sup> Dass das Verhältnis der Sternheims zu Alice Rühle-Gerstel höchstwahrscheinlich von Vorurteilen gegenüber ihrer Individualpsychologie durchdrungen war, wird aus dem Briefwechsel von Carl Sternheim mit seiner Frau Thea vom 19.03.1923 deutlich, in dem die „letzte[n] taktische[n] Fehler“ von Otto Rühle „einer tschechischen Jüdin“, also Alice Rühle-Gerstel, anlastet werden (C. Sternheim 1988, 823). Auch Thea Sternheim beschrieb die Bekanntschaft mit den Rühles sehr ambivalent. Otto und Grete Rühle (Rühles Tochter aus erster Ehe) werden namentlich benannt, während Alice Rühle-Gerstel nur als Rühles „zweite Frau, eine tschechische, sich mit Psychoanalyse beschäftigenden Jüdin“ geschildert wurde (T. Sternheim 1995a, 354).

zwischen Thea Sternheim und Otto Rühle verhinderte.

„Pfemfert in eine von Otto Rühle veranstaltete Wahlversammlung begleitend, komme ich trotz aller Sympathie für Rühle zu der Einsicht, daß auch er, wie die meisten, die sich aus der Masse herausheben, von Ehrgeiz zerfressen ist“ (T. Sternheim 1995a, 395).

„Rühle, von Intensitäten der am Morgen im Zirkus Sarrasani gehaltenen Versammlung getragen, kommt zum Mittagessen und wirft seine sprudelnde Tatkraft in unser stagnierendes Familienleben. Immer wieder fühl ich mich seitens Rühles von einer menschlichen Rechtschaffenheit gepackt, Anziehung, die weniger in meiner Sympathie zu dem von ihm Proklamierten als auf der Feststellung beruht, er versucht seine Theorie in Praxis umzusetzen“ (T. Sternheim 1995b, 323).

Die Kompatibilität des Intellektuellenparadigmas von Schumpeter und der Charakteristik des Berufsrevolutionärs von Arendt ergibt sich an den Schnittstellen einer allgemein-kritischen Haltung gegenüber gesellschaftlichen Prozessen und dem Kampf von Intellektuellen für die Interessen anderer Klassen. Andererseits wird deutlich, dass das Modell des modernen Berufsrevolutionärs von Arendt nicht verallgemeinernd auf die Gruppe der Intellektuellen übertragen werden kann, da die soziale Gruppe der Intellektuellen – in ihrer Definition von Schumpeter – soziologisch nicht mit der Gruppe der modernen Berufsrevolutionäre gleichzusetzen ist. Das von Arendt entworfene Paradigma der persönlichen Hingabe für die in Elend und Armut lebenden sozialen Schichten kann aber, bezogen auf den hier zu untersuchenden Gegenstand, ein Erklärungsmuster für das soziale, wissenschaftstheoretische und -praktische sowie politische Engagement von Rühle für das Proletariat im Allgemeinen sowie die individuelle Bewältigungsproblematik von proletarischen Kindern und Jugendlichen im Speziellen bieten.

Zu Rühle existieren nur wenige biografische Dokumente<sup>30</sup> und Zeitzeugenprotokolle.<sup>31</sup> Seine beruflichen Tätigkeiten und Konflikte, z.B. seine Auseinandersetzungen mit Schulz

---

<sup>30</sup> Über das Verhältnis Rühles zu seinen Eltern gibt es nur ein nicht belegtes Zeugnis. In diesem charakterisiert Rühle seinen Vaters als eine Person, die gegenüber dem Vorgesetzten eine devote Position einnimmt (Rühle, in: *Das proletarische Kind. Blätter für proletarische Erziehung*. 1.1925/26, 10.). Ob es sich jedoch wirklich um die Schilderung eines Sachverhaltes aus Rühles eigener Kindheit handelt, ist nicht verifizierbar. Der Text ist Teil einer Rubrik in den *Monatsblättern* »Das proletarische Kind«, wo Lebenserfahrungen von Personen als Beispiele für eine kameradschaftliche oder autoritäre Erziehung skizziert werden. Jedoch kann das von Rühle geschilderte Ereignis nicht als alleiniger Grund dafür gelten – wie von Jacoby/Herbst angenommen – warum Rühle später autoritäre Strukturen in zwischenmenschlichen Beziehungen und gesellschaftlichen Strukturen



im Jahre 1904 zu seiner Idee, einen Arbeiterbildungskurs auf brieflicher Basis zu installieren, sind jedoch nicht weniger aussagekräftig hinsichtlich Rühles sozialer Position als Intellektueller. Die schroffe Ablehnung der Idee Rühles, die zeitgenössische – überwiegend wissenschaftliche Erkenntnisse vermittelnde – Arbeiterbildung um einen Fern-Kurs zu ergänzen<sup>32</sup>, durch Schulz in der ‚Neue Zeit‘, fand seinen Widerhall noch Anfang der 30er Jahre, als Schulz bei Darstellung der Entwicklung des Systems der Arbeiterbildung sich des „absurden Plan[s]“ von Rühle entsann, der

„nach einer absonderlichen von ihm ausgeklügelten Methode des Fernunterrichts auf brieflichem Wege die Arbeiter in großen Massen im »richtigen mündlichen wie schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache«“

schulen wollte (Schulz 1931; 82).

Rühle war bemüht, die Argumentation von Schulz in eigenen Beiträgen in der ‚Neuen Zeit‘ (22.1903/04, 29/22.1903/04, 47), dem ‚Hamburger Echo‘ (18.1904, 184/18.1904, 189/18.1904, 191) und dem ‚Volksblatt für Harburg, Wilhelmsburg und Umgebung‘ (11.1904, 72/11.1904, 73/11.1904, 121/11.1904, 189) zu entkräften, indem er Schulz eine einseitige Sichtweise auf den vorgeschlagenen Fernkurs entgegenhielt.<sup>33</sup> Schulz hatte nämlich Rühle in der ‚Neuen Zeit‘ vorgeworfen – und dies auch 1931 nochmals wiederholt – er

---

bekämpft hat (vgl. Jacoby/Herbst 1985). Zu Rühles Position gegenüber autoritären Strukturen haben ebenso die Erfahrungen Rühles im Oschatzer Lehrerseminar, der autoritäre Umgang in der SPD sowie die Diskussionen in politischen Parteien, intellektuellen Zirkeln und sozialen Bewegungen zu den bürokratisch-institutionellen Strukturen vor und nach dem 1. Weltkrieg sowie Rühles materialistische Geschichtsauffassung beigetragen.

<sup>31</sup> Das geringe biografische Faktenmaterial zu Otto Rühle, Kool spricht von einer „Verschwörung des Stillschweigens“, die „sich über große Strecken seines Lebenslaufes [gelegt]“ habe (Kool 1970, 306), ist sicher auch einer der entscheidenden Gründe dafür, dass zu Otto Rühle bis heute keine ausführliche Biografie existiert. Würzler Schoch sieht in der Tatsache, dass Rühle seine Lebenserinnerungen nicht niedergeschrieben hat sowie in den „spärlichen Lebensdaten“, die zu Rühle bekannt seien, einen Grund dafür, dass das Werk von Rühle nur bedingt studiert werden kann (Würzler Schoch 1995, 8). Fragmentarisch und durch wenig biografisches Datenmaterial gestützt wird die Lebensgeschichte Rühles in der Broschüre »Otto Rühle – zur Einführung« von Jacoby/Herbst (1985) dargestellt.

<sup>32</sup> 1903/04 zog sich Rühle in der ‚Neuen Zeit‘ die Kritik von Schulz u.a. mit seiner Forderung zu, die Arbeiterbildung an den real gegebenen Verhältnissen zu orientieren und mittels Fernschulsystem sowohl in der SPD als auch in den Gewerkschaften organisierte Arbeiter mit elementarem Wissen (als Basis für eigenständiges wissenschaftliches Denken) und darauf aufbauend mit sozial- und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen vertraut zu machen.

<sup>33</sup> Seine Konzeption einer Arbeiterbildungsschule auf Fernkursbasis wurde von Rühle auch in zahlreichen Vorträgen popularisiert und vertreten. Aus einer Akte der Polizeibehörde Hamburg geht hervor, dass Rühle in den Monaten April bis September 1904 zur Problematik der Arbeiterbildung und der Arbeiterbildungsschule u.a. in öffentlichen Versammlungen der Bäcker, der Holzarbeiter, Maler, Staats- und Gemeinde-

wolle die Arbeiter nur im elementaren Schreib- und Sprachunterricht schulen. Rühle sah im Gegensatz dazu in der Elementarbildung die Voraussetzung für die theoretische Schulung der Arbeiter und konzipierte die Fern-Kurse als Einheit von grundlegender Elementarbildung und weiterführender theoretischer Bildung. In das von Rühle angeregte Kursystem flossen mit großer Wahrscheinlichkeit seine Erfahrungen aus zahlreichen Vortragskursen und Bildungsabenden mit Arbeitern in Sachsen und Preußen seit 1896 ein. Dass das Verhältnis von Rühle und Schulz auch nach der Auseinandersetzung im Jahr 1904 in den folgenden Jahrzehnten nicht an Brisanz verlor, dokumentiert sich nicht nur anschaulich an den Äußerungen von Schulz gegenüber Rühle aus dem Jahre 1931, sondern auch an Rühles ungestüme Kritik an Schulz aus der selben Zeit: Schulz habe sich, so Rühle in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte, Bd.2«, von einem linken marxistischen Bildungspolitiker der SPD vor dem 1. Weltkrieg zu einem „der wüstesten Mordpatrioten“ entwickelt und als „marxistischer Bildungsobepriester“ bei der Abstimmung über die Kriegskredite in den Jahren ab 1914 „die proletarische Klasse und den marxistischen Sozialismus jämmerlich im Stich gelassen“ (Rühle 1977, 249f.).

Auch die bereits erwähnte Diskussion um die Erziehungskonzeption auf individualpsychologischer Basis führte 1925 nicht nur zum Bruch Rühles mit dem politischen Aktionismus der expressionistischen Kreise um Pfemfert, sondern illustriert zugleich Rühles analytische Begabung, die zunehmende Bedeutungslosigkeit und Isolation der rätekommunistischen Bewegung in der Mitte der 20er Jahre zu thematisieren und hierdurch zugleich zu riskieren, Freunde und politische Weggefährten aus dem intellektuellen Milieu zu verlieren.

„Er (Otto Rühle, d.A.) schreibt Sätze nieder, die wir nicht anders formulieren würden. Doch diese Sätze sind nur noch Ornamente an einem ‚neuen‘ Erkenntnisgebäude, das kein Arsenal für den revolutionären Klassenkampf darstellt. Zwischen marxistischen Sätzen stehen idealistisch-bürgerliche Sätze, stehen völlig unlogische, unhaltbare, unbeweisbare Behauptungen. Der Marxismus wird hergenommen, gelobt, ergänzt, verbessert, – bis von ihm nichts übrig geblieben ist“ (Pfemfert 15.1925, 19/20).

Der Streit in der ‚Aktion‘ wurde von den Akteuren Pfemfert, Broh, Kanehl und Rühle unter dem Vorzeichen der gegenseitigen Beschuldigung als Angehörige der sozialen Schicht

---

arbeiter, Fabrikarbeiter, Transportarbeiter, Metallarbeiter etc. referierte (vgl. Staatsarchiv Hamburg, Politische Polizei S11123).

der Intellektuellen – die nur bedingt für die Interessen des Proletariats sprechen darf – geführt, war von gegenseitigen persönlichen Verdächtigungen getragen und erwies sich als unmittelbarer Anlass für den endgültigen Bruch Rühles mit der etablierten rätekommunistischen Bewegung.<sup>34</sup>

Der Streit hatte aber noch ein anderes Resultat zur Folge. Die Beziehung zwischen dem Intellektuellen Rühle und dem Herausgeber der ‚Aktion‘, dem Intellektuellen Pfemfert, zerbrach endgültig und wich einem „feindseligen“ Verhältnis (Kool 1970, 603).<sup>35</sup> Damit endete eine von 1919 bis 1925 dauernde Mitarbeit Rühles in der ‚Aktion‘ in deren „politischer Phase“ (Baumeister 1996, 260), dem „Organ der linksradikalen Opposition“ in der Weimarer Republik (ebd., 265). Jedoch wird aus den Tagebüchern und Erinnerungen von Thea Sternheim sowie dem Briefwechsel von Carl und Thea Sternheim deutlich, dass bereits 1922/23 das Verhältnis von Rühle und Pfemfert nicht ein sonderlich gutes war, was auch als ein Indiz für die fehlenden Beiträge Rühles in der ‚Aktion‘ in dieser Zeit gelten kann. Einiges deutet darauf hin, dass der individualpsychologische Ansatz von Alice Rühle-Gerstel als auch die Hinwendung von Otto Rühle zur Individualpsychologie die Ursachen für die zunehmenden Differenzen zwischen den Rühles, den Sternheims und Pfemfert bereits in den frühen 20er Jahren waren (vgl. C. Sternheim 1988, 272; vgl. T. Sternheim 1995a, 377; vgl. T. Sternheim 1995b, 304).

Rühle und Pfemfert scheinen sich in einigen charakterlichen Eigenschaften ähnlich gewesen zu sein. Beide waren kompromisslos in der Sache und stets darauf bedacht, eine exponierte Position in der Bewegung innezuhaben. Peter sieht für die Zeit nach dem

---

<sup>34</sup> Die Beiträge von Schriftstellern und Künstlern u.a. nach dem 1. Weltkrieg in der ‚Aktion‘ waren in hohem Grade vom Gestus der Antibürgerlichkeit und einer permanenten Intellektuellenfeindlichkeit durchdrungen. In den Auseinandersetzungen um den gesellschaftlichen Platz und Auftrag der Intellektuellen sowie ihrem Verhältnis zum Proletariat trat zumeist in den Abhandlungen die differenzierte theoretische Analyse zugunsten eines starren Schemas ‚bürgerlich‘ und ‚nichtbürgerlich‘ bzw. ‚Bourgeoisie‘ und ‚Proletariat‘ zurück. Pfemfert setzte sich z.B. in seinen Beiträgen häufig nicht mit dem Inhalt von Beiträgen anderer Autoren auseinander, sondern stellte, wie bei seiner Diskrepanz mit Rühle, das Gegenüber in seiner persönlichen Integrität und dessen Berechtigung, sich zur Thematik einzubringen, in Frage.

„Arbeiter, seid mißtrauisch! Nur um euch zu beweisen, wie ihr gar nicht mißtrauisch genug sein könnt, habe ich hier einer belanglosen Kreatur diese Glosse gewidmet!“ (Pfamfert, in: Die Aktion. 10.1920, 11/12; Hvh.i.O).

<sup>35</sup> Zur Problematik um den autoritären Charakter des proletarischen Menschen im bürgerlichen Zeitalter erschienen in der ‚Aktion‘ vier Beiträge von Otto Rühle, die sowohl als eigenständige Abhandlung als auch als Artikelserie und in sich geschlossen betrachtet werden können: »Warum bleiben die Menschen in der Partei?«

1. Weltkrieg in Pfemferts „intellektueller Rigidität, verbunden mit einer sich allmählich verhärtenden Orthodoxie im Blick auf die Probleme in der Arbeiterbewegung“, einen Umstand, der es ihm wahrscheinlich nahezu unmöglich machte, sich mit Rühles Positionen zur Rolle des Subjektes im revolutionären Prozess sowie der sozialen Bedingtheit der Übernahme bürgerlicher Verhaltensweisen durch Individuen überhaupt auseinandersetzen zu können (Peter 1972, 69). Beide suchten immer wieder nach Wegen, um in unterschiedlichen beruflichen Tätigkeitsfeldern ihren Führungsanspruch durchzusetzen, ob als Kursleiter, Verlagsleiter, Herausgeber von Periodika oder politischer Führer. Rühle und Pfemfert vermieden es, obwohl die Chance dazu in ihrer Emigrationszeit in der ÈSR und in Mexiko bestand – und die persönlichen und beruflichen Umstände es eigentlich gerade herausforderten – nach 1925 wieder in persönlichen Kontakt zu treten, und zogen zumindest in Mexiko den Gang in die Selbstisolation vor. 1943 äußerte sich – vier Monate nach dem Tod von Rühle – Pfemfert gegenüber Rucker dazu, warum er keinen Kontakt zu Rühle in Mexiko aufnahm. Er sei, so Pfemfert,

„mit wenigen Menschen duldsam, was prinzipielle Fragen betrifft. So habe ich, z.B. mit Otto Rühle jede Beziehung gelöst – 1924 etwa, als er sich zur Individualpsychologie des Alfred Adler hinwandte. Er lebte hier – ich habe ihn nie gesehen, nie den Wunsch gehabt, ihn zu sprechen, obwohl ich es ihm hoch anrechne, daß er sich von den Stalinisten hier nicht umgarnen ließ, sondern einsam lebte und starb“ (Pfamfert 1943, zit. nach Kapfer 1999, 104).

Auch Thea Sternheim sah vor allem in den Charaktereigenschaften Pfemferts die Ursache für die zwischenmenschlichen Probleme.

„Franz Pfemfert, der jetzt gerne zum Wochenende von Berlin kommt, trägt Sorge, daß aus der Bekanntschaft mit Rühle kein Freundschaftsverhältnis entsteht. So gerne ich Pfemfert habe, merke ich doch, daß die diktatorische Art, mit der er bei Parteiversammlungen und Privatsituationen auftrumpft, in krassem Gegensatz zu dem Verhalten in seinen vier Wänden steht“ (T. Sternheim 1995a, 354).

Nur zum Begräbnis von Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle brach Pfemfert mit seiner »Prinzipientreue« und hielt an den Särgen eine kurze Ansprache (vgl. Pfemfert 1943, zit. nach Kapfer 1999, 104). Wie grotesk die Situation des »Nicht-Umgangs« der beiden Intel-

---

(14.1924, 24); »Andere Verhältnisse und andere Menschen« (15.1925, 7/8); »Der autoritäre Mensch und die Revolution« (15.1925, 19/20) und »Nochmals: Der autoritäre Mensch und die Revolution« (15.1925, 21/22).

lektuellen Rühle und Pfemfert in Mexiko gewesen sein muss, wird ebenfalls bei Kapfer deutlich, der beschreibt, dass Franz Pfemfert und seine Frau Alexandra Ramm bei ihrer Ankunft in Mexiko von Rühles Tochter Grete und ihrem Mann Federico Bach<sup>36</sup> empfangen und für einige Tage in deren Stadtvilla bzw. dem Landhaus untergebracht wurden (ebd., 99). Zu einer Begegnung zwischen Rühle und Pfemfert kam es jedoch nicht.

### *2.1. Intellektuelle im Kaiserreich und der Weimarer Republik*

In seiner begrifflichen Bestimmung bedeutet das Wort ‚Intellekt‘ das Erkenntnisvermögen von Individuen. Intellektuelle Fähigkeiten von Individuen werden mit der Eigenschaft in Verbindung gebracht, im Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozess erworbene Erkenntnisse, Wissensbestände und Fähigkeiten, aber auch Erfahrungen in vernünftige Einsichten und Überlegungen münden zu lassen sowie „das Gemüt und gefühlsmäßige Beziehungen“ so weit wie möglich auszuschalten (Simmel 1995, 117).

Innerhalb der gesellschaftlichen Arbeitsteilung können auf der Basis des Begriffes ‚Verstand‘ Intellektuelle als die

„vorzugsweise geistig Arbeitenden ... im Gegensatz zu den sich auf das unmittelbare Erleben, das Gefühl, den gesunden Menschenverstand verlassenden »ungebildeten« Schichten des Volkes“

gefasst werden (Hoffmeister 1955, 333). Die Charakterisierung der Intellektuellen als „geistige Arbeiter“ (Kassel 1920a, 5)<sup>37</sup> hat aber bezüglich der konkret-historischen gesellschaftlichen Bedingungen, die die Existenz einer Intellektuellenschicht erfordern, der spezifischen Funktion von Intellektuellen im gesellschaftlichen Gefüge, möglichen Zugehörigkeits- und Ausschlusskriterien, ihres Einkommens, ihrer Bildung, Mentalität sowie Lebensführung wenig Aussagekraft. Die beiden Angaben, die den Intellektuellenbegriff von Hoffmeister explikativ strukturieren, beziehen sich auf das Kriterium der Nichtintegration

---

<sup>36</sup> Der ursprüngliche Name von Fritz Bach war Friedrich Sulzbachner. In den zwanziger Jahren war er ein enger Mitarbeiter (Sekretär) von Wilhelm Münzenberg. In seiner Jugend hatte er sich politisch in der schweizerischen sozialistischen Jugend engagiert. So schrieb Sulzbachner in der ‚Neuen Jugend‘ den Beitrag »Unsere Aufgaben nach errungener Selbständigkeit« über die Trennung der Jugendorganisationen von der sozialdemokratischen Partei (vgl. Sulzbachner, in: Neue Jugend. 1.1920, 16).

<sup>37</sup> Der zeitgenössische soziologische Begriff von Intellektuellen im Kaiserreich und der Weimarer Republik war berufsständisch und schichtengemäß bestimmt (vgl. Stark 1984).

von Intellektuellen in den unmittelbaren industriellen bzw. handwerklichen Produktionsprozess und die Güterproduktion, das um die Jahrhundertwende mit körperlicher Arbeit gleichgesetzt wurde, sowie die Kriterien des Einsatzes der erworbenen (speziellen) Bildungs- und Wissensbestände von Intellektuellen als Arbeitsgrundlage und die Schöpfung von neuen Wissensbeständen. Zentral ist bei Hoffmeister die Konstruktion des Gegensatzes von körperlicher Arbeit mit geringem intellektuellem Anspruch und von geistiger Arbeit, die allgemeine Bildung und spezialisiertes Wissen, Abstraktionsvermögen und schöpferische Kreativität voraussetzt sowie gesellschaftlich höher bewertet wird.

Zu den gesellschaftlichen Verhältnissen, die den Prozess der Entstehung und sozialen Funktion von Intellektuellen in der industriekapitalistischen Moderne bedingen, finden sich bei Hoffmeister keine Aussagen. Jedoch ist die zeitgenössische Literaturlage zu den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen und Brüchen, zur „sozioökonomischen Durchsetzung der Industriegesellschaft“ und deren Komplettierung durch die soziokulturelle Moderne (Böhnisch/Schröer/Niemeyer 1997, 11) vielfältig und thematisiert das Unbehagen von Personen unterschiedlicher sozialer Herkunft, sozialem Status und politischer Richtung an den

„Risse[n] in der heutigen Gesellschaft ..., [den] Risse[n] zwischen Kirche und Staat, zwischen Arm und Reich, zwischen der männlichen und der weiblichen Lebensrichtung, zwischen der alten und der neuen oder vielmehr jungen Generation“ (Lange 1876, 2),

am „Zeitalter der Elektrizität und des Dampfes, dem wirren Stimmengewühl und lauten Lärm des Lebens“ (Ziegler 1899, 4) sowie dem „geistige[n] Leben des deutschen Volkes“, welches sich „in einem Zustande des langsamen, Einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet“ (Langbehn 1900, 1).

Im Zusammenhang mit der Debatte um den allgemeinen gesellschaftlichen und kulturellen Wandel am Ende des 19. Jahrhunderts ist auch Simmels Kritik an der Rationalisierung des sozialen und individuellen Lebens in den Großstädten zu sehen, wobei er einen Zusammenhang von urbanem Leben, Atomisierungsprozessen bei Individuen und dem Zwang von Individuen zu einer rationalen Lebensweise herstellte.<sup>38</sup> Simmel entwarf ein sozial-

---

<sup>38</sup> Elias beschreibt den Prozess der Rationalisierung und Disziplinierung von Affekten der Individuen nicht nur wie Simmel als ein zeitlich und räumlich begrenztes modernes Phänomen der Jahrhundertwende vom 19.

psychologisches Modell von moderner Intellektualität und sah im „intellektualistischen Charakter des großstädtischen Seelenlebens“ die abwehrende bzw. sich mit den überindividuellen Umgestaltungen arrangierende Reaktion von Individuen auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen in der letzten Dekade des 19. Jahrhunderts, den „Widerstand des Subjekts, in einem gesellschaftlich-technischen Mechanismus nivelliert und verbraucht zu werden“ (Simmel 1995; 116). Intellektualität wurde somit von Simmel im Kontext fortschreitender Urbanisierungsprozesse mit ihrem veränderten Zeit- und Raumverständnis, ihren vielschichtigen und schnell wechselnden Umwelteinflüssen, einem mannigfaltigen Beziehungsgeflecht sowie wirtschaftlichen Rationalisierungs- und Technisierungsschüben gedeutet. Den Zusammenhang von intellektuellen Fähigkeiten und Sozialraum thematisierte auch Sombart, indem er bei seiner Analyse der sozialen Klasse des Proletariats auf den „Wissensdurst“ und das „Bildungsstreben“ von Arbeitern rekurrierte (Sombart 1906, 81).

„Schon daß der Proletarier in der großen Mehrzahl der Fälle in Großstädten oder großstadtähnlichen Industriezentren lebt, macht ihn der rationalen Betrachtung der Dinge zugänglicher. Wie alle Städter unterscheidet auch er sich vom bodenständigen, wurzelhaften Landkinde durch das Überwiegen der verstandesmäßigen über die gefühls- und instinktmäßigen Wesensbetätigungen“ (ebd., 79).

Für Schumpeter ist eine kritische gesellschaftstheoretisch-ökonomische Zustandsanalyse des kapitalistischen Entwicklungsprozesses die Grundlage, um die neue Qualität der ökonomischen Rationalisierungsschübe in ihrer Wechselwirkung mit der kulturellen Dimension und individuellen Handlungsmustern zu erörtern. Die kapitalistische Moderne ist für Schumpeter eine „rationalistische Zivilisation“, die prinzipiell von organisch gegliederten primitiven Gesellschaften zu scheiden ist, und entwirft – hier sind Parallelen zur Theorie der Rationalisierung von Max Weber nicht zu übersehen<sup>39</sup> – ein Rationalisierungsmodell der kapitalistischen Entwicklung, wo rationale Prozesse Staat, Wirtschaft und das kulturelle Leben dominieren sowie vernünftiges Denken von Individuen fordern als auch ihren Le-

---

zum 20. Jahrhundert, sondern entwirft ein Modell der Persönlichkeitsveränderung, welches über den gesamten abendländischen Zivilisationsprozess nachweisbar ist (vgl. Elias 1990).

<sup>39</sup> Eine Analogie auch zur Charakterisierung des urbanen intellektuellen Typus von Simmel ist nicht zu leugnen, wenn dessen Analyse der Großstadt als selektive Betrachtung des modernen Phänomens der Rationalisierung von Kultur, Gesellschaft und Individuum gesehen wird.

bensrhythmus und ihre Handlungen strukturieren.<sup>40</sup> Rationales Denken oder Verhalten von Individuen schließt zwar nach Schumpeter affektive Handlungen, Deutungsmuster und Verhaltensweisen nicht aus, jedoch haben sie im sozialen Leben nicht mehr den bestimmenden Charakter, wie er ihnen in primitiven Gesellschaften zugemessen wurde. Rationales Denken und Handeln von Individuen sowie von Gruppen sieht Schumpeter in jener sozialen Situation gegeben, in denen

„sie erstens versuchen, das Beste aus ihr herauszuholen durch Verlaß ... [und] ihre eigenen Fähigkeiten;  
zweitens indem sie dies gemäß den Regeln der Folgerichtigkeit tun, die wir Logik nennen;  
und  
drittens indem sie dies auf Grund von Arbeitshypothesen tun, die zwei Bedingungen erfüllen: daß sie minim an Zahl sind, und daß jede von ihnen sich in Begriffen möglicher Erfahrung ausdrücken läßt“ (Schumpeter 1946, 200).

Das von Schumpeter definierte rationale Handeln von Individuen und Gruppen wurde von Weber mit dem Begriff ‚zweckrationales Handeln‘ erfasst, von dem er wertrationales, affektuelles und traditionales Handeln schied.<sup>41</sup> Weber sah, wie Schumpeter, zweckrationales Handeln sowohl auf die Zwecke als auf die Mittel und Nebenfolgen gerichtet, die vom handelnden Individuum „gegeneinander rational“ abgewogen werden. Eine „Entscheidung zwischen konkurrierenden und kollidierenden Zwecken und Folgen“ konnte nach Weber jedoch auch unter wertrationalen Prämissen getroffen werden (Weber 1984, 45).

In den Untersuchungen zu den Rationalisierungsprozessen der Moderne wird von Schumpeter der kapitalistischen Wirtschaftsform eine zentrale Bedeutung beigemessen, da sie den „Nährboden der Logik“ (Schumpeter 1946, 201) konstituiert und Rationalisierungsschübe in Staat, Kultur und Kunst sowie die „rationale Haltung de[s] menschlichen Geist[es]“ be-

---

<sup>40</sup> Der Rationalitätsbegriff findet sich in der Literatur in sehr unterschiedlichen Kontexten, die zumeist zwischen gesellschaftlich-kulturellen Rationalisierungsprozessen und rationalem Denkvermögen von Individuen differenzieren. Mannheim unterscheidet zwischen individueller „substanzielle[r]« Rationalität“ und zweckorientiertem „funktionelle[n] Stellenwert“ von Rationalität (Mannheim 1935, 28ff.; Hvh.i.O.). Unter substanzieller Rationalität subsumiert er alle Denkvorgänge von Individuen, die der Erfassung von „objektiv vorhandenen Gegenständlichkeiten und Situationen“ unter Ausschluss von bewussten und unbewussten Emotionen dienen. Unter dem funktionellen Rationalitätsbegriff werden von ihm hingegen ausdifferenzierte und aufeinander angewiesene Struktureinheiten, die „Durchrationalisierung einer Handlungsreihe“ gefasst (ebd., 29), die durch ein gemeinsames Ziel verbunden sind.

<sup>41</sup> Weber geht davon aus, dass das unmittelbare soziale Verhalten von Individuen zumeist nicht nur von einer, sondern von zwei oder mehr Typen des Handelns bestimmt ist. „Sehr selten ist Handeln, insbesondere soziales Handeln, nur in der einen oder der anderen Art orientiert“ (Weber 1984, 46; Hvh.i.O.).



dingt. Das „Muster der wirtschaftlichen Entwicklung“ (ebd., 201) ist für Schumpeter beispielgebend für die gesamtgesellschaftlichen Rationalisierungsschübe, für die qualitative Differenz der kapitalistischen Rationalität zur feudalen Rationalität und die „Rationalisierung des Lebens“ (Geiger 1949, 46). Als Teil der gesellschaftlichen und kulturellen Rationalisierung wird von Schumpeter die Entstehung neuer gesellschaftstragender sozialer Gruppen im Kapitalismus (Unternehmer, Wissenschaftler, Verwaltungsangestellte, Künstler und Intellektuelle) beleuchtet, wobei diese in ihrer Zusammensetzung, ihrer sozialen Position und spezifischen Funktion selbst fortlaufend einem Wandel unterworfen sind.

In die zeitgenössische Analyse der sozialen Gruppe der Intellektuellen flossen neben der Analyse des sozialstrukturellen Wandels durch Wissenschaftler, Publizisten und Politiker – wie von Max Weber<sup>42</sup> – die Kontroversen innerhalb der Arbeiterbewegung zur Rolle der Intellektuellen in der Bewegung und der SPD ein.<sup>43</sup> Zugleich belegen die Diskussionen im Kaiserreich und der Weimarer Republik eine in sich sehr heterogene Definitionsbestimmung von »Intellektuellen« (vgl. Garstka 2000; vgl. Büssgen 2000), wobei die Diskussionszusammenhänge von der kategorialen Bestimmung des Intellektuellen als dem geistig Tätigen, der der „Schicht der theoretisch Gebildeten“ angehört (Bernstein; in: Volkswacht 22.1911, 289) sowie von einer negativen Besetzung des Wortes »Intellektueller« in der politischen Dimension konturiert wurden (vgl. Bering 1978).

Die Diskussionen um die Intellektuellen im Kaiserreich und der Weimarer Republik waren nicht nur das Spiegelbild einer sich weiter ausdifferenzierenden arbeitsteiligen Gesellschaft, sondern auch der Versuch verschiedener politisch organisierter Kräfte, die Intellektuellen für die eigenen politischen Zielstellungen zu gewinnen. Die sozioökonomische Konstituierung der Intellektuellen als soziale Gruppe im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts fällt

---

<sup>42</sup> Weber, Max (1909): Rezension zu Franz Eulenburg. Die Entwicklung der Universität Leipzig in den letzten hundert Jahren. Statistische Untersuchungen. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 29.1909, 2.

<sup>43</sup> Scherer beschreibt eine erste Auseinandersetzung innerhalb der organisierten deutschen Arbeiterbewegung bzw. ihr nahe stehender literarischer Intellektuellenkreise (Friedrichshagener) um das „geistige Proletariat“ in den Jahren um 1890. Im Mittelpunkt der Debatte, die u.a. in der ‚Freien Bühne‘ und ‚Volkstribüne‘ geführt wurde, stand nach Scherer die Diskussion um die Zugehörigkeit der Intellektuellen zum Proletariat, Kriterien für die Zugehörigkeit zur sozialen Gruppe der Intellektuellen sowie das Verhältnis von Sozialdemokratie und Intellektuellen. Der Dialog wurde nach Scherer von einem Teil der ‚Friedrichshagener‘ genutzt, um über den Begriff ‚geistiges Proletariat‘ ihre Auffassung von der Führung des Proletariats durch die Intellektuellen in die Diskussion einzubringen (vgl. Scherer 1974, 33ff.).

Als weitere Beiträge zur Thematik seien genannt: Kautsky, Karl: Akademiker und Proletarier. In: Neue Zeit. 19.1900/01, 19; Kassel, Richard (1920c): Soziale Probleme der Intellektuellen.

mithin in eine gesellschaftliche, kulturelle und soziale Epoche, die von Lamprecht als Zeitabschnitt des Gründerbooms und wirtschaftlicher Krisen, des „Verfallsprozesses der bürgerlichen Kultur“ in Deutschland, der Entwicklung „des kulturellen und theoretischen Selbstbewußtseins in der Arbeiterbewegung“ unter den Bedingungen des Sozialistengesetzes sowie dem Optimismus im Proletariat, das „humanistische Erbe“ des Bürgertums in der „historischen Mission aufbewahrt“ zu haben, skizziert wird (Lamprecht 1985, 109). Für ihn ist die gesellschaftliche, ökonomische, kulturelle und soziale Situation im ausgehenden 19. Jahrhundert einer der essentiellen Gründe dafür, dass Angehörige der

„bürgerlichen Intellektuellenwelt ... insbesondere die humanistisch erzogene Jugend, die Studenten und Akademiker, [sich] für einen Sozialismus interessierte[n], der den Humanismus zu beerben beanspruchte, und zur Sozialdemokratie stieß[en]“ (ebd., 109).

Lamprecht geht es aber weniger um die Klärung des Intellektuellenbegriffs an sich, sondern um die Sozialgenese von Intellektuellen im Kontext der deutschen Arbeiterbewegung, „von der sozioökonomischen Konstituierung des Proletariats bis zu ihrer kulturellen Bewußtwerdung“ (ebd., 112). Der von ihm für die Zeit zwischen 1890 und 1914 entwickelte Intellektuellentyp<sup>44</sup> offenbart eine eher im individuellen Abstraktionsvermögen und in der humanistischen Grundauffassung denn in seiner Gruppenzugehörigkeit liegenden Bereitschaft, seine fachlichen Fähigkeiten in den Dienst der Arbeiterbewegung, insbesondere einer organisierten Partei, zu stellen (vgl. ebd., 113).

Während Schumpeter und Arendt den Entschluss von Intellektuellen, sich für die Interessen unterdrückter Klassen und Gruppen einzusetzen, als ein primäres soziologisches Kriterium für die soziale Gruppe der Intellektuellen bestimmen, treten bei Lamprecht eher individuell rational-abwägende Gründe für den Übertritt von bürgerlichen Intellektuellen zur

---

<sup>44</sup> Lamprecht beschreibt für die Zeit zwischen den Anfängen der Arbeiterbewegung und 1914 drei Intellektuellentypen, die von ihm in ihrer Sozialgenese an Entwicklungsphasen der organisierten Arbeiterbewegung (Anfänge bis 1860; 1860-1875/80; 1890-1914) gebunden werden. In der ersten Phase waren für Lamprecht bürgerliche Intellektuelle bestimmend, die er unter dem Begriff der „theoretischen Pionier- oder Gründer-typ[en]“ fasst. Die Intellektuellen der 2. Phase werden von ihm im Kontext der Entscheidung von bürgerlichen Intellektuellen gesehen, die die Interessen der jetzt herrschenden Klasse vertreten oder sich in Opposition zum „bonapartistische[n] Bismarck-Regime“ stellen. In der dritten Phase standen die Intellektuellen vor der Entscheidung, sich für „imperiale Zielsetzungen“ einzusetzen oder sich der organisierten Arbeiterbewegung anzuschließen (Lamprecht 1985, 113). Lamprecht bezieht sich in seiner Intellektuellenanalyse jedoch ausschließlich auf die die Bewegung tragenden Intellektuellen (z.B. Mehring) und findet in dem Intellektuellen Nietzsche seinen Gegenpart.

organisierten Arbeiterbewegung in den Vordergrund. Die öffentlich-medial und gerichtlich geführten Auseinandersetzungen um Rühles Ansichten zu den Lehrmethoden und dem Ausbildungssystem am Oschatzer Lehrerseminar in der Zeit vor der Jahrhundertwende sowie sein Engagement für die Sozialdemokratie und den Freidenkerbund seit Mitte der 90er Jahre werden im Sinne Lamprechts als Kriterium für den individuellen Bruch Rühles mit der Ideologie des Bismarck-Regimes und seiner Hinwendung zum historischen Materialismus als einer Kultur- und Gesellschaftsauffassung, die bürgerlichen Kritiken an Gesellschaft und Staat auf Grund ihrer wissenschaftlichen Rechtfertigung weit überlegen war, deutbar.<sup>45</sup> Hoffer geht noch einen Schritt weiter als Lamprecht. Er findet explizit in der Verbindung von biografischen Brüchen und persönlichen Eigenschaften – „der Sehnsucht nach Anerkennung und Bestätigung“ (Hoffer 1965, 113) – seine Begründung für das Engagement von Intellektuellen in progressiven Massenbewegungen.

Einen weiteren Erklärungsansatz für das soziale und politische Engagement von Intellektuellen für die Interessen des Proletariats bietet Mannheim. Er sieht das persönliche und berufliche Interesse von Angehörigen der Intelligenz in der modernen Gesellschaft – u.a. für bestimmte soziale Gruppen – in der Konstitution der bürgerlichen Gesellschaftsordnung selbst begründet. Die moderne Massengesellschaft habe zu einem enormen Wachstum der Gruppe der Intellektuellen geführt, welches weit über das für die Gesellschaft notwendige Maß an künstlerischen, literarischen und meinungsbildenden Eliten hinausgehe und einen Kampf der Intellektuellen untereinander um Prestige und Bewunderung zur Folge habe (Mannheim 1967, 92ff.). Soziales und politisches Engagement von Intellektuellen wird von Mannheim als instrumentelles Handeln definiert, dessen Intention ausschließlich von den beruflichen und individuellen Interessen der Intellektuellen bestimmt wird.

---

<sup>45</sup> Über Rühles Beitritt zur Sozialdemokratie und zum Freidenkerbund liegen keine zuverlässigen Dokumente vor. Bei Groschopp findet sich der Hinweis, dass Rühle 1896 Vorträge in Freidenkergemeinden hielt sowie der Sozialdemokratie beitrug (Groschopp 1990, 197). Eine dokumentarische Bestätigung konnte ich hierfür nicht erhalten. Jedoch kann ein positives Echo der Sozialdemokratie auf Rühles Auseinandersetzung mit dem Oschatzer Lehrerseminar nicht in Abrede gestellt werden. Die Veröffentlichung eines Leitartikels im ‚Vorwärts‘ mit dem Titel »Pädagogisches aus Sachsen« (13.1896, 123), der Rühles Kritik am Lehrerseminar wohlwollend aufnahm, kann als ein entscheidender Mosaikstein für Rühles weiteren beruflichen und politischen Werdegang gesehen werden.

Das Verhältnis von Intellektuellen und Arbeiterbewegung wird in der zeitgenössischen Literatur hauptsächlich aus politisch-taktischen Erwägungen, der Stellung der Intellektuellen zum Proletariat im Allgemeinen, aber insbesondere zur parteipolitisch organisierten Arbeiterbewegung im Speziellen, erklärt. Max Adler sah die Differenz zwischen den Interessen von Proletariat und Intellektuellen vor allem in wirtschaftlichen Gründen, aber auch in der fortschreitenden kulturellen und sozialen Differenzierung von Intellektuellen und Proletariat liegend; zwischen beiden gäbe es kein „Gefühl der Zusammengehörigkeit“ mehr (Adler 1919, 25). Rühle entwickelte seit den frühen 20er Jahren, aber besonders in seiner »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 2«, ein soziales Differenzierungsmodell, welches – wie dies auch Max Adler beschrieb – die Intellektuellen des Kaiserreiches und der Weimarer Republik als Interessenvertreter der Bourgeoisie charakterisierte sowie den gruppenspezifischen und individuellen Zwiespalt von Intellektuellen thematisierte, entweder die materialistische Geschichtsauffassung als die dem Fortschritt verhaftete Weltanschauung offensiv zu vertreten oder weiterhin eine die Herrschaftsordnung der reaktionär gewordenen Bourgeoisie stützende, spezifischen Klasseninteressen verhaftete Wissenschaft zu popularisieren (vgl. Rühle 1977). Rühle bediente sich hiermit einer Folie zur Darstellung von Intellektuellen, die rund 60 Jahre später von Lamprecht zur Basis für sein Intellektuellenmodell erhoben wurde. Die Intellektuellen haben nach Lamprecht ab 1860 vor der Aufgabe gestanden, sich entweder als „Verteidiger der bürgerliche Herrschaft“ zu etablieren oder in „Umsetzung der historisch-humanistischen Orientierung zur prinzipiellen Opposition“ gegen das autoritär-obrigkeitsstaatliche Regime zu wechseln (Lamprecht 1985, 113).

Wie intensiv das Interesse der zeitgenössischen Sozialdemokratie an den Intellektuellen von parteipolitisch-taktischen Erwägungen durchdrungen war, lässt sich nicht nur bei Max Adler und Rühle ablesen, sondern kann selektiv an Hand von Beiträgen zum Verhältnis von Sozialdemokratie und Intellektuellen, die in verschiedenen sozialdemokratischen Zeitungen und Zeitschriften im Vorfeld der Reichstagswahlen vom Januar 1912 veröffentlicht wurden, rekonstruiert werden. In einem Beitrag Bernsteins vom Herbst 1911 zum Wahlverhalten von Intellektuellen, zu denen er Hochschulprofessoren, Ärzte, Angehörige der technischen Berufe, die Lehrerschaft und künstlerische Kreise zählte, liefert er aus seiner Perspektive nicht nur Argumente für die Wahl sozialdemokratischer Bewerber für den

Reichstag durch die Intellektuellen, sondern sieht in jedem von ihnen, „der nicht Schlepenträger der Besitzenden und Herrschenden sein will“, einen potentiellen Verbündeten der Sozialdemokratie. Die Sozialdemokratie verteidige die Interessen der gesamten lohnabhängigen Bevölkerung – sie ist „ihrer Natur [nach die] Vertreterin der Arbeit“ – und leite ihre Intentionen aus dem „Einblick in die sorgfältig erforschten und aufmerksam verfolgten Tatsachen der gesellschaftlichen Entwicklung“ ab. Wenn der Intellektuelle sich dieser Faktenlage bewusst werde, „dann muß ihm sein Nachdenken auch sagen, daß dem sozialen Schwergewicht unvermeidlich auch das politische folgen muß“ (Bernstein; in: Volkswacht. 22.1911, 289; Hvh.i.O.).

## 2.2. *Der Intellektuelle Otto Rühle*

Rühle selbst scheint im Gegensatz zu vielen anderen Angehörigen der Intellektuellenschicht mit seinem biografischen Bruch von 1895/1896, der öffentlichen Kritik am Oschatzer Lehrerseminar und seinem politischen Engagement für die Sozialdemokratie, sehr frühzeitig – im Sinne Lamprechts – sein Verhältnis zum bürgerlich-obrigkeitsstaatlichen System des Wilhelminischen Kaiserreiches zugunsten einer fortschrittlichen humanistischen Alternative auf der Basis der marxistischen Weltanschauung geklärt zu haben. Dass ihm hierdurch eine stabilen bürgerlichen Kriterien entsprechende Berufs- und Karriereentwicklung versagt bleiben musste, dürfte ihm nicht unbekannt gewesen sein. Seine Ausbildung zum Volksschullehrer am protestantischen Lehrerseminar in Oschatz fiel in eine Zeit des Versuches verschiedener politischer Kräfte, nach dem Scheitern des Bismarckschen Sozialistengesetzes die Arbeiterbewegung in ihrer Gesamtheit mit anderen Mitteln und Methoden als »vaterlandslose Gesellen« zu verdammen und dies auch gesetzlich zu verankern.<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> In einem maschinenschriftlichen Manuskript zur sozialistischen Bildungsarbeit in Deutschland im Nachlass Otto Rühles des Amsterdamer IISG findet sich ein Hinweis, der sein zurückblickendes Wissen von den Konsequenzen seiner Tätigkeit für die Arbeiterbewegung dokumentiert.

„Da begann ich 1896, als junger Lehrer, (obwohl den Lehrern jede Verbindung mit der Arbeiterbewegung strengstens verboten war), in einem Kreise junger Arbeiter an Sonntag-Vormittagen kleine Vorträge zu halten über Darwinismus, Welterschöpfung und Weltuntergang, Entstehung der Familie, Geschichte der Religion usw.“ (Nachlass Otto Rühle, IISG; Nr. 68).

„Die Kriminalisierung der Arbeiterbewegung im Kaiserreich durch die Praxis der Rechtsprechung, die durch ihre Parteilichkeit ihren Charakter als Klassenjustiz offenlegte“ (Marxen 1984, 13),

hat Rühles weitere berufliche Entwicklung als Pädagoge und Schulpolitiker sicherlich frühzeitig bestimmt.<sup>47</sup> Wie sehr das Denken von Pädagogen im Kaiserreich von der Angst vor einer sozialdemokratisch gesinnten Volksschullehrerschaft bestimmt war, wird an Muthesius Bedenken hinsichtlich der Ausbildung von zukünftigen Volksschullehrern offenbar. Die Seminaristen würden, so Muthesius Annahme, nicht mehr nur aus dem „mittleren Bürgerstand“ stammen, sondern „sich zum Teil auch aus ... Schichten“ zusammensetzen, wo die „Väter fast sämtlich der sozialdemokratischen Partei angehören“ (Muthesius 1912, 27). Dies veranlasste Muthesius zu dem Appell, mit „Bangen“ in die Zukunft zu sehen, was die Erfüllung der „sozialen Erziehungspflichten an der nationalen Jugend“ betreffe (ebd., 28).

Die Aufzeichnungen Rühles zur Behandlung der Seminaristen im Oschatzer Lehrerseminar riefen in der Presse ein lebhaftes Echo hervor. Die ‚Deutsche Wacht‘ vom 08.09.1895 berichtete über den Wunsch Rühles, die Aufzeichnungen in dem nationalliberalen Blatt zu veröffentlichen, wovon man aber Abstand nahm. Bedauert wird stattdessen in dem Blatt, dass das Sächsische Kultusministerium sich – trotz einer Beschwerde Rühles – nicht des Sachverhaltes angenommen habe, weil hierdurch „der öffentlicher Skandal, den die Veröffentlichungen hervorrufen werden, vermieden werden“ hätte können (Deutsche Wacht. 1895, 249). Die ‚Leipziger Lehrerzeitung‘ informierte ihre Leser ebenfalls über das Anliegen Rühles, die Aufzeichnungen zu veröffentlichen, jedoch wollte man erst die Prüfung der

---

<sup>47</sup> Die Erlebnisse Rühles in Oschatz hinsichtlich der Unehrlichkeit von Direktor und Lehrpersonal in der öffentlichen Auseinandersetzung um Rühles Vorwürfe – einschließlich des Gerichtsprozesses und der öffentlichen Meinungsbildung – werden seine persönliche Entscheidung zugunsten eines politischen Engagements in der Sozialdemokratie wesentlich mitbestimmt haben. Die unausweichlichen Folgen müssen Rühle nicht unbekannt gewesen sein. Bei Groschopp wird dies unspektakulär beschrieben. Rühle „trat 1896 der Sozialdemokratie bei und verlor prompt seine Stellung als Hilfslehrer“ (Groschopp 33.1987, 12). In einem Beitrag der ‚Volkswacht‘ vom Oktober 1911 wurde ebenfalls noch einmal darauf verwiesen, dass es Lehrern in Deutschland grundsätzlich verboten sei, sich politisch zu binden (Volkswacht 22.1911, 236). Rühle blieb die Ausübung des Lehrerberufes im Kaiserreich aus der gesetzlich verankerten Unvereinbarkeit von parteipolitischer Bindung, öffentlicher politischer Parteinahme von Lehrern und praktischem Lehrerdasein verwehrt. Gurlitt sah im persönlichen Umgang von Direktoren und Lehrern mit den Absolventen den ursächlichen Grund – der zu wenig die „Manneswürde“ der Absolventen durch „respektierenden Behandlung von Seiten unserer Vorgesetzten“ begründet – dafür, dass junge Absolventen ihr „Unterkommen in der Redaktion eines sozialistischen Blattes“ suchen (Gurlitt 1903, 7f.).

Glaubwürdigkeit der Aussagen Rühles abwarten (Leipziger Lehrerzeitung. 2.1894/95, 45). Kurze Zeit später publizierte die Zeitung zwar nicht die Aufzeichnungen Rühles, dafür die Position des Seminardirektors von Oschatz, der Rühle – wie die ‚Deutsche Wacht‘ – namentlich nicht erwähnte und Rühle der Lüge bezichtigte (Leipziger Lehrerzeitung 3.1895/96, 22). Nachdem die Aufzeichnungen von Rühle dann vom Verlag August Schupp gedruckt wurden, erschien in der ‚Leipziger Lehrerzeitung‘ die Rühle kritisierende Haltung der ‚Vereinigung ehemaliger Oschatzer zu Leipzig‘. Schuldig blieb die Zeitung weiterhin eine Begründung, warum man an der Glaubwürdigkeit der Aufzeichnungen Rühles Zweifel hegte (3.1895/96; 41). Aus Beiträgen in der ‚Leipziger Lehrerzeitung‘ in den nachfolgenden Jahren wird jedoch ersichtlich, dass die Veröffentlichungen Rühles eine breite Diskussion zur Volksschulerausbildung sowie den sächsischen Lehrerseminaren zur Folge hatten. 1896-1898 erschienen in der Zeitung mehrere Einzelbeiträge zur Ausbildung an den sächsischen Lehrerseminaren, ohne dass diese sich jedoch explizit auf Rühle beriefen. Nur Gelfert stellte seine Forderungen zur Vorbildung und zur Ausbildung von Volksschullehrern in Berufung auf Rühles Darstellungen zum Oschatzer Lehrerseminar mit dem Hinweis auf, dass solche skandalösen Zustände wie die von Rühle dargestellten der Vergangenheit angehören müssten (vgl. Gelfert, in: Leipziger Lehrerzeitung. 5.1897/98, 25).

Nach der Publikation von »Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminar« musste sich Rühle der „Fälschung“ und fehlenden Objektivität (Sächsische Schulzeitung. 63.1896, 39) sowie der Verleumdung von gestandenen Beamten beschuldigen lassen (Sächsische Schulzeitung. 63.1896, 44). Im Gegensatz hierzu fand der 1. Teil seiner dreiteiligen Schrift im ‚Vorwärts‘, der tonangebenden Zeitung der deutschen Sozialdemokratie dieser Zeit, eine positive Aufnahme.

„Rühle hat hier in ein schauerhaftes Wespennest gestochen; er scheint jung und muthig zu sein, es auch ernst zu meinen mit der Sache; – möchten seine Veröffentlichungen zur Folge haben, daß ernstlich an Säuberung eines wahren Augiasstalles herangetreten werde“ (Vorwärts. 13.1896, 123).

Dass die Auseinandersetzungen um seine Aufzeichnungen zur Behandlung der Seminaristen in Oschatz an Rühle nicht spurlos vorübergingen, wird insbesondere an seiner Reaktion auf das „klägliche Machwerk“ (Rühle 1897a, 3) von Carl Richter mit dem Titel

»Contra Rühle! Die Schähsschrift des „Lehrers“ Rühle *gegen das Oschatzer Seminar oder Die Pietätlosigkeit eines „Pädagogen“*« offenbar (Richter 1896). Seine Antwort »Maske herunter« trägt unmissverständlich polemische Züge und macht nicht vor persönlichen Angriffen gegenüber Richter, den Rühle u.a. einen Menschen mit „Biedermanns-Maske“ titulierte (Rühle 1897a, 5), halt. Eine inhaltliche Auseinandersetzung, wie er sie sich von Richters Schrift erwünscht hatte, wurde von Rühle selbst – mit Bezug auf Richters Schrift – nicht geführt.

„Auf einen herzhaften Strauß mit scharfen Schwertern hatte ich mich gefaßt gemacht und gefreut. ... Offen gesagt, ich war über Ihre Kampfweise bitter enttäuscht. Sie haben mich mit Ihren phrasenhaften, selbstgerechten Worten in der Einleitung zu sehr an den Philister Goliath erinnert“ (ebd., 4).

Dass Rühle als Reaktion auf die Schrift von Richter nicht die sachliche Auseinandersetzung suchte, mag andererseits nicht weiter verwundern, denn Richter beschrieb Rühles Darstellungen zum Oschatzer Lehrerseminar als „trauriges Machwerk“ eines pietätlosen Lehrers und „schwachen Beitrag[] deutscher Schundlitteratur“ (Richter 1896, 4; 21f.).

„Wir bedauern aus tiefsten Herzen das Pasquill um seiner Pietätlosigkeit willen, wir beklagen solche litterarische Erzeugnisse um der jungen Lehrer willen, auf deren Selbsterkenntnis, Charakter und Urteilsfähigkeit eine derartige Schrift ein gar betrübliches Licht wirft ... “ (ebd., 5).

Eine Diskussion wollte Rühle im Gegenzug mit seiner Schrift insbesondere aus dem Tatbestand, dass die Schrift Richters ein „lügenhaftes und konfuses Geistesprodukt“ ist, nicht führen (Rühle 1897a, 12). Aber auch Richters persönliche Angriffe mögen für Rühles Reaktion Ausschlag gewesen sein. So bedauerte Richter in seiner Schrift, dass Rühle nicht bereits als Seminarist entlassen worden sei, zudem nach Abschluss seiner Ausbildung eine Anstellung als Volksschullehrer bekam und gegen den nicht ein Gerichtsprozess angestrengt worden sei (Richter 1896, 15ff.). Zu seiner eigenen weiteren beruflichen Entwicklung äußert sich Rühle am Ende der Schrift »Maske herunter«. Er trifft die Aussage, dass er den Lehrerberuf „aus eigenem, freiwilligen Entschluß“ aufgebe. Dieser sei ihm „in tiefster Wurzel mit unverzeihlicher Gewissenlosigkeit verleidet worden“, weshalb er „in einen Beruf ein[trete], der mich mit ruhigem, zufriedenen Blicke der Zukunft entgegenschauen läßt“



(ebd., 13). Rühle kündigte in diesem Zusammenhang an, seinen Entschluss in der in Kürze erscheinenden Schrift »Warum ich nicht mehr Volksschullehrer sein mag« darzulegen (ebd., 13).<sup>48</sup>

In der Strategie zu seiner Auseinandersetzung mit Richter treten grundlegende persönliche Eigenschaften von Rühle hervor, die sich auch in vielen späteren Konflikten zeigen; zum einen die mit scharfzüngigen Worten geführte Debatte, die auch vor persönlichen Verletzungen nicht halt macht, zum anderen Rühles fehlende Bereitschaft, die eigenen Handlungen und Verhaltensmuster zu thematisieren und zum Gegenstand der Analyse zu erheben.

Zugleich verwiesen die von Rühle geführten Auseinandersetzungen um die Ausbildung von Volksschullehrern am Oschatzer Lehrerseminar auf die Problematik einer strukturellen und persönlichen Abhängigkeit der Seminaristen von den Lehrenden, ein Gegenstand, der kurz nach der Jahrhundertwende auch von Gurlitt bei seiner Untersuchung des zeitgenössischen Umgangs mit der Lehrerschaft sowie der persönlichen Konsequenzen für die sich noch in der Ausbildung befindlichen Lehreranwärter und erste Berufserfahrungen erwerbenden jungen Absolventen thematisiert wurde. Gurlitts Kritik richtet sich in erster Linie gegen die systemzerstörenden Potenzen des Ausbildungssystems für Lehrer, die verhinderten, dass Anwärter für das Lehramt zu staatstragenden Persönlichkeiten reifen könnten, und statt dessen „auf diese Weise in das Lager der Opposition gedrängt worden sind“ (Gurlitt 1903, 8f.).

„Die Dienstzeit der Probekandidaten, Seminaristen und wissenschaftlichen Hilfslehrer, die einem Direktor mit Haut und Haar verschrieben werden, der durch ein ungünstiges Zeugnis die Zukunft der jungen Leute zerstören kann, ist aber wenig geeignet, eine »heitere, starke, überlegene Männlichkeit« heranzubilden, die der Jugend als Vorbild leben soll. Den meisten ist das Rückgrat gebrochen, ehe sie ins Amt kommen“ (ebd., 8).

---

<sup>48</sup> Die Schrift sollte im Verlag August Schupp erscheinen (Rühle 1897a, 13). Sie konnte bisher nicht lokalisiert werden, ebenso wenig wie eine Ankündigung bzw. Rezension in einer Zeitung oder einem anderen Werk von Rühle. Zu der Schrift findet sich aber eine Notiz in ‚Kürschners Deutsch-historischem Kalender‘ von 1898, wo unter den Schriften Rühles auch »Warum ich nicht mehr Volksschullehrer sein mag«; Erscheinungsjahr 1897, aufgeführt ist (vgl. Kürschners Deutsch-historischer Kalender 1898, 1107).

Da Rühle seine berufliche Tätigkeit nach der Beendigung seiner Volksschullehrerausbildung relativ unabhängig von institutionellen Zwängen wahrnehmen musste (und konnte), war es ihm möglich, sich in (neuen) freien Berufen der Zeit um die Jahrhundertwende auszuprobieren: als Redakteur, Schriftsteller, Redner, Kursleiter, Verfasser von Studienmaterialien und als Rezensent. Durch seine berufliche Lage konnte er zugleich seine Kritik an Herrschafts- und Machtstrukturen in Staat und Parteien offensiver als andere formulieren, theoretisch-praktische Debatten zu pädagogischen, soziologischen, psychologischen und politischen Themen durch eigene Entwürfe und Fragestellungen bereichern sowie seine eigenen erziehungstheoretischen und politischen Konzeptionen – insbesondere in den 20er Jahren – kritisch hinterfragen.

Die relative Unabhängigkeit Rühles von Institutionen ging aber zugleich einher mit dem bewussten Ausschluss Rühles durch staatliche Behörden, akademische Kreise und wohlfahrtsstaatliche Einrichtungen. Eine Einbindung Rühles in philosophisch-pädagogische Diskussionszusammenhänge war durch seinen beruflichen und politischen Werdegang, den Standesdünkel in den Universitäten<sup>49</sup> und dem sehr differenten Zugang der etablierten Pädagogen und Rühles zur Erziehungswirklichkeit hierdurch aber ebenso wenig denkbar, wie die vehemente Ablehnung der „klassenkämpferische[n] Grundeinstellung der Sozialdemokratie“ durch führende Pädagogen des Kaiserreiches und der Weimarer Republik offenkundig war (Marxen 1984, 40ff.).<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Ringer arbeitet für den Bereich der Pädagogik im Kaiserreich ein hierarchisch gegliedertes Institutionsgefüge heraus und geht z.B. davon aus, dass zwischen Volksschullehrern und Lehrern höherer Schulen auf institutioneller Ebene Kontakte untersagt waren. Er spricht von einem ungeschriebenen Gesetz, welches auch in der Zeit der Weimarer Republik Gültigkeit besessen habe (vgl. Ringer 1983, 36ff.). Auf diesen Umstand hatte 1912 bereits Muthesius mit Nachdruck im Kontext der Definition einer „sozialen Berufsgewinnung“ der Lehrerschaft aufmerksam gemacht, und auf die „[tiefe Kluft] zwischen Volksschullehrern und Oberlehrern“ verwiesen, die dazu führe, dass der „Volksschullehrer ... in dem Oberlehrer den pädagogischen Stümper, der Oberlehrer in dem Volksschullehrer den Halbgebildeten und dünkelfhaften Emporkömmling [sieht]“ (Muthesius 1912, 23).

<sup>50</sup> Rühles Kritik gegenüber den erzieherischen Absichten zeitgenössischer Pädagogen war mitunter sehr direkt und zuerst von Kritik gegenüber deren systembejahenden Grundhaltung bestimmt. Während er die allmähliche Befreiung der Proletarier von den „irdischen Autoritäten“ als einen Schritt in Richtung kultureller Emanzipation begrüßte, die von verschiedenen staatstragenden Vertretern diagnostiziert wird, wandte er sich zugleich gegen den „Chorus der Quacksalber“, „die mit heiserer Stimme ihre Zauberelixiere und sozialen Wundertränklein“ offerieren und mit erzieherischen Methoden die Emanzipation des Proletariats verhindern wollten. In diesem Kontext griff Rühle in »Grundfragen der Erziehung« Kerschensteiner als „seltsamen Mann“ an, der aus der Dilettantengruppe hervorrage,

„Schulrat in München [ist], und sein wunderwirkendes Bombastus-Parazelsus-Tränklein nennt sich: S t a a t s b ü r g e r l i c h e E r z i e h u n g“ (Rühle 1912, 81f., Hvh.i.O.).

„Von PAUL OESTREICH, SIEGFRIED BERNFELD, OTTO FELIX KANITZ, CLARA ZETKIN, EDWIN HOERNLE, OTTO RÜHLE, THEODOR NEUBAUER u.a. wurden in der Weimarer Republik Ansätze für eine proletarische Pädagogik geschaffen, die in völligem Gegensatz zu den bürgerlich-konservativen Ansichten etwa GEORG KERSCHENSTEINERS, EDUARD SPRANGERS und anderer standen und daher fast durchgängig das Schicksal erfuhren, von den an den Universitäten bestimmenden Ordinarien für Pädagogik und Philosophie nicht erwähnt zu werden. Eine generelle Zitaten-sperre von seiten dieser den erzieherischen Zeitgeist repräsentierenden Gelehrten verhinderte, daß fruchtbare Auseinandersetzungen mit der damals neuen pädagogischen Linken erfolgten“ (Gamm 1972, 39; Hvh.i.O.).

Gamms Kritik an der Ausgrenzung sozialdemokratisch-kommunistischer Schulpolitiker und Pädagogen in der Weimarer Republik hatte ihre Entsprechung – bezogen zumindest auf Rühle – bereits im Kaiserreich. Von Clausnitzer wurde die Schrift Rühles »Das proletarische Kind« (1911) nicht nur der Headline „*Schule und Sozialdemokratie*“ zugeordnet, sondern Clausnitzer richtete seine Kritik zur Monographie Rühles hauptsächlich gegen die „einseitige Parteinahme“ und das Anliegen Rühles, die „bestehende Ordnung“ zu bekämpfen (Clausnitzer 1912, XXI; Hvh.i.O.). Daran anknüpfend zog Clausnitzer das Fazit, dass das »Proletarische Kind« ohne die bewusste und vorweggenommene Wertung „seine entschiedene Bedeutung“ gehabt hätte, denn in ihm sei „ein recht umfangreiches Material ... zusammengetragen“ worden. Neben der politischen Dimension der Schrift wurde von Clausnitzer vor allem die fehlende Bereitschaft Rühles kritisiert, individuelle Ursachen von

---

Konkreter wurde mit seiner Kritik an der staatsbürgerlichen Erziehung Schulz, der in ihr ein „Mittel zur Bekämpfung der Sozialdemokratie, insbesondere der proletarischen Jugendbewegung“ sah (Schulz 1911, 149; Hvh.i.O.). Den staatlichen Bestrebungen zur Umsetzung der staatsbürgerlichen Erziehung sei daher mit größtem Mißtrauen zu begegnen. Ihrem „eigentlichen Wesen nach [ist sie] eine elende Heuchelei“ (ebd., 152; Hvh.i.O.).

Seine politisch motivierte Kritik an Kerschensteiner erneuerte Rühle auch in seiner letzten veröffentlichten pädagogischen Schrift »La escuela del trabajo« (1938). Kerschensteiner sei ein Pädagoge, der das Auseinanderbrechen des bürgerlichen Staates abwenden wolle und hierzu in der staatsbürgerlichen Erziehung das entsprechende Erziehungsmittel sehe. Jedoch erst durch die Entwicklung seiner „la cosa patriótica“ (patriotischen Idee) sei der Politiker und Pädagoge Kerschensteiner zu einem „apóstol popular de la escuela de trabajo“ (populären Apostel der Arbeitsschule) geworden (Rühle 1938, 45). Das politische Ziel der Arbeitsschulprogrammatik von Kerschensteiner, von dem er sich impulsiv distanzierte, umriss Rühle mit „el Estado de la subordinación, del ciego obdecer, del adiestramiento mecánico de las masas, de la adoración de la autoridad“ (Unterordnung unter die staatlichen Interessen, blinder Gehorsam, mechanische Dressur der Massen, Bewunderung der Autorität) (ebd., 49).

„Leichtsinn, Roheit und Arbeitsscheu ... – also Charaktereigenschaften, welche die bürgerliche Gesellschaft nicht verursacht hat“ – aufzuzeigen sowie die „Schuld ... [von] parteipolitische[r] Verblendung und eine[r] skrupellose[n] Verhetzung“

zu thematisieren (ebd., XXI). Die harsche Kritik von Clausnitzer an Rühles Standardwerk zum proletarischen Schicksal und proletarischer Existenz, die von ihm vor allem an der unversöhnlichen Differenz von bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik festgemacht wurde<sup>51</sup>, fand ihr Pendant in der Auseinandersetzung Könnns mit der Theorie und Praxis der sozialdemokratischen Jugendernziehung.

Könn, der in seiner Schrift »Jugendpflege und Charakterbildung« (1914) die persönlichkeitsformende Erziehung durch die „charakterbildende Macht der Religion“, die „dem Menschen für sein sittliches Handeln feste Normen und machtvolle Antriebe bietet“ (Könn 1914, 79), zum zentralen Gegenstand seiner Erörterungen machte, setzt sich zugleich vehement mit der sozialdemokratischen Schulpolitik und den Erziehungsintentionen des „Sozialismus“ auseinander. Da die Sozialdemokratie „in die Köpfe und die Herzen der Jugend den revolutionären Geist pflanzen“ wolle, also „nicht Gehorsam, sondern »Rebellentrotz«“ predige (ebd., 124), müsse der charakterlichen Formung und partei-lichen Jugendarbeit, die der Sozialismus vertrete und praktisch umsetze, eine Erziehung entgegengesetzt werden, die in der „katholischen Religion“ und ihren „festen objektiven Fundamenten“ ruhe (ebd., 86). Als eine Schrift, die den sozialistischen Standpunkt verfechte, sah Könn Rühles Schrift »Grundfragen der Erziehung« (1912) an. Mit seiner Forderung nach einer religionsfreien Erziehung vertrete Rühle konsequent die Meinung der Sozialdemokratie, die aber „von wenig Lebenserfahrung oder von blinder Voreingenommenheit“ zeuge (Könn 1914, 87). Könn leitete aus seinen Darlegungen die Konsequenz ab, dass die sozialistischen Erziehungsauffassungen eine bewusste Anleitung zum Radikalismus bedinge (vgl. ebd., 132) und sich gegen die protestantischen Arbeitsethik richte (vgl. ebd.,

---

<sup>51</sup> Nach Auffassung von Würzer Schoch wollte Rühle in seiner Monographie »Das proletarische Kind« das soziale Schicksal des proletarischen Kindes „ohne parteipolitische Ziele oder Agitation“ darstellen (Würzer Schoch 1995, 40/46). Jedoch wird sich Rühle, unabhängig von seiner parteipolitischen Bindung, dessen bewusst gewesen sein, welche Reaktionen er mit seinen Darlegungen zur sozialen Bedingtheit des proletarischen Daseins und der Offenlegung „der Verkümmernng und Verelendung“ des „physische[n] und geistige[n] Mensch[en]“ auslösen würde (Rühle 1911, 161), zumal er bereits 1895/96 erfahren musste, welche Widerstände die Darstellung von institutionellen Ungerechtigkeiten auslösen kann. »Das proletarische Kind« erschien zudem in einer Zeit, in der sich Rühle um ein Mandat im Reichstag für die Sozialdemokratie bewarb. Die genannten Tatsachen und die von Clausnitzer geäußerten ideologischen Vorbehalte gegenüber der Schrift Rühles lassen jedoch Zweifel an der Annahme Würzer Schoch's aufkommen.

134ff.). Könn versuchte, seine Position unter Einbeziehung von Wortzitate aus »Grundfragen der Erziehung« zu untermauern und zu belegen:

„Bei der jetzigen sozialdemokratischen Art, die nichts anderes ist als ein ewiges Schelten und Schimpfen über »Tyrannei und Knechtung«, »Profitwucher und schamlose Ausbeutung« von seiten der Besitzenden, muß die Jugend eine Auffassung von der Arbeit bekommen, die alle Arbeitsfreude ertötet. ... Wer von jung auf mit solchen Ideen genährt wird, muß alle Luft und Liebe an seiner Arbeit verlieren. Er kann sich unmöglich jene geduldige und freudige Hingabe an seinen Beruf bewahren, die der Jugendliche unbedingt haben muß, wenn er etwas Tüchtiges lernen will“ (ebd., 136f.).

Die Ausgrenzung Rühles aus dem zeitgenössischen akademischen Diskussionszusammenhang wurde, so lässt sich aus den Darlegungen resümieren, von mindestens drei Problemkreisen beeinflusst:

- Rühle hat zeit seines Lebens keinen akademischen Abschluss erwerben können, sondern – möglich geworden durch ein Stipendium – ‚nur‘ eine Ausbildung zum Volksschullehrer absolviert. Sein berufliches und soziales Engagement für die Volksschulbildung und die sozialen Lebensbedingungen proletarischer Kinder mögen z.T. hierin ebenso ihre Bestätigung finden, wie die rigide „Zweiteilung“ des zeitgenössischen „deutschen Schulwesens“ auch soziale hierarchische Strukturen offenbarte, die Rühle den Zugang zu akademischen Diskussionen weitgehend – sowohl im Kaiserreich als auch der Weimarer Republik – verwehrte. Das zweigliedrige Schulsystem in Deutschland brachte fast in zwingender Konsequenz auch „zwei verschiedene Klassen von Lehrbeamten“ hervor, deren unterschiedlicher „sozialer Stellung“ und verschiedener beruflicher (Vor-)Bildung ausdrücklich höchste Geltung beigemessen wurde (Lehmann 1922, 19f.). Muthesius ging in der Frage der Zweiteilung des deutschen Schulsystems noch einen Schritt weiter und beschrieb nicht nur, wie Lehmann, den Graben „zwischen dem niederen und dem höheren Schulwesen“, sondern auch die Bestrebungen „der oberen Gesellschafts- und Bildungsschicht“, die „Elementarbildung“ der proletarisierten Volksschule überhaupt nicht als eigentliche Bildung anzuerkennen. Zugleich gelangte Muthesius zu der Erkenntnis, dass die „ganz dünne[n] Schicht der höher oder wissenschaftlich Gebildeten“ mit allen Mitteln zu verhindern versuche,

„Eindringling[en]“ den Zugang zu ihrer sozialen Schicht und den damit verbundenen Privilegien zu gewähren (Muthesius 1912, 19ff.).

- Rühles politisches Engagement für die Sozialdemokratie und deren schulpolitische Konzeption verhinderte bis zum 1. Weltkrieg seine Integration in pädagogische, sozialpädagogische und soziologische Debatten. Rühles (sozial)pädagogischer Ansatz, der die soziale Dimension von Erziehung sowie das Verhältnis von Individuum und Milieu in das Zentrum der Forschungstätigkeit stellte, war mithin nur ein möglicher Zugang zur pädagogischen Wissenschaft, der zudem nicht dem zeitgenössischen wissenschaftstheoretischen mainstream zuzurechnen war. Nohl befand sich in der „Psychologie oder Biologie oder Soziologie“ gründenden Erziehungstheorie seiner Zeit, dass diese auf einer bestimmten „Lebens- und Weltstellung“ beruhe, ausschließlich „naturwissenschaftlich festgestellte Kausalzusammenhänge“ zur Basis des pädagogischen Denkens erhebe und somit nicht für eine „allgemeingültige Pädagogik“ stehen könne (Nohl 1933, 1f.). In der Weimarer Republik gewannen zwar sowohl die sozialdemokratische Schulpolitik als auch soziologische und pädagogische Milieustudien zunehmend an Deutungsmacht für die pädagogischen Wissenschaften, jedoch waren es nun Rühles politische (rätekommunistische) Positionen, sein unversöhnlicher Kampf gegen Parteien, aber auch seine Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie zur Begründung individueller Handlungs- und Bewältigungsmuster, die einer Integration in bestimmende wissenschaftliche Diskussionszusammenhänge abträglich waren.
- Rühles Aufdeckung des Zusammenspiels von sozialen Bedingungen und individueller Entfaltung für das proletarische Milieu war eine Anklage gegen die gesellschaftlich verursachten sozialen Missstände seiner Zeit. Auf der Basis der Marxschen Verelendungstheorie griff er in seinem Schrifttum scharf die pädagogischen Wissenschaften, das zeitgenössische Schulsystem und die systemimmanenten sozialreformerischen Bestrebungen an. Die Kritik Rühles an den „heute kaum mehr vorstellbaren himmelschreienden Zuständen“ proletarischen Daseins (Würzler Schoch 1995, 52), die er zudem mit „ein[em] umfangreichen statistischen Material“ belegte, „[verdichtete] sich [bei] ihm zu heftigen Anklagen gegen die gegenwärtige Staats- und Gesellschaftsordnung“ (Muthesius 1912, 115) und wird kaum die Bereitschaft von führenden pädagogischen Wissenschaftlern und Sozialreformern befördert haben, mit Rühle zu dessen Phänomenologie der proletarischen Existenz sowie seinen erziehungstheoretischen und

-praktischen Konzeptionen in einen weitergehenden kollegialen und fachlichen Disput zu treten. Für die fehlende fachliche Diskussionsgrundlage zwischen Pädagogen in akademischen Zusammenhängen und Intellektuellen mit unmittelbarer Praxisrelevanz – wie Rühle – kann jedoch auch der von Oestreich 1922 aufgeworfene Sachverhalt mitbestimmend gewesen sein, dass „die Volksschullehrerschaft“ sich viel eher mit der Tatsache auseinandersetzen musste – was sicher auch auf die in der außerschulischen Arbeiterbildung Tätigen zutraf –, „daß die Schulfrage keine Schulstufenfrage ist“ und einer Familienerziehung durch die sozialen Lebensbedingungen die Basis entzogen worden sei.

„Denn da saßen (oder fehlten) hungrige, schmutzige, verkümmerte, nichtsnutzige Kinder, da konnte man keine Erziehungsfrage lösen, indem man einen »Verbrecher« von der Schule entfernte, weil er »nicht dahin gehörte«“ (Oestreich 1922, 15).

Diese notwendigen, sich an der Erziehungswirklichkeit orientierenden sozialen Erziehungsideen konnten von der „offizielle[n] Pädagogik“ nicht in die eigenen Ideenkonstruktionen eingefügt werden, da sie, wenn sie schon „»praktisch« wurde, ... sich zag in meist schon überholte Lebensbestände [fügte], sie ... nirgends den Schwung [hatte], ... gestalterisch und zukunftsgläubig eine neue notwendige Volkheit und Menschheit zu wollen“ (ebd., 4).

Offen bleiben muss an dieser Stelle, ob bei einer anderweitigen beruflichen und politischen Entwicklung Rühles sein bewusster und offener Bruch mit der bürgerlichen Gesellschaft und dem deutschen Staatssystem ebenso Gestalt angenommen hätte. Hoffer zieht – unabhängig von der Person Rühles – eine diesbezügliche Möglichkeit in Betracht, indem er das Engagement von Intellektuellen in sozialen Bewegungen vor allem als persönlich motiviert charakterisiert und zugleich darauf verweist, dass Intellektuelle bei entsprechenden beruflichen und individuellen Rahmenbedingungen bereit sind, sich mit der jeweils herrschenden Macht zu arrangieren (vgl. Hoffer 1965, 114). Rühles Veröffentlichungen im Zeitraum zwischen 1895-1901 zur Oschatzer Lehrerbildung, seine literarischen Abhandlungen und Aufsätze sowie seine Schrift »Die Schund-Litteratur und ihre Bekämpfung von seiten

des Lehrers« (1896a)<sup>52</sup> eröffnen in dieser Hinsicht genügend Spielraum für Deutungen, da sie noch nicht den unanfechtbaren Schluss zulassen, dass Rühle bereits in dieser Zeit unmissverständlich Partei für das Proletariat nimmt sowie auf dem Boden des historischen Materialismus steht. Jacoby/Herbst bieten hierfür ebenfalls Anknüpfungsspielraum, sehen sie doch in Rühles Schrift »Geschichte der Nordpolfahrten« (1897b) ein Thema behandelt, „das so weit ab zu liegen scheint von den sozialen Problemen“, deren Offenlegung Rühles weiteres publizistisches Schaffen wesentlich mitbestimmen sollte (Jacoby/Herbst 1985, 14). Analog trifft dies auch auf alle weiteren Beiträge Rühles in verschiedenen literarischen Publikationsorganen in dieser Zeit zu.<sup>53</sup>

Das literarische Schaffen Rühles in der Zeit zwischen 1894-1901 eröffnet dem Leser noch eine andere – bisher wenig untersuchte – Perspektive auf sein publizistisches Werk. Rühle dokumentiert in seinen Veröffentlichungen nicht nur seine Begabung, naturalistische Gedichte, Lieder, Liebesgedichte bzw. Geschichten zu verfassen, sondern auch die Meisterschaft, Sachverhalte genau zu beobachten und wiederzugeben. Sein großes Vorbild in Bezug auf das literarische Genre war Peter Rosegger, gegenüber dem Rühle bereits in seiner ersten Schrift »Der erste Strauß« seine Wertschätzung mit den Worten „Dem Sänger des Steierlandes Peter Rosegger in Liebe und herzlicher Verehrung zu eigen“ entgegenbrachte (Rühle 1894). Zitate aus Werken von Rosegger finden sich in den folgenden Jahrzehnten immer wieder in Sammelwerken von Rühle; 1895 erschien bereits eine weitere positive Aufnahme der zeitgenössischen Leistungen Roseggers in dem Beitrag »Eine Wanderburschenfahrt zu Peter Rosegger« (Leipziger Zeitung, 162.1895, 168/Monatsblätter für deutsche Litteratur, 1.1896/97). Die literarischen Werke Rühles sind aber auch noch aus einem anderen Sachverhalt heraus von Interesse. Für Lamprecht waren es insbesondere Intellektuelle aus dem Milieu des literarischen Naturalismus, die in den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts zur deutschen Sozialdemokratie fanden (vgl. Lamprecht 1985, 112f.). Die Kontroversen innerhalb der SPD zu den bürgerlich-oppositionellen Schrift-

---

<sup>52</sup> Die Schrift wurde 1895 in zwei Teilen in der ‚Leipziger Zeitung‘ mit den Titeln »Ueber Jugendlektüre« (162.1895, 147) und »Die Schund-Literatur und ihre Bekämpfung« abgedruckt (162.1895, 148) und für die separate Veröffentlichung 1896 redaktionell überarbeitet.

<sup>53</sup> In diese Zeit fällt auch Rühles redaktionelle Tätigkeit beim ‚Forster Tageblatt‘ im Jahre 1897, die aber eher von lokaler Berichterstattung und literarischen Themen bestimmt gewesen zu sein scheint. Jedoch sei darauf verwiesen, dass in zeitgenössischen sozialdemokratischen Zeitungen Leitartikel und die politische Berichterstattung nur selten namentlich gekennzeichnet wurden. Nachweisbar ist, dass Rühle zumindest den Beitrag »Hans Ferdinand Maßmann« im ‚Forster Tageblatt‘ publiziert hat (55.1897, 190)



stellern und dem Naturalismus um das Jahr 1896 werden jedoch von Lamprecht nicht thematisiert.

Auch wenn Rühle mit 22 Jahren der Sozialdemokratie beigetreten sein soll (vgl. Jacoby/Herbst 1985) sowie ab 1896 vor Arbeitern Vorträge zu weltanschaulichen Themenkomplexen hielt (vgl. Nachlass Otto Rühle, IISG, Nr. 68), mutet es doch ein wenig fremd an, dass Rühle im Oktober 1899 bei der bürgerlichen ‚Neuen Hamburger Zeitung‘ eine Anstellung als Lokalredakteur erhielt, was den Hamburger Polizeipräsidenten veranlasste, dies in einem Schreiben vom 06.06.1903 an die Polizeiverwaltung Zeitz ausdrücklich zu betonen.

„Rühle war hier im Jahre 1899 als Redakteur des lokalen Teils der bürgerlichen ‚Neuen Hamburger Zeitung‘ tätig“ (StA Hamburg; Akte Politische Polizei S11123).

Die redaktionelle Tätigkeit Rühles bei der ‚Neuen Hamburger Zeitung‘ endete aber bereits Ende Februar 1900. Erst mit der Aufnahme der Chefredakteurstätigkeit bei der ‚Chemnitzer Volksstimme‘ im Juli 1900 wird Rühles politische Präferenz definitiv und fällt mithin in eine Zeit, in der er begann, sich in verschiedenen Publikationsorganen und durch die Veröffentlichung von Schriften intensiv zu schulpolitischen und politischen Themen zu äußern.<sup>54</sup>

Über die politische Rolle des Intellektuellen Rühle innerhalb der deutschen Arbeiterbewegung im Kaiserreich und der Weimarer Republik liegen inzwischen eine Reihe von Veröffentlichungen vor, wobei die Abhandlungen ihre Darstellungen zumeist auf das politische Engagement Rühles in den Jahren 1912 bis 1925 begrenzen.<sup>55</sup> Als zentrale Eckdaten des politischen Schaffens von Rühle werden die Reichstagswahl im Januar 1912, seine radikale Kritik an der Entwicklung innerhalb der SPD seit Ausbruch des 1. Weltkrieges, die ihren beredten Ausdruck in dem Beitrag Rühles im ‚Vorwärts‘ vom 12.01.1916 mit dem

---

<sup>54</sup> »Schulen ohne Gott« (o.J.); »Anarchismus, Krieg und Friedensbewegung« (in: Friedensblätter. 1902, 4).

<sup>55</sup> Vgl. Mergner, Gottfried (1973): Arbeiterbewegung und Intelligenz; vgl. Herrmann, Friedrich Georg: Otto Rühle – ein deutscher Revolutionär. (1972, 17/1973, 18); vgl. Herbst, Ingrid (1979): Otto Rühles Beitrag zu einer Erneuerung des Marxismus.

Für biografische Angaben zu Otto Rühle standen Mergner nur im begrenzten Umfang Primärquellen zur Verfügung. Seit 1985 beziehen sich die Autoren überwiegend auf die Broschüre »Otto Rühle zur Einführung« von Jacoby/Herbst (vgl. Kutz 1991; vgl. Würzer Schoch 1995).

Titel »Zur Parteispaltung« fand<sup>56</sup> sowie seine Auseinandersetzungen mit Pfemfert, Broh und Kanehl in der Zeitschrift ‚Die Aktion‘ im Jahre 1925 um die generelle ‚proletarische‘ Strategie des Umgangs mit dem „Subjekt und Objekt“ der proletarischen Revolution, dem Proletariat, gesehen (Rühle, in: Die Aktion. 15.1925, 24).

Zugleich wird von den Autoren die bereits in den 20er Jahren geführte Debatte über das Verhältnis von Arbeiterbewegung und Intellektuellen im Kaiserreich und der Weimarer Republik neu aufgeworfen. In der sozialhistorischen Forschung zur Arbeiterbewegung in den 70er Jahren sowie beginnend in den 80er Jahren in der sozialhistorischen Biografie-forschung wird die Frage nach dem Einfluss von Intellektuellen auf die kulturelle Bewusstwerdung des Proletariats sowie dem Beitrag von Intellektuellen für die Herausbildung und Weiterentwicklung des wissenschaftlichen Sozialismus als wissenschaftlichem Instrumentarium erörtert. Mergner versucht, die Fragestellung des „Verhältnis[ses] der theoretisch gebildeten Avantgarde zu der zu schulenden »Masse«“ in der Moderne am historischen Beispiel ‚Otto Rühle‘ zu klären (Mergner 1973, 44). Rühle wird hierbei von Mergner als Pionier des modernen – in die Sozialbewegung verankerten – Intellektuellen gesehen. Zugleich ist die unmittelbare politische Tätigkeit Rühles in der Revolution von 1918 sowie den frühen 20er Jahren für Mergner nur zum Teil mit der eines institutionen-unabhängigen und sich auf eine analytische Tätigkeit beschränkenden Intellektuellen gleichzusetzen. Die Trennung Rühles von der rätekommunistischen Bewegung wird von Mergner deshalb hauptsächlich als „die Konzentration seiner Tätigkeit auf Erziehung und Aufklärung“ gesehen, was zugleich die Voraussetzung dafür ist, „ihn wieder eindeutig als »Intellektuellen« [definieren]“ zu können (ebd., 167f.).

---

<sup>56</sup> Jacoby/Herbst sehen in Rühle einen Pädagogen, der jedoch im Zuge mit dem nationalistischen und kriegsbejahenden Kurs der SPD ab 1914 zum Politiker wird (vgl. Jacoby/Herbst 1985, 36ff.). In dieser Eindeutigkeit, die mit der fehlenden Bereitschaft in der SPD begründet wird, Rühle bereits vor 1914 eine ausreichende politische Plattform zu bieten, ist die Scheidung des Pädagogen vom Politiker Rühle nicht aufrechtzuerhalten. Rühle hat sich bereits vor 1914 zu einer Vielzahl von (schul-) politischen Fragen geäußert. Seine Schriften »Schulen ohne Gott« (o.J.); »Kinder-Elend« (1906); »Das proletarische Kind« (1911) sowie eine Vielzahl von Einzelbeiträgen im ‚Vorwärts‘, der Breslauer ‚Volkswacht‘, der ‚Leipziger Volkszeitung‘, dem ‚Volksblatt‘ Harburg, dem ‚Hamburger Echo‘ etc. hatten einen unmissverständlichen politischen und schulpolitischen Charakter. Zugleich ist nicht zu leugnen, dass die Mehrzahl der Beiträge Rühles in Zeitungen und Zeitschriften sowie seiner Schriften schulpolitischen und pädagogischen Ursprungs sind. Ob hierfür ausschließlich die hierarchischen Strukturen der SPD, also außerhalb der Person Rühles liegende Faktoren – wie von Jacoby/Herbst dargestellt – bestimmend waren, muss offen bleiben. Ferner ist nicht mehr rekonstruierbar, ob Rühles redaktionelle Arbeit bei verschiedenen sozialdemokratischen Zeitungen vor 1914 mit öffentlichen Stellungnahmen zu politischen Gegenständen verbunden war, da Beiträge zu politischen Themenstellungen nur in den wenigsten Fällen namentlich gekennzeichnet wurden.

Mergner sieht die Rolle von Intellektuellen für die modernen Sozialbewegungen vor allem in ihrer gedanklichen Freiheit begründet, die es ihnen ermöglicht, ideologische und dogmatische Lehrsätze hinter sich zu lassen und „frei zur kritisch engagierten und nüchternen Reflexion“ zu sein (ebd., 176). Hierdurch knüpft er an die Definition von Weber, der in den Intellektuellen eine „sozial freischwebende Schicht“ sah, an und spricht wie Schumpeter der Intellektuellenschicht die Charakteristik zu, „für praktische Dinge“ keine „direkte Verantwortung“ zu tragen (Schumpeter 1946, 237). Herbst ordnet die Schrift Mergners dem Kontext der Diskussionen innerhalb der 68er Bewegung zu, in der nicht der Anspruch erhoben wurde, ein „historisches Phänomen“ und „wirkungsgeschichtliche Aspekte“ zu erörtern, als vielmehr einen „Erklärungsansatz für zeitgenössische Fragestellungen“ zu entwickeln (Herbst 1979, III).

### *2.3. Intellektuelle als soziale Gruppe in den Schriften Otto Rühles*

Aus der Analyse der Funktion von Wissenschaft und Bildung sowie der Institutionen Familie, Schule und Presse als Bildungs- und Erziehungsträger der modernen kapitalistischen Gesellschaft durch Rühle in seinen erziehungspraktischen, kulturwissenschaftlichen und politischen Schriften, insbesondere in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte, Bd. 2« (1977) und in der sozial- und gesellschaftskritischen Schrift »Der Mensch auf der Flucht«<sup>57</sup>, wird seine Haltung zur Rolle der Akademiker im bürgerlichen Wissenschaftsbetrieb, seine Vorstellung von sozialistischer Wissenschaft sowie zum Beitrag von Intellektuellen zur Erziehung des Proletariats zu Selbstbewusstsein und solidarischem Handeln rekonstruierbar. In der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 2« widmete sich Rühle in zwei Kapiteln der Entwicklung von Wissenschaft, Erziehung, Arbeiterbildung und Presse im Kapitalismus. Eine differenzierte Beschreibung der Funktion, des Platzes sowie des sozialen Habitus von verschiedenen sozialen Schichten und Gruppen

---

<sup>57</sup> Das Werk erschien unter dem Pseudonym Carl Steuermann. Das Pseudonym wurde seit Anfang der 30er Jahre von Otto Rühle bei der Herausgabe von Büchern, Beiträgen und Zeichnungen verwandt, u.a. »Weltkrise-Weltwende« (1931); »Der Mensch auf der Flucht« (1932), »Ein Vorläufer der Technokratie« (Prager Tageblatt 58.1933; 44) sowie bei Zeichnungen im mexikanischen Exil. Ziel war vor allem, zumindest was die Herausgabe der beiden Bücher »Weltkrise-Weltwende« und »Der Mensch auf der Flucht« betraf, die Werke einem größeren Leserkreis nahe zu bringen. Mit dem Namen Otto Rühle verbanden anscheinend viele potentielle Leser ‚negative‘ Vorstellungen (u.a. ‚Rätekommunist‘, ‚Linksradikaler‘ etc.) (vgl. Jacoby 1977, VI). Mergner vertritt die Auffassung, dass Rühle mit den beiden Büchern nicht das ‚Proletariat‘ als Leserschaft im Blick hatte, sondern die „Mittelschichten“. „Diese beiden Bücher wurden zur Aufklärung der Mittelschichten geschrieben“ (Mergner 1973, 218).

innerhalb der kapitalistischen Gesellschaft wurde von Rühle aber nur bedingt vorgenommen. Sein Anliegen bestand vielmehr darin, mit der Beschreibung der Klassengegensätze von Bourgeoisie und Proletariat die kulturelle und soziale Spaltung der Gesellschaft offen zu legen.

Eine differenziertere Untersuchung von sozialen Schichten und Gruppen entwickelte Rühle 1932 in seinem Buch »Der Mensch auf der Flucht«. Aus sozialökonomischer und individueller Perspektive analysiert er Handlungs- und Verhaltensmuster verschiedener sozialer Schichten und begründet soziologisch und individualpsychologisch die Bereitschaft von Individuen, sich in gesellschaftlichen Krisenzeiten faschistoiden oder kommunistischen Bewegungen anzuschließen. Rühle ging bei der hierarchischen Gliederung der kapitalistischen Gesellschaft von zwei theoretischen Grundannahmen aus: einerseits von der schichtspezifischen Differenzierung innerhalb des kapitalistischen Systems in „großbürgerliches Unternehmertum und arrivierte Wirtschaftsbürokratie, Mittel- und Kleinbürgertum, Intelligenz und freie Berufe, Jugend und Proletariat“, wobei dies für ihn nur die „ganz großen, sozial scharf konturierten Gruppen“ sind (Steuermann 1932, 51), andererseits von der Klassenspaltung der Gesellschaft in Bourgeoisie und Proletariat, was sich aus der Stellung der Menschen zu den Produktionsmitteln und dem Besitz bzw. des Ausschlusses von ihm ergibt. Die soziale Schichtung der Gesellschaft war nach Rühle der Klassenspaltung nachrangig, alle Schichten, „so selbständig und überklassenmäßig sie auch erscheinen mögen, sind von Anfang an in ihrer sozialen Konstitution an das Klasseninteresse gebunden“ (ebd., 65).

Bei der Beschreibung der Positionen Rühles zu den Intellektuellen soll nicht außer Acht bleiben, dass Rühles Intellektuellenbegriff nicht unabhängig von den politischen und wissenschaftlichen Intellektuellen-Debatten des Kaiserreiches und der Weimarer Republik gesehen werden kann, sowie sein pädagogisches, politisches, literarisches und kulturtheoretisches Schaffen in eine Zeitperiode fällt, die

- in der letzten Dekade des 19. Jahrhunderts von der Konstituierung der Begriffe Intellektueller und Intelligenz durchdrungen war und heute als Beginn der „Geschichte der Intellektuellen“ Eingang in die Wissenschaft findet (Lepenes 1992, 15);

- in der der Begriff Intellektueller bei seiner Einführung in den alltäglichen und wissenschaftlichen Diskussionszusammenhang bereits überwiegend negativ besetzt war (vgl. Mommsen 1993, 33), was nach Ansicht von Bering vor allem aus den mit der Dreyfus-Affäre im Zusammenhang stehenden öffentlichen Anschuldigungen der Intellektuellen und darauf aufbauenden Ressentiments resultiert (vgl. Bering 1978).<sup>58</sup> Brunkhorst beschreibt die Verwobenheit des zeitgenössischen Antiintellektualismus in Teilen der Bevölkerung in zweifacher Dimension: der antiintellektuelle Affekt der okzidentalischen Gesellschaft ist primär sowohl von antisemitischen als auch antisozialistischen/antikommunistischen Komplexen durchdrungen (Brunkhorst 1987, 20f.);
- in der die sozialistische Arbeiterbewegung in Deutschland des Kaiserreiches und der Weimarer Republik zu den Intellektuellen im Allgemeinen und deren Integration in die Arbeiterorganisationen im Speziellen ein ambivalentes Verhältnis hatte. Ging Michels noch davon aus, dass es in der organisierten deutschen Arbeiterbewegung grundsätzlich kein Intellektuellenproblem gebe, da in der Partei von einer „relative[n] Sozialeinheitlichkeit“, ausgegangen werden könne (Michels 1987, 127), beschrieb Kassel dagegen zu Beginn der Weimarer Republik eine soziale Kluft zwischen Intellektuellen und Arbeitern (vgl. Kassel 1920a, 5f.; vgl. Kassel 1920b, 34ff.).

Zwar wurde im Kaiserreich und der Weimarer Republik in der sozialistischen Bewegung von einer „proletarischen Lebenslage der geistigen Arbeiter“, der Existenz eines „Intelligenzproletariats“ (Adler 1919, 6), der lohnabhängigen Lage der Intellektuellen als „Warenproduzenten, Proletarier, Arbeitskraftverkäufer“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 17) bzw. der „wirtschaftlichen Proletarisierung“ der Intellektuellen (Steuermann 1932, 47) gesprochen<sup>59</sup>, jedoch war nach Adler der Intellektuelle durch bürgerliche Erziehung in Familie und Schule sowie durch die Angst des Intellektuellen vor der Zerstörung

---

<sup>58</sup> Bering beschreibt in seiner Untersuchung zur Geschichte des Begriffs ‚Intellektuelle‘ mehrere Variationen des negativen Sprachgebrauchs in sozialhistorischer und politischer Dimension, die zeitlich und räumlich bestimmt sind. Als zentrale Kriterien der konnotativen Besetzung des Wortes ‚Intellektuelle‘ im 20. Jahrhundert werden von Bering benannt: Intellektuelle würden abstrakt und realitätsfern denken, sie handeln „antinational“, ihre Handlungen seien „inkompetent“, Intellektuelle gehören zum jüdischen Bevölkerungsteil und seien „dekadent“, was am ehesten mit dem Begriff „Krankheit“ gefasst werden kann (Bering 1978, 45ff.).

<sup>59</sup> Eine detaillierte Beschreibung möglicher Folgen aus dem Prozess der „Proletarisierung der geistigen Arbeiter“ als Resultat ökonomischer Verwerfungen sowie staatlicher und kommunaler Finanzknappheit nach dem 1. Weltkrieg findet sich auch bei Rauecker, der nicht nur einen weiten Begriff von ‚geistigem Arbeiter‘ entwarf, sondern auch das Abhängigkeitsverhältnis der geistigen Arbeiter von öffentlichen und privaten Finanzquellen beklagte und hierdurch den Ideenreichtum und die Kreativität der Intellektuellen gefährdet sah (Rauecker 1920, 5ff.).

seiner idealisierten „bürgerlich-intellektuellen Welt“ durch das Proletariat in der bürgerlichen Ideologie verhaftet (Adler 1919, 35). Die Distanz der Intellektuellen zur sozialistischen Bewegung wurde von Adler, Rühle und de Man zum einen mit der marxistischen Lehre von der historischen Mission des Proletariats begründet, während andererseits auf sozialpsychologische Aspekte des Verhältnisses von Proletariat und Intellektuellen verwiesen wurde: das Fehlen von „Selbstwertgefühl“ und „gesellschaftlicher Ebenbürdigkeit“ von Arbeitern gegenüber dem Intellektuellen durch ein geringeres Bildungsniveau, dem daraus resultierenden „erhöhten Prestige des Intellektuellen“ (Man, de 1926, 13) sowie das Sicherungsstreben der Intellektuellen mit der Intention, die eigene soziale Stellung nicht zu verlieren (vgl. Steuermann 1932, 83ff.; vgl. Rühle 1977, 186); in der

- der Begriff des Intellektuellen in der marxistischen Terminologie überwiegend negativ besetzt war und oft als Mittel der Verunglimpfung Einsatz fand (vgl. Bering 1978).<sup>60</sup> Rühle hatte – wie Bering belegt – diese Taktik ebenso wie andere führende Vertreter der organisierten Arbeiterbewegung praktiziert, so u.a. als er die Führer der russischen Bolschewiki unter dem Begriff „multipliziertes Bonzentum“ fasste (vgl. Rühle 1920a; vgl. Rühle 1920b) bzw. sich mit Pfemfert, Broh und Kanehl in der ‚Aktion‘ 1925 um seine Beiträge zur Übernahme bürgerlich-autoritärer Verhaltensweisen durch das proletarische Individuum auseinandersetzte; musste sich aber andererseits als „kleinbürgerlicher Vertreter der Arbeiterbewegung“ (Plättner/Grünthaler 1919, 1), „Göttlicher“ (ebd., 4) und „wildgewordener Kleinbürger“ klassifizieren lassen (Rote Fahne. 04.05.1920). Der Begriff des ‚Intellektuellen‘ zur Beschreibung der Person Rühles hatte noch in den 60er Jahren Konjunktur, als Dörrer in seiner Dissertation Rühles Position zur SPD 1916 und den Kampf Rühles gegen Parteistrukturen seit der Revolution von 1918 darlegte. Rühles konsequente Parteiverneinung wurde für Dörrer zur Basis, um ihn als einen „Intellektuellen ... [mit] ausgeprägte[n] individualistische[n], rechthaberische[n] Züge[n]“ (Dörrer 1960, 49) und als den „Prototyp ... [des] kleinbürgerlichen Intellektuellen“ zu charakterisieren (ebd., 177).

---

<sup>60</sup> Aus den Darstellungen von Adler und de Man sowie der Untersuchung von Bering wird offenbar, dass in den Arbeiterparteien des Kaiserreiches und der Weimarer Republik das Problem des Umgangs und der Integration von Intellektuellen bestand. Von nicht zu unterschätzendem Gewicht ist in diesem Zusammenhang die Feststellung Berings, dass von Vertretern der verschiedenen Parteien der Begriff des Intellektuellen als „Verbalinjurie“ und „zentrale[s] Kampfmittel“ bei der Auseinandersetzung mit den politischen Gegnern anderer Arbeiterparteien/Splittergruppen sowie bei innerparteilichen Konflikten eingesetzt wurde (Bering 1978, 153).

Finden die hier beschriebenen Sachverhalte Aufnahme bei der Analyse der Rühleschen Aussagen zu den Intellektuellen, so werden die grundlegenden Ansichten Rühles zu den Intellektuellen als bürgerlicher Schicht verständlicher. Rühles Kritik an der Rolle der Intellektuellen im kapitalistischen System, wie er sie in der politischen Schrift »Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution« (1924c), der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 2« (1977) sowie »Der Mensch auf der Flucht« (1932) vornahm, ist zugleich nur nachvollziehbar, wenn seine Grundannahme der Spaltung der kapitalistischen Gesellschaft in die Klassen Bourgeoisie und Proletariat mit jeweils schichtspezifischem Ausdifferenzierungspotential als Basismodell Beachtung findet. Rühle beschrieb die Intellektuellen und die freien Berufe in diesem Zusammenhang als gesellschaftliche Gruppe, die eine exponierte Stellung innerhalb der sozialen Hierarchie innehaben und die Klasseninteressen der Bourgeoisie vertreten. Das Produktionsmittel der Intellektuellen sei der Geist, von einer Homogenität als soziale Gruppe zu sprechen, verbiete sich aber, da Intellektuelle sich entweder „in den Dienst der herrschenden Bourgeoisie oder des beherrschenden Proletariats stellen, bewußt oder unbewußt“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4.; 16).

„Die Bourgeoisieklasse hat in der Züchtung und Fütterung ihrer Intellektuellen einen der genialsten Tricks der Weltgeschichte zustandegebracht. Sie hat sich eine Avantgarde geschaffen, die die nackte Realität des Daseins ins Ästhetische oder Philosophische umlügt, sie hat den Geist, wie alles andere, in Kapital verwandelt, in Kapital, das nicht nur materiellen, sondern auch ideologischen Profit einbringt, indem es die Herrschaft des Kapitals stützt“ (ebd., 17)

Die Kritik Rühles am bürgerlichen Wissenschaftsbetrieb sowie an der ideologischen Befangenheit des zeitgenössischen Wissenschaftlers – dem „falschen Selbstbewußtsein des bürgerlichen Gelehrten unter der liberalen Arä“ (Horkheimer 1970, 20) – wurde in den 30er Jahren erneut und differenzierter von Horkheimer aufgeworfen, wenn auch nicht mit der polemischen Wortwahl wie von Rühle/Rühle-Gerstel. Horkheimer versuchte, in seinem Text »Traditionelle und kritische Theorie« die Frage nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen von Wissenschaft zu klären und nachzuweisen, dass die traditionellen positivistischen Wissenschaften negieren, dass sie „Momente des gesellschaftlichen Produktionsprozesses“ seien und ihren Wahrheitsgehalt aus den realen gesellschaftlichen Prozessen beziehen (ebd., 19). Die traditionelle Theorie sei, so Horkheimer über die Natur-

und Geisteswissenschaften, in ein System der Arbeitsteilung integriert und erfülle die ihr zugebilligte Funktion, ohne jeweils den gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren, dem sie selbst zugehörig sei, und aus dem heraus sie ihre ideologische Legitimation empfangen.

„Der Gelehrte und seine Wissenschaft sind in den gesellschaftlichen Apparat eingespannt, ihre Leistung ist ein Moment der Selbsterhaltung, der fortwährenden Reproduktion des Bestehenden ... . In dieser Vorstellung erscheint ... nicht die reale gesellschaftliche Funktion der Wissenschaft, nicht was Theorie in der menschlichen Existenz, sondern nur, was sie in der abgelösten Sphäre bedeutet, ... . In Wahrheit resultiert jedoch das Leben der Gesellschaft aus der Gesamtarbeit der verschiedenen Produktionszweige, ... so sind ihre Zweige, auch die Wissenschaft, doch nicht als selbständig und unabhängig anzusehen“ (ebd., 18f.).

Die von Horkheimer diagnostizierte gesellschaftliche Bestimmtheit von Forschung und Wissenschaft hatte Rühle vor allem in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 2« (1977) aufgeworfen. Hieraus leitete er auch seine Positionen zum Verhältnis von Proletariat und intellektueller Avantgarde ab. Während die Mehrzahl der Intellektuellen nach Rühle ihre ideologische Befangenheit aus klassenspezifischen und individuellen Gründen nicht überwinden könne, und deshalb vom Proletariat als Klassenfeinde gesehen werden müsse, hat die Arbeiterklasse gleichzeitig aber nicht das Recht, bürgerliche Intellektuelle, die inzwischen vehement proletarische Interessen vertreten würden – Rühle wählte als Beispiele Bakunin, Luxemburg und Marx – als misstrauisch zu begegnenden Klassengegner zu betrachten. Mit Lukács und Mühsam verband Rühle in diesem Kontext die Feststellung, dass Intellektuelle sich nur als Individuen und nicht als soziale Gruppe dem Proletariat anschließen und dessen Interessen vertreten können (vgl. Lukács, in: Kommunismus. 1.1920, 3; vgl. Mühsam, in: Die Aktion. 11.1921, 3/4)

„Und wenn Intellektuelle im Interesse des Proletariats den wichtigen Prozeß der wissenschaftlichen Verarbeitung und Umschmelzung geistiger Werke besorgen, so verdienen sie dafür Anerkennung und Dank, nicht aber Schmähung und Verdächtigung“ (Rühle 1924c, 35).

Offen blieb bei Rühle, welches die Kriterien sind, nach denen er die Auswahl der bürgerlichen Intellektuellen traf, die inzwischen die Interessen der Arbeiterbewegung verfochten,



und wer die Intellektuellen waren, die die Proletarier „mißbrauchen, irreleiten und oft genug an die Bourgeoisie verraten“ (ebd., 35). Für Mühsam war es die Tat, durch die der Intellektuelle beweisen müsse, „ob er zum Proletariat gehört oder nicht“ sowie die Fähigkeit des Proletariats, die Motive zu erkennen, weshalb Intellektuelle sich für seine Interessen einsetzen (Mühsam, in: Die Aktion. 11.1921, 3/4). Unausgesprochen bleibt bei Mühsam, wie auch bei Rühle, die Tatsache, dass von führenden Arbeitervertretern insbesondere subjektiven und ideologischen Momenten eine einschneidende Rolle für die Festlegung beigemessen wurde, wer als Intellektueller die Interessen der Arbeiterklasse vertrete und wer nicht. Die Auseinandersetzungen in der ‚Aktion‘ zwischen Pfemfert, Broh und Rühle stehen hierfür ebenso wie die von Bering nachgewiesene negative Besetzung des Begriffes ‚Intellektueller‘ in der deutschen Arbeiterbewegung.

Rühle selbst hatte anscheinend ein sehr distanzierendes und kritisches, von persönlichen Animositäten durchdrungenes Verhältnis zu den Intellektuellen in der organisierten Arbeiterbewegung. In der Schrift »Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution« (1924c) integrierte er seine Aussagen zu den Intellektuellen in einen Abschnitt, der sich mit den Organisationsstrukturen von Parteien und Gewerkschaften auseinandersetzte, und wollte nachweisen, dass die Intellektuellen die politischen Führer von reformistischen Arbeiterparteien und Gewerkschaften seien, denen aus diesem Grund kritisch zu begegnen sei. Die weitgehend politisch motivierte Ablehnung von Intellektuellen in der Arbeiterbewegung durch Rühle erstreckt sich auch auf die in den Arbeiterbildungsvereinen. In der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 2« (1977) richtet Rühle seine Kritik gegen die bürgerlichen Inhalte der Vereine und das Unvermögen der Weiterbildner, die Arbeiter mit der Wissenschaft des Proletariats, der materialistischen Geschichtsauffassung, vertraut zu machen.

Das besondere Augenmerk Rühles galt jedoch immer wieder dem Verhältnis von intellektueller Führerschaft und proletarischen Massen. Deutlich wurde von ihm z.B. der ‚Missbrauch‘ des Proletariats durch die intellektuellen Führer der russischen Oktoberrevolution artikuliert, denen er den Hang zu autoritären Handlungsweisen und Personenkult vorwarf (vgl. Rühle, in: Die Aktion. 10.1920, 37/38; vgl. Bendele 1979, 210). Die ablehnende Haltung Rühles zu den politischen Entwicklungen in Sowjet-Russland und die Beschreibung

der führenden Vertreter der Oktoberrevolution als Intellektuelle unter negativem Vorzeichen wiederholte er in seiner Exilschrift »Brauner und roter Faschismus«, in der er „die führende Intellektuellenschicht“ in Russland des Unvermögens bezichtigte, die Gesetze der historischen Entwicklung menschlicher Gesellschaften zu befolgen und stattdessen „sich von der Gunst des Tages tragen“ zu lassen (Rühle 1971a, 20).

Den „Typus des intellektuellen Führers“ beschreibt Rühle am Beispiel von Ferdinand Lassalle (Rühle 1977, 163). Er sieht dabei die intellektuellen Führer der Arbeiterbewegung als Überläufer aus den bürgerlichen Schichten – was auch von Lamprecht für diese Zeit beschrieben wird (vgl. Lamprecht 1985, 104ff.) –, die sich durch ihre Klasse nicht mehr hinreichend materiell oder ideell abgesichert sehen. Intellektuelle setzen hierbei nicht nur ihre geistige Überlegenheit gegenüber den Proletariern ein, sondern nutzen auch die bürokratischen und zentralistischen Strukturen für den eigenen sozialen Aufstieg (Rühle 1977, 162).

Bürokratie, „Scheidung von Führer und Masse“, „Bonzen“, „Rangordnung zwischen Intelligenz und Arbeit“, „Überlegenheitsdenken“, „Verspießerung“ sind zentrale Begriffe bei Rühle für die Bewertung des Verhältnisses zwischen Intellektuellen und Proletariat, die für ihn auch noch in den 30er Jahren charakteristisch waren für den Gegensatz zwischen bürgerlichen Intellektuellen als ‚Arbeitervertretern in Parteien und Gewerkschaften‘ und den proletarischen Massen (ebd., 53). Die von Rühle diagnostizierte indifferente Haltung der Intellektuellen zum Proletariat und den proletarischen Interessen wurde bei ihm von vier zentralen Annahmen gespeist:

- Rühle sah als Ziel jeglicher individueller und kollektiver menschlicher Bestrebungen die Sicherung des eigenen Lebens und die Befriedigung menschlicher Grundbedürfnisse. Während er in der Schrift ‚Liebe-Ehe-Familie‘ menschliches Sicherungsstreben noch begrifflich mit „Selbsterhaltungstrieb des Individuums“ und „der Gattung“ fasste (Rühle o.J. [1921], 3), beschrieb Rühle 1927 den „Sinn des menschlichen Lebens“ mit der „Sorge um die Sicherung des Lebens“ (Rühle 1927, Bd. 3.; 280). Die selbständigen und lohnabhängigen Intellektuellen im Kapitalismus hätten das Ziel, ihre soziale Geltung und Stellung zu bewahren, können diese jedoch nicht durch Besitz und Verfügung über Produktionsmittel, sondern zumeist nur durch Bildungserwerb und den

Bildungsvorsprung gegenüber anderen sozialen Schichten absichern (ebd., 284). Die Arbeiterschaft habe jedoch im Gegensatz dazu das klassenspezifische Ziel, den sozialökonomischen Umbau der Gesellschaft durch einen revolutionären Akt zu erreichen und der Bourgeoisie und den mit ihr kooperierenden Schichten ihre Existenzgrundlage zu entziehen.

- Einfluss auf Rühles Haltung zu den Intellektuellen hatte auch die Entwicklung in der organisierten Arbeiterbewegung – der SPD und den Gewerkschaften – im Zusammenhang mit deren fortschreitender Abkehr von ihren eigenen politischen Grundsätzen, die 1914 für ihn in der ‚Burgfriedenspolitik‘ und Bewilligung der Kriegskredite<sup>61</sup> ihren schlüssigen Ausdruck fand, und im Januar 1916 zum Austritt Rühles aus der SPD führte. Die Entwicklung der SPD wurde von ihm als folgerichtig charakterisiert. Der Marxismus, als ideelles Gebäude des Proletariats, sei in Deutschland nicht nur ein „Ideensystem für stark entmutigte Massen“ gewesen, sondern habe auch eine spezifische Ausformung durch die Intellektuellen erhalten.

„Hier gerät der Marxismus in die Hände einer Intellektuellenschicht, die aus der Schule bürgerlicher Geistigkeit kommt, jener Schule, die vorwiegend beherrscht ist von den Gedankengängen des philosophischen und naturwissenschaftlichen Materialismus. Damit gewinnt die Tendenz zu einer Auslegung und Anwendung des Marxismus nach den Intentionen mechanischer und funktionalistischer Betrachtungsweise beträchtliche Verstärkung“ (Rühle 1971a, 41).

- Rühle charakterisierte in den zwanziger Jahren das Proletariat nicht nur als monolithischen Block, sondern erfasste ebenso soziale Differenzierungen innerhalb der proletarischen Klasse. Vor allem Bildungserwerb, Berufsspezifika und kulturell-soziales Milieu würden zu unterschiedlichen Mentalitäten und Lebensstilen innerhalb der Arbeiterklasse führen (vgl. Rühle 1977; vgl. Steuer mann 1932). Rühle begründete diese Entwicklung mit der Herrschaft der bürgerlichen Ideologie und dem individuellen Lebensplan der Proletarier, da höheres Bildungsniveau, bürgerliche Berufswelt und kleinbürgerliche Kultur den Proletarier von seiner Klasse und dem proletarischen Emanzipationskampf entfremde. Der „Typus des proletarischen Kleinbürgers“ versuche so zu sein wie der Bourgeois, nur seine soziale Lage bedinge, dass er „Rebell

aus Ressentiment, Oppositionsmann aus Neid, Haß und Empörung, Sozialist aus Protest gegen die ihm vom Schicksal zugewiesene Rolle sei“ (Rühle 1977, 86).

- Rühle beschrieb in seinen Werken immer wieder persönliche Erfahrungen mit Intellektuellen im Kaiserreich und der Weimarer Republik. In seinen Aufzeichnungen zur eigenen Volksschullehrerausbildung am Oschatzer Lehrerseminar 1889-1895 kritisiert er nicht nur das gesamte System der Ausbildung von Volksschullehrern im Kaiserreich vor der Jahrhundertwende, sondern schilderte auch seine Auseinandersetzungen mit dem Seminardirektor zu den Aufzeichnungen, wobei er einzelne Lehrer der bewussten Lüge bezichtigte (vgl. Rühle 1896d). Später waren es nicht nur die analytischen Fähigkeiten, die Rühles Kritik an den Intellektuellen bestimmte, vielmehr wurden diese überlagert von politisch-ideologischen Differenzen und persönlichen Zerwürfnissen. Inwieweit Rühles kompromissloser Haltung gegenüber anderen Positionen und Auffassungen hierbei ein nicht zu unterschätzender Stellenwert zukommt, ist nicht belegbar.

Im Zusammenhang mit den Erkenntnissen der bürgerlichen Wissenschaften sprach Rühle jedoch auch, ganz im Gegensatz zu seiner radikalen Polemik gegen Wissenschaftler und Intellektuelle als soziale Schicht und Teil der Bourgeoisie, von der Bewahrung und Weiterentwicklung von kulturellen und wissenschaftlichen Leistungen der Intellektuellen im Interesse der sozialen Klasse Proletariat und der proletarischen Revolution.

„Aber die Errungenschaften der bürgerlichen Wissenschaft lassen sich für die Arbeiterschaft umschmelzen und zu Waffen schmieden, genauso, wie die kapitalistischen Maschinen einmal der Arbeiterschaft nützliche Dienste leisten werden“ (Rühle 1924c, 35).

Weshalb Rühle den natur- und sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen seiner Zeit trotz aller ideologischen Ächtung auch positive Aspekte abgewinnen konnte, lässt sich nur mit seinem „Glauben an die Offenbarung der Geschichte“ erklären. Mergner sieht Rühles Methodologie in geistiger „Nähe [zur] Wissenschafts-Methodik des idealistischen Positivismus Müller-Lyers“ begründet (Mergner 1973; 43). Inwieweit Rühle revolutionspraktischen Fragen bzw. Aspekten des eigenen Umgangs mit Künstlern, Verlegern und Wissen

---

<sup>61</sup> Rühle lehnte in der Reichstagsitzung vom 20.03.1915 nach eigenen Angaben nicht die Kriegskredite ab, sondern die Bewilligung des Gesamtbudgets, was der Beschlusslage des letzten Parteitages entspreche (vgl. Liebknecht 1920, 78).

schaftlern bei diesen Überlegungen eine Bedeutung beigemessen hatte, muss offen bleiben. Interessanterweise schränkt Mergner Rühles geschichtsdeterministische Positionen aber gleichzeitig dahin gehend ein, dass sich diese überwiegend auf die erziehungstheoretischen und -praktischen Schriften Rühles vor 1914 beschränkten (vgl. ebd., 43). Die Darlegungen Rühles zu Wissenschaft, Bildung und Kultur in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 2« (1977) und die Schriften zum Vergleich der gesellschaftlichen Entwicklung im nationalsozialistischen Deutschland und der Sowjetunion belegen aber, dass das dreigliedrige Kulturmodell und die Vorstellung vom „Umschmelzen der Wissenschaft“ (Mergner 1973, 43) seinen Denkanon auch in den frühen und späten 30er Jahren durchziehen.

Die Kritik Rühles konzentrierte sich in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 2« aber nicht nur auf die Intellektuellen als Verteidiger der bürgerlichen Klasseninteressen, sondern erstreckte sich auch auf Arbeiterbildungsvereine und -schulen, die nicht in seinem Sinne sozialistische Bildungsarbeit zur Basis ihrer Tätigkeit erhoben. Die Vereine und Arbeiterschulen hätten statt dessen im „liberal-humanitären[n] Bildungsideal der aufgeklärten Bourgeoisie“ ihr ursächliches Leitbild gefunden und sähen ihre Aufgabe darin, „dem Arbeiter zu einer Ergänzung oder Vertiefung seiner unzulänglichen Volksschulbildung zu verhelfen“ (Rühle 1977, 244); einem Vorwurf dem er sich selbst 1904 durch Schulz in der ‚Neuen Zeit‘ ausgesetzt sah (vgl. Schulz, in: Die Neue Zeit. 22.1903/04, 43). Doch nicht nur die Arbeiterbildungsvereine und die Bewegung der Freidenker sowie die parteipolitisch gebundenen Bildungsvereine und Parteischulen nach dem 1. Weltkrieg wurden von Rühle hinsichtlich ihrer inhaltlichen Gestaltung und der sie präsentierenden Intellektuellen kritisiert, sondern auch das Massenmedium Presse. Die Redaktionsleitungen der Arbeiterpresse hätten es nicht vermocht, eine von den bürgerlichen Presseerzeugnissen sich unterscheidende Publikationsform zur Popularisierung von klassenkämpferischen Bildungsinhalten herzustellen (ebd., 268). Ob sich seine Kritik in Bezug auf die Presse auch auf die eigene Tätigkeit als Redakteur verschiedener Zeitungen und Autor von Beiträgen im Kaiserreich und der Weimarer Republik bezog, wird aus den Schrifttum von Rühle nicht offenbar und wurde von ihm selbst nicht thematisiert.

Zur Soziologie der bürgerlichen Intellektuellenschicht in der zweiten Hälfte der 20er Jahre bezog Rühle Anfang der dreißiger Jahre bei seiner Auseinandersetzung mit der faschistischen Gefahr in Deutschland Position. Er charakterisierte die Intellektuellen als Teil der bürgerlichen Gesellschaft, der neben anderen Gruppen auf Grund seiner sozialen Stellung besonders anfällig für die faschistische und stalinistische Ideologie sei. Eine erstmalig differenziertere Darstellung der Intellektuellen und der freien Berufe als einer sozialen Gruppe – worunter er neben Natur- und Sozialwissenschaftlern auch im Bildungsbereich Tätige, „Literaten, Zeichnungsmenschen, Maler, Schauspieler“ (Steermann 1932, 48) sowie den „Arzt, ... Lehrer, Bankbeamte[n]“ subsumierte (ebd., 82f.), verband Rühle in der Schrift »Der Mensch auf der Flucht« mit einer sozialpsychologischen Studie zu Handlungs- und Verhaltensweisen der Intellektuellen in gesellschaftlichen und ökonomischen Krisenzeiten. Rühle sieht das im gruppenspezifischen Sozialisationsprozess erworbene ökonomische Sicherungsdanken und Geltungsstreben der Intellektuellen in Krisensituationen als nicht zeitgemäß an und beschreibt es als ein untaugliches individuelles und gruppenspezifisches Konzept, um auf aktuelle soziale Handlungsanforderungen angemessen reagieren zu können. Die Existenz des Intellektuellen, „ganz auf persönliche Leistung gestellt, von Verträgen abhängig, auf Gehalt, Karriere, Avancement angewiesen“; sei orientiert an Arbeitsfähigkeit, sozialer Anerkennung und Einkommen (ebd., 83). Arbeitslosigkeit, Einkommensunterschiede, berufliche Mobilität und hieraus resultierendes fehlendes Prestige stellen die soziale Position der Intellektuellen sowie ihren Platz in der sozialen Hierarchie in wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Krisenzeiten in Frage, zumal die Intellektuellen nur selten – im Gegensatz zu anderen bürgerlichen Schichten – über produktiven Besitz verfügen würden.

Hiermit verbunden war Rühles Auffassung vom proletarischen Individuum dieser Zeit, welches im kapitalistischen Zeitalter den Typus des individuellen bürgerlichen Menschen verkörpere und versuche, seine soziale Stellung innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie zu seinen Gunsten zu verändern bzw. die soziale Machtlosigkeit auf individueller Ebene zu kompensieren.

„Bourgeois, Mittelbürger, Kleinbürger und – als Typ mißlungener oder verhinderter Bürgerlichkeit – der Proletarier: alles Menschen des kapitalistischen Zeitalters“ (ebd., 88).

Während Rühle hierdurch, auch in Anbindung an seine Positionen zum Intellektuellen und dessen Anfälligkeit für faschistische bzw. stalinistische Ideologien, auf ähnlich gelagerte Charakterdispositionen beim Proletarier im kapitalistischen Zeitalter verwies, wurden von ihm nachfolgend Fragen einer Klassen- und Gruppenspezifika im Sozialismus nicht aufgeworfen.

Der Begriff des ‚Intellektuellen im Sozialismus‘, die soziale Funktion von ‚sozialistischen Intellektuellen‘ bzw. die Beschreibung einer Intellektuellenschicht im Sozialismus wurde von Rühle in seinen Schriften nicht entfaltet. Vielmehr sprach Rühle dem in einer kommenden Revolution siegreichen Proletariat die Aufgabe zu, sich die Kulturgüter des kapitalistischen Zeitalters anzueignen und diese im Interesse des gesamten Volkes auf ihren Wahrheitsgehalt hin zu prüfen und weiterzuentwickeln. Dass Rühle zu der speziellen Problematik von Intellektuellen im Sozialismus keine Aussage traf, mag angesichts seiner sehr allgemein gehaltenen Beschreibungen zum „gemeinschaftlichen Sozialismus“ mit geringem Gehalt nicht weiter verwundern (vgl. Rühle 1919; vgl. Rühle o.J. [1921]; vgl. Rühle 1922a).

### *Resümee*

- Mit einer in der Weimarer Republik zunehmend differenzierter werdenden politisch-soziologischen und sozialpsychologischen Analyse der sozialen Gruppe der Intellektuellen im Kapitalismus konnte Rühle die Bedeutung der Intellektuellen in der Moderne für die öffentliche Meinungsbildung, die Bewältigung von gesellschaftlichen Krisen, politischen Entscheidungsprozessen, für die Diskussion von kulturellen Werten und Normen sowie für Erziehungsfragen begründen. Indem er sich immer wieder mit der Rolle der Intellektuellen als systemerhaltende soziale Gruppe kritisch auseinandersetzte sowie das Verhältnis von Intellektuellen und Proletariat erörterte, problematisierte Rühle unausgesprochen auch die Frage nach dem eigenen Platz als Intellektueller in der Gesellschaft sowie innerhalb der organisierten Arbeiterbewegung.
- Rühle war, wenn seine soziologischen Analysen zu den Intellektuellen und die von Schumpeter zur Basis einer Positionsbestimmung von Rühle erhoben werden, ein klassischer Vertreter der sich immer weiter differenzierenden sozialen Gruppe der Intellek-

tuellen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Er arbeitete zeitlebens nicht nur in Berufsfeldern, in denen ein intellektueller kritischer Geist notwendig und möglich war, sondern hatte auch die nötigen individuellen geistigen und gestalterischen Potenzen, das Durchsetzungsvermögen und ein ihn stützendes soziales Netzwerk, um seine radikale Kritik am kapitalistischen System schriftlich und mündlich sichtbar werden zu lassen. Hierdurch gelang es ihm, sich in die erziehungstheoretische und -praktische Diskussion seiner Zeit einzubringen – trotz aller standesdünklerischen und politischen Ignoranz von Seiten der akademischen Zunft – und diese immer wieder mit seinen politisch-sozialisationstheoretischen und sozialpsychologischen Analysen des proletarischen Individuums herauszufordern. Rühle war einer der wenigen Intellektuellen seiner Zeit, der die gesellschaftliche Bedingtheit der etablierten zeitgenössischen Pädagogik aufschloss und die Wechselbeziehung von gesellschaftlichen Bedingungen, sozialem Milieu, familialer und schulischer Erziehungspraxis und individuellen Entwicklungschancen von marxistischen Positionen aus thematisierte. Mit seiner fundamentalen Kritik an den sozialen Lebensbedingungen der proletarischen Kinder griff er bereits kurz nach der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert einen sozialwissenschaftlichen Gegenstand auf, der in der Weimarer Republik die akademischen und erziehungspraktischen Diskussionen zur Jugendwohlfahrt (Jugendpflege und Jugendfürsorge) wesentlich – wenn auch nicht wie Rühle mit marxistisch-individualpsychologischem Instrumentarium – mitbestimmen sollte.<sup>62</sup>

- Seine gesellschaftspolitische sowie erziehungstheoretische und -praktische Kritik richtete Rühle als intellektueller „Störfaktor“ (Schumpeter 1948, 237) nicht nur gegen die kapitalistische Gesellschaft als Ganzes, sondern auch gegen die Bourgeoisie und die etablierte Intellektuellenschicht im Kaiserreich und der Weimarer Republik sowie deren fehlende Bereitschaft, die sozialen Folgen der industriellen Modernisierung für die soziale Klasse Proletariat zu thematisieren. Ab den frühen 20er Jahren konzentrierte Rühle seine Analysen auch zunehmend auf die intellektuellen Führer der organisierten

---

<sup>62</sup> Im Handbuch für die Jugendwohlfahrtspflege »Jugendwohlfahrt und Lehrerschaft« aus dem Jahr 1926 wurden u.a. folgende Themen behandelt: Einrichtungen für Kleinkinder, Gesundheitsfürsorge für die schulische Jugend, Kindererholungsfürsorge, Tagesstätten für Schulkinder, Schulspeisung, Körperpflege (Schulbäder), Kinderarbeit, Fragen der Berufsausbildung von Jugendlichen, Verwahrlosung bei Jugendlichen, straffällige Jugendliche, Fürsorge für geistig und körperlich behinderte Menschen (vgl. Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt 1926). Ein Vergleich mit dem Schrifttum Rühles vor dem 1. Weltkrieg lässt deutlich werden, dass er sich bereits zu der Zeit diesen Fragen zuwandte (vgl. Kap. 2.1.).



Arbeiterbewegung, die eigentlich in seinem politischen Kampf seine Verbündeten hätten sein müssen. Rühles gesellschafts- und sozialkritische Haltung und seine organisationspolitisch negativen Bewertungen wiesen ihm hierdurch noch umfassender als im Kaiserreich den Platz eines intellektuellen „Außenseiters“ zu (ebd., 237), was ihm aber zugleich die institutionelle und intellektuelle Freiheit bot, seine eigenen materialistischen Auffassungen nach der – aus seiner Perspektive gescheiterten – Revolution von 1918 kritisch zu hinterfragen und sozialpsychologische Deutungsmuster von individuellen Verhaltensweisen und Handlungsdispositionen zu einem seiner zentralen Untersuchungsgegenstände in der Weimarer Republik zu erheben.

- Trotz aller gegenseitigen Anfeindungen gelang es ihm in den 20er und frühen 30er Jahren immer wieder, seine Ideen zum autoritären Charakter des bürgerlichen und proletarischen Menschen im Kapitalismus zu popularisieren und durch Bildungskurse seine materialistisch-individualpsychologische pragmatische Erziehungstheorie einem interessierten Publikum nahe zu bringen. Rühle scheute sich nicht, durch seine kritischen Analysen auch persönliche Freundschaften aufs Spiel zu setzen, finanzielle Einbußen in Kauf zu nehmen sowie sich immer wieder dem öffentlichen Meinungsstreit zu stellen bzw. diesen zu provozieren. Das publizistische Schaffen Rühles war – besonders in der Weimarer Republik – nicht nur sehr vielseitig, sondern regte auch zur streitbaren Diskussion an, was zum einen von den analytischen Fähigkeiten Rühles, zum anderen von der persönlichen und pekuniären Unterstützung anderer für Rühles Ideen und Anschauungen zeugt. Nachdem es Rühle bereits in der zweiten Hälfte der 20er Jahre gelungen war, Schriften zur Revolutionsgeschichte, zur Kulturgeschichte des Proletariats sowie eine Biografie zu Karl Marx aus individualpsychologischer Perspektive bei Verlagen zu veröffentlichen, konnte er sich in den frühen 30er Jahren beim ‚S. Fischer Verlag‘ durch die Veröffentlichungen zweier gesellschafts- und sozialkritischer Schriften – unter Verwendung des Pseudonyms ‚Carl Steuermann‘ – einen neuen bürgerlichen Leserkreis erschließen. Auch dies ist nach Schumpeter eines der zentralen Kennzeichen des Daseins von Intellektuellen in der Moderne, da es ihnen immer wieder gelingt, sich der bewussten Förderung und Unterstützung durch andere bürgerliche Schichten zu versichern sowie sich deren gesellschafts- und sozialkritischen Positionen zu bedienen.

- Als Vertreter der Gruppe der Intellektuellen hatte sich Rühle schon in frühen Lebensjahren der sozialen Klasse Proletariat als Untersuchungsgegenstand angenommen und sich bereits kurz nach der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert mit vorherrschenden akademischen Erziehungspositionen zum Kind sowie schulpolitischen Grundsätzen im Kaiserreich kritisch in Vorträgen, Kursen und seinem Schrifttum auseinandergesetzt. Er hatte hierdurch als Intellektueller im Sinne Mollenhauers auf die Korrektur sozialer Entwicklungsschäden der industriekapitalistischen Moderne durch die Formulierung sozialpädagogischer Grundsätze gedrängt und die Differenz von „gesellschaftlicher Realität und nachhinkendem Bewußtsein“ thematisiert (Mollenhauer 1959, 124). Rühles moralisches Credo, auf welchem sein politisch-erziehungstheoretisches und -praktisches Engagement für die proletarischen Kinder und Jugendlichen gründete, hatte er 1903 wie folgt formuliert:

„Jeder Staatsbürger hat ein Recht auf Bildung. Und der Staat hat die Verpflichtung, diese Bildung zu gewähren. Der Staat selbst hat ein Interesse an einer gewissen Bildungshöhe aller seiner Bürger, denn von dem Kulturniveau eines Volkes hängt dessen Stellung und Einfluß im internationalen Wettbewerbe der Kulturstaaten ab. ... Im deutschen Reiche liegen die Dinge so, daß die Volksschule mit dem von ihr gewährten Maße von Bildung den Ansprüchen des Volkes im allgemeinen nicht gerecht wird. ... Daß dies nicht geschieht, liegt an dem volksfeindlichen Charakter der regierenden Gewalten, die in einer gesteigerten Bildung der Massen mit Recht eine Gefahr für ihre künstlich aufrecht erhaltende Machtstellung erblicken“ (Rühle 1903b, 1).

Rühles persönlicher und beruflicher Einsatz für die Interessen des Proletariats findet sowohl in der Charakterdisposition Rühles als auch in seinen intellektuellen Fähigkeiten, gesellschaftliche und soziale Konfliktfelder zu benennen und zu analysieren, ihre Begründung. Dass Rühle der unmittelbare Zugang zu akademisch pädagogischen Diskursen seiner Zeit verschlossen blieb, ist sowohl durch seine Biografie, seine Ausbildung zum Volksschullehrer, seine politischen Positionen und seine beruflichen Entwicklung als auch das politische Klassen- und Ständesystem im Kaiserreich bedingt.

Im folgenden soll thematisch die Sozialpädagogik Rühles seiner ersten und zweiten Schaffensperiode beschrieben werden und mithin seine Positionen zur ‚Sozialen Frage als Ar-

beiterfrage' im Kaiserreich sowie seine sozialpsychologischen Auffassungen zum individuellen Bewältigungsverhalten von proletarischen Kindern und Jugendlichen, wie er sie in der Weimarer Republik entfaltet hat, entwickelt werden.

### 3. Das sozialpädagogische Werk Otto Rühles

#### 3.1. Die sozialpädagogische Dimension im Werk von Otto Rühle

Die sozialpädagogischen Erörterungen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts bewegten sich im Rahmen des breiteren Diskurses um die **Soziale Frage**. Die Soziale Frage vom Menschen her war das Rahmenthema einer Sozialpädagogik, die noch nicht disziplinär verengt war. Das Thema des „Ganzen Menschen“, der sich in der industriellen Gesellschaft neu positionieren und in der Spannung zu Technik und Ökonomie behaupten musste, beherrschte die zeitgenössische gesellschaftskritische, sozialpolitische, pädagogische und sozialpädagogische Diskussion.

„Die Meinung, daß die soziale Frage lediglich eine Bildungsfrage sei, kann ich nicht teilen. Die Verhältnisse sind das Primäre, und der Mensch ist ihr Produkt. ... Die soziale Frage muß von zwei Seiten in Angriff genommen werden. Die sozialen Verhältnisse selbst müssen Gegenstand menschlicher Reform sein, und der Mensch, der unter ihnen leidet, muß widerstands- und anpassungsfähiger gemacht werden. Nur der zweite Weg ist eine Angelegenheit der Volkserziehung. Die Arbeit an den sozialen Verhältnissen selbst wird von einer erhöhten veredelten Volksbildung nur mittelbar berührt“ (Wolgast 1913, 29f.).

Hierbei orientierte sich das Interesse der eine Sozialreform vertretenden bürgerlichen als auch sozialistischen Intellektuellen besonders an der Lebenslage des großstädtischen, aber auch des ländlichen Proletariats, mithin der breiten Masse der Bevölkerung. Die Auswirkungen des industriekapitalistischen Modernisierungsprozesses auf die Lebenslage von proletarischen Kindern und Familien sowie auf die Chancen proletarischer Jugendlicher in Schule und Beruf standen im Zentrum der sozialreformerischen, erzieherischen, gesundheitshygienischen und sozialpädagogischen Intentionen. Das **proletarische Schicksal** bildete den Fokus der damaligen sozialpädagogischen und sozialpolitischen Diskussionen, denen Otto Rühle zuzuordnen ist und an denen er sich vehement beteiligte.

„Die Lebensgestaltung des modernen Proletariats ist von der des Bürgertums durchaus verschieden. Sie unterliegt anderen Gesetzen, basiert auf anderen Voraussetzungen und vollzieht sich in anderen Linien und Formen. Sie hat ihren eigenen Inhalt, ihr eigenes Gesicht, ihren eigenen Rhythmus“ (Rühle 1911, 14; Hvh.i.O.).

„Das Verhängnis seiner Abstammung wird dem proletarischen Kinde zum V e r h ä n g - n i s s e i n e s L e b e n s . Schon mit seiner v o r g e b u r t l i c h e n E x i s t e n z runden sich die ersten Glieder der endlosen Kette seiner Leiden. Der durch die Dege-neration der Rasse mit den Kennzeichen der Minderwertigkeit behaftete, durch Überarbeit und Unterernährung hart mitgenommene, vielleicht durch Berufsnervosität oder auch Al-koholismus krankhaft geschwächte K ö r p e r d e s V a t e r s und der nicht minder de-generierte, mit den Elendsmalen proletarischer Herkunft gezeichnete, durch zahlreiche Wochenbetten entkräftete L e i b d e r M u t t e r ...“ (ebd., 42, Hvh.i.O.).

Rühles Werk in der Zeit bis zum 1. Weltkrieg lässt sich entsprechend auch als »**Phänome-nologie des proletarischen Schicksals und der proletarischen Existenz**« charak-terisieren. In der Zeit der Weimarer Republik überwand er seine ausschließlich phäno-menologische Perspektive zum Lebensschicksal des Proletariats und beschrieb nun mit individualpsychologischem Instrumentarium die Reaktionen und Handlungsweisen – also die Bewältigungsmuster – betroffener Individuen und sozialer Gruppen im Kontext ihrer gesellschaftlich rückbezogenen Lebenslage.

Das sozialpädagogische Werk Otto Rühles ist in sich nicht geschlossen und steht nicht für sich allein da, sondern muss und kann von unterschiedlichen Zugängen und Interpre-tationsbezügen her aufbereitet und geordnet werden. Dabei erweisen sich drei Dimensionen als sinnvoll:

- (1) Die **zeitgenössische Dimension**, sie schließt ein, wie Rühle selbst sein sozialpäda-gogisches Werk entworfen und Sozialpädagogik definiert hat, sowie die Rühlerezeption in einem »erweiterten sozialpädagogischen Diskurs« im Kaiserreich und der Weimarer Republik. Mit dem Begriff »erweiterter sozialpädagogischer Diskurs« wird die Prob-lematik verstanden, dass die Sozialpädagogik der Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert bis in die frühen dreißiger Jahre hinein keine spezielle Theorie- und Praxis-disziplin im heutigen Sinne war, sondern ein breites Spektrum von pädagogisch-anthro-pologischen, psychosozialen, bildungstheoretischen und pädagogisch-politischen Zu-gängen zur **Sozialen Frage** einschloss.
- (2) Die **Dimension der Rezeption der 60er und 70er Jahre** des 20. Jahrhunderts im Spannungsfeld eines sich politisch verstehenden sozialwissenschaftlichen Diskurses in

der Bundesrepublik. Mithin kann Rühles »Wiederentdeckung« als Teil einer akademischen Bewegung, die sich um die Entwicklung einer klassen- und schichtspezifischen Sozialisierungstheorie und die Entwicklung einer darauf bezogenen sozialistischen Pädagogik bemühte, gesehen werden.

- (3) Schließlich ist Rühles Werk aus der **Perspektive heutiger moderner Sozialpädagogik** zu analysieren. Zu einer Zeit, in der die Sozialpädagogik gefordert ist, sich angesichts des Strukturwandels sozialstaatlicher Vergesellschaftung neu zu ordnen, erhalten Rühles Arbeiten im Lichte des »**Paradigmas Freisetzung und Bewältigung**« eine neue sozialpädagogische Bedeutung (vgl. Böhnisch/Schröer 2001). Unter Bewältigung wird das Streben von Individuen nach subjektiver Handlungsfähigkeit in für sie problematischen Lebenssituationen (z.B. aus vertrauten Lebenskonstellationen, Wert- und Normgefügen) verstanden (vgl. Böhnisch/Schefold 1984). Ziel des Bewältigungshandelns – unter Rückgriff auf biografische Erfahrungsaufschichtung – des Individuums ist es, das psychosoziale Gleichgewicht (Selbstwert, Orientierungsfähigkeit, soziale Anerkennung) wieder herzustellen sowie biografische Balance und soziale Teilhabe zu erreichen (vgl. Böhnisch 2000).

### 3.1.1. Die experimentelle Psychologie im Schrifttum Otto Rühles

Im pädagogischen und schulpolitischen Schrifttum von Rühle vor dem 1. Weltkrieg lassen sich als Teil seines Verständnisses menschlicher Entwicklung psychologische Typenbildungen finden – er unterschied bei Kindern zwischen dem motorischen und sensorischen Typus. Diese stehen aber nicht in ausdrücklichem Bezug zu seinen phänomenologischen Studien der proletarischen Existenz. Vielmehr erachtete Rühle die psychologische Typenbildung seiner ersten Schaffensperiode ausschließlich als bedeutsam im Hinblick auf die familiäre, aber insbesondere die schulische Erziehungstätigkeit, sowie seine Arbeitsschulkonzeption.

„Jeder Mensch ist ein Mensch für sich. Das heißt: er ist in seinem Wesen, seiner Gesamtpersönlichkeit eigenartig. Es gibt keinen zweiten wie er ist. ... Die Summe aller persönlichen Eigentümlichkeiten, sowohl der körperlichen als auch der seelischen, die jeweilige individuelle Ausprägung des menschlichen Wesens nennt man Individualität. Soviel Menschen, soviel Individualitäten. Und doch läßt sich bei aufmerksamer

Beobachtung in der bunten und reichen Verschiedenartigkeit der Individualitäten nach zwei Richtungen hin etwas Typisches erkennen“ (Rühle, in: Das proletarische Kind. Erziehungsbeilage. Juni 1914; Hvh.i.O.).

„Hierbei ist noch ganz unbeachtet geblieben, daß man in Hinsicht der psychischen Veranlagung und Beschaffenheit der Kinder *zwei scharf voneinander unterschiedene Konstitutionen* unterscheidet: den *sensorischen und motorischen Typus*. ... Bei ersterem gibt das Gefühlsvermögen, die Empfindungsfähigkeit den Ausschlag. ... in der Schule lernt es gut, ist aufmerksam und strebsam, alle Musterschüler sind sensorische Naturen. ... Unter dem motorischen Typus hingegen versteht man den, der von dem Drange nach Bewegung, dem Bedürfnis nach Tätigkeit beherrscht wird. Er umschließt die sogenannten aktiven Naturen. ... Diese Verschiedenheit ist für die Erziehung von großer Bedeutung“ (Rühle 1912, 19f.; Hvh.i.O.).

Für Rühle waren mithin die menschliche Individualität und die Differenzierung von psychologischen Typen zentrale Elemente seiner Ansichten vom Menschen und den sich daraus ergebenden Forderungen an die Erziehung durch Familie, Schule und sozialpädagogische Einrichtungen. Erstmals nachweisbar ist die Beschreibung des motorischen und sensorischen Typus durch Rühle in dem Beitrag »Der motorische Typus« im ‚Hamburger Echo‘ (22.1908, 84). Wie auch in anderen Beiträgen in verschiedenen Periodika seit 1903, die sich mit erzieherischen Fragestellungen auseinandersetzten, begründete Rühle in dem Beitrag »Der motorische Typus« seine Ansichten zur biopsychosozialen Konstitution von Individuen mit den wissenschaftlichen Forschungsergebnissen der zeitgenössischen Psychologie.

Um seine Vorstellungen zur Differenzierung von motorischem und sensorischem Typus wissenschaftlich belegen zu können, bezog sich Rühle auf die Erkenntnisse von Bosma in dem Buch »Nervöse Kinder« (1905), in dem nach Meinung von Rühle „die anatomischen und physiologischen Voraussetzungen für die Verschiedenartigkeit der psychischen Typen“ herausgearbeitet worden seien. In dem Beitrag wurde von Rühle zugleich klarer als in späteren Darstellungen zum motorischen und zum sensorischen Typus die Bedeutung der „Verschiedenheit im psychischen Typus ... für die *E r z i e h u n g*“ betont und durch ihn der Disput mit der zeitgenössischen Volksschule geführt (Rühle, in: Hamburger Echo. 22.1908, 84; Hvh.i.O.). Indem er davon ausging, dass auch „der Laie“ erkennen könne,

dass das motorische Kind einer anderen Erziehungsmethodik bedürfe als das sensorische, kritisierte Rühle indirekt, aber unmissverständlich die in der Schulbildung tätigen Pädagogen seiner Zeit, die schulischen Administrationen und das gesamte zeitgenössische Volksschulsystem.

„Dem sensorischen Kinde behagt die Lernschule, es lernt fleißig und fühlt sich wohl im Umgange mit Büchern, in aller Stille erwirbt es Kenntnisse ... Der Belehrung durch Worte immer zugänglich, macht es sich aus wenigen Erfahrungen eine Lehre, ist es heimisch in der Welt der Begriffe und Abstrakte. In praktischer Tätigkeit hat es wenig Neigung, der Spieltrieb ist nicht sonderlich entwickelt, sein ganzes Wesen ist mehr rezeptiv als konstruktiv.

Dem motorischen Kinde dagegen ist die Schule ein Greuel, das Lernen eine Quälerei. Seine Welt ist das Spiel, der Sport, die praktische Tätigkeit. Es hat eine unüberwindliche Abneigung gegen die Wortlernerei und Gedächtnisdrillerei, dagegen sagen ihm die Realien zu. Es begreift eigentlich nur, was es gesehen hat, noch besser, was ihm zum Erlebnis geworden ist“ (Rühle, in: Hamburger Echo. 22.1908, 84).

Mit der Gegenüberstellung der beiden psychischen Typen wandte sich Rühle vernehmbar gegen den „intellektualistischen Charakter des überlieferten Unterrichtsystems“ (Lehmann 1922, 10; Hvh.i.O.), die „Überschätzung der bloßen Gedankenwelt“ der zeitgenössischen Schule (Herget 1917, 47; Hvh.i.O.) und forderte im Sinne der sozialdemokratischen Schulreformintentionen die Arbeitsschule als grundlegenden Schultypus der Volksschule sowie eine Unterrichtsmethodik, die der »Natur« des Kindes und dem Anspruch des Kindes auf „Wirklichkeit, praktisches Erleben, Selbstschaffen, Erziehung durch die Tat“ zu ihrem Recht ver helfe.

„Der Unterricht muß den Charakter eines allseitig beobachtenden und allseitig darstellenden Arbeitsunterrichts annehmen, wie ihn Pestalozzi geahnt, Wehrli und Salzmann versucht, Goethe geträumt und Karl Marx als »einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen« gefordert hat. Unser Unterricht muß »motorischer« Unterricht werden“ (Rühle, in: Hamburger Echo. 22.1908; 84).



Erst wenn die „Erziehung durch Arbeit“ zur Basis der Schule (Rühle 1912, 68) und mit „Hilfe des Tätigkeitstriebes“ die harmonische Entwicklung aller Anlagen des Kindes – von Körper, Geist, sozialem Empfinden und Moral – unterstützt werde, könne die Volksschule zu einer wahren Schule des Lebens und der sozialen Entität werden (Rühle 1904a, 16).

### 3.1.2. *Selbstentfaltung und Arbeitserziehung*

Die Forderung nach **schöpferischer Tätigkeit** des Kindes in Schule und Familie wurde nicht nur von Rühle als zentrales Element seiner Erziehungskonzeption in allen seinen drei Schaffensperioden angesehen, sondern war ein grundlegender Baustein der breiten zeitgenössischen Arbeitsschulbewegung im Kaiserreich und der Weimarer Republik. Für Herget bestand – und so die hauptsächlichen Unterschiede der verschiedenen Richtungen der Arbeitsschulbewegung negierend und den Kampf führender Pädagogen und Schulpolitiker im Kaiserreich gegen die Arbeitsschule ignorierend – das primäre Ziel der Arbeitsschulbewegung darin, „die Selbsttätigkeit der Schüler auf allen Gebieten“ durchzusetzen, also ein Ziel zu verwirklichen, „wofür sich alle bedeutenden Pädagogen einsetzten“ (Herget 1917, 44; Hvh.i.O.).<sup>63</sup>

Auf die Offenlegung der unterschiedlichen Zugänge und Intentionen, die sich mit dem Begriff ‚Arbeitsschule‘ ursprünglich verbanden, waren, im Gegensatz zu Herget, die Darlegungen Nohls zur Arbeitsschulbewegung im »Handbuch der Pädagogik« (1933) bedacht. Zugleich hatte Nohl darauf insistiert, dass es trotz weiter bestehender Unterschiede auch zwischen dem radikalen sozialistischen und dem bürgerlichen Arbeitsschulgedanken seit der Revolution von 1918/1919 zu einer Annäherung gekommen sei, und der Arbeitsschul-

---

<sup>63</sup> Herget beschränkte sich bei der Darstellung der Arbeitsschulbewegung fast ausschließlich auf die nichtsozialistische Richtung der Bewegung, insbesondere auf den Ansatz von Kerschensteiner. Die „zweite Quelle der Arbeitsschule“, die politische Bewegung des Sozialismus, fand bei Herget nur dahingehend Erwähnung, das Robert Seidel der Hauptvertreter „der sozial-pädagogischen Begründung der Arbeitsschule“ sei (Herget 1917, 55; Hvh.i.O.). Der „soziale Gesichtspunkt“ war nach Herget aber auch bei Kerschensteiner, in dessen ‚staatsbürgerliche Erziehung‘ und Arbeitsschulansichten Herget ausführlich einführte, zentral. Dabei wurde der Begriff ‚Sozialpädagogik‘ von Herget eher mit dem „Leben der Gemeinschaften“ in Verbindung gebracht als mit dem Sinn der „Fürsorge für die unteren Stände“ (Herget 1919, 41).

begriff Aufnahme in die Reichsverfassung gefunden habe (vgl. Nohl 1933, 333).<sup>64</sup> Aber auch Nohl betonte den zentralen Stellenwert von Selbständigkeit und des Tätigkeitsbegriffes für die gesamte Arbeitsschulbewegung. Sieber vom Leipziger Lehrerverein beschrieb beim Kind ein „große[s] und beständige[s] Bedürfnis nach Bewegung, Tätigkeit“. Wie Rühle setzte er sich für einen lebensnahen, das kindliche Entwicklungsniveau beachtenden Schulunterricht ein, der vor allem auf den Methoden der Anschauung und schöpferischen Selbstgestaltung durch Arbeit beruhen sollte (Sieber 1909, 27; Hvh.i.O.).

Durch die Selbsttätigkeit der zu Erziehenden sollte für den Schweizer Pädagogen Seidel nicht nur der sozialen Funktion der Arbeitserziehung zum Durchbruch verholfen werden, sondern auch der moralischen. Die Gesellschaft müsse, so Seidel, mit der Installation der Arbeitsschule als grundlegendes Organisationsprinzip nicht nur erzieherische Aufgaben der Familie übernehmen, da diese ihrem „Charakters als Arbeitsgemeinschaft“ verloren habe (Seidel 1909, 29), sondern durch die „Selbsttätigkeit“ der zu Erziehenden sei „der Weg zur Sittlichkeit“ zu beschreiten, da „nur das Handeln ... den Charakter bilden, und nur im Handeln ... er zur Erscheinung kommen [kann]“ (Seidel 1910, 126). In Abgrenzung zur zeitgenössischen Individualpädagogik definierte Seidel, wie auch Rühle, als Ziel der Arbeitserziehung die „harmonische Bildung“ aller menschlichen Anlagen. Für Seidel wurde mithin die harmonische Bildung zum grundlegenden Ziel der Sozialpädagogik.

---

<sup>64</sup> Nohl setzte sich bei der Darstellung der deutschen Arbeitsschulbewegung mit den beiden „Quellen“ der Arbeitsschule auseinander. Er sah die Wurzeln der Arbeitserziehung zum einen „in dem Emanzipationskampf des Bürgers im 18. Jahrhundert“; zum anderen in der politischen Bewegung des Sozialismus. Während die bürgerliche Arbeitsschulbewegung die Selbsttätigkeit und die Entfaltung der „sozialen Triebe“ (Nohl 1933, 330; Hvh.i.O.) zu zentralen Erziehungsaufgaben der Arbeitsschule erhob, wurde nach Nohl für die sozialistische Arbeitsschulbewegung die Idee wichtig, alle Erziehung und „Bildung an die Arbeit anzuschließen und sie als Vergeistigung der konkreten Lebensarbeit zu entwickeln“ (ebd., 333). Nohl charakterisierte in seinen Darlegungen zur bürgerlichen Arbeitsschulbewegung auch deren vier wesentlichsten Elemente, die er an Hand der Arbeitsschulkonzeption von Kerschensteiner deduzierte.

Als Kernpunkte der Arbeitsschulidee von Kerschensteiner wurden von Nohl benannt: „Die neue Schule solle

- statt dem bloßen Intellekt dem gesamten Seelenleben des Kindes gerecht werden;
- sich nicht nur an die Rezeptivität des Kindes wenden, sondern seine produktiven, aktiven Kräfte aufsuchen;
- diese Kräfte nicht im leeren Raum entwickeln, sondern an der konkreten Sache in Arbeit und Beruf;
- den sozialen Trieben des Kindes gerecht werden sowie Gemeinschaft und lebendigen Umgang an die Stelle der Atomisierung der Schüler und der abstrakten Beziehung zwischen Lehrer und Schüler setzen“ (Nohl 1933, 329).

Auf die von Nohl benannten zentralen Aussagen von Kerschensteiner hatte Rühle ebenfalls in seiner Schrift »Grundfragen der Erziehung« verwiesen, und hierbei Kerschensteiner ausführlich zitiert (Rühle 1912, 69f.).

„Die harmonische Bildung ist das Erziehungsziel der echten Sozial-Pädagogik. Wie die echte Pädagogik nur auf die Grundpfeiler der Bedürfnisse der Menschennatur und auf die Bedürfnisse einer wahrhaft menschlichen Gemeinschaft und demokratischen Gesellschaft aufgebaut werden kann, so kann auch das rechte und klare Erziehungsziel nur aus der Natur des Menschen und aus dem Wesen der menschlichen Gesellschaft abgeleitet werden“ (Seidel 1915, 47; Hvh.i.O.).

In den Positionen Rühles zur Arbeitserziehung und -schule – insbesondere seiner ersten Schaffensperiode – ist eine Reihe von Übereinstimmungen mit den Standpunkten Seidels zur Arbeitsschule unübersehbar. Diese betreffen nicht nur die Annahme von Arbeit als Grundlage aller menschlichen Kultur sowie den Glauben an das Gute im Menschen, sondern auch Fragen der allseitigen schöpferischen Bildung aller Anlagen des Menschen sowie der Erziehung zu einer auf bewusster Solidarität beruhenden Gesellschaft, dem Sozialismus.

Dass die Erkenntnisse der zeitgenössischen Psychologie zur kindlichen Tätigkeit nicht nur die Arbeitsschulbewegung beeinflussten, sondern insgesamt die pädagogischen und psychologischen Diskussionen um Schulform und -methodik sowie zum Verhältnis von Erzieher und zu Erziehendem wesentlich bestimmten, wird u.a. an den Positionen Habrich zur Unterrichtsgestaltung offenbar. Zwar wurde von Habrich im 2. Band seiner »Pädagogischen Psychologie« (1911) der das Handeln und Verhalten des Kindes strukturierende Tätigkeitstrieb eingeführt und als „sehr stark“ beschrieben, „weil es [das Kind, G.S.] sich getrieben fühlt, durch den Gebrauch seiner Kräfte zu deren Entwicklung und Steigerung beizutragen“, jedoch leitete er hieraus nicht, wie die Arbeitsschulbewegung, Forderungen für eine Neugestaltung der schulischen Organisation und des Unterrichts ab. Da der „Unterricht“ für ihn „eine vorwiegend geistige Tätigkeit“ war, hat der Lehrer nach Habrich's Auffassung die Aufgabe, das „Bedürfnis nach körperlicher Bewegung“ der Schüler durch eine geeignete Unterrichts- und Pausengestaltung zu kanalisieren (Habrich 1911, 203). Im Gegensatz zu Habrich führte Kerschensteiner, dem Habrich anlastete, als Ziel der Volksschule nicht mehr die „allgemein[e] menschliche[] Bildung“, sondern ausschließlich die „Vorbereitung auf die Berufe des gewerblichen Lebens“ zu deklarieren (Habrich 1912, 173f.) – wie Rühle – zur Begründung seiner Kritik an der zeitgenössischen Schulsystem

und seiner Forderung nach der Arbeitsschule eine Differenzierung zwischen motorischem und sensorischem Schülertypus ein.

„Nach meinen Erfahrungen und nach der wissenschaftlichen Kenntnis der Knaben- und Jugendzeit geht das durchschnittliche Verlangen der Mehrheit dieses Lebensalters nach irgendwelcher technischen oder sozialen rein praktischen Arbeit. Nur eine kleine Minderheit ist schon frühzeitig auf rein theoretische Arbeit eingestellt. Es ist geradezu ein ursprünglicher Instinkt der Jugend, irgendwie praktisch tätig zu sein“ (Kerschensteiner 1929, 199).

Nohl hatte gerade – er berief sich hierbei auf Kerschensteiner – in der „Entdeckung ... der spezifischen Begabung des jugendlichen Alters“ eines der zentralen Elemente der Arbeitsschulbewegung gesehen (Nohl 1933, 329). Kerschensteiner habe in seiner Schrift »Begriff der Arbeitsschule« ausdrücklich zwischen „lebendige[r] Aktivität“ und „dem stillen abstrakten Denken und Reflektieren“ bei schulpflichtigen Mädchen und Jungen unterschieden. Kerschensteiner wurde von Nohl weiterhin dahingehend zitiert, das 90% der gesamten Schülerpopulation eine unmittelbare praktische Tätigkeit der ausschließlich geistigen Tätigkeit in der Schule vorziehen würde (Kerschensteiner, zit. nach Nohl 1933, 329).

Im Kontext seiner Auseinandersetzung mit der Lernschule berief sich Rühle auch in der Zeit der Weimarer Republik auf die Unterscheidung von motorischem und sensorischem Typus. In seiner Schrift »Das verwaorloste Kind« (1926) kritisierte Rühle wie in »Die Volksschule wie sie ist« (1903a) und »Grundfragen der Erziehung« (1912) die ausschließlich auf Wissensvermittlung setzende zeitgenössische Schule als einen Schultypus, der die körperlichen und intellektuellen Voraussetzungen der Schüler negiere.<sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> Rühle beschrieb in der Schrift »Das verwaorloste Kind« nachfolgend – hierin widerspiegelte sich die neue Qualität der Auffassungen Rühles über die soziale Bedingtheit von individuellen Lebensentwürfen proletarischer Kinder und Jugendlicher in den 20er Jahren – den jeweils individuellen Versuch von Schülern, sich mit altersspezifisch zur Verfügung stehenden Mitteln und erworbenen Kompetenzen gegen die Unterrichts- und Lernmethoden der Lehrer zur Wehr zu setzen, wobei nach Rühles Meinung auf Grund der hierarchischen und autoritären Gesellschaftsstrukturen und deren Verlängerung in der Schule die Schüler aus der Auseinandersetzung immer nur als zweiter Sieger hervorgehen würden. „So bleibt dem Kinde als dem Schwächeren nur die Flucht“ (Rühle 1926, 20). Die Folge seien Schulverweigerung und Vagabundage als die Formen kindlicher und jugendlicher Bewältigung von kritischen Lebenssituationen. Die Angst der Kinder und Jugendlichen vor einer Entdeckung ihrer von den Erziehungsinstitutionen nicht sanktionierten Verhaltensweisen führten nach Rühle zu unkonformen individuellen Sicherungsbestrebungen (u.a. Lügen, Fälschungen). Mithin beförderten kindliche und jugendliche Bewältigungsstrategien von Schulproblemen bei den Kindern und Jugendlichen auch Verwaorlosungsprozesse.

„Als Lernschule rechnet die Schule mit Kenntnissen, die sich als Quantitäten bewerten lassen, mit einem Mechanismus, der das nüchterne Geschäft der raschen Stoffaufnahme besorgt, und einem Gedächtnis, das in der Aufspeicherung des Wissensballastes trainiert ist. Der rezeptive und sensorische Typ ist glücklicher daran als der produktive und motorische Typ. Die allermeisten Kinder versagen, weil sie als Kinder mehr den letzteren Typ repräsentieren“ (Rühle 1926, 19f.).

Mit der „Anwendung der experimentellen Psychologie und ihrer Ergebnisse auf die Pädagogik“ (Herget 1917, 420) begründete Rühle mithin seine Konzeption der Erziehung durch Arbeit, der methodischen Gestaltung des schulischen Unterrichts sowie der Annahmen der natürlichen Entwicklung des Kindes und der Scheidung von motorischem und sensorischem Typus. Jegliche häusliche und öffentliche Erziehung habe nicht nur „Arbeit“ als Grundlage der individuellen „Wiederholung des vom Menschengeschlecht durchlaufenen Entwicklungsprozesses auf engstem Raume und in einfachster Form“ zu nehmen (Rühle 1904a, 6), sondern „dem jeweiligen körperlichen und geistigen Standpunkte“ des Kindes – dem Entwicklungsstadium – zu entsprechen und hierfür die Erkenntnisse der zeitgenössischen Wissenschaft in die Beurteilung der entwicklungsbedingten und individuellen Leistungsvoraussetzungen der Schüler zur Basis der eigenen Tätigkeit zu erheben. Methodisch habe der Unterricht dem Prinzip der allmählichen Schwierigkeitssteigerung zu folgen, „sodaß das Kind Schritt für Schritt zu größerer Handgeschicklichkeit, regerer und zuverlässigerer Sinnestätigkeit und entwickelterer Kombinationsfähigkeit gelangt“ (ebd., 56f.).

Die von Rühle in seiner Arbeitserziehungskonzeption eingeforderte Anerkennung der natürlichen Entwicklung und Entfaltung des Kindes war eines der Kernelemente der gesamten reformpädagogischen Bewegung im ersten Drittel des 20. Jahrhundert, das aber auf Grund seiner Radikalisierung und Mythologisierungstendenzen für die Erziehungspraxis nur bedingt Bedeutung besaß (vgl. Oelkers 1992, 60f.). Entwicklung und Entfaltung wurden nach Oelkers von den Reformpädagogen „fast immer *teleologisch* gedacht“ (ebd., 86; Hvh.i.O.). Erst wenn dem Kind durch den Erzieher sein Recht auf „Eigenart“ zugestanden werde – wie es Ellen Key in ihrer die zeitgenössische pädagogische Zunft herausfordernde Schrift »Das Jahrhundert des Kindes« formulierte –, könne das heranwachsende Kind in die Lage versetzt sein, zu seinem vollen Menschentum zu gelangen. Zwar trete das Kind

„mit dem Erbe vorhergehender Geschlechterglieder ins Leben“, sei aber – hier sind Übereinstimmungen mit dem Entwicklungsgedanken von Rühle unverkennbar – vor allem eine „individuelle Variation des Gattungstypus“. Im Verständnis Keys bestand mithin die vornehmliche erzieherische Aufgabe der erwachsenen Generation darin, die „selbstbestimmte Kraftentwicklung auf alle Weise“ durch das erzieherische Prinzip „leiten, ohne einzugreifen“ unterstützend zu begleiten (Key 1982, 9).

Deutlich wird hierdurch auch, dass der originäre Erziehungsgegenstand der ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ und der Arbeitsschulbewegung – bei Zugrundelegung des Entwicklungs- und Entfaltungsgedankens sowie der Forderung nach einer harmonischen Entwicklung des Kindes - nicht das gegenüber der altersspezifischen entwicklungspsychologischen Eigenart zurückgebliebene, von Rühle als sozial benachteiligt beschriebene, und unter allerlei körperlichen und geistigen Gebrechen infolge sozialer Missstände leidende proletarische Kind wurde, sondern ausschließlich „der gesunde tatkräftige Mensch, der in jeder Beziehung die Höhe der Kultur erreicht, die ihm nach seiner Befähigung möglich ist“. Die primäre Aufgabe der Erziehungsinstitutionen Familie und Schule sollte mithin darin liegen, dem zu Erziehenden die optimalen sozialen Bedingungen „für eine allseitige und völlige Entfaltung gemäß der jeweiligen Stufe des Kindes zu gewähren“ (Sieber 1909, 19; Hvh.i.O.). Die Schaffung einer bestmöglichen Erziehungswirklichkeit für Kinder kann auch als grundlegende Basis der Erziehungsintentionen von Rühle angenommen werden, wobei er in seine politischen, sozialpädagogischen und sozialpolitischen Absichten als Teil dieser Intentionen sah.

Mit seiner Kritik an der Klassenspaltung der Gesellschaft und dem offenkundigen Missverhältnis zwischen bürgerlich-humanistischem Erziehungsanspruch und tatsächlicher Erziehungswirklichkeit des (proletarischen) Kindes klagte Rühle einerseits mustergültige Erziehungsmilieus und eine das Kind als selbstschöpferisches Wesen akzeptierende Erziehungsbegleitung ein und verlangte andererseits von der Gesellschaft, dafür die hinlänglichen kulturellen, ökonomischen und sozialen Voraussetzungen zu schaffen.

„Zahlreiche Ärzte, besonders Schulärzte, haben festgestellt, daß Kinder aus sozial schlechtergestellten Schichten nicht bloß bezüglich ihrer Körperentwicklung hinter den Durchschnittsmaßen gleichaltriger Kinder bürgerlicher Kreise zurückstehen, sondern auch

hinsichtlich ihrer Intelligenz das Normalmaß ihrer Entwicklungsstufe nicht erreichen. Bei oft ausgezeichneter Begabung verfallen sie unter der Ungunst der Verhältnisse frühzeitig einer geistigen Erschlaffung und Verkrümmung, die sie bald hinter der Entwicklungskurve der günstiger Gestellten zurückbleiben läßt. Die Armut schlägt sie mit dem Fluche der geistigen Minderwertigkeit“ (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* November 1913; Hvh.i.O.).

### 3.1.3. *Das Verhältnis von Erziehung, sozialem Auftrag der Schule und psychologischer Wissenschaft bei Otto Rühle*

Dass die zeitgenössische Psychologie für Rühle auch gewichtige Anknüpfungspunkte für seine pädagogischen und soziologischen Analysen und Beweisführungen bot, wird nicht nur aus der Unterscheidung zwischen sensorischem und motorischem Schülertypus offenbar, sondern widerspiegelt sich in seinem gesamten pädagogischen und sozialisationstheoretischen Schrifttum. Rühle berief sich bei seinen Darlegungen zur sozialen Bedingtheit des proletarischen Schicksals sowie seinem erziehungstheoretischen und -praktischen Schrifttum auf Psychologen wie Wundt, Meumann, Lay, Ziehen, Ufer, Trüper, Krafft-Ebing, Preyer, Perez, Hall, Binet, Compayré, Kussmaul, Stern u.a. . Deren Analysen und Forschungsergebnisse zog er zur Untermauerung seiner eigenen Ansichten zur Erziehungstätigkeit und zur sozialen Bedingtheit der Lebenssituation des proletarischen Kindes hinzu bzw. versuchte, in seinen Beiträgen dem Anspruch gerecht zu werden, psychologische Untersuchungen und Forschungsarbeiten dem Leser in leicht verständlicher Form vorzustellen und nahe zu bringen.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Ein beredetes Beispiel für die Publizierung neuerer Forschungsergebnisse von zeitgenössischen Psychologen durch Rühle ist der 1906 im ‚Vorwärts‘ veröffentlichte Beitrag »Psychische Altersstufen«. In diesem stellte Rühle Forschungsergebnisse zum Prozess des körperlichen und geistigen Wachstums des Menschen und darauf aufbauender theoretischer Annahmen zu den psychischen Entwicklungsstufen des Menschen vor. Aus den Darlegungen Rühles zu den historischen Ansichten des menschlichen Entwicklungsprozesses wird zugleich offenbar, dass Rühle von der Annahme ausging, dass erst mit dem Aufkommen der modernen „Kinderbeobachtung und Kinderforschung“ die Erkenntnisse der „Wissenschaft über das Seelenleben der Kinder zu einer beachtenswerten Höhe der Entwicklung“ geführt haben. Die neueren Forschungsergebnisse hätten ergeben, dass die menschliche geistige und körperliche Entwicklung in fünf Altersstufen unterteilt werden könne.

Rühle führte in dem Beitrag zudem das Modell von Lotze an, der die vier Temperamente des Menschen mit den Lebensaltern in Verbindung gesetzt und die These entworfen habe, dass mit jedem Lebensalter auch das Temperament wechsele.

In Beiträgen im ‚Vorwärts‘, dem ‚Hamburger Echo‘, der ‚Leipziger Zeitung‘, dem Hallenser ‚Volksblatt‘, der ‚Gleichheit‘ und anderen Periodika akzentuierte Rühle immer wieder den Zusammenhang von sozialem Milieu, psychischem Entwicklungsstadium des Kindes und schulischer Unterrichtsmethodik, wofür die empirische Psychologie dem Erzieher das entsprechende wissenschaftliche Instrumentarium zur Verfügung stelle. In dem Beitrag »Der kindliche Gedankenkreis« (Rühle, in: Vorwärts. Unterhaltungsblatt. 1905, 234/Hamburger Echo. 22.1908, 98) entfaltete Rühle auf der Basis der Erkenntnisse der zeitgenössischen Apperzeptionspsychologie seine Ansichten zur altersspezifischen Erweiterung des kindlichen Gedankenkreises. Entscheidend für die Vorstellungskraft des Kindes seien seine „Individualität“ sowie der Einfluss der sozialen Umwelt des Kindes im Großen (Gesellschaft) und im Kleinen (soziales Milieu, Familie, Schicht- und Klassenzugehörigkeit, Stadt-Land). Rühle maß insbesondere dem unmittelbaren natürlichen und sozialen Lebensumfeld eine nicht geringe Bedeutung bei. Die Großstadt mit ihrem rasanten Wechsel der Eindrücke verschaffe zwar dem Kind eine große Anzahl von Vorstellungskreisen, jedoch seien diese nicht tiefgehend; „die Vorstellungen werden nur sehr mangelhafte, unvollkommen ausgebildete sein“. Der Pädagoge habe den Einfluss der verschiedenen Faktoren auf die Vorstellungskreise der Kinder in seiner Arbeit zu beachten und u.a. die „Vorstellungskreise“ der neu zur Schule kommenden Schulanfänger mittels Beobachtung einer Diagnose zu unterziehen. Diese Aufgabe erwachse dem Lehrer „den Sechsjährigen gegenüber als erste und wichtigste Verpflichtung“ (Rühle, in: Vorwärts. Unterhaltungsbeilage. 1905, 234).

Auch in seiner zweiten Schaffensperiode, in der Rühle ab den frühen zwanziger Jahren die individuellen Bewältigungsmuster der sozialen Lebensbedingungen von proletarischen Kindern mit individualpsychologischen Instrumentarium beschrieb, gründeten seine Auffassungen zu den Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder auf den Forschungsergebnissen der empirischen und experimentellen Psychologie sowie der psychologischen

---

Abschließend übte Rühle in der Abhandlung heftige Kritik an der „bürgerliche[n] Wissenschaft“, die in ihrer Forschungstätigkeit der Beeinträchtigung der „psychischen Entwicklung ..., in dem die körperliche u n t e r d e r U n g u n s t d e r s o z i a l e n V e r h ä l t n i s s e z u l e i d e n h a t“, keine Beachtung schenke.

„An eine systematische Erforschung der Zusammenhänge zwischen physischer und psychischer Entwicklung u n t e r v e r ä n d e r t e n s o z i a l e n B e d i n g u n g e n i s t d i e b ü r g e r l i c h e K i n d e r p s y c h o l o g i e n o c h n i c h t h e r a n g e t r e t e n . D a s p r o l e t a r i s c h e K i n d w a r t e t s e i n e s B i o g r a p h e n n o c h“ (Rühle, in: ‚Vorwärts‘. Unterhaltungsblatt. 1906, 23; Hvh.i.O.).



Kindheitsforschung.<sup>67</sup> In seiner ersten geschlossenen Schrift zum individuellen Bewältigungsverhalten von proletarischen Kindern »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) erfuhren die wissenschaftlichen Leistungen von Psychologen und Ärzten für die biopsychosoziale Konstitution des Kindes durch Rühle ihre entsprechende Würdigung.

„Mit Beginn der neunziger Jahre (des 19. Jahrhunderts; G.S.) ist die Kinderpsychologie als selbständige Disziplin und wichtigste Hilfswissenschaft der Pädagogik auch in Deutschland in Aufschwung gekommen, und zwar auf biologischer, physiologischer, experimenteller und entwicklungswissenschaftlicher Grundlage“ (Rühle 1925, 19).

Rühle ging in seiner zweiten Schaffensperiode aber auf Grund eines veränderten Untersuchungsgegenstandes über die Erkenntnisse der empirischen und experimentellen Psychologie hinaus. So wie für Rühle in seiner ersten Schaffensperiode die Verbindung von Pädagogik und Psychologie für seine Analysen zu den sozialen Lebensbedingungen der proletarischen Kinder und die Begründung erziehungstheoretischer und -praktischer Ansichten selbstverständlich war, erweiterte und bereicherte er in der zweiten Schaffensperiode seine Annahmen zur Wechselbeziehung von proletarischem Dasein und sozialem Milieu sowie der Erziehungstätigkeit durch Studien, in deren Zentrum die Beschreibung der **individuellen Bewältigung des proletarischen Schicksals** stand (vgl. Kap. 3.3).

Die Bedeutung der Kinderpsychologie sowie der experimentellen und empirischen Psychologie für die zeitgenössische Pädagogik im Kaiserreich lässt sich nicht nur bei Rühle

---

<sup>67</sup> Rühle veröffentlichte seine Monographie »Das proletarische Kind« 1922 erweitert und neu bearbeitet. Wie in der ersten Auflage untermauerte Rühle seine Anklagen gegen die gesellschaftliche Bedingtheit der sozialen Lebensbedingungen proletarischer Kinder mit einer Vielzahl von statistischen Angaben von zeitgenössischen Psychologen, Ärzten, Sozialpolitikern und Pädagogen. Auch in seinem zweiten Standardwerk zur proletarischen Existenz – »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) – verwies Rühle nochmals auf die bedeutenden Leistungen der „Kinderseelenpsychologie“, von Preyer bis zu Strümpell, Binet-Simon, Meumann, Ament, Stern, Jaspers und Spranger (vgl. Rühle 1925, 18ff.).

Rühle sparte auch in der »Seele des proletarischen Kindes« nicht mit Kritik an der bürgerlichen Wissenschaft, die „mit dem Vordringen des Amerikanismus und dem Umsichgreifen der Taylorisierung“ inzwischen „in den Dienst des Kapitals“ getreten sei, eine Beurteilung von Wissenschaft, die sich auch durch das weitere Schrifttum von Rühle zieht (vgl. Rühle 1930; vgl. Steuermann 1932). Aus dieser Gegebenheit heraus hatte sich nach Rühles Ansicht auch seine Hoffnung nicht erfüllen können, dass seine Monographie »Das proletarische Kind« (1911) nach ihrer Veröffentlichung ihre „Ergänzung nach der psychologischen Seite hin“ erfahren würde (Rühle 1925, 22) Die Argumentationskette Rühles von 1925 wies mithin eine hohe Übereinstimmung mit Rühles Begründung zur Abfassung seiner soziologischen Studie »Das proletarische Kind« von 1911 auf. Aber bereits 1906 hatte Rühle in dem Beitrag »Psychische Altersstufen« darauf aufmerksam gemacht, dass „das proletarische Kind [noch] seines Biographen [wartet]“ (Rühle, in: Vorwärts. Unterhaltungsblatt. 1906, 62), um dann 1911 zu konstatieren, dass bisher „nur Sombart in seiner kleinen feinen Studie über das Proletariat ... auch des proletarischen Kindes gedacht“ hätte (Rühle 1911, 1). Jedoch könne die Schrift Sombarts nicht eine Gesamtschau zum proletarischen Kind bieten (ebd., 2).

ablesen. So vertrat zwar Herget noch 1917 in seiner Studie zur Entwicklung des „pädagogischen Lebens der Zeit“ die Meinung, dass in erster Linie die Arbeitsschulbewegung von den Erkenntnissen der „moderne[n] Psychologie“ die Bestätigung ihrer Annahmen gewann, und hierbei insbesondere die experimentelle Psychologie nachgewiesen hätte, „daß für unser gesamtes Geistesleben die Bewegungsvorstellungen eine große Rolle spielen“ (Herget 1917, 48f., Hvh.i.O.). Zugleich sprach er, diese Aussage wieder relativierend, der zeitgenössischen Psychologie einen außerordentlichen Einfluss auf alle pädagogischen Bestrebungen der Zeit zu (vgl. Herget 1915).<sup>68</sup>

Die immense Bedeutung der psychologischen Forschungen für die gesamte zeitgenössische Pädagogik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts lässt sich desgleichen an ihrer Zuordnung zu den „pädagogischen Grundwissenschaften“ und der ausführlichen Darstellung ihrer Forschungsergebnisse in der ‚Pädagogischen Jahresschau‘ in den Jahren 1906 bis 1913 ablesen, ebenso an den dreibändigen »Vorlesungen über die experimentelle Psychologie« von Meumann (1911), der dreibändigen »Pädagogischen Psychologie« von Habrich, Hergets Buch »Psychologie und Erziehungslehre« (1915) sowie an Darstellungen zu den „psychologischen Grundlagen der Erziehung“ im Band 2 des »Handbuches der Pädagogik« (vgl. Nohl/Pallat 1929).<sup>69</sup> Zieschner wies aber bereits etwas mehr als 15 Jahre vor dem Erscheinen des zuletzt genannten Handbuches in der ‚Pädagogischen Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1912‘ zugleich auf ein nicht immer ungetrübtes Verhältnis von Pädagogik und Psychologie hin und kam zu der Erkenntnis, dass von verschiedener Seite

„ein zu weitgehender Einfluß der Psychologie auf die Pädagogik befürchtet wird, man spricht vom Psychologismus in der Pädagogik und von Bevormundung durch die Psychologen“ (Zieschner 1912, 1).

---

<sup>68</sup> Im Rahmen seiner Darstellung der „wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart“ hob Herget auch die Bedeutung der experimentellen Psychologie für die zeitgenössische Pädagogik hervor und sah in der „experimentellen Pädagogik“ eine der zentralen pädagogischen Grundströmungen der Zeit (vgl. Herget 1917).

<sup>69</sup> Die im ‚Handbuch der Pädagogik‘ veröffentlichten Beiträge zu den psychologischen Grundlagen der kindlichen Entwicklung bezogen sich sowohl auf die Forschungsergebnisse verschiedener psychologischer Richtungen im Kaiserreich als auch der Weimarer Republik. Kroh, der „die Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen“ beschrieb, verwies in seinem Beitrag u.a. auf die Schriftenreihe ‚Schwer erziehbare Kinder‘ von Otto und Alice Rühle, ohne jedoch explizit aus dieser zu zitieren (Kroh 1929, 252).

Das gespannte Verhältnis von Pädagogik und Psychologie habe aber inzwischen, so Zieschner weiter, eine breite theoretische Diskussion zum „wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik“ entfacht, der auch in der ‚Pädagogischen Jahresschau‘ Rechnung getragen werde (ebd., 1). Zieschner selbst sah jedoch in der engen Verknüpfung von Pädagogik und Psychologie „nichts Bedenkliches“, zumal die „Grenzen zwischen Pädagogik und Psychologie“ bei ähnlich gelagerten „Untersuchungsgebieten und -weisen schwer, manchmal nur nach der Absicht zu ziehen sind“ (ebd., 1).

Die Diskussion um den Einfluss der Psychologie auf die Pädagogik wurde vor allem um die Verfahrensmethoden und Forschungsergebnisse der experimentellen Psychologie zu Gedächtnisleistungen, Intelligenz und Vorstellungskreise geführt. Herget sah in der experimentellen Psychologie und Pädagogik eine psychologische Richtung, die das Individuum unter Laborbedingungen zum Gegenstand ihrer Untersuchung mache und zugleich für „höhere Anlagen“ wie „künstlerische Veranlagung, das sittliche Leben, das Leben in der Gemeinschaft usw.“ keinerlei Bedeutung besitze (Herget 1919, 12). Foerster zog die Forschungsleistungen der experimentellen Psychologie für das erzieherische Generationenverhältnis, die Erforschung des individuellen Charakters und die Willenserziehung grundsätzlich in Zweifel, denn die „experimentelle Methode“ sei nicht in der Lage,

„über Versuchung und Überwindung, über Leidenschaft und Erlösung, über die Grundmotive des Charakters, über die Abgründe der Selbsttäuschung und der Eitelkeit“ (Foerster 1914, 330)

Forschungsergebnisse zu gewinnen und Aussagen zu treffen.<sup>70</sup>

Hergets bereits erwähnte Position, dass „ganz besonders ... auch die m o d e r n e P s y - c h o l o g i e zum Aufkommen des Arbeitsschulgedankens bei[trug]“ (Herget 1917, 48), fand ihren Widerhall in Rühles frühem schulpolitischen und pädagogischen Schrifttum, in

---

<sup>70</sup> In seiner Studie zur Charakterbildung bei Kindern und Jugendlichen thematisierte Foerster zeitgenössische schulorganisatorische, unterrichtsmethodische und sozialerzieherische Fragen. Foerster gelangte aber auf Grund seiner zentralen Intention, zwingend die im christlichen Glauben ruhende moralische Charakterbildung durch die Schule einzuklagen, zu konträren schulpolitischen und erziehungspraktischen Annahmen gegenüber Rühle in Bezug auf die Arbeitsschulkonzeption, Schüler selbstverwaltung sowie die Ursachen und erzieherischen Mittel zur Bekämpfung von jugendlicher Kriminalität, Alkoholismus und Schüler selbstmorden (vgl. Foerster 1914).

dem er den Gedanken des „Arbeitsunterrichts ... als Grundlage der ganzen Schularbeit“ entwickelte (Nohl 1933, 332).<sup>71</sup>

### 3.1.4. Sozialer Auftrag von Schule

Rühles Kritik am zeitgenössischen Schulsystem nahm ihren Ausgang an der von ihm diagnostizierten Realitätsferne des Volksschulunterrichts, dem modernen Erziehungsansichten widersprechenden Umgang mit Volksschulschülern und den Methoden der schulischen Bildung. Den fehlenden Bezug der Volksschule zur sozialen Lebenspraxis und den sich daraus ergebenden Erziehungserfordernissen leitete Rühle aus dem Klassencharakter der Schule<sup>72</sup>, den sozialen Missständen in Stadt und Land sowie der mangelnden Beachtung von entwicklungsbedingten Eigenheiten der Schüler und der „körperliche[n] Untätigkeit“ der Schüler in der Schule ab. Die Schule, die Rühle forderte, sollte eine Staats-, eine Einheits- und eine Erziehungsschule sein (vgl. Rühle 1903b).

Rühles Postulat einer neuen Volksschule war konform mit dem schulpolitischen Programm der deutschen Sozialdemokratie vor dem 1. Weltkrieg.<sup>73</sup> Die Schule habe – so Rühle in »Die

---

<sup>71</sup> Dies trifft insbesondere auf Rühles zahlreiche Zeitungsbeiträge in der ‚Altenburger Volkszeitung‘, dem ‚Hamburger Echo‘ und dem ‚Vorwärts‘ zu. Auf die Bedeutung der kinderpsychologischen Forschung für Erkenntnisse auf dem Gebiet der Entwicklung des Kindes sowie für die Gestaltung der moralischen Erziehung verwies Rühle z.B. in einem Beitrag, den er im ‚Hamburger Echo‘ (17.1903, 262) und der ‚Altenburger Volkszeitung‘ (2.1903, 51) veröffentlichte.

Die schulpolitischen Schriften Rühles aus der Zeit um die Jahrhundertwende wurden von Bendele, der die sozialdemokratische Schulpolitik im Kaiserreich einer Phaseneinteilung unterzog, der „Phase der kritischen Bestandsaufnahme“ zugeordnet. Bendele sah in der „Konfrontation von Ideal und Wirklichkeit“ das entscheidende Instrumentarium sozialdemokratischer Schulpolitik jener Zeit (Bendele 1979, 44).

„Zu konfrontieren ist die unmittelbar erfahrene Erziehungs- und Schulnot von Arbeiterkindern mit den Lösungsvorschlägen und tatsächlichen Erfolgen sozialdemokratischer Bildungspolitik“ (ebd., 9).

Neu sei in der „Phase der kritischen Bestandsaufnahme“ das Anliegen von Zetkin, Rühle und Schulz gewesen, die „realen Schulverhältnisse empirisch zu erfassen“ und die realen Schulverhältnisse offensiv zu bekämpfen (ebd., 35).

<sup>72</sup> Rühle versuchte in seinen Publikationen immer wieder, den „entsetzlichen Unfug“, der mit dem Begriff ‚Volks-Schule‘ betrieben werde, zu entlarven. In die Volksschule würden nicht „die Kinder aller Stände und Klassen“ aufgenommen, sondern nur die Kinder „der armen und ärmsten Klassen des Volkes“. Hieraus leitete Rühle auch seine Position ab, dass

„es ... ein schreiendes Unrecht, ein Mißverhältniß schlimmster Art [sei], daß die Möglichkeit, sich Bildung zu erwerben, abhängig gemacht wird von der sozialen Stellung, der Zugehörigkeit zu den begünstigsten Klassen, dem Vermögen der Eltern“ (Rühle 1903a, 5; Hvh.i.O.).

<sup>73</sup> In »Die Volksschule, wie sie sein soll« formulierte Rühle den Anspruch seiner Schrift dahingehend, dass „dem vorliegenden Schriftchen [] die Aufgabe zu[fällt], die sozialdemokratischen Volksschulforderungen ihrem Inhalte, ihrer Berechtigung und ihrer voraussichtlichen Wirkung nach darzulegen“ (Rühle 1903b, 4; Hvh.i.O.).

Volksschule, wie sie sein soll« – nicht nur eine Bildungsfunktion, sondern auch eine soziale Aufgabe im doppelten Sinne zu erfüllen. Die Staatsschule selbst müsse vom „echten Pestalozzegeist“ getragen werden<sup>74</sup>, d.h. sie müsse jedem Schüler durch die Umsetzung von sozialpädagogisch-sozialpolitischen Entscheidungen Bedingungen bieten, die ihm erst überhaupt eine **positive Teilhabe** am Unterrichtsgeschehen zugestehe, denn ein

„gut genährtes .. Kind, das über die erforderlichen Lehrbücher und Lernmittel verfügt, wird naturgemäß ganz andere Resultate im Unterricht aufweisen als ein schlecht genährtes, hungerndes und frierendes Kind ...“ (Rühle 1903b, 10).

Die Schaffung günstiger sozialer und familialer Bedingungen für eine die „Misere des eigenen Daseins“ (Rühle 1912, 60) reflektierenden Bildung wurde von Rühle im Kontext einer „sozialistischen Erziehung mit revolutionärer Perspektive“ gesehen, die nicht nur den Abbau hinderlicher Sozialisationsmankos, sondern auch die Schulung der „Arbeiterjugend ... für die Entfaltung der Produktionskräfte und die Revolutionierung der Produktionsverhältnisse“ einschloss (von Werder 1974, 19). Das Ziel einer positiven Partizipation von proletarischen Kindern und Jugendlichen am Schulunterricht betete jedoch Schulz deutlich vernehmbarer als Rühle in den Zusammenhang der politischen Intentionen der Sozialdemokratie. Schulz deklarierte die sozialpädagogisch-sozialpolitischen Forderungen der Sozialdemokratie an die zeitgenössische Volksschule als zentral für eine „Erziehung zur Wehrhaftigkeit“. Er machte unmissverständlich deutlich, dass alle Bestrebungen der organisierten Arbeiterbewegung mittelbar oder unmittelbar der „Heranbildung eines wehrkräftigen Nachwuchses“ förderlich seien (Schulz 1911, 156). Der Zerstörung der proletarischen Familienstrukturen und der familialen Erziehungsfunktionen müsse z.B. durch den Ausbau des „gesundheitlichen Schutzes der Kinder während der Schulzeit“ Rechnung getragen werden. Schulz's gesundheitsfürsorgerischer Katalog für die Volksschule beinhaltete – wie bei Rühle – nicht nur eine direkte ärztliche Betreuung und Behandlung für die heranwachsenden Kinder, sondern auch die organisierte Ferienbetreuung, die aktive Pau

---

<sup>74</sup> Unter »echtem Pestalozzegeist« verstand Rühle Pestalozzis Erziehungsanspruch aus Stans, dass eine positive Lernhaltung und tatsächliche Lerneffekte nur erreicht werden, wenn menschliche Grundbedürfnisse befriedigt sind (wie Ernährung und Kleidung) und Standesunterschiede zwischen Erzieher und zu Erziehenden vermieden werden. Den sozialen Aufgabenkatalog der zeitgenössischen Volksschule definierte Rühle 1903 so: die Unentgeltlichkeit des Schulunterrichts, die kostenfreie Bereitstellung von „Lern- und Unterrichtsmittel“ für die Schüler, die Schülerspeisung, „beständige ärztliche Ueberwachung der Kinder durch Schulärzte“, Schulbäder (Rühle 1903b, 8ff.; Hvh.i.O.).

sen- und Nachmittagsgestaltung, die kontinuierliche Obhut für Kinder mit chronischen Erkrankungen und mit körperlichen und geistigen Behinderungen sowie die Fürsorge für verwahrloste und kriminell gewordene Kinder (vgl. ebd., 160ff.).

Bei Rühle trat neben den sozialpädagogisch-sozialpolitischen Maßnahmenkatalog für die Schule, der erst einmal grundsätzlich jedem Kind die Chance eröffnen sollte, sich aktiv in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, eine zweite soziale Funktion der Schule hinzu. Die klassen- und standesübergreifende staatliche Volksschule habe gegenüber Gemeinschaft und Individuum eine **erzieherisch-soziale Funktion** wahrzunehmen und den Schüler so zu schulen, dass

„durch den Arbeitsunterricht ... das soziale Empfinden mächtig angeregt und genährt und der Gemeinsinn, das Solidaritätsbewußtsein, das soziale Verantwortungsgefühl nachhaltig gefördert und gepflegt werden“ (Rühle 1904a, 14).

Rühle definierte beide Aufgaben als Einheit. Der sozialpädagogisch-sozialpolitische Forderungskatalog war für Rühle die unabdingbare Voraussetzung für die Umsetzung der eigentlichen – im engeren Sinne – sozialen Aufgabe von Schule.

Die sozialpädagogisch-sozialpolitischen Aufgaben, die Rühle der zeitgenössischen Schule als Teil der „gestaltenden Umwelt“ (Busemann 1931, 10) für die ‚naturgemäße‘ Entwicklung der Kinder zuschrieb, können als essentieller Teil seiner Forderungen zur Lösung der ‚Sozialen Frage als Arbeiterfrage‘ im Kaiserreich gesehen werden.<sup>75</sup> Seine Forderungen nach gesetzlichen Maßnahmen zu Behebung sozialer Missstände, für soziale Beziehungen in der Volksschule sowie der Bedeutung des „auerschulische[n] oder s c h u l p ä d a - g o g i s c h e [ n ] M i l i e u [ s ] “ (Busemann 1929, 311; Hvh.i.O.) für die schulische Erziehung wurden z.T. auch von Autoren wie Agahd (1904), Burgerstein/Netolitzky (1902), Burgerstein (1906), Schulz (1911), Muthesius (1912), Wolgast (1913), Kemsies

---

<sup>75</sup> Die Bedeutung zeitgenössischer psychologischer Forschungserkenntnisse für die schulpolitischen Intentionen Rühles – insbesondere für dessen Charakterisierung der realen Schulzustände und der proletarischen Existenz – wurde auch von Bendele benannt. Jedoch hätte Rühle im Gegensatz zu Schulz, dessen Glaube an die pädagogisch-psychologischen Forschungsergebnisse der bürgerlichen Wissenschaft unerschütterlich gewesen wäre, mit seinen „Studien über die Lebensumstände des Proletariats“ die weitgehende Beschränkung der zeitgenössischen psychologischen Forschungstätigkeit auf das „bürgerliche Individuum“ aufgeworfen und „Kritik [an] der klassenspezifischen Reichweite und Zwecksetzung bürgerlicher Wissenschaft“ formuliert (Bendele 1979, 88).

(1914), Graupner (1913)<sup>76</sup> und von Karmán (1923) erhoben. Rühle selbst griff immer wieder auf Studien der genannten Autoren zurück. Im Gegensatz zu ihm thematisierten diese – außer Schulz – jedoch nicht die politökonomische Dimension von Erziehung und Bildung und sahen nicht wie Rühle in der sozialistischen Gesellschaftsordnung das erstrebenswerte politische Ziel. Busemann, der in der Weimarer Republik den Einfluss des „auerschulischen Milieus“ auf die durch die Schule zu verwirklichende Erziehungsziele in das Zentrum seiner pädagogischen und jugenderzieherischen Forschungen stellte, sah in Rühle infolgedessen nicht einen „Schulmann, Jugendpfleger und Jugenderzieher“, der das „kindliche Milieu“ beschrieb, sondern den „Sprecher“ einer „politischen Bewegung“, die die „Frage der proletarischen Erziehung, des proletarischen Milieus und des proletarischen Kindes ... aufgeworfen“ habe (Busemann 1929, 312).<sup>77</sup>

Rühles Forderungskatalog für die Volksschule im Kaiserreich kann dementsprechend als ein Spiegelbild zeitgenössischer hygienischer, jugendfürsorgerischer, sozialpolitischer, sozialpädagogischer und medizinischer Ansprüche an Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung gesehen werden, womit er sich aber im Einklang mit den schulpolitischen Grundsätzen der SPD vor dem 1. Weltkrieg befand. In den von Zetkin und Schulz formulierten Leitsätzen zur Schulpolitik der SPD aus dem Jahre 1906<sup>78</sup> wurden, wie von Rühle, unmittelbare schulreformerische Forderungen für die zeitgenössische Volksschule erhoben, die in den Leitsätzen als ein wichtiger Schritt auf dem Wege zur Verwirklichung des eigentlichen Fernzieles „eine[r] planmäßige[n] Hebung der Volksschule ... im Interesse der so-

<sup>76</sup> Graupner war in den Jahren 1906-1913 in der ‚Pädagogischen Jahresschau über das Volksschulwesen‘ für den Abschnitt ‚Soziale Beziehungen der Volksschule. Schulhygiene‘ zuständig und stellte in seinen Beiträgen die neueren Entwicklungen in den Bereichen Jugendfürsorge und Schulhygiene vor (vgl. Graupner 1913).

<sup>77</sup> Busemann unterschied in seinem Beitrag im Bd. 2 des Nohl/Pallatschen ‚Handbuches der Pädagogik‘ zwischen „wirksamem“ und „erlebtem Milieu“. Unter ‚wirksamem Milieu‘ fasste er „die Gesamtheit der Dinge, die die leiblich-seelische Gestalt eines Menschen in diesem Sinne beeinflussen“, während das ‚erlebte Milieu‘ „die Gesamtheit dessen, was wir von unserer Umwelt erleben“ umschließt (Busemann 1929, 309). „Milieuerlebnisse“ und „Milieuwirkungen“ können für das betroffene Individuum „Wirkungen ... auf Charakter und Lebenslauf [zeitigen]“ (ebd., 309). Busemann ging jedoch zugleich von „nicht-kausalen Beziehungen“ des Menschen zu seinem ‚wirksamen und erlebten Milieu‘ aus, was einen hochgradigen Unterschied zu Rühles Annahmen aus seiner ersten Schaffensperiode zur überwiegend sozialen Bedingtheit der proletarischen Existenz und seinen kausaldeterministischen Positionen seiner zweiten publizistischen Periode, dass proletarische Kinder erlebte ‚Minderwertigkeitsgefühle‘ abwehren und durch »männlichen Protest« kompensieren würden, darstellt (Rühle 1925, 83).

<sup>78</sup> Die Leitsätze zur Schulpolitik der SPD sollten auf dem Mannheimer Parteitag im Jahre 1906 unter dem Titel ‚Volkserziehung und Sozialdemokratie‘ vorgestellt, diskutiert und beschlossen werden. „Äußere Gründe“ (Erkrankung von Zetkin) verhinderten jedoch die Vorlage der Leitsätze, die daraufhin nach Schulz in den „neu eingesetzten Bildungsausschuß“ verwiesen wurden (Schulz 1911, 259; Hvh.i.O.).

zialen Entwicklung“ und dem Ausbau der Volksschule zu einem „wirksamen Organ wahrhafter Volksbildung“ legitimiert wurden (Leitsätze, in: Schulz 1911, 259). Rühles schulreformerische Ambitionen können aber nicht nur im Kontext sozialdemokratischer Politik gesehen werden, sondern trugen ebenso den zeitgenössischen soziologischen und psychologischen Forschungsergebnissen und Rühles persönlichen Erfahrungen im Zusammenhang mit seiner Vortragstätigkeit im Arbeitermilieu Rechnung (vgl. Würzer Schoch 1995, 40).

Rühle gelangte sehr wohl zu der Erkenntnis, dass die proletarische Familie nicht mehr ihre von der Gesellschaft zugesprochene Erziehungs-, Verwahrungs- und Versorgungsaufgaben gegenüber den eigenen Kindern wahrnehmen könne und deshalb die öffentliche Erziehung, sprich die Schule und außerschulische Institutionen, diese Aufgaben übernehmen müsse. Muthesius rückte zwar ebenso wie Rühle und Schulz die strukturellen Veränderungen von proletarischen Familien in das Zentrum seiner Erörterungen und leitete hieraus funktionale Konsequenzen für die soziale Arbeit ab, die zur Einrichtung von Kinderkrippen, -gärten und -horten sowie jugendpflegerischen Aktivitäten geführt hätten, sah diese aber nicht wie Rühle als gesamtstaatliche Aufgabe, denn eher als eine von Kommunen und durch „charitative Tätigkeit“ zu verwirklichende. Auf dem sozialen Gebiet könnten sich zudem, so Muthesius weiter, die „zurzeit noch brachliegenden Frauenkräfte in den mittleren und höheren Ständen“ einbringen (Muthesius 1912, 32), ohne dass aber die sozialen Institutionen und die in ihnen Tätigen in der Lage wären, die Familie als Teil der „natürliche[n] Ordnung der Dinge“ zu ersetzen. Zugleich würdigte Muthesius die Leistungen der kommunalen und privaten sozialen Einrichtungen, die der Verbesserung des „Ernährungszustand[es] und [der] ... allgemeinen gesundheitlichen Verhältnisse der Volksschüler“ dienen würden.

„Schulärztliche Überwachung, Schulzahnkliniken, Schulspeisung, Waldschulen, Ferienkolonien, Kinderheilbäder; Hilfsklassen und Sonderklassen für Schwerhörige, für Stotterer; Spielplätze, Jugendheime und Kinderlesehallen; Schulgärten und Schulwerkstätten, hygienisch und ästhetisch angelegte und ausgestattete Schulhäuser und Schulzimmer: ich kann nur ... an[]deuten, welche große sozialpädagogische Aufgabe hier viele Städte, oft wirksam unterstützt durch Gesellschaften und Privatpersonen, zu erfüllen beginnen“ (ebd., 35).



Der soziale – die Sozialintegration des Individuums befördernde – Erziehungsauftrag der Schule bestimmte für Muthesius auch die sozialpädagogische Funktion der Schule, die „soziale Schulerziehung“. Durch die Verbindung der Bildungsaufgaben mit den zukünftigen beruflichen Interessen sowie einem nicht auf Unterordnung und dominanter Autorität beruhenden Umgang der Lehrenden mit den Schülern sollte „die Schule de[m] Kinde zu einer Art Heimat werden“ (ebd., 64).<sup>79</sup>

Ein Vergleich der schulhygienischen, sozialpolitischen und sozialpädagogischen Ansichten von Rühle, Burgerstein und Netolitzky verweist nicht nur auf die Bedeutung, die die Autoren der Schulgebäudegestaltung und gesamten Unterrichtsorganisation beimaßen, sondern auch darauf, dass den jeweiligen Forderungskatalogen der Autoren dieselben Studien zugrunde lagen<sup>80</sup> und sie auch von ähnlich gelagerten schulhygienischen und gesundheitspflegerischen Ansichten ausgingen. Während aber Rühle den Zusammenhang von proletarischer Existenz, Volksschule als Klassenschule und die Entwicklung proletarischer Kinder in das Zentrum seiner schulhygienischen und sozialpädagogischen Erörterungen stellte, wurde dieser von Burgerstein und Netolitzky zwar nicht negiert, jedoch zumeist nur kurz erwähnt.

„Das traurige Kapitel jener Erwerbsarbeit der Kinder, welche ihnen den Schlaf verkürzt, soll hier nicht erörtert werden, es ist ein Moment, welches zu dem erst in Entwicklung begriffenen Recht des Kindes gehört; das Recht des Schwachen ist ein Kulturmaßstab“ (Burgerstein 1906, 68).

Unabhängig davon wurden von Burgerstein und Netolitzky die gleichen Themen<sup>81</sup> wie von Rühle als zentrale Anliegen der „Hygiene des Unterrichts“ aufgeworfen: die Einführung spezifischen Unterrichts für und einer speziellen Betreuung von blinden, taubstummen und

---

<sup>79</sup> Muthesius forderte im Zusammenhang mit einer anderen Grundlegung von Lehrerautorität die Installation von „Selbstverwaltung und Selbstregierung“ der Schüler sowie die Initiierung von Schulfesten, Schulausflügen und Schulreisen, Forderungen, die auch von Rühle auf der Basis der positiven Erfahrungen in US-amerikanischen Schulen erhoben wurde (vgl. Rühle, in: Vorwärts. Unterhaltungsblatt. 1910, 94).

<sup>80</sup> Einen Überblick über die Themenvielfalt der Rühleschen Erörterungen zu schulhygienischen Fragen vermittelt die »Annotierte Bibliographie der bisher aufgefundenen Veröffentlichungen von Otto Rühle (1874-1943)« (Schille/Stecklina 1998).

Deutlich wird bei einem Vergleich des Schrifttums von Burgerstein (1906), Burgerstein/Netolitzky (1902) und verschiedener Beiträge Rühles in Periodika im Zeitraum 1903-1915, dass von den genannten Autoren zu den schulhygienischen Problemfeldern Studien von Mosso, Griebach, Axel Key, Schmid-Monnard, Sickinger, Eulenberg, Binet, Ignatieff, Kosinzoff, Bion, Cohn, Bresgen, Schmiegelow, Kraepelin herangezogen wurden.

<sup>81</sup> Burgerstein und Netolitzky beziehen ihre Darlegungen im Gegensatz zu Rühle nicht ausschließlich auf die Volksschule sondern versuchen, allgemein schulhygienische Grundlagen für alle Schultypen zu formulieren.

geistig behinderten Menschen; die kindgerechte Gestaltung des Unterrichts (z.B. Verhinderung von Überbürdung und Ermüdung der Kinder); die Verkleinerung der Klassenstärken aus hygienischen und erzieherischen Erwägungen (Luft- und Lichtmangel in zu großen Klassen, Infektionsgefahr, Gefahr sittlicher Vergehen, schlechte Arbeitsbedingungen der Lehrer etc.); die Forderung nach körperlichen Aktivitäten in den Pausen<sup>82</sup>; Einflussnahme der Lehrer auf die Sitzhaltung der Schüler – Gefahr der „Schulskoliose“<sup>83</sup>; kontinuierlicher und bewusster Wechsel der Unterrichtsmethodik: zwischen sitzendem Unterricht im Schulgebäude und Bewegungsunterricht im Freien; gesundheitliche Beeinträchtigungen der Schüler durch Prüfungsstress; hohe Selbstmordrate unter Schülern durch Strafen, Prüfungs- und allgemeine Schulanforderungen; Überlastung der Schüler mit Hausaufgaben; Feriengestaltung (Ferienkolonien, Waldschulen, Tageserholungsstätten, Ferianausflüge); Einstellung von Schulärzten und Schulzahnärzten.

Burgerstein verwies zudem im Rahmen seiner schulhygienischen Erörterungen auf die physiologischen Voraussetzungen sowie die körperliche und geistige Entwicklung von Schulanfängern und gelangte zu der Erkenntnis, „daß durchschnittlich die körperlich besser gestellten (schwereren und größeren) Kinder bessere Schulfortschritte machen“ würden (Burgerstein 1906, 59), was mit Rühles Meinung von der physiologisch und intellektuell unterschiedlichen Entwicklung von Bourgeoisie- und Proletarierkindern korrespondierte. Rühle spitzte jedoch die Problematik dahingehend zu, dass die soziale Benachteiligung von proletarischen Kindern auch mit einer „unzureichende[n] Ernährung“ und einer „fast durchweg g e s c h w ä c h t e [n] L e b e n s k r a f t u n d v e r m i n d e r t e [r] W i d e r s t a n d s f ä h i g k e i t“ einhergehe und Armut eine hauptsächliche „K r a n k h e i t s u r s a c h e“ bei Volksschülern sei (Rühle 1911, 87ff.; Hvh.i.O.).

---

<sup>82</sup> Burgerstein und Netolitzky fordern in diesem Zusammenhang die Beachtung der falschen Ernährung der Kinder am Morgen – auch in besser gestellten Familien –, was die Lehrer veranlassen sollte, den Kindern in den Pausen die Essenseinnahme in Ruhe zu gewähren. Die Pausen waren für die Autoren noch aus anderen gesundheitshygienischen Gesichtspunkten von Bedeutung: frische Luft, natürliche Körperhaltung, natürliches Licht (vgl. Burgerstein 1906, 72ff., vgl. Burgerstein/Netolitzky 1902).

<sup>83</sup> Zur Thematik der Rückgratsverkrümmungen veröffentlichte Rühle drei separate Artikel in den Jahren 1905-1908, wobei die Beiträge fast identisch sind (Rühle, in: Leipziger Volkszeitung. 12.1905, 37; Hamburger Echo. 21.1907, 162; Volkswacht. Feuilleton-Beilage. 1908, 99). Auch in seinen Schriften »Kinder-Elend« (1906), »Das proletarische Kind« (1911) und »Grundfragen der Erziehung« (1912) nahm diese Frage einen zentralen Platz in seiner Kritik an der zeitgenössischen Schule ein.

Einig waren sich Burgerstein, Netolitzky und Rühle in ihrer Meinung, dass ausreichender Schlaf eine Grundbedingung „für [die] gesunde Entwicklung des Kindes“ (Burgerstein 1906, 68) und für eine erfolgreiche Schulteilnahme sei. Während Burgerstein nachfolgend ausschließlich den zu zeitigen Schulbeginn am frühen Morgen kritisierte und einen ungleichen Beginn des Schulunterrichts im Sommer und Winter einklagte (vgl. ebd., 68), widmete sich Rühle vor allem der Erwerbstätigkeit von Kindern, die ihnen den Schlaf verwehrt und „eine Versündigung am Gedeihen der bedauernden Jugend“ sei (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* November 1912b). Zugleich verwies Rühle auf eine Vielzahl von häuslichen Missständen, den „Unverstand der Eltern“ und die „Unruhe unseres Zeitalters“, die alle zusammen bedingten, dass proletarische Kinder zu wenig Schlaf haben (ebd.).

### 3.1.5. Die Erziehungsfunktion der Familie bei Otto Rühle

Die Kritik an der Erziehungstätigkeit der Eltern – insbesondere der proletarischen Eltern – war ein zentrales Element der Beiträge Rühles in Zeitungen und seiner pädagogischen Aufklärungsliteratur.<sup>84</sup> In dem Beitrag »Mehr Schlaf für die Kinder« beschrieb er mit modernen Erziehungsabsichten nicht korrespondierende elterliche Erziehungsgrundsätze und -erfahrungen. Wie es Rühle obsolet war, dass Eltern ihre Kinder unausgeschlafen zu frühen geistigen und körperlichen Aktivitäten aus dem Bett holten, erschien es ihm ebenso absurd, dass Eltern ihre Kinder abends in Gastronomieeinrichtungen und Lokalitäten mitnahmen.

„Ebenso erscheint es ihnen [den Eltern, G.S.] ganz unbedenklich, wenn es [das Kind, G.S.] in später Abendstunde noch im Kreise der Erwachsenen sich bewegt, Haus oder Straße mit munteren Lärm belebt. ... in manchen Städten ... ist die sträfliche und gewissenlose Unsitte, Kinder in tiefster Nacht in Schanklokalen, Tanzböden, Biergärten und auf den Straßen

---

<sup>84</sup> Ausschließlich an die Erziehungstätigkeit der Eltern wandte sich Rühles Schrift »Umgang mit Kindern« (1913, 1924). Die monatlich erscheinende Erziehungs-Beilage ‚Das proletarische Kind‘ (1912-1915) enthielt eine gesonderte – aber umfangreiche – Rubrik »Umgang mit Kindern«, die von Otto Rühle und Alice Rühle-Gerstel auch in ihrer Schriftenreihe ‚Am andern Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung‘ (1.1924/2.1925. Heft 1-5) unter der Rubrik »Erziehung der Erzieher« sowie der monatlichen Schriftenfolge ‚Das proletarische Kind‘ (1.1925/2.1926) in etwas veränderter Form publiziert wurde. Rühles verfolgte mit solchen Rubriken und Beiträgen das Anliegen, die Eltern für einen anderen Umgang mit ihren Kindern, frei von sozial bedingter Autorität (Macht des Stärkeren, Generationenverhältnis) und die natürliche Entfaltung des Kindes beachtend, zu sensibilisieren. Hierzu bedurfte es nach Rühle zuerst nicht der Erziehung der Kinder, sondern der **Selbsterziehung der Eltern**.

herumzuschleppen, besonders verbreitet“ (Rühle, in: Das proletarische Kind. Erziehungs-Beilage. November 1912b).

In einem weiteren Beitrag zur Problematik des Schlafes von Kindern in der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ mit dem Titel »Kinder, die keine Betten haben« wandte sich Rühle jedoch ausschließlich dem Einfluss sozialer Komponenten auf die Schlafdauer und Schlafmöglichkeiten von proletarischen Kindern zu (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Februar 1913). Neben einer „ausreichenden Schlafenszeit, saubere[r] Lagerstätte und genügende[r] Luftzufuhr“ solle das Kind „ein Bett für sich alleine haben“ (ebd.; Hvh.i.O.). In Arbeiterhaushalten sei es aber kein Einzelfall, sondern Normalzustand, dass Kinder keine eigenen Betten hätten und sie sich das Bett mit weiteren Familienangehörigen und fremden „Schlafgängern“ teilen müssten. Aus diesem Tatbestand, den er mit Faktenmaterial belegte<sup>85</sup>, leitete Rühle seinen Erklärungsversuch für die geringen schulischen Leistungen von Kindern ab.

„Ein Kind, das Nacht für Nacht sechs, acht oder zehn Stunden auf unbequemer Lagerstätte beengt, gekrümmt, in Bewegung und Atmung behindert, liegt, neben weinenden, hustenden, schwitzenden oder schnarchenden Bettgenossen, ..., kann am Morgen nicht ausgeschlafen haben und durch die Nachtruhe gestärkt und erquickt sein. Es fühlt sich übermüdet, abgeschlagen, ist unlustig zu Spiel und Arbeit, leidet an Blutarmut und Stoffwechselstörungen, wird empfänglich für Infektionskrankheiten und bleibt im Wachstum zurück“ (ebd.).

Doch nicht nur für die Erziehungs- und Bildungsleistungen des Kindes hätte dies unabsehbare Folgen. Für Rühle waren die Zustände in Arbeiterhaushalten auch aus moralischen Gründen anklagenswert, denn „die Familie [wird hier] ... zu einer Brutstätte der Unzucht und schlimmsten sittlichen Verkommenheit“ (ebd.). Die ökonomische Bedingtheit dieser familialen Zustände war für Rühle mehr als offenkundig, was ihn am Ende des Beitrages zu der Annahme brachte, dass Wohnungsnot, Armut und negativen Erziehungseinflüssen auch mit einer noch so „weitsichtige[n], umfassende[n] und gründliche[n] Sozialpolitik“ nicht beizukommen sei. Konsequente und beständige Veränderung könne nur eine Um-

---

<sup>85</sup> Als Studien zog Rühle zur Untermauerung seiner Annahmen Untersuchungen von Bernhard, Philippsohn, Grieser, Weiskopf, Michel, eine Statistik des ‚Wöcherinnen-Asyl-Heim‘ Köln sowie den Schularztbericht der Stadt Magdeburg hinzu (vgl. Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Februar 1913).

wälzung der gesellschaftlichen und ökonomischen „Arbeits- und Besitzverteilung“ bringen (ebd.).

Die Beiträge »Mehr Schlaf für Kinder« und »Kinder, die keine Betten haben« in der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ sind zugleich ein anschauliches Beispiel dafür, wie Rühle in seinem journalistisch-publizistischen Schaffen bemüht war, seinen Lesern ein gesellschaftliches und erzieherisches Thema in verstehbarer Form darzubieten, sie mit neueren soziologischen, psychologischen und erziehungsrelevanten Forschungsergebnissen vertraut zu machen<sup>86</sup> und zugleich den Beitrag mit einem **aufklärerisch-erzieherischen** Anspruch für die Erziehungstätigkeit der Eltern zu verbinden.<sup>87</sup> Jeweils erst am Ende der einzelnen Beiträge wurde von Rühle die Bezugnahme zum politischen Anliegen der Sozialdemokratie hergestellt, indem er z.B. in dem Beitrag »Mehr Schaf für Kinder« zwar den positiven Beitrag von „Schulreformern und Hygienikern“ für einen „späteren Schulbeginn“ akzentuierte, um daran anschließend aber zu bemerken, dass „das Interesse des ausbeuterischen Besitzes ... die Ordnung in der Schule wie im Staat [diktiert]“ (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* November 1912b). Als Zielgruppe der Beiträge sollten, wie Rühle es in der ersten Ausgabe der *Erziehungs-Beilage* im Oktober 1912 formulierte, die „proletarischen Eltern“ angesprochen werden. Inhaltlich stellte sich Rühle mit der *Erziehungs-Beilage* das Ziel, den Erziehern proletarischer Kinder zu helfen, sich

„Wesen, Lebenskreis und Entwicklungsbahn des proletarischen Nachwuchses durch gemeinverständliche Abhandlungen psychologischen, soziologischen und pädagogischen Inhalts und Charakters“

zu erschließen sowie die

„erzieherischen Aufgaben des häuslichen Kreises und deren Erfüllung, wie der Probleme der staatlichen und gesellschaftlichen Bildungspflege und Jugendfürsorge“

<sup>86</sup> Rühle publizierte in dem Beitrag Zahlenmaterial zum durchschnittlichen Schlafvolumen von 2-14jährigen Kindern. Als Personen, die sich mit der Problematik eingehender beschäftigt haben, werden von Rühle Bernhard und Mosso benannt (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* November 1912).

<sup>87</sup> Zur *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ selbst konnten bisher nur vereinzelt Hinweise zu dem mit ihr verbundenen Zweck gefunden werden. Auf dem Parteitag der SPD 1912 in Chemnitz trug Scheibe vom Bochumer SPD-Verband den Antrag vor, die Kinderbeilage der ‚Gleichheit‘ zukünftig den einzelnen Organisationen für ein geringes Entgelt zur Verfügung zu stellen. Seinen Antrag begründete Scheibe u.a. mit der Tatsache, dass

„Genosse Rühle ... vom 01. Oktober an ja eine Korrespondenz heraus[gibt], Anweisungen an die Eltern, die Erziehungsfragen betreffend. Dann wird es notwendig sein, um den Anregungen von Rühle in weitgehendstem Maße Folge leisten zu können, Stoff für unsere Kinder zu bieten“ (Handbuch der sozialdemokratischen Parteitage 1910-1913, o.J. [1917], 183f.; vgl. Maneck 1976, 78f.).

zu erfassen (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Oktober 1912a). Inwiefern Rühle seine Zielgruppe soziologisch hätte genauer definieren müssen, soll an dieser Stelle nicht erörtert werden. Da die soziologische Bezugsgröße von Rühle in seiner ersten Schaffensperiode ausschließlich die Unterscheidung von Bourgeoisie und Proletariat war, schloss dies wahrscheinlich auch diejenigen lohnabhängigen Schichten ein, die in pädagogischen und sozialen Berufsfeldern tätig waren bzw. Intellektuelle, die sich politisch der Sozialdemokratie verbunden fühlten. Klar dürfte Rühle aber gewesen sein, dass er mit der gewählten Publikationsform und der spezifischen Präsentation von pädagogischen, soziologischen und psychologischen Forschungsergebnissen wahrscheinlich nicht in erster Linie die in der Wissenschaft tätige pädagogische Fachöffentlichkeit ansprechen wollte und konnte.

Andererseits und dies wieder relativierend sei aber vermerkt, dass die *Erziehungs-Beilage* der Jahre 1912-1915 sehr wohl einen sehr umfassenden Überblick über die erziehungsrelevante Forschung und neuere Veröffentlichungen zum pädagogischen Gegenstand in der Spätphase des Kaiserreichs vermittelt. Hierdurch hätte die *Erziehungs-Beilage* sicherlich auch für eine interessierte Fachöffentlichkeit eine Relevanz als pädagogisches Überblickswerk haben können, falls sie in gebundener Form erschienen bzw. von der Fachöffentlichkeit wahrgenommen worden wäre. Die *Erziehungs-Beilage* war zudem eines der wenigen publizistischen Organe, das sich während des 1. Weltkrieges kritisch mit den aus dem Krieg erwachsenden erzieherischen Aufgaben und soziologischen Problemfeldern auseinandergesetzt hat.<sup>88</sup> Bemerkenswert und zugleich aber auch spekulativ ist in diesem Zusammenhang das Faktum, dass die monatliche *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ der Jahre 1912-1915 in ihrer Geschlossenheit als eine spezifische Form der im Kaiserreich und der Weimarer Republik weit verbreiteten Form eines ‚Handbuches‘ angesehen werden kann, wofür nicht nur die monatlich variierenden Themenschwerpunkte und die Themenvielfalt der gesamten *Erziehungs-Beilage* sprechen, sondern auch Rühles inhaltlicher Anspruch an die *Erziehungs-*

---

<sup>88</sup> Im Rahmen der Dissertation waren dem Autor die Monate September bis Dezember 1914 der *Erziehungs-Beilage* nicht zugänglich, so dass als erste Abhandlungen Rühles zur Wechselwirkung von Krieg und Erziehung die Beiträge »Krieg und Erziehung« und »Ein Gespräch vom Krieg« (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Januar 1915) angesehen werden. Weitere Beiträge Rühles zur genannten Problematik waren: »Feldgraue Kinder« (April 1915); »Krieg und jugendliches Verbrechen« (Oktober 1915) sowie »Krieg und Geburtenrückgang« (November 1915). Zudem veröffentlichte Rühle in der *Erziehungs-Beilage* einen Beitrag von Emmy Freundlich mit dem Titel: »Die Kriegsarbeit der »Kinderfreunde« Österreichs« (Freundlich, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Juli 1915).

*Beilage*. Rühle hatte sich mit der *Beilage* das Ziel gesetzt, einen Überblick über aktuelle soziologische, pädagogische und psychologische Forschungsergebnisse zu vermitteln sowie die Leserschaft für eine Analyse der eigenen Erziehungspositionen und -grundsätzen zu sensibilisieren.

Für Rühle waren, dies wird insbesondere auch in der Erziehungs-*Beilage* offenbar, mithin im Interesse der sich veränderten erzieherischen Funktion von Familie weitreichende sozialpolitische und sozialpädagogische Umgestaltungen ebenso unverzichtbar wie grundlegende schulreformerische Bestrebungen und die „Erziehung der Erzieher“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924; 1), dass „das Kind den Mittelpunkt des Erziehungswerkes bildet“ und der „Erzieher um des Kindes Willen da ist“ (Rühle, in: *Das proletarische Kind. Erziehungs-Beilage*. Oktober 1913; Hvh.i.O.).

Rühle konkretisierte und radikalisierte, im Gegensatz zu anderen Reformpädagogen seiner Zeit wie Key, Gurlitt und Lichtwark, seinen Anspruch an die Erziehungswirklichkeit signifikant, indem er die unmittelbaren Lebensbedingungen proletarischer Kinder soziologisch zusammenzog und reformpädagogisches Ideengut der Arbeitsschulbewegung und der ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ schon relativ früh – zu Beginn des 20. Jahrhunderts – zu zentralen Elementen seiner Erziehungskonzeption erhob, diese mit den Erkenntnissen der zeitgenössischen Psychologie verband und mit seinen schulpolitischen Bestrebungen verknüpfte. Von der Verbindung der Phänomenologie proletarischer Existenz und reformpädagogischer Gedanken legen nicht nur Rühles soziologische und erziehungstheoretische Schriften Zeugnis ab, sondern auch die Aufklärungs- und Ratgeberliteratur seiner ersten und zweiten Schaffensperiode. In Broschüren und Schriften, wie »Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge« (1907a), »Umgang mit Kindern« (1913; 1924a), »Kind. Alkohol und Erziehung« (1914a), der monatlichen *Erziehungs-Beilage* von 6 sozialdemokratischen Zeitungen »Das proletarische Kind« (Rühle 1912-1915) sowie den Schriftenreihen »Am andern Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung« (Rühle/Rühle-Gerstel 1912/4, 1-5) und »Das proletarische Kind« (Rühle/Rühle-Gerstel 1.1925/26, 1-12/2.1926, 1-6), beschrieb Rühle nicht nur das proletarische Elend und die Klassenspaltung seiner Zeit, sondern entwarf seine Vorstellungen von einem anderen Umgang der Eltern mit ihren

Kindern, der ausschließlich von einer natürlichen Autorität durchdrungen sein müsse<sup>89</sup>, das Kind als ebenbürtigen Partner zu akzeptieren habe und auf dem Prinzip der Arbeitserziehung beruhe.

### 3.1.6. Soziale Kindertypisierungen von Otto Rühle in seiner ersten Schaffensperiode

Im Hinblick auf individuelle Handlungsstrategien und Bewältigungsmuster von proletarischen Kindern und Jugendlichen inhaltsreicher als die auf der Basis der zeitgenössischen experimentellen Psychologie und der Kindheitsforschung gewonnene und für die Begründung der Arbeitserziehung handhabbare Unterscheidung von motorischem und sensorischen (Schüler-)Typus waren in Rühles erster Schaffensperiode seine Entwürfe zur Typisierung von Kindercharakteren auf der Basis von politischen, ökonomischen, sozialen und erzieherischen Begründungszusammenhängen. Das ‚fragende Kind‘ und das ‚erwerbstätige Kind‘ sind in diesem Zusammenhang als die zwei am umfassendsten von Rühle dargestellten Typisierungen anzuführen. Er hatte die beiden erziehungsrelevanten bzw. sozialbedingten Kindertypisierungen in separaten Abhandlungen dargestellt (Rühle 1914c; Rühle 1914b). Aus Anzeigen zu den Heften »Das fragende Kind« und »Das erwerbstätige Kind« geht des weiteren hervor, dass Rühle ursprünglich beabsichtigte, insgesamt mindestens sechs Hefte der Reihe ‚Du und dein Kind‘ zu publizieren.<sup>90</sup> Zu den von Rühle thematisierten sechs Kindertypen finden sich Beiträge in der monatlichen *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘, wobei die veröffentlichten Artikel zum fragenden und er-

---

<sup>89</sup> In seinem erziehungspraktischen Buch »Umgang mit Kindern« (1913) begründete Rühle seine Erziehungsvorstellungen zu einem demokratischen und das Kind respektierenden Erziehungsstil. Die Erzieher hätten die Pflicht, ihren Kindern selbst Vorbild zu sein und von den Kindern nichts zu verlangen, was sie selbst nicht tun würden. Das eigene Vorbild des Erziehers war in Rühles Erziehungsvorstellungen mithin ebenso wichtig wie der weitgehende Verzicht auf Bestrafung, insbesondere körperliche Züchtigung, sowie elterliche Güte und Nachsicht (vgl. Rühle 1913, vgl. Rühle 1924).

<sup>90</sup> In der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ wurden nur die Hefte »Das fragende Kind« und »Das erwerbstätige Kind« als erschienen deklariert, denen vier weitere mit den Titeln: »Das spielende Kind«; »Das lügenhafte Kind«; »Das aufsichtslose Kind«; »Das eigensinnige Kind« folgen sollten. Für die Hefte wurde mit dem Gesamttitel ‚Du und dein Kind. Kleine Erziehungsbibliothek für Arbeitereltern‘ geworben (vgl. ‚Das proletarische Kind‘. *Erziehungs-Beilage*. Juni 1914). Auf den zwei erschienenen Broschüren selbst (»Das fragende Kind«, »Das erwerbstätige Kind«) fehlt der Zusatz ‚Kleine Erziehungsbibliothek für Arbeitereltern‘. In der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ blieb des Weiteren offen, ob neben den angegebenen sechs Typisierungen noch weitere vorgenommen werden, denn Rühle fügte den vorgesehenen Veröffentlichungen das Wort „usw.“ hinzu. In der Abhandlung »Das fragende Kind« werden im Gegensatz hierzu nur die fünf weiteren Hefte mit den bereits erwähnten Titeln benannt, die veröffentlicht werden sollten.



werbstätigen Kind Aufnahme in den beiden gleichnamigen Broschüren fanden.<sup>91</sup> Während Rühle mit der Erörterung der Problematik des fragenden, des lügenhaften, des spielenden und des eigensinnigen Kindes sich zuvorderst allgemeinen Erziehungsfragen und -grundsätzen zuwandte, wurde von ihm mit der Thematik von erwerbstätigem und aufsichtslosem Kind unmittelbar der Zusammenhang von gesellschaftlichen Bedingungen, sozialem Milieu und individueller Bewältigung zum Gegenstand der Besprechung erhoben.

„Wo die Mutter im Haushalt fehlt, sind die Kinder ohne Aufsicht, Wartung und Erziehung. Zum mindesten ohne die richtige Versorgung, wie sie eine Mutter zu geben pflegt. Der Kapitalismus, der, indem er die Fabrik organisierte, erst den Vater aus der Werkstätte riß, hat nach und nach die ganze proletarische Familie aufgelöst; ... . Da bleiben nur die Kleinen zurück – in kalten Stuben, oder auf der Straße, mutterlos, ohne Aufsicht und Erziehung – *a u f s i c h t s l o s e K i n d e r*“ (Rühle, in: *Das proletarische Kind. Erziehungsbeilage*. Januar 1914; Hvh.i.O.).

Im Zusammenhang mit den sechs Typisierungen ist ferner von Rühle die Abhandlung »Kind. Alkohol und Erziehung« (1914a) anzuführen, die als Sonderdruck der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ erschien.<sup>92</sup> Wie in der Broschüre »Das erwerbstätige Kind« thematisierte Rühle hier den Zusammenhang von gesellschaftlichen Bedingungen und proletarischer Existenz. In der Schrift dokumentierte er die individuellen und sozialen Auswirkungen der Alkoholabhängigkeit von proletarischen Eltern auf deren Kinder und appellierte nicht nur an staatliche Institutionen, soziale Missstände abzubauen, sondern auch an die individuelle Verantwortung von Müttern und Vätern für ihre noch unborenen und heranwachsenden Kinder.

„Das Recht des Kindes auf Gesundheit, Wohlergehen, Glück – ein Recht auch schon der Ungeborenen – predigt den Eltern ein eindringliches Kapitel über vorgeburtliche Erziehung: ... *B e w a h r e d e i n e n K ö r p e r v o r d e m G i f t d e s*

<sup>91</sup> Beiträge zu den sechs Kindertypisierungen finden sich in der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘, wie folgt:

zu: »Das fragende Kind«. *Erziehungs-Beilage*. Das proletarische Kind. Februar 1914; Dezember 1915.

zu: »Das erwerbstätige Kind«. *Erziehungs-Beilage*. Das proletarische Kind. Dezember 1912; Januar 1913.

zu: »Das spielende Kind«. *Erziehungs-Beilage*. Das proletarische Kind. Mai 1915.

zu: »Das lügenhafte Kind«. *Erziehungs-Beilage*. Das proletarische Kind. Mai 1914.

zu: »Das aufsichtslose Kind«. *Erziehungs-Beilage*. Das proletarische Kind. Januar 1914.

zu: »Das eigensinnige Kind«. *Erziehungs-Beilage*. Das proletarische Kind. April 1914.

<sup>92</sup> Ein Teil der Beiträge der Broschüre »Kind. Alkohol und Erziehung« wurde bereits in der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘. Juli 1914 abgedruckt.

Alkohols! Erzeuge kein Kind im Rausch! Erhebe dich zu allem Guten und Schönen, damit dein Kind von dir Schönes und Gutes empfangt! (Rühle 1914a, 4; Hvh.i.O.).

Mit den Typisierungen des erwerbstätigen und des aufsichtslosen Kindes – aber auch des alkoholabhängigen Kindes – unternahm Rühle einen der ersten sozialpädagogischen Versuche seiner Zeit, kindliche Bewältigungstypen im Kontext sozialer Milieubedingungen zu thematisieren. Am deutlichsten konkretisierte sich die Perspektive des dialektischen Aufeinanderbezogenseins von Individuum und sozialem Milieu bei ihm in der Broschüre »Das erwerbstätige Kind«, wo von ihm der Zusammenhang von proletarischer Existenz und Lebensbewältigung der proletarischen Kinder und Jugendlichen veranschaulicht wird.

„Das Kind von heute – das Kind der arbeitenden Massen – hat keine Jugend mehr. Es erlebt nichts mehr in Umwelt und Natur. Die Natur hat die Industrie gefressen; auf Wiesen dehnen sich trostlose Schutthalden, in den Bächen und Flüssen treiben die giftigen und übelriechenden Abwässer der Fabriken. Ein Stück Romantik nach dem anderen ist verschwunden. Der Vater schafft irgendwo; was er arbeitet, wer weiß es? Das Kind kann ihn nicht mehr zusehen wie früher ... . Auch die Mutter steht irgendwo in der Fabrik ... . Das Kind von heute spielt nicht mehr. Die Armut ist zum **A r b e i t e n** da. So muß das arme **K i n d a r b e i t e n , s c h a f f e n , v e r d i e n e n !**“ (Rühle 1914b, 4f.)

### *3.2. Zur Wechselbeziehung der Phänomenologie proletarischer Existenz und sozialpädagogischer Dimension bei Otto Rühle*

Die von Rühle entworfene **Phänomenologie der proletarischen Existenz** seiner ersten Schaffensperiode lässt sich nach fünf Dimensionen hin strukturieren:

- (1) die gesellschaftliche Perspektive,
- (2) die Perspektive der gesellschaftlichen Individualisierung und Entfremdung der Arbeit,
- (3) die Perspektive der Heimatlosigkeit des Proletariats,
- (4) die familiale Perspektive sowie
- (5) die Perspektive der proletarischen Bildung und des Erziehungsverhältnisses.

### 3.2.1. Gesellschaftliche Perspektive

In der **gesellschaftlichen Perspektive** kam es Rühle darauf an darzubieten, wie die industriekapitalistische Entwicklung seit Mitte des 19. Jahrhunderts die Formen des gesamten sozialen Zusammenlebens veränderte und neu strukturierte. In Bezug auf Müller-Lyers Darlegungen zur „geneonomische[n] Entwicklung der Menschheit“ (Rühle 1922a, 7) sprach Rühle – in den frühen 20er Jahren – vom „Zeitalter des Individualismus“, das im Gegensatz zum „Zeitalter des Kommunismus“ stehe.<sup>93</sup> Das künftige kommunistische Zeitalter sollte nach den pathetisch-postulierend formulierten Ansichten Rühles durch eine **solidarische Gemeinschaft** getragen werden, die sich durch neue Geschlechterbeziehungen, eine neue Lebensformung und -bewältigung, gemeinschaftliche Erziehungsgrundsätze und eine kollektive Moral auszeichnen. Für ihn verbanden sich seine Vorstellungen von der neuen Zeitepoche mit seiner Hoffnung auf Einheit von natürlicher und sozialer Umwelt, sozial-kooperativem Milieu sowie der Erziehung in und durch die Gemeinschaft.

„Das Aufkommen des Privateigentums, das in die Hände des Mannes übergang, untergrub die Urkommune und führte ihren Zerfall herbei. Die Arbeit hatte sich so hoch entwickelt, daß der einzelne imstande war, auf sich allein gestellt von ihrem Ertrag eine Einzelfamilie und einen Einzelhaushalt zu begründen und aufrecht zu erhalten. Damit war der Reife,

---

<sup>93</sup> Rühles Begriffe des ‚individualistischen und kommunistischen Zeitalters‘ wurden von ihm in der Schrift ‚Die Sozialisierung der Frau‘ (1922) näher ausgeführt. Individualistisches und kommunistisches Zeitalter waren bei Rühle begriffliche Definitionen, mit denen er sozialökonomische und -strukturelle Prozesse menschlicher Kulturentwicklung beschrieb. Produktivkraftentwicklung, soziale, familiäre und sexuelle Beziehungen sowie Erziehungsgrundsätze waren nach Rühle auf die jeweils herrschenden ökonomischen Bedingungen (Produktionsverhältnisse) zurückzuführen. Das individualistische Zeitalter umfasste nach Rühles Ansicht also nicht nur die industriekapitalistische Moderne, sondern die gesamte Zeitepoche des Privateigentums an Produktionsmitteln, des Staates und der „staatlichen Herrschaftsgewalt“. Ihm voraus ging die ‚urkommunistische‘ Epoche mit ihrer „föderativen Verwandtschaftsdemokratie auf genossenschaftlicher Grundlage“, die vor rund 1000 Jahren durch die radikale Umwälzung der Produktionsverhältnisse und eine den Privatbesitz schützende Gesetzgebung abgelöst wurde (Rühle 1922a, 14). Der auf der Anwendung von Profit beruhende Kapitalismus sei – so Rühle weiter und sich auf das »Kommunistische Manifest« von Marx und Engels berufend – das letzte Stadium des individualistischen Zeitalters. Seine ökonomische Entwicklung schaffe unabwendbar die sozioökonomischen Voraussetzungen für seinen Übergang zum Sozialismus und die Ablösung des ‚individualistischen Zeitalters‘ durch das ‚kommunistische Zeitalter‘, welches charakterisiert werde durch die „Gemeinschaft des Arbeitsmittelbesitzes, der Arbeit und des Arbeitsertragsgenusses“.

„Es ist nicht bloß der Kapitalismus, der mit dieser Revolution überwunden wird. Das Privateigentum überhaupt, dessen höchste und letzte Erscheinungsform der Kapitalismus ist, findet seinen Untergang“ (ebd., 41; Hvh.i.O.).

Das sozialistisch-kommunistische Zeitalter wurde von Rühle als „klassenlose Gesellschaft“ charakterisiert, welches zudem an die sozialen Beziehungsstrukturen des ‚Urkommunismus‘ – aber auf ökonomisch und sozial viel höher entwickelter Stufe – anknüpft. „Die Kommune ist die Zelle des neuen Gemeinschaftslebens“ (Rühle 1920c, 13; Hvh.i.O.).

der die Gemeinschaft zusammengehalten hatte, gelockert und gelöst. Der durch den Reichtum geweckte und gestachelte Individualismus des Mannes fand in der Familie sein Herrschaftsgebiet. Die Großfamilie zerbröckelte in Kleinfamilien, die Gruppenehen in Einehen, die Kommune in Haushalte. Das Zeitalter des Individualismus begann. ... . Kommunismus – d.h.: Gemeinschaft des Besitzes, der Arbeit, des Arbeitsgenusses, heißt Solidarität, heißt neue Beziehungen der Geschlechter, neue Lebensplanung, neue Kultursphäre, neue Erziehung“ (Rühle 1920a, 8; Hvh.i.O.).

Mit seiner sehr allgemein formulierten gemeinschaftlichen Sozialismuskonzeption schloss Rühle an die Begriffsdefinition von Müller-Lyer an, der seinen Sozialismusbegriff unabhängig von parteipolitischen Erwägungen formuliert hatte und auf die Vereinbarkeit von „Sozialismus und Individualismus“ orientierte.

„Richtig verstanden aber ist Sozialismus etwas anderes: es ist die Vereinigung (Sozialisation) der Kräfte zu höheren Aufgaben, als sie der einzelne zu lösen vermöchte, es ist die höchste Steigerung der menschlichen Macht durch planvolles Zusammenwirken“ (Müller-Lyer 1919, 224).

Zur sozialstrukturellen Grundlage der neuen Erziehung wurde für Rühle die Annahme, dass der von ihm infolge der revolutionären Umwälzungen als unmittelbar bevorstehend angenommene Sozialismus vor allem vom „Leben und Wirken in der Gemeinschaft“ bestimmt werde (Rühle 1920a, 10). Mit der Begriffsbestimmung von Sozialpädagogik als Erziehung durch und in der Gemeinschaft, wie Rühle seinen Sozialpädagogikbegriff in der theoretisch-pädagogischen Abhandlung »Grundfragen der Erziehung« sowie in der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ bereits 1912 konkretisiert hatte (vgl. Rühle 1912, 12ff.; vgl. Rühle, in: ‚Das proletarische Kind‘ *Erziehungs-Beilage*. Oktober 1912a; vgl. Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. November 1912a), konnte er dementsprechend in den frühen 20er Jahren seinen politisch-theoretischen Sozialpädagogikbegriff als ‚Pädagogik des Sozialismus‘ deklarieren.

Rühle offenbarte in seinem gesellschaftspolitischen und pädagogischen Denken Kontinuität zu seinen Auffassungen einer sozialen Erziehung vor dem 1. Weltkrieg. Die soziale Pädagogik des ‚kommunistischen Zeitalters‘ wurde von ihm in seinen Schriften zu Beginn der 20er Jahre aber ausschließlich als abstraktes Ideal formuliert, eine weiterführende theoretische und inhaltliche Fundierung des politisch-pädagogischen Begriffs von Sozial-Päda-

gogik gehörte nicht zur pädagogisch-erzieherischen Intentionen von Rühle. Die politische Dimension seiner Sozialpädagogik wird insbesondere da deutlich, wo er als zentrales Faktum sozialer Pädagogik und Erziehung bestimmte, dass jegliche systemimmanenten sozial-reformerischen und gemeinschaftserzieherischen Bestrebungen innerhalb des ‚kapitalistischen Zeitalters‘ den Grundwiderspruch des Kapitalismus und die Ausbeutung des Proletariats nicht aufheben können. Dies war für ihn auch der entscheidende Grund dafür, der Idee der „sozialen Schulerziehung“ (Muthesius 1912, 42) sowie der „Fürsorgeerziehung“ für Jugendliche (Gregor 1924, 8) in der eigenen Sozialpädagogikkonzeption der frühen zwanziger Jahre keinerlei Bedeutung beizumessen.<sup>94</sup>

Ein wesentliches Merkmal des Zeitalters des Industriekapitalismus war für Rühle der stetige und nicht behebbare Werteverfall der Familie, insbesondere ihrer strukturbestimmenden Versorgungs- und Erziehungsfunktionen. In Rückgriff auf Müller-Lyers Paradigma von der „spätfamilialen Krise des Kapitalismus“ ging Rühle von der Annahme aus, dass die privatisierte Familie und die monogame Ehe ursprünglich die spezifischen Formen des Zusammenlebens der Generationen und Geschlechter des privatkapitalistischen Zeitalters gewesen seien, an die die repräsentativen Funktionen der Familie als Ernährungs-, Wohn-, Erziehungs- und Lebensgemeinschaft gebunden waren. Rühle kam in seinen sozial-historischen und soziologischen Analysen zur Familie des Industriekapitalismus aber zu der Erkenntnis<sup>95</sup>, dass die ganzheitliche Funktion von Familie in der industriekapitalistischen Phase durch die ökonomische Entwicklung unwiederbringlich verloren gegangen sei (vgl. Rühle 1922a, 19). Insbesondere in der proletarischen Familie dokumentiere sich diese Entwicklung; die Familie der proletarischen Bevölkerungsmehrheit entspreche nicht im entferntesten dem Idealtypus einer intakten (bürgerlichen) Familie und werde hierdurch zugleich zur Keimzelle der „F a m i l i e d e s s o z i a l i s t i s c h e n Z e i t a l t e r s“, der „Kommune“ (Rühle o.J. [1921], 25; Hvh.i.O.).

---

<sup>94</sup> Eine Definition des Begriffs ‚sozial‘ nahm Hergert vor. Er ging von einer dreifachen Wortbedeutung aus. Zum einen betraf er alle Maßnahmen, die sich auf die „Fürsorge für die unteren Stände“ bezögen, zum zweiten umfasse er soziale Leistungen, die der „bessere[n] Gestaltung des Wirtschaftslebens“ dienen, und zum dritten schließe der Begriff ‚sozial‘ philosophische und pädagogische Forschungen und „Erziehungsmaßnahmen“ zu „Leben der Gemeinschaften“ ein (Hergert 1919, 41). Hergert ging somit nicht auf die politisch-pädagogische Dimension von Sozialpädagogik ein, wie sie sich mithin nicht nur bei Rühle, sondern auch bei der österreichischen und deutschen Kinderfreundebewegung sowie den ‚Entschiedenem Schulreformern‘ finden lässt.

<sup>95</sup> Rühle berief sich bei seinen Analysen zur Familie im Kapitalismus auf Müller-Lyer, Cunow, Marx und Engels.

„Der Proletarier, dem die Entwicklung Besitz und Beruf, Werkstatt und Werkzeug nahm, der Selbständigkeit und Selbstbestimmungsrecht verlor, keine Heimat, keine Selbsthaftigkeit und keine Zukunft hat – er mußte jetzt auch den letzten Glücksrest früherer, schönerer Zeiten schwinden sehen: die Familie. Sein Verhältnis zu Weib und Kind hat nichts mehr gemein mit dem bürgerlichen Familienverhältnis; daß nunmehr ein Geschlecht heranwuchs, für das die Familiengemeinschaft so gut wie nicht mehr existiert, wird – um mit Sombart zu sprechen – zur »ungeheuerlichen Tatsache«. Der Zerfall der hergebrachten Familienform trägt aber doch das Tröstliche in sich, daß er nur ein Stadium ist, das zu neuen Formen überleitet. ... Und Väter wie Mütter werden für einen großen Teil des Tages ihren Kindern wiedergegeben sein“ (Rühle 1912, 31f.; Hvh.i.O.).

In seinen Schriften der ersten Schaffensperiode hatte Rühle die „Kommune ... [als] die ins Soziale erweiterte Familie“ (Rühle o.J. [1921], 25) noch nicht thematisiert sowie mit seiner Aufklärungs- und Ratgeberliteratur dieser Zeit den proletarischen Eltern einen das Kind respektierenden und es als gleichberechtigten Partner achtenden Umgang empfohlen. Zu Beginn seiner zweiten Schaffensphase vervollständigte Rühle in seinen Schriften »Kind und Umwelt« (1920b), »Liebe-Ehe-Familie« (o.J. [1921]) und »Die Sozialisierung der Frau« (1922a) seine soziologischen Studien zum Zerfall (proletarischer) Familienstrukturen und der Übernahme familialer Aufgaben durch soziale Institutionen im kapitalistischen Zeitalter durch seine Ideen von Kommune und freiem Liebesbund als Formen des sozialen Zusammenlebens im Sozialismus. Er versuchte nun, politisch-soziologisch nachzuweisen, dass die proletarische Familie durch ökonomische Erfordernisse und der Trennung von Familien- und Erwerbsleben in der industriekapitalistischen Moderne immer mehr der Funktion als Wirtschaftseinheit und Erziehungsinstanz entkleidet werde.<sup>96</sup>

---

<sup>96</sup> Rühle projektierte in »Liebe-Ehe-Familie« (o.J.[1921]) sowie »Die Sozialisierung der Frau« (1922) einen sozialhistorischen Abriss der Entstehung und des Wandels von Familie, Ehe, Geschlechterbeziehungen und Sexualität. Der Wandel der Familien- und Eheform war nach Rühle immer abhängig vom Wandel der ökonomischen Bedingungen und Besitzverhältnisse, die eine Veränderung der Sozialstruktur sowie der Funktionen von Familie und Ehe in der jeweiligen Zeitepoche nach sich zogen. Die vorherrschende Eheform des individualistisch-familialen Zeitalters war nach Rühle die monogame Ehe, die ausschließlich „in den wirtschaftlichen Interessen des Mannes“ lag (Rühle 1921, 15). Dem weiblichen Geschlecht – unterdrückt durch das männliche und in die „Einzelehe“ gezwungen, blieb als Reaktion auf die individuelle und kollektive Herrschaft des Mannes nur „Ehebruch und Prostitution“ (ebd., 15; Hvh.i.O.). Jedoch war die monogame Ehe des individualistischen Zeitalters nach Rühle ein Fortschritt gegenüber der Ehe des „urkommunistischen Zeitalters“, da sie in ihrer Geschlechtlichkeit vordergründig nicht mehr „bloß roher

„Im organischen Aufbau der auf dem Privateigentum beruhenden Gesellschaft stellte die Familie den untersten Baustein dar. Sie war der Mikrokosmos: Wirtschafts-, Lebens- und Erziehungsgemeinschaft, geschlossen und zusammengehalten durch die Bande des gleichen Blutes, belebt von der Idee, die sich im Staat als Ganzem verkörpert. ... Die Familie mit ihrer Tradition des Privatbesitzes, ihrer Weltanschauung des Individualismus, ihrer Tendenz der Selbsterhaltung, ihrer Ethik des Egoismus ist historisch überlebt. An die Stelle der Familie tritt als neue Gemeinschaft schaffender, geistig und seelisch verbundener Menschen, in deren Händen die Wirtschaft, die kulturelle Lebensgestaltung und die Erziehung des Nachwuchses liegt, die Kommune“ (Rühle 1920b, 8f.; Hvh.i.O.).

Funktionsverlust und Werteverfall der Familie spielten bei Rühle – insbesondere in seiner ersten Schaffensperiode – mit konkreten sozialpolitischen Forderungen zusammen. Mit der gesellschaftlichen Perspektive konnte Rühle auch die ‚Sozialen Frage als Arbeiterfrage‘ thematisieren und eine umfassende soziale und erzieherische Funktion von Gesellschaft entwickeln. Diese entfaltete er bis in die frühen 20er Jahre hinein an dem Gegenstand, wie der Mensch bereits frühzeitig im Kindesalter für die kapitalistische Produktionsweise zugeordnet wird.

Mit der Problematisierung von Wohnungselend, fehlender Sicherungssysteme für Schwangere und Mütter, Vernachlässigung der sozialen Hygiene in den Arbeiterfamilien, dem „Makel unehelicher Geburt“, fehlender ärztlicher Vorsorgebetreuung, der Armut als Verursacher von geistigen und körperlicher Behinderungen sowie der sozialen Bedingtheit von Alkoholismus, häuslicher Gewalt und Prostitution zeigte Rühle in symbolischer und entlarvender Art und Weise zeitgenössische soziale Missstände und deren Folgen für die individuelle Entwicklung und das Selbstwertgefühl des Proletariers auf. Zugleich appellierte er

---

Geschlechtsgeuß, tierischer Akt“ war, sondern zunehmend „Liebesgefühle“ an Einfluss gewannen. Der Kapitalismus als letztes Stadium des individualistischen Zeitalters habe, wie dies Rühle auch in seinen anderen Schriften zu den sozialen Lebensbedingungen des Proletariats beschrieben hat, die Familien- und Ehestrukturen weiter ihrer wirtschaftlichen und erzieherischen Funktionen enthoben und bestimmte Freiheitspotentiale für die Frau befördert (Übernahme von Erziehungsaufgaben durch die Schule, Frauenarbeit, Frauenemanzipation, Möglichkeit der Ehescheidung). Durch die

„soziale Gleichstellung der Proletarierin gegenüber ihren männlichen Klassengenossen wird die Frau zugleich zur Vorreiterin für „eine ganz freie Liebesbeziehung, eine höhere Eheform, eine neue Familienverfassung“ (ebd., 22).

Diese Positionen vertrat Rühle auch in seiner marxistisch-individualpsychologischen Schaffensperiode, erklärte den Eintritt von proletarischen Frauen in die Prostitution nun aber als den Versuch, Minderwertigkeitsgefühle zu kompensieren, und sich durch männlichen Protest Geltung und Anerkennung zu verschaffen.

an die Verantwortung des Staates für die Erziehung der Kinder, forderte gleiche Bildungschancen für alle und setzte sich in diesem Zusammenhang u.a. für eine soziale Funktion von Schule sowie sozialpolitische Maßnahmen im Interesse proletarischer Kinder (Einrichtung von Kinderhorten und -gärten, Ganztagsbetreuung in Kindergarten und Schule, unentgeltliche Schulspeisung, Ferienbetreuung etc.) ein. Rühles Intention lag darin, proletarischen Kindern ein Set an positiven Sozialisations- und Umweltbedingungen zu arrangieren, um ihnen – ebenso wie Kindern bürgerlicher Eltern – optimale individuelle Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten sowie die Chance zur gesellschaftlichen Integration zu bieten.

„Der Umstand, daß Millionen von Ehefrauen und Müttern erwerbstätig sein müssen und dadurch ihrer natürlichen und nächsten Aufgabe, Pflegerinnen und Erzieherinnen ihrer Kinder zu sein, entzogen werden, legt der Gesellschaft die Pflicht auf, durch Einrichtung von Kindergärten und Kinderhorten einen Ersatz für die verloren gegangene Heim- und Erziehungsstätte zu schaffen. ... Um dem unversorgten Kinde eine Zuflucht, eine Heimstätte zu bieten, wo es die Zeit verbringen kann, die es nicht in der Schule verlebt, hat private Wohltätigkeit auch die Kinderhorte geschaffen, deren es 1910 in 108 Städten 455 gab, ... . Gewiß eine ganz annehmbare Leistung, aber was sind 27000 gegen Hunderttausende, die all und jeder Pflege und Versorgung entbehren! Und wo bleibt die Hilfe des Staates, der Gemeinden? ... Die Gesellschaft hätte auch die Pflicht, hungernde Kinder, die sie zum Lernen zwingt, zu speisen, sobald die Eltern hierzu nicht in der Lage sind. Es ist eine Grausamkeit, arme Kinder geistig anzuspannen, während sie der Hunger quält“ (Rühle 1911, 117ff.).

Im Kontext der ‚Sozialen Frage als Arbeiterfrage‘ verlangte Rühle immer wieder auch einen anderen Umgang mit straffällig gewordenen Jugendlichen, da ein Grossteil der Straftaten sich aus der unmittelbaren sozialen Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen ergebe, von der sozialen Norm abweichendes Verhalten für ihn eine Form der individuellen Bewältigung sozialer Benachteiligungen war und Haftstrafen die soziale Reintegration von jungen Straftätern eher verhinderte als beförderte. Rühle forderte lange vor anderen – und aufbauend auf seinem Wissen über die moderne soziale Strafgesetzgebung in den USA – bereits 1905 nicht nur eine Abkehr von der sich in einem „öden Formalismus und Schablonismus ... erschöpfenden Strafrechtspflege“, sondern auch eine „psychologische Analyse der Individualität der Angeklagten“ und eine Untersuchung „der tiefer liegenden



Voraussetzungen und Motive des strafbaren Handelns bei Jugendlichen“ (Rühle, in: Leipziger Volkszeitung 12.1905, 239). Als unmittelbare konkrete Forderungen zur Veränderung thematisierte er die Anhebung der Strafmündigkeitsgrenze für Jugendliche, die Einrichtung von Kindergerichtshöfen nach amerikanischem Vorbild (vgl. Rühle, in: Volksblatt für Halle 17.1906, 193) sowie die Zulassung der unbedingten Begnadigung<sup>97</sup> als erzieherische Maßnahme für jugendliche Straftäter (vgl. Rühle, in: Volksblatt für Halle 17.1906, 202/17.1906, 203).

Die Anhebung des Strafmündigkeitsalters über die damals geltende Altersgrenze von 12 Jahren begründete Rühle in einem Beitrag der ‚Leipziger Volkszeitung‘ mit entwicklungspsychologischen Kriterien.<sup>98</sup> Für ihn war die überwiegende Zahl der Straftaten von Jugendlichen altersspezifisch bedingt. Die Straftaten wurden von ihm als soziales und jugendkulturelles Phänomen gedeutet, welches mit zunehmendem Alter der Jugendlichen an Bedeutung für deren individuellen Sozialisationsprozess verlieren würde. Rühle bestimmte hierdurch Straftaten von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen nicht zuvorderst im Kontext einer kriminellen Karriere, sondern forderte die Anerkennung des individuellen Entwicklungsniveaus von Straftätern bei der Strafmaßfestsetzung durch die Gerichte ein, und verlangte ein ausgewogenes Verhältnis von erzieherischen und abschreckenden Aspekten bei der Bemessung des Strafmaßes bei Jugendlichen.

„Wie unendlich oft sind die »Straftaten« der Kinder nichts weiter als eine unüberlegte Handlung, ein loser Streich, eine Aeüßerung jugendlichen Uebermuts oder ein Akt der Fahrlässigkeit, des Leichtsinns oder der Unerfahrenheit. Bei den meisten der mit krankem

---

<sup>97</sup> Der bedingte Strafaufschub hatte nach Rühle zum Inhalt, dass ausschließlich bei guter Führung des Täters eine endgültige Begnadigung durch die zuständigen Behörden in die Wege geleitet werden konnte. Der bedingte Strafaufschub war zugleich an die Konzession geknüpft, dass die verfügte Haftentlassung jederzeit durch die zuständigen Richter wieder aufgehoben werden konnte. Im Gegensatz dazu wird bei der bedingten Verurteilung (Aussetzung der Strafe zur Bewährung), die nach Rühle bei Veröffentlichung seiner Beiträge in den USA und mehreren europäischen Staaten bereits reale Praxis war, ein endgültiges Urteil durch das Gericht gefällt. Nur bei Nichterfüllung der damit verbundenen (Bewährungs-)Auflagen werde das vom Gericht ausgesprochene Strafmaß rechtswirksam (vgl. Rühle, in: Volksblatt für Halle und den Saalekreis. 20.1909, 202; vgl. Rühle, in: Hamburger Echo. 21.1907, 115)

<sup>98</sup> Das Thema Strafmündigkeitsalter nahm Rühle im »Proletarischen Kind« (1911) wieder auf und wiederholte seine Position, dass das proletarische Kind auf Grund sozialer Missstände im Alter von 12 Jahren noch nicht die individuelle und soziale Reife habe, um für die Straftaten im vollen Umfang zur Verantwortung gezogen werden zu können. In diesem Zusammenhang berief sich Rühle ausdrücklich auf Wulffen, der in seinen Schriften für die Heraufsetzung des Strafmündigkeitsalters eintrat. Während Rühle diesen Passus insbesondere für das proletarische Kind einklagte, bezog sich das von ihm verwandte Zitat von Wulffen zum Strafmündigkeitsalter allgemein auf den geistigen Entwicklungsstand aller 12jährigen (vgl. Rühle 1911, 231ff.).

Körper geborenen, schlecht ernährten und gepflegten, unter widrigsten sozialen Verhältnissen aufgewachsenen Proletarierkindern weist das Gehirn mit zwölf Jahren noch gar nicht die geistige und sittliche Reife auf, die sicheren Schutz vor dem Strafrichter zu gewähren vermöchte. Ueberhaupt lehrt die Psychologie, daß selbst bei normal entwickelten Menschen die ethischen Vorstellungen erst nach Abschluß der Gehirnentwicklung und nach Vollendung der Pubertät zur Reife gelangen“ (Rühle, in: Leipziger Volkszeitung 12.1905, 239.).

In seiner Schrift »Das proletarische Kind« plädierte Rühle für eine Änderung der strafrechtsrelevanten Einzelaspekte ‚bedingte Verurteilung‘ und ‚Strafmündigkeitsalter‘ als auch für eine radikale Neuorganisation der Strafbehörden und eine Neugestaltung der deutschen Strafgesetzgebung (vgl. Rühle 1911, 226ff.). Da für ihn die Gesellschaft die Verantwortung für die Vernachlässigung der Erziehungspflichten durch Familie und Schule trug, sah er vor allem in einem anderen Umgang mit jugendlichen Straftätern, sprich der Abkehr von der Prämisse der ‚Erziehung durch Abschreckung‘, der Forderung nach erzieherischen Aspekten im Urteil und der gesellschaftlichen Ursachenbekämpfung gewichtige Elemente seines Strafrechtsänderungskatalogs.

„So wenig sie (die kapitalistische Gesellschaft, G.S.) den Gefährdeten zu bewahren, den Strauchelnden zu halten vermag, ist sie imstande, den Gefallenen aufzurichten, den Versinkenden wieder emporzuheben. ... Hier, wo die Kräfte der Erziehung einzusetzen hätten, um Unreines aus dem Wesen der Kinder auszuschneiden, Edles in sie einzupflanzen, Tüchtiges aus ihnen zu machen, versagt die hirn- und seelenlose, brutale, aller sittlichen Momente entbehrende Polizei- und Strafgerichtspraxis vollständig. Anstatt die Irrenden und Fehlenden zu erziehen, mit Liebe und Freude zu umgeben, mit Vertrauen zu sich selbst zu erfüllen und sie zu höherer Menschwerdung emporzuführen, damit sie als nützliche Glieder der Gesellschaft ihre Kräfte und Fähigkeiten in den Dienst des Menschenwohls und Kulturfortschritts zu stellen vermögen, legt man ihnen ausgesuchte Qualen auf, schließt sie von der Welt ab, überliefert sie der Einsamkeit und hält sie in einem demoralisierenden System der Folterung und Peinigung gefangen“ (Rühle 1911, 243).

### 3.2.2. *Gesellschaftliche Individualisierung und Entfremdung der Arbeit*

***Gesellschaftliche Individualisierung und Entfremdung der Arbeit*** spielt in den sozialpädagogischen, pädagogischen, sozialisationstheoretischen und politischen Annahmen von Rühle zusammen. Von daher entwickelt er – im Spannungsverhältnis von Individuum<sup>99</sup> und sozioökonomischen Verhältnissen als der zweiten, von Rühle betrachteten Perspektive zur Phänomenologie der proletarischen Existenz – auch seine Ideen zur Arbeit als Grundlage von Kultur und Erziehung.

Das proletarische Schicksal schilderte Rühle als eines vom alltäglichen Kampf um die erwerbliche Arbeit und hinreichende Einkommensverhältnisse bestimmtes. Der Proletarier sei als nicht über die Produktionsmittel verfügendes Individuum gezwungen, seine Arbeitskraft zu verkaufen und zu versuchen, sich und seine Familie von dem erhaltenen (nicht adäquaten) Entgelt für die geleistete Arbeit zu ernähren. Die sozioökonomisch bedingte Trennung von Arbeits- und Familiensphäre in der Moderne war für Rühle die Vorbedingung für die von ihm diagnostizierte zeitgenössische Krise der Familie, insbesondere für die spezifisch von ihm untersuchten familialen Beziehungsstrukturen und Auflösungerscheinungen in der proletarischen Familie. Die proletarische Familie verlor nach Rühle durch ihre Klassenlage zentrale traditionelle Funktionen: Erziehung, Fürsorgepflicht für Familienmitglieder und hauswirtschaftliche Aufgaben. Die soziale Lage des Proletariats beruhe zudem noch auf einem besonderen klassenspezifischen Individualisierungsdruck. Die langen Arbeitszeiten, die geringe Entlohnung sowie fehlende bzw. unzureichende sozialpolitische Absicherungen bei Krankheit und Arbeitslosigkeit würden nicht wenige Arbeiter an der Gründung von Familien hindern und Individualisierungsprozesse befördern. Auf die dafür symptomatische Problematik der Verbreitung des „Schlafgängertums“ hatte Rühle in seiner Schrift »Das proletarische Kind« im Zusammenhang mit beengten Wohnverhältnissen von Proletariern sowie den mit dem Schlafgängerwesen verbundenen

---

<sup>99</sup> In seinen marxistisch-individualpsychologischen Schriften zu menschlichen Verhaltensweisen, Handlungen und Bereitschaften im Kapitalismus – wie »Der Mensch auf der Flucht« (1932) – griff Rühle die von Alice Rühle-Gerstel in ihrem Buch »Der Weg zum Wir« (1927) aufgeworfene These auf, dass die individuelle und kollektive Entfremdung von menschlichen Bedürfnissen (eigene soziale Interessen, soziale Beziehungen, Empathie, Sexualität etc.) im Kapitalismus jeden zum Neurotiker werden lasse. Alice Rühle-Gerstel selbst hatte in ihrem Buch »Der Weg zum Wir« zwischen „Aggressionsneurotiker“ und „Verzichtsneurotiker“ unterschieden (Rühle-Gerstel 1927, 22).

sittlichen Vergehen an Minderjährigen verwiesen (Rühle 1911, 183). Zugleich wären Proletarier, die keine Familie hätten, zum einen für den Arbeitsprozess frei und zu jeder Zeit verfügbar, zum anderen flexibler und mobiler.

Doch auch die verheirateten Proletarier seien ebenso den gesellschaftlichen Individualisierungsprozessen unterworfen. Rühle sah für den Proletarier, der in einem Arbeitsverhältnis stand kaum Möglichkeiten, sich um familiale Angelegenheiten und Erziehungsfragen zu kümmern. Bereits in aller Frühe müsse der Proletarier die Schlafstätte verlassen, um mindestens 12 Stunden am Tag seiner Arbeitstätigkeit nachzukommen. Nach der erwerblichen Tätigkeit hätte er kaum noch Kraft, sich um erzieherische Angelegenheiten und die Kinder zu kümmern bzw. sich mit familialen Problemen auseinanderzusetzen. Die wenige von lohnabhängiger Arbeit freie Zeit müsse der Proletarier nutzen, um seine Arbeitskraft zu regenerieren, um am nächsten Tag wieder für seine berufliche Tätigkeit verfügbar zu sein.

„Der ganze lange Arbeitstag hält ihn von den Seinen fern. Kaum daß er zu Mittag ein kurzes, flüchtiges Beisammensein mit ihnen ergeizen und erhetzen kann. In zahllosen Fällen bekommt er auch da Weib und Kinder nicht zu Gesicht. ... Feierabend. Todmüde, wie gerädert und zerschlagen, schleppt sich der entkräftete Körper der Behausung zu. Die Kinder sind längst zu Bett; wie sie den Tag verbracht, - wer sollte sich jetzt noch darüber den Kopf zerbrechen?“ (ebd., 22f.).

Als doppelt freier Lohnarbeiter<sup>100</sup> sei der Proletarier gezwungen, seine Arbeitskraft zu verkaufen sowie für den Arbeitsprozess jederzeit und überall frei verfügbar zu sein. Für Rühle bedeutete dies in erster Linie die Subordination des Arbeiters – insbesondere seiner Arbeitskraft – unter die Verwertungsbedingungen des Kapitals. Wie Rühle des Weiteren feststellte, unterlagen Proletarier aber nicht nur in einem bestehenden Arbeitsverhältnis dem gesellschaftlichen Individualisierungsdruck, sich mit all ihrer ihnen zur Verfügung stehenden Kraft für die berufliche Arbeit einzusetzen und zweckorientiert zu handeln. Auch

---

<sup>100</sup> Marx und Engels sahen im Proletarier den doppelt freien Lohnarbeiter, befreit von den persönlichen Bindungen an einen Gutsherren bzw. Landbesitzer wie im Feudalismus, und zugleich frei vom Besitz an Produktionsmitteln. Der Lohnarbeiter hat also nur die Chance, seine Familie und sich selbst zu ernähren, wenn er seine Arbeitskraft dem Besitzer der Produktionsmittel, dem Kapitalisten, zur Verfügung stellt und vom Kapitalisten dafür entlohnt wird.

die wiederholte Suche nach Arbeit führe „zur Abwanderung nach anderen Arbeitsplätzen“ und zu einem großen Ausmaß an „B i n n e n w a n d e r u n g e n “ (ebd., 27).

„Viel schlimmer ist die Unsicherheit der Existenz. Täglich, stündlich ist er abhängig vom Zufall, ein Spielball der Laune seines Vorgesetzten. Wie ein Damoklesschwert an dünnem Faden hängt über ihm das Schicksal der Arbeitslosigkeit. Trifft es ihn, dann muß er weiter wandern. Die Straße, den Ort, das Land verlassen“ (ebd., 16).

Das Proletariat bezeichnete Rühle deshalb auch als „heimatloses Volk“, ohne Chance, dauerhafte kontinuierliche Beziehungsstrukturen aufbauen bzw. sich um die Erziehung der Kinder kümmern zu können. Die industrielle Großproduktion und ökonomischen Rationalisierungsschübe erforderten einen externalisierten, „unmittelbar der Sache zugeeignet[en] [Menschentypus]“ (Böhnisch 1997, 234), dem am ehesten die mit dem Geschlecht Mann in Beziehung gesetzten Eigenschaften der „Ritterlichkeit“ (vgl. Nohl 1927), der Rationalität, des Durchsetzungsvermögens und Konkurrenzdenkens entgegenkamen.<sup>101</sup>

Von der Veränderung des sozialen Habitus, hervorgerufen durch gesellschaftliche Individualisierungsprozesse, sei aber nicht nur der (proletarische) Mann betroffen. Rühle ging vielmehr von der Tatsache aus, dass auch die proletarische Frau und Mutter immer stärker in den kapitalistischen Produktionsprozess integriert werde. Hieraus leitet er die Annahme ab, dass die Erwerbsarbeit ein „D o p p e l j o c h : H a u s - u n d L o h n a r b e i t “ für Frauen bedeute. Eine Vereinbarkeit von „B e r u f u n d M u t t e r s c h a f t , L o h n a r b e i t u n d K i n d e s p f l e g e “ sei wegen der widrigen Arbeitsbedingungen nicht gegeben, proletarische Kinder wachsen in der „Ö d e d e s m u t t e r l o s e n H a u s h a l t s “ auf.<sup>102</sup> „Eine Freundin der heranwachsenden Kinder vermag sie (die Mut

<sup>101</sup> Die Geschlechterdifferenz ist ein grundlegendes Konstrukt für die Bestimmung jeglicher Beziehungsgefüge zwischen Frau und Mann in der Moderne. Mit der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft gewannen die Archetypen „weiblich-männlich“ eine neue Qualität. Der Mann verkörperte nun den »wertvolleren« Menschen, ihm allein gebührte anfänglich die Aufgabe, in der vom Haus gelösten Erwerbssphäre tätig zu werden. Gefragt seien in dieser Beharrlichkeit, Mut, Heldentum, Standhaftigkeit, Konkurrenzdenken und Entschlossenheit. Theweleit spricht vom Mann als dem „harten, gepanzerten Schiff“ (Theweleit 1990, 311), Elias sieht die moderne „Disziplinargesellschaft“ (Foucault) mit einem Prozess der Modellierung des Triebhaushaltes verbunden, der zu einer „eigentümlichen Gespaltenheit des Menschen“ führe, zwischen Seiten des Individuums, die im öffentlichen Leben sichtbar bleiben dürften, und solchen, die „geheim“ oder „intim“ bleiben müssten (Elias 1990, 261).

<sup>102</sup> Als Missstände im Arbeitsbereich wurden von Rühle benannt: die unmittelbaren Arbeitsbedingungen (Arbeitszeit, Entlohnung, allgemeine Sicherheitsbestimmungen, giftige Arbeitsgegenstände), fehlende soziale Absicherungen für Schwangere und Mütter (Wöchnerinnenschutz, Erziehungsurlaub, finanzielle Unterstützung vor und nach der Geburt).

ter, G.S.) nur in den seltensten Fällen zu werden“ (Rühle 1911, 34ff.; Hvh.i.O.). Die gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse der freien Verfügbarkeit für den kapitalistischen Verwertungsprozess, die Rühle beschrieb, müssen also nicht nur auf den proletarischen Mann, sondern auch auf die proletarische Frau bezogen werden. Anfang der 20er Jahre führte die von Rühle diagnostizierte Integration proletarischer Frauen in den Arbeitsprozess bei ihm dann zu der revolutionseuphorischen Position, dass

„die Frau der arbeitenden Klasse ..., der Arbeit innerhalb der Familie und Ehe – wenn nicht völlig, so doch zu einem erheblichen Teil – ebenfalls überhoben, ... immer mehr als Arbeitskollegin, als Berufskameradin, als sozial Gleichgestellte, als politische Kampfgenossin an die Seite der Mannes [rückt]“ (Rühle o.J. [1921], 21).

In seiner ersten Schaffensperiode hatte er Frauenerwerbstätigkeit jedoch noch nicht so positiv interpretiert und zudem eher sozioökonomische Entfremdungsaspekte thematisiert.

„Wirkungen der Maschine: Sie läßt, da die Muskelkraft des Mannes entbehrlich wird, die industrielle Frauen- und Kinderarbeit entstehen; sie erniedrigt den Arbeiter zum Sklaven der Maschine und zwingt ihn, sich der Disziplin der Fabrik einzuordnen, sie steigert die Verelendung des Arbeiters

a) durch die Verlängerung des Arbeitstages (moralischer Verschleiß),

b) durch die Senkung des Lohnes (Verbilligung der Lebenshaltung, Verteilung der männlichen Arbeitskraft auf die ganze Familie),

sie erzeugt die industrielle Reservearmee ...“ (Rühle 1907b, 11f.).

Winter betonte 1924 in Hinblick auf Rühles Annahmen zur lohnabhängigen Arbeit proletarischer Frauen, dass Rühle insbesondere auf die Gefahren verwiesen hätte, die sich aus Arbeitstätigkeit werdender Mütter ergeben. Da schwangere Frauen häufig in Betrieben arbeiten würden, wo Chemikalien zum Einsatz kämen, „könnte hier gleichsam von einem »Arbeitsrisiko« des Embryos“ gesprochen werden, „besser vielleicht von einem Klassenrisiko“ (Winter 1924, 8; Hvh.i.O.).

Ab 1922/23 interpretierte Rühle aus einem materialistisch-individualpsychologischen Zugang heraus Fragen geschlechtshierarchischer Strukturen, die, so seine Ansicht im Gegensatz zu den frühen zwanziger Jahren, auch ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Proletarier und Proletarierin am Arbeitsplatz verhindern würden.

Aber auch das proletarische Kind sei bereits frühzeitig dem gesellschaftlichen Individualisierungsdruck ausgesetzt. Nicht nur, dass die „Straße ... die Erziehung vollbringen [muß]“, auch in der Volksschule, die eine Schule des Individualismus und Intellektualismus sei, würden die Kinder durch Zensurengebung und Prüfungen zu Rationalität und Konkurrenzdruck ‚gedrillt‘ (Rühle 1911, 36). Auch wenn Rühle – wie in »Grundfragen der Erziehung« (1912) – immer wieder betonte, dass die Volksschule ihre Aufgabe nicht darin sähe, eine Entwicklung von positiver Individualität der Kinder zuzulassen, so kam er in seiner zweiten Schaffensperiode bei der Definition des normabweichenden Verhaltens proletarischer Kinder als individuelles – gegen andere gerichteten – Sicherungs-, Macht- und Geltungsstreben zu dem Ergebnis, dass dieses auch Resultat schulischer Lerneffekte sei (z.B. des autoritären Verhältnisses von Lehrer und Schüler). Eine typische Form von Individualisierung beim proletarischen Jugendlichen war für Rühle die Verwahrlosung, die ihre Ursache in sozialen Missständen, körperlichen Züchtigungen und schulischen Misserfolgen habe (Rühle 1925, 127ff.). Bei Verwahrlosten sei das Machtstreben besonders „ungewöhnlich übersteigert; darunter hat ihr Zusammengehörigkeitsgefühl sehr gelitten“, zu ihrer „Mitwelt“ hätten „sie den Kontakt ... verloren“ (ebd., 134f.).

Neben die Beschreibung gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse, denen das proletarische Individuum unterliege, trat bei Rühle die Problematik der Entfremdung der Arbeit. Die Arbeit als Grundlage der Menschwerdung und der Höherentwicklung der Zivilisation – die zweite Natur des Menschen – habe einen hohen gesellschaftlichen Wert, der jedoch durch die kapitalistische Aneignung der Produktionsmittel, dem Aufkommen der Maschine, der industriellen Großproduktion, dem „Prinzip der Arbeitsteilung“ – einer der „großen geistigen Leistungen der Bourgeoisie“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 18) – der Trennung der Arbeit in körperliche und geistige Arbeit sowie dem „Ideal ... [des] individuellen Arbeiters“ verdeckt werde (ebd., 18).

„Das lebendige Menschenwesen sank, aller Produktionsmittel barm und aus der ersten Reihe im Produktionsprozeß verdrängt, zu einem toten Anhängsel der Maschine, einem willenlosen Sklaven ihres eisernen Willens herab“ (Rühle 1911, 11).

Hinzu komme für die Proletarier das Faktum, dass sie an „den geistig und seelisch verödenen Folgen der Teilarbeit zu leiden haben“ (Schulz 1911, 186), ihnen in ihrer beruf-

lichen Tätigkeit eine direkte Beziehung zum gesamten Arbeitsprozess fehle, sie in der Arbeit keinen individuellen und gesellschaftlichen Sinn sehen, und „alle Verrichtungen nur mechanisch, ohne innere Anteilnahme und Freude“ erledigen würden (Rühle 1911, 23). Die „Quelle der Arbeitsfreude“ liege hierdurch im industriekapitalistischen Zeitalter, so eine der zentralen Annahmen Rühles zum industriellen Arbeitsprozess, „außerhalb der eigentlichen Arbeitsverrichtung“ (Rühle 1925, 173). Der Proletarier habe sich zudem, wie Rühle in den 20er Jahren die Entfremdungsdimension der Arbeit individualpsychologisch reflektierte, mit dem Umstand der Geringschätzung einer Existenz als körperlich Arbeitender durch die bürgerliche Gesellschaft auseinanderzusetzen. Insbesondere das bürgerliche Individuum habe vor dem Gedanken Angst, ein „Arbeiter zu werden und eine Arbeiterexistenz führen zu müssen“, was der „schwerste Schicksalsschlag“ für das bürgerliche Individuum wäre (ebd., 171; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 13ff.).

„Arbeit schändet. Arbeiter sein ist ein Fluch, ein Verhängnis. Zur Arbeit verurteilt zu sein, wird als schimpfliches und grausames Schicksal beklagt. Jedem Bourgeois schaudert bei dem Gedanken, daß er einmal ins Proletariat »herabsinken« könne und dann als »gewöhnlicher Arbeiter« tagaus tagein »auf Arbeit gehen« müsse“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 4).

Zwar war die Angst des bürgerlichen Individuums vor dem sozialen Abstieg nach Rühle nicht auf das proletarische übertragbar, da die proletarische Existenz auf persönlicher Arbeit aufbaue und der Proletarier „eine organische Beziehung zur Arbeit“ habe, jedoch widersprach diese Ansicht zugleich Rühles Annahme an anderer Stelle, dass das proletarische Individuum versuche, sein Minderwertigkeitsgefühl durch die Übernahme bürgerlich-autoritärer Verhaltensweisen zu kompensieren (Rühle 1925, 173). Bei einem »natürlich« gegebenen organischen Verhältnis von Arbeit und proletarischer Existenz hätten die Proletarier theoretisch allen gesellschaftlichen und sozialen Widrigkeiten zum Trotz mehrheitlich auch im familialen, schulischen und beruflichen Erziehungsprozess das richtige Bewusstsein erwerben können und müssen. Den klassenspezifischen und individuellen Konflikt zwischen proletarischer Existenz und realem Verhaltensweisen der Proletarier konnte Rühle auch, dies wird bei einer umfassenden Analyse seiner Schriften aus der zweiten Schaffensperiode offenbar, mit den individualpsychologischen Kategorien von Adler nicht ganz erklären.



Gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und Entfremungsdimension der Arbeit waren für Rühle zentrale Momente, um eine Erziehung auf der Basis von Arbeit zu propagieren. Die Entfremung der Arbeit wurde für ihn jedoch noch aus einem anderen Zugang virulent. Die Trennung von Arbeits- und Haussphäre ließ das Kind von der Arbeitssphäre – so wie sie Rühle definierte – einen immer größeren Abstand gewinnen bzw. das Kind konnte kein vernünftiges Verhältnis mehr zu ihr aufbauen, was dazu führte, dass die Arbeit ihrer erzieherischen Potenzen verlustig ging.

„Mit der Maschine trat der moderne Kapitalismus seinen Siegeslauf an. ... Hatte bis dahin das Kind im Hause der Eltern, in Küche und Werkstatt zuschauend, nachahmend, mit-helfend an der Arbeit der Erwachsenen teilgenommen, so war jetzt der Rahmen dieser Er-ziehungsgemeinschaft gesprengt: ... “ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 7).

Arbeitserziehung hatte nach Rühle nicht nur die Aufgabe, bei den zu Erziehenden „soziale Tugenden“ wie „Mut, Gemeinschaftssinn, Verantwortungsgefühl, Unternehmungsgeist“ zu entwickeln, sondern auch „das Verständnis für und die Einsicht in die wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge“ zu fördern (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 22), eine erzieherische Aufgabe, die früher die Familie erfüllt habe. Für Rühle begann die Arbeitserziehung bereits im frühesten Kindesalter und entfaltete ihre erzieherischen Potenzen auch im Erwerbsalter. Sie begann für ihn im Kleinkindalter mit der kindlichen Form von Arbeit, dem Spiel, und erlangte im Erwachsenenalter für das individuelle und kollektive Selbstbewusstsein sowie Solidaritätsverhalten Bedeutung.

„Erst wenn die Arbeit das geworden ist, was sie wirk-lich sein soll: die Quelle der Kultur, die Mutter der Humanität, die Seele des Staats- und Gesellschaftslebens, der Inbegriff der natürlichen Bestimmung des Menschen und der schönste Ausdruck menschlicher Würde – erst dann wird sie wirklich geeignet sein, ihre erzieherische Mission zu erfüllen“ (Rühle 1904a, 25; Hvh.i.O.).

Rühles Vorstellungen von der Arbeit als Grundlage jeglicher harmonischer und ganzheitlicher Erziehung in Familie, Schule (und Produktion) wurden von ihm 1904 erstmalig in geschlossener Form in der Schrift »Arbeit und Erziehung« (1904a) publiziert und waren ein grundlegender Baustein seiner Erziehungskonzeption bis in die Zeit seiner Beratertätigkeit im mexikanischen Erziehungsministerium (vgl. Rühle 1938). Der Gedanke der Arbeit als

„Grundlage der gesamten Kultur“ (Schulz 1911, 185) fand sich nicht nur bei Rühle, sondern ausnahmslos in der sozialdemokratischen Arbeitsschulbewegung und hatte nach Nohl ihren Ursprung im „sozialistischen Schulideal“ von Marx. Im Marxschen Entwurf von Schule sei „die körperliche Arbeit als Grundlage der Erziehung, auch der geistigen und sittlichen“ festgehalten (Nohl 1933, 331; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 9f.). Rühle ging über das konzeptionelle Verständnis von Marx noch hinaus<sup>103</sup>, nahm mit seiner Forderung nach einer Erziehung des ‚Ganzen Menschen‘ zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit und der Berücksichtigung der Individualität des zu Erziehenden durch Eltern und Schule Kernelemente des „zentralen reformpädagogischen Konzept[s]“ der Arbeitsschule auf (Oelkers 1992, 42), und stellte diese in das Zentrum der eigenen erziehungstheoretischen und -praktischen sowie schulpolitischen Entwürfe.

„Alle ... geschilderten Uebelstände wären nicht vorhanden, die heutige Schulmisere wäre in ihren quallvollsten, unerträglichsten und verhängnisvollsten Erscheinungsformen überwunden, wenn der **Arbeitsunterricht die Grundlage unserer Jugenderziehung bildete**. ... **Harmonisch verbunden** würde die Erziehung des Leibes, des Geistes, des Willens und des künstlerischen Empfindens ihre Arbeit an dem Kinde vollbringen, ohne Qual, ohne Verdruß, ohne Schmerzen und ohne Tränen; vor allem auch ohne die leidige Ueberbürdung, die heute so vielen die Beschäftigung mit wissenschaftlichen und künstlerischen Dingen bis in den Grund der Seele hinein vereckelt“ (Rühle 1904a, 21; Hvh.i.O.).

Oelkers Einschätzung zum schulreformerischen Konzept der Arbeitspädagogik, dass mit ihr die Arbeit als das „eigentliche Erziehungsmittel“ zu betrachten sei, wodurch die „intellektuelle Einseitigkeit“ der zeitgenössischen Schule „zugunsten der Ganzheit des kindlichen Lernens aufgehoben werde“ und die schulische Erziehung ästhetischen und sittlich-moralischen Erziehungsansprüchen genügen sollte (Oelkers 1992, 137), lässt sich auch an Rühles Vorstellungen von der ‚Erziehung durch Arbeit‘ aufzeigen.

---

<sup>103</sup> Rühle/Rühle-Gerstel veröffentlichten im Zusammenhang mit ihren Darlegungen zum Wandel der (kapitalistischen) Wissens- und Buchschule zur (sozialistischen) Arbeitsschule in ‚Am andern Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung‘ ein längeres Zitat von Marx, der mit der von ihm entworfenen Resolution von 1866 den „Ausgangs- und Orientierungspunkt der sozialistischen Erziehungspolitik“ biete. In der Resolution wurden von Marx „Kinder und junge Personen“ als „produktive Arbeiter“ definiert, insofern die Tätigkeit mit einem klar abgesteckten dreifachen Bildungsanspruch verbunden wäre (geistige, körperliche und polytechnische Bildung). Zugleich distanzieren sich Marx mit der Formulierung seines Bildungsanspruches von allen Formen zeitgenössischer Erwerbsarbeit von Kindern (Marx, zit. nach Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4, 9f.).

In seiner zweiten Schaffensperiode baute Rühle seine Arbeitserziehungskonzeption aus und betonte nachhaltiger als in der ersten Schaffensperiode den Zusammenhang von beruflicher Tätigkeit des erwachsenen Proletariats und der Erziehung zur Gemeinschaft. „Der Proletarier“ erkenne in seiner lohnabhängigen und entfremdeten Arbeit, „daß er als einzelner ohnmächtig, schwach, nur vermindert leistungsfähig“ sei, und nur durch den Zusammenschluss der Arbeiterschaft die Chance bestehe, die proletarischen Interessen zu verwirklichen (Rühle 1925, 173).

Trotz dieser Hoffnung auf Zusammenschluss der Arbeiter blieb Rühle in seinen Auffassungen zu den Bewusstseinsprozessen des Arbeiters und betrieblichen Organisationsformen des Proletariats ambivalent. In der Beschreibung der gesellschaftlich-ökonomischen und psychischen Bedingungen der proletarischen Existenz betonte er gleichzeitig immer wieder die Entfremdung des Arbeiters von der beruflichen Arbeit, die ausschließlich seiner materiellen Existenzsicherung diene, ihn individualisiere, und für bürgerlich-autoritäre Handlungsmuster und Einstellungen empfänglich mache (vgl. Rühle 1930). Das vom Arbeiter durch die hierarchischen Strukturen in den Betrieben individuell und kollektiv erfahrende Minderwertigkeitsgefühl führe bei einem Teil der Arbeiterschaft zu Entsolidarisierungseffekten mit der eigenen Klasse. Rühle blieb in dieser Frage die Antwort schuldig, wie er grundsätzlich diesen nicht unerheblichen Teil des Proletariats erzieherisch erreichen möchte oder wer für ihn überhaupt die Ansprechpartner im Proletariat sind. Für Kreuzer-Eßbach/Kreuzer ist die Beschreibung eines in sozialpsychologisch erklärbaren Motiven gründenden „angepaßten Verhalten[s] der Arbeiter“ durch Rühle eine realitätsbezogene Analyse der „Interaktionen im Arbeitsprozeß ... als solche, die den Bedingungen der kapitalistischen Normierungen und Wertmuster unterworfen sind“ (Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 66). Rühle habe somit das Gemeinschaftsgefühl und Solidarität der sozialen Klasse Proletariat nicht wie andere sozialistische Theoretiker als naturgegeben angesehen, sondern „die sozialen und psychischen Bedingungen proletarischer Solidarität untersucht“ (ebd., 59). Jedoch konnte Rühle seinen Ansatz einer positiven Einstellung des Proletariats zur Arbeit und zum Klassenkampf nur definieren, indem er die Entfremdungsdimension der Arbeit selbst wieder in Frage stellte und dem kapitalistischen Produktionsprozess eine klassenkampffördernde Aufgabe beimaß.

„Der Proletarier hat aus den Erfahrungen seiner Arbeit gelernt, daß er als Einzelner ohnmächtig, schwach, nur vermindert leistungsfähig ist. Er steht ja auch in der Fabrik nicht allein. .. Alle Hände arbeiten sich im differenzierten Produktionsprozeß der modernen Industrie wechselseitig in die Hände. Mit allen anderen auf zweckvolle Art verbunden, stellt jeder Einzelne eine Energie von höherer Leistungsfähigkeit dar“ (Rühle 1925, 173).

In den 20er Jahren wurde von Rühle zugleich, wie in der ersten Schaffensperiode, die Bedeutung der Erziehung durch Arbeit auch für die schulische und häusliche Erziehung akzentuiert und Arbeit im Marxschen Sinne als Grundlage aller Kultur deklariert. Arbeits- und Produktionsschulversuche im Kontext der kapitalistischen Gesellschaft verfehlten jedoch das ursächliche Ziel der Arbeitserziehung, „das Kind zu einem aktiven, mitschöpfenden, wirklich sozial produktiven Teilnehmer am Kulturwerke zu machen“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 11). Die Kritik von Rühle/Rühle-Gerstel an den sozialdemokratischen Arbeitsschulmodellen sowie der Produktionsschule der ‚Entschiedenen Schulreformer‘ fällt deutlich und bestimmt aus. Das positivste Beispiel für die Verbindung von Arbeit und Erziehung im klassenkämpferischen Sinne würde in Sowjet-Russland nach den Vorstellungen von Blonskij umgesetzt werden, wobei von Rühle/Rühle-Gerstel einschränkend auf die Vereinnahmung durch die bolschewistische Partei verwiesen wird (vgl. ebd., 22).

Auch bei der Beschreibung der Entfremdung des Proletariats von der Arbeit werden bei Rühle Unterschiede zu seiner Analyse vor dem 1. Weltkrieg offenbar. blieb er in seiner ersten Schaffensperiode noch dem klassischen Entfremdungsbegriff von Marx verhaftet, so entwickelte er seit 1922/23 – besonders in seinen Schriften »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925), »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1« (1930) sowie »Der Mensch auf der Flucht« (1932) – die Entfremdungsdimension weiter in Richtung der psychosozialen Problematik der Arbeitsteilung. Die pädagogische Transformation des politökonomischen Entfremdungsbegriffs vollzog sich bei Rühle auf der Ebene der individuellen Fähigkeitskompetenzen: In entfremdeter Arbeit gehe der Mensch seiner Kreativität und seines Gestaltungssinns verlustig, er werde zur Maschine. Als Teil eines technisierten Arbeitsprozesses könne er weder den Gesamtzusammenhang seiner Arbeit überschauen noch den gesamten Produktionsprozess persönlich begleiten, nachvollziehen und

kreativ mitgestalten. Eine enge Bindung des primären Produzenten an den Produktionsablauf und die Produkterzeugung sei hierdurch – so das Verständnis Rühles – im modernen technisierten Produktionsprozess nicht mehr gegeben. Zugleich verliere das Individuum jegliche Möglichkeit, durch Arbeit sich einen Teil der tradierten menschlichen Kulturleistungen anzueignen, sich in die Kultur zu integrieren und sich zu einer moralisch integren und sozial handelnden Persönlichkeit zu entwickeln.

Rühles Kritik am Strukturwandel der industriekapitalistischen Gesellschaft und an der mechanisierten produktiven Tätigkeit von Individuen richtete sich ähnlich wie die der zeitgenössischen Werkbewegung gegen die Zurichtung des Menschen in der Maschinenwelt der kapitalistischen Produktion und ging mit der Forderung nach einer neuen Arbeitsorganisation einher (vgl. Wolgast 1913). Ziel sei, die Einheit von Produktionsprozess und individueller aktiver Teilhabe an der Arbeit wieder herzustellen und hierdurch das Individuum zum ‚Ganzen Menschen‘ werden zu lassen. In der Kritik Rühles an der Tatsache, dass sich das Individuum in den Arbeitsprozess nicht mehr als ganze Person einbringen könne, äußerte sich zugleich die Affinität Rühles zu expressionistischen Auffassungen bürgerlicher Schriftsteller und Künstler der Zeit vor dem 1. Weltkrieg.<sup>104</sup> Desgleichen dokumentiert sich in Rühles Kritik am Entfremdungsprozess der Arbeit seine theoretisch-inhaltliche Nähe zu den Ansichten der deutschen und österreichischen Kinderfreundebewegung zum Verhältnis von kapitalistischer Produktion und proletarischem Schicksal sowie zur Wechselbeziehung von Arbeit und Erziehung.

„Anders beim Proletariat. Die graue Einöde seines Daseins wurde durch den Mechanismus seiner Arbeit vollendet. Ewig die gleichen Handreichungen machen ihn zu einer Maschine. Er hat keinen Anteil am Produktionsprozeß, weiß kaum, was er arbeitet und wozu es dienlich ist; nur wofür er arbeitet, das weiß er, für den Profit des Unternehmers, und seine Arbeit ist eine elende Ware geworden, die er verkauft, ... . Für den Einzelmenschen bleibt die Arbeit immer etwas Äußerliches, etwas, was er tun muß, um etwas zu besitzen; in der Gemeinschaft aber wird sie zu einem Schaffen, wird sie der lebendige Ausdruck des

---

<sup>104</sup> Unter Expressionismus werden in der Literatur sich avantgardistisch verstehende Kunst- und Literaturströmungen ab 1910 subsumiert, in denen sich ein breites Spektrum an elitär-ästhetisierenden, humanitär-pazifistischen und anarchoiden Auffassungen widerspiegelte. Ein zentrales Thema des Expressionismus war die Kritik am Prozess der kapitalistischen Warenproduktion und der Verdinglichung menschlichen Bewusstseins (vgl. Baumeister 1996).

inneren Zusammenhangs der Gemeinschaft. So wird Arbeit ein Bildungsideal, eine Quelle nutzbringenden Genusses, nicht versklavender Ausbeutung“ (Löwenstein 1976, 31).

Brandecker vertritt in den 80er Jahren sogar die Meinung, dass Löwenstein die marxistisch-individualpsychologische Deutung des proletarischen Lebensentwurfs und der Handlungsorientierungen von proletarischen Jugendlichen durch Rühle in sein eigenes erzieherisches Konzept übernommen habe. Im Interesse Brandeckers liegt es zwar nicht, die im Schrifttum von Löwenstein und Rühle nachweisbaren Gemeinsamkeiten in der gesellschaftspolitischen Analyse und den Erziehungsintentionen zu konkretisieren<sup>105</sup>, jedoch geht er von der Annahme aus, dass in der Pädagogik von Löwenstein die „tiefenpsychologische Orientierung“ eine zentrale „Grundkomponente“ bildet, deren geistigen Väter Alfred Adler und Otto Rühle seien.

„Hier greift er vor allem die Ergebnisse der »Individualpsychologie« von Alfred Adler in der historisch-materialistischen Interpretation von Otto Rühle auf. Es geht ihm um die Überwindung des – durch die besonderen Sozialisationsbedingungen der Arbeiterkinder verstärkten - »proletarischen Minderwertigkeitskomplexes«, der sich daraus ergebenden, ohnmächtigen »Überkompensation« von irrealen »Alltagsphantasien«, und die Entwicklung von Alternativen zum kapitalistischen »Lebensplan«“ (Brandecker 1987, 226).

### 3.2.3. *Perspektive der Heimatlosigkeit des Proletariats*

Neben der Kritik an der Zerstörung der Familienstrukturen, der gesellschaftlichen Individualisierung und der Entfremdung der Arbeit spielte die Analyse der problematischen Folgen der Urbanisierungsprozesse eine wesentliche Rolle in Rühles Versuch, die industriekapitalistische Modernisierung der Zeit um die Jahrhundertwende sozialpädagogisch-sozialpolitisch zu betrachten. Die **Perspektive der Heimatlosigkeit des Proletariats** wurde

---

<sup>105</sup> Die von Brandecker darstellten gesellschaftstheoretischen und pädagogischen Grundsätze von Löwenstein sind:

1. jede Erziehung ist Klassen- und Bewusstseinerziehung,
2. die Erziehung der heranwachsenden Generation ist zentral, da die junge Generation die neue Gesellschaft verkörpert. Eltern haben deshalb die Erziehung ihrer Kinder zu begleiten und als gleichberechtigte Weggenossen und Mitkämpfer zu akzeptieren, das Eigenrecht der Kinder ist dem Elternrecht übergeordnet.
3. Überwindung des proletarischen Minderwertigkeitskomplexes durch die Erziehung zur Solidarität.

Die drei Kerngedanken erfahren bei Brandecker einen nur kurz angesprochenen Vergleich mit den Ansichten von Rühle in der individualpsychologischen Dimension. Andere Übereinstimmungen bei Löwenstein und Rühle in wichtigen Ansichten werden von Brandecker nicht thematisiert (vgl. Brandecker 1987, 221ff.).

hierdurch für Rühle zur dritten zentralen Dimension der Untersuchung des proletarischen Schicksals. Die kapitalistischen Produktionsverhältnisse – so argumentiert er – brachten den doppelt freien Lohnarbeiter, der in den urbanen Zentren lebe, hervor. Die urbanen Zentren strukturieren den Alltag des Proletariats, was auch mit den Annahmen von Simmel zum nervösen Charakter des Großstädtlers korrespondiert (vgl. Simmel 1995). Rühle war dabei einer der ersten Pädagogen seiner Zeit, der den Zusammenhang von sozioökonomischen Bedingungen, sozialem Milieu und individuellen Entfaltungschancen betonte. Die zeitgenössischen proletarischen Familien der großen Städte und urbanen Zentren würden unter dem Druck der Existenzsicherung stehen, die Väter wären bis zu 12 Stunden außerhalb der Familie auf Arbeit und hätten deshalb kaum Anteil am familialen Erziehungsprozess. Gleichzeitig wären die Mütter gezwungen mitzuverdienen, sei es auch außer Haus oder durch Heimarbeit. Die Wohnverhältnisse wären – auf Grund der materiellen Not – meist noch dadurch erschwert, dass Kost- und Schlafgänger aufgenommen werden müssten. Die Kinder würden dadurch – so Rühle in seinen soziologischen Milieustudien – früh mit sozialen Verhältnissen konfrontiert, die ihre Entwicklung negativ beeinflussen könnten: Alkoholismus, Gewalttätigkeit, Prostitution.

„Da sind die halbreifen Töchter des Proletariats. Der Trostlosigkeit des mutterlosen Haushalts und dem grauen Elend der Mietkaserne entfliehend, bevölkern sie die Straße. In glänzenden Schaufenstern lockt Putz und bunter Flitter; aus festlichen Sälen klingt verführerische Musik; in strahlenden Karossen fährt das lachende Leben vorüber“ (Rühle 1911, 179; Hvh.i.O.).

„Aber noch aus anderen Quellen wird der schmutzige Strom der Prostitution gespeist. Alle ernsthaften Sozialpolitiker richten einmütig ihre Anklagen gegen das Wohnungseleud, das besonders in Großstädten zu einem schweren sozialen Notstand geworden ist. ... Der Wucher des Hausagariertums, besonders den minderbemittelten und armen Bevölkerungsschichten gegenüber, erzwingt das enge und engste Zusammenleben oft heterogener, vom Zufall zusammengewürfelter Elemente, das Schlafburchenwesen und die Berührung der Jugend mit der Prostitution“ (ebd., 180f.; Hvh.i.O.).

Die proletarischen Kinder würden durch all die widrigen sozialen Umstände – wie Rühle dies bereits 1906 im ‚Volksblatt für Halle und den Saalkreis‘ schrieb – von frühester Kindheit an mit verschiedenen Formen der Sexualität sowie des familialen und außerfamilialen Zusammenlebens konfrontiert, die ihnen keine Möglichkeit ließen, selbstbestimmt in diese

Lebensthemen hineinzuwachsen und sich mit ihnen entwicklungsspezifisch auseinanderzusetzen (Rühle, in: Volksblatt für Halle und den Saalekreis. Unterhaltungsblatt. 1906, 5). Rühle thematisierte immer wieder bei seinen Wanderkursen und in Vorträgen die milieubedingten Erfahrungen der Kinder mit Sexualität und Prostitution und forderte die Eltern proletarischer Kinder auch in seinen Schriften dazu auf, ihre Kinder altersgerecht und ehrlich über diese Themen aufzuklären (vgl. Rühle 1907a; vgl. Rühle 1913; vgl. Rühle 1924a).<sup>106</sup>

Insgesamt charakterisierte Rühle die urbanisierten, sozialdesintegrativen Milieus des städtischen Proletariats als **Orte der Heimatlosigkeit**

„Seine Existenz [des Proletariers, G.S.] entbehrt gänzlich der Bodenständigkeit und Wurzelhaftigkeit. Er ist fast immer ein Fremdling in dem Orte und der Gegend, wo er lebt und schafft. Eines Tages war er da, hergespült von einer Welle, die ihn hier absetzte, eines Tages wird er wieder fort sein. ... Er hat kein Haus. Keinen Hof; oft nicht einmal einen eigenen Herd. ... Wand an Wand mit hundert Familien, in Mietskasernen, die hoch zum Himmel emporragen, in kahlen, öden Straßen, deren Name ihm gleichgültig ist, haust er. ... Dieser ewige Wechsel der Arbeitsstätte zerstört je den Beginn materieller und ideeller Konsolidation. ... Dauernde Freundschaften können nicht entstehen, die Bande der Familienverwandtschaft werden immer lockerer. ... Die Beziehungen zur Natur erschöpfen sich in den flüchtigen Eindrücken, die ein Sonntagsspaziergang über die Peripherie der Vorstadt hinaus vermittelt“ (Rühle 1911, 15f.).

Die Entsittlichung der proletarischen Familienmilieus im Prozess der Urbanisierung war nicht nur das Thema der sozialistischen Sozialisationsforscher und Pädagogen im Kaiserreich, sondern auch das große Thema der kirchlichen und staatlichen Fürsorge des ausgehenden 19. Jahrhunderts. Durch polizeiliche und hygienische Kontrollpolitik wurde versucht, die Form der bürgerlichen Kleinfamilie in den Arbeiterquartieren durchzusetzen; es ging nicht nur um Wohlfahrtsreform, sondern auch um eine nachhaltige soziale Kontrolle

---

<sup>106</sup> Rühle veröffentlichte seine Aufklärungs-Schrift »Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge« 1907 in Bremen. Im einleitenden Teil wurde von Rühle mitgeteilt, dass die Schrift das Ergebnis eines Vortrages Rühles in Bremen sei. Die im ‚Volksblatt für Halle und den Saalekreis‘ ebenfalls im Nachgang zu einem Vortrag publizierten Ansichten Rühles zur »Geschlechtlichen Aufklärung der Jugend« weisen eine hohe inhaltliche und sprachliche Übereinstimmung mit der Aufklärungsbroschüre auf (Rühle, in: Unterhaltungsblatt des Volksblatt für Halle und den Saalekreis. 1906, 5). Es wird deshalb von der Annahme ausgegangen, dass Rühle seine Ansichten zur sexuellen Aufklärung auch bei anderen Vorträgen und Kursen dargelegt hat.



der Heranwachsenden und der Arbeiterquartiere (vgl. Peukert 1986; vgl. Sachße 1986).<sup>107</sup> Rühle beklagte zwar ebenfalls die Entsittlichung der proletarischen Familienmilieus, jedoch legte er hierfür einen anderen Bezugsrahmen und eine andere sozialpolitische Perspektive als die bürgerliche Jugend- und Familienfürsorge zugrunde. Er vertrat die Meinung, dass selektive systemimmanente Wohlfahrtsreformen nicht ausreichten, um die Familien des städtischen Proletariats so zu ertüchtigen, dass sie ihre Versorgungs- und Erziehungsfunktion im vollen Umfang erfüllen könnten. Dieses Ziel konnte nach Rühle nur auf einer neuen, höheren Kulturstufe verwirklicht werden, was in seinem Verständnis hieß, dass das privtkapitalistische Zeitalter, welchem eine familienzerstörende Kraft immanent sei und zur Trennung von Produktions- und Reproduktionssphäre aus wirtschaftlichen Zwängen geführt habe, durch den Sozialismus überwunden werden muss.

„Hunger, Elend, Lebensnot ... die ganze furchtbare Farbenskala menschlichen und gesellschaftlichen Elends spiegelt sich in dem düstern Kapitel von den unehelichen Kindern wider. Was man auch immer zum Schutze und zur Fürsorge dieser armen Verlassenen ersinnen und an Vorkehrungen und Einrichtungen treffen mag, – ihre Not und ihr Daseinsjammer wird nie völlig gestillt werden, solange die Menschheit aus den ungezählten Wunden blutet, die ihr der Kapitalismus alltäglich und allstündlich schlägt“ (Rühle, in: Leipziger Volkszeitung, Feuilleton-Beilage 1905, 298)

Rühle orientierte sich zwar bei der Beschreibung von Familie als Ernährungs-, Wohn- und Erziehungsgemeinschaft durchaus am bürgerlichen Familientypus, sah diesen aber an das bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftssystem gebunden. Die proletarische Familie war für ihn ebenfalls das Produkt der kapitalistischen Gesellschaft, die jedoch zugleich auf einen notwendigen kommenden Wandel familialer Strukturen verwies.

„Die Familie besteht noch, gewiß, aber in welcher Verwandlung! Als letzter trauriger Rest eines Zersetzungs- und Auflösungsprozesses, sie, die einmal Gefäß fruchtbaren Gemeinschaftslebens, kultureller Nährboden und ideologische Pflanzstätte war, ist nur noch Schale, Hülse, überlebte Zwangform. ... Nicht nur, daß sie allem Neuen gegenüber versagt, sie ist das stärkste Hindernis jedes sozialen Fortschritts, der schwerste Hemmschuh der revolutionären Entwicklung“ (Rühle 1925, 61).

---

<sup>107</sup> Peukert sieht aber zwischen dem „Anspruch und Effekt“ – bezogen auf die Jugendfürsorge in der Weimarer Republik – „einer lückenlosen pädagogischen Kontrolle“ eine nicht behebbare und unüberbrückbare Differenz. Die kapitalistische Gesellschaft benenne nicht nur Ordnungsvisionen und -vorstellungen, „sondern [reproduziere] auch die ökonomisch fundierten Kontrolllücken“ (Peukert 1986, 67).

### 3.2.4. *Familiale Perspektive*

Der von den Zwängen der kapitalistischen Ökonomie verursachte **Strukturwandel der Familie** – als vierte Dimension der Phänomenologie proletarischer Existenz wurde von Rühle **die familiale Perspektive** analysiert – habe zu einem nachlassenden Erziehungseinfluss der Elterngeneration, fehlendem Heimatgefühl sowie katastrophalen Wohn- und Lebensbedingungen geführt und zur Folge, dass dem städtischem Proletarierkind „nur die Straße“ als alltäglicher Aufenthaltsort und Erziehungsstätte bleibe, wo das Kind lerne, soziale Kompetenzen zu erwerben und sozialen Strukturen für die eigene Lebensbewältigung zu nutzen. „Das proletarische Kind, aus Familie, Haus und Garten verstoßen, wird zum Straßenkind“ (Rühle 1920b, 21). Verwahrlosung, Kriminalität und Prostitution seien Teil des Schicksals der proletarischen Klasse, ein geordnetes Familienleben kenne das proletarische Kind nicht.

„Und selbst diese [die Mitglieder der Kernfamilie, G.S.] wurden noch isoliert, denn der Kapitalismus trieb sie in die Fabrik, wo sie in verschiedenen Betrieben frondeten, der Ausbeutung überliefert. Sie trafen sich nur noch in den Essenspausen und nach Feierabend im Hause, das nicht mehr ein Haus war, sondern eine häufig wechselnde Mietwohnung in öder Mietskaserne. So hatte der Kapitalismus der Familie den Boden fortgezogen und das Band gelöst, ihre Glieder zerstreut und ihre Beziehungen vernichtet – ein leeres Gefäß ... . Ihre historische Zeit war vorbei“ (Rühle o.J. [1921], 18f.).

#### 3.2.4.1. *Proletarische Familie und der Verlust der Erziehungsfunktion*

Die proletarische Familie, ihrer erzieherischen Gehalte entleert, konnte nach Rühle keine Kräfte vermitteln, die die Familienmitglieder, insbesondere die proletarischen Kinder, in die Lage versetzt hätten, die durch die kapitalistische Wirtschaftsordnung verursachten sozialen Missstände sowie die zersetzenden Einflüsse des öffentlichen Lebens produktiv zu bewältigen. Nach Rühle verfügte die proletarische Familie nur noch in sehr begrenztem Maße über erzieherische Potenzen, um die heranwachsenden Kinder auf die sozialen Lebensbedingungen vorzubereiten und ihnen die Chance zu bieten, einen individuellen Lebensentwurf zu entfalten und das eigene Leben aktiv zu bewältigen. Vielmehr habe die Familie fast ausschließlich nur noch bewahrenden Charakter und könne aus sich heraus

keine gestalterischen Kräfte bilden. Das von ihm sowohl in seiner ersten Schaffensperiode als auch seiner zweiten Schaffensphase entworfene proletarische Familienmodell ging von der Position aus – die von Rühle mit einer Vielzahl von soziologischen Studien belegt wurde –, dass die proletarische Familie kaum noch den Charakter einer „soziale Institution“ habe (Rühle 1911, 17).

„Wir müssen uns zu der Tatsache bekennen, die von bürgerlichen Soziologen als eine ungeheuerliche bezeichnet worden ist: daß im Proletariat ein Geschlecht heranwächst, für das die Familiengemeinschaft so gut wie nicht mehr existiert, dessen einzelne Glieder auch diesen Zusammenhalt, der Jahrtausende überdauert hat, nicht oder fast nicht mehr kennen“ (ebd., 20; Hvh.i.O.)

Mutter und Vater konnten, wenn man der von Rühle aufgezeigten soziologischen Struktur des proletarischen Familienmodells folgt, in der proletarischen Familie nicht mehr ihre traditionelle Mutter- und Vaterrolle realisieren. Der Vater, der durch die Erwerbstätigkeit in bürokratisch geregelte Abläufe eingebunden war und als lohnabhängiger Arbeiter in einem hierarchischen Fronverhältnis stand, konnte seinen Herrschafts- und Autoritätsanspruch gegenüber den Kindern und der Ehefrau nicht mehr legitimieren. Rühles Darstellung vom devoten Verhalten des Vaters gegenüber seinem unmittelbaren Vorgesetzten, welches den Verlust jeglicher Autorität des Vaters gegenüber seinem Kind nach sich zog, ließ den von Rühle charakterisierten Wandel der Vaterrolle an einem angenommenen konkreten Beispiel augenscheinlich werden (vgl. Rühle, in: *Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung* 1.1925/26, 10).

Die Trennung von Arbeits- und Wohnplatz durch die industrielle Großproduktion war ein äußeres, aber unübersehbares Zeichen des Wandels der traditionellen Vaterrolle, die Mitscherlich in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts – für einen anderen konkret-historischen Kontext – mit dem Begriff des „unsichtbaren Vaters“ beschrieb (vgl. Mitscherlich 1957). Von Rühle wurde der proletarische Vater kaum noch als ein mit der bürgerlichen Vaterrolle in Verbindung zu bringender Typus begriffen: der Vater bestimme weder über sein eigenes Dasein noch das seiner Familie, er könne weder selbständig disponieren noch autonom handeln, sondern stehe in einem machtbezogenen Abhängigkeitsverhältnis. Die gesellschaftlich fixierte traditionelle Rolle des Vaters als Vermittler von Sachautorität sowie

von männlichen Rollenanforderungen – im besonderen für die heranwachsenden Söhne – war, wenn Rühles soziologische Konstrukte zur Rolle des proletarischen Vaters konsequent weiter verfolgt werden, durch den proletarischen Vater nicht mehr zu realisieren. Rühle beschrieb, dies lässt sich aus seinen Darstellungen zur proletarischen Vaterrolle resümieren, bereits im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts den Machtverlust des proletarischen Vaters und dessen Folgen für die innere Struktur der Vaterrolle; ein Faktum, welches nach 1945 von der familiensoziologischen Forschung, der Psychologie und der Geschlechterforschung als klassenindifferentes Thema wieder aufgegriffen wurde, zu einem allgemeinen Strukturmerkmal der modernen Vaterrolle avancierte und Aufnahme in sozialisations-theoretische Modelle fand.

Aber auch die Rolle der proletarischen Frau als Mutter und Ehefrau wurde von Rühle im Kontext seiner Erörterungen zur proletarischen Familie als eine einem gesellschaftlichen und sozialen Veränderungsdruck unterworfenen beschrieben. Die berufliche Tätigkeit der proletarischen Frau ließe der Mutter persönlich kaum Zeit, ihre emotionale und erzieherische Funktion in der Familie umzusetzen. Zwar würden sich, wie Rühle betonte, proletarische Mütter alle erdenkliche Mühe geben, ihren Kindern eine gute Mutter zu sein, jedoch seien sie durch die Doppelbelastung in Familie und Beruf permanent überfordert. Zweckorientiertes berufliches Handeln und individuelle Zuwendung gegenüber dem Kind (Geborgenheit und Sicherheit ausstrahlende Gefühlsbeziehungen) – bei Dominanz des Leistungs- und Konkurrenzprinzips des Berufes – wären durch die Mutter nur mit Mühe zu vereinbaren. Zudem fänden ihre eigenen Reproduktionserfordernisse und die Rücksichtnahme auf das noch ungeborene Leben kaum Berücksichtigung. Die proletarische Mutter müsse, dies lässt sich aus den Darlegungen Rühles interpretieren, mit der Doppelbelastung in Beruf und Familie auch zwei Verhaltenscharaktere miteinander in Übereinstimmung bringen; die zweckbezogene, an Leistungsvorgaben gebundene Handlungsorientierung im Beruf – prinzipiell wurden die sozialen Normen des Leistungsprinzips mit der traditionellen männlichen Rolle in Verbindung gebracht – sowie die von emotionaler und individueller Zuwendung durchzogene Beziehungsarbeit in der Familie – der durch die „Polarisierung der Geschlechtercharaktere“ der Frau zugesprochenen kulturspezifischen Aufgabe (vgl. Hausen 1978), der „Mütterlichkeit als Inkarnation von Emotionalität, Wärme, Menschlichkeit und Lebendigkeit“ (Stecklina 1997, 242). Mit der Darstellung von

klassenbedingter Unterdrückung und materieller Unsicherheit in proletarischen Familien gingen für Rühle somit fehlende lebbare Rollenangebote für die Kinder, die unzureichende Vermittlung von Werten und Normen sowie emotionale Armut einher.

Trotz des von Rühle beschriebenen sozialhistorischen Funktionsverlustes blieben seine Positionen zu den Aufgaben proletarischer Familien, insbesondere zur Erziehungsfunktion, in sich widersprüchlich. Rühles Modell einer (zum Teil) positiven Erziehungsfunktion der proletarischen Familie im kapitalistischen Zeitalter, wie in »Grundfragen der Erziehung« (1912) sowie der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ (1912-1915) noch entfaltet, wurde von ihm in den frühen zwanziger Jahren durch sein politisch-soziologisches Partnerschaftsparadigma und die Übernahme der Erziehungs- und Versorgungsfunktion durch die Kommune ersetzt. Ab Mitte der 20er Jahre formulierte Rühle – nun z.T. mit seiner Frau Alice Rühle-Gerstel – wieder Ansichten einer positiven Erziehungsfunktion proletarischer Eltern, wobei die Erziehung für Rühle/Rühle-Gerstel zuerst Selbsterziehung der Eltern sei.

Rühles sozialpolitisch-sozialpädagogische Forderungen für die Verbesserung der unmittelbaren Lebensbedingungen der proletarischen Familien sowie das positive Familienbild seiner ersten Schaffensperiode sind im Kontext seiner gesellschaftspolitischen Intentionen zu sehen. Rühle sprach der proletarischen Familie im kapitalistischen System eine gesellschafts- und erziehungsgestaltende Funktion zu. Sie habe im Kapitalismus nicht die Aufgabe, durch ihre Reproduktions- und Erziehungsfunktionen die kapitalistischen Strukturen zu reproduzieren und hierdurch den Erhalt des kapitalistischen Systems zu fördern, sondern sie solle sich bereits in der alten Gesellschaftsordnung der Erziehung einer klassenbewussten Generation annehmen und das Gemeinschaftsgefühl fördern. Auch in der künftigen Gesellschaft, dem Sozialismus, werde die – nun in der Gemeinschaft aufgegangene – Familie eine gesellschaftsgestaltende Kraft innehaben und Verantwortung für die Erziehung der eigenen und der Kinder anderer Eltern tragen.

Dass sich Rühle in den Schriften seiner ersten Schaffensperiode nicht – wie anscheinend andere der Sozialdemokratie nahe stehenden oder ihr angehörende Bildungspolitiker und Pädagogen – radikal von der (bürgerlichen) Familienperspektive distanzierte und der proletarischen Familie eine gesellschaftsgestaltende Aufgabe zusprach, brachte ihm für seine

Urteile und Bewertungen des bürgerlichen Familienentwurfes auch positive Resonanzen von Seiten bürgerlicher Pädagogen ein. Clausnitzer sah in Rühles Schrift »Grundfragen der Erziehung« zwar einen „einseitig[en], aber nicht ungewandt[en] ... Abriss der Erziehung“, der Gedanken einführe, die sonst in der sozialdemokratischen Pädagogik nicht vertreten würden.

„Wie wenig die sozialistischen Gedanken haltbar sind, beweist sein Eintreten für die Familie, die sonst verworfen wird“ (Clausnitzer 1913, XX).

Bereits ein Jahr davor hatte Clausnitzer in der ‚Pädagogischen Jahresschau‘ zum Schluss seiner sehr umfangreichen Kritik an Rühles Buch »Das proletarische Kind« auf dessen Abweichung von den ansonsten im Namen der Sozialdemokratie vertretenen Positionen zur Familie verwiesen.<sup>108</sup>

„Erfreulich ist jedoch, daß durch das Buch – ganz im Widerspruch zur sozialdemokratischen Anschauung – der Gedanke geht, die Familie müsse erhalten bleiben – wenigstens ist das Voraussetzung vieler hier erhobener Anklagen!“ (Clausnitzer 1912, XXII).

---

<sup>108</sup> In die ‚Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen‘, die in den Jahren 1906-1913 veröffentlicht wurde, fanden verschiedene pädagogische Schriften Rühles Aufnahme. Neben den bereits erwähnten »Das proletarische Kind« (1911) und »Grundfragen der Erziehung« (1912) waren dies folgende Abhandlungen: »Die Volksschule, wie sie ist« (1909, 2., veränderte Aufl.), zu der 1910 und 1914 Stellung genommen wurde, sowie »Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge« (1907).

Im Zusammenhang mit der Erörterung von Problemen der Schulorganisation wandte sich in der ‚Pädagogischen Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1907‘ Schumann auch der sexuellen Frage zu. Ein Teil der Autoren der von ihm vorgestellten Schriften zur sexuellen Aufklärung von Kindern und Jugendlichen äußerte die Auffassung – darunter Otto Rühle –, dass die „geschlechtliche Aufklärung der Jugend ... eine Pflicht der Schule“ sei. Die Schule als Ort zur Erhellung von Sexualität biete sich für Rühle, so Schumann weiter, vor allem aus zwei Tatsachen an. Zum einen aus dem Sachverhalt, dass immer mehr Aufgaben der Erziehung zu „öffentlichen Angelegenheiten“ würden, zum anderen aus der Annahme, dass „den Eltern aller Stände die Fähigkeit und das Geschick fehle, diese selbst für Pädagogen äußerst schwierige Aufgabe zu lösen“ (Schumann 1908, 79).

Zwei Jahre später würdigte Schumann in der Ausgabe der ‚Pädagogischen Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1909‘ einerseits Rühles Akzeptanz von Fortschritten „auf dem Volksschulgebiete“, wie sie in der Schrift »Die Volksschule, wie sie ist« zum Ausdruck käme, um andererseits Rühles Ansicht anzunehmen, dass eine grundsätzliche Veränderung von Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung erst mit der Veränderung der Gesellschaftsordnung möglich sei (Schumann 1910, 74f.).

Bei Sachse erfuhr die 2. Auflage von Rühles »Die Volksschule, wie sie ist«, im Gegensatz zu Schumanns teilweise wohlwollenden Kurzbesprechung aus dem Jahre 1910, eine starke Abwertung hinsichtlich ihres inhaltlichen Niveaus, ihrer politischen Intention und der in ihr vertretenen Auffassungen. Sachse stellte sogar Rühles Position zu den eigenen Ansichten mit der Frage in Abrede, ob denn „der Verfasser selbst an seine Behauptungen glaubt“ (Sachse 1914, 82). Von wenig Sachkenntnis des Schrifttums Rühles zeugte aber insbesondere die Einschätzung von Sachse, dass Rühle die Einsetzung von Schulärzten nicht ablehne, „deren Unentbehrlichkeit niemand mehr in Zweifel ziehen könne“ (ebd., 82). Rühle hatte aber bereits 1903 in der ersten Auflage seiner Schrift »Die Volksschule, wie sie ist« aus sozialerzieherischen und -hygienischen Tatsachen heraus die „ärztliche Ueberwachung der Volksschule“ und „die Einführung von S c h u l ä r z t e n“ gefordert (Rühle 1903a, 41; Hvh.i.O.). Den Ausführungen von Sachse zu den von der Sozialdemokratie vertretenen Schulauffassungen (staatliche Einheitsschule) war zugleich – unabhängig von der Person Rühles – anzumerken, dass sie bei Sachse auf wenig Gegenliebe stießen.

Mit seiner erziehungstheoretischen Schrift »Grundfragen der Erziehung« stieß Rühle auch bei Könn – dem sicherlich keinerlei Sympathien für Rühles politische, schulpolitische sowie erziehungstheoretische und -praktische Ansichten unterstellt werden können – auf ein positives Echo zu den im Werk propagierten Idealen einer sittlichen Erziehung und den von Rühle vertretenen moralischen Ansprüchen. Könn kam zur Ansicht, dass die von Rühle in der Schrift dargelegten „pädagogischen Ziele der sozialistischen Weltanschauung“ nicht mit den sonst von der Sozialdemokratie vertretenen erzieherischen Intentionen konform gehen.

„Wer die sozialistische Tagespresse verfolgt, fühlt sofort, daß diese Worte wenig in den sonst üblichen Ton und Stil hineinpassen“ (Könn 1914, 120).

Zugleich hielt sich Könn in seiner Abhandlung nicht mit Kritik an Rühles schulpolitischer Forderung der Trennung von Religion und Schule zurück (vgl. Könn 1914, 139f.).

Von einem positiven Familienbegriff bei Rühle in seiner ersten Schaffensperiode ging auch Breitenstein, reichlich 15 Jahre später als Clausnitzer und Könn, aus. Rühle habe aber „in seiner ... Schrift ‚Kind und Umwelt‘ (1920) ... seine Auffassung von der Familie als Erziehungseinrichtung [revidiert]“ und in dieser Veröffentlichung von einem Wandel der Familie hin zur Kommune gesprochen (Breitenstein 1930, 122).

Die – wie es scheinen mag – exorbitanten positiven Reaktionen von Clausnitzer und Könn auf Rühles Familienbegriff von 1912, die von Breitenstein 1930 wiederholt wurden, können ihre ursächliche Erklärung nur finden, wenn die Grundannahme der zeitgenössischen etablierten Pädagogik – dass durch die sozialdemokratische Familien- und Schulpolitik endgültig und unwiderruflich alle Erziehungsaufgaben der Familie als der „natürliche[n] Erzieherin und Lehrerin ihrer Kinder“ auf staatliche Institutionen übertragen werden sollen – mitgedacht wird (Schöppe 1906, 98).<sup>109</sup> Dass diese Feststellung von Politikern und Pädagogen

---

<sup>109</sup> Einen sozialhistorischen Abriss zur Veränderung der Familien- und Ehestrukturen entwickelte Kampffmeyer in seinem Buch »Geschichte der Gesellschaftsklassen in Deutschland« (1910). Der Wandel familialer Normen und Beziehungsverhältnisse dokumentierte sich für Kampffmeyer vor allem am Schwinden der „väterlichen Autorität“, zunehmender ökonomischer Unabhängigkeit der Kinder von den Eltern sowie der beruflichen Selbständigkeit weiblicher Familienangehöriger (Kampffmeyer 1910, 221). Kampffmeyer ging wie Rühle von einer sukzessiven Entleerung der Familie von „ihre[m] alten Inhalt“ und dem erziehungsrelevanten Faktum aus, dass der Vater den Kindern nicht mehr als „polternder Beherrscher der Familie“ gegenüberreten kann, sondern „den Kindern ein Vertrauter, ein Freund, ja ein mitstrebender Genosse [wird]. Die Familie verliert so ihre autoritäre Gestalt, sie wird eine freie, die Entwicklung des Indi-

gogen nicht der Grundlage entbehrte, lässt die Schrift von Schulz »Die Schulreform der Sozialdemokratie« (1911) offenbar werden. Schulz hatte zwar in seiner Abhandlung nicht detaillierter ausformulierte Familienaufgaben im Sozialismus anerkannt, aber unmissverständlich deutlich werden lassen, dass im Sozialismus „die Einzelfamilie mit ihren Zufälligkeiten und Unzulänglichkeiten nicht mehr die wichtigste Stätte der Erziehung“ sein kann. Die Aufgaben der „heutigen Familienerziehung“ würden im Sozialismus von der „öffentlichen Erziehung“ und „berufenen Erziehern“ erfüllt werden (Schulz 1911, 124).<sup>110</sup>

Dass die von der offiziellen Parteimeinung der SPD abweichende Forderung Rühles in »Grundfragen der Erziehung« nach „Wiederherstellung der Mutter-(und Vater-)schule“ im Sozialismus (Rühle 1912, 32) – womit Rühle der Familie auch in der kommenden neuen Gesellschaft ihre spezifische Erziehungsfunktion zugesprochen hatte – auf ausdrückliche Zustimmung nicht der Sozialdemokratie verbundener Pädagogen und ein fachöffentliches Interesse stieß, mag deshalb nicht weiter verwundern. Den Stellenwert der Familie für die Erziehung der heranwachsenden Generation begründete Rühle mit dem Hinweis auf die Forschungsergebnisse der zeitgenössischen Psychologie, die beweisen würden, dass der Familie bei der „persönliche[n] Charakterbildung, [der] Erziehung starker und tatkräftiger Persönlichkeiten“ ein außerordentliches Gewicht zukomme. Dieses könne in seiner Relevanz auch im Sozialismus nicht durch größere gemeinschaftliche Verbände kompensiert und übernommen werden. Die von Rühle formulierte Annahme der Dialektik von Individuum und Gemeinschaft im Sozialismus, der „Autonomie der Persönlichkeit im Rahmen der Gemeinschaft“ (Rühle 1925, 200), aber speziell die akzentuierte Unverzichtbarkeit der familialen Erziehungstätigkeit im sozialistischen Zeitalter, bedeutete in den Jahren vor dem 1. Weltkrieg eine der wenigen unmissverständlichen Positionierungen eines der führenden sozialdemokratischen Bildungspolitiker für die Familie im Sozialismus.

---

viduums fördernde Gemeinschaft“ (ebd., 222). Umfassend zu verwirklichen sei das Ziel neuer, nicht von ökonomischen Erwägungen bestimmter Familien- und Ehestrukturen aber erst im Sozialismus, wobei Kampfmeyers Ansichten zur erzieherischen Funktion von Familie im Sozialismus auch im Sinne der Rühleschen Aussagen interpretierbar sind. Im Gegensatz zu Rühle in den frühen 20er Jahren findet sich in dieser Schrift Kampfmeyers kein Hinweis zur ins Soziale verlängerten Familie, der Kommune.

<sup>110</sup> In den Leitsätzen zum Thema ‚Volkserziehung und Sozialdemokratie‘, die von Zetkin und Schulz im Jahre 1906 verfasst wurden, war der Familie noch die Aufgabe zuteil geworden, „das Wirken der öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu vervollständigen“ (Leitsätze, in: Schulz 1911, 261). Dabei gingen die Autoren von der Annahme aus, dass sich erst im Sozialismus „die häusliche Erziehung ... harmonisch an den Schulunterricht angliedern“ werden kann (ebd., 261).



„Während also der Sozialpädagogik, die in der Öffentlichkeit wirkt, die Erziehung der Bürger und Glieder der Gemeinschaft zufällt, hat die Individualpädagogik in der Stille der Vater- und Mutterschule Persönlichkeiten und Eigenwesen zu formen und zu bilden. So werden Familie und Gemeinschaft, Individuum und Gesellschaft, Mensch und Bürger sich finden im harmonischen *Z u s a m m e n k l a n g p e r s ö n l i c h e r u n d s o z i a l e r K u l t u r*. Der Sozialismus wird die Familie nicht aufheben, wie Unverstand und Bosheit der Gegner behaupten; er wird sie vielmehr von dem Erdenrest wirtschaftlicher Interessen befreien und zum reinsten sittlichen Menschenbund läutern. Damit wird sie zum schönsten Gefäß idealster Persönlichkeitskultur und zum wirksamsten Werkzeug »der Vererbung dessen, das nicht ohne Zutun übergeht«, der Erziehung“ (Rühle 1912, 32f.; Hvh.i.O.).

Die an die Klärung des Gegenstandes von Sozial- und Individualpädagogik anschließende Forderung von Rühle nach einer „Erziehung des Kindes zur Individualität für die Gesellschaft“ richtete er aber nicht an die Familie im Sozialismus, sondern an die zeitgenössischen proletarischen Eltern (ebd., 33; Hvh.i.O.).<sup>111</sup> Von Rühle wurde mithin eine erzieherisch-gestaltende Kraft der (proletarischen) Familie nicht nur für einen noch visionären Sozialismus definiert, sondern bewusst für die zeitgenössische proletarische Familie. Die Adressatenausrichtung lag zum einen in der Annahme Rühles von der Familie „als Schoß und Hort der Erziehung“, unabhängig von ökonomischen und kulturellen Verhältnissen (ebd., 29), zum anderen fand die positive erzieherische Funktion von Familie ihre Fundierung in Rühles politisch-erzieherischer Intention, dass die Erziehung von klassenbewussten Proletariern die Aufgabe der proletarischen Klasse, sprich auch der proletarischen Familie, sei. Nur „im Proletariat ... [lodern] alle Flammen der Freiheit ... und [sind] alle Kräfte zu einer besseren Menschwerdung lebendig“ (ebd., 50).

Kutz sieht die These eines ‚positiven Familienbegriffs‘ bei Rühle, wie ihn Breitenstein für die Zeit vor dem 1. Weltkrieg erkannte, nicht als verifizierbar an. Vielmehr müsse – so Kutz‘ gegenteilige Meinung zu Breitenstein – von einer „Ablehnung der Familie“ in allen

---

<sup>111</sup> Die Forderungen Rühles an die Eltern in Bezug auf einen anderen, die „Rechte der Persönlichkeit“ und die „Selbstbestimmung“ des Kindes achtenden Erziehungsstil, mündeten in erzieherischen Ansprüchen Rühles: die Vorbildwirkung der Eltern, die Gewöhnung des Kindes an „Reinlichkeit, Regelmäßigkeit der Ernährung und des Schlafes, Pünktlichkeit und Ordnungssinn“, Willenserziehung sowie kind- und altersspezifische Erziehungsmittel und Methoden (Rühle 1912, 34). In der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ (1912-1915) sowie der Schrift »Umgang mit Kindern« (1913) konkretisierte Rühle seine Vorstellungen von der elterlichen Erziehungstätigkeit.

Schriften Rühles ausgegangen werden. Auch in der Sekundärliteratur sei ein Nachweis eines ‚positiven Familienbegriffs‘ bei Rühle nicht gegeben (Kutz 1991, 203f.). Mit der Annahme einer Kontinuität in Rühles Schrifttum, was die Ablehnung der Familie betrifft, lässt Kutz jedoch das jeweils unterschiedliche politisch-soziologische Anliegen sowie die zeitlich begrenzten erzieherischen Intentionen, welche Rühle in seiner ersten und zu Beginn seiner zweiten Schaffensperiode mit seinen temporären Familienperspektiven verfolgte, völlig außer Betracht. Zudem werden von Kutz die von Rühle in der Schrift »Grundfragen der Erziehung« (1912) dargelegten Vorstellungen zur erzieherischen Funktion von Familie nur verkürzt diskutiert.

Festzuhalten bleibt bei Rühles Positionen zur Familie die Tatsache, dass er die proletarische Familienperspektive seiner ersten und zweiten Schaffensperiode aus divergierenden konkret-historischen Situationen heraus erörtert:

- In seiner ersten Schaffensphase rückte Rühle die Zerstörung proletarischer Familienstrukturen und Lebensbedingungen in das Zentrum seiner soziologisch-pädagogischen Betrachtungen und sah in der realen zeitgenössischen Familie sowie der Volksschule erziehungs- und bildungsfeindliche Institutionen. Aus Rühles Perspektive verhinderten proletarische Familie und Klassenschule in ihrem faktischen Dasein den sozialen Anspruch auf gleiche Bildungschancen für alle Kinder. Die proletarische Familie könne für das Kind in ihrem gesellschaftlich bedingten destruktiven Zustand keine Heimat sein, keine positiven physischen, psychischen und seelischen Entwicklungsmöglichkeiten bieten sowie keine aufbauenden Werte vermitteln.

„Die ökonomische Not verschuldet den Alkoholismus und die Verwahrlosung, zerstört die Gesetze der Moral und die Gefühle der Schamhaftigkeit. Der Hunger, der den Vater zum Dieb und die Mutter zur Kupplerin macht, er macht die Tochter zur Dirne“ (Rühle 1911, 180).

Zugleich sprach Rühle in seinen Schriften bis 1915 der zeitgenössischen proletarischen Familie aber auch eine im Interesse des proletarischen Emanzipationskampfes liegende Erziehungsfunktion zu (vgl. Rühle 1912). In seiner Ratgeber- und Aufklärungsliteratur dieser Zeit formulierte Rühle sehr wohl für Eltern Erziehungsaufgaben und -anforderungen, wobei sich diese unmittelbar an Eltern in existenten Erziehungskonstel-

lationen wandten und nicht an die ‚Familie im Sozialismus‘ (vgl. Umgang mit Kindern 1913; vgl. Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. 1912-1915).

- Die erzieherische Intention Rühles zu Beginn der zwanziger Jahre leitete sich aus seinem Glauben an die auf der Tagesordnung stehende proletarische Revolution ab. In diesem Kontext formulierte er auch sein Ideal einer sozialistischen Kommune, die einen Großteil der Familienfunktionen im Kapitalismus – die von ihm in seinen politisch-pädagogischen und politisch-soziologischen Schriften als eine Institution des individualistischen Zeitalters deklariert wurde – übernehme. Zum familialen Wunschbild des neuen sozialistischen Zeitalters wurde von Rühle somit nicht die individualistische Kleinfamilie der bürgerlichen Gesellschaftsgruppen auserkoren, sondern die miteinander verbundenen Familienmilieus und Kommunen als „neue Gemeinschaft[en] schaffender, geistig und seelisch verbundener Menschen, in deren Händen die Wirtschaft, die kulturelle Lebensgestaltung und die Erziehung des Nachwuchses liegt“, in denen sich Gemeinschaftsdenken und Gegenseitigkeit entwickeln könne (Rühle 1920c, 8).

„Die menschliche Gemeinschaft bietet ihm [dem Menschen, G.S.] die Voraussetzungen und Mittel, um zu den Höhen der Menschenwürde emporzusteigen und die Fähigkeit, zu positiver Anteilnahme am Kulturstreben der Menschheit zu gelangen. Im gesellschaftlichen Austausch und Zusammenschluß, im Wechselspiel tausendfältiger sozialer Beziehungen reifen seine Kräfte, bildet sich sein Innenleben aus, gelangt er zu intellektuellen Werten und Vorstellungen vom Menschlichen“ (Rühle 1920b, 4).

Rühle vertrat zu Beginn der 20er Jahre nun Positionen zum Zusammenleben der Geschlechter und familialer Verbände im Sozialismus, wie sie auch von Schulz in seiner Schrift »Die Schulreform der Sozialdemokratie« (1911) bereits entwickelt wurden.

Die Ansicht der ins Soziale verlängerten Familie, der Kommune, wurde von Rühle auch in der Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925), wenn auch nicht mehr so prononciert, aufrechterhalten. In der Abhandlung konfrontierte er nicht nur Erziehungswirklichkeit und Erziehungsideal und thematisierte die individuellen Reaktionen und Bewältigungsmuster von proletarischen Kindern auf die sozialen Lebensbedingungen, sondern stellte der zeitgenössischen – von autoritären Strukturen durchdrungenen – Familie die ideale Gemeinschaft der Generationen im Sozialismus entgegen. Gleichzeitig problema-

tisierte Rühle – zum Teil gemeinsam mit Alice Rühle-Gerstel – ab 1924 in verschiedenen Veröffentlichungen Erziehungsaufgaben der zeitgenössischen Proletarierfamilien, die eine Erziehung zur Solidarität, Gemeinschaftsgefühl sowie Selbst- und Klassenbewusstsein zum Gegenstand habe.<sup>112</sup> „Aber neben der Schule besteht noch die Erziehung des Kindes durch das Elternhaus.“ Das Problem der „proletarisch-sozialistischen Erziehung“ ergebe sich daraus, dass die Eltern ein neues Verhältnis in Erziehungsfragen zu ihren Kindern einnehmen müssten, eine Position, die die „Vormachtstellung der Erwachsenen-Generation gegenüber der Unerwachsenen-Generation“ zugunsten eines kameradschaftlichen gleichberechtigten Verhältnisses aufhebe (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 28ff.).

In dem von Rühle/Rühle-Gerstel in ‚Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung‘ formulierten Anspruch an die unmittelbare Erziehungspraxis kam das Anliegen zum Tragen, die proletarische Erziehungspraxis – einschließlich der familialen Erziehung – mitzugestalten. Die Aufgaben der Erziehung seien „aus den Erfordernissen der Gemeinschaftskultur und den Gegebenheiten der gesellschaftlichen und seelischen Verfassung des proletarischen Kindes“ zu deduzieren. Zu diesem Anliegen müssten proletarische „Eltern, Lehrer, Kinderfreunde“ ihren aktiven Beitrag beisteuern, auch damit der „bürgerliche[] Geist in unserer Erziehung erfolgreich“ überwunden werden kann (Rühle, in: Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung 1.1925/26, 1; 3f.). Erörterungen zu Familien- und/oder Gemeinschaftsstrukturen im Sozialismus fanden hingegen in den Monatsblättern keine Aufnahme.

Auch in seinen politischen Schriften dieser Zeit stand der Sozialismus als Tagesaufgabe für Rühle nicht mehr zur Debatte.<sup>113</sup> Vielmehr waren für Rühle/Rühle-Gerstel zu diesem Zeit-

---

<sup>112</sup> Seine Erziehungsintentionen veröffentlichte Rühle u.a. in einer erweiterten Auflage von »Umgang mit Kindern« (1924) sowie in ‚Das proletarische Kind‘. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. (1.1925/26, 1-12/2.1926, 1-6). In ‚Am andern Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung‘ (1924, 1-5) thematisierten Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle Erziehungsfragen aus marxistisch-individualpsychologischer Perspektive. Sie analysierten die gesellschaftlichen und psychischen Bedingungen von Erziehung, ergänzten ihre Ansichten durch Buchauszüge anderer Autoren, und sprachen in der Rubrik »Erziehung der Erzieher« Eltern eine besondere Erziehungspflicht zu. Dies betraf Fragen des erzieherischen Generationenverhältnisses, des persönlichen Umgangs, der hierarchischen Geschlechter- und Generationenbeziehungen, der Verantwortung der Eltern für die Geburt und die Erziehung der eigenen Kinder, überzogene elterliche Erziehungsansprüche sowie Fragen der Selbsterziehung.

<sup>113</sup> Nach Henry Jacoby thematisierte Rühle ab 1923 Fragen des „Selbstbewußtsein[s] der Klasse“, die für Rühle zum „Gradmesser der Bewegung auf das Ziel hin“ wurden. Rühle kam in seinen Analysen nach Jacoby zu der Erkenntnis, dass der Arbeiter „durch Sozialfürsorge und das gewerkschaftliche Unterstützungssystem

punkt theoretische und praxisrelevante erzieherische Fragen von Interesse, wobei darüber Grundkonsens bei beiden bestand, dass die praktische Erziehung von Kindern in Gemeinschaften und zur Gemeinschaft erfolgen sollte. Zum Gegenstand der Gemeinschaftserziehung erschien ein themenzentriertes Heft in den *Monatsblättern für proletarische Erziehung* (2.1926, 1) mit Beiträgen von Müller, Sofie Lazarsfeld, Hoernle sowie Buchauszügen von Anna Siemsen, Mason, Ellen Key. Zwei belangreiche Beiträge in diesem Heft mit den Titeln »Erziehung zur Gemeinschaft« und »Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaften« waren namentlich nicht gekennzeichnet. Der einführende Text kann mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit Otto Rühle bzw./und Alice Rühle-Gerstel zugesprochen werden<sup>114</sup>, die Abhandlung »Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaften« ist in wesentlichen Teilen ein Auszug aus der Schrift »Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaften« von Paul Lazarsfeld/Wagner.<sup>115</sup>

Der Text »Erziehung zur Gemeinschaft« besitzt eine hohe Relevanz für die Familienproblematik bei Rühle, da in dem Text nicht nur der Individualismus als „gesellschaftliche Fiktion der privatkapitalistischen Epoche“ bestimmt wurde, sondern aus der gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheit die Folgen für die unmittelbare Erziehungsarbeit der Familie abgeleitet werden (o.N. 2.1926, 1; 1). Die Annahme des Individualismus des Menschen werde zwar von der gesellschaftlichen und sozialen Realität ab surdum geführt, jedoch hindere dies viele Eltern nicht, ihre Kinder in einer „egoistischen Atmosphäre“ aufwachsen zu lassen und im individualistischen Geist zu erziehen. Da der „Individualismus [zur] ... klassische[n] Denk- und Verhaltensweise“ des Kapitalismus geworden sei und das gesamte Kulturleben durchdrungen habe, widerspiegele sich u.a. auch in der zeitgenössischen Er-

---

... in seiner kleinbürgerlichen Denkweise“ befangen geblieben sei, was auch die Weiterführung der Revolution von 1918 zu einer proletarischen Revolution verhindert hätte (Jacoby 1971, 230f.).

<sup>114</sup> In dem Beitrag wurden Zusammenhänge konstruiert und Begrifflichkeiten verwandt, wie sie von Otto Rühle auch in anderen Schriften dieser Zeit entwickelt wurden bzw. sich nachweisen lassen. Zudem wurden die einleitenden Beiträge der Monatsblätter des 1. Jahrganges, die keine namentliche Kennzeichnung aufwiesen, ebenfalls von Otto Rühle bzw. Alice Rühle-Gerstel verfasst. Hierfür liegt ein schriftlicher Nachweis vor (Inhaltsverzeichnis 1.1925/26, 1-12). Es scheint aus diesem Grund mehr als berechtigt, den Beitrag »Erziehung zur Gemeinschaft« Otto Rühle und Alice Rühle-Gerstel zuzuordnen.

<sup>115</sup> Der Beitrag »Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaften« ist ein Nachdruck von Auszügen der Schrift »Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaften« von Lazarsfeld/Wagner (o.J.). Für die Veröffentlichung des Aufsatzes in *Das proletarische Kind. Monatsblättern für proletarische Erziehung* wurden Teile des die Praxis betreffenden Berichts zur sozialen und altersspezifischen Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen in den Erziehungsgemeinschaften, zu ihrer Gruppeneinteilung, zur Selbsterziehung der Kinder/Jugendlichen und zu den autoritären Erziehungsmethoden neu strukturiert (S. 9-20 des Berichts von Lazarsfeld/Wagner).

ziehung und der Schule. Die proletarische Klasse müsse aber erkennen, dass Solidarität, Gemeinsinn und Gemeinschaftsgeist ihre ureigensten Anliegen seien. Eine unautoritäre Erziehung in der Familie wäre der erste Schritt, um das proletarische Prinzip der Gemeinschaft zur Basis neuer gleichberechtigter sozialer Beziehungen zwischen Menschen werden zu lassen.

„Lehren wir das Kind schon im frühesten Alter, durch unser Beispiel wie durch das belehrende Wort, daß der familiäre Kreis zusammengehalten wird, nicht bloß durch den Zufall der Blutsbande, sondern auch durch bewußte, freundwillige Uebung gegenseitiger Achtung und Liebe, Verständigung und Hilfeleistung, bei der es weder Konkurrenz noch Neid, weder Angeberei noch Unkameradschaft gibt – ...“ (o.N. 2.1926, 1; 4).

Als praktische Erziehungsmöglichkeiten wurden benannt: Abschaffung körperlicher Züchtigungen, keine militärische Kommandosprache gegenüber der Ehefrau und den Kindern, „Verzicht auf Vorgesetztenrolle“, „freundschaftliche Umgangsformen“ in der Familie (ebd., 4).

Rühle hielt in seinen Schriften nicht nur die soziologischen Merkmale der zeitgenössischen proletarischen Familien und deren Strukturen fest, sondern sah nur in deren Transformation die Chance, ihre Funktionen als „Arbeits-, Wirtschafts-, Lebens- und Erziehungsgemeinschaft“ (Rühle 1925, 60) auf einem höheren Niveau zu verwirklichen. Rühle bezog die proletarische Familie immer auf zwei Dimensionen: die proletarische Familie als Spiegelbild der Zerstörung der bürgerlichen Kleinfamilie durch den Kapitalismus, und die proletarische Familie in ihrer Bezogenheit auf einen anderen Gesellschaftszusammenhang, in dem auch ihre Strukturen und Funktionen einen anderen Sinn erhielten. Nicht die individualisierte bürgerliche Kleinfamilie war sein Ideal einer Familie des sozialistischen Zeitalters, sondern Rühle sah in der Kernfamilie einen Teil eines Systems von gemeinschaftlichen Familienbünden und selbstinitiierten funktionalen Gemeinschaften. Die familialen und funktionalen Gemeinschaften des Sozialismus, die nach Rühle zwischen Einzelfamilie und Gesellschaft angesiedelt sind, übernehmen auch kooperativ die Aufgabe der Kindererziehung, sind frei von ökonomischen Erwägungen bei ihrer Installation, und werden ausschließlich von der demokratischen Partnerwahl getragen (vgl. Rühle 1920a; vgl. Rühle 1920b; vgl. Rühle 1920c; vgl. Rühle 1922a). Rühles Vision eines emanzipierten neuartigen Bundes von Frau und Mann ging zugleich mit der Vorstellung einher, dass die Trennung

der Partner bei Wegfall des Gefühls der gegenseitigen Zuneigung und Liebe relativ unkompliziert, frei von der Aufrechnung materieller Ansprüche und Fragen der Kindererziehung, erfolgen kann (vgl. Rühle o.J. [1921]; vgl. Rühle 1922a).

Rühles Forderungen nach sozialen Reformen in der öffentlichen Kindererziehung und der Verbesserung der sozialen Bedingungen proletarischer Familien innerhalb des bürgerlichen Systems vor dem 1. Weltkrieg waren zeit- und gesellschaftsgebunden sowie von dem grundlegenden Erziehungsanliegen Rühles getragen, allen Kindern – unabhängig von ihrer Klassen- und Schichtzugehörigkeit – optimale individuelle und soziale Umweltbedingungen als Voraussetzung für gleiche Bildungschancen zu bieten. Sein sozialpolitischer Forderungskatalog bis 1915 bezog sich auf die Installation sozialpädagogischer Institutionen mit einem konkreten Erziehungs-, Versorgungs- und Ernährungsauftrag, da diese durch die zeitgenössischen nichtbürgerlichen Familien nicht mehr erbracht werden konnten. Die Forderungen Rühles nach einem Ausbau des Kindergarten- und Kinderhortwesens, einer breiten staatlichen Ferienbetreuung, regelmäßiger schulärztlicher und schulzahnärztlicher Untersuchungen von Volksschulkindern<sup>116</sup>, der Einrichtung von Ganztagschulen sowie der täglichen kostenlosen Bereitstellung von einem halben Liter Milch und einer warmen Mahlzeit für Volksschüler fanden sich auch bei sozialreformerisch orientierten Pädagogen, Sozialpolitikern und sozial engagierten Personen seiner Zeit. Der Bedeutungsgewinn der „öffentlichen Fürsorge für die Erziehung“ wurde u.a. von Paulsen (1906) und Habrich (1911) thematisiert. Paulsen sah die Ursache für den notwendigen Ausbau sozialpädagogischer Institutionen im

„großstädtische[n] und großindustrielle[n] Leben mit seiner Beeinträchtigung des häuslichen Lebens, man denke an die Wohnungsverhältnisse der Massen und die Verwendung der Frau zur Arbeit außer dem Hause, [welches] den Ersatz durch gesellschaftliche Fürsorge mehr und mehr zur Notwendigkeit [macht]“ (Paulsen 1906, 80).

---

<sup>116</sup> Fischer-Defoy ordnete das schulärztliche System in Deutschland den Aufgaben der „gesundheitlichen Schulfürsorge“ zu. Der erste „Schularzt“ wurde nach Fischer-Defoy 1883 in Frankfurt/Main angestellt und erfuhr „... seitens der Schulleiter [viele Anfeindungen]“. Erst 1897 folgten ihm in Wiesbaden weitere Schulärzte, die jedoch „in nebenamtlicher Stellung“ diese Aufgabe versahen. Die gesetzliche Verankerung der schulärztlichen Versorgung war nach Fischer-Defoy auch in der Weimarer Republik nur in einzelnen Kommunen und Ländern festgeschrieben. In Sachsen sah das „Schulbedarfsgesetz vom 31. Juli 1922 für jede Schule ein Schularzt vor“ (Fischer-Defoy 1925, 49).

Dessen ungeachtet sprach sich Paulsen in klaren Worten gegen die „utopische[n] Gesellschaftsreformer“ – ohne diese namentlich zu benennen – aus, die daran glauben würden, die gesamte „Familienerziehung“ durch „gesellschaftliche Einrichtungen“ ersetzen zu können (ebd., 80). Bezogen auf Rühles pädagogische und erzieherische Intentionen waren staatliche Institutionen nur Teil seiner politischen Gesellschaftskonzeption und vor allem Ausdruck seiner an der sozialen Praxis orientierten sozialpolitischen und pädagogischen Absichten. Gleichzeitig klagte Rühle eine Vielzahl von unmittelbaren Verbesserungen für die zeitgenössische proletarische Familie und den Schutz des werdenden Lebens ein, u.a. den Schwangeren- und Mutterschutz, das Verbot der weit verbreiteten Kinderarbeit, die gesetzliche Gleichstellung unehelicher Kinder mit ehelich Geborenen sowie eine soziale Wohnungspolitik.

Jedoch ist auch eine andere Perspektive auf die zeit- und gesellschaftsgebundenen Forderungen Rühles zur Übernahme sozialer Aufgaben im Bereich der Kindererziehung möglich. Rühles Appelle für eine soziale Aufgabe von Schule sowie eine organische Verbindung von Kindergarten, Schule und Berufsausbildung können auch, wenn Rühles Annahmen aus den frühen 20er Jahren zur ins Soziale verlängerten Familie im Sozialismus zur eigentlichen Basis genommen werden, als Teil kommender sozialpädagogischer Institutionen des Staates gelesen werden. In »Das kommunistische Schulprogramm« (1920c), »Liebe-Ehe-Familie« (o.J. [1921]) und »Die Sozialisierung der Frau« (1922a) beschrieb Rühle nicht nur die neuen kameradschaftlichen Beziehungsstrukturen zwischen Ehepartnern im Sozialismus als „Gemeinschaft freier Menschen“ (Rühle o.J. [1921], 27; Hvh.i.O.), sondern ging gleichzeitig von der Annahme aus, dass die Erziehungsleistungen im Sozialismus maßgeblich in den Händen von Gesellschaft und Kommune liegen. Auch wenn Rühle in dieser Frage kaum konkreter geworden ist, so liegt doch die Vermutung nahe, dass sozialpädagogische Einrichtungen wie Kindertagesstätten, Horte, Schulen und Ausbildungsstätten wesentliche Erziehungsaufgaben übernehmen sollten.

„Ob das Kind die ersten Monate und Jahre in der Hauskommune oder in Kinderpflegeheim verbringt, wird sich ganz nach den Umständen richten. Dort wie hier wird es nicht das einzige Kind sein und nicht nur unter Geschwistern aufwachsen. ... Die Zeit ist vorbei, in der Eltern sagen durften: Das ist unser Kind, damit können wir machen, was wir wollen. Das Kind gehört allen und wird mit den Augen aller bewacht, der Sorgfalt aller betreut, der Liebe und Güte aller beschenkt“ (Rühle 1920c, 17f.; Hvh.i.O.)



### 3.2.4.2. *Das proletarische Kind als Straßenkind*

Im Zentrum der sozialpädagogischen Positionen von Rühle stand – bei Zugrundelegung seiner fünf Perspektiven zur Phänomenologie der proletarischen Existenz – vor dem 1. Weltkrieg die Analyse des Zusammenspiels der Faktoren von moderner Familienerosion und deren Einfluss auf die Lebenslage und die Entwicklungschancen proletarischer Kinder. Rühle war in diesem Zusammenhang einer der ersten zeitgenössischen Pädagogen, der das **Straßenkindwesen** sozialisationstheoretisch thematisierte sowie die Folgen der Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder auf der Straße und der Erziehung durch die Straße für deren individuelle Entwicklung beschrieb.

„Die Straße ist die Heimat des proletarischen Kindes geworden. Hier verbringt es den größten und besten Teil seiner Jugend. Hier empfangen seine Sinne Nahrung und wachsen seine Kräfte. Die Luft, die es hier atmet, wird seinen späteren inneren Menschen mitbestimmen“ (Rühle 1911, 176).

„Haus und Schule, die zwei Kreise, innerhalb deren sich bisher das Dasein des Kindes bewegte, rücken ihre Grenzen immer weiter hinaus; Straße und Garten, Werkstatt und Museum nehmen mit teil an dem Werke ... . Die ganze Umgebung des Kindes, sogar die unbelebte, arbeitet an dessen Erziehung mit; das Leben, in dem es steht, strahlt tausend ungeahnte und unberechenbare Einflüsse auf seine Psyche aus“ (Rühle 1912, 51f.).

Mit seinen Analysen zur proletarischen Familie, insbesondere den Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder, nahm sich Rühle mithin eines Gegenstandes an, der im Kontext der kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen von Familie und Ehe in der Moderne zu sehen ist. In den Schriften, die Rühle in den frühen Jahren der Weimarer Republik veröffentlichte – »Kind und Umwelt« (1920b), »Liebe-Ehe-Familie« (o.J. [1921]) sowie »Die Sozialisierung der Frau« (1922a) – wurden von ihm die Krise und der Wandel der zeitgenössischen Familie in ihrer sozialhistorischen Dimension beschrieben und das Modell einer in die Gemeinschaft erweiterten Familienform des Sozialismus entworfen. Für Rühle waren die Auflösungserscheinungen der Familie Teil der gesellschaftlichen und ökonomischen Umwälzungen des industriellen Zeitalters, die nicht nur das objektiv-gesellschaftliche Element des okzidentalen Familientypus, die Mutter- und Vaterrolle sowie das familiäre Beziehungsgefüge in Frage stellten, sondern auch bereits im Kapitalismus die Erziehungs-, Bildungs- und Fürsorgefunktion von Familie zu einer Aufgabe öffentlicher In-

stitutionen werden ließ. Rühle sah den bürgerlichen Familientypus als im Proletariat nicht verwirklicht an und charakterisierte die überwiegend von objektiv-ökonomischen Momenten besetzte bürgerliche Eheform als auf das kommende sozialistische Zeitalter nicht übertragbar. Der neue Anspruch, der an die Ehe und die Partnerschaft von Frau und Mann im Sozialismus gestellt werde, ergebe sich aus der Tatsache, dass das Beziehungsgefüge von Frau und Mann ausschließlich von subjektiv-erotischen Aspekten getragen werde, die eine individuell höhere Verantwortung für die Partner mit sich bringen und Liebe zum zentralen Bezugspunkt einer echten Geschlechtergemeinschaft werde lassen (vgl. Rühle o.J. [1921]; vgl. Rühle 1922a).

Die Auflösungserscheinungen des modernen bürgerlichen Familientypus beschrieb Rühle in den Jahren bis 1915 überwiegend am Beispiel der proletarischen großstädtischen Familie. Energischer als Alfred Weber in seiner Schrift »Die Großstadt und ihre sozialen Probleme« (1908) und Tews in seinem Werk »Großstadterziehung« (1913) rückte Rühle in seinen Schriften die sozialen Missstände des großstädtischen Arbeitermilieus (Mietskasernen, Schlafverhältnisse, Ernährungssituation, hygienische und gesundheitsprophylaktische Zustände, Alkoholismus, körperliche Entwicklung etc.), die Auflösungserscheinungen proletarischer Familienstrukturen und den unmittelbaren Einfluss der Großstadt auf die Psyche und das Bewältigungsverhalten proletarischer Kinder in das Zentrum seiner Erörterungen.<sup>117</sup> Von Albert wurden die Dokumentationen Rühles zur „erschütternde[n] seelische[n] Not heimatlos gewordener Großstadtjugend“ als Teil einer breiten „Erziehungsbewegung“ im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, die sich des „Wandels der Erziehung in Familie, Schule, Gemeinschaft, Staat und Menschheit“ annahm, gesehen (Albert 1930, 175ff.).<sup>118</sup>

---

<sup>117</sup> In seinem Beitrag »Großstadtkinder« in der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ vom Oktober 1913 stellte Rühle den Inhalt des Buches von Tews »Großstadtpädagogik« vor und würdigte das Buch als ein „gutes Buch“, in welchem die Großstadt als „Erzieherin mit ernsten, herben, eckigen Zügen“ charakterisiert werde (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Oktober 1913). Rühle kritisierte in dem Artikel die Großstadt als „Produkt der [kapitalistischen] Bevölkerungsgesetze“, die dem Großstadtkind ein Aufwachsen in Auseinandersetzung mit der natürlichen Umwelt und in der Natur verwehre sowie das Kind einer Vielzahl von Umweltreizen auf engstem Raum aussetze. Die Einflüsse und Erziehungseffekte der Großstadt wurden von Rühle, unter Hinweis auf die Schriften von Tews und Gansberg »Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder« (1905), teilweise positiv interpretiert. In dem Beitrag findet sich keine – dies im Gegensatz zu anderen Veröffentlichungen von Rühle – Konzentration auf das proletarische Großstadtmilieu.

<sup>118</sup> Albert beschrieb die von ihm ausgewählten pädagogischen, soziologischen, psychologischen und erziehungsrelevanten Texte als miteinander innerlich verbunden. Die einzelnen Texte wurden von ihm unterschiedlichen Problemkreisen zugeordnet. Der von Rühle aus dem Buch »Das proletarische Kind« (1922)

In seinen Schilderungen zu Kindern und Jugendlichen aus Familien, in denen die Eltern- generation ihre Erziehungspflichten (u.a. der Aufsichtspflicht) nicht erfüllen kann oder wo die Heranwachsenden ohne Chance auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten sind, geht Rühle davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen geradezu aus den Familien herausge- drängt werden und ihr neues soziales Aktionsfeld auf der Straße, die zur tatsächlichen „Er- zieherin“ der Kinder werde, fänden (Tews 1920, 100). „Dem Großstadtkinde, besonders aus minderbemittelten Schichten“ bliebe als „Heimat und Vaterhaus“ häufig nur die Straße mit all ihren negativen Begleiterscheinungen (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs- Beilage*. Oktober 1913) mit der Problematik der Cliquenbildung, negativer Erziehungsein- flüsse und Verwahrlosungstendenzen.

„ ... das Großstadtkind hingegen ist ganz auf die Straße angewiesen, die ihm Haus und Garten ersetzen muß. Es ist das Straßenkind – ein Produkt der Großstadt und der neuen Verhältnisse, ein neuer Typus. ... Die Straße ist dem Straßenkinde in erster Linie Spiel- platz. Im Gewoge und Getriebe zwischen Passanten und Fuhrwerken aller Art, gestoßen und beiseite geschoben, angeschnauzt, von Schutzleuten verfolgt, von Gefahren bedroht, muß es sich beschäftigen und vergnügen, so gut es geht. ... Ein in seiner Zusammen- setzung ewig wechselnder Haufen fremder Kinder, ... . Eine formlose Masse, in der die stärkeren, aber auch die schlechtesten Elemente, ohne daß jemand ihre unheilvolle Wirk- samkeit beobachtete und aufzuhalten versuchte, die ganze Schar beherrschen” (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. April 1915).

In seinen Schriften zum großstädtischen Milieu thematisierte Rühle insgesamt – und dies sowohl in seiner ersten als auch seiner zweiten Schaffensperiode – nicht nur Tendenzen der Gefährdung und Verwahrlosung von proletarischen Kindern durch das Straßenkind- wesen, sondern sah in der Schaffung kindgerechter ‚Lebens- und Erfahrungs- oasen‘ durch die Kommunen einen entscheidenden Faktor der Selbsterziehung von Kindern. Zugleich leiste die Straße – zumindest in kleineren Städten und auf dem Dorf – einen Beitrag zur Selbstwertentwicklung und Identitätsfindung von Jugendlichen. Die Erziehungsleistungen der Straße einer Großstadt schilderte Rühle jedoch sowohl vor als nach dem 1. Weltkrieg überwiegend negativ.

---

entnommene Textauszug fand bei Albert Aufnahme in den Komplex pädagogischer, soziologischer und psychologischer Erörterungen zum kindlichen Dasein. Die von Rühle getroffenen Aussagen zur Existenz des proletarischen Kindes wurden zudem von Albert im engen Zusammenhang mit dem zweiten Problemfeld, dem der Analyse der häuslichen Erziehung und der Beschreibung fortschreitender Übernahme familialer Erziehungsaufgaben durch außerhäusliche Erziehungsinstitutionen, gesehen (vgl. Albert o.J. [1930], 177ff.).

„Die Straße ist dem Straßenkind aber auch E r z i e h u n g s s t ä t t e . ... So wächst das Großstadtkind zwar geistig reger und aufnahmefähiger heran, ist geweckter und gewandter als das Dorfkind, aber es ist auch kritischer und skeptischer, blossiert und vielleicht schon früh vergiftet und verdorben“ (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. April 1915; Hvh.i.O.).

Die Straße wurde für Rühle zur eigentlichen „H e i m a t d e s p r o l e t a r i s c h e n K i n d e s “. „Hier verbringt es den größten und besten Teil seiner Jugend“ (Rühle 1911, 176; Hvh.i.O.). Jedoch sei sie nicht nur die bestimmende Erziehungsinstanz der proletarischen Jugendlichen, sondern für die proletarischen Kinder und Jugendlichen vor allem Ausdruck des Protestes „gegenüber den Unerträglichkeiten des Daseins“ und eine „Notgemeinschaft“ als „Stimme ... für ihre Schmerzen, Geste für ihre Abwehrproteste, Aktion für ihr Selbstgefühl, Symbol für ihre Sehnsucht und ihren Drang nach der Höhe“ (Rühle 1925, 117).

Die ausdrückliche Hervorhebung der Ambivalenz in der Analyse des Straßenkindwesens durch Rühle, die sich aber auch bei Tews und Gansberg finden lässt – erhält heute angesichts der Diskussionen um offene Straßensozialarbeit und Empowerment in der Jugendhilfe eine neue Bedeutung. Die in peer-groups von den Kindern und Jugendlichen erworbenen Handlungsmuster, deren Suche nach der eigenen Identität und die Offenheit von peer-groups für Neues können dazu beitragen, Stärken bei der heranwachsenden Generation herauszubilden, diese auch als Stärken in das eigene Selbst zu integrieren und nicht nur auf die Defizite jugendlicher Straßensozialisation zu rekurrieren. Diese Erkenntnis gehört inzwischen zum Repertoire einer biografisch orientierten, ermöglichenden Jugendhilfe (vgl. Böhnisch 2000).

In den Beiträgen der *Erziehungs-Beilage* ‚Das proletarische Kind‘ (1912-1915) sowie seiner sozialpädagogischen Schrift »Kind und Umwelt« (1920b) meldete Rühle im Kontext seiner soziologischen Analysen zur Funktionalität der Straße für Großstadtkinder sowie seiner Ansichten zum Verhältnis von Arbeit und Erziehung einen großen Bedarf an Spielflächen und -plätzen für die größeren Kinder sowie die Bereitstellung von „Sandhaufen, diesem trefflichsten aller Spielkameraden und Erzieher des frühen Kinderalters“ für die kleineren

Kindern an (Rühle 1920b; 22). Spielflächen, -plätze und Sandhaufen für Kinder hatten für Rühle mehrere Aufgaben zu erfüllen bzw. verschiedenen Aspekten gerecht zu werden:

- Kinder lernen mit der kindgerechten Inbesitznahme von Spielflächen, sich spielend mit Natur und Kultur auseinanderzusetzen und diese sich anzueignen. Das kindliche Spiel war für Rühle, sich hier auf Fröbel berufend (vgl. Rühle 1904a, 35), die spezifisch kindliche Form von Arbeit.
- Spielflächen waren einer der wenigen sozialen Räume in der Großstadt, wo nach Rühle überhaupt eine positive Erziehung möglich sei. Im Gegensatz dazu könne die proletarische Familie als zerstörte „kleinbürgerliche Idylle“ (Rühle 1911, VIII) ihre Erziehungsfunktion nicht mehr wahrnehmen. Die zeitgenössische Volksschule übernahm im Verständnis Rühles ebenfalls nur bedingt Erziehungsaufgaben, denn sie sei Klassenschule, „Armenschule“, „Drillschule“, die „das Schwergewicht ihres pädagogischen Wirkens in der Vernichtung der geistigen und sittlichen Selbständigkeit des Kindes ... erblick[t] hat“ (ebd., 168).
- Spielflächen und -plätze hatten nach Rühle Räume zu sein, die kindgerecht eingerichtet werden sollten und den Kindern die Chance bieten, diese sozialräumlich zu besetzen,
- Spielflächen und -plätze seien Räume, wo Kinder sich harmonisch entwickeln könnten (körperliche, intellektuelle und sittliche Entwicklung),
- Kinder seien auf Spielplätzen nicht wie in der Schule Institutionalisierungszwängen und nicht kindgerechten Erziehungsanforderungen unterworfen, hier könne dem Eigenrecht des Kindes auf Erziehung eher zum Durchbruch verholfen werden.

Hatte Rühle noch 1913 – im Rückgriff auf die Veröffentlichungen von Tews (1913) und Gangsberg (1905) – die Ambivalenz der Erziehungseinflüsse der Straße auf das Großstadtkind offen gelegt (vgl. Rühle, in: *Das proletarische Kind. Erziehungs-Beilage*, Oktober 1913), so wurden von ihm in ‚Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*‘ vom April 1915 fast ausschließlich die negativen Einflüsse der öffentlichen Straßenerziehung in den Großstädten den positiven Leistungen von kleinen Gemeinwesen als „Erziehungsgemeinschaften“ gegenübergestellt (vgl. Rühle, in: *Das proletarische Kind. Erziehungs-Beilage*, April 1915). Den Vergleich von öffentlicher Großstadterziehung und Erziehung in überschaubaren sozialen Ganzheiten verband Rühle aber weder mit einer romantischen Verklärung vormoderner Sozialeinheiten noch mit dem Unterfangen, die Urbanisierungsprozesse aufzuhalten. Viel-

mehr sah Rühle die Auflösungserscheinungen der spezifischen Familien- und Eheform des Kapitalismus als Teil des historisch unvermeidlichen Niedergangs des privatkapitalistischen Zeitalters, an deren Stelle im Sozialismus die nicht ökonomisch bestimmte Geschlechtergemeinschaft sowie auf gemeinschaftlicher Basis beruhende Familienstrukturen treten werden.

Dass Urbanisierungs- und Sozialstrukturprozesse im Kaiserreich nicht nur von Rühle thematisiert wurden, sondern ein zentraler Forschungsgegenstand zeitgenössischer Sozialwissenschaftler, Sozialpolitiker und Gesellschaftskritiker waren, lässt sich u.a. an Hand der Analysen von Simmel (1995), Sombart (1906), Classen (1906) und Kalkschmidt (1906) zum großstädtischen Kultur- und Geistesleben und zur großstädtischen Sozialstruktur festmachen. Eine die ökonomischen, sozialstrukturellen und sozialen Modernisierungs- und Verwerfungsprozesse der Großstadt zu Beginn des 20. Jahrhunderts geschlossen darstellende Studie, die zugleich aber eine zur sozialen Lage des Proletariats kontrastierende Diagnose bietet, ist die 1908 von Alfred Weber veröffentlichte Schrift »Die Großstadt und ihre sozialen Probleme«.

Dem Werk kommt aus mehreren Gründen Relevanz für einen Vergleich mit Rühles Ansichten zur Großstadtentwicklung und zur sozialen Lage des Proletariats zu. Weber wandte sich in der Abhandlung den gleichen Problemkreisen großstädtischer Entwicklung wie Rühle zu. Die Schrift Webers wurde überdies ungefähr zu selben Zeit veröffentlicht, in der auch Rühle seine Sozialanalysen zum großstädtischen Proletariat publizierte (»Kinder-Elend« 1906; »Das proletarische Kind« 1911). Beide Autoren analysierten in ihren Arbeiten die im Gegensatz zur ländlichen Großfamilie veränderten Familienstrukturen der Großstadtbevölkerung, widmeten sich insbesondere der Wohnungsfrage, der Arbeitslosigkeit und der Armenfürsorge als sozialen Problemfeldern, erörterten und formulierten sozialpolitische Forderungen an Kommunen und karitative Institutionen und besprachen Fragen der allgemeinen Erziehung, der Schulbildung und der kulturellen Freizeitgestaltung in den Großstädten. Zugleich wurden von Weber und Rühle die Auflösungserscheinungen der zeitgenössischen Familie sowie die Krise und der Wandel der Ehe als sozialhistorische Phänomene erfasst, welche von beiden im Kontext der kulturellen, ökonomischen und sozialen Veränderungen am Ende des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts gesehen wur-

den. Webers Abhandlung bietet sich aber auch aus der Tatsache, dass er als Basis seiner Schrift die „stenographische Niederschrift“ von Vorträgen vor Lehrern und in Volkshochschulkursen anführte (vgl. Weber 1908, V), zur Gegenüberstellung mit Rühles Darstellungen zur Lage des großstädtischen Proletariats an. Rühle hielt im genannten Zeitraum ebenfalls eine Vielzahl von Vorträgen und Kursen vor Arbeitern und Gewerkschaftsvertretern, veröffentlichte die Vorträge mitunter in Broschürenform, und war neben seiner redaktionellen Tätigkeit bei verschiedenen Zeitungen ab 1907 als Wanderlehrer der SPD tätig.<sup>119</sup> Im Zusammenhang mit seiner Vortragstätigkeit und der von ihr angesprochenen Hörerschaft ist auch Webers Anspruch an seine Schrift, nämlich „strenge Wissenschaft mit leicht lesbarer Form zu verbinden“ (ebd., V), zu sehen, eine ehrgeizige Ambition, die auch Rühle immer wieder von sich und anderen einforderte.

Ein Vergleich der mit der jeweiligen Veröffentlichung verbundenen Intention von Webers Schrift »Die Großstadt und ihre sozialen Probleme« und Rühles Monographie »Das proletarische Kind« offenbart den unterschiedlichen Zugang, den Weber und Rühle für die Erörterungen der Urbanisierungsprozesse wählten. Weber sah das Interesse seiner Abhandlung in der Tatsache begründet, die Widersprüchlichkeit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Entwicklung der Großstadt aufzeigen, um gleichzeitig deren Entstehung bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts als ökonomisch zwingend sowie den kulturellen und sozialen Fortschritt repräsentierend zu deklarieren. Die Großstadt entwickle sich – so Weber – nach anderen Grundsätzen als die Kleinstadt oder ländliche Gegenden, in ihr offenbaren sich die sozialen Gegensätze der Moderne am augenscheinlichsten und zugleich verfüge die Großstadt über bessere wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungspotentiale als der ländliche Raum. Nach Weber partizipierte auch die moderne städtische Arbeiterschaft an den sozioökonomischen Fortschritten und kulturellen Leistungen der großstädtischen Wirtschafts- und Kulturentwicklung. Der „industrielle Arbeiter“ sei, so die primäre Aussage Webers zum großstädtischen Proletariat, „höher und höher aufgestiegen auf der

---

<sup>119</sup> Umfassend wurde Rühles Tätigkeit im Bereich der Arbeiteraus- und Fortbildung sowie als SPD-Wanderlehrer (1907-1913) in den Jahren bis 1916 in der Dissertation von Maneck dargestellt. Maneck dokumentiert auf der Basis von Statistiken des Zentralen Bildungsausschusses der SPD für die Jahre 1907-1913 den Umfang der Wanderkurstätigkeit von Rühle, einschließlich der Themenkomplexe sowie Zuhörerschaft (vgl. Maneck 1976, S. 65ff.)

Stufenleiter der sozialen Kultur“ und verfüge über mehr finanzielle Mittel und Zeit für die individuelle Freizeitgestaltung als noch vor einigen Jahren (ebd., 82).

Die Großstadt trage aber auch – so Weber die zeitgenössischen krassen sozialen Widersprüche ebnend – in einigen Bereichen zerstörerische Potentiale in sich. Vor allem auf den Gebieten einer „tiefwurzelnde[n] soziale[n] Unzufriedenheit und moralische[n] Ungesundheit“ würden diese ihre Kräfte entfalten (ebd., 10; Hvh.i.O.). Die Ursachen für die destruktiven großstädtischen Kräfte lagen nach Weber in einer größeren sozialen Kluft zwischen arm und reich in der Stadt als auf dem Lande – bei gleichzeitigem Bedürfnis der Vermögenden, ihren Reichtum öffentlich zu präsentieren – sowie der größeren wirtschaftlichen Instabilität der Großstädte, die in Zeiten wirtschaftlicher Rezession den Neid der Glücklosen um ein Vielfaches vergrößere.

„Der Glückliche zeigt sein Glück freudestrahlend der Öffentlichkeit, der Unglückliche schleicht sich still aus den Stadtgegenden, die seine glücklichen Tage gesehen haben, heraus, um anderswo das Proletariat zu vermehren“ (ebd., 10).

Von Weber wurde das Proletariat hierdurch nicht – wie von Rühle – als gesellschaftlich unterdrückte und ausgebeutete Klasse, sondern als eine ‚glücklose‘ soziale Klasse in seine Erörterungen eingeführt, die nicht in der Lage sei, die sich ihr bietenden Chancen einer gesicherten beruflichen und individuellen Existenz zu ergreifen. Zwar erkannte er spezifische soziale Missstände der Großstadt an und erblickte in der proletarische Familie – dies in Übereinstimmung mit den Aussagen von Rühle – keinen Familientyp, der dem bürgerlichen Familienideal entsprach, da sowohl der Vater als auch die Mutter durch Erwerbstätigkeit zum Familienunterhalt beizutragen hätten. Die proletarische Familie könnten hierdurch ihre Erziehungs- und anderen Reproduktionsaufgaben nicht wahrnehmen, und die Kinder würden „auf der Straße, sich selbst überlassen, ..., sobald schon Opfer der Großstadt werden“ (ebd., 10). Jedoch wurden von Weber nicht die gesellschaftlichen und ökonomischen Ursachenbündel für die Auflösung traditioneller Familienstrukturen thematisiert. Zugleich sah Weber das städtische Proletariat nicht nur als Klasse und Individuum ‚glücklos‘, sondern dieses hatte nach seiner Ansicht die eigene soziale Lage zum Teil selbst zu verantworten. Dies dokumentierte sich u.a. an der von Weber entworfenen und mit einer moralischen Wertung unterlegten hierarchischen



Kategorisierung von Arbeitslosen<sup>120</sup> sowie seiner Einschätzung, dass die großstädtischen Arbeiter zwar durchschnittlich über ein relativ gutes Einkommen verfügen würden, jedoch nicht haushalten könnten (vgl. ebd., 29ff.).<sup>121</sup> Der sozialen Frage als Arbeiterfrage schien Weber hingegen im Gegensatz zu einem Teil der bürgerlichen Sozialreformer und der Sozialdemokratie keine Bedeutung beizumessen, denn die Ursache der „sogenannte[n] »soziale[n] Frage«“ sah er ausschließlich in der mit Urbanisierungsprozessen verbundenen „Zerstörung des Familienlebens“ (ebd., 21f.; Hvh.i.O.). Die Sozialpolitik habe mithin die Aufgabe, zielgerichteter als bisher auf die veränderten sozialen Gegebenheiten zu reagieren (Arbeitslosenunterstützung, Gesundheitsprophylaxe, Armenfürsorge, Volksbildung), dann könnten auch die sozialen Gegensätze in der Gesellschaft abgebaut werden.

Im Unterschied zu Weber stellte Rühle die sozioökonomische Bedingtheit des proletarischen Schicksals und Elends in das Zentrum seiner sozialisationstheoretischen und schulpolitischen Überlegungen, um darauf aufbauend die Begrenztheit sozialer Reformen

---

<sup>120</sup> Weber unterschied grundsätzlich „zwischen dem ehrlich Arbeitssuchenden und dem arbeitsscheuen Gesindel“ (Weber 1908, 82). Für ihn war es ferner wichtig, ausdrücklich zu betonen, dass die Großstadtbevölkerung zudem davor zurückschrecke, zwischen beiden Gruppen zu unterscheiden. Innerhalb der ersten Arbeitslosenkategorie, den Arbeitslosen im engeren, eigentlichen Sinne, nahm Weber noch eine weitere vierfache Differenzierung vor:

1. Die Arbeitslosen, die die fachlichen Leistungsanforderungen nicht erfüllen bzw. moralisch vom Arbeitgeber nicht akzeptiert werden können – „persönliche Minderwertigkeit“ – (ebd., 83),
2. Arbeitslose in Berufsfeldern mit saisonal bedingten Arbeitskräfteschwankungen (z.B. Baugewerbe),
3. Arbeitslose, die nach der Kündigung noch nicht wieder einen gleichwertigen Arbeitsplatz gefunden haben, was jedoch auf logistische Probleme zurückzuführen sei,
4. „die wirklich überzähligen Arbeiter“.

Für die Lage der letztgenannten Gruppe von Arbeitslosen macht Weber die wirtschaftliche Entwicklung, Einflüsse der Natur und die Veränderungen der Bedürfnisstruktur der Bevölkerung (z.B. im Modebewusstsein) verantwortlich (vgl. ebd., 84ff.).

<sup>121</sup> Weber verband seine Darlegungen zur pekunären Lage von Arbeiterhaushalten mit der Feststellung, dass zwar das Einkommen der Proletarierfamilien nicht zu gering sei, um bei vernünftigem Wirtschaften ein finanziell gesichertes und hinreichendes Auskommen zu haben, jedoch sei es Proletarierfrauen z.T. nicht vergönnt, wirtschaftlich zu denken. Hinzu komme die Problematik, dass die Proletariermänner 10% des Familieneinkommens für „Erholungs- und Vergnügungszwecke“, sprich überwiegend für alkoholische Getränke in Gaststätten und Bierkneipen ausgeben (Weber 1908, 29f.). Um das „hauswirtschaftliche Können der Frau“ zu fördern, befürwortete Weber im Rahmen der Armenfürsorge eine kontinuierliche Einflussnahme der „Armenpflegerinnen“ auf die hauswirtschaftlichen Kompetenzen von Frauen, die „Errichtung von Haushaltskursen“ sowie im begrenzten Umfang die Unterweisung von „schulentlassenen Kinder[n]“ in hauswirtschaftlichen Fragen durch „ordentliche Hausfrauen“ (ebd., 112). Bezüglich des im Proletariat verbreiteten Alkoholismus kommt Weber zu der Auffassung – hier ist eine weitgehende Übereinstimmung zur Meinung Rühles nicht in Abrede zu stellen –, dass dieser eine der gravierendsten Ursachen für die soziale Not bei den Arbeitern sei. Weber sah den Alkoholismus vor allem in den „arbeitenden Klassen“ verbreitet, ein Verzicht auf den Alkoholkonsum würde eine „Lohnerhöhung von mindestens 10%, eine bessere Erziehung der Jugend, Verminderung der Verbrechen, Stärkung des Familienlebens – kurz, ein gutes Stück vorwärts zum »sozialen Frieden« bedeuten“ (ebd., 110f.).

im Kapitalismus zu formulieren und die revolutionäre Überwindung des kapitalistischen Systems zu fordern.

„Mir galt als erste und ernsteste Pflicht die: die Tatsachen ohne Beschönigung wie ohne Übertreibung, rein nach ihrem reellen Gehalt, zu buchen und in lebendige Verbindung zu setzen mit den ökonomischen und sozialen Komplexen, denen sie entstammen, und in die sie sich organisch eingliedern“ (Rühle 1911, 3).

Rühle ging es folglich in seinen Schriften nicht ausschließlich wie Weber um eine Analyse urbaner Entwicklungsprozesse und großstädtischer sozialer Not am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, sondern um eine gesamtgesellschaftliche Perspektive und die Problematisierung der in Folge von Urbanisierungsprozessen sichtbar gewordenen kulturellen und sozialen Verwerfungsprozesse, bezogen auf die soziale Klasse Proletariat und die Folgen für die heranwachsenden Generationen. Rühle war hierbei einer der ersten Intellektuellen seiner Zeit, der die sozioökonomische Bedingtheit des städtischen proletarischen Elends und der Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder erfasst hat. Die Erhebung des proletarischen Schicksals im Allgemeinen und des proletarischen Kindes im Speziellen zum eigenständigen Forschungsgegenstand durch Rühle konturiert deshalb auch wesentlich seine Bedeutung für die aktuelle sozialhistorische Forschung (vgl. Honig 1999; 94). Jedoch gelang es Rühle nicht, die angenommene Kausalität von gesellschaftlicher Verfasstheit, proletarischen Sozialisationsbedingungen und klassengebundener Erziehung in seiner ersten Schaffensperiode aufzulösen, und die konkreten Probleme von Erziehungswirklichkeit, die nicht ihre Begründung in einer Erziehung finden können, die „der sozialökonomischen Struktur und dem ideologischen Gesamtbilde der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft entspricht“, zu problematisieren (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 4). In seiner zweiten Schaffensperiode wurden von Rühle hierzu erste kritische Betrachtungen initiiert, was aber auch im engen Zusammenhang mit der Erweiterung und der Vervollkommnung seiner Untersuchungen zu den sozialisationsspezifischen Bedingungen proletarischer Existenz um den individuellen und psychosozialen Aspekt proletarischer Existenz stand und sich aus seiner Forderung nach der Selbsterziehung der Erzieher ergab.

So unterschiedlich der Zugang von Weber und Rühle zu den sozialen Verwerfungen der Großstadt und ihrer unmittelbaren Folgen für das Individuum, so verschieden sind auch

die von beiden anregten Lösungsansätze. Während Weber ausschließlich auf systemimmanente sozialpolitische Strategien für Wohnungs- und Verkehrsprobleme, aber auch für die Arbeitslosigkeit und Volksbildung setzt, sieht Rühle in diesen nur die Voraussetzung für einen gesellschaftlichen Transformationsprozess, für die Überwindung des kapitalistischen Wirtschaftssystems.

In seinen Analysen zur sozialen und kulturellen Unterdrückung des Proletariats maß Rühle den Anklagen gegen die Ausdehnung der zeitgenössischen Kinderarbeit, der Machtlosigkeit gesetzlicher Bestimmungen zur Kinderarbeit und den „Gefahren s i t t l i c h e r V e r k o m m e n h e i t und Verwilderung“ durch Kinderarbeit einen zentralen Stellenwert bei (Rühle 1911, 148; Hvh.i.O.). Beginnend in seiner Schrift »Die Volksschule, wie sie ist« (1903a) prangerte Rühle die weit verbreitete Kinderarbeit seiner Zeit an.<sup>122</sup> In seinen zentralen deutschsprachigen Schriften »Kinder-Elend« (1906), »Das proletarische Kind« (1911) und »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) kritisierte er die Kinderarbeit nicht nur von ihrem Ausmaß her, sondern charakterisierte sie als dem kindlichen Entwicklungsstadium und einer kindgerechten Erziehung entgegenstehend.

Erwerbliche Arbeit von Kindern fördere zudem ebenso wenig das von Gesetzes wegen festgeschriebene Recht auf Bildung und trage nicht dazu bei, Kindern aller Klassen – wie von Natorp in seiner Schrift »Sozialpädagogik« (1909) gefordert – gleiche Bildungsbedingungen zu bieten. Die Kinder des Industrie- und Landproletariats standen – hier berief sich Rühle auf entsprechende Untersuchungen von Agahd aus dem Jahre 1902 – unter dem Druck, durch regelmäßige Erwerbsarbeit zum Familieneinkommen beizutragen, was häufig

---

<sup>122</sup> In der Schrift »Das proletarische Kind« beschrieb Rühle nicht nur die Folgen von Kinderarbeit für die körperliche, geistige und psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, sondern entfaltete einen kurzen Abriss der Geschichte des Kampfes gegen Kinderarbeit und der Verankerung von gesetzlichen Bestimmungen gegen die Kinderarbeit in Deutschland. In Deutschland trat nach seiner Darstellung das erste Kinderschutzgesetz 1839 in Kraft, jedoch wurde dieses weder von den Behörden noch von den Unternehmen und Großgrundbesitzern umgesetzt. Erst das 1903 vom Reichstag verabschiedete Kinderschutzgesetz und dessen Novelle von 1908 führten zu wesentlichen Einschnitten bei der öffentlich geduldeten Kinderarbeit, jedoch kritisierte Rühle auf das heftigste, dass 1911 immer noch kein Gesetz verabschiedet sei, welches jedwede Kinderarbeit verbot. Zudem wäre Kinderarbeit ein zeitlicher Anachronismus, da in Deutschland von Gesetzes wegen Schulpflicht bestehe, die eigentlich jede Kindererwerbstätigkeit ausschließe (vgl. Rühle 1911, 131ff.). In der *Erziehungs-Beilage* »Das proletarische Kind« konkretisierte Rühle 1913 seine Kritik an den gesetzlichen Bestimmungen zum Verbot von Kinderarbeit. Die rechtmäßige Einschränkung erstreckte sich nur „auf fremde Kinder und die Kinderarbeit in Gewerbe, Industrie und Handel“. In der Landwirtschaft und „im Gesindedienst“ sei der „Erwerbsfron“ von Kindern und Jugendlichen weiterhin legal und weit verbreitet (Rühle, in: *Das proletarische Kind. Erziehungs-Beilage*, August 1913).

unter den Umständen, unter denen sich Kinderarbeit vollzog, körperliche und seelische Entwicklungsschäden bei Kindern nach sich zog. Die Zeit, die die Kinder in die Erwerbsarbeit investieren müssen, fehle ihnen für ihre eigentliche altersspezifische Aufgabe, die Aneignung von Kultur, die eigene Identitätsentwicklung und die Vorbereitung auf das Erwachsenenendasein. Rühle beschrieb hierdurch Kindheit und Jugend als einen eigenständigen Lebensabschnitt, der zudem mit einem spezifischen Aufgabenset ausgestattet sei. Achleitner erachtete in seiner Dissertation zu den Schulprogrammen der zeitgenössischen sozialistischen Strömungen die Beseitigung von Kinderarbeit nur als Teil der grundlegenden sozialistischen pädagogischen „Reformbestrebung“, die er in der Auflösung „der Unterschiede zwischen Bourgeoisie und Proletariat“ und der „Verbesserung der äußeren Lage“ der Menschen sah (Achleitner 1923, 67).

In seiner soziologisch-deskriptiven Einzelstudie zum »Proletarisches Kind« (1911) führte Rühle eine Vielzahl von Untersuchungen als Nachweis für die massenhafte Verbreitung von Kinderarbeit an und beschrieb zugleich – ebenfalls unter Hinzuziehung von Studien – die bio-psycho-sozialen Folgen von Kindererwerbstätigkeit für das proletarische Kind. Wichtig waren für Rühle in diesem Zusammenhang insbesondere schriftlich festgehaltene Zeugnisse von Lehrern, die bei Schulkindern neben Konzentrationsschäden vor allem eine nicht altersgemäße intellektuelle Entwicklung als unmittelbare Folge von Kinderarbeit diagnostiziert hatten. Rühle schilderte sehr eindringlich die individuellen Folgen von erwerbsmäßiger Kinderarbeit für den Schulbesuch: Die Kinder kommen übermüdet und ohne Mahlzeit in die Schule, sie bleiben öfter – trotz gesetzlicher Schulpflicht – dem Unterricht fern, Hausaufgaben werden durch sie nicht erledigt. Andererseits war die Volksschule nach Rühle nicht gewillt, dem sozialen Missstand der massenhaften Kinderarbeit in ihrer Schulorganisation, den Unterrichtsmethoden und den Lehrinhalten irgendwie Augenmerk beizumessen. Bestrafungen durch Volksschullehrer von Kindern – explizit Prügel –, die dem Unterrichtsgeschehen nicht folgen konnten, seien an der Tagesordnung und trügen nicht zum Ansehen der Volksschule bei. Das bereits mitunter im vorschulpflichtigen Alter zur Erwerbsarbeit angehaltene proletarische Kind werde dadurch nicht nur in seiner körperlichen, psychischen und moralischen Entwicklung gehemmt, sondern könne durch Erwerbsarbeit und der den sozialen Lebensbedingungen nicht Rechnung tragenden schulischen Organisation und autoritären Unterrichtsgestaltung die in

ihm angelegten geistigen Potentiale nicht entfalten und sozialmoralische Tugenden nicht bilden.

„Und dann schaue man sich die Berichte der Lehrer über die zerstörerischen Wirkungen der Erwerbsarbeit am Körper und Geiste der Kinder an! ... Mit der körperlichen Schädigung Hand in Hand geht die geistige und sittliche. Kinder, die abgespannt, nach unzureichender Ruhepause (vielleicht zu dreien im Bett und zu acht oder zehn in einer engen Kammer), oder aber gar nach schwerer Arbeitsleistung zur Schule kommen, sind unfähig, dem Unterricht zu folgen. Sie können den dargebotenen Lehrstoff weder aufnehmen noch verdauen; intellektuelle Fortschritte sind meist ganz unmöglich“ (Rühle 1914b, 16).

Für Rühle traten zu den körperlichen Schäden, geringen intellektuellen Entwicklungen und mangelnden schulischen Leistungen der Kinder noch die negativen sozialen Milieueinflüsse, die Erlebnisse und Erfahrungen mit dem sozialen Milieu der Arbeitsstätte sowie mit den Arbeitgebern hinzu. Mit Kinderarbeit in enger Beziehung stehend wurden von Rühle die Prostitution von minderjährigen (Dienst-)Mädchen, der Diebstahl, die Quälerei von anvertrauten Tieren sowie der Hang zur Täuschung von anderen, die bewusste Lüge, sexueller Verkehr von Minderjährigen und Onanie etikettiert.<sup>123</sup> Kinderarbeit in Industrie und Landwirtschaft führe, so Rühle resümierend, zu „eine[m] erschreckenden Grad von R o - h e i t und s i t t l i c h e r V e r w a h r l o s u n g “ (Rühle 1911, 158; Hvh.i.O.).

Von den Milieuvoraussetzungen her wurde das proletarische Kind von Rühle dreifach benachteiligt abgebildet:

- es wird von der Schule ferngehalten,
- mit einer Lern- und Drillschule konfrontiert, in der es kaum Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für sein zukünftiges Leben erwerben kann sowie
- bereits im frühen jugendlichen Alter regulär in das Erwerbsleben integriert.

Die Zeit der suchenden Vorbereitung auf das Erwachsenendasein und der gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Leben, des Ausprobierens

---

<sup>123</sup> Rühle verwies in einem Beitrag zu den in der Landwirtschaft beschäftigten Kindern auf die von verschiedenen Autoren nachgewiesene Sachlage, „daß sich die eben konfirmierten Hütemädchen rückhaltlos geschlechtlich preisgeben“, über die Hälfte der unehelichen Geburten auf Mädchen und Frauen entfallen, die in der „Land- und Forstwirtschaft und häusliche[n] Dienste[n]“ tätig seien sowie „vorzeitiger Geschlechtsverkehr, Onanie, Perversitäten an Tieren usw. bei Hütekindern keine seltenen Vorkommnisse“ sind (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* August 1913).

und der Suche nach der eigenen Identität werde proletarischen Kindern, wie es Rühle beschrieb, durch die frühzeitige Integration in den Erwerbsmarkt explizit verwehrt. Die Altersphase der Jugend kann in Anlehnung an Rühle beim proletarischen Kind im Gegensatz zum Kind aus einem bürgerlichen Elternhaus nicht als eigenständige Lebensphase gesehen werden.

Früher als die bürgerliche Jugend wird das proletarische Kind flügge und verläßt das Nest der elterlichen Fürsorge und Obhut, – einer Fürsorge, die nicht immer seinen Hunger zu stillen und seine Blöße zu decken vermochte, eine Obhut, die es blutenden Herzens den Gefahren der Einsamkeit, den Verführungen und schlechten Einflüssen der Straße überlassen mußte.

Mit dem Austritt aus der Schule hört das proletarische Kind auf, Kind zu sein. Es wird jugendlicher Arbeiter. ... Und während die Jugend der wohlhabenden Bevölkerungsschichten noch jahrelang die Pflege und Überwachung durch Familie und Elternhaus genießt, stehen Millionen von Knaben und Mädchen im Kampfe um Lohn und Brot. ... Für sie gibt es keine Vorbereitung für den Lebensberuf, keinen Besuch einer höheren Schule, keine Erziehung zur Hausfrau durch Institute und Pensionate. Für sie heißt es nur: arbeiten, verdienen! (Rühle 1911, 259f.; Hvh.i.O.)

In Anschluss an Paul Lazarsfeld's Definition einer „verkürzten Pubertät“<sup>124</sup> bei der Arbeiterjugend (Lazarsfeld 1931, 54) kann Rühles Analyseergebnisse zur proletarischen Kindheit mit dem Begriff der »**verkürzten Kindheit**« definiert werden. Die von Lazarsfeld gewonnenen Erkenntnisse zur bereits frühzeitig in das Erwerbsleben integrierten arbeitenden Jugend lassen sich auf Rühles Entwurf einer verkürzten proletarischen Kindheit übertragen:

„Der sozial benachteiligte Jugendliche ist in Zeit und Raum außerordentlich be

---

<sup>124</sup> Paul Lazarsfeld bezog sich in seiner Studie ausschließlich auf die jugendlichen Arbeiter, und kam zu der Ansicht, dass zu dieser spezifischen sozialen Gruppe bisher keine objektiven psychologischen Untersuchungsergebnisse existierten. Für ihn lag dies vor allem in der Gegebenheit begründet, dass die Forscher der proletarischen Existenz fern und sie „erlebnismäßig“ dieser nicht „besonders nahe“ gestanden hätten (Lazarsfeld 1931, 60). Lazarsfeld unterschied in seiner Studie zwischen „sozial benachteiligten“ und „sozial bevorzugten Jugendlichen“. Während die Ersteren früh in das Berufsleben integriert würden und immer wieder mit wirtschaftlichen Notlagen konfrontiert seien, könnten sich die Jugendlichen der zweiten Kategorie altersgerecht entwickeln. Die frühzeitige Arbeitsaufnahme der proletarischen Jugend zeitigte für Lazarsfeld auf psychologischen Gebiet negative Folgen für die arbeitende Jugend, denn sie war „eines der Glieder im Wirkungszusammenhang zwischen sozialer Beengtheit und beengter Persönlichkeitsentfaltung“ (ebd., 51).

schränkt und ist in einem Alter in die Lebensformen der Erwachsenen versetzt, in denen er ihnen der Entwicklung seiner Persönlichkeit nach nicht gewachsen ist; einer der Bereiche, in die er zu früh und dadurch unter besonders falschen Voraussetzungen kommt, ist die Berufsarbeit. Beides, sowohl der Mangel an Freiheit, als auch die unadäquate Übernahme von Aufgaben und Belastungen, lassen gewisse Funktionen sich nicht entwickeln, die wesentlich für das Ausreifen seiner Persönlichkeit sind oder – was dasselbe ist – wesentlich für das Ausreifen seiner Rezeptions- und Gestaltungsfähigkeit gegenüber der Außenwelt“ (Lazarsfeld 1931, 54; Hvh.i.O.).

An das proletarische Kind werden nach Rühle, ebenso wie an die proletarische Jugend, von der Erwachsenenwelt bereits im Kindesalter Rollenerwartungen und -anforderungen herangetragen, die eigentlich zum Rollenrepertoire des Erwachsenen gehören. Von den Kindern und Jugendlichen wird verlangt, das Rollenset der Erwachsenen zu übernehmen und sich mit ihm in einer Art und Weise auseinanderzusetzen, die nicht altersgemäß ist. Die an das Kind und den Jugendlichen gestellten Verhaltensanforderungen als Erwerbstätige laufen der kind- und altersspezifischen Entwicklung, im Verständnis Rühles der „Natur des Kindes ... als schöpferisches Wesen“, zuwider (Rühle 1904a, 15). Die fehlende freie und altersgerechte Entfaltung der Persönlichkeit und der frühzeitige Zwang zur Übernahme der Rollenanforderungen von Erwachsenen behindern nach seiner Darstellung die entwicklungsentsprechende Ausgestaltung der sozialen Beziehungen sowie das Einüben und Ausprobieren von Handlungsoptionen. Für Rühle war mithin nicht nur die proletarische Jugend – wie von Paul Lazarsfeld dargestellt – von einer räumlichen und zeitlichen Enge, verbunden mit nicht altersspezifischen Rollenerwartungen, betroffen, sondern bereits das proletarische Kind.

### **Exkurs: »Verkürzte Kindheit« – zur Sozialisation des proletarischen Kindes**

In den 80er und 90er Jahren des 19. Jahrhunderts zeigte – zumindest wie es Nohl sah – die sozioökonomische und soziale Entwicklung in Deutschland immer offensichtlicher, dass die diagnostizierte Krise der gesamten Kultur, die Erkenntnis, dass die Kultur „den Menschen über der Leistung vergessen habe“, in ihrem engeren tatsächlichen Sinne eine erzieherische war, und sich „unmittelbar in erzieherische Leistung um[setzte]“ (Nohl 1933, 306). Während für Nohl retrospektiv die gewonnene pädagogische Autonomie zum entscheidenden Impuls für das umfängliche Engagement von Pädagogen, Erziehungswissenschaftlern und -praktikern wurde, traten für die zeitgenössischen pädagogischen Reformbestrebungen am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts die Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Empirie, die Differenz von soziokultureller Entwicklung und Erziehungswirklichkeit, der Wandel von Kindheit und Jugend sowie die Beeinträchtigung der individuellen Entwicklung durch soziale Benachteiligungen in das Zentrum der eigenen Erziehungszintentionen. Praktische Erziehungsfragen, Schulkritik und Forderungen nach einer grundlegenden inneren Reform der Schule wurden zum Gegenstand politischer und fachdisziplinärer Auseinandersetzungen. Verbunden waren die öffentlich wahrgenommenen, intensivierten und z.T. radikalisierten Diskussionen um Erziehung und Schule mit einem Bewusstseinswandel zur Kindheitsphase, zur Entwicklung und Erziehbarkeit des Kindes sowie der ‚Entdeckung von Jugend‘ als lebensalterspezifische und eigenständige Lebensform mit signifikanten Verhaltensmustern, Handlungsmotivationen und Lebenszielen. Jugend als eigene Lebensart war am Anfang des 20. Jahrhunderts in der Gesellschaft, insbesondere in klassenspezifischer Dimension als bürgerliche Wandervogel- und Jugendbewegung sowie proletarische Jugend virulent geworden (vgl. Wolffersdorff, von 1997, 96ff.). Für Fischer wurde Jugend als „ganze Schicht“ mit ihrem besonderen Merkmal der „Verselbständigung“ im Denken und „Werthaltung“ für die pädagogische Jugendarbeit bedeutsam. „Die seelische Lage der Jugend ist die Krisenstimmung der geistigen und wirtschaftlichen Verselbständigung“ (Fischer 1917, 27).

Eng verbunden mit dem Bedeutungsgewinn von Bildungs- und Erziehungsfragen im Kaiserreich war die Begründung von Erziehungskritik durch „die experimentelle Pädagogik als erfahrungswissenschaftliche[r] Forschungsdisziplin“ (Benner 1973, 144). Ziel der experi-



mentellen Pädagogik sei die Erklärung von pädagogischen Erscheinungen als Wirkung auf bestimmte Ursachen sowie die Gewinnung von Untersuchungsergebnissen, die Schlüsse auf das pädagogische Handeln und die Unterrichtsgestaltung zulassen, gewesen (vgl. ebd., 144). Rühle berief sich, wie bereits dargelegt, insbesondere in seiner ersten Schaffensperiode auf eine Vielzahl von empirischen Studien der experimentellen Pädagogik und Psychologie und nahm die Separation von motorischem und sensorischem Typus auf der Basis der Forschungen der experimentellen Pädagogik zu Vorstellungstypen vor. Die von Benner im Zusammenhang mit seinen Darstellungen zur experimentellen Pädagogik eingeführte Klassifizierung von empirischen Untersuchungen sind mithin in Bezug auf Rühles Begründung der sozialen Klassenlage des Proletariats sowie der aus sozialer Benachteiligung entspringenden körperlichen und intellektuellen Beeinträchtigungen von Proletarierkindern von Interesse. Benner unterscheidet zwischen drei Untersuchungsgruppen der experimentellen Pädagogik:

- Forschungen ohne direkte „pädagogische Relevanz“ (Feststellungen zu Körpermaßen und biologisch-medizinische Untersuchungen);
- Forschungsbefunde, die zwar ebenfalls keine direkte pädagogische Relevanz haben, aber „auf Probleme hinweisen, die eine pädagogische Erörterung verlangen“ (z.B. die Erkenntnis vom motorischen und sensorischen Typ) und
- Forschungsleistungen, die nicht nur einer pädagogischen Diskussion bedürfen, sondern bereits eine „mögliche pädagogische Relevanz“ haben (z.B. die Differenz zwischen den erbrachten Prüfungsleistungen und dem eigentlichen Leistungsvermögen) (ebd., 148).

In Rühles pädagogischen Schriften und Zeitungsbeiträgen der ersten Schaffensperiode finden sich aus allen drei von Benner gewonnenen Gruppen Untersuchungsergebnisse, wobei diese von ihm in den Kontext seiner Annahmen zu den Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder und schulischen Leistungsanforderungen gestellt wurden. Mit den Forschungsergebnissen der experimentellen Pädagogik konnte Rühle aber auch seine allgemeinen Annahmen zur Natur des Kindes sowie zur körperlichen und intellektuellen Entwicklung des Kindes (vgl. Rühle 1904a; vgl. Rühle 1911; vgl. Rühle 1912), die durch die erzieherische Tätigkeit der Erwachsenen zu begleiten und zu unterstützen sei, begründen. Gleichzeitig waren für Rühle die Ergebnisse der experimentellen Psychologie ein definitives

Argument, um seine eigenen sozialpolitischen Forderungen an Staat und Kommunen bestätigt zu bekommen.

Die von Nohl diagnostizierte Pädagogisierung der Gesellschaft, Flitner sprach von „pädagogische[r] Wendung“ (Flitner 1987, 465), fand ihre theoretische und praktische Relevanz nicht nur in dem Bedeutungszuwachs von experimenteller Pädagogik, sondern auch in einer von erziehungsoptimistischen Positionen aus operierenden „Pädagogik vom Kinde aus“ (vgl. Dietrich 1982) sowie dem „pädagogischem Leitbegriff“ der „Entwicklung“ (Oelkers 1992; 86). In Ellen Keys Buch »Das Jahrhundert des Kindes« (1900), das zentral für die „Phase der Wegbereiter und der großen Pioniere, die die neuen Erziehungsweisen praktisch darstellten“ steht (Flitner 1987, 464), wurde zweierlei offenbar: der pädagogische Enthusiasmus der „Pädagogik vom Kinde aus“ sowie der ungebrochene Glaube von Key an die Güte und Selbstbildungskräfte des Kindes. Key und die anderen Vertreter einer ‚natürlichen Erziehung‘ gingen mithin von einem erzieherischen Entwicklungsmodell aus, in dem das Kind in einem der kindlichen Entwicklungsphase entsprechenden Raum die in ihm angelegte Persönlichkeit zu einem neuen Menschen entfalten sollte. Bei Rühle lassen sich sowohl in seiner ersten als auch zweiten Schaffensperiode eine Reihe der von Key vertretenen Positionen zum Kind und dem Erziehungsverhältnis wieder finden. Dies kann u.a. an den Auffassungen Keys und Rühles zur Natur des Kindes; einem Erziehungsverständnis, dass von der Erziehung der erwachsenen Generation ausging; dem Eigenwert von Kindheit; der Individualität des Kindes; dem Selbstwert- und Selbstständigkeitsgefühl des Kindes als Voraussetzung für eigene und gesellschaftliche Höherentwicklung sowie der Erziehung zur Sozialität festgemacht werden.

„Aber der einzige richtige Ausgangspunkt bei der Erziehung eines Kindes zu einem sozialen Menschen ist, es als einen solchen zu behandeln, während man gleichzeitig den Mut des Kindes stärkt, ein individueller Mensch zu werden“ (Key 1982, 10).

„Es gilt, die Rechte der Persönlichkeit zu wahren und ihre Selbstbestimmung zu höchster Freiheit zu entwickeln und doch dabei alle Entschließungen des Individuums unter die höheren Interessen und den stärkeren Zwang der Gesellschaft zu stellen. ... Das ist nur möglich, wenn man beim Erziehungswerk schon im Kinde den werdenden Bürger respektiert, zwischen Willen und Einsicht, sittlichem Bewußtsein und intellektueller Erkenntnis lebendige Brücken des Verstehens baut“ (Rühle 1912, 33).

Während Key aber die Individualität des Kindes zur zentralen Kategorie ihrer Erziehungsintentionen erhob, wurde von Rühle die Erziehung zur Gesellschaft der individuellen Persönlichkeitsentfaltung vorgelagert.

Gegen die ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ richteten sich aber, ebenso wie gegen die erziehungsoptimistische sozialistische Pädagogik, die Kritik der etablierten Pädagogik sowie die einer für Erziehungsfragen offenen öffentlichen Meinung. Für Ernst waren die Wegbereiter einer ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ – wie Ellen Key – „Erziehungsanarchisten“ und „bornierte und fanatische Anhänger“ „eine[r] üble[n] Phrase und ein[es] höchst gefährliche[n] Prinzip[s], wenn die betreffende Individualität zur Ver lumpung neigt“ (Ernst 1911, 10f.). Er kritisierte die „Pädagogik [der] Befreiung der Kinderseele“ als „vollständigen pädagogischen Anarchismus“ ohne irgendeinen Realitätsbezug und als idealistisches Erziehungsmodell (Ernst 1911, 10). Zugleich interpretierte Ernst die pädagogischen Ideen dieser reformpädagogischen Richtung als doktrinäre parteiliche Positionsnahme für das Kind.

„Man tut gerade so, als wäre jeder Eingriff in die kindliche Freiheit, auch der notwendigste und vernünftigste, ein Ausfluß bornierter Herrschsucht und ein Verbrechen am Allerheiligsten; man sieht das Kind nur noch auf einem Gottesthrone und mißt den Erwachsenen nur noch die Berechtigung zu, ihm ohne Unterbrechung Gold, Weihrauch und Myrrhen darzubieten“ (ebd., 10f.).

Die von Ernst vorgenommene Bewertung der Erziehungsintentionen der ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ lässt sich auch auf Rühle übertragen, zumal Key und Rühle gleichermaßen von der individualitätse entfaltenden und gesellschaftsgestaltenden Kraft der Erziehung überzeugt waren. Ernst sprach sich nicht nur gegen den Idealismus der Erziehungsvorstellungen der ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ aus, sondern thematisierte auch Grenzen von Erziehbarkeit, die Keys und Rühles Glaube an die Erziehbarkeit der jungen Generation in Frage stellen. Für Ernst war der Charakter des Kindes nur bedingt durch erzieherischen Einfluss der älteren Generation veränderbar.

„Aus einem geborenen Egoisten ... [könne] man in einem Leben keinen Altruisten, aus einem Eigensinnigen keinen Nachgiebigen, aus einem Zornmütigen keinen Sanftmütigen“ machen (ebd., 12).

In der ‚Pädagogik vom Kinde aus‘ gingen das Bild eines autonomen Kinderraumes und die gesellschaftliche Autonomievorstellung der zeitgenössischen Pädagogik ineinander über. So zeigen Andresen/Baader am Beispiel Ellen Keys auf, wie deren Standpunkte einer Erziehung zur Individualität in eine modernisierungstheoretische Perspektive eingebunden werden können, und zugleich der Pädagogik und dem generativen Erziehungsverhältnis eine vorrangige Rolle im Prozess der Neugestaltung von Gesellschaft zusprechen (Andresen/Baader 1998).

„Jene neue, harmonische und andere Gesellschaft, die sie (Ellen Key, G.S.) im ‚Jahrhundert des Kindes‘ verheißt, ist wesentlich via educationis, das heißt auf dem Weg über Erziehung, zu erreichen. Auch damit steht Key in einer langen abendländischen Tradition, denn die enge Verbindung von politischer Konstruktion und pädagogischem Bildungdenken hat das utopische Denken vor allem seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert bis in die jüngste Zeit begleitet. Gerade in denjenigen Utopien, die auf Realisierung abzielten, haben Erziehungs- und Bildungsgedanken häufig eine entscheidende Rolle gespielt“ (Andresen/Baader 1998, 15).

Vor diesem Hintergrund mag es nicht verwundern, dass Definitionen und darauf bezogene Konzepte von Kindheit, die das soziale Ausgesetztsein des Kindes der kapitalistischen Gesellschaft gegenüber und die bereits im Kindes- und frühen Jugendalter sich vollziehende sozial belastete Vergesellschaftung zum primären Bezugspunkt ihrer Pädagogik machten, wenig Anerkennung in der disziplinären Pädagogik erfuhren, und vornehmlich innerhalb der Arbeiterbewegung diskutiert wurden (vgl. Andresen 2000). So ist auch bis heute Rühle (vgl. Mergner 1973; vgl. Schille 1993; vgl. Stecklina 1999) einer jener übergangenen Pioniere einer Pädagogik des Kindes geblieben, der die Bewältigungsprobleme von Kindheit in der modernen Industriegesellschaft empirisch beschrieb, und pädagogisch entsprechend umzusetzen versuchte.<sup>125</sup>

---

<sup>125</sup> 1917 kaufte Rühle in Mulda (Sachsen) das Haus ‚Waldfrieden‘, das in den Jahren 1917-1919 als Kinderferienerholungsstätte genutzt wurde. Leiterin der Erholungsstätte war Rühles erste Frau Johanna. Über Ziel und Erziehungskonzeption der Heimanlage ist nichts bekannt, ebenso wenig wie über den Grund der Nichtfortführung des Anliegens ab 1919. Lt. Eintrag im Einwohner-Register (vgl. Einwohnerregister der Stadt Mulda, lfd. Nr. 226) sowie Recherchen von Maneck verkaufte Rühle das Gebäude 1919 (vgl. Brief Manecks an den Autoren). In den Jahren 1925/26 unternahm Rühle, diesmal gemeinsam mit seiner zweiten Frau Alice Rühle-Gerstel, erneut Versuche, stärker im erziehungspraktischen Bereich Fuß zu fassen. Die Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ war jedoch nur anderthalb Jahre existent. Als kommunikatives Organ der Verständigung dienten die einmal monatlich erscheinenden Veröffentlichungen von ‚Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung‘, die im Zeitraum Juli 1925-Dezember 1926 von

Während Rühle in seiner ersten Schaffensperiode noch in seinem ersten Kindheitsbuch »Das proletarische Kind« (1911) eher allgemein und kursorisch beschreibend auf die Beziehungen zwischen kapitalistischer Industriegesellschaft, sozialer Lage der Arbeiterklasse und proletarischer Erziehung einging und diese aus einem kausalen Zusammenhang erschloss, legte er in seiner zweiten Schaffensperiode mit der Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) einen relativ systematischen Versuch zur Aufschlüsselung der Bewältigungs- und Selbstwertprobleme von Kindern aus dem proletarischen Milieu vor.

Rühle sah die proletarischen Kinder der industriekapitalistischen Moderne einem doppelten Freisetigungs- und Individualisierungsdruck ausgesetzt. Zum einen war für ihn nicht nur die bürgerlichen Familie in der Krise, sondern insbesondere und zuerst die proletarische.<sup>126</sup> Nach Rühle waren – bedingt durch die zunehmende Intensivierung des Arbeitsprozesses und die fortschreitende Arbeitsteilung – die proletarischen Familienmilieus der gegenseitigen Hilfe und Unterstützung in Auflösung begriffen. Zum anderen unterlagen die proletarischen Kinder einem individuellen Freisetigungs- und Individualisierungsdruck, weil durch die existentiell notwendige Einbindung beider Elternteile in die Lohnarbeit die Kinder früh auf sich gestellt, oft hauptsächlich ‚über die Straße erzogen‘ wurden. Individualisierung und Freisetzung proletarischer Kinder wurden von Rühle als Verlust von traditionellen Bindungen, Werten und Normen gesehen, die zugleich die Suche nach neuen Bindungen, Normen und Sicherheiten, zur Lebensbewältigung und Bewährung auf den Weg bringen. Von ihm wurde die Suche der proletarischen Kinder nach neuen Beziehungsstrukturen, Normen sowie Selbstbehauptung jedoch noch überwiegend negativ dargestellt; positive Aspekte einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung fanden bei ihm in seiner ersten Schaffensperiode keine Aufnahme. Erst Mitte der 20er Jahre wurden von ihm neben den negativen auch positive Gesichtspunkte einer gruppenspezifischen Erziehung durch die Straße gesehen, wobei er diese als Ergebnis des aktiven Protestes von proletarischen

---

Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle publiziert wurden. Inwieweit andere erziehungspraktische Projekte der Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ – u.a. die ‚Kinderlandgemeinde Birkenwerda‘ bei Berlin (vgl. Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. 1.1925/26, 4 95f.) sowie die geplante Gründung eines Kinderferienheimes bei Jena (vgl. Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. 1.1925/26, 5; 118) – Realität wurden, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht festgestellt werden.

<sup>126</sup> Die Familien- und Ehekrise seiner Zeit war für Rühle jedoch zugleich Ausdruck und Teil der gesellschaftlichen Krise des Kapitalismus; die Auflösungserscheinungen der proletarischen Familie waren für ihn nur die mit am sichtbarsten und am weitesten vorgeschrittenen Symptome der auf Gesellschaftsveränderung drängenden Kulturentwicklung.

Kindern und Jugendlichen gegen die individuell erlebten Minderwertigkeitsgefühle sah und ihre Gemeinschaftsgefühl und Kameradschaft befördernden Potenzen akzentuierte.

„Der männliche Protest ist zunächst individueller Akt. Je mehr sich aber das Kinderschicksal klassenmäßig summiert, je mehr die Straße zum Sammelpunkt der Proletarierkinder und zum Schauplatze ihrer Proteste wird, desto häufiger ergeben sich Anlässe und Gelegenheiten zu zufälliger und vorübergehender Vereinigung der Proteste. Die Gemeinschaft der Straßenjungen entsteht. Sie ist die Vorläuferin der organisierten Gemeinschaft, ...“ (Rühle 1925, 118).

Den Idealtypus des selbstbewussten und klassenkämpferischen proletarischen Kindes setzte Rühle von dem des bürgerlichen ab, mit dem sich vor allem die bürgerliche (Reform-)Pädagogik beschäftigt habe.

„Die bürgerliche Jugend war aus geistiger Not, in Auflehnung gegen schwere seelische Bedrückung zu einer Bewegung gekommen, die ihrer ganzen Natur nach eine psychische Bewegung bleiben mußte. Ökonomische oder soziale Nötigungen lagen nicht vor; die Wandervögel waren durchweg materiell wohlversorgt, von keinerlei Lebensunsicherheit bedroht, die durch Brot, Arbeit, Obdach zu beheben gewesen wäre. Ihr Aufruhr entbehrte also der soziologischen Basis, der praktischen Lebensrealität“ (Rühle 1925, 170)

Im Kontrast zur bürgerlichen Kindheit im materiellen und kulturellen Schonraum der bürgerlichen Familie, in dem sich das Kind fernab von sozialen Missständen, finanziellen Engpässen und erwerbsbedingter Tätigkeit entwickeln konnte – Lazarsfeld sprach vom „sozial bevorzugte[n] Jugendlichen], der sich berufsfrei entwickel[n]“ konnte (Lazarsfeld 1931, 50) –, wurde nach Rühle, Winter, Kanitz sowie Hoernle das proletarische Kind mit unlösbaren Alltagsproblemen konfrontiert (u.a. Sicherung der Grundbedürfnisse), die einer positiven individuellen Entwicklung entgegenstanden, das Kind weitgehend schutzlos den kapitalistischen Ausbeutungsverhältnissen aussetzte, und es „in Lebensformen versetzt[e], denen ... [es] noch nicht gewachsen“ war (ebd., 58). Kinder aus proletarischen Milieus standen daher früh unter dem Druck des gesellschaftlichen und individuellen Ausgesetztseins und mussten sich selbst zu behaupten versuchen. Selbstbeherrschung, Willensbildung und Selbstbehauptung sind deshalb auch die Schlüsselkategorien der Rühleschen Kinderpädagogik. Im Anschluss an Adlers Individualpsychologie (vgl. Schille 1997), in der die Selbstbehauptung des Kindes gegenüber der durch die Eltern vermittelten

Erwachsenenwelt Ausgangspunkt der Betrachtung der Kindheitsentwicklung ist, entfaltete er – implizit – das Modell einer doppelten Minderwertigkeit und des entsprechend doppelten Zwangs zur individuellen Lebensbewährung des proletarischen Kindes. Es habe sich nicht nur gegenüber der familialen Übermacht der autoritären Eltern zu behaupten (körperlicher, lebenserfahrener, intellektueller und kulturell festgeschriebener Gegensatz), sondern sich auch gegen das Stigma der gesellschaftlichen Minderwertigkeit zu wehren, dem die soziale Klasse Proletariat ausgesetzt sei und mit dem die Kinder gerade auch in den bürgerlichen Erziehungsinstitutionen konfrontiert würden (vgl. Rühle 1925, 25ff.; 59ff.).

Den proletarischen Kindern bliebe mithin nur die Straße, die sie sich selbst aneignen und wo sie sich gegenseitig erziehen können, sie aber gleichzeitig entweder in neue Stigmata hineinliefen oder sie ihnen nicht bekannten Risiken ausgesetzt seien. Selbstbehauptung gehöre hier erst recht zum Kinderalltag; die Kinderwelt in der industriekapitalistischen Moderne sei aber für viele proletarische Kinder kein Schon- sondern ein riskanter Bewältigungsraum.

Was Rühle über die – so würden wir heute sagen – ‚Straßenkinder‘ schrieb, hat auch am Beginn des 21. Jahrhunderts noch seinen diagnostischen und pädagogischen Wert. Er zeigte auf, dass Kinder und Jugendliche nicht auf Grund fehlender Moral auf die Straße gingen, wie dies immer wieder die zeitgenössische bürgerliche Gefährdetenpädagogik den Kindern und Jugendlichen unterstellte – so sah Hoffmann in der fehlenden Erziehung zur „Willensfestigkeit und Gemeinschaftssinn“ die bestimmenden Kriterien für Verwahrlosung von Kindern und Jugendlichen (Hoffmann 1926, 246, Hvh.i.O.)<sup>127</sup> –, sondern dass ihre gesellschaftliche Lage sie auf die Straße trieb und die Gefährdung nicht von ihnen, sondern von jener gesellschaftlichen Erwachsenenwelt ausging,

---

<sup>127</sup> Hoffmann definierte Verwahrlosung im kulturellen Kontext. „Willensfestigkeit und Gemeinschaftssinn“ müssten Resultat des generationsübergreifenden Erziehungsprozesses sein, die dem Individuum die soziale Integration in die und die individuelle Partizipation an der abendländischen Kultur ermögliche. Falls mindestens eine dieser beiden „Charaktereigentümlichkeiten“ nicht Teil der Handlungsmotivation und des Verhaltensrepertoires des Individuums sei, wäre „der betreffende Mensch für unsere Kultur unbrauchbar“. Hoffmann brachte seine Annahmen zur Verwahrlosung mit „zwei Typen der Verwahrlosung“ in Verbindung: dem „willenslahme[n] (passive[n]) Typ“ und dem „gefühlskalte[n] Egoisten“. Während der ‚willenlahme Typ‘ versuche, lebens- und persönlichkeitsgestaltende Anforderungen zu umgehen, was zu Schulschwänzen, Diebstahl, Prostitution und Arbeitsscheu führen kann, wurde von Hoffmann der ‚gefühlskalte Typ‘ als „antisozialer“ Mensch charakterisiert, der ohne „sittliche Gefühle“ nur einem „brutalen Selbsterhaltungstrieb“ folge und eine kriminelle Karriere durchlaufe (Hoffmann 1926, 246f.; Hvh.i.O.).

die ihnen einen kindgerechten Entwicklungs- und Schonraum verwehre. Die Kinder würden gleichsam ins Messer einer Ausbeutungsgesellschaft laufen, die ihre Pathologien an ihnen abarbeite. Das von Rühle in den zwanziger Jahren unter Anwendung eines materialistisch-individualpsychologischen Instrumentariums dargelegte brisante Gemisch aus Schutzlosigkeit gegenüber generativen Autoritätsverhältnissen, kindlich-jugendlicher Unbefangenheit, Ausnutzung und schließlich sozial-aggressiv zugespitzter Selbstbehauptung ließ die proletarischen Kinder zu Außenseitern, zu „Abwegigen“, zu „Verirrten“ der Gesellschaft werden (vgl. Rühle 1925, 127ff.).

„Es flieht vor Aufgaben, an denen es sich neu erproben soll, vor Gelegenheiten, bei denen es wiederum Niederlagen fürchtet. Es verläßt den Hauptweg seiner Lebensführung und schlägt Nebenwege, Abwege ein. Das Kind wird abwegig“ (ebd., 127).

Rühle hat über die Befunde zum proletarischen Kind hinaus seine Erkenntnisse pädagogisch verallgemeinert. Sie sind uns heute, angesichts des neuen ökonomischen Drucks auf die Familien und steigender Individualisierung der Kindheit, entsprechend aufschlussreich. In seinen gesonderten Ausführungen zum »Verwahrlosten Kind« (1926) analysierte er selektiv die für das Kind unübersichtlichen und deshalb bedrohlichen Familienkonstellationen, denen es ausgesetzt sei, und interpretierte – schon ganz im Sinne der modernen Sozialisationsforschung – abweichendes Verhalten als Form der Selbstbehauptung, mithin als individuelles und soziales Bewältigungsverhalten (vgl. Böhnisch 2000).

„Der im Elternhause geduckt und verprügelt war, kann hier Führer einer kleinen Gemeinschaft, einer Rotte oder Bande werden; der in der Schule kläglich versagte, hat hier Gelegenheit und Spielraum genug, sich als Held zu bewähren. Nur nicht mit den Mitteln und in dem Sinne der Welt, der man entlief“ (Rühle 1926, 25).

Entsprechend interessant ist für die heutige Sozialpädagogik Rühles bewältigungsorientierter pädagogischer Ansatz, in dem er die kindliche Selbstbehauptung in den Mittelpunkt stellt und in ein sozial verträgliches und sozial produktives Magnetfeld bringen will. Gerade das pädagogische Spiel solle der individuellen Stärkung und sozialen Gegenseitigkeit (Respekt vor der persönlichen Integrität der anderen) und nicht nur der Anpassung an vorgegebene Rollen und ziellosem Ausleben kindlicher Unbefangenheit dienen. Ältere Kinder sollten früh eine Sexuaufklärung erfahren, die nicht gefährdungspädagogisch, sondern auf



Selbstschutz und Respekt vor der körperlichen Unverletzbarkeit des Mitmenschen ausgerichtet sein sollte. Auch Rühles Analysen zur Kinderarbeit im Kaiserreich und zur Überbürdung mit schulischen Aufgaben können für die modernen Erziehungswissenschaften Anknüpfungsspielraum bieten, verweisen sie doch auf Fragen einer kindgerechten Erziehung, die ausreichend Platz für kreatives, eigenverantwortliches und schöpferisches Lernen sowie soziale Beziehungskonstellationen offen hält. In einer emotional entleerten digitalisierten Arbeitsgesellschaft wie der heutigen, mit ihren Teufelskreisen von emotionaler Bedürftigkeit und sexueller Gewalt, ist der bewältigungspädagogische Ansatz Otto Rühles neu zu entdecken.

### 3.2.5. Proletarische Bildung und autoritäres Erziehungsverhältnis

Von der Hintergrundanalyse der Erziehungs- und Entwicklungskonstellation des proletarischen Kindes aus forderte Rühle zeitlebens – dies ist die fünfte Dimension der Phänomenologie der proletarischen Existenz bei Rühle – eine **proletarische Bildungs- und Erziehungsarbeit**, die im engen Zusammenhang mit den unmittelbaren Lebensverhältnissen und -erfahrungen der proletarischen Kinder wie der erwachsenen Arbeiter stehe sowie Bildungsinhalte methodisch so vermittele, dass sie für die direkte Lebenspraxis der Proletarier ihre Berechtigung haben. In die theoretischen und praktischen Bildungs- und Erziehungsintentionen eingebettet waren Rühles Forderungen nach einer **sozialen Reform der zeitgenössischen Volksschule** sowie einer **pragmatischen Bildungsarbeit** für jugendliche Arbeiter und erwachsene Proletarier. Im Kontext seiner Erörterungen zur proletarischen Bildungsarbeit behandelte Rühle immer wieder auch die Frage nach der erzieherischen Beziehung von proletarischen Eltern und ihren Kindern sowie dem Lehrer-Schüler-Verhältnis in der einfachen Volksschule.<sup>128</sup>

Seit 1903 entwickelte Rühle – wie bereits dargelegt – in Schriften und Zeitschriftenbeiträgen seine schulpolitischen Positionen, die sich am zeitgenössischen sozialdemokra

---

<sup>128</sup> In seiner faktenreichen Analyse zum sächsischen Volksschulwesen aus dem Jahre 1904 arbeitete Rühle u.a. heraus, dass das sächsische Schulgesetz von 1872, welches 1904 noch immer in Kraft war, zwischen „einfache[r], mittlere[r] und höhere[r] Volksschule [unterscheidet]“. Zugleich ging Rühle von der Tatsache aus, dass in die „höhere Volksschule“ die „Kinder vermögender Eltern“ aufgenommen werden, während „Kinder armer Eltern“ die „einfache Volksschule“ besuchen müssten (Rühle 1904b, 9f.).

tischen Schulprogramm orientieren (Weltlichkeit der Schule, Einheitsschule, Arbeit als Grundlage aller Erziehung, Koedukation) und setzte sich auf der Basis dieser Forderungen auch nach dem 1. Weltkrieg für ein in sich geschlossenes Erziehungsmodell vom Kindergarten bis zur Ausbildung ein, wobei dieses in den frühen 20er Jahren von ihm zum Bildungs- und Erziehungsmodell für das (unmittelbar bevorstehende) sozialistische Zeitalter erhoben wurde (Rühle 1920c). Im Zentrum seiner erziehungstheoretischen und -praktischen Konzepte der ersten Schaffensperiode standen – beginnend in seinen frühen schulpolitischen und erziehungstheoretischen Schriften »Die Volksschule wie sie ist« (1903a), »Die Volksschule wie sie sein soll« (1903b) sowie »Arbeit und Erziehung« (1904a) – die allseitige Förderung der Anlagen und Charakterdispositionen des Kindes sowie der soziale Auftrag von Schule. Schule müsse zunehmend jene versorgungsrelevanten und erzieherischen Aufgaben des Kindes übernehmen, die die durch die industriekapitalistische Moderne funktionsentleerte proletarische Familie nicht mehr ausfüllen könne. Zu den sozialpädagogischen und -politischen Forderungen Rühles an die Schule gehörten: die Unentgeltlichkeit der Unterrichtsmaterialien, die Schülerspeisung, hygienische und medizinische Versorgung der Schüler.<sup>129</sup> Vor allem verlangte Rühle von Schule und Volksschullehrern,

---

<sup>129</sup> Rühle hatte seine Kritik an der zeitgenössischen Volksschule umfassend in den Schriften »Die Volksschule wie sie ist« (1903a), »Das sächsische Volksschulwesen« (1904b) sowie »Arbeit und Erziehung« (1904a) in geschlossener Form dargestellt. In der Schrift »Die Volksschule wie sie sein soll« (1903b) unterbreitete Rühle seine Vorschläge zu einer Reform des Schulwesens im Kaiserreich, wobei er sich insbesondere auf die ‚einfache‘ Volksschule bezog. Rühle hatte mithin in sein schulpolitisches Reformprogramm die zentralen Punkte der sozialdemokratischen Schulreformforderungen aufgenommen.

„Dem vorliegenden Schriftchen fällt die Aufgabe zu, die sozialdemokratischen Volksschulforderungen ihrem Inhalte, ihrer Berechtigung und ihrer voraussichtlichen Wirkung nach darzulegen ...“ (Rühle 1903b, 4).

Von Achleitner wurden als zentrale Reformvorschläge der Sozialdemokratie auf dem „Gebiet der Erziehung“ im Kaiserreich und der Weimarer Republik 1923 benannt:

- die „öffentliche unentgeltliche Staatserziehung“,
- die „gemeinsame Erziehung beider Geschlechter“,
- die „Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion“,
- die „Beseitigung der Kinderarbeit in ihrer heutigen Form“.

Voraussetzung hierfür seien:

- die „Trennung von Kirche und Schule“,
- die „Einführung der Einheitsschule“,
- die „Einführung des Arbeitsunterrichtes als Methode und Fach“,
- die „Verbesserung der Stellung des Lehrerstandes“ (Achleitner 1923, 71f.).

Die einzelnen Punkte des schulpolitischen Reformprogramms der Sozialdemokratie wurden von Achleitner unter Hinzuziehung von Originaldokumenten, u.a. einer ausführlichen Zitierung aus verschiedenen Schriften Rühles, Schulz und Kerlow-Löwenstein erörtert.

Nach Bendele sind die von Achleitner aufgezeigten schulpolitischen Vorstellungen der Sozialdemokratie in wesentlichen Kernelementen bereits in den frühen Jahren des 20. Jahrhunderts konzipiert worden. Bendele beruft sich hierzu überwiegend auf Schriften von Schulz, Zetkin und Rühle, die diese kurz nach der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert publiziert haben (vgl. Bendele 1979).

dass sie dem jeweiligen altersspezifischen Entwicklungsniveau des Kindes stärkere Beachtung schenken und die Individualität des Kindes zur Grundlage jeglichen erzieherischen Handelns erheben.

„Der Pädagoge verlangt vom Kinde beim Eintritt in die Schule, daß es u n t e r r i c h t s - f ä h i g sei. Darunter versteht er den Grad physischer, besonders aber intellektueller Entwicklung. ... Kein Kind gleicht völlig einem anderen, weder körperlich noch geistig, wie es in der ganzen Natur überhaupt nicht zwei Dinge gibt, die einander in allen Stücken gleich wären. ... Dem Pädagogen, der, um seinen Unterricht fruchtbar zu gestalten, die Individualitäten der Schüler sorgfältig studieren und erforschen muß, erwächst den sechsjährigen gegenüber als erste und wichtigste Verpflichtung die: eine genaue, eingehende *A n a l y s e d e r k i n d l i c h e n G e d a n k e n k r e i s e* vorzunehmen“ (Rühle, in: Unterhaltungsblatt des Vorwärts. 1905, 234.; Hvh.i.O.).

„Die Erziehung wird durch die Einführung und Handhabung differenzierterer Messungs- und Schätzungsmethoden, durch sorgfältigere Beobachtung und Individualisierung, durch gewissenhaftere Auslese und Beurteilung den höheren Zustand der kommunistischen Gesellschaft bei der Jugend schon nach Kräften vorzubereiten haben. ... Die Kinder finden sich in Neigungs- und Begabungsgruppen zusammen, die in ihrer Konsistenz unausgesetzt wechseln, denn das Kind genießt – selbstredend immer innerhalb der wirtschaftlichen Bedingungen und Notwendigkeiten – die größte Wahlfreiheit und das freieste Bestimmungsrecht in bezug auf Arbeit und Unterricht“ (Rühle 1920c, 26).

Dass Rühle sich der zeitgenössischen Grenzen von optimalen schulorganisatorischen Bedingungen und von Seiten der Lehrerschaft gewiss war, wird u.a. aus seiner bereits 1896 von ihm bezweifelten allseitigen und allumfassenden Vorbereitung der Volksschullehrer für den Unterricht mit sozial benachteiligten Kindern offenbar. Die Kritik Rühles richtete sich hierbei vor allem gegen die autoritätshörige Ausbildung der zukünftigen Volksschullehrer sowie die Vermittlung von Lehrinhalten, die nur wenig dazu beitragen würden, dass die zukünftigen Lehrer die Volksschulschüler auf ein eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Leben vorbereiten können (vgl. Rühle 1896d). In »Das sächsische Volksschulwesen« (1904b) thematisierte Rühle neben schulpolitischen auch organisatorische Fragen, die von vornherein ein enges Verhältnis von Lehrer und Schüler in den Volksschulen verhindern würden. Bei einer Schülerzahl, die laut sächsischer Volksschulgesetzgebung „in der

einfachen Volksschule ... nicht über 60“ steigen dürfe, könne sich der Lehrer nicht mehr jedem „einzelnen Kinde ... widmen“ (Rühle 1904b, 9f.).

Die Kritik Rühles an dem fehlenden Augenmerk von Schule und Lehrerschaft für die Individualität des Kindes, die Beachtung sozialer Problematiken und die spezifische Förderung der Begabungen der Schüler hat dabei bis heute – wenn auch in einem veränderten konkret-historischen Kontext – ihre Berechtigung. Die allseits vorgetragene Kritik an der modernen Schule weist immer wieder darauf hin, dass die jetzige Schule viel zu wenig die Kompetenzen und Fähigkeiten der Kinder aufnehmen kann, die sie mitbringen, weil man sie zu früh in die rationale Organisations- und Verhaltenslogik der Schulorganisation und der Lehrpläne zwingt und die Schüler einem individualisierten Leistungsdruck aussetzt.

Von Rühle wurde als ein weiterer zentraler Bestandteil der Bildungsforderungen für das Proletariat der Einheitsschulgedanke und das Konzept der Verbindung von Schule und Arbeit (Arbeit als Erziehungsdimension), von dem er sich eine allseitige Entwicklung der Persönlichkeit und eine organische Verbindung der verschiedenen Erziehungsphasen (Kindergarten, Schule, Berufsausbildung) erhoffte, disputiert.

„Zwischen K u l t u r u n d E r z i e h u n g bestehen enggeknüpfte Fäden. Zweck und Aufgabe der Erziehung ist die Entwicklung des Menschen zu einer harmonischen Persönlichkeit, das heißt: zu einer Persönlichkeit, die körperlich gesund, geistig selbständig und sittlich gut ist, ästhetisch zu empfinden vermag und sich im praktischen Leben als brauchbar erweist. ... Was sich aus diesem Verhältnis zwischen Kultur und Erziehung ergibt, ist die Folgerung, daß die A r b e i t, da sie die Grundlage aller Kultur ist, auch die G r u n d l a g e a l l e r E r z i e h u n g sein müßte“ (Rühle 1903b, 20; Hvh.i.O.).

Dabei berief er sich in seinen Analysen zur Kindererziehung durch Arbeit auf die Erkenntnisse der damals aufstrebenden experimentellen Kinder- und Entwicklungspsychologie (vgl. Kap. 3.1.1). Das Spiel wurde von Rühle in diesem Zusammenhang als eine dem Entwicklungsstadium des Kindes entsprechende Form von Arbeit hervorgehoben. In der Erziehung durch und zur Arbeit sah Rühle die verantwortungsbewusste Chance für die Erziehungsinstanzen Familie und Schule, das kindliche Entwicklungsgeschehen – körperliche

Konstitution, seelische und geistige Entwicklung und ästhetisches Empfinden – ganzheitlich unterstützen und gestalten zu können.

„Darum: Arbeitsschule, Erlebnisunterricht, selbständige Erziehung, Ausdruckskultur! Für diese Erziehung stellt das kindliche S p i e l die wichtigste Vorbereitung dar. Es ist ihre Elementarform. Die natürlichen Kräfte und Anlagen des Kindes finden im Spiel zum ersten Mal Gelegenheit, sich in freier, leichter und lustvoller Form zu betätigen. Bewegungs-, Nachahmungs- und Schaffenstrieb verbinden sich zu einer Aktion; Kraft und Wille, Phantasie und schöpferischer Drang erfahren eine glückliche Entladung. Das I n n e r e des Kindes drückt sich in Veräußerlichungen aus oder – wie Fröbel sagt – das I n n e r e w i r d ä u ß e r l i c h g e m a c h t . . . . Je freier sich der Spieltrieb des Kindes entfalten kann, ungehemmt und ungeschmälert durch elterliche Vorschriften und Bevormundungen, desto selbständiger und eigenkräftiger bilden sich Entschlußfähigkeit, Wille und Tatkraft beim Kinde heraus, desto freier und stärker erwächst die ganze Persönlichkeit. So liegen beim Spiel die Anfänge nicht bloß der Ausdruckskultur, sondern auch der Charakterbildung; das Ziel aller Erziehung – Selbstentfaltung und Selbstdarstellung – ist durch die Keime, die es im Menschen weckt und nährt, bedingt“ (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Mai 1915; Hvh.i.O.).

Rühle war aber nicht nur Protagonist der Kinderpädagogik und der sozialen Reform von Volksschule. Frühzeitig setzte er auch belangreiche Akzente für die Arbeiterbildung als unverzichtbaren Teil der proletarischen Kultur – Kuczynski spricht von der „Zweiten Kultur“ der industriekapitalistischen Moderne –, die sich im Kontrast zur bürgerlichen „Ersten Kultur“ im Kaiserreich und der Weimarer Republik entwickelte (vgl. Kuczynski 1982; vgl. Kuczynski 1983). Als offiziell von der SPD angestellter Wanderlehrer (1907-1912), aber auch bereits bei seinen vielen Kursen und Vorträgen vor 1907, wurde Rühle immer wieder direkt mit der Lebenswirklichkeit der Arbeiter und ihrer Kinder konfrontiert. Rühle lebte und wirkte mithin in jenem Arbeiterbildungsmilieu, welches ihm die Spannung von Sozialintegration und gestärkter Arbeiteridentität nahe bringen musste. Eines seiner bedeutsamsten Werke »Das proletarische Kind« ist als unmittelbares Ergebnis der geistigen Verarbeitung dieser Erfahrungen, die Rühle im proletarischen städtischen Milieu erwarb, zu sehen (vgl. Groschopp 1991).

Die Frage, wie jugendliche Arbeiter und proletarische Erwachsene aufgeklärt und gebildet werden können, sah er von der bürgerlichen Volksschulbewegung sowie den liberalen Arbeiterbildungsvereinen nicht aufgenommen. Sein Konzept einer Arbeiterschule (1904a, vgl. Kap. 3.1.3) bzw. sein **Wanderlehrerprogramm** (vgl. Maneck 1976) waren die für Rühle logische Konsequenz aus der Erkenntnis, dass die Arbeiter direkt in ihren lebensweltlichen Milieus aufgesucht werden sowie ihre intellektuellen Voraussetzungen und Kapazitäten Beachtung im Bildungsgeschehen finden müssten.

Rühle gilt heute gleichsam – neben Duncker – als einer der beiden Erfinder und Protagonisten der Figur des (sozialdemokratischen) Wanderlehrers, der von Stadt zu Stadt und Schulung zu Schulung zog und bemüht war, den Teilnehmern seiner Lektionen theoretische Grundkenntnisse zu vermitteln sowie sie zu einer verantwortungsbewussten Gestaltung ihres Alltages und einem anderen erzieherischen Umgang mit ihren Kindern anzuhelfen (vgl. Maneck 1976).<sup>130</sup> Ein Kursus eines Wanderlehrers sah organisatorisch wie folgt aus: Rühle bot zu einem Themenkreis vier bis sechs Einzelveranstaltungen an, jeweils in Form eines Referates vor 200 - 500 Teilnehmern. Die Arbeiter meldeten sich vor Beginn des Kurses an und mussten einen geringen Obolus für die Teilnahme entrichten. Rühle hielt einen Vortrag, ließ daran anschließend Fragen zur behandelten Thematik stellen und die Kursteilnehmer im Meinungsaustausch oft selbst beantworten. Zu einem Kurs in Halle (Saale) im März und April 1912 zum Thema ‚Geschichte der Sozialdemokratie in Deutschland‘ berichtete das ‚Volksblatt für Halle und den Saalekreis‘ resümierend u.a.:

„Es fanden folgende Vorträge statt: ... 1. Vortrag: Die wirtschaftliche und politische Situation bis zu den Anfängen der sozialdemokratischen Bewegung; 2. Vortrag: Das Auftreten Ferdinand Lassalles und der Allgemeine deutsche Arbeiterverein; 3. Vortrag: Kämpfe und Erfolge bis zum Sozialistengesetz; 4. Vortrag: Das Ausnahmegesetz gegen die Sozialdemokratie; 5. Vortrag: Die neue Zeit. ... Der Eintrittspreis für alle fünf Vorträge wurde auf 40 Pf. festgesetzt, doch waren auch Einzelvortragskarten à 10 Pf. erhältlich. ... Der Besuch der Vorträge bewies aber, daß man darüber anderer Ansicht sein kann, denn es nahmen im

---

<sup>130</sup> Maneck sieht sowohl in Rühle als auch Duncker die Protagonisten des Wanderlehrersystems der SPD in den Jahren 1907-1913. Sie hätten nicht nur maßgeblich den Aufbau und die inhaltliche Gestaltung der Wanderkurse geprägt, sondern auch als einzige über den gesamten Zeitraum gewirkt. Maneck erkennt bei seiner Analyse des Wanderkurssystems der SPD eine Veränderung der Kursinhalte in den Jahren ab 1911/12, als immer mehr Kurse zu allgemeinen Bildungsfragen angeboten wurden, während die „theoretische Schulung in den Grundlagen des Sozialismus“ zurücktraten (Maneck 1976, 61).

im ganzen nur 1481 Personen daran teil, so daß auf einen Vortrag durchschnittlich nur 296 Besucher kamen. ... Von den Vorträgen haben jedenfalls nicht nur die Hörer, sondern auch die gesamte Arbeiterbewegung Nutzen; denn ein jeder wird das Gelernte im Interesse der Gesamtpartei weiter verbreiten und als Sämann tätig sein“ (Volksblatt für Halle und den Saalekreis. 23.1912, 186).

Neben parteispezifischen Gegenständen behandelte Rühle in seinen Vorträgen und Kursen auch Materien wie Volkswirtschaft, wissenschaftlicher Sozialismus, Bildungs- und Schulpolitik im Kaiserreich und in der Sozialdemokratie sowie pädagogische Fragen und Themen zur verantwortungsbewussten Gestaltung der familialen Erziehungspraxis. Zu zwei Kursen: »Entwicklungsstufen des Wirtschaftslebens« (o.J. [ca. 1907]b) und »Leitsätze für den Kursus des Genossen Otto Rühle über: Grundbegriffe der Wirtschaftslehre« (o.O. [ca 1908 ]) verfasste Rühle im Auftrag der SPD Studienmaterial. Auch zu anderen von ihm behandelten Gegenstände soll Rühle Materialien für die Kursteilnehmer ausgearbeitet und ihnen zu einem geringen Entgelt käuflich angeboten haben. Hierfür konnte aber im Rahmen der hier vorliegenden Studie kein direkter Nachweis gefunden werden. Studienmaterialien will Rühle aber nicht nur in seiner Zeit als Wanderlehrer der SPD niedergeschrieben haben, sondern bereits als Kursleiter in den Jahren um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert (vgl. Jacoby/Herbst 1985; vgl. Lebenslauf-Typoskript im Nachlass Victor Serge, YUL).

Dass Rühle seine Vortragstätigkeit auch nach dem 1. Weltkrieg nicht einstellte, wird u.a. aus Ankündigungen zu Vortragsreihen in ‚Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung‘ (1.1925/26, 1-12/2.1926, 1-6) offenbar. Während die Vorträge Rühles in den ersten Jahren der Weimarer Republik aber vor allem politischer Natur waren (vgl. SA Zürich, Sign. 335 388aa-1, AAU[E]), wurden für Rühle ab 1922/23 zunehmend pädagogische, psychologische und geschlechtersoziologische Gegenstände zentral. Bei Groschopp findet sich z.B. ein konkreter Hinweis auf eine Vortragstätigkeit Rühles an der Volkshochschule Berlin in den Jahren 1925/1926 (vgl. Groschopp 1991). In der Schriftenreihe des Freidenkerverlages (ohne Titel, o.J.) war Rühle am Konzept von Kursen zu einem breiten Themenspektrum aktiv beteiligt.

Die Schriftenreihe – wahrscheinlich aus dem Jahr 1925 – beinhaltet Leitsätze zu 6 unterschiedlichen Themenkreisen, wobei von Rühle die Grundgedanken und zeitliche Terminierung zu den Themenkreisen: »Grundfragen der Erziehung«, »Die Rolle der Religion in der menschlichen Gesellschaft«, »Das Sexual- und Eheproblem« sowie »Entwicklung des Wirtschaftslebens« entworfen wurden. Für die Thematik »Ursprung und Entwicklung der Religion« zeichnete Paul Krische verantwortlich, für die Konzeption zum Kurs »Einführung in die Psychologie« wird kein Autor angegeben (vgl. Rühle/Rühle-Gerstel o.J. [1925], Heft 1-5, 7).<sup>131</sup> Offensichtlich wird aus den zugänglichen Vortragskonzeptionen und Berichten zu Vorträgen, dass Rühle im Kontext seiner pädagogischen Fragestellungen in seinen Vorträgen und Kursen sowohl seiner ersten als auch seiner zweiten Schaffensperiode die Frage nach dem erzieherischen Verhältnis von Eltern und Kindern sowie dem Lehrer-Schüler-Verhältnis unter dem Aspekt der Existenz autoritärer Beziehungsstrukturen diskutierte.

Die **Autoritätsproblematik**, ein Kernstück der Sozialpädagogik Rühles in der Verbindung von individueller Entwicklung und gesellschaftlichen Bedingungen in der Weimarer Republik, hatte Rühle zwar schon vor dem 1. Weltkrieg thematisiert, jedoch noch nicht wie in seiner materialistisch-individualpsychologischen Erziehungstheorie der zweiten Schaffensperiode als Teil des gesellschaftlichen Produktionsprozesses, des zwischenmenschlichen Verhaltenskodexes im Kapitalismus sowie „kleinbürgerlicher Denkgewohnheiten“.

„Im Mittelpunkt dieser Vorstellungen und Denkgewohnheiten steht die Autorität. Autorität ist der ideologische Niederschlag der sozialen Wirklichkeit, die wir Besitz nennen. ... Und damit auch, da die Gesellschaft alle Beziehungen der Menschen untereinander nach Maßgabe des Besitzes regelt, der ideologische Ausdruck des Verhältnisses zwischen den Menschen von heute überhaupt“ (Rühle 1925, 64).

---

<sup>131</sup> Das Heft 1 der Schriftenreihe des Freidenkerverlages ‚Psychologie‘ wird mit einem Text von Alice Rühle-Gerstel eröffnet, der in die Individualpsychologie einführt. Daran schließen sich Leitsätze zu dem Kurs »Einführung in die moderne Psychologie« und Texte von Rühle zur »Kinder-Psychologie« sowie von Nuttal-Rochdale zur »Berufspsychologie« an. Mit einiger Bestimmtheit kann davon ausgegangen werden, dass die Leitsätze zum Kurs »Einführung in die Psychologie« von Rühle-Gerstel bzw./und Rühle verfasst wurden, zum einen, weil das Heft von Rühle mit herausgegeben bzw. bearbeitet wurde, zum anderen, weil auch in den meisten anderen Heften Rühle/Rühle-Gerstel die Einführungstexte verfasst haben und als Autoren der Leitsätze benannt werden (vgl. Schriftenreihe des Freidenkerverlages; Heft 2, 3, 5, 7).



In seiner ersten Schaffensperiode definierte Rühle Autorität und autoritäres Verhalten hingegen noch aus der Perspektive des unmittelbaren Verhältnisses von Erzieher und zu Erziehendem in den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule. Hierbei unterschied er zwischen einer künstlichen kulturellen Autorität und einer natürlich gegebenen Autorität des Erziehenden. Während die künstliche Autorität durch die Kultur in Gesetzen festgeschrieben sei – die Macht der Eltern über ihre Kinder sowie die Macht von Schule und Lehrer als „Herrschaftsinstrument und Machtmittel“ der „herrschenden Gewalten“ (Rühle 1912, 57) – müsse die natürliche Autorität auf der Vorbildwirkung und Charakterstärke des Erziehenden sowie der Beachtung der Individualität des Kindes beruhen und organisch wachsen (vgl. Rühle 1913, 27ff.). Durch Selbsterkenntnis und -erziehung könnten die Eltern – so Rühle – in einem Selbstfindungsprozess und unter Anerkennung der eigenen Erfahrungen mit einer autoritären Erziehungspraxis die kulturelle Autorität abbauen und zu einem anderen Umgang mit ihren Kindern gelangen. „Erkenne dich selbst! Prüfe die Güte deines erzieherischen Vorbildes! Erziehe dich!“ (ebd., 10; Hvh.i.O.).

Die schulische Autorität definierte Rühle in dieser Zeit zweifach: in der gesellschaftlichen Dimension und in der Dimension des Lehrer-Schüler-Verhältnisses:

- Nach Rühle hatte die Volksschule als Klassenschule die Funktion, durch eine bürokratisch verregelte Unterrichtsgestaltung und lebensferne Lernstoffe jegliche Entfaltung von individueller Kreativität und Schöpferkraft bei den proletarischen Kindern zu unterdrücken, sie zu Individuen zu erziehen, die nicht gegen ihre klassenspezifische Benachteiligung rebellieren und die Autorität des Klassenstaates hinnehmen.

„... im Schulleben [fehlt es] an der freien Sphäre für die Emporentwicklung kraftvoller Individualitäten, an der raumbegrenzenden Ellebogenfreiheit für das Ausleben selbstschaffender Geister, an der Wärme einer von allem ängstlichen Formalismus und aller lebenertödtenden Engbrüstigkeit befreiten Anteilnahme an dem wachsenden Werden heranreifender Erfolge. Schulmeister in dem Sinne, der keine Schmeichelei bedeutet, spannen die Schüler in ihren geistigen Schraubstock und halten sie so lange darin fest, bis sie alles selbständige Bewegen, alle eigene Regung verlernt haben“ (Rühle 1903a, 19).

- Das unmittelbare Lehrer-Schüler-Verhältnis war nach Rühle ein autoritäres, wobei die Lehrer selbst eine autoritäre Ausbildung in den Lehrerseminaren erhalten haben (vgl. Rühle 1896d), die sie dann auf „das heranwachsende Geschlecht“ übertragen. In den Lehrerseminaren herrsche „Bureaukratismus und Orthodoxie“, die „aller individuellen Selbständigkeit“ abträglich seien (Rühle 1903a, 29). Das Lehrer-Schüler-Verhältnis selbst werde von der Macht des „gut gedrillte[n] und dressirte[n]“ Erziehers bestimmt (ebd., 31), die er auch mittels Prügelstrafe durchsetze. Für Lehrer, die ihre Autorität durch körperliche Demütigungen durchsetzen wollten, prägten Rühle und andere zeitgenössische Pädagogen den Begriff „Prügelpädagogen“ (Rühle 1903b, 41). Körperliche Züchtigung war für Rühle – hier berief er sich auf Ellen Keys Buch »Das Jahrhundert des Kindes« – ein Verbrechen, so wie er die „Berechtigung zum Strafen ganz allgemein“ anzweifelte und von der zukunftsoptimistischen Perspektive ausging, dass der Sozialismus den Nachweis erbringen werde, „daß wahre Menschenbildung weder der Prügelstrafe noch der Strafen überhaupt bedarf“ (ebd., 43; Hvh.i.O.).

Im Gegensatz zur Autorität von Schule und Lehrerschaft, die er auch als gesellschaftlich-strukturelle Problematik wahrnahm, definierte Rühle – wie bereits angezeigt – die Autorität der Eltern als eine doppelte. Proletarische Eltern verfügten einerseits über die kulturell fixierte Erziehungsmacht (künstliche Autorität), zum anderen würde das familiäre Erziehungsverhältnis auch von nicht zweckrationalen Erwägungen wie Aufopferung, Liebe, Toleranz und Mitleid, Verantwortungsgefühl, einer natürlichen Autorität etc. getragen. Insbesondere in seinen Schriften zur Aufklärung von Eltern über Erziehungsfragen und für eine verantwortungsbewusste Gestaltung der Erziehungspraxis durch die Eltern setzte sich Rühle deshalb für den Abbau von kulturell legitimierter erzieherischer Autorität ein und verlangte von den Eltern, dem Kind mit Respekt als einem selbstbestimmten Individuum zu begegnen, das Kind ohne machterhaltende Druckmittel zu erziehen (vgl. Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* September 1913) und sich als Eltern ausschließlich der natürlichen Autorität zu bedienen.

„Befehlen ist leichter, gut befehlen schwerer als gehorchen. Vom Charakter des Befehls hängt der des Gehorsams ab. ... Wer aber in der Freiheit das höchste sittliche Gut erblickt, das Selbstbestimmungsrecht respektiert und sich den Glauben an das Gute im Menschen

bewahrt hat, wird nicht wünschen können, daß die Seele des Kindes unter dem Zwange eines stummen und starren Kadavergehorsams verkrüppele und verderbe. Der Gehorsam darf keine Peitsche, keine Sklavenkette, kein Hundehalsband sein. Will sich in der Erziehung aus Befehlen und Gehorchen keine Harmonie ergeben, so suche den Fehler nicht zuerst im Ungehorsam des Kindes, sondern in der Mangelhaftigkeit deines Befehls“ (Rühle 1913, 27).

Was Rühle mit der familialen Autoritätsproblematik in seiner ersten Schaffensperiode einklagte, war vor allem ein kameradschaftliches, von gegenseitiger Achtung bestimmtes Verhältnis von Eltern und Kind, in dem nicht die sozialen Normen der Produktionssphäre – Leistungsprinzip und Konkurrenz – herrschend sein sollten, sondern das Erlebnis der Nähe, der gegenseitigen Achtung und der toleranten Erziehung. Die Eltern sollten – so Rühles Ratschlag – ihr Kind nicht belügen und zugleich durch selbsterzieherische Prozesse und eigene Vorbildrolle zu einer organischen und gebundenen Autorität gelangen können. Autorität, die auf bloßer Machtausübung beruhe, blockierte nach Rühle die harmonische Entwicklung des Kindes in Familie und Schule. Die natürliche Autorität war für ihn hingegen eine funktionale Autorität, die sich an den kulturellen und individuellen Erziehungserfordernissen des Kindes und nicht an den eigensinnigen Durchsetzungsinteressen der Erwachsenen orientiert.

Die von Rühle in seiner ersten Schaffensperiode thematisierte Autoritätsproblematik von Gesellschaft und den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule wurde von ihm in seiner zweiten Schaffensperiode in veränderter Form erneut diskutiert und in seine individualpsychologischen Studien zur Autorität als soziales und psychisches Charakteristikum des bürgerlichen Individuums sowie deren Übernahme durch den proletarischen Menschen integriert. Wie in seiner ersten Schaffensperiode nahm er künstliche Autorität im Kapitalismus als in den gesellschaftlichen Produktionsverhältnissen liegend wahr, die nicht nur ihre Verlängerung in dem zweckrationalen und von Ausbeutungsverhältnissen bestimmten Produktionsbereich fände, sondern sich auch in den sozialen Beziehungsstrukturen und charakteristischen Eigenarten der bürgerlichen und proletarischen Individuen widerspiegele.

### 3.3. *Von der Phänomenologie des proletarischen Schicksals zur Pädagogik der Bewältigung – das sozialpädagogische Schrifttum von Otto Rühle in der Weimarer Republik*

In den frühen zwanziger Jahren ist eine deutliche Zäsur im sozialpädagogischen Werk Rühles auszuweisen. Er entwickelte nicht mehr länger ausschließlich eine **Phänomenologie des proletarischen Schicksals und proletarischer Existenz** vor dem Hintergrund seiner materialistischen Gesellschaftsanalyse, sondern versuchte – **in der Verbindung von Individualpsychologie und Marxismus** – eine neue Dialektik von individueller Lebenspraxis und Gesellschaftsentwicklung aufzuschließen. Der Abschied Rühles vom orthodoxen marxistischen Determinismus, den Rühle jedoch nicht konsequent verfolgte, lag damals gleichsam in der Luft zeitgenössischer politischer Analysen. Sozialistische Vordenker wie Gramsci erhoben in den 20er Jahren die Wechselwirkung von ökonomischen und kulturellen Prozessen zum Gegenstand ihrer Untersuchungen bzw. sahen – wie Bernfeld – in der Verbindung von Marxismus und Psychoanalyse ein tragfähiges wissenschaftstheoretisches und -praktisches Konzept, um die Wechselwirkung von sozialen Prozessen und individuellen Handlungsoptionen deuten zu können.

Aus der Erfahrung, dass die proletarischen Revolutionsphase zu Ende war, und – aus der Perspektive Rühles – mit der Niederlage des Proletariats endete, was zugleich für den Intellektuellen Rühle eine persönliche, berufliche und ideelle Niederlage bedeutete, erwuchs in ihm die Erkenntnis, dass die Proletarier noch nicht über das klassenspezifische Bewusstsein und die Charakterdispositionen verfügen, um die anscheinend objektiv gegebene Chance einer Revolution in soziale Praxis und eigene Handlungsfähigkeit umzusetzen. Der Zusammenbruch der gesellschaftlichen und ökonomischen Strukturen – so folgerte Rühle in seinen politischen Arbeiten – reiche für eine Höherentwicklung der Kultur nicht aus. Der proletarische Mensch müsse **erst** erzogen werden bzw. in einen individuellen und kollektiven Selbsterziehungsprozess eintreten (vgl. Rühle, in: Die Aktion. 15.1925, 7/8/15.1925, 19/20/15.1925, 21/22; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1-5). Rühle hatte diese, von ihm seit 1924 in verschiedenen Publikationsorganen und Schriften vehement vertretende Position nach Würzler Schoch bereits in den ersten Jahren der Weimarer Republik ‚erahnt‘, und war bereits in den frühen 20er Jahren in einen theoretischen Such- und

Erkenntnisprozess eingetreten<sup>132</sup>. Würzler Schoch sieht diesen Prozess vor allem in der politischen, ideologischen und biografischen Enttäuschung Rühles über das »Verhalten« des Proletariats in der Revolution von 1918/1919 sowie dem Ausbleiben der sozialistischen Alternative bedingt. Dies habe dann Rühle zu der Erkenntnis geführt, „dass das Scheitern der sozialen Bewegungen in der Denk- und Verhaltenstruktur des Menschen zu suchen sei“ (Würzler Schoch 1995, 65). Nach Kutz verweist „die Synthese aus Marxscher Soziologie und Adlerscher Psychologie“ aber auch auf die Kontinuität des primären Untersuchungsgegenstandes bei Rühle hin. In Rückgriff auf Jacoby kommt Kutz zu dem Schluss, dass bei Rühle immer die „Menschenbildung“ im „Zentrum seines Bemühens“ gestanden habe. Mit der Aufnahme individualpsychologischer Kategorien habe Rühle in seiner zweiten Schaffensperiode jedoch versucht, ein Instrumentarium in die Hand zu bekommen, mit welchem

„eine erzieherische Haltung aufzuzeigen [ist], mit der die Seele des Kindes erfaßt werden kann und sie in ihrer tiefsten Orientierung umzustellen [ist], so daß das Proletarierkind sich mit Kindern seiner Klasse solidarisch fühlen kann“ (Kutz 1991, 187).

Mit der Verbindung von marxistischem Gesellschaftsmodell und sozialpsychologischem Theorieansatz der Individualpsychologie wurden in Rühles kultur- und gesellschaftstheoretischen Auffassungen der zweiten Schaffensperiode zwischenmenschliche Beziehungsstrukturen (Gemeinschaft, Beruf, Generationen- und Geschlechterverhältnis), individuelles Bewältigungsverhalten und Erziehungsprozesse zur zentralen Dimension. Nach Rühles materialistisch-individualpsychologischer Gesellschaftstheorie der 20er Jahre befand man sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts im bürgerlichen Zeitalter, das in kapitalistischen Produktionsverhältnissen ruhe und den bürgerlichen Menschen produziere. Die Bourgeoisie und die mit ihr verbundenen gesellschaftlichen Schichten hätten ein existenzielles Interesse daran, auch die Angehörigen der unterdrückten sozialen Klasse, die Proletarier, zur Übernahme der bürgerlichen Normen und Werte der kapitalistischen Gesellschaft und damit zur Fortschreibung der Untertanenrolle der proletarischen Klasse zu erziehen. Die autoritäre

---

<sup>132</sup> Dass Rühle spätestens ab 1924 in seinen Schriften die individualpsychologische Theorie von Alfred Adler vertrat, findet seine Bestätigung in der ‚Wissenschaftlichen Beilage‘ von ‚Der Pionier‘ (September 1924) sowie ‚Am andern Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung‘ (1924, 1-5). Verwiesen sei aber auch auf die Tatsache, dass Rühle mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits 1922/23 die individualpsychologische Theorie aufnahm und für sie zumindest im persönlichen Freundeskreis stritt, wie die Tagebuchaufzeichnungen von Thea Sternheim belegen (vgl. Kap. 2.).

Erziehung in den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule sowie sein sich aus gesellschaftlichen und unmittelbaren Beziehungsstrukturen ableitendes Minderwertigkeitsgefühl brachten nach Rühle den Proletarier dazu, die egoistisch-selbstherrlichen Eigenarten der bürgerlichen Klasse zu übernehmen (Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls durch Geltungs- und Machtstreben). Autoritäre Erziehung und Kompensation der Minderwertigkeit ließen den Proletarier in den Augen Rühles mithin zum individualisierten „mißbratenen Kleinbürger“ werden (Rühle 1925, 51). Die dem proletarischen Menschen primär inwohnenden kulturgenetisch gewachsenen Anlagen, gemeinschaftsorientiert zu sein und sein Interesse auf das soziale Ganze zu richten, würden sich gleichzeitig nicht im sozialen Prozess organisch entfalten können (vgl. Steuermann 1932, 88.).

„Der Glaube an die Macht der Autorität, das ewige seelische Strammstehen vor dem Vorgesetzten, ist dem Bürger und Arbeiter so in Fleisch und Blut übergegangen, daß er sich eine andere, nicht am autoritären Prinzip orientierte Ordnung der Menschen untereinander überhaupt oder nur sehr schwer vorstellen kann“ (Rühle 1925, 67).

„Erziehung, Tradition, Milieu, die ganzen Einflüsse seiner äußeren Welt, dieser Welt der Gegensätze und der Konkurrenten, haben seinen Selbsterhaltungstrieb einseitig in Richtung des Persönlichkeits- und Überlegenheitsideals entwickelt. Der Gemeinschaftsmensch, diese Verkörperung des sozialen Selbsterhaltungstriebes, ist vollständig verkümmert“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 2., 21).

Die für eine Erziehung zum „Mitmensch[en], ohne Machtstreben und Überlegenheitswahn“ zuerst in Frage kommenden sozialen Institutionen, (proletarische) Familie und (Volks-) Schule, hatten nach Rühle in der bürgerlichen Gesellschaft vielmehr die Aufgabe übernommen, die heranwachsenden proletarischen Kinder und Jugendlichen zur Unterordnung und kritiklosen Übernahme der bürgerlichen Kultur sowie deren Werte und Normen zu erziehen (ebd., 22).

„In der Erziehung gibt es kein Wollen und Vollbringen ohne den Erzieher, der kraft seiner Autorität über dem Kinde steht. Er ist Subjekt, das Kind Objekt des Erziehungswerkes. Er befiehlt, das Kind gehorcht. ...Die Folge ist, daß auch das proletarische Kind diese bürgerlich-ausbeuterischen Gedankengänge sich aneignet, um dann seinerseits, wenn es erwerbstätig geworden ist, den Eltern gegenüber mit seiner körperlichen Stärke und ökonomischen Unabhängigkeit aufzutumpfen“ (Rühle 1925, 67f.).

Bewusste proletarische Erziehung habe – so Rühles Ansicht – ihr analytisches Augenmerk demzufolge darauf zu richten, wie der proletarische Mensch in der bürgerlichen Gesellschaft individuell und kollektiv freigesetzt werden kann und wie er versuche, mit dem subjektiv erlebten Dasein als Mitglied der proletarischen Klasse zurechtzukommen, sein Leben zu bewältigen. Rühles Schriften der zwanziger Jahre – methodologisch an der Verbindung von Individualpsychologie und Marxismus orientiert – lassen sich mithin durchaus unter dem modernen sozialpädagogischen Paradigma von **Freisetzung und Bewältigung** thematisieren. Er untersuchte die Wechselbeziehungen zwischen der Art und Weise, wie zum einen die Individuen gesellschaftlich freigesetzt werden und zum anderen, über welche zwischenmenschlichen Beziehungsstrukturen sie verfügen sowie welche individuellen und kollektiven Bewältigungsformen sie entwickeln. Der Begriff des menschlichen Charakters rückte in den Mittelpunkt der soziologischen, erzieherischen und psychologischen Analysen von Rühle. Er gebrauchte ihn so, dass man ihn durchaus mit dem modernen Habitusbegriff vergleichen kann: Der Habitus als Zusammenspiel von körperlich-seelischer und sozial-gesellschaftlich bedingter Befindlichkeit, als gleichermaßen gesellschaftlich vorgegebenes wie individuell bewältigungswirksames Ordnungsschema des Handelns (vgl. Böhnisch 2000).

Zentral wurde in der Rühleschen materialistischen individualpsychologischen Erziehungstheorie das Paradigma des bürgerlich-autoritären Charakters, der dem Kind und Jugendlichen über die bürgerliche Gesellschaft und die elterliche Erziehung gleichermaßen vermittelt würde. Die Kinder würden in die vorgegebene soziale und erzieherische Konstellation gestellt und entwickeln bereits im Kleinkindalter gleichsam einen lebensstrategischen Plan (Lebensstil), um die von Minderwertigkeitsgefühlen und Unsicherheiten bestimmte soziale Sachlage zu bewältigen, um ihre eigenen Lebensperspektiven durchsetzen zu können und Unsicherheiten zu kompensieren.

„Das psychische Hilfsmittel ist immer die Herausarbeitung und Verstärkung aller derjenigen Verhaltensweisen, die zur Überwindung der Schwierigkeiten, zur Kräftigung und Aufrichtung des Geltungsgefühls brauchbare Leitlinien bilden und so durch Anlage eines bestimmten, nun unablässig verfolgten Lebensplanes die Unsicherheit verringern oder beseitigen“ (Rühle 1925, 34).

Kann das Individuum mittels seines Lebensplanes und der Charakterbildung seine Unsicherheiten und das Minderwertigkeitsgefühl nicht positiv kompensieren, so trete der individuelle „Anspruch auf übersteigerte Befriedigung“ auf, und äußere sich in „Neurosen“ (ebd., 34), einer kulturell und gesellschaftlich bedingten „Zeitkrankheit“, einer „Massenerscheinung“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1926, 7). Das Individuum sei gleichzeitig auch immer gezwungen, sich mit dem gegebenen gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Kontext auf jeweils (klassen-)spezifische Weise auseinanderzusetzen. Die soziale und erzieherische Konstellation, in die das Individuum faktisch hinein geboren werde, könne sich das Individuum nicht ‚auswählen‘.

„Jeder Mensch kommt als Kind in eine fremde, unbekante, unverständliche Welt, unter eine Schar von Erwachsenen, die ihm befehlen, es belohnen oder bestrafen, die ihm als frei, mächtig und groß erscheinen. Der Gegensatz klein-groß, schwach-stark wird von jedem Kind übermäßig stark empfunden, und in dem Bilde unten-oben, weiblich-männlich festgehalten. Tritt zu diesen, wenn auch übertrieben gewerteten, so doch stets tatsächlich gegebenen Grundgegensätzen noch beim Kinde die Ungunst des sozialen Milieus, eine verständnislos-autoritäre Erziehung und die Benachteiligung körperlicher Mängel oder Gebrechen, so sind alle Bedingungen vorhanden, um im Kinde eine gereizte Empfindlichkeit hervorzurufen, seine Organe für Messen und Vergleichen scharf zu machen und ihm von der eigenen Person eine sehr geringe, von Mitmenschen und Umwelt aber eine übermäßig hohe Meinung beizubringen“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1.; 17).

Die kapitalistische Gesellschaft halte – so Rühle in seiner Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes« – zwar für jedes Kind, unabhängig von seiner Klassenzugehörigkeit, die positive Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen, die ihren Ursprung in generations-spezifischen, physiologischen, intellektuellen und geschlechtsspezifischen Differenzen haben, bereit, jedoch trete insbesondere beim proletarischen Kind die Verbundenheit mit dem „Schicksal der sozialen Klasse“ Proletariat hinzu (Rühle 1925, 38).

„Niemand hat es in der Hand, zu bestimmen, ob er zu den konstitutionell Begünstigten oder Benachteiligten gehören wird. Er wird, wie er ist, an die Schwelle des Lebens gesetzt. ... Eine zweite gegebene Vorbedingung seines Daseins, unabhängig von seinem Willen oder Zutun, findet der Mensch in seinem sozialen Milieu. Er wird in eine Gesellschafts-kategorie hineingeboren ... . Heiße die Klasse, in die er gerät, die herrschende oder die be-



herrschte, er muß sich zunächst damit abfinden, denn keiner kann seine Eltern und damit seine Klassenzugehörigkeit wählen“ (Rühle, in: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 26.).

Neben die wirtschaftliche Enge im proletarischen Milieu und die unbedingte Autorität des Vaters, die „sich allerdings weniger auf seelische Größe und Plastik der Lebenserfahrung, als auf körperliche und wirtschaftliche Überlegenheit gegenüber den Kindern [stützt]“ (Schröder 1928, 7)<sup>133</sup>, tritt für das proletarische Kind die soziale Klassenzugehörigkeit als gegensteuernder Faktor für eine positive Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen hinzu, was für Rühle bei proletarischen Kind Prozesse der Verwahrlosung und der sozialen Desintegration beförderte.

Rühle stellte mithin den spezifischen gesellschaftlichen Freisetzungsprozess des Proletariats in das Zentrum seiner materialistisch-individualpsychologischen Erziehungstheorie und analysierte die psychischen Reaktionen proletarischer Kinder auf erfahrene individuelle und kollektive Benachteiligung durch die industriekapitalistische Moderne. Minderwertigkeitsgefühl, Unsicherheit und das Streben nach Kompensation (Geltungs- und Machtstreben) waren nach Rühle die individuellen psychischen Reaktionen der Menschen auf die gesellschaftlichen Freisetzung- und Anforderungsprozesse im Kapitalismus, die individuell aufbauend oder decouragiert bewältigt werden, und sich in passiv hinnehmenden oder aktiv gestaltenden Verhaltensweisen äußern können. Beispielhaft an der Thematik des **männlichen Protests** machte Rühle fest, wie sich die proletarischen Kinder – hier wiederum speziell das proletarische Mädchen – der Durchsetzungsmittel ihrer sozialen Umwelt bedienen, um ihre eigenen Entwicklungsinteressen durchsetzen zu können. In der Gestalt des männlichen Protests – entsprechend der Definition von Alfred Adler – zeigte Rühle exemplarisch den Konflikt auf, der entstehen muss, wenn die Erziehungsbedingungen und -konstellationen die organische Entwicklungsperspektive des Kindes unterdrücken und ihm keine eigene, aus ihm selbst erwachsene Entfaltung zulassen.

„Die erste typische Haltung des kleinen Menschen ist – wie wir gesehen haben – ein betontes Minderwertigkeitsgefühl; daraus ergibt sich als zweite typische Haltung die see-

---

<sup>133</sup> Schröder erörterte in seinem Buch »Soziologie der Volksschulklassen« (1928) dynamische Gruppenprozesse in der Volksschulklasse unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft für eine positive Ausgestaltung von Gruppenbeziehungen (vgl. Schröder 1928). Er nahm seinen Ausgangspunkt bei der soziologischen Analyse der gesellschaftlichen Klassen Proletariat, Bauernschaft und Bürgertum. Dabei stützte er sich bei seinen Ausführungen zum Proletariat vorwiegend auf Rühles Schriften »Kind und Umwelt« (1920b) sowie »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925).

liche Reaktion auf dieses Minderwertigkeitsgefühl. Sie charakterisiert sich als Abwehr; Adler bezeichnet sie als »männlichen Protest«. ... Weil das Machtstreben des Kindes als Proteststellung gegen das Minderwertigkeitsgefühl gerichtet ist und mit dem Ziel einer männlichen Rolle durchgeführt wird, hat Adler die ganze Verhaltensweise den männlichen Protest genannt“ (Rühle 1925, 83f.).

In der Schriftenfolge »Schwer erziehbare Kinder«, die von Alice und Otto Rühle im eigenen Verlag ‚Am anderen Ufer‘ herausgegeben wurde, sind von 20 Autoren die individuellen Verhaltensweisen von Kindern – als Reaktion auf den Einfluss von sozialen Umweltbedingungen und biologischen Voraussetzungen – als spezifische Kindertypen dargestellt und analysiert wurden (u.a. das ängstliche Kind, das vernachlässigte Kind, das jähzornige Kind, das kriminelle Kind, das Musterkind, das jüngste und älteste Kind, das faule Kind, das dumme Kind, das sexuell frühreife Kind, das verkrüppelte Kind).<sup>134</sup> Die Kindertypisierungen, wie sie sich in der Schriftenfolge finden, bestimmten ferner weitere Veröffentlichungen von Otto Rühle zu erziehungstheoretischen und -praktischen Themen als auch die Abhandlungen zeitgenössischer Individualpsychologen zur Erziehungswirklichkeit von Kindern (vgl. Wexberg 1932; vgl. Stern 1932).

Sterns Schrift »Seelische Störungen und Schwererziehbarkeit bei Kindern und Jugendlichen« (1932) bietet viele Parallelen zu Rühles Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes«, wobei Stern im Gegensatz zu Rühle keine Synthese zwischen individualpsychologischer Perspektive auf Erziehungspraxis und marxistischer Gesellschaftsanalyse vornahm und sich nicht klassenspezifischen Erziehungsfragen zuwandte. Stern verwies zudem in seiner Schrift auf den Unterschied zwischen allgemeinen Erziehungsschwierigkeiten, die in jedem Erziehungsverhältnis gegeben sind, und „Schwererziehbarkeit“, die „zu einer Verkrampfung“, „zu einem sozialen Abgleiten und Verfall des Kindes“ führen kann (Stern 1932, 7) und für ihn zum Gegenstand der eigenen Erörterungen wurde. Unter Schwererziehbarkeit fasste Stern Verhaltensstörungen von zu Erziehenden, die sich nicht nur gegen selektive Erziehungsmaßnahmen und einzelne Erzieher richtete, sondern den „Widerstand

---

<sup>134</sup> Bei der Neuausgabe der Schriftenfolge im Jahre 2001 wird im einleitenden Text von Lehmkuhl und Gröner betont, dass von den beteiligten 20 Autoren ein „Erziehungskonzept“ zur „Selbsterkenntnis und -reflexion, eine[r] verständnisvolle[ren] Haltung dem anderen gegenüber und die Einordnung von aktuellem Verhalten in einen biografischen Kontext und eine spezifische Entwicklungstheorie“ an Hand einer Reihe von Fallbeispielen sowie Kindertypisierungen entworfen wurde (Lehmkuhl/Gröner 2001, 14).

des Kindes gegen Erziehung und Erzieher schlechthin“ dokumentiere. Die nonkonformen Verhaltens- und Bewältigungsmuster des Kindes waren nach Stern zudem nicht nur von vorübergehender Dauer, sondern längerfristig und würden zu einer „Charakterveränderung“ beim Kind führen, die nachfolgend – wie dies auch von Rühle speziell für das proletarische Kind thematisiert wurde – inner- und außerpersonale Verwahrlosung, Störung der sozialen Beziehungsgeflechte und „sozialen Verfall“ nach sich zieht (ebd., 94). Auch Stern nahm in seiner Schrift, in der er die Bedeutung von kultureller und sozialer Umwelt, physischer und psychischer Konstitution sowie Erziehungswirklichkeit für Verwahrlosungserscheinungen und Beziehungsstörungen betonte, – wie die Autoren in der von Rühle/Rühle-Gerstel herausgegebenen Schriftenfolge »Schwer erziehbare Kinder« – eine Typisierung von Kindercharakteren, die er als schwer erziehbar deklarierte, vor. Diese ist im Wesentlichen identisch mit der aus der Schriftenfolge »Schwer erziehbare Kinder«. Sowohl die von Stern, als auch die in der Schriftenfolge »Schwer erziehbare Kinder« vorgenommene Kindertypisierung lässt sich desgleichen in dem Buch von Wexberg »Sorgenkinder« (1932)<sup>135</sup> sowie der Schrift von Künkel/Künkel »Die Grundbegriffe der Individualpsychologie und ihre Anwendung in der Erziehung« (1932) finden, so dass sie als ein grundlegendes Element der individualpsychologisch orientierten Erziehungstheorie erachtet werden kann.

Für Rühle war aber nicht nur die Zustandsbeschreibung der gegenseitigen Bedingtheit von Sozialität und Individualität sowie der individuellen psychischen Reaktionsmuster von proletarischen Kindern auf Minderwertigkeitsgefühle von Interesse. Da es ihm und Alice Rühle-Gerstel auch um Prozesse der gestalterischen Einflussnahme auf die proletarische Erziehungspraxis ging, entwickelten sie das Konzept einer gesellschaftlich rückgebundenen Erziehung, die den einzelnen zum Schnittpunkt aller (selbst-)erzieherischen Prozesse erhob und auf der Gleichzeitigkeit von **Bedingtheit und Gestaltbarkeit** insistierte. Dies soll nachfolgend näher an Rühles Darlegungen zum hierarchischen Geschlechterverhältnis in der sozialen Klasse Proletariat aufgeschlossen werden.

---

<sup>135</sup> Wexberg nahm neben einer Bestimmung von Umweltfaktoren, die Einfluss auf den Charakter des Kindes haben (körperliche Beschaffenheit, sozioökonomische Faktoren, Geschlecht, Familie, Erziehung), auch eine Kindertypisierung vor: das schlimme, das kriminelle, das schüchterne, das lügenhafte, das ehrgeizige, das ängstliche, das faule, das dumme und das Musterkind (vgl. Wexberg 1931). Zudem arbeitete er Kinderproblematiken wie Bettnässen, Essschwierigkeiten, Sprachfehler und geschlechtliche Unarten (sexuelle Spielereien,

### 3.3.1. Geschlechterdifferenz und »männlicher Protest« von Frauen

Rühle hatte sich bereits während seiner ersten Schaffensperiode mit der klassenspezifischen Lage proletarischer Frauen als Mutter, Erzieherin und Arbeiterin auseinandergesetzt und war in seinen frühen Schriften der zweiten Schaffensperiode »Liebe-Ehe-Familie« (o.J. [1921]) und »Die Sozialisierung der Frau« (1922a) noch von einem kameradschaftlichen, ebenbürtigen Verhältnis von proletarischer Frau und proletarischem Mann zumindest in der Produktionssphäre ausgegangen. In den folgenden Jahren charakterisierte Rühle – im Kontext seines marxistisch-individualpsychologischen Paradigmas – alle Beziehungsstrukturen von Proletarierin und Proletarier im kapitalistischen Zeitalter als geschlechtshierarchisch und autoritär bestimmt. Proletarische Mädchen und Frauen, aber auch Mädchen und Frauen aus den anderen sozialen Klassen und Schichten, würden versuchen, die individuell und kollektiv erlebte Unterdrückung durch die männliche Kultur im Produktions- und Reproduktionsbereich mittels der ihnen zur Verfügung stehenden selektiven Machtmittel auf dem Gebiet der Sexualität zu kompensieren.

Die These des widerständigen Bewältigungshandelns wurde von Rühle vor diesem Hintergrund in seinen Arbeiten speziell und ausführlich zur Frauenfrage und Frauenbewegung (vgl. Sexualität und Ehe. Heft 5 der Schriftenreihe des Freidenkerverlages [o.J.]; vgl. Die Schwarze Fahne. 2.1926, 26/2.1926, 31/2.1926, 32/2.1926, 33/2.1926, 36./2.1926, 37; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1929) entfaltet. Proletarische Frauen – so Rühle – seien in der bürgerlichen Gesellschaft einem dreifachen Unterdrückungsmechanismus unterworfen:

- durch die kapitalistischen Produktionsverhältnisse und die Spaltung der Gesellschaft in Bourgeoisie und Proletariat,
- durch die damit verbundene geschlechtshierarchische Verteilung von Produktion und Reproduktion (Männerherrschaft) – und deren Durchsetzung in den proletarischen Ehen – sowie
- durch die bloße „Geschlechtszugehörigkeit“, einer „Organminderwertigkeit im übertragenden Sinne“ (Rühle 1925, 37) und einer gesellschaftsgebundenen „charak-

---

Onanie), heraus, die in der Schriftenreihe ‚Schwer erziehbare Kinder‘ noch z.T. als eigene Kindertypen dargestellt wurden (vgl. Freund 1927; vgl. Künkel, Ruth 1927).

teristische[n] Sexualität“, bei der das „Sexualbedürfnis [der Frau] ... unberücksichtigt [bleibt]“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 12f.).

„Das weibliche Geschlecht ist von der Natur dazu bestimmt, das Risiko und die generativen Unkosten der Fortpflanzung allein zu tragen. Dadurch ist es mit Verpflichtungen stärker belastet als der Mann. ..., in der Klassengesellschaft aber [sind sie, G.S.] ... zum Verhängnis des weiblichen Geschlechts geworden. Sie ist infolge dieser ungleichen Lastenverteilung ökonomisch und sozial in die Abhängigkeit vom Mann geraten, der den Besitz und die Herrschaft repräsentiert. Seit dem Bestehen des Privateigentums haben wir eine Männerkultur, an deren Aufbau und Nutznießung die Frau nur unter der Diktatur des Mannes und nach dessen Zumaß Anteil hat. Als Weib geboren zu werden, bedeutet also im Rahmen dieser Kultur und Kulturwertung, die sich zur Geschlechterwertung weitergebildet hat, eine Rangierung an zweiter Stelle“ (Rühle, in: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 26).

„Im Geschlechtsverhältnis und Geschlechtsverkehr ist der Mann der Bourgeois, die Frau die Proletarierin. Er fordert, nimmt, vergewaltigt, sucht durch Leistung zu imponieren, fühlt sich als Sieger und Machthaber“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 13).

Für das heranwachsende proletarische Mädchen stellte Rühle noch eine weitere Unterdrückungsdimension heraus, neben Klassen- und Geschlechtszugehörigkeit auch die der Zurückversetzung als Kind gegenüber der männlich dominierten Erwachsenenkultur; Rühle benutzte hierfür in seinen Schriften die Begriffspaare ‚oben-unten‘ sowie ‚groß-klein‘, die dem Kind in den Erziehungsverhältnissen und alltäglichen Interaktionsstrukturen vermittelt werden.

„Es wurde schon darauf hingewiesen, daß das proletarische Mädchen im Rahmen der heutigen Kultur dreifach benachteiligt ist: als Proletarierin der Bourgeoisie gegenüber, als Kind den Erwachsenen gegenüber, und als Mädchen dem männlichen Geschlecht gegenüber“ (Rühle 1925, 138).

Die proletarische Frau versuche, die individuell erlebte und zu bewältigende Unterdrückung, wie Rühle in seinen Schriften verdeutlichte, mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln, Handlungsangeboten und selektiven Chancen zur Machtausübung zu kompensieren. So wie schon in der Kindheit in der Figur des ‚männlichen Protests‘ das Gel-

tungsstreben des Kindes als Kompensation seiner unterdrückten Stellung zum Ausdruck komme und das Mädchen versuche, als männlich definierte Handlungsmuster, Verhaltenskodexe und Moden zu übernehmen, sei auch das geschlechtstypische Geltungs- und Machtstreben der Frau – Macht indirekt auszuüben bzw. auf einem spezifischen Gebiet zu haben – als Kompensation ihrer als unterdrückend erlebten Lebensverhältnisse und Form des ‚männlichen Protests‘ zu sehen. Dieses Geltungsstreben setze sich entweder in passivem Bewältigungsverhalten sowie Machtverhalten gegenüber Schwächeren – insbesondere den eigenen Kindern – oder dem Versuch, dort über den Mann Macht zu gewinnen, wo er sich in selektiver Abhängigkeit von der Frau befindet (Reproduktionsbereich, Sexualität), um.

„Nun hat aber die Frau auch ein Sicherheitsbedürfnis, das, in Machtstreben umgesetzt, sich in ihren Verhaltensweisen trotz der äußeren Widerstände zu manifestieren sucht. ... Gefühl der Minderwertigkeit, sodann der Drang nach Kompensation. Die Dauer dieses Zustandes führte schließlich zu tatsächlicher geistiger und seelischer Minderwertigkeit, die freilich das Bedürfnis nach Ausgleich nicht geringer werden ließ: Es entwickelten sich bei der Frau Sklaventugenden: Demut, Gehorsam, Anschmiegsamkeit, Nachgiebigkeit, Gefälligkeit und Sklavenlaster: List, Schlaueit, Verlogenheit, Unzuverlässigkeit, Falschheit. Ein Ziel wurde überragend, nämlich: dem Manne überlegen zu sein, ihn in die Gewalt zu bekommen“ (Rühle, in: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 32.).

Mit diesem aus sozialer und individueller Unterdrückung erzeugten Geltungsstreben (passive oder aktive Verhaltensmuster, indirekte oder direkte Aggression) – Rühle sah dieses vor allem auf dem Gebiet der Sexualität – wurden nach ihm die Erziehungs- und Beziehungsverhältnisse in der proletarischen Familie und Ehe auch von dieser Seite her weiter ausgehöhlt und zerstört. Die von Rühle angenommene organische Aufgabe der Frau – Kinder zu gebären und gemeinsam mit dem Lebengefährten aufzuziehen – werde durch den Unterdrückungs- und Kompensationsmechanismus überlagert. Geltungsstreben der Frau und Machtstreben des abwesenden Vaters, den die industriekapitalistische Verwertung in der Arbeit von der Familie fernhält, kumulierten bei Rühle in jenem autoritären Syndrom, das die Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes durch die Sozialisationsinstanz Familie blockiert.

„Es ist von vornherein eine große Gefahr, die Ehe als einen Schauplatz aufzufassen, auf dem sich der Sieg oder die Niederlage des einen oder anderen Partners zu dessen Ruhm oder Schande herausstellen werde“ (Rühle, in: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 33.).

Der Frau blieben auf Grund der herrschenden „maskulinen Kultur“ nur selektive Bereiche, in denen sie – nach Rühle – ihr Sicherheitsbedürfnis durch Geltungs- und Machtstreben entfalten konnte. Als Gebiete, in denen Frauen kaum Chancen haben, aktive Leistungen zu vollbringen und individuelle Wertschätzung zu erlangen, wurden von ihm Wirtschaft, Kultur, Politik und Wissenschaft benannt. Das Feld der Sexualität war nach Rühle eines der wenigen, wenn nicht das einzige, in dem proletarische Mädchen und Frauen ihre Minderwertigkeitsgefühle kompensieren könnten. Sexualität wurde von Rühle mithin im Zusammenhang mit der „Rolle [der Frau] als Geschlechtswesen“ definiert (Rühle 1925, 138).

„Das einzige Mittel, den Mann rumzukriegen und über ihn zu triumphieren, ist ihm (dem Mädchen, G.S.) die Sexualität. Also macht das Mädchen seine Sexualität zur Kampfwanne, zum Lebenszweck, zum Erwerb, zum Organ seines täglichen Triumphes“ (ebd., 140).

Die Kompensation der spezifisch weiblichen Minderwertigkeitsgefühle und Unsicherheiten durch die Frau mittels des männlichen Protests verband sich für Rühle aber auch mit einem gewissen ‚emanzipatorischen‘ Faktor, denn das Streben der Frau nach Geltung brachte für ihn z.T. die Aufgabe der dem weiblichen „Geschlechtercharakter“ (vgl. Hausen 1978) zugeschriebenen Eigenarten sowie den Konflikt mit der eigenen traditionellen Frauenrolle mit sich. Für Rühle implizierte der Begriff ‚weiblich‘ Schwäche, Abhängigkeit und Unterlegenheit, eine „abfällige, geringschätzige, verächtliche Bewertung und Beurteilung“. „Ein Weib sein, heißt so viel wie feig, untüchtig, eine Memme sein“ (Rühle 1925, 84).<sup>136</sup> Der männliche Protest, zumindest in seiner aktiven Form, erforderte stattdessen so genannte ‚männliche‘ Tugenden und Wesenheiten, wie Stärke, Kraft, Durchsetzungsvermögen und Dominanz.

„Ich will ein Mann sein, frei und selbständig leben wie ein Mann, herrschen und kommandieren dürfen, ... das andere Geschlecht nach Bedarf benutzen und abschieben können –

---

<sup>136</sup> Mädchen und junge Frauen aus dem bürgerlichen Milieu, aber auch proletarische Mädchen versuchten – nach Rühle – kulturell und sozial als männlich definierte Verhaltensweisen und Moden zu übernehmen. Als Beispiele – hier wird der zeithistorische Kontext der Schrift offenbar – führte er hierfür an: das wilde und ungezügelte Spielgebaren von Jungen, Zigarettenrauchen, Bubikopf sowie Sportarten, die Männern vorbehalten sind (Rühle 1925, 111).

ganz wie ein Mann. Also nicht Verzichtleistung wie bei der alten Jungfer, sondern aktiver Lebenswille, aber in männlicher Sexualeinstellung“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 109).

### 3.3.2. Sexualität und Bewältigungsverhalten

In der Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) trat bei Rühle endgültig die Bewältigungsperspektive in den Vordergrund seiner Analysen zu den Lebensbedingungen proletarischer Kinder. Man könnte Rühles Ansatz auf marxistischer und individualpsychologischer Basis auch als **bewältigungsorientierte Sozialisationsperspektive** beschreiben. Während er im »Proletarischen Kind« (1911) noch die gesellschaftlichen Bedingungen und Beeinflussungen der Lebenslage proletarischer Kinder thematisierte, fragt er jetzt, was für Bewältigungsstrategien die proletarischen Kinder aus dieser Lebenslage heraus entwickeln. Rühle fasst dies in die drei Begriffe »Abwehr«, »Verirrung« und »Lösung« und subsumiert unter diesen unterschiedliche Formen der individuellen und kollektiven Bewältigung des Minderwertigkeitsgefühls und der Suche nach Sicherheit. Für die heutige Sozialpädagogik und Sozialisationsforschung ist vor allem aus sozialhistorischer Perspektive von Bedeutung, dass Rühle **abweichendes Verhalten als Bewältigungsverhalten** – als „Verirrung“ – definierte und darstellte. Schulschwänzen, Verwahrlosung, Kriminalität, Prostitution, Zuhältertum, Beziehungsunfähigkeit und Suizidgefährdung waren für ihn keine individuell verschuldeten Handlungsoptionen, sondern fanden ihre ursächliche Begründung in den sozialen Beziehungsstrukturen sowohl im Kleinkindalter als auch in den öffentlichen Erziehungsträgern Schule und Jugendpflege/-fürsorge und den Versuchen der Kinder, diese subjektiv selbstwertschöpfend zu kompensieren. Von Rühle konnten somit sowohl das Hineinstürzen in eine Krankheit als auch sexuelle Perversionen und Prostitution als individuell-perspektivische Bewältigungsstrategien gewertet werden, die von den Betroffenen in ihrer biografischen und sozialen Konstellation als die einzig möglichen und realisierbaren gesehen wurden.

„Das proletarische Kind, durch seinen ganzen Entwicklungsgang außerordentlich für Minderwertigkeitsgefühle disponiert, stellt seinen Anteil auch zu den Scharen der Invertierten und Perversen. In engen und überfüllten Wohnungen hat es viel gesehen und erlebt, was ihm besser verborgen geblieben wäre. Sexuelle Erregung, grelle Geschlechtsszenen und geschlechtliche Erschütterungen sind seinem für alle Anfälligkeiten empfänglichen Kör-



per, seiner frühreifen Vorstellungswelt, seiner gereizten Psyche nicht mehr fremd. So kommt es schon sexuell aufgeklärt, beschmutzt, mit verkrüppeltem Geschlechtsempfinden in die Schule, wo es bald einen wahren Lehrgang der sexuellen Unmoral in Worten und Handlungen durchmacht“ (Rühle 1925, 151).

Dass sich die proletarischen Kinder bereits ab dem 6. Lebensjahr ihrer sozialen Lage bewusst sind, hatte 1929 auch Hetzer in ihrer Schrift »Kindheit und Armut« beschrieben, und in ihrer Untersuchung festgestellt, dass die Kinder wüssten, dass sie in beengten Wohnverhältnissen leben und nur unzureichend ernährt würden. Ab dem 12. Lebensjahr käme die Erkenntnis hinzu, dass sie von anderen Kindern auf Grund ihrer sozialen Herkunft gemieden würden und nicht so intensiv lernen könnten (vgl. Hetzer 1929). Während Hetzer zugleich nachwies, dass das Bewusstsein von der wirtschaftlichen Lage bei einem beträchtlichen Prozentsatz der 12-16-Jährigen mit einem politischen Bewusstsein verbunden sei, ging Rühle von dieser Korrelation nicht aus und charakterisierte die von ihm beschriebenen individuellen Bewältigungsprozesse der „Verirrung“ und „Abwegigkeit“ als „lebensfeindliche Haltungen“, die mit dem Verlust des „Zusammenhangs“ und der Flucht „vor Aufgaben, an denen es sich neu erproben soll“, verbunden seien (Rühle 1925, 120; 127).

In dem Kontext einer fehlenden Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit ihrer Geschlechtsrolle sowie der Sexualität wurden von Rühle die Jugendfürsorge und Heimerziehung ebenso wie Familie und Schule als Institutionen definiert, in denen nur bedingt eine kindgerechte Sexualerziehung organisiert werde sowie eine autoritäre Erziehung bestimmend sei.

„In der Fürsorge-Erziehung, wie sie heute geübt wird, feiert die Autorität ihre wahnwitzigsten Orgien. Hier wird wertvollstes Menschengut verwüstet. ... Hier wuchern und gedeihen auch die Perversitäten und psychischen Sexualabnormalitäten, die der lebensfeigen und lebensfeindlichen Seele zum Unterschlupf dienen, sobald sie den Konnex mit der Gemeinschaft verloren hat“ (ebd., 148).

Neben Familie und vergesellschafteter Gemeinschaft wurde Sexualität für Rühle in seiner zweiten Schaffensperiode zum dritten großen sozialen Kreis, aus dem heraus er den Aspekt der Bedingtheit und Gestaltbarkeit individueller Lebensbedingungen charakterisierte und

seine Perspektive der höheren Kulturentwicklung entfaltet. Vor dem 1. Weltkrieg hatte er noch Fragen der Sexualität lediglich erziehungspraktisch behandelt: Er appellierte an die proletarischen Eltern, den Kindern gegenüber auch in sexuellen Fragen ehrlich zu sein, keine Märchen zu erzählen, ansonsten würden die Kinder Gefahr laufen, dass sie eine verzerrte sexuelle Aufklärung von der Straße und von den Mitbewohnern in der Mietskaserne erhalten (vgl. Rühle 1907a; vgl. Rühle 1913). Erst nach dem 1. Weltkrieg, in den Schriften »Liebe-Ehe-Familie« (o.J. [1921]) und »Die Sozialisierung der Frau« (1922a) stellte er die gesellschaftliche Dimension von Sexualität als Teil des Geschlechterverhältnisses heraus. In den Erziehungs- und kulturwissenschaftlichen Schriften ab Mitte der 20er Jahre wurde Sexualität bei Rühle dann zu einem zentralen Merkmal menschlicher Existenz, speziell in seiner bewältigungsorientierten Sozialisationsperspektive.

„So hat der Mensch seine charakteristische Sprache, Schrift, Haltung, seinen charakteristischen Gesichtsausdruck, seine charakteristische Art, sich zum Leben zu stellen und mit ihm fertig zu werden. Nicht zuletzt auch seine charakteristische Sexualität“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 11f.).

Sexualität sah Rühle in seiner zweiten Schaffensperiode mithin als primäres Medium zwischenmenschlicher sozialer Beziehungen und Kommunikation; ihre kulturelle Unterdrückung ziehe – so Rühle – soziale Störungen und soziale Desintegration nach sich. Die gesellschaftlichen Bedingungen förderten nach Rühle formend die Sexualität, diese sei wiederum zugeschnitten auf die Reproduktionsbedürfnisse der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft. In diesem Sinne thematisierte er die Prostitution proletarischer Mädchen und Frauen sowohl in der gemeinsam mit seiner Frau Alice Rühle-Gerstel veröffentlichten Schrift »Sexual-Analyse« (1929) als auch in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 1« (1930) als geschlechtsspezifische Form des männlichen Protestes.<sup>137</sup>

„Der Mann, der die Prostituierte aufsucht, um sich den Sexualgenuß zu verschaffen, den er entbehrt, weil er unverhehlicht ist, oder den ihm die Ehe quantitativ oder qualitativ nicht

---

<sup>137</sup> Rühle/Rühle-Gerstel betonten in ihrer Schrift »Sexual-Analyse« (1929) zugleich ausdrücklich, dass nicht nur proletarische Mädchen und Frauen eine ‚Prostituiertenkarriere‘ durchlaufen. Sie sahen in der „sozialen Not“ nicht den einzigen Faktor, der Mädchen und Frauen zur Prostitution bewege. „Die Notlage“ könne zwar eine „bereits vorhandene Disposition“ verstärken, jedoch sei der eigentliche Vorgang ein psychologischer. So fanden sich nach Rühle/Rühle-Gerstel unter den Prostituierten „auch Mädchen ohne materielle Not“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 107ff.). Die Prostitution wurde von ihnen zudem als eine „unsexuelle Angelegenheit“ ohne eigenem Wert gesehen, sie diene ausschließlich dem „isolierten Sinnesgenuß“ der an ihr Beteiligten (Prostituierte, Zuhälter, Kunde) (ebd., 116f.).

ausreichend gewährt, trennt die Sexualität vom Fortpflanzungszweck und die Liebe von der Sexualität. ... Die Prostituierte ist ihm das verkörperte Sexualvergnügen, die Prostitution der Inbegriff von Ausschweifung, Wollust und Geschlechtsgeuß“ (Rühle 1930, 447).

„Und das Mädchen, das seine Weiberrolle zu umgehen suchte, macht die Erfahrung, daß es an die soziale Gesetze gebunden bleibt. ... Der Umweg zur sexuellen Freiheit, die eigentlich als soziale Freiheit gedacht war, endet in der harten Gebundenheit eines Prostituiertendaseins. Die Prostituierte, die keinem Ehemann versklavt sein wollte, muß sich an die gesamte Männerwelt verkaufen. Sie ist das Opfer eines tragischen Irrtums geworden“ (ebd., 451).

Die freie Liebe war für Rühle die Entwicklungsform der Sexualität auf einer höheren Kulturstufe nach Überwindung der bürgerlichen Gesellschaft, was ihn auch Ende der 60er Jahre für einen Teil der antiautoritären Bewegung als kompatibel für die eigenen Positionen erscheinen ließ.<sup>138</sup> Für die freie, ausschließlich von Hingebung und gegenseitiger Zuneigung getragene Liebe setzte er sich bereits vor der Integration des individualpsychologischen Gedankengutes in seine theoretischen Positionen in den Schriften »Liebe-Ehe-Familie« (o.J. [1921]) und »Die Sozialisation der Frau« (1922) ein. Freie Liebe war mithin für ihn keine Form von Prostitution, sondern ein soziales Medium, in dem sich der einzelne ohne gesellschaftlichen Zwang verwirklichen und sich einer Beziehung auf höherer Ebene stellen könne. Dazu gehörte für Rühle die Chance der freien – von wirtschaftlichen und statusgebundenen Erwägungen gelöst – Partnerwahl, die ausschließlich durch Gegenseitigkeit bestimmt sei, die sich ohne Zwangs- und Kompensationsstrukturen entwickle und bei Erlöschen der beiderseitigen Zuneigung jederzeit wieder gelöst werden kann.

„Durch die Sozialisierung der Frau ist für beide Teile eine neue soziologische Situation geschaffen. Zum ersten Male in der Geschichte der Menschheitsentwicklung stehen Mann und Frau als zwei selbständige, wirtschaftlich und geistig freie, rechtlich völlig gleichgestellte, im Kulturanteil unbegünstigte und unbenachteiligte Persönlichkeiten einander gegenüber. Zum ersten Male sind die Bedingungen dafür gegeben, daß die Sexualgemeinschaft eine Vereinigung freier, von einander weder wirtschaftlich noch geistig abhängiger

---

<sup>138</sup> Die Schrift »Die Sozialisierung der Frau« erlebte in der ersten Hälfte der 70er Jahre mehrere Neuauflagen (vgl. Anhang Bibliographie).

Menschen, ein reiner Liebesbund, ohne materielle Hintergründe, Motive und Spekulationen werde. Die freie Liebe vollendet sich in der freien Ehe“ (Rühle 1922a, 47).

„Hier und da sieht man schon Vorboten einer echten Kameradschaft zwischen den Geschlechtern, in der das Trennende Oben-Unten, Männlich-Weiblich überwunden ist. Ab und zu gelingt eine wahre Liebesgemeinschaft, die länger dauert, als die Brautzeit, und in der die kleinen und kleinlichen Aufgaben des Alltagslebens, der Kinderaufzucht, des steten Sichanpassens und Neubemühens glücklich gelöst werden“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 159).

Man könnte diese Ideen Rühles durchaus mit Ansätzen im heutigen sozialpolitischen Frauendiskurs vergleichen, in denen – bedeutungsanalog der freien Partnerwahl – für die Frauen eine »Exit-Option« verlangt wird (jederzeit in der Lage zu sein, die Familie selbstbestimmt verlassen zu können), damit sich Partnerbeziehungen in der Familie frei entfalten können (vgl. Jurczyk 2001).

In der Sexualität sah Rühle jene leibseelische, aber gleichzeitig gesellschaftlich zurückgebundene Ganzheitlichkeit des Menschen, wie sie auch heute wieder in der sozialpädagogischen Diskussion um Körperlichkeit thematisiert wird. Auch hier lassen sich für die moderne Sozialpädagogik Anknüpfungspunkte bei Rühle finden. Dass er im Feld der Sexualität eine eigene Entwicklung durchlief und Positionen revidierte, zeigt sein Wandel in der Einschätzung der Onanie. Während er sie in seiner ersten Schaffensperiode noch vehement als regressive Verhaltensform ablehnte, erkannte er sie Ende der 20er Jahre zumindest als Form sexueller Selbsterfahrung an.

„Das Laster der Onanie oder Selbstbefleckung hat unter Kindern und besonders Halbreifen ungeheure Verbreitung und ist oft genug die Ursache körperlichen und geistigen Verfalls. ... Um das Kind seiner verderblichen Gewohnheit zu entreißen, ist neben hygienischen Maßnahmen viel Liebe und besonders ernste sachliche Aufklärung über die geschlechtlichen Dinge erforderlich“ (Rühle 1907a, 13).

In seiner Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) fasste Rühle Onanie noch unter dem Begriff „sexuelle Perversität“, die er, in Wiedergabe der Freudschen Libidotheorie als sexuelle Abnormität neben Sadismus, Fetischismus, Voyeurismus, Exhibi-

tionismus und Homosexualität stellte (vgl. Rühle 1925, 150). Rühle ging in der Schrift von einer negativen Kennzeichnung von Onanie aus, da er auch nachfolgend Onanie mit einer negativen Attitüde versah und kritisierte, dass „Onanie ... ausnahmslos bei allen Kindern im Schwange“ sei und die Kinder mit der „sexuellen Unmoral in Worten und Handlungen“ sowohl in der Familie als auch der Schule vertraut gemacht werden (ebd., 151). Von dieser negativen Position ist vier Jahre später in der Schrift ‚Sexual-Analyse‘ von Rühle/Rühle-Gerstel nichts mehr zu finden. Vielmehr wurde Onanie hier ausdrücklich nicht mehr als gesundheitsschädigende und moralisch verwerfliche Handlung von Individuen definiert. Andererseits thematisierten die Autoren nun erstmalig den gemeinschaftsnegierenden Aspekt dieser Sexualhandlung.

„Wenn die Onanie auch nicht den Schaden anrichtet, auf den die moralisierenden Aufklärer und Pädagogen verweisen, so doch einen anderen, den sie nicht sehen, weil er sie nicht interessiert. .. Die Onanie ist die Methode der Sexualbefriedigung, bei der man keinen Partner braucht. Sie gestattet eine Lustgewinnung ohne Geschlechtsgemeinschaft. ... So gesehen, ist die Onanie weder eine Krankheit, noch ein sträfliches Laster, sondern der Ausdruck einer gemeinschaftsfeindlichen Gesinnung durch das Mittel einer sexuellen Verhaltensweise“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 31).

Onanie konnte deshalb, trotz anerkannter möglicher positiver Lusteffekte für das Individuum, für Rühle auch am Ende der 20er Jahre aus gemeinschaftsbefördernder Perspektive keine uneingeschränkt zu bejahende Form der individuell frei bestimmten Sexualhandlung sein. Diese Position von Rühle/Rühle-Gerstel zur Selbstbefriedigung im Kindes- und Jugendalter fand sich auch bei anderen Individualpsychologen – wie Wexberg und Stern – wieder, die zwar einerseits Onanie als moralisch nicht verwerflich und ohne gesundheitliches Risiko für das Individuum charakterisierten, aber andererseits Masturbation wie die Rühles als Gefahr für eine „Flucht in die Einsamkeit“, für „Vereinsamung“ (Wexberg 1931, 126) und eine „A b k e h r v o n d e r A u ß e n w e l t u n d v o n a n d e r e n M e n s c h e n“ sahen (Stern 1932, 127; Hvh.i.O.). Von Rühle/Rühle-Gerstel, Stern und Wexberg wurde zudem der Punkt thematisiert, dass die Verurteilung der Masturbation bei Kindern und Jugendlichen durch die Sozialisationsinstanzen zu Minderwertigkeitsgefühlen und Schuldkomplexen führt sowie die Separierungsprozesse von der Öffentlichkeit intensiviert.

### 3.3.3. Milieu und Bewältigungsverhalten

Während Rühle in seiner ersten Schaffensperiode den Zusammenhang zwischen kindlicher Entwicklung und gesellschaftlichen Bedingungen noch relativ unvermittelt analysierte, arbeitete er in den 20er Jahren auch milieuorientiert und untersuchte die vermittelten Einflussbeziehungen zwischen kindlichem Aufwachsen und sozialer Umwelt. Von Werder sieht bei Rühle hierdurch Ansätze einer modernen Sozialisationstheorie, wobei er zwischen zwei Entwürfen einer sozialistischen Sozialisationstheorie bei Rühle differenziert.

„Rühles erster Entwurf einer Sozialisationstheorie ist durchaus dem traditionellen Marxismusverständnis der 2. Internationale verpflichtet. ... Um den spontanen Prozeß der Entwicklung des Klassenbewußtseins bei der Arbeiterjugend zu beschleunigen, sah Rühle seine Aufgabe in der Aufklärung der Arbeiterklasse über die Formen der Unterdrückung der Arbeiterkinder. ... Sein zweiter Entwurf einer sozialistischen Sozialisationstheorie, der zusammengefaßt in der 1925 publizierten Schrift *Die Seele des Proletarischen Kindes* vorliegt, war deshalb auf die Analyse der Entwicklung bzw. Verhinderung der Entstehung von Klassenbewußtsein beim Arbeiterkind gerichtet“ (Werder 1975, 12ff.; Hvh.i.O.).

In Anbindung an die zu Beginn der hier vorliegenden Arbeit vorgenommenen Gliederung des gesamten Schrifttums kann deshalb auch von einer Sozialisationstheorie Rühles seiner ersten Schaffensperiode und einer Sozialisationstheorie seiner zweiten Schaffensperiode gesprochen werden. Zwar hatte Rühle bereits in seiner ersten Schaffensperiode die katastrophalen sozialen Lebensbedingungen des Proletariats sehr ausführlich und umfassend beschrieben, jedoch nicht den unmittelbaren Einfluss der Eltern, der Geschwister, fremder Personen sowie des Freundes- und Bekanntenkreises – der nahen und weiteren sozialen Umwelt – als eigenständigen sozialisatorischen Faktor thematisiert. Dieser erschien in seiner ersten Schaffensperiode ausschließlich als gesellschaftlich bestimmt. Indem Rühle in seiner zweiten Schaffensperiode auf die Wechselbeziehung von kultureller Umwelt (Wirtschaft, Soziales, Religion, Politik, Moral), sozialem Milieu, menschlichen Beziehungsstrukturen und individuellem Lebensentwurf verwies, konnte er jetzt die Verhaltensweisen, Handlungsoptionen und Bewältigungsstrategien von Individuen von psychologischer Seite her aufschließen und dem Erziehungs geschehen und dem Generationenverhältnis in seiner

materialistischen individualpsychologischen Theorie einen höheren Stellenwert beimessen als noch in seiner ersten Schaffensperiode.

Der milieu- und bewältigungsbezogene sozialisationstheoretische Ansatz Rühles der zweiten Schaffensperiode fand seinen Widerhall auch bei pädagogischen Milieutheoretikern seiner Zeit. Er wurde von den pädagogischen Milieutheoretikern der Weimarer Republik wie Hetzer und Busemann zitiert, wenn auch zumeist im Zusammenhang mit seinen Studien zum proletarischen Milieu und dessen Einfluss auf das unmittelbare Erziehungsgeschehen (vgl. Hetzer 1929; vgl. Busemann 1931). Zugleich ist erkennbar, dass sich viele Sachverhalte, die die zeitgenössischen Milieutheoretiker analysiert haben – z.B. zur Individualität des Kindes, zu dessen Bewusstseinsentwicklung und dessen sozialem Verhalten – sich auch bei Individualpsychologen wie Wexberg, Stern, Rühle-Gerstel, Lazarsfeld, Künkel, Rühle, Adler u.a. sowie Studien zur Soziologie der Schulklassen (vgl. Schröder 1928) finden. Deutlich wird in dem marxistisch-individualpsychologischen Ansatz von Rühle und der Milieutheorie von Busemann und Hetzer, dass in der von ihnen beschriebenen und theoretisch begründeten Milieudimension gesellschaftliche Bedingungen und menschliche Bewältigungspraxis aufeinander treffen und zu einem eigenen Sozialisationsraum verschmelzen.

„Die Grundlagen der seelischen Entwicklung sind also gegeben in körperlich, sozial oder erzieherisch bedingten Erschütterungen des Selbstbewußtseins und Selbstvertrauens, in Beschränkungen des natürlichen, allgemein-menschlichen Geltungstrebens, in stark eingeschränkten Sicherungschancen, in Mißerfolgen und Einschüchterungen und einer daraus abgeleiteten pessimistisch gefärbten Abschätzung seiner selbst und der bedrohlichen Umwelt“ (Rühle 1925, 82).

Rühle blieb aber nicht bei einer Pädagogik des Kindesalters, der Entfaltung der Bewältigungsperspektive und der Analyse der Bedeutung eines gestaltenden Milieus für das Erziehungsgeschehen, stehen. Vielmehr sah er die Bewältigungs- und Milieuebene als zentral für das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in der industriekapitalistischen Moderne an. In seiner »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1/Bd. 2« (1930/1977) beschrieb er Sozial- und Kulturäußerungen der Proletarier als soziale und individuelle Bewältigungsformen, desgleichen scheint die Bewältigungsperspektive in »Der

Mensch auf der Flucht« (1932) auf. Sogar in seiner Marx-Biografie wurde der Bewältigungsansatz offenbar: Rühle interpretierte die intellektuellen Leistungen von Marx als Kompensationsleistungen für dessen persönliches Schicksal (vgl. Rühle 1928).<sup>139</sup>

Die gestaltenden Milieueinflüsse wurden von Rühle mithin in »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) für das proletarische Kind überwiegend negativ dargestellt. Die sozialen Lebensbedingungen, die autoritären Erziehungsmethoden der erziehenden erwachsenen Generation sowie die nähere soziale Umwelt (Straße, Schule) ließen nach Rühle dem proletarischen Kind nur die Perspektive, ihre Minderwertigkeitsgefühle fast immer über desintegrierende Handlungsmuster und Verhaltensweisen bzw. durch die Übernahme des autoritär-bürgerlichen Charakters zu bewältigen. Indem er die Beschreibung der Entstehung von inneren und äußeren Verwahrlosungsprozessen, Kutz spricht von „gemeinschaftsschädigendem Verhalten“ (Kutz 1991, 216), in das Zentrum seiner Erörterungen rückte, wurden die positiven gestalterischen Potentiale der Sozialisationsinstanz Familie sowie der unmittelbaren sozialen Umwelt von proletarischen Kindern von ihm nicht thematisiert.

Konsequenterweise musste ihn dieses methodische Vorgehen auch dazu bringen, den zeitgenössischen Weg zu einer bewussten gemeinschafts- und individuumsfördernden Erziehung von Individuen ausschließlich außerhalb der gegebenen sozialen Milieus zu definieren und in neu zu schaffenden sozialmoralischen und -integrativen Milieus anzusiedeln. Für die proletarischen Kinder klagt er deshalb nicht eine Kopie der sozialdemokratischen Kinderfreundebewegung ein, die sich als „Elternorganisation“ von vornherein „als Erziehungsinstitution im überlieferten Sinne“ erwies, sondern eine neuartige Gemeinschaft ohne Eltern, eine „Nur-Kinder-Bewegung“ (Rühle 1925, 192). Rühle sah diese Bewegung als

---

<sup>139</sup> Rühle arbeitete drei Dimensionen heraus, mit denen er einerseits Marx's Triumph „im Reiche des Geistes“ und andererseits sein Versagen in „kleinen Wirklichkeiten und konkreten Lebensaufgaben“ individualpsychologisch begründen konnte. Die Dimensionen waren:

- ein allgemein schlechter Gesundheitszustand von Marx,
- die jüdische Herkunft von Marx,
- sein Platz in der Geschwisterreihe als Erstgeborener.

Alle drei „Befunde“ standen für Rühle „in einem inneren Zusammenhang“ und waren für ihn auslösende Punkte für ein „verstärktes Minderwertigkeitsgefühl“ bei Marx. Dieses versuchte Marx dadurch zu kompensieren, dass er nach dem „Ungewöhnlichen“ strebte und einem „Drang zur Gottähnlichkeit“ anhing (Rühle 1974, 446f.).



wahre Kinder- und Jugendbewegung und nannte als praktiziertes Beispiel hierfür die von Paul Lazarsfeld beschriebenen Erziehungsgemeinschaften. Vor allem deren selbstgestaltendes und -schöpfendes Potential wurde von Rühle als bedeutsam für die zukünftige Gestaltung der Gesellschaft anerkannt, wobei hierbei für ihn nicht der kulturelle und Erfahrungsvorsprung der erwachsenen Generation als Beurteilungsmaßstab für die praktische Ausgestaltung der Erziehungs-Gemeinschaften der Kinder und Jugendlichen gelten durfte (ebd., 193). Gemeinschaftserziehung, die für Rühle – in Bezugnahme auf Natorps Gemeinschaftsbegriff – kein Gegensatz von Individuum und Gemeinschaft sein sollte, wurde hierdurch in seiner zweiten Schaffensperiode zu einem noch zentralerem Baustein seiner Erziehungsvorstellungen als in seiner ersten Schaffensperiode, wobei er sowohl im Kaiserreich als auch der Weimarer Republik Gemeinschaftserziehung als »soziale Pädagogik« definierte.

### *3.4. Gemeinschafts- und Sozialpädagogikbegriff bei Otto Rühle*

Rühle ist in der Zeit vor dem 1. Weltkrieg vor allem durch seine Schrift »Das proletarische Kind« (1911) bekannt geworden. In diesem Werk arbeitete er dezidiert heraus, dass allein die Klassenzugehörigkeit zum Proletariat eine Vielzahl von sozialen Missständen (Wohnungselend, Heimatlosigkeit, Jugendkriminalität, Alkohol, Zerstörung der Familienbande, fehlende hygienische Bedingungen, physische und psychische Defekte, Missbildungen, Prostitution etc.) zur Folge hat und Proletarierkindern die Partizipation an Kultur und die aktive Einflussnahme auf Kultur verweigere. Ausdruck dessen sei u.a. auch das sozial gegliederte Schulsystem, welches Proletarierkindern nur eine minimale Schulbildung zustehe und selbsttätige sowie lebensnahe Wissensaneignung verhindere. Die „Lern- und Drillschule“ befördere, so Rühle, „die kolossale Verwüstung von Körper- und Geisteskraft“, weshalb er dem zeitgenössischen Schulsystem, welches „den Körper ruiniert, die Gesundheit untergräbt, die Denkkraft schwächt und den Willen erschaffen läßt“, das Existenzrecht absprach (Rühle o.J. [1908], 7). In seinen Schriften setzte er sich in allen drei Schaffensperioden für eine Schule ein, die eine soziale Erziehungsfunktion habe und selbst Teil eines in sich organisch gegliederten Erziehungssystems ist (vgl. Rühle 1904a, 8). Seine Intention bestand darin, die zum Kadavergehorsam erziehende Lernschule durch die Arbeitsschule abzulösen (vgl. Rühle 1904a; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 5)

Das Verständnis Rühles von Schule als einem in sich geschlossenen sozialen Organismus und Teil einer umfassenderen Ganzheit<sup>140</sup> bringt ein grundlegendes gedankliches Element von ihm zum Vorschein, welches unter dem Begriff **organisches Denken** subsumiert werden kann. In der geistigen Tradition der Marxschen Geschichtsauffassung stehend, entwickelte Rühle in Anlehnung an Müller-Lyer ein dreiphasiges, in sich geschlossenes Kulturmodell:

- einer Epoche „förderierte[r] Verwandtschaftsdemokratie auf genossenschaftlicher Grundlage“ (Rühle o.J. [1921], 11) und mit einer geringen sozialen Differenzierung;
- dem privatwirtschaftlichen Zeitalter mit seiner Spaltung der Menschen in Klassen und dem Kampf der Menschen gegen Menschen sowie
- dem die soziale Gemeinschaft auf höherem kulturellem Niveau verkörpernden „sozialistischen Zeitalter“ (Rühle o.J. [1921], 25, Hvh.i.O.).

Zugleich stand der Sozialismus für Rühle – zumindest in der Zeit unmittelbar nach dem 1. Weltkrieg – auf der Tagesordnung und bedeutete für ihn die Widerentstehung des Gemeineigentums und der menschlichen Gemeinschaft auf einem höheren Kulturniveau.

„Die neue Gemeinschaft kann im Grunde nur die uralte Gemeinschaft der Menschen sein. Denn sie war die Gemeinschaft als soziales Erlebnis, als elementarer Sicherungsverband, als organische Einheit ...“ (Rühle 1925, 176).

Dabei stellte die kommende Gemeinschaft für Rühle etwas ganz Neues dar, denn sie sei nicht mehr Produkt menschlicher Not, sondern Resultat vernünftiger Entscheidung von Individuen, „eine aus Individuen frei geschmiedete Gemeinschaft“ (ebd., 176). In den Schriften dieser Zeit entwickelte Rühle in sehr allgemeiner Form seine Vorstellungen von der neuen Gesellschaft gemeinschaftlich verbundener und zusammenlebender Individuen. Die das privatwirtschaftliche Zeitalter bestimmenden Merkmale (staatliche Herrschaft und

---

<sup>140</sup> Rühle fasste seine Vorstellungen einer neuen Schule 1904 in 6 Beiträgen im ‚Hamburger Echo‘ zusammen (Rühle, in: Hamburger Echo. 18.1904. 102/18.1904. 108/18.1904. 119/18.1904. 124/18.1904. 130/18.1904. 184) und schrieb darauf fußend seine Schrift: »Arbeit und Erziehung«. Er verknüpfte in der Schrift seine gesellschaftspolitische Forderung (Sozialismus) mit **reformpädagogischem Gedankengut** und sah im Individuum die Widerspiegelung der Gattung Mensch als „verkleinerte[s], aber getreue[s] Abbild der Gesamtheit“ (Rühle, in: Hamburger Echo. 18.1904, 102). Rühle forderte in den Beiträgen und der Schrift die harmonische Entwicklung aller menschlichen Anlagen mittels Anschauung (Pestalozzi) und selbsttätigem Lernen (Fröbel). Im Arbeitsunterricht sah Rühle die geeignete Grundlage für die Jugend-erziehung, denn erst durch Arbeit werde der einzelne zum Menschen und werden die menschlichen Kulturaufgaben realisiert. Deshalb sei die Schule nur Teil eines komplexeren Erziehungssystems, welches den Kindergarten ebenso einschließe wie die Berufsausbildung, Arbeits- und Organisationsformen in den Betrieben und die Erwachsenenbildung (vgl. Rühle 1920c).

Gewalt, Ausgrenzung gesellschaftlicher Klassen von kultureller Partizipation und gleichen Bildungschancen, Autorität) würden durch eine andere Einstellung zur Arbeit – „als Bedürfnis, als innere Nötigung, als Selbstverständlichkeit“ – und der Kommune als „Zelle des neuen Gemeinschaftslebens“, die die Familie ins Soziale verlängert, abgelöst (Rühle o.J. [1921], 25). Neben den Menschen trete der Mitmensch, der Kamerad. Rühle sah in der Gemeinschaft die Voraussetzung und das grundlegende Strukturmerkmal für eine neue Gesellschaft freier, selbstbestimmter Individuen.

Für Rühle wurde die Gemeinschaft mithin zu einem primären Merkmal menschlichen Zusammenlebens sowie kultureller Entwicklung. „Die Gemeinschaft ist also die Grundvoraussetzung jeder menschlichen Gesellschaft“ (Rühle 1925, 159). Zugleich definierte Rühle jedes Individuum als einen in sich geschlossenen Organismus, der aber seine physischen, psychischen, intellektuellen und willentlichen Anlagen erst harmonisch in einem größeren sozialen Organismus, der Kommune und ihren gemeinschaftlichen Prinzipien (Gemeinschaftsgefühl, Solidarität), entfalten könne.

Individuum und Gemeinschaft wurden für Rühle zur untrennbaren Einheit, dialektisch aufeinander bezogen, sie bedingen und durchdringen einander. Die Gemeinschaft als soziale Organisationsform von Menschen bedürfe der Individuen, ohne jedoch auf ein bestimmtes Individuum angewiesen zu sein. Das Ausscheiden eines Individuums aus der Gemeinschaft bedeutete für Rühle nicht das Ende eines sozialen Organismus. Der einzelne sei im Gegensatz dazu auf die unmittelbare bzw. größere Gemeinschaft angewiesen, denn erst in einer Gemeinschaft könne nach Rühle das Individuum seine natürlichen Anlagen voll entfalten und soziales Verantwortungsgefühl entwickeln.

„Nur in der menschlichen Gemeinschaft gelangt er [der Mensch, G.S.] zum Bewußtsein seines Menschentums. Nur im gesellschaftlichen Zusammenschluß und Wechselverkehr reifen seine Kräfte, bildet sich sein Innenleben aus, gelangt er zu Wahrnehmungen und Vorstellungen vom Menschlichen“ (Rühle 1912, 12).

Hierzu bedürfe es – so Rühle – der sich ihrer Verantwortung bewusst seienden „Erziehungsgemeinschaft“ der Menschen (Rühle 1920b, 5).<sup>141</sup> Dieses Ansinnen stand mithin vor dem Hintergrund, dass das Erziehungsideal des privatwirtschaftlichen Zeitalters in Rühles Verständnis ausschließlich das sozial nicht eingebundene Individuum zum Gegenstand hatte. Individualistische Erziehung ging nach Rühle von der Erziehung des Menschen im Menschen aus und ließ das Wissen um die soziale Bedingtheit des Individuums außen vor.<sup>142</sup> Die Unterscheidung von Individual- und Gemeinschaftserziehung und die Kenntnis vom Menschen als sozialem Wesen fand nach Rühle in der Zeit nach der Jahrhundertwende eine immer größere Anhängerschaft in der Wissenschaft und pädagogischen Praxis. Die Theorie der „soziale[n] Pädagogik“ bzw. der „Sozialpädagogik“ (Rühle 1912, 12ff.) seien das Resultat der Anerkennung der Sozialität von Menschen. Zwar müsse ihr im Rahmen der gesellschaftlichen Möglichkeiten bereits im Kapitalismus zum Durchbruch verholfen werden, aber eigentlich stehe sie für die theoretischen Erziehungskonzepte und die Erziehungspraxis des kommenden sozialistischen Zeitalters.

Grundvoraussetzung für eine Erziehung zur und in der Gemeinschaft waren für Rühle – und hier schloss er unmittelbar an Natorp an – gleiche Bildungschancen für alle, denn nur unter diesen Voraussetzung könne sich jedes Individuum allseits Wissen aneignen, soziale Eigenschaften entwickeln und sich aktiv in das kulturelle Leben einbringen. Dieser Aufgabe können das individualistisch-liberale Erziehungsideal des späten Wilhelminischen Zeitalters und das zeitgenössische gegliederte Schulsystem nicht im Mindesten gerecht werden. Rühle sah deshalb in der Schaffung lebenswürdiger sozialer Bedingungen für die soziale Klasse Proletariat bereits in der kapitalistischen Zeitepoche eine grundlegende Voraussetzung dafür, das Proletariat – soweit dies die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen gestatteten – bilden und erziehen zu können sowie ihm das Recht auf Selbsttätigkeit zu gewähren. Unter diesen Voraussetzungen könne der proletarische Mensch allmählich zum „Bewußtsein seines Menschturns“ gelangen und sich am alltäg

---

<sup>141</sup> Mit der begrifflichen Bestimmung von „Erziehung zur Gemeinschaft“ befassten sich Rühle/Rühle-Gerstel ausführlich in einem Monatsheft der Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘. (2.1926, 1).

<sup>142</sup> Rühle kritisierte – ebenso wie Schulz – die individualistische Pädagogik aus dem Blickwinkel heraus, dass das Individuum überhaupt nicht isoliert existiere. Der Mensch sei das Produkt menschlicher Kulturleistungen. Die Unhaltbarkeit der theoretischen Annahme einer ausschließlich am einzelnen als Erziehungsobjekt orientierten Pädagogik hatte nach Rühles Ansicht bereits der Begründer der wissenschaftlichen Theorie der Sozialpädagogik, Natorp, tief greifend thematisiert (vgl. Rühle 1912, 12).

lichen Gestaltungsprozess von Gesellschaft und Gemeinschaft beteiligen.

„Die menschliche Gemeinschaft bietet ihm [dem Menschen, G.S.] die Voraussetzungen und Mittel, um zu den Höhen der Menschenwürde emporzusteigen und die Fähigkeit, zu positiver Anteilnahme am Kulturstreben der Menschheit zu gelangen“ (Rühle 1920b, 4).

Die Kritik Rühles an der kulturellen und gesellschaftlichen Situation wurde am Ende des 19. Jahrhunderts und bis in die Weimarer Republik hinein von großen Teilen der akademischen Elite und Vertretern des modernen Bürgertums geteilt, wenn auch nicht auf der Basis des zeitgenössischen Marxismus und offener Parteinahme für das Proletariat.<sup>143</sup> Die Vorstellung von einer ‚neuen Gesellschaft‘ verbanden führende Vertreter der Geistes- und Sozialwissenschaften mit der Forderung nach Bildungsmöglichkeiten für alle und der Formung eines neuen Menschentypus mittels Erziehung. Bildung und erzieherische Aufklärung waren zentrale Metapher der kulturkritischen Diagnosen in der Zeit der industriekapitalistischen Modernisierung in Deutschland. In der pädagogischen Geschichtsschreibung wird die Zeitspanne von 1890 - 1933 mit dem Begriff „Reformpädagogik“ in Verbindung gebracht und steht für eine Vielzahl von pädagogischen und erzieherischen Theorie- und Praxisansätzen, die Forderung nach sozialpädagogischen Erziehungsinstitutionen, einen sozialen Auftrag von Schule sowie reformpädagogische Schulversuche. Flitner sah in diesem Kontext in der »Entdeckung« der kindlichen „Eigenart“ und der Behauptung des „Eigenrecht(s) der kindlichen Lebensstufe“ einen wesentlichen Kernpunkt der deutschen reformpädagogischen Bewegung, der zu einer Verklärung des Kindes geführt habe (Flitner 1974, 495). Zugleich betonte er, dass die zeitgenössischen Arbeitsschulbestrebungen – zu denen auch Rühles Positionen zum Verhältnis von Erziehung und Arbeit zuzuordnen sind – praktisch-reformpädagogische Ansätze waren, die das Kind als denkendes und selbsttätiges Wesen erfassen (vgl. ebd.).

Bei Rühle findet sich beides: der Mythos vom sich entfaltenden Kind, das von Rühle mit hin die Aufgabe zugesprochen bekam, die neue, sozialistische Gesellschaft zu verkörpern, sowie die Erziehung durch die Arbeit, da Arbeit die Grundlage aller menschlichen Kultur

---

<sup>143</sup> Ringer beschreibt in seinem Buch »Die Gelehrten« ausführlich die Kritik akademischer Kreise an den kulturellen und sozialen Verwerfungen im Kaiserreich und der Weimarer Republik. In den 20er Jahren sind die deutschen Intellektuellen mehrheitlich von einer Krise der Kultur, der Bildung, traditioneller Werte und des Geistes ausgegangen (vgl. Ringer 1983).

sei. In seinem Werk »Arbeit und Erziehung« (1904a) hatte Rühle, und dies in späteren Schriften immer wieder aufgreifend, gerade ein auf der Arbeit beruhendes Schulsystem – als Glied eines umfassenden Arbeits- und Lebenssystems – gefordert. Als weiteres einendes Merkmal von Reformpädagogik deduzierte Flitner einen neuen Erziehungsstil, der Schule als „Erziehungsstätte“ sieht,

„die mit den Eltern zusammengeht und im Bedarfsfall sogar auf sie zurückwirkt. Die Schule wird selbst als ein sozialer Körper betrachtet, der eigene sozialerzieherische Kräfte spielen läßt; sie ist »Lebensstätte der Jugend«“ (ebd., 498).

Auch diese Positionen vertrat Rühle – wie bereits beschrieben – in seinen Schriften vehement, verband sie aber – dies machte ihn wieder für akademische Kreise suspekt – mit seinem Gesellschaftsentwurf vom Sozialismus. Wahrscheinlich liegt letztendlich in dieser Tatsache die entscheidende Ursache, dass Rühle und andere marxistisch orientierte Reformpädagogen von den akademischen Kreisen nicht wahrgenommen wurden. Fest steht aber, dass Rühle wesentliche Elemente reformpädagogischer Intentionen, wie sie auch Nohl und Flitner formuliert haben, in seinen Theorie-Praxis-Ansatz integrierte. Aus dieser Sicht heraus ist bezogen auf Rühle die grundsätzliche Frage mehr als berechtigt, die Grunder im Hinblick auf den pädagogischen Anarchismus insgesamt formulierte; ob unter Ausschluss der „verklärten politischen Fiktion“ Rühle nicht grundsätzlich als „radikaler bürgerlicher Pädagoge“ gesehen werden kann (Grunder, in: Zeitschrift für Pädagogik 38.1992, 4.).

Betrachtet man das publizistische Schaffen Rühles, so fällt auf, dass er sich sehr kritisch mit dem bestehenden zeitgenössischen Schulsystem auseinandersetzte. Zielpunkte der radikalen Schulkritik Rühles waren zum einen das gegliederte Schulsystem, welches die proletarischen Kinder immens benachteiligt, zum anderen machte Rühle seine Kritik an Unterrichtsfächern, den Lernmethoden und der einseitigen Ausbildung intellektueller Fähigkeiten fest.<sup>144</sup> Unter Nutzung einer Vielzahl von statistischen Angaben und Erkenntnissen der experimentellen Psychologie zeichnete Rühle ein vernichtendes Bild der zeitgenössischen

---

<sup>144</sup> Zentrale Schriften Rühles zu den Problemstellungen waren »Die Volksschule wie sie ist« (1903a), »Die Volksschule wie sie sein soll« (1903b), »Arbeit und Erziehung« (1904a), »Grundfragen der Erziehung« (1912), »Kind und Umwelt« (1920b), »Erziehung zum Sozialismus« (1919), »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925).

gegliederten (Volks-)Schule.<sup>145</sup> Die zu Erziehenden würden von den Lehrenden nicht als Subjekte wahrgenommen, sondern ausschließlich als Erziehungsobjekte betrachtet. Verschiedene Formen der Prügelstrafe gehörten zur schulischen Selbstverständlichkeit, wie zu große Klassen, lebensferne Bildungsziele und die Nichtberücksichtigung organischer Defekte bei den zu Erziehenden.<sup>146</sup> Das Erziehungssystem, für welches Rühle im Gegensatz dazu stand, sollte das Kind nicht mehr als „physisches und soziales Abstraktum“ betrachten, sondern es als sich entwickelndes und seelisches Wesen erfassen (Rühle 1912, 17; Hvh.i.O.). Rühle forderte des Weiteren, im Erziehungsprozess „die Ungleichheit der sozialen Bedingungen und de[n] Einfluß des Milieus“ mit einzubeziehen und die Erkenntnisse der zeitgenössischen Psychologie in die Arbeit mit Kindern einfließen zu lassen (ebd., 17).<sup>147</sup>

Erziehung wurde bei Rühle zum Mittel für die Entfaltung der menschlichen Individualität in ihrer Abhängigkeit von Gemeinschaft. Erziehung habe „das Ursprünglichste, Wertvollste am Menschen, ... seine Eigenart (zur) Auslösung, Entfaltung und Geltungsmachung“ zu bringen. „Einflüsse von außen sollen nur das Wachsen und Erleben wecken, freimachen und steigern“ (Rühle, in: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* 1915, 5). In der Weimarer Republik verband Rühle seinen Erziehungsansatz aber nicht mehr vorwiegend mit den Erkenntnissen der experimentellen Psychologie, sondern versuchte, die „seelischen Vorgänge aufzufassen als Ausdruck der ökonomisch-sozialen Verhältnisse; und die ökonomisch-sozialen Verhältnisses als Aktionssphäre der seelischen Vorgänge“ und mit Hilfe individualpsychologischer Kategorien zu analysieren (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 24).

---

<sup>145</sup> Für Oelkers ist die Hinwendung von Reformpädagogen um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert zur experimentellen Psychologie zentral, um ihre Erziehungsvorstellung einer »Pädagogik vom Kinde aus« sowie die gute Natur und die Individualität des Kindes begründen zu können. Dabei kann aber nach Oelkers „die Berufung auf die Kinderpsychologie ... die Mythisierung des Kindes nicht verdecken“ (Oelkers 1992, 74).

<sup>146</sup> Rühle beschrieb in seinen Werken: »Kinder-Elend« (1906) sowie »Das proletarische Kind« (1911) Fehlentwicklungen des zeitgenössischen Schulsystems, weil es nicht in der Lage war bzw. sein wollte, die sozialen und individuellen Lebens- und Entwicklungsbedingungen proletarischer Kinder in die Arbeit einzubeziehen. In einer Vielzahl von Zeitungsbeiträgen dieser Zeit befasste sich Rühle mit den Folgen sozialer Missstände und gesundheitlicher Beeinträchtigungen, die von der Volksschule nur marginal wahrgenommen würden. Zu den Themen, die Rühle behandelte, zählten: die Schule als Selbstmordmotiv, im Rausch gezeugte Kinder, Zahnpflege in der Schule, Kriminalität von Kindern, Kinderarbeit, schwachsinnige Kinder, Schwerhörigkeit bei Kindern, Unehelichkeit von Kindern, taubstumme Kinder, Nervosität bei Kindern usw. .

<sup>147</sup> Rühle wird zumeist in wissenschaftlichen Erörterungen, die sich mit seinen psychologischen Implikationen befassen, bisher stets auf seine individualpsychologische Zeit nach 1922/23 reduziert. Die kontinuierliche Integration psychologischer Ansätze (der experimentellen Psychologie) in seine pädagogischen Vorstellungen vor dem 1. Weltkrieg fanden bisher keinen Eingang (vgl. Kap. 3.1.1).

Rühle sah im proletarischen Kind den Träger und Gestalter der neuen sozialistischen Gesellschaft. Das proletarische Kind könne dieser Anforderung aber nur gerecht werden, wenn es sich seiner Klassenlage bewusst sei und sich in ihm „revolutionäres Selbstbewußtsein“ forme (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 3; 23). Seinen Gemeinschaftsbegriff aus seiner ersten Schaffensperiode konnte Rühle auch in seine neuen Positionen zum Zusammenspiel von Individuum und sozialer Umwelt integrieren, da auch in der Individualpsychologie das Gemeinschaftsgefühl des Individuums bzw. die Erziehung zur Gemeinschaft einen zentralen Platz einnahm. Jegliche „Errungenschaften der Zivilisation und Kultur ... [seien] ... nur durch den Zusammenschluß, nur durch Gemeinschaftsbildung möglich“ geworden, dem auch „ein psychologischer Zwang in ... Richtung auf Sozialität, ... also ein Gemeinschaftsgefühl entsprechen“ muss (Wexberg 1931, 78f.; Hvh.i.O.).<sup>148</sup> Rühle band das Leben in der wahren Gemeinschaft und das menschliche Gemeinschaftsgefühl jedoch im Gegensatz zu Wexberg an sein dreistufiges Gesellschaftsmodell.

„Sozialismus ist Gemeinschaft. ... Sozialismus erfordert Gemeinschaftsmenschen. Nur der Gemeinschaftsmensch verfügt über die Selbstlosigkeit und innere Freiheit, nach Überwindung der Bourgeoisie auf den lockeren Triumph der Macht zu verzichten, das Schwert der Diktatur nach vollbrachter Tat aus der Hand zu legen und sich als gleicher unter gleichen bedingungslos einzugliedern in den Kreis der Mitarbeiter und Mitmenschen“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 3; 24).

In seinen Schriften entwickelte Rühle einen **positiven** Erziehungsbegriff. Erziehung zielte in seinem Verständnis auf den Zugewinn von Erkenntnissen beim Individuum und die Entwicklung der individuellen Fähigkeit, bewusst und selbständig Entscheidungen im Interesse der Gemeinschaft zu treffen. Um die erzieherische Intention freier, emanzipierter Individuen mit Leben zu erfüllen, bedurfte es nach Rühle einer unabdingbaren Voraussetzung: dem entwickelnden Kind müssen optimale Umweltbedingungen geschaffen

---

<sup>148</sup> Wexberg ging beim Individuum von einem „ursprünglichen Gemeinschaftsgefühl als angeborenem Instinkt“ aus (Wexberg 1931, 79), welcher sich aber erst „als Ergebnis eines »richtigen«, also positiv zu wertenden Entwicklungsprozesses“ entfalten kann. Dem Gemeinschaftsgefühl steht nach Wexberg jedoch der gleichfalls für die menschliche Entwicklung notwendige „Prozeß der Individuation“ entgegen. Der nicht auflösbare Gegensatz von Individuationsbestrebungen und Gemeinschaftshandeln könne sich mithin – so Wexberg – nur dann in Richtung der Gemeinschaft entwickeln, wenn der „kindliche Egozentrismus“ durch „pädagogische Beeinflussung“ weitgehend überwunden werden kann (ebd., 82f.). Das sich beim Individuum entfaltende Gemeinschaftsgefühl umfasste für Wexberg nicht nur das Gefühl der „Mitmenschlichkeit“, sondern schloss für ihn auch logisches Denken, Leistungsbereitschaft, Aufopferungsfähigkeit für die eigene Arbeit, verantwortliches Handeln und Naturverbundenheit ein (Wexberg 1931, 83f.).



werden, die das selbsttätige und -schöpferische Lernen unterstützen. Die Sozialisationsinstanzen Familie, Kindergarten, Schule, berufliche Ausbildung sowie betriebliche und außerbetriebliche Fortbildung wurden nach Rühle von dem Kriterium, die natürliche Entwicklung zu unterstützen und die Erziehung zur Gemeinschaft zu befördern, bestimmt. Von Eltern und professionellen Erziehern forderte er folgerichtig, sich kontinuierlich Kenntnisse über das jeweilige Entwicklungsstadium des Kindes sowie dessen Psyche – insbesondere durch Beobachtung – anzueignen. Erzieher und Erziehungsinstitutionen sahen sich entsprechend diesen Annahmen Rühles mit der Tatsache konfrontiert, im Interesse der zu Erziehenden eigene Intentionen zurückzustellen. Ihr oberstes Erziehungsanliegen müsse darin liegen, tradierte Kulturgüter an die heranwachsende Generation zu vermitteln und im Bezug auf die eigenen Kulturansprüche die Fähigkeit zum „Verzicht und Selbstverneinung“ zu entwickeln (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 3, 2; Hvh.i.O.).

„Ihr Recht, Mittelpunkt einer Epoche zu sein, erlischt in dem Augenblick, in dem eine neue, zeitlich jüngere und erfahrungsgemäß noch unstete Kulturschicht sich mit neuer schöpferischer Kraft anmeldet“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 3; 1).

Vergleicht man die Erziehungspositionen Rühles zur Funktion der erwachsenen Generation und den Erziehungsaufgaben der heranwachsenden Generation, so wird der generationengebundene Erziehungsbegriff von selbsttätigen Erziehungsleistungen bestimmt. Erziehung wurde bei Rühle in seinen zweiten Schaffensperiode gleichzeitig zur **Selbsterziehung** von Erziehern sowie zu Erziehenden, von erwachsener und heranwachsender Generation.

„Alle Erziehung ist letzten Endes Selbsterziehung. Aber – nicht nur Anleitung geben, daß sich die Kinder selbst erziehen, sondern bei sich sollen die Eltern mit der Selbsterziehung anfangen“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 2., 25; Hvh.i.O.).

Zugleich verkörperte für Rühle ausschließlich das heranwachsende Individuum den neuen Menschen, der als zukünftiger Kulturgestalter unter günstigen sozialen Umweltbedingungen in der Lage sei, „im tüchtigen Ensemblespiel, im korporativen Zusammenschluss aller vorhandenen Kräfte, in der schöpferischen Gemeinschaft seine Aufgabe“ zu finden (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1.; 6). Theoretische und praktische Grundlage einer Erziehung zur Gemeinschaft und Individualität könne nur eine „soziale Pädagogik“ sein,

die die Einheit von Individuum und Gemeinschaft theoretisch formuliere und der Erziehungspraxis hierfür das notwendige Instrumentarium zur Verfügung stelle. Soziale Pädagogik wurde für Rühle in ihrer authentischen Form zur Pädagogik des kommenden **gemeinschaftlichen Sozialismus** (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 2; 6).

Rühle entwickelte in den Schriften seiner ersten und zweiten Schaffensperiode bei Zugrundelegung wissenschaftstheoretischer Annahmen Natorps zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft einen eigenen Begriff von Sozialpädagogik und verband diesen explizit mit seinem marxistischen Sozialismusmodell. Auch wenn Rühles Begriffsgebrauch von Sozialpädagogik variierte und er in einigen Schriften von »Sozialer Pädagogik« und in anderen von »Sozialpädagogik« sprach, so kann doch von einer weitgehenden Kontinuität seiner Sozialpädagogikdefinition und deren inhaltlicher Fundierung in seiner ersten und zweiten Schaffensperiode ausgegangen werden. Als zentrales Element von Sozialpädagogik arbeitete Rühle heraus, dass Individuen in einem gemeinschaftlich-erzieherischen Prozess selbsttätige, kulturschaffende und -gestaltende Personen werden sollen. Der Erziehungsprozess solle die natürliche Entfaltung des Individuums unterstützen und finde in der Gemeinschaft seinen gesamtgesellschaftlichen und unmittelbaren sozialen Raum sowie in den Gemeinschaftsmitgliedern seine Erziehungsträger. Sozialpädagogik verkörperte für Rühle die Einheit von Sozialität und Individualität des Menschen und bedeutet „eine allgemeine, allseitige, allumfassende Erziehung“ (Rühle 1920a, 5; Hvh.i.O.), die vom Leben und Arbeiten des Individuums in Gemeinschaften getragen werde. Das Erziehungsziel Rühles, welches er mit der Sozialpädagogik verband, ist der neue Mensch, der von der Einsicht in seine **Mitgestaltungspflicht** von Gemeinschaft, wie dies auch Natorp in seiner »Sozialpädagogik« formuliert hat (vgl. Natorp 1974), durchdrungen sei.

„Denken und Wissen, Können und Schaffen, Fühlen und Wollen – alles hat das Leben der Gemeinschaft zur Voraussetzung“ (ebd., 9).

Das Beziehungsgefüge von Gemeinschaft und Individuum wurde bei Rühle zur unabdingbaren Voraussetzung sozialpädagogischer Einflussnahme auf das Individuum und sollte die Identifizierung des einzelnen mit der Gemeinschaft befördern. Die **sozialintegrativ-gemeinschaftliche** und **emanzipatorisch-individuelle** Seite von Sozialpädagogik waren hiermit bei Rühle unaufhebbar miteinander verwoben. Das Wissen des Individuums von

der Verpflichtung gegenüber der Gemeinschaft und die Umsetzung dieser Erkenntnis in gestalterische Potenz im Interesse von Gemeinschaft waren wesentliche Bestandteile der sozialpädagogischen und gesellschaftspolitischen Intention Rühles.

Rühle bezog sich, um seine Sozialpädagogik theoretisch fundieren zu können, auf den Philosophen und (Sozial-)Pädagogen Natorp. Obwohl zwischen dem Neukantianer Natorp und dem Marxisten bzw. marxistischen Individualpsychologen Rühle geschichtsphilosophisch und politisch Welten lagen, muss Rühle im Sozialpädagogikverständnis von Natorp – bildungshistorisch gesehen – wesentliche Elemente für den eigenen Sozialpädagogikbegriff gefunden haben, die ihn bewegten, Natorp als „eine[n] der bedeutendsten Vertreter des sozialpädagogischen Problems“ (Rühle, in: Leipziger Volkszeitung 12.1905, 150) bzw. als den „wissenschaftliche[n] Formulierer der sozialpädagogischen Idee“ (Rühle 1912, 12) zu deklarieren.

Eine Analyse des gesamten sozialpublizistischen Werkes von Rühle verdeutlicht, dass Rühle vor allem auf Natorps Verbindung von Sozial- und Individualpädagogik, dem Leben von Individuen in und durch Gemeinschaften sowie der Forderung nach gleichen Bildungschancen rekurrierte. Nach Rühle wurde

„der soziale Organismus eine wahrhaft menschliche Gemeinschaft, eine Gemeinschaft selbsttätiger Persönlichkeiten erst durch die Bildung“ (Rühle, in: Leipziger Volkszeitung 12.1905, 142).

Zwischen Individuum und Gemeinschaft, Rühle sah die wahre Gemeinschaft im Sozialismus, gäbe es keinen Gegensatz, denn die einzige Grenze für die „Autonomie der Persönlichkeit“ sei nicht verschieden von der Grenze der „Autonomie aller anderen Persönlichkeiten“ im Sozialismus. Um dies begründet zu finden, berief sich Rühle in »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) in einem langen Zitat auf Natorp, der den in der Pädagogik und Philosophie angenommenen Gegensatz zwischen Individuum und Gemeinschaft dahingehend aufgehoben habe, dass deren gegenseitige Korrelation zu einer Vertiefung von Individuum und Gemeinschaft führe (Rühle 1925, 200).

Doch auch die Verbindung der deutschen Sozialdemokratie zu Natorp schien für Rühles positives Verhältnis zu dessen Sozialpädagogik mit entscheidend gewesen zu sein. Nicht

nur, dass Natorp immer wieder Beiträge in sozialdemokratischen Publikationsorganen veröffentlichte, auch Schulz als einer der führenden sozialdemokratischen Bildungspolitiker seiner Zeit berief sich ausdrücklich auf die Sozialpädagogik von Natorp. Er sei – so Schulz in »Die Schulreform der Sozialdemokratie« – nicht nur „einer der wenigen zeitgenössischen Universitätslehrer, die ihre wissenschaftliche Arbeit sozialistisch zu fundieren und zu orientieren versuchen“, sondern auch in seiner »Sozialpädagogik« zu der Erkenntnis gelangt, dass der Mensch erst durch die menschliche Gemeinschaft zum Menschen werde, weshalb die „Rücksicht“ des einzelnen „auf die Gesamtheit“ eine „Selbstverständlichkeit“ sein müsse. Ansonsten, und hier sind Gemeinsamkeiten von Schulz mit den Positionen Rühles in der »Seele des proletarischen Kindes« unübersehbar, sei ein friedliches Zusammenleben von Individuen weder möglich noch Zusammenstöße mit anderen Individuen vermeidbar (Schulz 1911, 10). Die Bedeutung des Individuums ergebe sich erst in der Beziehung zu anderen Individuen, von denen es versuche, sich abzugrenzen. Natorps Positionen wiesen nach Schulz aber noch in einer anderen Hinsicht eine hohe Übereinstimmung mit zeitgenössischen sozialdemokratischen Bildungs- und Erziehungsansichten auf. Natorp habe in seinen Schriften die Bedeutung des kindlichen Spiels als spezifische Form von Arbeit sowie von Arbeit insgesamt für den kulturellen und erzieherischen Prozess erkannt und zeige für die „Arbeit im Rahmen sozialistischer Zukunftserziehung volles Verständnis“ (ebd., 12). Natorps Sozialpädagogik, so wie sie Rühle verstand, war für ihn aber auch anschlussfähig für die Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gemeinschaft in seiner materialistisch-individualpsychologischen Erziehungstheorie der 20er Jahre.

Indem er in »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) die beiden Seiten menschlicher Entwicklung, den Prozess der Individuation und den der Gemeinschaftsintegration psychologisch analysierte und die Gemeinschaft als zentral für die individuelle Entfaltung und die Höherentwicklung der menschlichen Kultur verteidigte, konnte sich Rühle auf Natorps Ansichten zur Wechselbeziehung von Gemeinschaft und Individuum berufen sowie den Platz der Erziehungs- und Bildungsprozesse für die gleichberechtigte Teilhabe eines jeden Individuums, unabhängig von seiner sozialen Klassenzugehörigkeit, herausstellen. Für Rühle wurde mithin der Begriff der Gemeinschaft für den Erziehungsprozess insbesondere dahingehend bedeutsam und erklärungsbedürftig, welchen Beitrag die „Gemeinschaft als Educator im Erziehungsprozeß“ zu leisten hat und wie durch sie für den einzelnen ein

Höchstmaß an individueller Entfaltung gewährleistet werden kann (Niemeyer 1989, 252, vgl. Niemeyer 1998, 84). Die Rezeption zentraler Schriften Natorps durch Rühle, aber auch durch Schulz, fand bei Natorp – wie von Gamm und Marxen analysiert – keinen Widerhall (vgl. Kap. 2.2.; vgl. Gamm 1972; vgl. Marxen 1984). Vielmehr blieben mit hoher Wahrscheinlichkeit die ideologischen und Standesgegensätze auf beiden Seiten unüberbrückbar, der Zugang zur Thematik insgesamt zu unterschiedlich. Niemeyer sieht die Frage der Übernahme der sozialpädagogischen Programmatik durch die Sozialdemokratie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zudem durch die Wissenschaft als noch zu wenig differenziert analysiert an, und verweist zugleich zumindest auf Unterschiede in der theoretischen Grundlegung von Natorps Sozialpädagogik und dem „Bildungssozialismus“ (vgl. Niemeyer 1989, 248f.).

Bei einem Vergleich der sozialpädagogischen Theorieentwürfe von Natorp und Rühle muss zugleich auf die fundamentalen Unterschiede hingewiesen werden. Rühle verstand sich zeitlebens zuerst als praxisorientierter Pädagoge, weshalb seine theoretischen Zugänge zur Pädagogik und Sozialpädagogik fragmentarisch blieben, und eine philosophische Erörterung von Erziehungsfragen für ihn von vornherein nicht gegeben war. Sein Publikum sah er nicht in erster Linie in akademischen Kreisen, sondern mit seinen Schriften wollte er vor allem den von umfassender Bildung ausgeschlossenen Proletarier erreichen. Das entscheidende Kriterium seiner erziehungstheoretischen und -praktischen Besprechungen war die praktische Umsetzung von pädagogischen Positionen sowie deren Bewährung in den erzieherischen Praxisfeldern (vgl. Brief Rühles an Käte Duncker vom 08.08.1908; BA Berlin). Das, was Natorp in seiner Philosophie und Pädagogik formulierte, nämlich allen Bürgern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft gleiche Bildungschancen zu öffnen, versuchte Rühle in seinen Bildungskursen für Arbeiter sowie mit seinen Aufklärungsbroschüren praktisch um- und durchzusetzen. Zugleich blieb dem politisch denkenden Rühle, wie bereits dargelegt, aus biografischen und politischen Gründen der Zugang zu akademischen Diskussionen im Kaiserreich und der Weimarer Republik weitgehend versagt, so dass für ihn eine philosophische Analyse mit hoher Wahrscheinlichkeit kaum Bedeutung hatte bzw. von ihm nicht gewollt wurde (vgl. Kap. 2.2.).

In Bezug auf Rühles gesellschaftspolitische Anschauungen kann nicht unbedingt von einem in sich geschlossenen theoretischen Entwurf ausgegangen werden. Sein Sozialismusmodell war sehr allgemein und wurde vor allem durch die Begriffe Gemeinschaft und Kommune getragen. Diametral standen sich Natorp und Rühle in ihrer geschichtsphilosophischen Fundierung gegenüber. Während Natorp sich in der Tradition des historischen Prozesses von deutscher Klassik, Aufklärung und bürgerlicher Revolution sah, entwickelte Rühle auf der Basis des historischen Materialismus ein 3-Phasen-Modell gesellschaftlicher Entwicklung, dessen Finalität der gemeinschaftliche Sozialismus ist. Nach Würzer Schoch war Rühles Wissenschaftsfundierung soziologisch-psychologisch, eine „andere Grundlegung“ wäre von ihm „als spekulativ und als bürgerlich“ zurückgewiesen worden (Würzer Schoch 1995, 333). Im Gegensatz dazu wurde Natorps Sozialismuskonzept von der Willensentwicklung der Individuen in Gemeinschaften getragen und war mithin an einen evolutionären Entwicklungsprozess gebunden. Rühle maß individuellen Willens- und Bewusstseinsprozessen erst in seiner zweiten Schaffensperiode eine so zentrale Kraft bei, so dass auch nach seiner materialistisch-individualpsychologischen Konzeption in der Weimarer Republik der gemeinschaftliche Sozialismus erst durch einen längeren Bildungs- und Erziehungsprozess erreicht werden kann, was Hoernle als eine klare Absage gegenüber dem revolutionären Prozess – der historischen Mission der Arbeiterklasse – interpretierte (vgl. Hoernle 1929).

Rühle und Natorp gemeinsam war die Akzentuierung der Frage nach den sozialen Bedingungen von Bildung und den Bildungsbedingungen des sozialen Lebens. Folgt man Niemeyer, so ist dies die eigentliche Kernfrage der Natorpschen Sozialpädagogik gewesen.

„NATORPS ursprüngliche sozialpädagogische Programmatik zielte demgemäß zwar auf Praxis i.S. SCHLEIERMACHERS, d.h. auf »Einlebung in die sittlichen Lebensordnungen« (NATORP 1894, 8); zum anderen aber ging es NATORP, damit SCHLEIERMACHERS dialektische Lösung aufhebend, nicht um wahrhafte Bildung, sondern um »Bildung aller« (ebd., 5)“ (Niemeyer 1989, 248, Hvh.i.O.).

Rühle stellte sich dieser Frage aber nicht vordergründig wie Natorp in einem theoretischen Bezugsrahmen, sondern in erster Linie im Hinblick auf die konkreten Lebens- und Sozialisationsbedingungen der proletarischen Klasse. Vor dem Hintergrund seiner eigenen Biografie sowie seine Tätigkeit im Bereich der Bildung von Proletariern – sah er seine Aufgabe

darin, konkrete Mittel und Wege zu benennen, um den heranwachsenden Proletarierkindern optimale Erziehungs- und Bildungsbedingungen zu garantieren. Natorp hatte bereits in seiner Schrift »Sozialpädagogik« auf die zwei Seiten von Sozialpädagogik hingewiesen, zum einen stehe Sozialpädagogik als Theorie vor der Aufgabe, „die sozialen Bedingungen der Bildung und die Bildungsbedingungen des sozialen Lebens zu erforschen“, während sie andererseits „als Praxis die Mittel und Wege zu finden“ habe, „um jene wie diese Bedingungen herbeizuführen und zu gestalten“ (Natorp 1974).

Rühle hatte seinen Platz insbesondere in der (sozial-)pädagogischen Praxis gefunden, der seine ursächliche Berufung darin sah, die sozialen Seiten von Erziehung proletarischer Kinder und Jugendlicher zu erfassen sowie konkrete Wege und Mittel zu benennen, um sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen Bedingungen zu schaffen, die ihnen gleiche Bildungschancen gewähren wie Heranwachsenden der bürgerlichen Schichten. Ziel jeglicher Erziehung sollte – so Rühles pädagogisches Credo – die Erziehung zur Gemeinschaft sein, einer Gemeinschaft die:

- sich **erstens** nur durch optimale soziale Bedingungen von Bildung erreichen lässt,
- und **zweitens** nur das Resultat des Lebens in sozialen Gruppen (generationsheterogenen und -homogenen) sowie von bewussten Erfahrungsprozessen sein kann.

Damit trat bei Rühle neben die Forderung nach gleichen Bildungsbedingungen für alle das Ansinnen, durch praktische Erziehungshinweise für Eltern und Lehrer das Verhältnis von Erzieher und zu Erziehendem zu verändern bzw. durch sozialpolitische Forderungen an Staat, Länder und Kommunen (Einstellung von Schulärzten, Aufbau von Kindergärten, Ferienbetreuung, ein anderer Umgang mit kriminell gewordenen Jugendlichen, Verbesserung der Wohn- und Arbeitsverhältnisse usw.) den Erziehungsprozess und die Umweltbedingungen von Erziehung unmittelbar zu beeinflussen (vgl. Kap. 3.1.4.; vgl. Kap. 3.2.). Der Glaube Rühles an die „Effekte der Sozialpolitik“ wurde von Natorp nicht geteilt, da er sowohl dem „Umverteilungsgedanken“ als auch dem „Sozialstaatsgedanken“ „gleichermaßen distanziert gegenüberstand“ (Niemeyer 1989, 248). Die Forderung nach gleichen Bildungsbedingungen aller ergab sich sowohl bei Rühle als auch bei Natorp aus dem Stellenwert, den beide der (idealen) Gemeinschaft und der Vernunft beimaßen. Erst in der Beziehung zu anderen Menschen – Rühle sah in seiner zweiten Schaffensperiode im Alter

Ego den Mitmenschen – könne das Individuum sich seiner Sozialität bewusst werden und über seine Individuallage erheben. Natorp sprach in diesem Zusammenhang von der „Erweiterung des Selbst“, die gleichzeitig die „intensivste Förderung durch den anderen“ bedeute (Henseler 1997, 92; Hvh.i.O.).

„Der Sozialpädagoge war für Natorp also nicht Vertreter der Gesetze der je herrschenden Gemeinschaft. Eher schon hatte er sich als Anwalt einer zukünftigen idealen Gemeinschaft, einer Gemeinschaft als »Sein des Sollens« (Natorp 1925, 532), zu verstehen, dies allerdings mit einer gewissen Zurückhaltung gegenüber der Willensbildung des einzelnen“ (Niemeyer 1998, 84).

Rühles und Natorps Sozialpädagogik wurde nicht nur von der sozialen Bedingtheit individueller Erziehung getragen, sondern auch von der Tatsache, dass beide dem zu erziehenden Individuum einen zentralen Stellenwert in ihren Theorieentwürfen beimaßen. Soziale Erziehung beförderte danach beim Individuum intellektuelle Fähigkeiten ebenso wie Selbst- und Fremdbestimmung, Selbsttätigkeit und das Bewusstwerden menschlichen Zusammenlebens. Gemeinschaftliche Zusammenschlüsse und das Wissen um deren Bestehen bildeten hierdurch sowohl bei Rühle als auch bei Natorp nicht die Summe von Einzelpersonen und realen Lebensbezügen, sondern waren Teil von Bewusstseinsprozessen und konstituierten sich aus dem Wissen um Gemeinschaft. Während Natorp davon sprach, dass „die Gemeinschaft ... nur im Verein der Individuen, und dieser Verein nur im Bewusstsein der Einzelmitglieder [besteht]“ (Natorp 1974, 98), entwickelte Rühle ein Konstrukt der freiwilligen »**Selbstbeherrschung**«, das sich auf dem „Bewußtsein, dem Ganzen zu nützen, indem man sich dem Bedürfnis des Ganzen fügt“, gründete (Rühle 1919, 9).

Immanent ist beiden Sozialpädagogikansätzen zudem die Vorstellung, gesellschaftliche Selbstgestaltungskräfte freizusetzen und im Interesse von Gesellschaftsentwicklung einzubinden. Während Rühle diese Kraft vor allem im Proletariat sah, ohne weiter auf die anderen sozialen Gruppen und Schichten einzugehen, – das Proletariat befreit auch die Bourgeoisie, die Bauernschaft sowie andere soziale Schichten von ihren gesellschaftlichen Fesseln – hoffte Natorp, durch die Bildungsgemeinschaft eine sich sukzessiv harmonisierende Gesellschaft erreichen zu können. Gleiche Bildungschancen waren hierfür sowohl bei Rühle als auch bei Natorp Voraussetzung. Schröer spricht in diesem Zusammenhang in



Bezug auf Natorp davon, dass dieser für seine Zeit die Forderung erhoben habe, die sozialen Rahmenbedingungen so zu strukturieren, dass „das Recht auf Selbsttätigkeit und Emanzipation entfaltet werden könne“ (Schröder 1998, 245). Diesen Anspruch hat auch Rühle mit seinem sozialpublizistischen Werk verfochten. Gemeinsam ist Rühle und Natorp daneben, dass sie von der Prämisse ausgingen, daß Menschen in selbstinitiierten Gemeinschaften gesellschaftliche Prozesse aktiv mitgestalten, sich in Gemeinschaften positive Charaktereigenschaften entwickeln und aus individueller Einsicht in die gemeinschaftliche Interessenlage ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten den Gemeinschaftsbestrebungen unterordnen.

### *Resümee*

Die sozialpädagogische Dimension im sozialpublizistischen Werk von Rühle ist in sich nicht geschlossen und bedarf zudem einer Analyse hinsichtlich ihrer unterschiedlichen Intention seiner ersten und zweiten Schaffensperiode. Sie kann deshalb nur aus den jeweiligen gesellschaftlichen, sozialen und politischen Kontexten, den biografischen Erfahrungen Rühles sowie seinen wissenschaftstheoretischen und -praktischen Zugängen erschlossen werden.

Deutlich wird im für die Sozialpädagogik relevanten Schrifttum von Rühle, dass er sich in seiner ersten Schaffensperiode im erweiterten sozialpädagogischen Diskurs seiner Zeit bewegte, der ein breites Spektrum an bildungstheoretischen, pädagogisch-politischen, psychosozialen und pädagogisch-anthropologischen Zugängen einschloss und die tiefgreifenden Urbanisierungs- und Industrialisierungsprozesse im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und des frühen 20. Jahrhunderts zur Basis hatte. Aus dem Kontext der »Sozialen Frage als Arbeiterfrage« charakterisierte er unter Hinzuziehung einer Vielzahl von empirischen Untersuchungen zeitgenössischer Wissenschaftler und praktizierender Pädagogen, insbesondere von Forschungsergebnissen der experimentellen Psychologie, die erschütternden Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder in Familie und Schule und entwarf einen pragmatischen sozialerzieherischen und -politischen Forderungskatalog für eine soziale Gestaltung von (Volks-)Schule im Interesse besserer Bildungs- und sozialer Umweltbedingungen für die proletarischen Kinder. Die Verwirklichung systemimmanenter sozialpädagogischer und -politischer Forderungen brachten für Rühle jedoch keine grundlegende

Änderung der sozialen Lage des Proletariats mit sich, weshalb er desgleichen auf der Basis des historischen Materialismus eine gesellschaftlich-ökonomische Umwälzung einklagte.

Grundlage seiner umfangreichen Forderungen für einen sozialen Auftrag von Schule in seiner ersten Schaffensperiode war Rühles »Phänomenologie des proletarischen Schicksals und der proletarischen Existenz«, mit der er nicht nur die elenden Lebensbedingungen der sozialen Klasse Proletariat beschreiben, sondern auch den Verlust der Erziehungs- und Haushaltungsfunktion der proletarischen Familie erfassen und begründen konnte. Der Zerfall des proletarischen Erziehungsmilieus war für Rühle das folgerichtige Ergebnis der kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Entwicklung des kapitalistischen Zeitalters, der auch nicht mehr zu beheben sei und für Rühle der Vorbote einer grundsätzlichen Änderung der gesellschaftlichen Voraussetzungen und der Funktion von Familie und Ehe in der sozialistischen Gesellschaft war. Rühle forderte deshalb in seiner ersten Schaffensperiode nicht ausschließlich eine Stärkung proletarischer Familienstrukturen und -funktionen, sondern die Übernahme einer Reihe von Erziehungs- und Versorgungsleistungen durch Staat und Kommunen, insbesondere im Rahmen der Schule. So traten bei Rühle neben die originären sozialdemokratischen Schulforderungen (Weltlichkeit, Einheitsschule, Arbeitsschule) eine Reihe von sozialpolitischen und sozialpädagogischen Aufgaben, die die Schule zu übernehmen habe.

Die Forderungen Rühles zur »sozialen Funktion der Schule« wurden auch von anderen zeitgenössischen Pädagogen und Schulpolitikern verfochten (Muthesius, Burgerstein, Netolitzky etc.), wobei diese nicht wie Rühle ein sozialistisches Bildungskonzept vertraten und ihren sozialen Auftrag von Schule ausschließlich für die zeitgenössische (Volks-)Schule formulierten. Rühle sah im Gegensatz dazu in seinem schulpolitischen und sozialpädagogischen Forderungskatalog für die Volksschule einen ersten Schritt zur Verbesserung der sozialen Lebenssituation und der Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder, um darauf aufbauend immer wieder die Befreiung der proletarischen Klasse durch die proletarische Revolution zu formulieren. Die von Rühle in einer Vielzahl von Zeitungsbeiträgen sowie seinen zentralen Schriften der ersten Schaffensperiode verfochtenen pragmatischen schulpolitischen Forderungen fanden deshalb außerhalb der Sozialdemokratie kaum grö-

Bere fachliche Beachtung und wenn, wie »Das proletarische Kind« (1911), dann unter der Maßgabe der Ablehnung (aus politisch-ideologischen Erwägungen).

Auf sozialpolitischen Gebiet setzte sich Rühle in seiner ersten Schaffensperiode u.a. für ein umfassendes schulärztliches und -zahnärztliches Versorgungssystem, die Schülerspeisung von armen Kindern, die Betreuung von Schulkindern nach dem Unterricht in Horten, Sonderklassen für physisch und geistig behinderte Kinder, eine intensive Ferienbetreuung und -gestaltung sowie Schulbäder aus gesundheitsprophylaktischen Überlegungen heraus ein. Des Weiteren erhob Rühle sozialpolitische Forderungen (Abschaffung der Kinderarbeit, sozialpolitische Maßnahmen für proletarische Familien), die ebenfalls unmittelbar bzw. mittelbar der Verbesserung der Bildungssituation proletarischer Kinder dienten. Wenn Rühle eine konsequente gesetzgeberische Handlungsbereitschaft in Bezug auf die sozial benachteiligende Situation von unehelichen Kindern sowie im Hinblick auf die weit verbreitete Kinderarbeit einklagte, so wird die Vielfalt der Problematiken offenbar, die für Rühle eine umfassende Bildungsarbeit mit proletarischen Kindern unmöglich machten.

Die sozialpolitischen Forderungen Rühles können auch als konsequente praktische Fortschreibung der von Natorp geforderten gleichen Bildungschancen für alle, deren Voraussetzung gleiche soziale Bildungsbedingungen seien, gelesen werden. Rühles Forderungen für eine Veränderung der sozialen Bildungsvoraussetzungen für proletarische Kinder wurden in seiner ersten Schaffensperiode zugleich von seinen Positionen zu sozialerzieherischen Aufgaben von Schule getragen, in deren Zentrum die allseitige Entfaltung aller Anlagen des Kindes sowie die Sozialität des Menschen stand. Für Rühle war mithin Arbeit Grundlage aller Erziehung, durch deren methodische Integration in die Ausbildung die Individualität und Selbsttätigkeit von Schülern gefördert sowie deren Kooperations- und Interaktionsfähigkeit geschult werden sollte. Mit seiner pädagogisch-erzieherischen Konzeption wollte Rühle nicht nur das zeitgenössische Schulsystem radikal umstrukturieren, sondern auch aus einer »Schule der einseitigen intellektuellen Bildung« eine »Schule der Erziehung für das Leben« machen. Selbstwertschöpfung sowie individuelle und soziale Identität wurden somit für Rühle zu den grundlegenden Pfeilern seiner pragmatischen Erziehungsententionen.

In diesem Kontext sind auch Rühles Forderungen nach einer umfangreichen Bildung von Proletariern zu sehen, wobei seine Auseinandersetzung mit Schulz in der ‚Neuen Zeit‘ in den Jahren 1903/04 die unterschiedlichen Auffassungen Rühles und Schulz‘ zur Arbeiterbildung deutlich werden lassen. Während Rühle, wie für die zeitgenössische Schule, für die Erwachsenenqualifikation einen lebensbefördernden und -gestaltenden Auftrag einforderte, setzte Schulz ausschließlich auf die theoretische Schulung der Arbeiter. Dass das Konzept von Schulz sich dabei nur an einen bestimmten – theoretisch bereits gebildeten – Personenkreis richtete, wurde von ihm nicht thematisiert (vgl. Schulz, in: Die Neue Zeit. 22.1903/04, 43). Rühle suchte konsequenterweise sein praktisches Betätigungsfeld nicht in der theoretischen Ausbildung von Multiplikatoren der Sozialdemokratie und der Gewerkschaftsbewegung, sondern fand seine Wirkungsstätte in den Jahren 1907-1912/13 als Wanderlehrer der Sozialdemokratie, wobei er Kurse zu politischen, historischen, wissenschaftlichen, pädagogischen und erzieherisch-aufklärenden Themenkreisen anbot. Zielgruppe seiner Vorträge war für ihn das – aus Rühles Perspektive weitgehend von den zeitgenössischen Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossene – industrielle und ländliche Proletariat.

In seiner zweiten Schaffensperiode griff Rühle das Thema einer »verkürzten proletarischen Kindheit« und der Urbanisierungs- und Industrialisierungsprozesse wieder auf und untersuchte nun die Wechselwirkungen von sozialer Umwelt und Individuum sowie die psychischen Bewältigungs- und Kompensationsmuster proletarischer Kinder im Hinblick auf die subjektiv erlebten sozialen Benachteiligungen. Durch die Integration des individualpsychologischen Forschungsinstrumentariums gelang es Rühle in seiner zweiten Schaffensperiode, individuelle Verhaltensweisen und Handlungsoptionen von proletarischen Kindern, wie die Prozesse der Verwahrlosung, der Kriminalität, des Schuleschwänzens sowie der Prostitution von proletarischen Mädchen, als Ergebnis der Wechselwirkung von gesellschaftlich-ökonomischen Voraussetzungen, sozialem Milieu und individuellem Dasein zu erklären. Rühle untersuchte in der Weimarer Republik mithin die erzieherischen Beziehungsstrukturen in Gesellschaft und sozialem Milieu und gelangte zu der Auffassung, dass das Generationen- und Geschlechterverhältnis in der Industriemoderne sowohl im beruflichen Bereich als auch in den Sozialisationsinstanzen Familie und Schule autoritär-abwertenden Charakter trägt und hierdurch nicht unwesentlich zum abweichenden Verhalten von Kindern und Jugendlichen beiträgt.

Zum zentralen Begriff der Rühleschen materialistisch-individualpsychologischen pragmatischen Erziehungstheorie in der Weimarer Republik wurde das – heute zumeist in sozial-historischen Studien zu Rühle ausschließlich als politische Kategorie analysierte – Konstrukt des **bürgerlich-autoritären Charakters**, das dem Kind und Jugendlichen über die bürgerliche Gesellschaft und die elterliche Erziehung gleichermaßen vermittelt wird sowie selbstbestimmte Handlungsoptionen bei der heranwachsenden Generation verhindert. Die Kinder würden in die vorgegebene soziale und erzieherische Konstellation gestellt und entwickelten bereits im Kleinkindalter gleichsam einen lebensstrategischen Plan (Lebensstil), um die von Minderwertigkeitsgefühlen und Unsicherheiten bestimmte soziale Konstellation zu bewältigen, ihre eigenen Lebensperspektiven durchsetzen zu können und psychisch empfundene Gefährdungen für das eigene Lebenskonzept zu kompensieren. Folge einer nicht positiven Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen konnten nach Rühle unterschiedliche Formen abweichenden Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen sein. Rühle definierte diese Handlungsweise als vom Individuum nicht selbst verschuldete, sondern aus der unmittelbaren Lebenssituation sich ergebene und vom Individuum als einzig möglich angesehene Handlungsoption, da sein bereits in frühen Jahren erworbener Lebensplan sowie die direkte soziale Konstellation aus seiner subjektiven Betroffenenperspektive heraus für ihn kaum andere Bewältigungsangebote offen hält. Ziel abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen war es nach Rühle, Minderwertigkeitsgefühle, die sich aus der sozialen Klassenlage sowie dem autoritären Erziehungsverhältnis in Familie und Schule ergaben, zu überwinden. Dies verband sich für Rühle mit dem Bestreben der proletarischen Kinder und Jugendlichen, so zu leben wie der Bourgeois, sowie über Geltung und Macht zu verfügen.

Um die von Rühle sozialpsychologisch begründete individuelle Flucht von proletarischen Kindern und Jugendlichen in autoritäre und andere Individuen abwertende Verhaltensweisen abzubauen, forderte Rühle gemeinsam mit seiner Frau Alice Rühle-Gerstel ab Mitte der 20er Jahre die Gründung von Erziehungsgemeinschaften sowohl für die erwachsene erziehende Generation als auch für die heranwachsende zu erziehende Generation.<sup>149</sup> In

---

<sup>149</sup> In der Literatur zu Rühle/Rühle-Gerstel wird zwar immer wieder auf die Gründung von Erziehungsgemeinschaften verwiesen, jedoch konzentrieren sich die Analysen zu den Gemeinschaften auf die von Rühle/Rühle-Gerstel beschriebenen Erziehungsgemeinschaften für Kinder und Jugendliche, die von diesen selbst initiiert werden sollten (vgl. Rotes Kollektiv Proletarischer Erziehung 1970; vgl. Kamp 1995).

den Erziehungsgemeinschaften, die inhaltlich eine hohe Übereinstimmung mit den Erziehungsgemeinschaften der deutschen und österreichischen Kinderfreundebewegung aufwiesen, sowie in enger Anbindung an das Modell von Lazarsfeld/Wagner entworfen wurden (vgl. Lazarsfeld/Wagner o.J.; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 2; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 2.1926, 1), sollten Kinder und Jugendliche weitgehend unabhängig von den Erziehungseinflüssen der erwachsenen Generation Kameradschaft und ein Leben in und für die Gemeinschaft einüben.

Rühle sah seine Vorstellungen zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in enger Anlehnung zur Sozialpädagogik von Natorp, der zum einen den Vorrang der Gemeinschaft vor individuellen Interessen betont, und zum anderen gleiche Bildungsbedingungen für alle Mitglieder einer Gemeinschaft, unabhängig von ihrer Klassen- und Schichtzugehörigkeit, eingefordert hatte. Rühles idealistische Position, dass erst durch die Veränderung der proletarischen Bewusstseinsstrukturen in einem längeren Erziehungsprozess die Voraussetzungen für die proletarische Revolution geschaffen werden müssen, brachte ihm die Kritik der parteikommunistischen Bewegung in Deutschland ein. Die Kritik von Hoernle wandte sich aber zugleich gegen Rühles vehemente Ablehnung von Parteien und deren autoritäre Strukturen. Gleichzeitig sind sowohl hinsichtlich der Kinderfreundebewegung als auch der kommunistischen Kinderbewegung viele Übereinstimmungen mit den von Rühle/Rühle-Gerstel initiierten Erziehungsgemeinschaften festzuhalten. Trotzdem lehnte Rühle die sozialdemokratische Kinderfreundebewegung auf Grund ihrer Erwachsenenorientierung ebenso ab (vgl. Rühle 1925) wie er zur kommunistischen Kinderbewegung durch ihre sehr enge Bindung an die Organisationsstrukturen der KPD sowie der inhaltlichen Bestimmung durch die Vorgaben der KPD keinen Zugang fand.

Die Diskussion um die drei Modelle der (proletarischen) Kinderbewegung in der Weimarer Republik wurde Anfang der 70er Jahre im sozialhistorischen Kontext der antiautoritären Bewegung durch die sozialistische Pädagogik wieder aufgegriffen, konnte aber ihre politisch-ideologischen Grundsätze bei der Beurteilung des Erziehungsmodells von Rühle/Rühle-Gerstel nicht überwinden.

---

Die von Rühle/Rühle-Gerstel praktizierten Erziehungsgemeinschaften waren aber Gemeinschaften von Eltern, die über die Periodika ‚Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung‘ ihre Erziehungsansichten diskutieren sollten (1.1925/26; 2.1926).

#### 4. Otto Rühles Sozialpädagogik im Spiegel der sozialwissenschaftlichen Forschung und politisch-pädagogischen Erziehungspraxis nach 1945

Das pädagogische und politische Lebenswerk Otto Rühles schien nach dem Machtwechsel in Deutschland im Januar 1933 sowie nach dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur in Deutschland für lange Zeit in Vergessenheit geraten zu sein. In seinem Vorwort zu Rühles »Illustrierter Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 2« bezieht Jacoby diesbezüglich die Position, dass nach dem Ende des „Duzendjahr-Reich[s]“ es „keine Partei [gab], die seinen Namen in ihren Annalen führte, kein Verlagshaus, das an dem Wiedererscheinen seiner Bücher Interesse hatte“ (Jacoby 1977, IX). Während bei Jacoby vordergründig politische Intentionen seine Überlegungen bestimmten, waren die erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis nach 1945 ebenfalls nicht in Lage, Rühles pädagogisches Schaffen im Kaiserreich und der Weimarer Republik ohne ideologische Vorbehalte in ihren Diskussionszusammenhang zu integrieren. Über die Gründe des Verdrängens der Person Rühles und seines Schrifttums aus dem öffentlichen Bewusstsein – bis zu seiner »Wiederentdeckung« für die Sozialisationsforschung und politischen Absichten im (west-) deutschsprachigen Raum in den späten 60er Jahren (ebd., IX) – können nur bedingt Begründungen gegeben werden. Deutlich wird auf alle Fälle, dass Rühles pädagogisches und sozialpädagogisches Schrifttum nicht von seinen politischen Intentionen zu trennen ist, was die Negation durch die herrschende Pädagogik im Kaiserreich, der Weimarer Republik, der DDR und frühen BRD wesentlich bestimmte und auch die »Wiederentdeckung« des Ideenguts von Rühle und der gesamten „sozialistischen Pädagogik als Ansatz einer materialistisch-praktischen Erziehungswissenschaft“ in den späten 60er und frühen 70er Jahren konturierte (Thiersch 1978, 66).

##### 4.1. Von der Negation zur Wiederentdeckung der Erziehungstheorie von Otto Rühle

Ein **erstes Moment** für die geringe Präsenz Rühles in erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen bis ca. 1965 hat in der zunehmenden Bedeutungslosigkeit bestimmter marxistisch-politischer und -pädagogischer Positionen seit Mitte der 20er Jahre seine Relevanz. Die Ideenkonstrukte mit nur marginalem Einfluss – z.B. Auffassungen der „sozialistischen Erziehungsbewegung auf marxistisch-idealistischer Grundlage“ (Breitenstein

1930, 92ff.) sowie rätekommunistische Bestrebungen (vgl. Bock 1969; vgl. Ihlau 1969) – zeichneten sich vor allem durch den Umstand aus, dass sie nicht in Zusammenhang mit dominanten politischen und pädagogischen Betrachtungen zu bringen waren und hierdurch nur über einen begrenzten Aktionsradius verfügten. Kool spricht in dieser Hinsicht von der historisch-politischen Gegebenheit, „daß Madame Geschichte ihre weniger erfolgreichen Kinder stiefmütterlich zu behandeln pflegt“ (Kool 1970, 15). Mattick sieht Rühles geringen (politischen) Bekanntheitsgrad nach 1945 darin begründet, dass er in der Weimarer Republik nur in kleinen Gruppen ohne größere politische Bedeutung aktiv gewesen sei. Die „revolutionäre Opposition“ sei nicht in der Lage gewesen, der „alten Arbeiterbewegung“ energischen Widerstand entgegenzusetzen, sie hatte weder Macht noch eine „unmittelbare Zukunft“ (Mattick 1970, 4).<sup>150</sup>

Die zum Teil von politisch Handelnden wie Rühle aus ideologischer Prinzipienfestigkeit selbst gewählte Marginalität ging hierdurch mit einer gesellschaftspolitischen Entwicklung zusammen, die politisch denkenden Pädagogen ohne parteipolitisches Kalkül – Thiersch benennt in seinen Darlegungen zur sozialistischen Pädagogik der 20er Jahre als Beispiel hierfür Siegfried Bernfeld (vgl. Thiersch 1978)<sup>151</sup> – einen Platz zuwies, der der betroffenen Person entweder eine herausragende Position beimaß, sie politisch-ideologisch befehdete oder konsequent ignorierte. Auf die Ausgrenzungspolitik der weltanschaulich gebundenen Pädagogik im Kaiserreich und der Weimarer Republik in Bezug auf Rühle wurde bereits eingegangen (vgl. Kap. 2.2.; vgl. Könn 1914, vgl. Clausnitzer 1912, Hoernle 1929). Auf den Umstand der Ausgrenzung progressiver erzieherischer Konzeptionen durch die herrschende Pädagogik in der Weimarer Republik hatte der ebenfalls konsequent gemiedene

---

<sup>150</sup> Der Text verfügt über keine Seitennummerierung. Der Autor (G.S.) benutzt deshalb eine Zählung, die mit dem Deckblatt für den Mattick-Text »Paul Mattick Otto Rühle und die deutsche Arbeiterbewegung« beginnt.

<sup>151</sup> Dass Bernfeld ebenso wie Rühle durch die herrschende Pädagogik sowohl in der Weimarer Republik als auch den frühen Jahren der BRD verleugnet wurde, betont Thiersch bei der Charakterisierung der Erziehungsansichten von Bernfeld. Bernfeld trug nach Thiersch für die etablierte Pädagogik ein dreifaches Kainsmal, er war Jude, Sozialist und Psychoanalytiker.

„Dies stigmatisierte ihn für die herrschende Pädagogik offenbar so, daß er – um eine Bemerkung Gammis aufzugreifen – keinen Zutritt fand zu ihrem Zitatenkarussell. In den zwanziger Jahren wurde er totgeschwiegen; es ist auffällig, wie selten er bis heute in historischen Darstellungen oder Lexika erwähnt wird“ (Thiersch 1978, 69).

Thiersch sieht die Pädagogik Bernfelds als einen radikalen Entwurf auf materialistisch-psychoanalytischer Basis. Bernfeld habe wie Rühle in den 20er Jahren die Fragestellung erörtert, wie Handlungsmuster und Verhaltensweisen der Proletarier – in diesem Kontext führt Thiersch Rühles Begrifflichkeit des „Bourgeois im Inneren“ des Proletariats ein (vgl. Steuermann 1932) – erzieherisch verändert werden können (vgl. Thiersch 1978, 68ff.).



Bernfeld bereits in den 20er Jahren verwiesen und diese scharf kritisiert. In »Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung« verwies er sehr deutlich auf die „sozialen Grenzen von Erziehung“ (Bernfeld 1973, 125) und definierte die „soziale Funktion“ einer gesellschaftsgebundenen Erziehung dahingehend, die „bio-psychische[] und ... sozialökonomische[], mit ihr ... [die] kulturell-geistige Struktur der Gesellschaft“ zu bewahren (ebd., 110). Erziehungskonzeptionen, die diesem Anliegen nicht gerecht werden würden, würden mit Marginalisierungs- und Ausgrenzungsprozessen konfrontiert. Die Argumentation von Bernfeld weist Gemeinsamkeiten mit den Positionen Rühles zur Funktion von Erziehung in klasse gebundenen Gesellschaften auf (vgl. Rühle 1925; vgl. Rühle 1930).

Auch in der der Weimarer Republik nachfolgenden Zeit der nationalsozialistischen Herrschaft war für die pädagogischen und politischen Ideen Rühles kein Platz. Als vehementer Kritiker und konsequenter Gegner der nationalsozialistischen Bewegung bereits vor der offiziellen Machtbeteiligung der NSDAP Ende Januar 1933 wurde Rühles politisches und pädagogisches Schrifttum in den Jahren der nationalsozialistischen Diktatur logisch zwingend ignoriert.<sup>152</sup> Nach dem Ende des nationalsozialistischen Regimes – welches bereits 1933 beabsichtigte, Rühle als „linkspolitischen Funktionär[]“ und beseelt von der Annahme, dass Rühle „[wohl niemals] von seiner anarcho-syndikalistischen Einstellung ... lassen“ werde, die Staatsbürgerschaft abzuerkennen (SHSA, Akten des SSMI 1934/9889, Bl.19)<sup>153</sup> – setzte sich die politisch und wissenschaftsspezifisch instruierte Missachtung der pädagogischen, sozialpädagogischen, politischen und kulturwissenschaftlichen Ansichten Rühles fort (vgl. Mergner 1973, 12). Rühle blieb mit seinem gesamten Schaffen im deutschsprachigen Raum – sowohl der DDR als auch der BRD, Österreich und Schweiz – eine weitgehend sachliche Auseinandersetzung versagt, da, wie Herrmann dies in der politisch sensiblen ersten Hälfte der 70er Jahre in Bezug auf „Rühle als politischen Theoretiker“

---

<sup>152</sup> Seine Kritik am immer weiter erstarkenden politischen Faschismus der frühen 30er Jahre, der Ausdruck der staatsmonopolistischen Entwicklung des Kapitalismus sei und sein politisches Pendant in der Sowjetunion habe, hatte Rühle aus gesellschaftspolitischer, ökonomischer und individueller Perspektive in seinen Büchern »Weltkrise-Weltwende. Kurs auf Staatskapitalismus« (1931) und »Der Mensch auf der Flucht« (1932) dargelegt und in ihnen vehement vor einer Machtergreifung durch die faschistische Bewegung gewarnt.

<sup>153</sup> Rühle sollte auf Grund des vom »Reichsminister des Innern« erlassenen Gesetzes vom 14.07.1933 die Staatsbürgerschaft aberkannt werden. Nach Prüfung des Antrages wurde jedoch durch das »Sächsisches Staatsministerium des Innern« dieses Ansinnen abgelehnt, da „die Richtlinien des Reichsministers des Innern ... nicht in dem nötigen Umfange ... gegeben“ seien (SHSA, Ministerium des Innern 9889, Bl. 20). Rühle selbst hatte – lt. »Sächsischem Staatsministerium« – am 21.11.1933 mit einer Eingabe zur vorgesehenen Aberkennung der Staatsbürgerschaft Stellung genommen (ebd.).

bemerkte, „in der bürgerlichen wie auch der parteikommunistischen Geschichtsschreibung nur das zählt, was Erfolg im Sinne der herrschenden Ideologie vorzuweisen hat“ und dem „traditionellen Erfolgsdenken“ verhaftet bleibt (Herrmann 1972, 17; 16). Rühle wurde somit auch nach dem 2. Weltkrieg der Umstand zum Verhängnis, der seine Integration in politische und pädagogische Diskussionszusammenhänge bereits im Kaiserreich und der Weimarer Republik weitgehend unmöglich gemacht hatte. Rühle konnte sich häufig nicht, wie Würzler Schoch betont,

„bedingungslos mit irgendwelchen Organisationen identifizieren. ... Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass Rühle trotz seiner bedeutenden geschichtlichen Rolle in den meisten Darstellungen der Zeit nicht oder nur an der Peripherie berücksichtigt wird“ (Würzler Schoch 1995, 7f.).

Erst die kritische Erziehungswissenschaft mit ihrem ausdrücklichen Bezug auf die »Kritische Theorie« der Frankfurter Schule sah z.T. in den in der Weimarer Republik entworfenen sozialistischen Erziehungskonzeptionen Anknüpfungsspielraum für die eigenen Erziehungsentwürfe (vgl. Wulf 1977, 138).

In der DDR machte die politische Verfasstheit und die parteipolitisch bestimmte Politik der SED eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem politischen, aber auch dem pädagogischen Werk Rühles fast unmöglich. Das sozialisationstheoretische, pädagogische und politische Schrifttum Rühles blieb in der DDR einer breiten Öffentlichkeit unbekannt (vgl. Schille 2003). Nur unter stark eingeschränkten Bedingungen war einem kleinen Personenkreis das Schrifttum Rühles zugänglich. Die Missachtung des Rühleschen Werkes war zuallererst politisch bestimmt, schloss aber auch die von Hoernle betonte Differenz in den pädagogischen Konzeptionen von Rühle und der kommunistischen Bewegung in der Weimarer Republik ein (vgl. Hoernle 1929). Vor allem Rühles allseitige Kritik am bolschewistischen Regime in der Sowjetunion<sup>154</sup>, seine Einschätzung der russischen Oktoberrevolution als „verspätete bürgerliche Revolution“ (Rühle 1971a, 49) sowie seine Charakterisierung der KPD als einer „Partei bolschewistische[n] Couleur[s]“ (1971b, 77) waren mit

---

<sup>154</sup> In Aufsätzen in ‚Die Aktion‘, ‚Der Syndikalist‘, ‚Der Kommunist‘, ‚Die Proletarische Revolution‘, ‚Die Einheitsfront‘ sowie seinen Schriften »Grundfragen der Organisation« (o.J. [1922]c) und »Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution« (1924c) hatte Rühle seine Positionen zu den bürokratischen und zentralistischen Strukturen von Parteien dargelegt. Rühle sah in Parteien eine spezifische Organisationsform des bürgerlichen Zeitalters. Dies traf für ihn auch auf die Arbeiterparteien zu. Nach Rühles Rätekonzeption, die

den ideologischen Grundlagen des Marxismus-Leninismus in der DDR unvereinbar und standen ihnen diametral gegenüber. Drei Diplomarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Dresden<sup>155</sup> und die Dissertation von Maneck »Otto Rühles bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der Zeit der Jahrhundertwende bis zum Jahr 1916« (1976) waren deshalb bis in die Mitte der 80er Jahre die einzig nennenswerten Publikationen zum Leben sowie pädagogischen und bildungspolitischen Werk von Rühle. Erst aus der zweiten Hälfte der 80er Jahre sind über diese Arbeiten hinausgehende Bemühungen von Groschopp/Dorn bekannt, Rühles Studie zum proletarischen und bürgerlichen Milieu und der sozialen Bedingtheit der proletarischen Existenz »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1« in der DDR zur Veröffentlichung zu bringen. Jedoch wurden mit dem Beitritt der DDR zur BRD die hierzu laufenden Verhandlungen nicht mehr fortgeführt.<sup>156</sup> Das Anliegen einer Publikation der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats« in der zweiten Hälfte der 80er Jahre wurde gleichzeitig von mehreren Periodikbeiträgen von Groschopp/Dorn zur Person und zum Werk Rühles begleitet (vgl. Groschopp, in: Weimarer Beiträge. 26.1980, 2, vgl. Groschopp, in: Weimarer Beiträge. 33.1987, 12).

Ein **zweiter Problemkreis** für die fehlende Gegenwart des pädagogischen Schrifttums Rühles in den Jahren nach 1945 lässt sich an der politischen, ökonomischen und bildungspolitischen Entwicklung der BRD festmachen. Für von Werder ist es vor allem die gesellschaftliche und ökonomische Entwicklung der BRD, die bis Mitte der 60er Jahre eine Renaissance des pädagogischen und politischen Schrifttums von Rühle und weiterer politisch-

---

er Anfang der 20er Jahre entwickelte, konnte eine proletarische Revolution jedoch weder durch Parteien organisiert noch erfolgreich zu Ende gebracht werden.

<sup>155</sup> Steinmetz, Eva-Maria: »Die Lage des proletarischen Kindes in der Zeit vor dem 1. Weltkrieg, dargestellt an Arbeiten von Otto Rühle« (1976), Keller, Ulla: »Der Rühleprozeß. Ein Beitrag zur Biografie Otto Rühles, eines Vorkämpfers für eine demokratische und sozialistische Erziehung« (1970), Pfaff, Ingeborg: »Otto Rühles Anteil an der Entwicklung des Schulprogramms der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands nach der Jahrhundertwende« (1970).

<sup>156</sup> Groschopps Absicht bestand darin, der vorgesehenen Veröffentlichung der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1« ein Beiheft beizugeben, in welchem eine Einführung in die Biografie Rühles und in das kulturwissenschaftliche Werk geboten werden sollte, vervollständigt durch eine Bibliografie von Dorn. Das Beiheft wurde bis heute nicht publiziert und liegt ausschließlich als Maschinenmanuskript vor (Groschopp, Horst. Weltenwende zu einer neuen Kultur. Beiheft zum fatomechanischen Nachdruck von Otto Rühles *„Illustrierter Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats“*. Mit einer Bibliographie von Erwin Dorn. Manuskript 1987, überarbeitete Fassungen 1988 und 1990).

In der DDR wurden bis 1989 aus dem Schrifttum Rühles nur wenige Schriftenauszüge veröffentlicht (Rühle 1911/1922b, Rühle 1907c). Hinzu kommen mehrere Auszüge aus Schriften sowie Beiträge aus Periodika, die Maneck seiner Dissertation als Abschrift bzw. Kopie beigefügt hat.

pädagogischer Konzepte verhinderte. Erst eine veränderte politische und ökonomische Situation, deren sichtbarer Ausdruck ein von der Wirtschaft beklagter akuter Arbeitskräftemangel in der expandierenden Industrie war, habe bildungspolitische Fragen stärker ins Blickfeld der politisch Handelnden treten lassen, die dann durch die gesellschaftspolitischen Prozesse in der zweiten Hälfte der 60er Jahre zunehmend an politischer und sozialer Dynamik gewannen. Die extensiv betriebene Ausweitung des Produktionsbereichs bis in die 60er Jahre hinein ging nach von Werder mit einem Qualifikationsrückgang der unmittelbaren Produzenten sowie einer Schulpolitik der bürgerlichen Parteien, „die die staatliche Organisation des Ausbildungssektors auf der Basis ökonomischer und politischer Klasseninteressen ... bestimmten“, einher (von Werder 1974, 234). Erst die in der BRD – im Gegensatz zu anderen westlichen Industriestaaten – verspätet einsetzende „dritte technologische Revolution“ mit ihren Erfordernissen einer weitreichenden Qualifikation „bestimmter Teile der Produzenten“ habe bildungs- und schulpolitische Fragen für die über große Mehrzahl der Arbeitenden, sprich die Arbeiterklasse, wieder zum Gegenstand politischer Parteien und sozialer Bewegungen erhoben (ebd., 230). Die politisch und bildungspolitisch nicht mehr ignorierbaren Anforderungen der »dritten technologischen Revolution« an „die gesellschaftliche Erziehung, an die Qualifikation der Arbeitskraft“ hätten, so von Werder weiter, die staatlichen und privatwirtschaftlichen Bemühungen forciert, und dem gesamten Bildungs- und Ausbildungsbereich eine stärkere gesellschaftliche Aufmerksamkeit zukommen lassen (ebd., 254).

Zugleich wurde in dem von den unterschiedlichen politischen Kräften eher mit Besorgnis prognostiziertem höherem Bildungsniveau der Arbeiter von politisierten linken Gruppierungen sowie deren Sympathisanten aus dem intellektuellen Milieu die Chance gesehen, dass das Proletariat beginne, die kapitalistischen Macht- und Herrschaftsstrukturen zu analysieren und sich für den »proletarischen Klassenkampf« zu engagieren. Für Brezinka, der der Pädagogik der ‚Neuen Linken‘ jegliche Wissenschaftlichkeit absprach, haben die ökonomischen Prozesse der 60er Jahre keinerlei Bedeutung für den Bedeutungsgewinn der »Neuen Linken« und deren Positionen zum Klassenkampf.<sup>157</sup> Er sieht in dem

---

<sup>157</sup> Der Begriff der »Neuen Linken« bzw. »antiautoritären Bewegung« soll hier für eine breite soziale Bewegung in der BRD am Ende der 60er und frühen 70er Jahre des 20. Jahrhunderts stehen, die sich mit dem gesellschaftlich vorherrschendem Erziehungsgrundsätzen auseinandersetzte und für einen „antiautoritären Umgang“ mit Kindern und Jugendlichen eintrat. Als allgemeines, übergreifendes Ziel der Bewegung kann

politisch-pädagogischen „linksliberalen oder »progressistischen« Glaubensbekenntnis“ der »Neuen Linken« ausschließlich den Versuch einer ideologisch-moralischen Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte sowie der „Ersetzung des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaates durch den Gesinnungsstaat“ (Brezinka 1981, 36f.). Andererseits muss er eingestehen, dass die »Neue Linke« die „Schattenseiten“ der Erziehungswirklichkeit „in der modernen liberal-demokratischen Massengesellschaft ungeschminkt“ darstellt und hierdurch „geradezu befreiend“ im Gegensatz zur etablierten Pädagogik wirke (ebd., 120). Jedoch konzentriert sich Brezinka mit seiner Charakterisierung der »Neuen Linken« nur auf die politische Dimension der Bewegung und bezieht die kulturelle, ökonomische und soziale Perspektive nicht mit ein. Nicht zu leugnen ist in Brezinkas Einschätzung zur »Neuen Linken« ein dominanter weltanschaulich-politischer Aspekt, etwas, was er selbst der Bewegung der »Neuen Linken« vorwirft.

Die Forderungen von Wenders nach Konzeptionen für eine neue Arbeiterjugendbildung im Interesse proletarischen Klassenbewusstseins lassen die politische Perspektive sowie deren Verbindung mit pädagogischen und sozialisationstheoretischen Modellen als Antwort auf die gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Probleme in der BRD in den 60er und 70er Jahren offensichtlich werden. Die von den regierenden bürgerlichen Parteien initiierte bildungspolitische Offensive und die von ihnen eingeleiteten erziehungspraktischen Schritte in der zweiten Hälfte der 60er Jahre hätten, so von Wenders Wahrnehmung, zugleich „die Grenzen bürgerlicher Bildungsreform“ deutlich gemacht (von Werder 1974, 259). Die SPD mit ihrer „spätkapitalistischen Bildungsreformkonzeption“ habe zwar die bürgerlichen Parteien zu einer „Revision ihrer Bildungspolitik“ gezwungen (ebd., 259), sei selbst aber immer mehr von ihrer ursprünglichen bildungspolitischen Programmatik abgerückt und habe weitreichende Zugeständnisse an die herrschenden Kapitalinteressen zugelassen. Die „Interessen unterprivilegierter Schichten“ würden – wie in der Weimarer Repu-

---

eine Veränderung individueller Lebensentwürfe und -ansprüche durch erzieherische Einflussnahme (Emanzipation, Selbstbewusstseinsentwicklung, aktive Partizipation an der gesellschaftlichen Entwicklung, Selbstwertgefühl, Mündigkeit) definiert werden. Von einem Teil der antiautoritären Bewegung wurde individuelle Emanzipation als Voraussetzung für eine Gesellschaftsveränderung gesehen (vgl. Brezinka 1981).

„Antiautoritäre Erziehung will die Individuen so weit wie nur irgend möglich in ihrer Persönlichkeitsstruktur emanzipieren, so weit wie nur irgend möglich die noch uneingelöste gesellschaftliche Utopie in den Kindern bereits gegenwärtig werden lassen ...“ (Zimmer 1972, 191).

blik –, so daraus von Werder in seiner vordergründig von politischen Motiven getragenen Meinung schlussfolgernd, durch den kapitalistischen Staat und der ihn tragenden Parteien nicht vertreten. Für von Werder bieten deshalb Rühle und andere sozialistische Pädagogen der Weimarer Republik Anknüpfungsspielraum für eine sich langsam in den frühen 70er Jahren etablierende alternative sozialistische Pädagogik, da sich an der von den fortschrittlichen Pädagogen in den 20er Jahren „festgestellten vorherrschenden Dequalifikation und Desozialisation der Arbeiterjugend wenig geändert habe“ (ebd., 282). Für von Werder geht es dabei nicht um einen Bildungsauftrag für die gesamte heranwachsende Jugend in der BRD, sondern um eine Arbeiterjugendbildungskonzeption unter parteipolitischer Regie. Die Wieder-Entdeckung der sozialistischen Pädagogik der Weimarer Republik sowie die (Wieder-)Veröffentlichung sozialisationstheoretischer Schriften Rühles ist für von Werder allerdings erst zu dem historischen Zeitpunkt möglich geworden, als die gesellschaftlichen und ökonomischen Verhältnisse in der BRD die Überwindung der Stagnation der „Bildungsreform“ einforderten und zugleich im Kontext der antiautoritären Bewegung sich politischen Kräften, die eine Systemveränderung einklagten, eine Plattform für eine eigenständige Politik bot. Von Werder scheidet mithin die eigentliche antiautoritäre Pädagogik von den ihr folgenden Phasen der „proletarischen Erziehung, der Entschulungsdebatte und der Antipädagogik“, die jedoch „die von der antiautoritären Pädagogik entwickelte Kritik autoritärer Erziehungspraktiken ... aufgegriffen und modifiziert“ hätten (von Werder 1987, 96).

Eng verbunden mit der gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und sozialen Entwicklung in der BRD nach 1945 bis in die späten 60er Jahre hinein ist die Tatsache – was einen **dritten Argumentationsstrang** für das nicht vorhandene Zugesein Rühles in der sozialwissenschaftlichen Wissenschaftsdiskussion offen legt – dass es nach 1945 keine nennenswerte pädagogische oder politische Bewegung gab, die sich der „emanzipatorischen Pädagogik“ der Weimarer Republik bzw. dem politischen Erbe Rühles verbunden fühlte. Bleistein bringt es für die Ende der 60er Jahre entstehenden antiautoritären Projekte dahingehend auf den Punkt, dass Versuche unmittelbarer Praktikabilität antiautoritärer Erziehung 1968 „wie auf geheimen Befehl hin“ entstanden seien (Bleistein 1973, 94), während sich für Eisermann in der antiautoritären Bewegung eine politische und päd

gogische Modeerscheinung in einer bestimmten Zeit mit utopischem Charakter zeigt (vgl. Eisermann 1973, 129). Was sich in den Kinderläden – wie es Bleistein erscheint – »spontan« zum Durchbruch verhalf bzw. in vielfältigen Diskussionen zum erzieherischen Generationenverhältnis und »antiautoritären« Erziehungsmethoden auf sozialisationstheoretischer und psychoanalytischer Basis mündete, verweist gerade auf diesen dritten Impuls, der die fehlende Gegenwart Rühles im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der BRD in den Jahren bis Mitte der 60er Jahre mit begründen kann. Erst das Phänomen der Existenz einer gesellschaftlich wahrgenommenen sozialen Bewegung mit dem pädagogischen Anspruch, proletarische Kinder in einem repressionsfreien Raum für eine neue (sozialistische) Gesellschaft zu erziehen bzw. von diesen individuell erlebte soziale Benachteiligungen abzubauen, ließ Rühles Ideen – insbesondere seine sozialpsychologischen und soziologischen Studien zum proletarischen Kind, zum autoritären Charakter des bürgerlichen und proletarischen Individuums sowie zur Frauenemanzipation aus der zweiten Schaffensperiode – zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erörterungen werden. Jedoch waren diese Positionen z.B. noch eng an die politisch-ideologischen Denkmuster der Akteure gebunden und leisteten z.T. einer politischen Vereinnahmung des pädagogischen und sozialpädagogischen Ideenguts von Rühle Vorschub.

In den marxistisch-psychoanalytischen, marxistisch-individualpsychologischen und marxistisch-soziologischen Schriften von Bernfeld, Rühle, Aichhorn, Reich und Schmidt sowie den parteipolitisch-pädagogischen Abhandlungen Hoernles hatten Teile der antiautoritären Erziehungsbewegung eine Quelle für ihr eigenes pädagogisches und politisches Agieren in den späten 60er und frühen 70er Jahren des 20. Jahrhunderts gefunden (vgl. Erziehung und Klassenkampf. 1.1971-5.1975). Gleichzeitig ist festzuhalten, dass nicht die gesamte antiautoritäre Bewegung sich vordergründig in der Tradition der sozialistischen Pädagogen der 20er Jahre sah, sondern überwiegend nur jener Teil, der die „antiautoritäre zur sozialistischen Bewegung“ fortschreiben wollte (Rotkol 1970, 8), und nach Bleistein aus der sozialistisch-emanzipatorischen Pädagogik der Weimarer Republik seinen „klassenkämpferische[n] Pathos“ gewann (Bleistein 1973, 94).

„Der Kampf gegen die defizitäre Entwicklung im Bildungssektor muß immer zugleich ein Kampf gegen politische Herrschaft sein, will er über reformistisches Emanzipationsinteresse hinausgehen. Der Praxis antiautoritärer Erziehung ist dies generell bislang nicht

gelingen, auch wenn es Ansätze gibt, Erziehungsarbeit als Arbeit mit proletarischen Kindern im Zusammenhang einer antikapitalistischen Perspektive zu entfalten“ (Wolff 1972, 205).

Die antiautoritäre Bewegung eröffnete – ungeachtet differierender politischer Beweggründe und innerem Veränderungsdruck – dem pädagogischen und politischen Schrifttum von Rühle ein bisher in der BRD nicht gekanntes Interesse, das über kurz oder lang dem Werk Rühles und anderer sozialistischer Pädagogen der Weimarer Republik die Chance bot, zu einem nicht mehr negierbaren Teil der erziehungswissenschaftlichen Theorie- und Praxisgeschichte zu werden (vgl. Thiersch 1978). Die Dissertationen zu Rühles Pädagogik (Kutz 1991) bzw. Rühles Individualpsychologie (Würzler Schoch 1995) aus den 90er Jahren mögen hierfür ebenso beispielhaft stehen wie wissenschaftstheoretische Bestrebungen seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, Rühles Leistungen für die sozialdemokratische Schulpolitik (Bendele 1979), die Arbeiterbildung (Maneck 1976), die Individualpsychologie (Schille 1993), die Sozialpädagogik (Mergner 1973, Schille 1999, Stecklina 1999) und die Kulturwissenschaften (Groschopp 1987) sozialhistorisch zu erschließen.

Ein **vierter emster Grund** für Rühles geringen Bekanntheitsgrad nach 1945 scheinen die erzwungenen langen Jahre der Emigration in der Tschechoslowakischen Republik und in Mexiko zu sein. Die Emigrationsjahre fanden zudem mit der Rückkehr von Alice Rühle-Gerstel sowie Otto Rühle aus dem mexikanischen Exil nicht ihren Abschluss. Die Utopie der politischen Pädagogik von Rühle, „ausgerichtet auf das Zusammenfügen von Mensch und Gemeinschaft durch das erzieherische Ziel: der Mitmensch“ (Jacoby 1971b, 241), schien hiermit ein für allemal für ein deutschsprachiges Publikum verloren, zumal ehemalige politische Mitstreiter und Freunde der Rühles den nationalsozialistischen Terror nicht überlebt haben dürften bzw. inzwischen ihren Wohnsitz außerhalb Deutschlands genommen hatten. Über den Verbleib der Mitglieder der ‚marxistisch-individualpsychologischen Arbeitsgemeinschaft Dresden‘<sup>158</sup>, die das Wirken der Rühles noch unmittelbar

---

<sup>158</sup> Die Angaben zur Gründung und Entwicklung der ‚Marxistisch -individualpsychologischen Arbeitsgemeinschaft Dresdens‘ sind widersprüchlich. In einem Beitrag der ‚Zeitschrift für individualpsychologische Pädagogik und Psychohygiene‘ vom März 1928 findet sich der Hinweis, dass die Arbeitsgemeinschaft aus einer losen Verbindung von Personen hervorgegangen sei, die sich mit den „psychologischen Forschungen Freuds und Adlers“ auseinandergesetzt haben. Die Leiterin der Arbeitsgemeinschaft sei seit Anbeginn Alice Rühle-Gerstel. Als Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft, die sich einmal wöchentlich „im Stadtcafé am



erlebt haben, ist nichts bekannt. Es muss angenommen werden, dass auch von den jüdischen Intellektuellen, die zum Freundes- und Bekanntenkreis der Rühles in Deutschland, der Tschechoslowakischen Republik und Österreichs gehörten, nur wenige das ‚Dritte Reich‘ überlebten, oder dass sie ihre ursprüngliche Heimat verlassen mussten (vgl. Jacoby 1977, IX).

Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle kehrten im Oktober 1932 von einer Reise in die Hauptstadt der Tschechoslowakischen Republik, Prag nicht mehr nach Dresden zurück. Im Exilland ÈSR konnte Otto Rühle nur wenige Zeitungsbeiträge publizieren. Die von Rühle im tschechoslowakischen Exil vorgenommenen kleineren Veröffentlichungen fanden ausschließlich im ‚Prager Tageblatt‘ (1933-1935) ihr Publikationsorgan und erfolgten unter den Pseudonymen Ping, Karl Steuermann und Pong.<sup>159</sup> Die Beiträge erreichten aber nicht mehr das breite intellektuelle Publikum, welches Rühle noch in der Weimarer Republik mit seinem pädagogisch-erzieherischen, sozialhistorischen, kulturwissenschaftlichen und politischen Schrifttum auf marxistisch-individualpsychologischer Basis angesprochen hatte. Die meisten Beiträge Rühles im bürgerlich-liberalen ‚Prager Tageblatt‘ waren relativ kurz, zumeist ohne politischen Bezug und ohne jegliche marxistisch-individualpsychologische Analyseabsichten. Die einzig größere von Rühle bei dem Prager Verlag ‚Kacha‘ zur Publikation vorgesehene Schrift »Mut zur Utopie! *Baupläne zu einer neuen Gesellschaft*« (1935) fand keine Drucklegung. Erst in Mexiko gelang es Rühle wieder, ein Buch – als Auftragswerk des mexikanischen Erziehungsministeriums – in Druck zu geben und herausbringen. Jedoch ist das Werk »La escuela del trabajo« (1938), in welchem Rühle einem mexikanischen Publikum die Vorläufer und die Ideen der sozialistischen und bürgerlichen deutschen Arbeitsschulbewegung im Kaiserreich und der Weimarer Republik vermitteln wollte sowie sich für die Arbeitserziehung unter den spezifisch mexikanischen Bedingungen einsetzte, bis heute im deutschsprachigen Raum weitgehend unbekannt. Einzig die deutschsprachige Fassung der Schrift »The living thought of Karl Marx. Based

---

Postplatz“ treffen, wurden „Angehörige aller sozialistischen Richtungen, Interessierte, Suchende, Therapeuten“ benannt (A.D., in: Zeitschrift für individualpsychologische Pädagogik und Psychohygiene. 1.1928, 1).

<sup>159</sup> Rühle veröffentlichte beim ‚Prager Tageblatt‘ in den Jahren 1933-1935 insgesamt 19 Beiträge, von denen 7 in der Beilage der Zeitung – ‚Der Sonntag‘ – publiziert wurden (vgl. Anhang Bibliographie). 1936 erschien zudem in einem Beitrag von Alice Rühle-Gerstel, die bis 1936 als Redakteurin bei der Kinderbeilage des ‚Prager Tageblattes‘ tätig war, einige Zeichnungen Rühles mit Motiven aus Mexiko (vgl. Rühle-Gerstel, in: Prager Tageblatt. 61.1936, 220).

on *Capital. Critique of political economy*« (1939) wurde 1949 unter dem Titel »Karl Marx: Das Kapital. *Kritik der politischen Ökonomie*« (1949) veröffentlicht, wobei die englischsprachige Ausgabe von 1939 noch Leo Trotzky als Autor angibt.

Die »Vergessenheit« der Pädagogen Rühles nach dem 2. Weltkrieg könnte sich aber auch z.T. aus einer anderen Begründung ergeben. Eine Analyse des Schrifttums Rühles offenbart, dass Rühle seine maßgebliche sozialisationstheoretische Studie zu den sozialen Lebensbedingungen des proletarischen Kindes »Das proletarische Kind« bereits vor dem 1. Weltkrieg veröffentlichte hatte. Auch seine pädagogisch- psychologischen Schriften – mit der Intention, Wege zur Veränderung der klassenspezifischen „Interpretations- und Einstellungsmuster“ aufzuzeigen (Thiersch 1978, 69), geschrieben – wurden von ihm bis in die zweite Hälfte der zwanziger Jahre publiziert; ab 1927 traten gesellschaftspolitische, sexual- und kulturwissenschaftliche Fragestellungen in das Zentrum seiner Schaffenstätigkeit. Sein erziehungswissenschaftlicher Beitrag zum Zusammenhang von sozialer Umwelt und individuellen Handlungsmustern und -strategien aus der ersten und zweiten Schaffensperiode schien hierdurch, zusätzlich zu der Ignoranz durch die herrschende Pädagogik und „der realen Desintegration“ Rühles von der Arbeiterbewegung und dem Wissenschaftsbetrieb (Mergner 1973, 168), durch die fehlende Diskussionsbasis in den späten 20er und frühen 30er Jahren allmählich in Vergessenheit zu geraten.<sup>160</sup> Nach den Jahren der Nazidiktatur wurde Rühles materialistisch-sozialisationstheoretische bzw. materialistisch-psychologische pragmatische Erziehungstheorie in der pädagogischen Diskussion dann weder in der DDR noch der BRD aufgegriffen.

Als **fünfter Beweisgrund** für die fehlende Integration Rühles in sozialwissenschaftliche Zusammenhänge kann die theoretische Grundlegung und praktische Funktion von Sozialpädagogik bis Ende der 60er Jahre in der BRD angenommen werden. Die Sozialpädagogik in der Zeit nach 1945 habe, wie Mollenhauer es beurteilt, einerseits den „dissozialen Jugendlichen“ „aus dem Horizont bürgerlicher Lebenserwartung und Identifizierungs-

---

<sup>160</sup> Die wenigen Beiträge, die Rühle ab 1927 und den frühen 30er Jahren in deutschsprachigen Zeitschriften veröffentlichte, hatten dezidiert keine pädagogischen Fragestellungen zum Gegenstand. Einzig Rühles Positionen zur geschlechterhierarchischen Struktur der bürgerlichen Gesellschaft, deren Verlängerung in den Zweierbeziehungen und der Sexualität sowie geschlechtsspezifische Formen des ‚männlichen Protestes‘ von Frauen fanden ihre partielle Aufnahme in ‚Der proletarische Atheist‘ (27.1931, 8) sowie der ‚Literarischen Welt‘ (8.1932, 41/42).

chancen“ stigmatisiert, ohne „ihn aus den restriktiven Bedingungen seiner sozialen Herkunft“ befreien zu können und andererseits versucht, dem Jugendlichen „die Wert- und Normorientierung des bürgerlichen Selbstverständnisses“ zu vermitteln und ihn auf der Basis bürgerlicher Normen sozial zu integrieren. Mollenhauer sieht in diesem Verständnis von Sozialpädagogik, welches mit einer „sozialen Stigmatisierung“ von Jugendlichen einhergehe, keinen von positiven Effekten getragenen Weg zur „Resozialisierung“ und Integration von Jugendlichen, sondern einen, der die von den Jugendlichen im individuellen und gruppenspezifischen Sozialisierungsprozess erworbenen Handlungs- und Bewältigungsmuster eher bestätigt und verstärkt (Mollenhauer 1973, 14f.; Hvh.i.O.). Neben der antiautoritären Bewegung, die insbesondere für die dialektisch-historische und emanzipatorische Schule der Sozialpädagogik wesentliche Impulse für das dialektische Verhältnis vom gesellschaftlichen Ganzen, dem familialen und schulischen Sozialisationsprozess und praktischen Erfahrungen des Individuums bot, wurde folglich vor allem die bereits Ende der 50er Jahre von Mollenhauer entfachte Diskussion zum Gegenstand der Sozialpädagogik ein wesentlicher Motor für eine allmähliche Integration Rühles in sozialpädagogische Diskussionen.<sup>161</sup> Mit Mollenhauers These vom „neue[n] Erziehungsbedürfnis“ (Mollenhauer 1959, 124), bedingt in dem durch die Industrialisierung hervorgerufenen fortschreitenden gesellschaftlichen Strukturwandel und dem schichtspezifischen erzieherischen Generationenverhältnis, konnten Rühles Analysen aus dem Kaiserreich und der Weimarer Republik zur gesell-

---

<sup>161</sup> Mollenhauer wird von Brezinka – in seiner konsequenten Gegnerschaft zur antiautoritären Erziehungsbewegung – als einer der pädagogischen Hauptvertreter der „linksliberal-gesellschaftsutopischen Richtung“ der »Neuen Linken« – der emanzipatorischen Pädagogik – eingeführt, deren Ziel die Mündigkeit und Autonomie des Individuums sowie dessen aktive Partizipation an gesellschaftspolitischen Prozessen sei (Brezinka 1981, 93). Als zweite Richtung wird von Brezinka die „linksradikal-klassenkämpferische“, die „sozialistische Pädagogik“, benannt (ebd., 93). Zugleich geht er von der Tatsache aus, dass beide Richtungen in Theorie und Praxis mehr eint als trennt und das gemeinsame Ziel in der Veränderung der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnisse liege. Während hierdurch bei Brezinka die Unterschiede in politischer und pädagogischer Zielstellung der beiden Richtungen nur bedingt deutlich werden, kann jedoch seinem Gedankengang, dass die Pädagogik der »Neue Linken« nicht erst Ende der 60er Jahre entstanden ist, sondern eine längere Tradition hat, Folge geleistet werden, was sich auch bei Mollenhauers Positionen zur Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft dokumentiert.

Thiersch sieht im Gegensatz zu Brezinka die „emanzipatorische Wendung“ der Erziehungswissenschaft in einem gesellschaftlichen, ökonomischen, sozialen und individuellen Kontext. Rationalisierungseffekte in Industrie und Verwaltung, die das gesamte Leben in den industriell entwickelten Ländern des 20. Jahrhunderts bestimmen, würden veränderte Anforderungen an die Ausbildung und die gesamte Lebensgestaltung des Individuums mit sich bringen. „Brüche und Widersprüche“ wären die Folge und würden auch Kritik, Protest und alternative Gesellschafts- und Lebensentwürfe hervorrufen. Zur breit gefächerten sozialen Bewegung des 20. Jahrhunderts gehören auch erziehungswissenschaftliche Konzepte und Veränderungen im Sozial- und Bildungswesen (Thiersch 1978, 80ff.). Thiersch sieht die Kritik am Bildungs- und Sozialwesen der BRD nach den Jahren des wirtschaftlichen Wiederaufbaus bereits in den frühen 60er Jahren einsetzen, womit

schaftlichen Bedingtheit sozialen Elends, zur Verwahrlosung von proletarischen Jugendlichen, zum unausgesetzten Wandel der Familienstrukturen – einschließlich dem Verlust der Erziehungsfunktion –, zur Übernahme sozialer Aufgaben der Familie durch staatliche (und karitative) Institutionen sowie zum individuellen Bewältigungsverhalten von proletarischen Kindern als sozialhistorische Betrachtungen in die sozialpädagogische Theorie und Praxis Aufnahme finden.<sup>162</sup> Die „Sozialpädagogik als Theorie und als pädagogisch-gesellschaftliche Praxis“, so Giesecke in seiner Einleitung zur offensiven Wende der Sozialpädagogik am Ende der 60er Jahre, sei gezwungen, den Defensivcharakter der traditionellen Sozialpädagogik zu enthüllen und Lernprozesse für „die durch fehlgeschlagene Sozialisation beschädigten Individuen“ zu initiieren, die ihnen eine „auch subjektiv befriedigenden Existenz“ ermögliche (Giesecke 1973, 5f.). Sozialpädagogik habe, wie Hornstein an Giesecke anknüpfend formulierte, sich weniger an „den objektiven gesellschaftlichen Sektoren“ zu orientieren, sondern zuerst an den „individuellen und kollektiven »Lagen« bzw. Problemen und Bedürfnissen“ der Adressaten sozialer Arbeit (Hornstein 1973, 92). Als Wissenschaftsdisziplin habe die Sozialpädagogik Lösungs- und Bewältigungsangebote für die subjektiv erlebten Konfliktfelder – bei Anerkennung der gesellschaftlichen Bedingungen, die diese Konflikte befördern – zu unterbreiten und deren praktische Umsetzung kritisch zu reflektieren.

Für Hornstein u.a. sind zu Beginn der 70er Jahre die konzeptionellen und institutionellen Voraussetzungen für ein emanzipatorisches Verständnis von Sozialpädagogik jedoch immer noch nur unzureichend gegeben. Es gehe, wie Hornstein in Rückgriff auf zeitgenössische Bildungspläne und Reformvorschläge kritisierte, nicht ausschließlich um Wissensvermittlung für und die „Behebung des Informationsdefizits“ von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen (Intention der Bildungsreform), sondern um die „sozialen Realitäten der Betroffenen“; die Anerkennung deren Zugehörigkeit zu einer be

---

Mollenhauers kritische Positionen in den späten 50er Jahren auch aus dem sozialhistorischen Kontext der Entwicklung der Industriestaaten des 20. Jahrhunderts verständlich werden.

<sup>162</sup> Von der „linksradikal-klassenkämpferischen Richtung“ der »Neuen Linken« (ebd., 94) wird Mollenhauer das Unterfangen angelastet, „zwischen historisch-materialistischer Gesellschaftsanalyse und bürgerlicher Pädagogik“ einen Ausgleich anzustrengen und sich hierdurch gegen den konsequenten proletarischen Klassenkampf zu stellen (Bott 1973, 63). Bott wirft Mollenhauer vor, die gesellschaftliche und ökonomische Dimension des Verhältnisses von Erzieher und zu Erziehendem nicht als die einzig grundlegende für dieses anzuerkennen und sich stattdessen für eine klassenunabhängige Legitimität von pragmatischer Pädagogik einzusetzen (vgl. ebd., 65).

stimmten sozialen Schicht, um räumlich und zeitlich beschränkte Bildungschancen für bestimmte soziale Gruppen der Gesellschaft sowie familial-erzieherische Bedingungen und Begrenzungen, die durch Informations- und Wissensvermittlung nur bedingt behoben werden können (ebd., 95f.). Die ausschließlich auf Bildungserwerb setzenden Reformvorschläge der führenden politischen Kräfte der BRD bis in die 70er Jahre hinein würden die von Kindern und Jugendlichen in ihrem sozialen Zusammenhang erworbenen Lebenserfahrungen und individuellen Bewältigungsstrategien vollkommen vernachlässigen und versuchen, die Kinder und Jugendlichen im Interesse bestimmter schichtspezifischer Bildungsideale und -vorstellungen zu erziehen. Im Kontext der neueren sozialpädagogischen Forschungen zu Beginn der 70er Jahre zur Lebenswelt von Adressaten sozialer Arbeit sowie des gesellschaftlichen Charakters des Sozialisationsprozesses waren mithin Rühles Untersuchungen in der Weimarer Republik zum autoritären Erziehungsverhalten proletarischer Väter, zu geschlechtshierarchischen Strukturen in proletarischen Familien und Zweierbeziehungen sowie der Entwicklung individueller Handlungsmuster proletarischer Kinder, die die Kompensation subjektiv empfundener sozialer Benachteiligungen thematisierten, als sozialhistorische Studien handhabbar und konnten Kenntnisse über gesellschaftliche Individualisierungsprozesse, Sozialisationskonflikte sowie individuelle Bewältigungsmuster im Kaiserreich und der Weimarer Republik bieten.

Die der marxistisch-klassenkämpferischen Denktradition verpflichteten Sozialpädagogen und Sozialisationsforscher der 60er und 70er Jahre sahen im Gegensatz dazu vor allem in Rühles marxistischen Positionen zur Verelendung breiter Gruppen des Proletariats, wie sie von ihm in seinen Schriften vor dem 1. Weltkrieg entworfen wurden, eine Bestätigung eigener theoretischer Annahmen und dies nicht nur aus sozialhistorischer Perspektive. Die sozialistische Pädagogik sah sich auch als unmittelbaren Fortführer der von Kanitz, Löwenstein, Hoernle, Rühle und anderen sozialistischen Pädagogen geforderten proletarischen Erziehung zu Klassenbewusstsein und Gemeinschaftssinn (vgl. von Werder 1974). Zudem war zur Bekräftigung eigener Positionen für die marxistisch orientierte Sozialpädagogik Rühles Annahme wegweisend, dass Wissenschaft im Allgemeinen sowie Pädagogik und Erziehungsprozesse im Speziellen von den kapitalistischen Produktionsverhältnissen abhängig seien (vgl. Rühle 1930; vgl. Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 10), was in der angenommenen Totalität von Hagemann-White/Wolff aber dahingehend kritisiert

wird, dass von den marxistischen Linken „das Verhältnis von Wissenschaft und Ideologie als ein unvermitteltes oder ein der Wissenschaft äußerliches Verhältnis“ dargestellt wird (Hagemann-White/Wolff 1975, 45f.) Für Eßbach-Kreuzer/Kreuzer waren es vor allem Rühles Vorstellungen vom solidarischen und gemeinschaftsbezogenen Handeln des Proletariats – wie er sie in seiner zweiten Schaffensperiode entwickelt hatte – einschließlich der Position, dass die Befreiung der sozialen Klasse Proletariat kein individuumszentrierter Akt sein kann, sondern nur möglich werde, wenn „die bereits tendenziell vorhandene revolutionäre Denk- und Lebensweise des Proletariats durch Erziehungsprozesse unterstützt und intensiviert werden könne“, die sein sozialpsychologisches und sozialpädagogisches Konzept bestimmten (Eßbach-Kreuzer/Kreuzer 1974, 72). Ziel aller Erziehungsintentionen müsse sein, ein „kollektives Bewußtsein“ beim Proletariat zu erzeugen (Vahsen 1975, 39) und die Erziehung zur Gemeinschaft, „in der die individuelle Freiheit zugunsten eines Kollektivwillen[s]“ aufgehoben sein wird, zur Grundlage der sozialistischer Erziehung werden zu lassen (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 1; 14).

Die sozialistische Pädagogik hatte somit die erziehungspraktischen Vorstellungen der anti-autoritären Bewegung – der „Kinderladenbewegung“ – dahingehend revidiert, dass sie nicht mehr in der „autoritären Gesellschaft“ die Ursache für ein generationen- und geschlechterhierarchisches Erziehungsverhältnis sah, sondern in der „Klassengesellschaft“. Für die proletarische Erziehung war nicht mehr „die Unterdrückung kindlicher Sexualität“ das entscheidende Kriterium, sondern die Entwicklung „eines richtigen Bewußtseins“ bei proletarischen Kindern (von Werder 1987, 96f.). Dies versuchte die sozialistische Pädagogik nicht mehr vordergründig auf der Basis der marxistisch-psychoanalytischen Konzepte zu erreichen. Vielmehr wurden für die sozialistische Pädagogik der ersten Hälfte der 70er Jahre das sozialistische Gedankengut von Marx, der Sozialdemokratie vor dem 1. Weltkrieg und der pragmatischen Erziehungswissenschaft der Kinderfreundebewegung, der marxistisch-individualpsychologischen Pädagogik sowie der kommunistischen Bewegung und deren kritische Bestandsaufnahme zur zentralen Grundlage ihrer Analysen.

Einen Zugang zur Sozialpädagogik von Rühle in der DDR konnte es nicht geben, da es diese als Wissenschaftsdisziplin in der DDR nicht gab und sich die marxistisch-leninistisch

orientierte sozialistische Pädagogik in der DDR von den Forschungsleistungen Rühles distanzierte bzw. diese totschwieg.

Finden die in den fünf Punkten erwähnten unterschiedlichen Zugänge zum pädagogischen und sozialpädagogischen Schrifttum von Rühle seit 1945 – bezogen auf die BRD – Beachtung, so wird vor allem deutlich, dass die sozialisationstheoretischen Analysen Rühles zum Schicksal des proletarischen Kindes aus dem Kaiserreich und der Weimarer Republik zu einem wesentlichen Bestandteil der Sozialisationsforschung und Erziehungswissenschaft der frühen 70er Jahre in der BRD wurden. Rühles Studien zu den proletarischen Sozialisationsbedingungen in Familie, Schule und sozialem Milieu, die er aus den objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen ableitete, wurden dabei von der sozialistische Pädagogik überwiegend im Zusammenhang mit seinen individualpsychologischen Betrachtungen zum individuellen Bewältigungsverhalten proletarischer Kinder – als Reaktion auf die subjektiv und gruppenspezifisch erlebten gesellschaftlichen Benachteiligungen und selbstbewusstseinshemmenden Sozialisationsbedingungen – gesehen. Die sozialistische Erziehungswissenschaft habe – so gibt das ‚Rote Kollektiv proletarischer Erziehung‘ vor – zu erkennen, dass es „in einer Klassengesellschaft soviel Formen kindlicher Sozialisation gibt, wie es Klassen gibt“. Auf dieser Erkenntnis aufbauend habe Erziehungswissenschaft und -praxis die jeweilige „klassenspezifische[] Sozialisationsform[] des Kindes“ zur Basis jeglicher Erziehung zu erheben und das proletarische Kind nicht im Geiste einer bürgerlich-autoritären, sondern einer sozialistisch-klassenkämpferischen Haltung zu erziehen (Rotkol 1970, 7).<sup>163</sup>

Auch für die emanzipatorische Erziehungswissenschaft bieten die sozialisationstheoretischen, erziehungspraktischen und individualpsychologischen Ansichten Rühles genü-

---

<sup>163</sup> Das ‚Rote Kollektiv Proletarische Erziehung‘ (Rotkol – von den Mitgliedern selbst gewählte Abkürzung, vgl. Rotkol 1970, 10) wählte als Titel der Broschüre ‚Soll Erziehung politisch sein‘. Dies war zugleich die Überschrift eines Beitrages von Alice Rühle-Gerstel, den sie in ‚Das proletarische Kind. Monatsblätter für sozialistische Erziehung‘ 1.1925/26, 10. publiziert hatte und der vom ‚Roten Kollektiv Proletarischer Erziehung‘ erneut abgedruckt wurde. In diesem sprach sich Rühle-Gerstel gegen eine „Erziehung zur P o l i t i k “ aus, da dies eine »parteilpolitische Erziehung« wäre. Vielmehr müsse eine „Erziehung zum K l a s s e n - k a m p f “ dazu führen, dass die Interessen der Klasse, einschließlich ihrer historischen Aufgabe, durch das einzelne Mitglied der Klasse (den Proletarier) zu jeder Zeit wahrgenommen werden können, und sich in seinem Denken, Fühlen und Handeln widerspiegeln (Rühle-Gerstel, in: Das proletarische Kind. Monatsblätter für sozialistische Erziehung. 1.25/26, 10; 220; Hvh.i.O.). Rotkol spricht sich im Gegensatz zu Rühle-Gerstel für den – auch von Parteien – organisierten proletarischen Emanzipationskampf aus, wodurch der Titel von Rühle-Gerstel bei Rotkol einen anderen inhaltlichen Zuschnitt erhält.

gend Anknüpfungsspielraum, der jedoch durch sie bis heute kaum genutzt wird. Als Begründung hierfür könnte die Ablehnung der als dogmatisch angenommenen einseitigen Schulzuweisungen der sozialistischen Bildungstheorie des Kaiserreiches und der marxistisch-psychologischen Erziehungsideen der Weimarer Republik an die kapitalistische Gesellschaft, sowie das Bestreben der sozialistischen Pädagogik im Kaiserreich und der Weimarer Republik, die eigenen Erziehungskonzeption von einer differenzierend-kritischen Hinterfragung auszunehmen, durch die emanzipatorische Pädagogik angenommen werden (Thiersch 1978, 89f.). Ob dies die beiden entscheidenden Gründe dafür sind, dass sich die emanzipatorische Erziehungswissenschaft in ihren Schriften bisher kaum mit Rühle auseinandergesetzt hat, muss jedoch an dieser Stelle weiterhin offen bleiben. Die materialistisch-individualpsychologische Erziehungstheorie von Rühle bietet der emanzipatorischen Erziehungstheorie aber genügend Punkte der Übereinstimmung und Auseinandersetzung, die aufgegriffen werden hätten können. Folgt man Würzer Schoch, die eine Reihe von Übereinstimmungen in den theoretischen Voraussetzungen, Erziehungszielen und in der gesellschaftlichen Utopie bei Rühle und Bernfeld bestimmte, so ist der Sachverhalt, warum nur Bernfeld zu einem Protagonisten der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft wurde, nicht ganz nachzuvollziehen (vgl. Würzer Schoch 1995).

Eine allumfassende Analyse der Rezeptionsgeschichte Rühles nach 1945 im deutschsprachigen Raum wird zu einer fast aussichtslosen Absicht, da es sich äußerst schwierig gestaltet, die gesamte erziehungswissenschaftliche, politische, individualpsychologische und kulturwissenschaftliche Rezeptionsbreite zu Rühle über einen Zeitraum von knapp 50 Jahren zusammenzuziehen und diese erschöpfend darzustellen. Im Zusammenhang mit der hier vorliegenden Arbeit zur Sozialpädagogik Rühles soll deshalb eine Beschränkung der Rezeptionsgeschichte auf das sozialpädagogische und sozialisationstheoretische Werk Rühles sowie eine zeitlich-räumliche Einengung vorgenommen werden. Untersucht wird speziell die Rezeptionsgeschichte des sozialpädagogischen und sozialisationstheoretischen Schrifttums von Rühle durch die Pädagogik der »Neuen Linken« in den späten 60er und den frühen 70er Jahren. Mit der zeitlichen, räumlichen und thematisch-generierten Begrenzung soll zugleich vermieden werden, Veröffentlichungen zum pädagogisch-individualpsychologischen Werk von Rühle, die aus einem anderen sozialhistorischen und wissenschaftstheoretischen Kontext heraus verfasst wurden, als bruchlose Fortführung der



wissenschaftlichen Erörterung der pragmatischen Erziehungswissenschaft von ihm durch die progressive Erziehungsbewegung der 60er und 70er Jahre zu deklarieren.<sup>164</sup> Keine Berücksichtigung finden hier Veröffentlichungen zu Rühle aus der Zeit nach 1945 im deutschsprachigen Raum, die ausschließlich ein politisches Interesse zum Gegenstand hatten und haben bzw. die Rezeptionsgeschichte der Sozialisations- und Erziehungstheorie Rühles in der DDR.<sup>165</sup>

Als Kristallisationspunkte für eine Analyse der Rezeptionsgeschichte zu Rühle in den 60er und 70er Jahren können folgende Problemkreise angenommen werden: die Vorstellungen Rühles zur Erziehung proletarischer Kinder in Erziehungsgemeinschaften, die Familienperspektive bei Rühle, seine Positionen zu Verwahrlosungserscheinungen von proletarischen Kindern sowie Rühles begriffliche Bestimmung von Sozialpädagogik. Alle vier Gegenstände, die Rühle in seinem Schrifttum sowohl in der ersten als auch der zweiten Schaffensperiode behandelt hat, wurden aus mannigfachem politisch-erzieherischen bzw. wissenschaftstheoretischen Interesse heraus durch die sozialistische Pädagogik erschlossen und im Hinblick auf die eigene Fragestellung – die Bedeutung des Verhältnisses von Gesellschaft, sozialem Milieu, Institutionen und Individuum für die Erziehungswirklichkeit – einer Erörterung zugänglich gemacht. Um einem größeren Personenkreis einen Zugang zum Schrifttum von Rühle zu erschwinglichen Konditionen zu eröffnen, wurden, beginnend in den späten 60er Jahren, zentrale Schriften Rühles zu den Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder, zur Geschlechterfrage sowie pädagogisch-individual-

---

<sup>164</sup> Kutz, Wolfgang. Der Erziehungsgedanke in der marxistischen Individualpsychologie. Pädagogik bei Manés Sperber, Otto Rühle und Alice Rühle-Gerstel. *Zur Historiographie tiefenpsychologisch geprägter Erziehungswissenschaft* (1991), Würzler Schoch, Elsbeth. Otto Rühle und Siegfried Bernfeld: *Eine vergleichende Darstellung zweier Pädagogen, ihrer unterschiedlichen psychologischen und soziologischen Grundlegung und ihrer pädagogischen Relevanz*. (1995)

<sup>165</sup> Dies betrifft u.a. Herrmann (1972, 17/1973, 18) und Herbst (1979). Festzuhalten ist aber, dass sowohl in den erziehungswissenschaftlichen als auch den politischen Diskussionen die individualpsychologischen Deutungsmuster Rühles zum autoritären Charakter des Proletariats und seine darauf aufbauenden politisch-erzieherischen Strategien zur Entfaltung des Gemeinschaftsgefühls als eine zentrale Dimension der pragmatischen Erziehungstheorie Rühles anerkannt wurden und die Analysen zu den „Elementen der Charakterstruktur moderner Menschen“ mitbestimmen (Friedeburg, von 1973, IX). So greifen Herrmann und Herbst die Thematik des autoritären Charakters des Proletariats auf und stellen Rühles Positionen und Darlegungen zum autoritären Menschen als zentrale Kategorie seiner politischen (Klassenkampf-)Theorie dar (vgl. Herrmann 1972, 17.; 55ff.; vgl. Herbst 1979, 58ff.). Kreuzer-Ebbach/Kreuzer würdigen Rühles theoretische Fähigkeit, „Züge des autoritären Charakters“ nachdrücklich analysiert und hiermit sich ca. 10 Jahre vor Fromm, Horkheimer, Reich Marcuse, Adorno u.a. zu diesem Thema geäußert zu haben (Kreuzer-Ebbach/Kreuzer 1974, 63). Das ‚Rote Kollektiv Proletarischer Erziehung‘ geht hier noch einen Schritt weiter und sieht die individualpsychologischen Erkenntnisse von Rühle durch Fromm und Horkheimer aufgenommen und in der Kinderladenbewegung praktisch vollzogen (vgl. Rotkol 1970, 66).

psychologische Ansichten, durch verschiedene Verlage neu verlegt bzw. als Raubdrucke veröffentlicht (vgl. Bibliographie im Anhang).<sup>166</sup>

#### *4.2. Die Bedeutung von Erziehungsgemeinschaften für die Sozialisation proletarischer Kinder*

Rühles Intentionen stellten sowohl im Kaiserreich als auch der Weimarer Republik darauf ab, proletarischen Kindern optimale gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Bedingungen für eine lebenspraktische und der proletarischen Emanzipationsbewegung dienende Erziehung zu bieten. Auf der Folie der Sonderung von bürgerlicher und proletarischer Kultur, die sich auch in Sozialisationsbedingungen sowie familialen und schulischen Erziehungsleistungen von Bourgeoisie und Proletariat ihre Bahn bricht, formulierte Rühle sein sozialisationstheoretisches und erzieherisches Anliegen dahingehend, dass

„andere Klassenverhältnisse auch andere Existenz- und Entwicklungsbedingungen zeitigen, daß also der Werdegang der proletarischen Jugend andere Voraussetzungen zur Grundlage hat, nach anderen Gesetzen sich vollzieht und von anderen Einflüssen und Gewalten bewegende Antriebe und richtunggebende Steuerungen empfängt ...“ (Rühle 1911, 1).

In der nachrevolutionären Zeit der Weimarer Republik erweiterte Rühle sein Konstrukt der Separation zwischen bürgerlicher und proletarischer Kultur und klassenspezifischen Erziehungsintentionen dahingehend, dass er nun die Verankerung bürgerlicher Kulturbestrebungen und Erziehungsvorstellungen in den Handlungsweisen, Stimmungen und Verhaltensmustern des proletarischen Individuums mit individualpsychologischem Instrumentarium analysierte und auf Grund der „Bewußtseinsdichotomie des Proletariats“ eine Erziehung zur sozialistischen Gemeinschaft auf der Basis des „kollektivistischen Prinzips“ einklagte (Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 60f.). Während für Kreuzer-Eßbach/Kreuzer die Erziehung von Jugendlichen in altershomogenen Gemeinschaften nur eine konkret-spezifische Form der „Erziehung zur Solidarität“ ist und für sie die allseitige Schulung solidarischer Handlungskompetenz den „Mittelpunkt“ der Erziehungskonzeption von Rühle

---

<sup>166</sup> Von den erzieherisch-sozialisationstheoretischen sowie pädagogisch-individualpsychologischen Schriften traf dies auf folgende Abhandlungen zu: »Kinder-Elend«, »Das proletarische Kind«, »Die Sozialisierung der Frau«, »Erziehung zum Sozialismus«, »Das kommunistische Schulprogramm«, »Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*«, »Die Seele des proletarischen Kindes«, »Das verwahrloste Kind«, »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1«.

bildet (ebd., 80), wird die von Rühle/Rühle-Gerstel seit 1924 verbreitete pädagogische Konzeption proletarischer Erziehungsgemeinschaften zum primären Untersuchungsgegenstand des ‚Roten Kollektivs Proletarischer Erziehung‘ (Rotkol).<sup>167</sup> Im Gegensatz zu den von realen politisch-erzieherischen Aspekten getragenen Intentionen von Rotkol kommt es Kreuzer-Eßbach/Kreuzer in ihren Darlegungen zum Verhältnis von sozialer Revolution, Solidarität und subjektivem Bewusstsein bei Rühle darauf an, aus sozialpsychologischer Perspektive die gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen proletarischer Solidarität, wie sie von Rühle unter Zuhilfenahme des individualpsychologischen Instrumentariums in der Weimarer Republik entworfen wurde, darzubieten sowie die in den 70er Jahren „abgebrochene Diskussion“ zu den „subjektiven Momenten“ einer bewusst gewollten Erzeugung und zur Genese von Solidarierungsakten „kritisch wiederaufzunehmen“ (Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 11).

Von Rotkol wird die „Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘, Dresden 1925/26“ als ein konkretes erziehungstheoretisches und -praktisches Beispiel, welches in der Weimarer Republik dem progressiven Erziehungsanspruch einer Erziehung zum Sozialismus durch die Gemeinschaft gerecht werden wollte, eingeführt. Die Erziehungsvorstellungen von Rühle/Rühle-Gerstel werden von Rotkol hierbei in erster Linie im Hinblick auf die konkret-historischen Bedingungen einer „Erziehung zum politischen Kampf“ in den 70er Jahren und in Abgrenzung zur antiautoritären Erziehung der späten 60er Jahre analysiert (Rotkol 1970, 61). Das Ziel des jeweils kommentierten auszugsweisen Abdrucks von Erziehungskonzeptionen der österreichischen Kinderfreundebewegung, der marxistisch-individualpsychologischen Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ von Rühle/Rühle-Gerstel sowie der kommunistischen Kinderbewegung wird von Rotkol dahingehend umrissen, „eine proletarische Klassenkämpferziehung in Theorie und Praxis neu zu konzipieren“ (ebd., 8). Hierzu könnten die drei erziehungstheoretischen und -praktischen Modelle als historische Studien einen gewichtigen Beitrag leisten.

Der von Rotkol angestrebte, aber nur bedingt vollzogene Vergleich der drei Modelle sozialistischer Erziehungstheorie und -praxis in der Weimarer Republik mit der Wirklichkeit

---

<sup>167</sup> Nachfolgend wird die vom ‚Roten Kollektiv Proletarischer Erziehung‘ selbst benutzte Abkürzung ‚Rotkol‘ verwandt.

und den Chancen politischer Erziehung in der BRD zu Beginn der 70er Jahre soll an dieser Stelle nicht weiter reflektiert werden. Vielmehr wird die von Rotkol angebrachte Kritik an der Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ aufgegriffen, da sie als Beispiel für die Distanz von Teilen der sozialistischen Pädagogik in den BRD zu den Erziehungsauffassungen Rühles gelten kann und sich, ohne dies aber zu akzentuieren, der Meinung des Parteikommunisten Hoernle zu den Erziehungsansichten von Rühle aus den 20er Jahren annimmt (vgl. Hoernle 1929; vgl. Hoernle 1958b, 63ff.). Offensichtlich ist in den Kommentaren zu den drei Modellen, dass Rotkol das kommunistische Erziehungsmodell als das den eigenen politisch-erzieherischen Positionen am ehesten entsprechende deklariert, während die österreichische Kinderfreundebewegung und die Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ für „sozialdemokratische Handwerkelei und bloße[n] individualistische[n] Erziehungsutopismus“ stehen, der nach Meinung von Rotkol auch von Teilen der emanzipatorischen und sozialistischen Erziehungsbewegung der 60er und 70er Jahre noch nicht überwunden ist (Rotkol 1970, 10).

In der Schrift von Rotkol ‚Soll Erziehung politisch sein‘ wurden in dem Abschnitt zur Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ Beiträge von Alice Rühle-Gerstel, Theo Malkmus, Trude Wiechert, Erwin Wexberg und Otto Rühle aus dem Heft 10 des 1. Jahrgangs der Monatsschrift ‚Das proletarische Kind. Monatsblätter für proletarische Erziehung‘ (1.1925/26, 10) aufgenommen<sup>168</sup>, denen ein Kommentar zur Erziehungstheorie und -praxis sowie zur politischen Biografie von Otto Rühle vorangeht. In den Darlegungen zu Rühle werden dessen theoretische Erziehungsintentionen; seine Versuche, diese in der Praxis zu

---

<sup>168</sup> In den Beiträgen von Rühle-Gerstel, Malkmus und Wiechert wurde aus theoretischer sowie bei Wexberg und Rühle aus biografischer Perspektive der Zusammenhang von Erziehung und klassenspezifischem proletarischem Bewusstsein erörtert.

Im einzelnen wurden durch das ‚Rokol‘ folgende Beiträge zum Abdruck gebracht: Rühle-Gerstel, Alice: Erziehung und Klassenkampf, Rühle-Gerstel, Alice: Soll Erziehung politisch sein?, Rühle-Gerstel, Alice: Erziehung zum Klassenbewußtsein, Malkmus, Theo: Erziehen wir Klassenkämpfer!, Wiechert, Trude: Über Klassenkämpferziehung, Wexberg, Erwin/Rühle, Otto: Kindheitserlebnisse und Klassengefühl.

Der Beitrag von Rühle, der den autoritär-devoten Charakter des Vaters dokumentieren sollte, wurde in den Jahren nach 1945 jedoch nicht als sozialwissenschaftliches und biografisches Dokument zur allgemeinen Debatte um autoritäre/antiautoritäre Erziehung durch Rühle gesehen, sondern fand Aufnahme als einer der spärlichen Belege für das unmittelbare Verhältnis von Rühle zu seinem Vater, welches – zumindest aus Sicht seiner Biografen – sein weiteres Leben wesentlich bestimmt habe (vgl. Jacoby/Herbst 1985, 11f.; vgl. Herbst 1979, 261). Zugleich könnte das von Rühle gezeichnete Bild seines Vaters auch als ein Beispiel für das von Rühle entwickelte sozialpsychologische Drei-Phasen-Modell des Proletariats sein. Der Vater von Rühle würde hierbei dem „typischen Proletarier der ersten Phase“ entsprechen, d.h. der „Phase [des] innere[n] Aufbegehren[s] bei äußerer Willigkeit“, sprich dem psychischen Typus des gehorsamen und devoten Proletariats (Rühle 1925, 104).

verankern sowie Fragen des idyllischen und insularen Dasein des Kinderheims ‚Kinderland Birkenwerder‘ für die proletarische Erziehung erörtert. Während die Charakterisierung der Erziehungspositionen Rühles vor der Wiedergabe der Texte platziert wird, erfährt die wissenschaftstheoretische Leistung von Alice Rühle-Gerstel – und unabhängig von Otto Rühle – erst nach den Texten eine kritische Würdigung.

Die Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ existierte nach Auffassung des ‚Roten Kollektiv Proletarischer Erziehung‘ in einer Zeit, die heute von der Geschichtswissenschaft als eine Zeit der relativen Stabilisierung des Kapitalismus in Deutschland und des Abflauens von Klassenkampfauseinandersetzungen beschrieben wird.<sup>169</sup> Rühle habe aber bereits vor dem Bestehen der Erziehungsgemeinschaft „autoritäre Parteipraktiken“ vehement bekämpft und in der proletarischen Klasse das „Subjekt der gesellschaftlichen Umwälzung“ gesehen (Rotkol 1970, 62). Er habe erkannt, dass es nicht ausreichte, die „objektiven gesellschaftlichen Bedingungen“ als die einzig notwendigen für eine erfolgreiche proletarische Revolution anzunehmen, sondern im proletarischen Klassenbewusstsein eine ebenso wichtige, wenn nicht gar die entscheidende, Voraussetzung für den Sozialismus zu sehen. Das klassenkämpferische Bewusstsein sollte im Verständnis Rühles – so die Annahme von Rotkol – ausschließlich durch „antiautoritäre Erziehung“ erreicht werden, worin Rotkol die Reproduktion der „bürgerliche[n] Überschätzung der Erziehung als Hebel gesellschaftlicher Veränderungen“ bei Rühle auszumachen meint (ebd., 63), und die im wesentlichen mit der Kritik Hoernles an der „kleinbürgerlich-moralisierende[n] Philosophie der Altersgegensätze“ von Rühle konform geht (Hoernle 1929, 207). Alle weiteren Ansichten von Rotkol zu Rühles pragmatischer Erziehungstheorie sind im Zusammenhang mit dieser grundlegenden Position zu sehen und verweisen auf die fehlende Bereitschaft von Rotkol, eigene ideologische Muster im Interesse einer objektiveren Analyse der theoretischen Grundsätze der Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ und den Ver

---

<sup>169</sup> Rotkol bezieht sich bei der Periodisierung der Weimarer Republik auf die Schrift von Rosenberg »Die Geschichte der Weimarer Republik« (1961).

Von anderen Historikern wird die Geschichte der Weimarer Republik zumeist in die Anfangsphase bis 1923 als dem Zeitraum, der von Instabilität, Aufständen und einer ausufernden Inflation geprägt ist; in die Phase der ‚relativen Stabilisierung‘ bis ca. 1928/29 sowie dem Abschnitt ab 1929/30, der durch wirtschaftlichen Verfall und eine fortschreitende Auflösung der demokratischen Fundamente gekennzeichnet ist, periodisiert (vgl. Kolb 1988). Peukert charakterisiert die einzelnen Zeitabschnitte durch die Begriffe der „Weichenstellungen 1918-1923“, der „trägerischen Stabilisierung 1924-1929“ sowie der „totalen Krise 1930-1933“ (vgl. Peukert 1987).

such deren praktischer Realisierung zu hinterfragen.

Der primären Erziehungsinstanz, der Familie, misst Rühle – so die Auffassung von Rotkol in der Konzeption zur Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ im Erziehungsprozess eine ausschlaggebende Funktion bei. Deshalb sei für Rühle die antiautoritäre Erziehung vor allem eine Erziehung der Erzieher, die sich im Prozess der Selbsterziehung mit ihren autoritären Verhaltensmustern auseinanderzusetzen haben. Jedoch werden die Erziehungsvorstellungen von Rühle, so die Meinung von Rotkol, von ihm nicht auf die reale Klassenkampf- und Erziehungswirklichkeit der konkret-historischen Periode der relativen Stabilisierung des Kapitalismus bezogen. Da Rühle den antiautoritären Erziehungsprozess in Einheit mit revolutionären Aktionen sah, aber gleichzeitig vehement die einzige politische Kraft, die in dieser Zeit außerparlamentarische Aktionen organisierte, die KPD, bekämpfte, konnte sich sein Modell einer proletarischen Erziehungsgemeinschaft nicht erfolgreich in der Praxis bewähren. Seine „antiautoritäre Erziehung in der antiautoritären Kindergemeinschaft“ habe deshalb von Anfang an vor der Problematik gestanden, „in unfruchtbarer Appell-Pädagogik zu verkommen“ und in „unpolitischen, sektiererischen, pädagogischen Inseln“ stattzufinden (Rotkol 1970, 64). Die Entwicklung der Erziehungsgemeinschaft in den Jahren 1925/26, so schlussfolgert Rotkol aus den Berichten in der Monatsschrift ‚Das proletarische Kind‘, wäre hierfür selbst die Bestätigung, denn die Darstellungen dokumentieren die fehlende Bereitschaft von Eltern, sich allein auf Basis von pädagogischen Appellen charakterlich grundlegend zu ändern und ein antiautoritäres, gleichberechtigtes Erziehungsverhältnis zu den zu Erziehenden aufzubauen.

Noch entschiedener als die von Rühle verweigerte organisatorisch-strukturelle Bindung werden von Rotkol Institutionen wie das von der Erziehungsgemeinschaft getragene Kinderheim ‚Kinderland Birkenwerda‘ abgelehnt, da durch eine „ins Idyll [verlegte] antiautoritäre Erziehungspraxis ... die gesellschaftlichen Zwänge überhaupt nicht angetastet[]“ werden (ebd., 66). Vielmehr haben solche Institutionen eine „apologetische Funktion“, denn sie würden von der individuell erlebten strukturellen Unterdrückung im sozialen Milieu ablenken und „dienen liberalen Bürgern als moralisches Ruhekitzen“ (ebd., 66). Die am Erziehungsmodell von Rühle vorgebrachte Kritik wird dann von Rotkol auf die antiautoritäre Kinderladenbewegung der späten 60er Jahre übertragen. Die Kinderläden

würden ähnlich wie Rühles Erziehungsmodell nicht über „eine ausreichende Klassenbasis für eine derartige Erziehung“ verfügen und seien nicht bereit, diesen Sachverhalt theoretisch zu reflektieren (ebd., 66f.).

Die umfassende Kritik von Rotkol an zentralen pädagogischen Grundsätzen des Rühleschen Konzepts wird in ihrer Gesamtheit auch aus der Ablehnung Rühles von an politische Organisationen – wie der KPD – gebundenen Kindergruppen erklärbar, eine Position Rühles, gegen die Rotkol seinerseits mit einer negativen Bewertung der Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ polemisierte. Rühle hatte in den 20er Jahren die Arbeit parteigebundener Gruppen als antisozialistisch und neue autoritäre Beziehungen und Strukturen produzierend charakterisiert.

„Nicht zu leugnen ist, daß eine Partei, ... eine Kindergruppe eine Gemeinschaft darstellen, also eine geistige Verbundenheit mit solidarischer Verpflichtung im Gesamtinteresse. Aber doch nur eine Gemeinschaft in dem Sinne, der eine dem überlegenen Klasseninteresse dienende Verfälschung des ursprünglichen Gemeinschaftsgedankens bedeutet. ... Und wenn behauptet wird, eine Erziehung im Geiste der Partei, der Kindergruppe sei eine Erziehung im Geiste sozialistischer Gemeinschaft, so ist das zumindest ein Irrtum, wenn nicht eine Irreführung“ (Rühle 1925, 198).

Der hierdurch überwiegend politisch motivierten Kritik am Konzept der Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ von Rühle/Rühle-Gerstel versucht Rotkol auch positive Aspekte der pragmatischen Erziehungskonzeption von Rühle/Rühle-Gerstel gegenüberzustellen. Die Darlegungen von Rühle/Rühle-Gerstel zum Verhältnis von Eltern und Kindern und zu dessen Veränderungsbedarf hätten von ihrer Aktualität in den 60er und 70er Jahren nichts verloren. Autoritäre Strukturen im Individuum seien, dies habe Rühle in seinen Schriften sichtbar werden lassen, dem proletarischen Klassenbewusstsein nicht zuträglich, sie dienen ausschließlich der Konservierung bestehender Herrschafts- und Machtverhältnisse. Ein Individuum, welches nur das Verhältnis zu sich selbst verändere, gleichzeitig aber nicht über eine antikapitalistische Strategie verfüge, müsse deshalb unweigerlich den gesellschaftlichen Gewaltstrukturen unterliegen. „Proletarischer Antiautoritarismus“ kann nach Meinung von Rotkol nur erfolgreich im Individuum verankert werden, wenn er sich „in antikapitalistischen Aktionen“ verwirkliche (Rotkol 1970, 67).

Das dieser Annahme zugrunde liegende Drei-Stufen-Modell der Entwicklung des proletarischen Klassenbewusstseins von Rühle wird von Rotkol jedoch nicht in die eigenen Darlegungen integriert. Rühle hatte in seinem Buch ‚Die Seele des proletarischen Kindes‘ drei psychische Typen des proletarischen Klassenbewusstseins eingeführt, die dreigliedrige charakterliche Typisierung auch auf das proletarische Kind übertragen sowie zwei der drei Bewusstseinstypen mit je einem bestimmten Zeitabschnitt des Kapitalismus und den dritten mit dem Sozialismus korrelativ verbunden.

„Im Verlauf der Entwicklung von der ersten Regung des Klassengefühls bis zu den letzten Ekstasen des Klassenkampfes lassen sich ohne Mühe drei Phasen erkennen: die des inneren Aufbegehrens bei äußerlich williger Unterwerfung, die der inneren und äußeren Revolte von einzelnen oder zufällig Verbündeten, und die der planvollen Kampfführung durch eine organisierte und geschulte Gemeinschaft“ (Rühle 1925, 103f.)

Als zeitgebundene psychische Typen des Proletariats wurden von Rühle benannt: der devote (gehorsame), der revoltierende sowie der über ein positives Selbstwertgefühl verfügende und gemeinschaftsbezogen handelnde Proletarier. Dieser Typisierung des erwachsenen Proletariats entspreche beim proletarischen Kind die Typisierung des gehorsamen, des trotziges sowie des selbstbewussten, kollektiv handelnden Kindes. Als konkret-historische Zeitabschnitte, die den drei Stufen der psychischen Typisierung entsprechen, wurden von Rühle die „kapitalistische Frühperiode“, die Zeit des entwickelten Industriekapitalismus sowie die „nächste weltgeschichtliche Phase“, der Sozialismus, benannt (ebd., 118).

Rotkol bezieht nachfolgend in seinen Darlegungen zur Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ Haltungen, die die Differenz der gesamten Auffassungen von Rotkol zu der materialistisch-individualpsychologischen Erziehungskonzeption von Rühle offenbaren. Sie werden zwar in ihrer Eindeutigkeit erst zum Ende der Positionierung von Rotkol zu Rühles Erziehungskonzept entwickelt, jedoch wird in ihnen nicht mehr auf Rühles Erziehung in und durch die Gemeinschaft Bezug genommen. Rotkol argumentiert – in Hinblick auf die konkret-historische Situation in der BRD in den späten 60er und frühen 70er Jahren –, dass das Proletariat sich zwar antiautoritäre Verhaltensmuster und Handlungsweisen im kapitalistischen Klassenstaat aneignen und nach ihnen handeln muss, jedoch gleichzeitig gegenüber den „herrschenden Autoritäten“ und denjenigen, die sich den ‚alten



Respektpersonen' nicht entgegenstellen, „autoritär“ zu sein habe (Rotkol 1970, 67). Für die Überwindung der für den proletarischen Kampf noch ‚unentbehrlichen‘ proletarischen autoritären Handlungsmuster wird von Rotkol eine Lösungsformel angeboten, die entweder von einem naiven Idealismus des Menschen oder – was eher der Wahrheit entsprechen dürfte – von einer bewussten politischen Strategie sowie einer indifferenten Haltung gegenüber den konkret-historischen politischen Gewalttaten in den späten 60er Jahren in der BRD zeugt. Die „autoritären Elemente“ seien mit dem „Prinzip der Kritik und Selbstkritik zu bekämpfen“, wofür auch Organisationen einen unverzichtbaren Beitrag leisten können (ebd., 67). Wie wenig diese Haltung von Rotkol mit Rühles Annahme der Erziehung eines antiautoritären und antimilitanten Proletariertypus konform geht, lässt sich an der nochmaligen abschließenden Kritik von Rotkol an Rühles Erziehungskonzeption einer antiautoritären Erziehungsgemeinschaft ablesen.

„Antiautoritäre Erziehung, die nicht zur Gewalt gegen die herrschenden Autoritäten im Rahmen des proletarischen Klassenkampfes erzieht, wird zur bürgerlichen Erziehungsinsel, in dem die Individuen sich nur soweit verändern, wie sie sich dem Idyll anpassen“ (ebd., 67)

Die von Alice Rühle-Gerstel in der Mitte der 20er Jahre gemeinsam mit Otto Rühle vertretenen Erziehungsansichten werden von Rotkol ebenfalls, wie die von Otto Rühle, im Hinblick auf die angenommene Trennung des proletarischen Individuums vom organisierten proletarischen Klassenkampf kritisiert. Der von Rotkol in der Schrift aufgenommene Beitrag von Rühle-Gerstel ‚Soll Erziehung politisch sein?‘ ließ die Differenz beider Erziehungspositionen gewahr werden. Rühle-Gerstel habe, so die argumentative Linie von Rotkol, die Entstehung eines revolutionären Klassenbewusstseins ausschließlich als „Produkt antikapitalistischer Aufklärung“ formuliert sowie als individuelles Erziehungsproblem verstanden. „Alice Rühles Entdeckung des Bewußtseins als Faktor im Klassenkampf bleibt bei der Entdeckung des Individualbewußtseins stehen“ (ebd., 93). Erziehung zum Klassenkampf werde bei Rühle-Gerstel zum „individuelle[n] psychologische[n] Problem“. Als Gegenpol zur Negation der Erziehung in der unmittelbaren Konfrontation mit dem Klassengegner – der konkreten Klassenkampfsituation – würde durch Rühle-Gerstel die Meinung der Erziehung zum Klassenkampf in und durch die Gemeinschaft vertreten, eine konkrete Erziehungskonstellation, welches auch von Otto Rühle für sein Erziehungsmodell als zent-

ral erachtet würde. Von der Erziehung in organisationsunabhängigen Gemeinschaften grenzt sich Rotkol in der Analyse zu Alice Rühle-Gerstels Erziehungspositionen aber noch ausdrücklicher als bereits bei Rühle ab, da zwar bei der gemeinschaftlichen Erziehung in selbstinitiierten Gruppen bestimmte

„Formen des Gruppengemeinschaftsbewußtseins entstehen, aber dieses Gruppenbewußtsein nicht mit proletarischen Klassenbewußtsein verwechselt werden darf“ (ebd., 93f.)

Für Rotkol bietet mithin das Erziehungsmodell von Rühle/Rühle-Gerstel, welches im Zusammenhang mit Rühles Annahmen zur individuellen und gruppenspezifischen Übernahme von bürgerlich-autoritären Handlungsmustern und Verhaltensweisen durch das proletarische Individuum steht, für die konkret-historische Strategie des proletarischen Emanzipationskampfes in den frühen 70er Jahren kaum positive Aspekte. Einzig in den materialistisch-individualpsychologischen Erkenntnissen von Rühle/Rühle-Gerstel zu den kapitalismus-konformen Handlungsmustern und Verhaltensweisen des proletarischen Menschen (Machtstreben, Egoismus, Autoritarismus) werden theoretische Vorleistungen für die eigenen erzieherischen Intentionen gesehen.

Während ein von spezifischen Interessen bestimmter Teil der sozialistischen Erziehungsbewegung, wie das Beispiel des ‚Roten Kollektivs proletarischer Erziehung‘ dokumentiert, vordergründig politisch-erzieherische Aspekte der Erziehungskonzeption von Rühle erörtert und deren erzieherische Relevanz für die eigenen politischen Erziehungsansichten und das soziologische Klassenmodell – bezogen auf die konkret-historischen Bedingungen der BRD in den späten 60er und frühen 70er Jahren – thematisiert<sup>170</sup>, werden von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer Mitte der 70er Jahre aus wissenschaftstheoretischer Perspektive das sozialpsychologische Modell der Verankerung von autoritären Bewusstseinsstrukturen im

---

<sup>170</sup> Wessel bezieht ca. 20 Jahre später als das ‚Rotkol‘ eine ähnlich kritische Position zu Rühles Ablehnung von proletarischen Klassenkampf- und Erziehungsorganisationen. Der einzige Versuch von Rühle, auf dem pädagogischen Feld eine festere Organisationsstruktur aufzubauen, wäre – so Wessel – die Erziehungsgemeinschaft ‚Das proletarische Kind‘ geblieben. Der Versuch sei jedoch relativ schnell gescheitert.

Wessel bezeichnet Rühles Ansichten zur „bürokratischen Erstarrung der Organisation der Arbeiterbewegung“ zwar als höchst aktuell, jedoch könne dies nicht verdecken, dass Rühle grundsätzlich „eine organisierte Form des Herangehens an die Realisierung sozialistischer Erziehung“ ablehnte (Wessel 1989, 106).

Wessel vermag es aber – ebenso wenig wie Rotkol – in seiner Abhandlung zu Rühle, antiautoritäre Erziehungsfragen und politisch-hierarchische Organisationsformen zu trennen und Wege für eine undogmatische sozialistische Erziehungspraxis aufzuzeigen.

proletarischen Individuum von Rühle sowie deren Widerspiegelung in den verschiedenen Sphären des Alltagshandeln diskutiert sowie Aspekte einer ergebnisorientierten kontinuierlichen Erziehung zur Solidarität erörtert.

Kreuzer-Eßbach/Kreuzer bieten sich im Rahmen dieser Arbeit für eine Diskussion zu Rühles Sozialpädagogik an, da sie zum einen wie das ‚Rote Kollektiv Proletarischer Erziehung‘ materialistisch-individualpsychologische Erziehungspositionen Rühles aus der Zeit der Weimarer Republik besprechen, zum anderen von ihnen diese Diskussion aus einem zur antiautoritären und sozialistischen Bewegung distanzierenden wissenschaftstheoretischen Kontext heraus sowie in einer Zeit geführt wird, als die antiautoritäre Bewegung bereits ihr Optimum überschritten hatte.

Kreuzer-Eßbach/Kreuzer sehen die Aktualität des Meinungs-austausches zur Solidarität als ein „konstitutive[s] Moment einer auf die Befreiung von Ausbeutung und Unterdrückung gerichteten kollektiven politischen Praxis“ in der Mitte der 70er Jahre als gegeben an, da die praktischen Erfahrungen der »Neuen Linken« über einen längeren Zeitraum Fragen der konkreten Einübung von Solidarität offen gelegt haben. Deutlich sei in den Auseinandersetzungen der 60er und frühen 70er Jahre geworden, dass die „revoltartig aufbrechende kämpferische Solidarität“ kaum über den Zustand spontaner Solidarisierung hinausfand und durch verschiedene Versuche der gruppenspezifischen Konservierung relativ schnell einen defensiven, nach außen abschottenden Charakter erhielt (Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 7). Sie leiten hieraus eine instabile „innere Struktur“ der „neuartigen Solidarisierungen“ in spontanen revolutionären Gruppen ab, die auch durch die antiautoritäre Bewegung selbst reflektiert worden sei. Jedoch wäre die in diesem Zusammenhang vollzogene Rezeption historischer Theorieansätze nicht über eine „emphatische Rezeption“ hinausgegangen, weshalb Kreuzer-Eßbach/Kreuzer versuchen wollen, durch eine „kritisch-distanzierte Aufarbeitung“ zwar an die Diskussionen der 60er und 70er Jahre anzuknüpfen, jedoch mit dem Ziel, das subjektive Moment spontaner Solidarisierungen in das Zentrum ihrer sozialhistorischen und -erzieherischen Erörterungen treten zu lassen.

Als konkret-historische revolutionstheoretische Entwürfe werden von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer der utopische »anarchistische Kommunismus« von Kropotkin sowie Rühles

„sozialrevolutionäre Pädagogik“ erachtet und zum Diskussionsgegenstand erhoben. An dieser Stelle soll im Interesse der Arbeit, aber auch weil Kreuzer-Eßbach/Kreuzer selbst einen Vergleich beider Modelle außen vor lassen, nur die Diskussion der Autoren zu Rühles Ansatz – insbesondere zu den konkret-historischen Herrschaftsverhältnissen zwischen Geschlechtern und Generationen – nachvollzogen werden.

In ihrer Untersuchung zur Pädagogik von Rühle analysieren Kreuzer-Eßbach/Kreuzer dezidiert die von ihm aufgeworfenen sozialpädagogischen Fragestellungen der konkreten hierarchischen Geschlechterverhältnisse, das von Herrschafts- und Machtstrukturen durchdrungene (erzieherische) Generationenverhältnis sowie die erwerbliche Konkurrenzsituation. Rühle habe – so Kreuzer-Eßbach/Kreuzers Zugang zum Werk Rühles seiner zweiten Schaffensperiode – zum einen die sozialökonomischen Bedingungen proletarischer Solidarität, zum anderen die psychischen Beweggründe, die die Entstehung von proletarischer Solidarität behindern bzw. befördern können, thematisiert. Seine theoretischen Ansichten zur Bedeutung des subjektiven Faktors im Klassenkampf habe Rühle aus der theoretischen Reflexion seinen eigenen Erfahrungen mit der deutschen Arbeiterbewegung gewonnen. Insbesondere in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1« habe Rühle sein sozialpsychisches Modell der Separierung der Denk- und Verhaltensweisen des bürgerlichen und proletarischen Menschen zum Gegenstand seiner Erörterung erhoben.<sup>171</sup> Nachdrücklicher als Adler, von dem Rühle die „zwei konträren Grundformen menschlichen Verhaltens – Minderwertigkeitsgefühl und kompensatorisches

---

<sup>171</sup> Kreuzer-Eßbach/Kreuzer beziehen sich in ihren Darstellungen zur Scheidung von bürgerlichem und proletarischem Typus in erster Linie auf die 1930 erschienene »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd. 1«. Durch diese Vorgehensweise entsteht aber ein Bild von Rühles Modell, welches seine umfassenden Darlegungen zum proletarischen und bürgerlichen Typus weitgehend ignoriert. Rühle hatte bereits in der »Seele des proletarischen Kindes« sein dichotomes Bewusstseinsmodell umfassend entwickelt. Hier hatte er sein Modell vom bürgerlich-autoritären und proletarisch-solidarischen Charakter ausführlich behandelt und nicht wie von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer angenommen, erst in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd.1« (1930). Die politische Dimension von autoritären Verhaltens- und Handlungsmustern des Proletariats hatte Rühle ebenfalls bereits 1924/1925 in der ‚Aktion‘ dargelegt. Ein dichotomes Verhaltens- und Handlungsmodell von Proletariat und Bourgeoisie hatte auch den sozialisationstheoretischen Betrachtungen Rühles in seiner ersten Schaffensperiode zugrunde gelegen. Die aus den sozioökonomischen Verhältnissen kausal abgeleitete Eigenart des proletarischen Kindes hatte Rühle systematisch in seiner Monographie »Das proletarische Kind« (1911/1922) dargestellt, und in der Zeit der Weimarer Republik durch die Annahme der Verankerung von herrschenden ideologischen Konstrukten, Handlungs- und Verhaltensweisen im proletarischen Individuum sowie dem Versuch von Individuen, Minderwertigkeitsgefühle zu kompensieren, ergänzt. Von Werder sah Rühles „zweite[n] Entwurf einer sozialistischen Sozialisationstheorie“ bereits in der »Seele des proletarischen Kindes« entwickelt. In der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats, Bd.1« und anderen Schriften seines „Spätwerk[es]“ habe er diese jedoch weiter ausgebaut (von Werder 1975, 15f.).

Machtstreben“ – übernommen habe, hätte Rühle diese in einen historischen Zusammenhang gestellt (ebd., 62). Rühles „zentrale These“ sei aber gewesen, dass sich die Denk- und Verhaltensmuster der Bourgeoisie – der bürgerlich-autoritäre Charakter – nicht nur klassenspezifisch repräsentieren, sondern auch „klassenübergreifend“ Einfluss auf den Charakter des Proletariats gewinnen (ebd., 63). Die Ursache hierfür sei in dem andauernden ideologisch-erzieherischen Ausgesetztsein des Proletariats gegenüber der bürgerlichen Kultur sowie dem unmittelbaren Arbeitsprozess, der autoritäre Verhaltensweisen befördere, zu sehen. Die Übernahme bürgerlich-autoritärer Handlungsmuster hemme die Entwicklung von Solidaritäts- und Klassenbewusstsein beim Proletarier und ziehe, wie dies bereits beschrieben wurde, den Versuch des proletarischen Individuums nach sich, durch die Kompensation des proletarischen Minderwertigkeitsgefühls, durch Macht- und Geltungsstreben genauso wie der Bourgeois zu werden (vgl. Kap. 3.3.).

Als objektiv gegebene Konkurrenzbedingungen zwischen den Arbeitern in den Industriebetrieben werden nach Kreuzer-Eßbach/Kreuzer von Rühle in der »Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats« benannt:

- die Trennung von Kopf- und Handarbeit,
- die Hierarchie zwischen Facharbeiter und ungelertem Proletarier,
- die Konkurrenz- und Abgrenzungsversuche zwischen den Berufsgruppen sowie
- die Entstehung besonderer Bindungen der langjährig beschäftigter Arbeiter mit dem Betrieb (vgl. ebd., 65ff.).

Rühle hatte hierdurch, ohne dass dies aber ausdrücklich von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer spezifiziert und analysiert wird, nicht nur Herrschafts- und Machtstrukturen zwischen den sozialen Klassen Bourgeoisie und Proletariat analysiert, sondern desgleichen auf hierarchische und machtbestimmte Strukturen zwischen den Angehörigen der proletarischen Klasse verwiesen. Auch wenn Rühle die Konkurrenzsituation von Proletariern ausschließlich aus dem allgemeinen Klassenverhältnis herleitete, so wurde hier von Rühle bereits in Ansätzen ein Gegenstand thematisiert, der später bei Adorno, Horkheimer, Arendt, Fromm und Canetti in ihren allgemeinen Untersuchungen zum autoritären Charakter des vergesellschafteten Individuums und dem mehrdimensionierten Verhältnis von Macht und Masse Aufnahme fand.

Als zweites strukturell gegebenes Herrschaftsverhältnis innerhalb des Proletariats, so wie es Rühle definiert hatte, wird von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer die hierarchische Beziehung zwischen Frau und Mann in der Familie und als Arbeitskraft eingeführt. Rühle hätte dieses Verhältnis, wie die Konkurrenz am Arbeitsplatz, mit der sozioökonomischen Unterdrückung des Proletariats begründet. Zugleich habe Rühle auf die innerproletarische Ambivalenz der hierarchisch-geschlechtsspezifischen Struktur verwiesen. Die Unterdrückung und Ausbeutung der Proletarierin werde – von Rühle analysiert – nicht nur durch ihre Stellung als Frau und Proletarierin bestimmt, sondern sie sei durch den Zwang zur das Familieneinkommen unterstützenden Arbeit dem eigenen männlichen Klassengenossen am Arbeitsplatz nicht nur zur Kameradin, sondern gleichzeitig zur Konkurrentin geworden (ebd., 67). Damit seien, so Kreuzer-Eßbach/Kreuzer im Rückgang auf Rühle, Proletarierin und Proletarier in ein „Spannungs- und Rivalitätsverhältnis“ getreten, welches „eine Solidarisierung zwischen Arbeitern und Arbeiterinnen erschwert“ (ebd., 67). Die geschlechterhierarchischen Gesellschaftsstrukturen sowie die „patriarchale Dividende“ des Mannes (vgl. Männerforschungskolloquium Tübingen 1995) würden – so Rühles Position – sozialpsychologisch den Anspruch des Mannes legitimieren, der Frau überlegen zu sein und sich in den konkreten Beziehungsstrukturen von Frau und Mann dokumentieren.

„Der Mann, dem unsere Kultur das Vorrecht und die Herrschaft zuspricht, wählt die Partnerin vorwiegend in einer Hinsicht, die dieses Vorrecht und diese Herrschaft unkritisiert und unbestritten bestehen zu lassen verspricht. Um eine Frau als Kameradin in die freie Konkurrenz eintreten zu lassen, fühlt er sich meist nicht sicher genug“ (Rühle/Rühle-Gerstel 1929, 46).

„Weil aber die Gebiete, die das Monopol der männlichen Betätigung bilden, von der Gesellschaft – nach Maßgabe ihrer plutokratischen und maskulinen Orientierung – höher bewertet werden, genießt der Mann mehr soziale Wertgeltung, mehr Freiheiten und Annehmlichkeiten als sie (die Frau, G.S.) (Rühle 1925, 29).

Als drittes Feld hierarchischer Strukturen und Herrschaftsverhältnisse im Proletariat habe Rühle, so Kreuzer-Eßbach/Kreuzer, das erzieherische Verhältnis der Generationen aufgezeigt. Sowohl in der Familie als auch der Schule und Berufsausbildung spüre der Heranwachsende seine Unterlegenheit, die unvermeidlich zu individuellen psychischen Konflikten führe. Das Minderwertigkeitsgefühl des proletarischen Kindes sei hierbei nach

Rühle physisch, sozial und kulturell bedingt. Neben die physische Konstitution, die proletarische Kinder gegenüber bürgerlichen Kindern wesentlich benachteilige, tritt für Rühle die soziale Konstitution des proletarischen Kindes. Das Schicksal des proletarischen Kindes sei eng an das Klassenschicksal des Proletariats gebunden, sowohl was ihre ökonomische Stellung als auch ihre soziale Existenz und ihre ideologischen Grundlagen betreffe. Kulturell werde das Kind, hier lag Rühles Erziehungsanliegen eine von der sozialen Klassenzugehörigkeit unabhängige Intention zugrunde, durch das hierarchische Verhältnis von kulturvermittelnder erwachsener und kulturaneignender heranwachsender Generation bestimmt.

„Die Erwachsenen verdanken ihre Vor- und Übermachtstellung gegenüber dem Kinde nicht so sehr ihrer körperlichen und geistigen Überlegenheit, als vielmehr dem in der Sozialverfassung bedingt liegenden Umstände, daß sie Träger und Repräsentanten einer Gesellschaftskultur sind, die sich als Erwachsenenkultur darstellt“ (ebd., 26).

Für Kreuzer-Eßbach/Kreuzer sind die dargestellten drei Herrschaftsverhältnisse ein theoretisches Beispiel für die Charakterisierung des Zusammenhangs von sozioökonomischer Wirklichkeit und „den vorherrschenden Denkmustern und emotionalen Dispositionen der Menschen“ (Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 69). Zwar habe Rühle keine systematische Darstellung einer „Sozialcharakterologie“ vorgenommen, jedoch lasse sich bei Rühle bereits eine Vielzahl der Argumente finden, die sich durch die Forschungen Fromms in den 30er und 40er Jahren bestätigt hätten (vgl. ebd., 70). Rühles materialistisch-individualpsychologische Konzeption könne mithin als ein früher Versuch gesehen werden, den Zusammenhang von sozioökonomischen Bedingungen der Gesellschaft sowie Einstellungen und Handlungsmuster des Individuums zu thematisieren. Kreuzer-Eßbach/Kreuzer sehen Rühles Entwurf des autoritären Menschen – wie Thiersch dies unabhängig davon für Bernfeld betonte – eingebettet in den Kontext der Diskussionen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Marxismus, wie sie in den 20er und 30er Jahren geführt wurden.

„Die zentrale These innerhalb dieser Forschung ist, daß die jeweiligen ökonomischen und sozialen Bedingungen einer Gesellschaft Einfluß auf die vorherrschenden Verhaltensmuster und Einstellungsqualitäten der Menschen haben, daß somit das menschliche Triebpotential über den Weg ideologischer Normierungen der jeweiligen gesellschaftlichen Realität angepaßt wird und diese stabilisiert“ (ebd., 70).

In seiner Pädagogik habe Rühle zudem – so Kreuzer-Eßbach/Kreuzer – insbesondere ein sozialerzieherisches Modell aufgeworfen, um der Kompensation von Minderwertigkeitsgefühlen durch die klassenübergreifende Übernahme autoritärer Denk- und Handlungsweisen ein wirksames Gegenüber entgegenzusetzen (Erziehungsgemeinschaften) und solidarisches Verhalten einzuüben zu können. Solidarisches Handeln und Kollektivbewusstsein seien die originären Wesenseigenheiten des proletarischen Menschen. Denn das eigentliche, der „soziale[n] Eigenart der proletarischen Klasse“ (Rühle 1925, 39) entsprechende Merkmal sei die „Fähigkeit zu solidarischem Handeln“ (Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 70). Eine fundierte Analyse dieser Aussagen Rühles mit den Instrumentarien der modernen Psychologie findet seitens Kreuzer-Eßbach/Kreuzer aber nicht statt.

Vielmehr werden die Betrachtungen zum klassenspezifischen Bewusstsein von Individuen von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer weitergeführt. Das „Klassengefühl“ entstehe, so bereits Rühle in »Die Seele des proletarischen Kindes«, „durch Agitation, Schulung, zweckgebundene Bearbeitung“ und wandle sich so zu „Klassenbewußtsein“ (Rühle 1925, 40). Eine intentionale Erziehung der „tendenziell vorhandene[n] revolutionären Denk- und Lebensweise des Proletariats“ müsse also deren bewusste Aktivierung und emanzipatorische Faktoren begünstigen, diese zum bestimmenden proletarischen Charaktermerkmal werden lassen, den Proletariern eine lebbare Lebensperspektive nahe bringen und ihnen die individuelle und kollektive Kraft geben, „die gegenläufigen bürgerlichen Tendenzen“ aushalten zu lernen (Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 72).

Die Erziehungskonzeption von Rühle, wie er sie in den 20er Jahren in ihrer Einheit von gesellschaftlichen Voraussetzungen, Sozialisation und psychischen Reaktionsmustern von Individuen entworfen hatte, wird nachfolgend von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer auf ihre Anschlussfähigkeit an eine moderne sozialistische Pädagogik befragt. Für Kreuzer-Eßbach/Kreuzer sind hierbei hauptsächlich Rühles Annahmen zu den konkreten Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder, die offen legen, dass die ihnen zur Verfügung stehenden lebensbewältigenden und -bewährenden Verhaltensmuster bereits frühzeitig in der Familie und Schule erlernt und zum „bestimmten, nun unablässig verfolgten Lebensplan“ wurden, von Interesse (Rühle 1925, 34). Rühle habe mit den von ihm entwickelten



Annahmen zum sozialen Charakter, Minderwertigkeitsgefühl, Geltungs- und Machstreben, strategischem Handeln und Selbstbewusstseinsveränderung beim Proletarier frühkindliche Verinnerlichungsprozesse und frühkindliche negative Erfahrungen mit kulturell legitimer Autorität (Eltern, Lehrer) beschrieben.

„[Er] war ... ansatzweise in der Lage, die psychischen Mechanismen zu beschreiben, die im Prozeß des emotionalen Lernens der bürgerlichen Werte zur Verinnerlichung der gewünschten Verhaltensweisen wie Gehorsam, Konkurrenz und Konfliktvermeidung führten“ (Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 87).

Das erzieherische Verhältnis von Vertretern der erwachsenen Generation und der heranwachsenden Generation habe Rühle als ein von autoritären Erziehungsansprüchen der Erwachsenen bestimmtes dargestellt. Der „autoritätsfixierte Erwachsene“ unterwerfe sich einerseits selbst Autoritäten und versuche andererseits, dem „ihm von den gesellschaftlich legitimierte Rangordnungen her als Unterlegene[n]“ anvertrauten Kind, mit eigenen autoritären Ambitionen gegenüberzutreten (ebd., 87). Rühles Entwurf einer antiautoritären Erziehung in Gemeinschaften sei mithin, hierzu berufen sich Kreuzer-Eßbach/Kreuzer auch auf von Werder/Wolff, die „konsequente Fortsetzung“ seiner zum autoritären Erziehungsverhältnis getroffenen Ansichten. In den Erziehungsgemeinschaften hätten im Sinne Rühles die Erwachsenen in einem von den zu Erziehenden vorwiegend selbstorganisierten und durch eigene Strukturen bestimmten Erziehungsprozess ausschließlich eine **begleitend-unterstützende Funktion**. Kreuzer-Eßbach/Kreuzer definieren diese in zweifacher Hinsicht: zum einen diene sie dazu, die innerpsychischen emotionalen Konflikte des Kinder verstehbar werden zu lassen und kollektives Bewusstsein zu stärken, zum anderen „Anstöße und Unterstützung“ zu geben, damit die Kinder und Jugendlichen sich mit autoritären Strukturen und Machstreben aktiv auseinandersetzen sowie mündig und selbstbestimmt handeln können (ebd., 88). Kollektives Handeln von Kindern und Jugendlichen in Erziehungsgemeinschaften sei jedoch nicht mit reinem Tätigwerden gleichzusetzen, es führe zugleich zu neuen Strukturen und Institutionen, denn „Solidarisierungsprozesse haben immer auch spezifische soziale Formen, ... ihre eigenen Institutionalisierungen“ (ebd., 92).

Kreuzer-Eßbach/Kreuzer thematisieren somit Rühles materialistisch-individualpsychologisches pragmatisches Erziehungskonzept aus dessen Bedeutung für eine sozialistische Pädagogik der 70er Jahre. Für sie ist es zentral nachzuweisen, dass Rühles Konzeption für die moderne sozialistische Erziehungswissenschaft eine Reihe von Anknüpfungspunkten zu bieten hat und zugleich Rühles Kampf gegen organisatorische Zusammenschlüsse und Strukturen – dies auch in Abgrenzung zu den Positionen von Rotkol – nur bedingt war (vgl. ebd., 93).<sup>172</sup> Der theoretische und praktische Beitrag Rühles für die moderne Erziehungswissenschaft lässt sich nach Kreuzer-Eßbach/Kreuzer u.a. an Rühles Studien zu den realen Sozialisations- und Lebensprozessen von Kindern und Jugendlichen, d.h. der historisch-konkreten Lebensweise bestimmter sozialer Gruppen, Schichten und Klassen, dem Prozess des Erlernens von Lebensbewältigungsstrategien durch Kinder und Jugendliche sowie der Entwicklung von individuellen Positionen zur gesellschaftlichen Realität und eigenen Lebenssituation, zu Denkweisen und Handlungsmustern, festmachen. Rühle habe mit der Beschreibung der psychischen Mechanismen der Verinnerlichung bürgerlich-autoritärer Verhaltensmuster durch den Proletarier ausdrücklich die gesellschaftlichen und subjektiven Bedingungen verzerrter Kommunikation und Interaktionen offen gelegt.

Jedoch bleibt anzumerken, dass von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer, ebenso wie von Rotkol, nicht das von Rühle eingeführte kausale Abhängigkeitsverhältnis proletarischer Sozialisationsbedingungen und individueller psychischer Reaktionsmuster von den sozioökonomischen Bedingungen kritisch reflektiert wird. Offen bleibt somit bei Kreuzer-Eßbach/Kreuzer insbesondere die von Rühle aufgeworfene erziehungspraktisch relevante Tatsache wie die Vermittlung zwischen bürgerlich-kapitalistischer Produktionsweise und dem unmittelbaren Erziehungsgeschehen in Familie und Schule erfolgt. Die Unbestreitbarkeit eines vermittelten Einflusses von ökonomischen Verhältnissen auf die konkrete pädagogische Beziehung kann nicht negieren, dass die Kommunikations- und Interaktionsprozesse von Erziehenden und zu Erziehendem nicht nur von der Klassenlage bestimmt werden, sondern auch von Funktionsambivalenzen und, wie Rühles es selbst annahm,

---

<sup>172</sup> Rühle war, so die Annahme von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer, sehr wohl bewusst, dass auch in Erziehungsgemeinschaften strukturbildende Prozesse ablaufen und Institutionalisierungen zur Folge haben können. Spontaneität im umfassenden Sinne seien daraus ableitend immer Grenzen gesetzt. Rühles Position zur Verhinderung von spontanem Handeln wäre ausschließlich auf die Organisationsform Partei bezogen gewesen (vgl. Kreuzer-Eßbach/Kreuzer 1974, 91ff.).

alternativen Erziehungsmethoden und -anliegen der Erziehenden sowie der Suche nach (strategischen) Handlungsalternativen durch die zu Erziehenden.

#### *4.3. Otto Rühle – ein sozialistischer Sozialisationsforscher der Weimarer Republik*

1969 erschien von Rühle »Die Seele des proletarischen Kindes« erstmalig als Neuauflage nach dem 2. Weltkrieg in der Abhandlung »Otto Rühle. Zur Psychologie des proletarischen Kindes«, wobei das Buch durch Rühles Beitrag »Der autoritäre Mensch und die Revolution« und die sich daran anschließende Diskussion in der ‚Aktion‘ (Beiträge von Kanehl, Broh, Pfemfert, Rühle) sowie einem Lebensbericht aus der ‚Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik‘ (3.1929, 5/6) vervollständigt wurde.<sup>173</sup> Von der „Wiederveröffentlichung“ aller drei Teile des Buches versprachen sich von Werder und Wolff eine anregende „Diskussion um eine klassenspezifische antiautoritäre Kollektiverziehung in der sozialistischen Bewegung“ (von Werder/Wolff 1969, 216).

Rühle wird in einem kurzen Nachwort durch die Autoren als sozialistischer Kritiker „bürgerlicher Erziehung und Ausbildung“ vor dem 1. Weltkrieg und als Begründer einer „klassenspezifische[n] Sozialisationsforschung“ von „individualpsychologischer Seite her“ eingeführt (ebd., 215). Für die sozialhistorische Forschung von Interesse sind vor allem die Aussagen von Werders/Wolff dahingehend, dass sie von einer Linearität der politischen, erziehungspragmatischen und sozialisationstheoretischen Intentionen Rühles ausgehen, ohne dies jedoch hinreichend zu fundieren. Vom zeitgenössischen schulpolitischen Kritiker habe sich Rühle „über die Kritik an der proletarischen Familienerziehung“, „den Entwurf ... [einer] Erziehungsutopie“ sowie der „Kritik der Frauenemanzipation“ zum Kritiker autoritärer Erziehungspraktiken und damit der spezifischen Form der Vergesellschaftung von Individuen im Kapitalismus entwickelt (ebd., 215). Die psychologische Seite der autoritären Erziehung habe Rühle in der »Seele des proletarischen Kindes« thematisiert. „Anpassung, Verwahrlosung und kompensatorischer Autoritarismus werden von Rühle als die verfehlten Formen kindlicher Autoritätsbewältigung erkannt“ (ebd., 216). Von Werder/Wolff

---

<sup>173</sup> Die Neuerscheinung bezieht sich auf die BRD. In der DDR wurde das Buch nicht verlegt. Die Abhandlung erlebte in der BRD nachfolgend im März-Verlag eine zweite (1970) und dritte Auflage (1972), und erschien 1975 in einer Lizenzausgabe im Fischer Taschenbuch Verlag. In die Lizenzausgabe neu aufgenommen wurde ein längeres Vorwort von Lutz von Werder.

rufen im Hinblick auf die „Didaktik und Methodik“ zur kritischen Reflexion des Ansatzes einer „radikalen herrschaftsfreien Erziehung“, wie ihn Rühle entworfen habe, auf. Sie bringen hiermit zugleich zum Ausdruck, dass sie sich auf das von Rühle in seiner zweiten Schaffensperiode entworfene sozialisations- und erziehungstheoretische Modell konzentrieren werden, eine Diskussion der schulpolitischen und frauenemanzipatorischen Positionen Rühles sowie seiner Erziehungsutopie aus den frühen 20er Jahren schließen sie aus.

Während von Werder/Wolff in ihrem Nachwort von 1969 nur andeutungsweise in das Schrifttum Rühles – dabei insbesondere in das der zweiten Schaffensperiode – einführen und sich mit der erziehungspragmatischen individualpsychologischen Konzeption Rühles zur Sozialisation proletarischer Kinder nicht weiter auseinandersetzen, konkretisiert von Werder seine Auffassungen zu „Otto Rühle als sozialistische[m] Sozialisationsforscher“ sowie zu den Aufgaben einer bundesrepublikanischen sozialistischen Sozialisationsforschung in der Mitte der 70er Jahre in »Sozialistische Erziehung in Deutschland. 1848-1973« (1974) sowie in einem längeren Vorwort zu der Lizenzausgabe des Buches »Otto Rühle. Zur Psychologie des proletarischen Kindes« (1975).

In das Zentrum seiner Erörterungen stellt von Werder in beiden Büchern – wie bereits vor ihm Rotkol und Kreuzer-Ebbach/Kreuzer – die Frage nach der Entwicklung von Klassenbewusstsein bei proletarischen Kindern in der entwickelten industriellen Gesellschaft der 70er Jahre. Dies versucht er an Hand eines sozialhistorischen Gegenstandes, u.a. der materialistisch-individualpsychologischen Sozialisationstheorie von Rühle, zu thematisieren. Von Werder verbindet seine wissenschaftliche Analyse zu den Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder, den individuellen psychischen Folgen von sozialen Missständen und Bewusstseinsprozessen hierdurch mit einer konkreten politischen Option. Diese liegt für von Werder nicht nur darin, die realen gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Voraussetzungen für die politische Bewusstseinsentwicklung proletarischer Kinder, sondern zugleich die altersspezifischen Besonderheiten von Bewusstseinsveränderungen sowie die Grenzen von spontanen Solidarisierungsakten zu analysieren. Im Gegensatz zu Rotkol und Kreuzer-Ebbach/Kreuzer spricht von Werder jedoch, in Kontinuität des von ihm und Wolff im Vorwort der Neuausgabe von »Die Seele des proletarischen Kindes« dargelegten Standpunktes von 1969, von zwei sozialisationstheoretischen Modellen Rühles, einem

ersten im Kaiserreich und einem zweiten in der Weimarer Republik. Während Rühles erste Sozialisationstheorie in der Tradition des „Marxismusverständnis[ses] der 2. Internationale“ gestanden habe (von Werder 1975, 12) und von der „mechanistischen Identität von Sein und Bewußtsein“ ausgegangen wäre (ebd., 15), hätte Rühle auf der Grundlage seiner revolutionspraktischen Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit den Arbeiterparteien seine zweite „sozialistische Sozialisationstheorie“ entworfen. Diese sei „auf die Analyse der Entwicklung bzw. Verhinderung der Entstehung von Klassenbewußtsein beim Arbeiterkind gerichtet“ gewesen (ebd., 15).

Für von Werder wurde aus politischen Interesse und entsprechend dem gewählten wissenschaftlichen Untersuchungsgegenstand vor allem Rühles Sozialisationstheorie aus dessen zweiter Schaffensperiode interessant. Diese wurde von von Werder in seinem Vorwort von 1975 ausführlich dargestellt und von ihm für die sozialistische Erziehungsdebatte der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts problematisiert. Die Positionen von Werders zu Rühles Sozialisations- und Vergesellschaftsauffassungen aus dem Jahre 1975 sollen hier in Einheit mit den bereits dargelegten Ansichten zu Rühles Sozialisationsmodell, die von Werder ein Jahr davor bereits in »Sozialistische Erziehung in Deutschland. 1848-1973« (1974) veröffentlicht hatte, gesehen und bewertet werden.

Von Werder beschreibt die von Rühle geschilderten Vergesellschaftungsprozesse des proletarischen Kindes in der Weimarer Republik dahingehend, dass dieser der proletarischen Familie nur geringe Erziehungspotenzen zugesprochen habe und von einer zur Unterordnung erziehenden schulischen Sozialisation ausgehen würde. Zugleich weisen die sozialisationstheoretischen Positionen Rühles nach von Werder eine Reihe von Übereinstimmungen mit den Ansichten von Kanitz, Anna Siemens und Löwensteins auf und werden von ihm im folgenden wie ein sozialisationstheoretisches Modell dargelegt (vgl. von Werder 1974, 159ff.). Im Sozialisationsmodell von Kanitz sieht von Werder ausdrücklich eine „direkte Fortführung und Verbesserung der Rühleschen Sozialisationstheorie“. Gemeinsamkeiten in den Erziehungsansichten – der Erziehung in Erziehungsgemeinschaften – lassen sich aber bei Rühle nach von Werder auch mit dem „linken Flügel der bürgerlichen Reformpädagogik, z.B. bei Paul Lazarsfeld und Ludwig Wagner, finden“ (von Werder 1975, 31f.).

Die Separierung von Arbeits- und Privatsphäre, die weit verbreitete Frauenarbeit, die Erziehung der Eltern sowie die innere Struktur der proletarischen Familie würden – so die Auffassungen von Rühle, Löwenstein, Siemsen und Kanitz wie sie von Werder wieder gibt – für das proletarische Kind nur einen nachrangigen, unterordnenden und abhängigen Status bedeuten. Zudem würde die „negative Erziehung“ in Familie und Schule durch eine weit verbreitete Kinderarbeit vervollkommenet, die bei proletarischen Kindern eine positive Beziehung zur Arbeit verhindern und zugleich zu individuellen Abwehrreaktionen, zu Geltungs- und Machtstreben führen würden (ebd., 159).

„Die Erfahrung der ständigen Unterordnung und ökonomischen Ohnmacht des Arbeiterkinds konnte nur durch die Entwicklung eines individuellen Machtstrebens kompensiert werden“ (ebd., 160).

Der „antiemanzipatorische Vergesellschaftungsprozeß“ finde nach Rühle – so von Werder – in den Sozialisationsinstanzen Familie, der Schule und weiteren – von den kapitalistischen Strukturen getragenen kinderfeindlichen Alltags- und Lebensfeldern – statt. Die „Vernichtung des sozialen Selbstwertgefühls“ würde, hier bezieht sich von Werder vor allem auf die Schilderungen Rühles zur schulischen Sozialisation, einhergehen mit einer bewussten Erziehung der proletarischen Kinder zur individuellen und kollektiven Anerkennung der ihnen klassenspezifisch fremden kapitalistischen Produktions- und Klassenverhältnisse (ebd., 160).

Für die „sozialdemokratischen Vergesellschaftungstheoretiker“ der Weimarer Republik<sup>174</sup> habe der Vergesellschaftungs- und soziale Erziehungsprozess aber auch positive Momente für eine – von Werder nicht näher definierte – sozialistische Erziehung von proletarischen Kindern eröffnet. Am Beispiel von Rühles Erziehung durch die Straße versucht von Werder darzustellen, dass die Straße ein primärer Ort sein könnte, der zur Bewusstseinsbildung beim proletarischen Kind und zur Organisation proletarischer Kinder beitragen kann. Rühle habe in der zeitgenössischen Straßensozialisation von proletarischen Kindern Keimformen für den bewussten und organisierten Widerstand proletarischer Kinder und

---

<sup>174</sup> Die „sozialdemokratischen Vergesellschaftungstheoretiker“ sind für von Werder Pädagogen der Weimarer Republik wie Kanitz, Anna Siemsen, Löwenstein und Rühle. Nach Breitenstein vertraten sie pädagogisch-idealistische Positionen (vgl. Breitenstein 1930). Von Gamm werden sie als dem sozialdemokratischen pädagogischen und soziologischen mainstream in der Weimarer Republik nicht zugehörig angesehen (vgl. Gamm 1972).

Jugendlichen „gegen die repressive Vergesellschaftung“ gesehen (ebd., 161). Dies entspräche im Verständnis Rühles – so von Werder – dem sich aus der proletarischen Klassenzugehörigkeit ergebenden Zwang „zur Entwicklung solidarischer Beziehungen“ (von Werder 1975, 18), denn die Entstehung von Gemeinschaftsbewusstsein würde von Rühle an die Klassenauseinandersetzung von Bourgeoisie und Proletariat im Kapitalismus und den systemimmanenten proletarischen Klassenkampf gebunden.

Als zentrale Merkmale der materialistisch-individualpsychologischen Sozialisationstheorie von Rühle – von Werder bezieht sich nur auf die Sozialisationstheorie Rühles aus dessen zweiter Schaffensperiode – werden von Werder benannt:

- Die soziale Umwelt des proletarischen Kindes sei – so wie von Rühle beschrieben – eine „repressive Umwelt“, die im Gegensatz „zur relativ befriedigenden Umwelt des Bürgerkindes“ stehe (ebd., 18).
- Die familiale und schulische Erziehungswirklichkeit charakterisiere Rühle als autoritär, sie löse beim proletarischen Kind Minderwertigkeitsgefühle aus und bewege das Kind dazu, durch zielgerichtete Anstrengungen die Minderwertigkeitsgefühle zu kompensieren. Für von Werder ist es das Alltagsbewusstsein des proletarischen Kindes, welches – von Rühle beschrieben – vom Gefühl der Minderwertigkeit und von Kompensationsmechanismen durchdrungen sei (ebd., 18f.). Vom Alltagsbewusstsein grenzt von Werder das klassenspezifische Bewusstsein ab, dessen abgestufte Entwicklung Rühle an die historisch-soziologische Klassenauseinandersetzung von Bourgeoisie und Proletariat binde.
- Die Versuche proletarischer Kinder, ihr Minderwertigkeitsgefühl zu kompensieren, können nach Rühle in unterschiedliche Richtungen verlaufen, was nach von Werder Rühle dazu gebracht hätte, zwischen vier Typen zu differenzieren, die sich auf die konkrete Handlungsmuster und Verhaltensweisen proletarischer Kinder bezogen: den devot-gehorsamen, den rebellischen, den revolutionären und den abwegigen Typus. Diese Typisierung von Werders entspricht jedoch nicht der von Rühle in seinem Buch »Die Seele des proletarischen Kindes« eingeführten.<sup>175</sup> Zudem hätte Rühle, so von

---

<sup>175</sup> Von Werder spricht von vier Typen, die Rühle beschrieben hätte: das gehorsame, das rebellische, das abwegige und das revolutionäre Kind. Diese Differenzierung lässt sich in der Rühleschen Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes« so aber nicht nachvollziehen. In Rühles Darstellungen zum individuellen „männlichen Protest“ proletarischer Kinder lassen sich nach meiner Auffassung nur drei Typen: das gehorsame, das

Werder, eine zweite Unterscheidungsebene erarbeitet und zwischen individuellen und kollektiven Kompensationsbestrebungen unterschieden. Der rebellische Typ könne sowohl den Weg der individuellen Bewältigung seiner als unterdrückend empfundenen Lebenssituation beschreiten – und entwickle sich hierdurch zum abwegigen Typ <sup>176</sup>, oder aber zu kollektiven Formen des Widerstandes, wie z.T. die Straßenkinder, übergehen. Das kollektive Bewusstsein proletarischer Kinder in seiner engeren Bedeutung ergebe sich aber erst, wenn die Kinder „planvolle, dauernde, bewußte Verbindungen“ eingehen würden, die nicht mehr nur wie bei den Straßenkindern „bloße Massenaktion“, „summierte Proteste“, verbunden mit dem „Moment des Zufälligen, Provisorischen, Unbewußten“, seien (Rühle 1925, 205). Zugleich würden die „Stufen der Entwicklung des Klassenbewußtseins für die erwachsenen Arbeiter“ von Rühle den Stufen des bewussten sozialen und individuellen Verhaltens proletarischer Kinder gleichgesetzt, da beide „aufgrund der Identität ihrer Klassenlage gleich sind“ (Von Werder 1975, 22).

- Das proletarische Kind weise aber bei allen Gemeinsamkeiten hinsichtlich seines Bewusstseinsgrades Unterschiede zu denen des erwachsenen Proletariats auf. Als Gründe für das differierende Bewusstseinsniveau von erwachsenem und heranwachsendem Proletariat werden von von Werder in Bezug auf Rühles Sozialisationstheorie benannt:
  - a) das proletarische Kind befindet sich noch in einem körperlichen, geistigen und moralischen Entwicklungsprozess und verfügt noch nicht in diesem Maße wie der Erwachsene über feste soziale Beziehungen,

---

rebellische und das revolutionäre Kind deduzieren (Rühle 1925, 118). Rühle führte aber weitere strukturelle Differenzierungsebenen ein und unterschied zwischen direkten und indirekten Aggressionsformen bzw. zwischen individuellen und kollektiven Handlungsmustern. Unabhängig von der dreigliedrigen Typisierung des männlichen Protestes schilderte Rühle jedoch auch Formen individueller Bewältigung von sozialen Missständen und autoritären Erziehungspraktiken, die in abweichenden Verhaltensweisen und Handlungsmustern münden können. Diese Formen individueller Bewältigung von Minderwertigkeitsgefühlen, die nach Rühle von der Ohnmacht gegenüber den sozialen Lebensumständen und der autoritären Erziehungsrealität strukturiert werden, subsumierte Rühle unter den Begriffen der „Verirrung“ (ebd., 119ff.) und „Abwegigkeit“ (ebd., 124ff.). Sie wurden aber von Rühle nicht als eigenständige Form des „männlichen Protestes“ beschrieben.

Die Dreiteilung der Bewusstseinsentwicklung beim proletarischen Kind (gehorsames, rebellisches, revolutionäres Bewusstseinsniveau), so wie sie von Rühle entwickelt wurde, beschreibt nachfolgend auch von Werder in seinem Einführungstext, ohne jedoch auf seine vierteilige Typisierung noch einmal zurückzukommen (vgl. von Werder 1975, 22ff.).

<sup>176</sup> Die Annahme von Werders, das rebellische Kind könne sich zum abwegigen Kind entwickeln, entspricht in der von von Werder angenommenen Stringenz nicht der von Rühle. Rühle analysierte die ‚Abwegigkeit‘ gesondert von seiner allgemeinen Typisierung proletarischen Bewusstseins und dessen spezifischer Widerspiegelung beim erwachsenen Proletariat und beim proletarischen Kind (Jugendlichen). Unter den abwegigen Typen subsumierte Rühle das verwehrte, das sich prostituierende, das kriminelle und das suizidgefährdete Kind (vgl. ebd., 129, 136, 141ff., 152ff.).



- b) der Arbeiter ist im Gegensatz zum proletarischen Kind durch seine Integration in die Produktionssphäre und die in ihr stattfindenden Klassenkampfauseinandersetzungen gezwungen, sich individuell und kollektiv mit seiner Klassensituation zu befassen und Klassenbewusstsein zu entwickeln,
- c) im Unterschied dazu verhindern die autoritären Beziehungsstrukturen des proletarischen Kindes in Elternhaus und Schule bei ihm die Entwicklung von Klassenbewusstsein (ebd., 23f.).
- Die Erziehung zum Gemeinschaftsbewusstsein beim proletarischen Kind bedarf – so von Werder – nach Rühle klassenspezifischer selbstorganisierter Gemeinschaften sowie „sozialistischer Erzieher“. Die familiale und schulische Sozialisation proletarischer Kinder könne für die proletarische Bewusstseinsentwicklung aber nur einen sehr eng begrenzten Beitrag leisten (ebd., 26).

Mit seinen sozialisationstheoretischen Annahmen der 20er Jahre überwand Rühle nach von Werder sein mechanistisches Sozialisationsmodell der Zeit vor dem 1. Weltkrieg und sprach dem proletarischen Kind ein eigenes Bewusstseinspotential zu. Bereits unter den Bedingungen kapitalistischer Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnisse könne mithin in einem (zielgerichteten) Erziehungsprozess proletarischen Kindern Klassenbewusstsein vermittelt werden. Mit seinen Auffassungen zur Sozialisation proletarischer Kinder und zur sozialistischen Bewusstseinsentwicklung bei proletarischen Kindern erkannte Rühle nach von Werder jedoch nicht, dass das revolutionäre Bewusstsein sich nicht nur **spontan** – wie von Rühle angenommen – bilde, sondern der bewussten Vermittlung von wissenschaftlichen Erkenntnissen – für von Werder denen des „wissenschaftlichen Sozialismus“ – in einem Bildungsprozess bedürfe (ebd., 27). Von Werder klagt hiermit wiederum seine zentrale These vom organisatorischen und ideologischen Zusammenschluss des Proletariats, durch die die Auswahl der Bildungsinhalte fixiert und deren Vermittlung geregelt werden soll, auch für den proletarischen Erziehungsprozess ein.

„Da er (Otto Rühle, G.S.) aber die Entwicklung des Klassenbewußtseins nur an die Überwindung autoritärer personeller Verhältnisse und nicht zugleich an die Auflösung des verdinglichten Bewußtseins geknüpft sah, konnte er mit seiner zweiten Sozialisationstheorie nicht den Prozeß der Entwicklung des wirklichen Klassenbewußtseins im Arbeiterkind erklären“ (ebd., 16).

Sich selbst sieht von Werder in der Tradition der unversöhnlichen ‚marxistischen‘ Kritik an der materialistisch-individualpsychologischen Sozialisationstheorie Rühles, wobei von Werder sich unmittelbar an der Kritik des Parteikommunisten Hoernle an Rühle orientiert (ebd., 34).<sup>177</sup>

Als positive Aspekte der Sozialisationstheorie von Rühle werden von von Werder benannt:

- Rühles unbedingter Glaube an Bewusstseinsveränderung beim proletarischen Kind im Interesse des Sozialismus,
- die intellektuelle Fähigkeit Rühles, empirische Befunde seiner Zeit zu einer Sozialisationstheorie zusammenzufassen sowie
- die Betonung der „politischen Selbständigkeit“ des proletarischen Kindes durch Rühle.

Als kritische Punkte des Sozialisationsmodells von Rühle führt von Werder, in Rückgriff auf Hoernle und Broh, an:

- Die Bewusstseinsentwicklung des proletarischen Kindes wird von Rühle ausschließlich an das unmittelbare Generationsverhältnis gebunden,
- die Überhebung des Prozesses der individuellen Bewusstseinsveränderung, wobei Fragen der gesellschaftlichen Veränderung von Rühle nicht aufgeworfen werden,
- die Bewusstseinsentwicklung erfolgt für Rühle ausschließlich fern von der politischen Sphäre der Kampfes (Negation von Parteien),
- die Leugnung der Notwendigkeit von bewusster Vermittlung des wissenschaftlichen Sozialismus durch Arbeiterparteien und
- Rühle sieht den Prozess der Klassenbewusstseinsentwicklung beim proletarischen Kind als spontanen Prozess an.

Nach von Werder hat Hoernle in den 20er Jahren versucht, die theoretischen Fehler in der Sozialisationstheorie von Rühle zu überwinden. Vor allem stelle Hoernles Modell „sicher, daß das Bewußtsein der Arbeiterkinder sich in Richtung des praktischen Klassenbewußt-

---

<sup>177</sup> Von Werder betont explizit in seiner Kritik mehrmals das Unvermögen Rühles und, sich auf Lukács und Lenin berufend, die Bedeutung der zielstrebigem Vermittlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu erkennen sowie den gemeinsamen Kampf von proletarischen Jugendorganisationen und proletarischer Partei zu propagieren (vgl. von Werder 1975, 35f.).

seins der kämpfenden Arbeiterbewegung entwickelt“ (ebd., 37).<sup>178</sup> Mit der weitgehenden Orientierung am Sozialisations- und Erziehungsentwurf von Hoernle kann von Werder seiner eigenen Fragestellung, wie „Arbeiterkinder selbst schon politisch im eigenen Interesse denken und handeln können“, besser gerecht werden (ebd., 38). Jedoch bleibt von Werder hierdurch, ebenso wie Rotkol, seinen eigenen politisch-ideologischen Glaubenssätzen verhaftet und kann die Sozialisationstheorie Rühles nicht als historisch-soziologische und psychologische Studie mit dem unmittelbaren Lebenszusammenhang von Kindern in der BRD sowie mit seinen eigenen Erziehungsvorstellungen in Beziehung setzen. Dies betrifft zuvorderst die Analysen von Werders zum proletarischen Milieu, seine Annahmen zu individuellen und gruppenspezifischen Entwicklungsprozessen sowie die Analyse zur Entwicklung einer personalen und sozialen Identität von Heranwachsenden.

Im Gegensatz zu von Werder, Rotkol und Kreuzer-Eßbach/Kreuzer sehen Hagemann-White und Wolff Rühles Sozialisationstheorie proletarischer Kinder seiner zweiten Schaffensperiode nicht aus der Perspektive der Bedeutung der Rühleschen Analyse für die Bewusstseinsentwicklung des proletarischen Kindes, sondern finden in dessen Ansichten zu den patriarchalen Verhältnissen in den proletarischen Familien sowie den unwürdigen Lebensbedingungen proletarischer Familien Anknüpfungspotential für ihre eigenen An

---

<sup>178</sup> In der parteikommunistischen Zeitschrift ‚Das proletarische Kind‘ hatte Hoernle bereits 1922 eine Auseinandersetzung mit Tesarek um die inhaltliche Ausgestaltung des Begriffes „revolutionäre sozialistische Erziehung“ geführt (Hoernle 1958b, 63). Tesarek ging in seiner Antwort auf einen Beitrag Hoernles zur »Erziehung zum Klassenkampf« von der Gegebenheit aus, dass die proletarische Familie kaum erzieherische Kapazitäten habe und durch die gesellschaftlichen Verhältnisse „reaktionär wirke[!]“. Die Gemeinsamkeiten zu Rühles Positionen zum Funktionsverlust proletarischer Familien aus der ersten Schaffensperiode sowie den frühen zwanziger Jahren sind offensichtlich. Tesarek setzte in seinem Beitrag – wie Rühle – seine visionäre Hoffnung in die Kinder des Proletariats, denn beim Kind könne durch eine zielgerichtete längere Erziehung auch der „innere Mensch“ erreicht werden. Das Eintreten für die sozialistische Revolution bliebe hierdurch aber nicht wie bei den erwachsenen Proletariern nur auf die politisch und ökonomische Ebene begrenzt.

„Es ist leicht, die zur Romantik geneigte Phantasie der Kinder mit revolutionärem Geiste zu erfüllen, aber vom Gefühle zur Tat ist ein weiter Weg“ (Tesarek 1958, 61, Hvh.i.O.).

Für Tesarek war nicht der unmittelbare direkte „Kampf“ das entscheidende Erziehungsmittel, sondern die „systematische Erziehungsarbeit“ in „Erziehungsgemeinschaften“, bei aktiver Integration der proletarischen Eltern (ebd., 62).

Hoernle wehrte sich in einem Gegenbeitrag gegen Tesareks Vorwurf der Inhaltslosigkeit des Begriffes „Erziehung zum Klassenkampf durch den Klassenkampf“ (ebd., 61). Wie in seinem ersten Beitrag sprach sich Hoernle gegen „eine besondere moralische Erziehung neben der Kampferziehung“, wie sie Tesarek fordern würde, aus (Hoernle 1958b, 64, vgl. auch Hoernle 1958a, 56ff.). Ziel der kommunistischen Erziehung seien „freie« Einzelmenschen“, „nicht politische Märtyrer, sondern politische *Soldaten!*“ (Hoernle 1958b, 65, Hvh.i.O.). Deutlich wird in dem Beitrag Hoernles seine fehlende Bereitschaft, sich mit Tesarek inhaltlich auseinanderzusetzen. Ihm kam es eher auf die Wiederholung seiner politisch-ideologischen Grundauffassungen an und weniger auf eine theoretische und praktische Diskussion der Erziehungsrealität proletarischer Kinder.

schauungen zu proletarischen Familienstrukturen in der BRD (vgl. Hagemann-White/Wolff 1975). Für Hagemann-White/Wolff sind es vor allem Rühles sozialhistorischen und soziologischen Betrachtungen zu den historischen Stufen von Familie in verschiedenen Zeitepochen sowie seine Erkenntnis patriarchaler Geschlechterverhältnisse (vgl. Hagemann-White/Wolff 1975, 213), die sie in ihre sozialisationstheoretische Familienperspektive integrieren, um daran anschließend die Differenziertheit von Familie im Kapitalismus „in klassenspezifischer Weise“ und die Zerstörung proletarischer Familienstrukturen durch den Verfügbarkeitsanspruch des kapitalistischen Akkumulationsprozesses gegenüber dem Proletarier – ganz im Sinne Rühles, aber ohne direkten Bezug auf ihn – zu definieren und zu analysieren. Hagemann-White/Wolff sehen aber aus sozialhistorischen und zeitgenössischen Gründen gleichzeitig ein gesteigertes Interesse des Kapitals an der Reproduktion der Arbeitskraft, was proletarische Familiengründungen befördert habe. Der familiale Lebenszusammenhang ist mithin nach Hagemann-White/Wolff von der „Existenz patriarchalischer Strukturen“ bestimmt, die, wie dies u.a. Rühle aufzeigt habe, älter sind als das für die proletarische Familie spezifische patriarchale Geschlechterverhältnis (vgl. ebd., 222). Jedoch blieb die Aufnahme Rühlescher Positionen zum Geschlechterverhältnis im Kapitalismus sowie patriarchaler Familienstrukturen nicht nur bei Hagemann-White/Wolff lückenhaft, und ohne die Intention, Rühles sozialisationstheoretische oder kulturwissenschaftliche Auffassungen umfassend zu diskutieren. So wird in einer als Studienmaterial deklarierten Broschüre zur Unterdrückung der Frau in der Gesellschaft nur in wenigen Sätzen auf Rühles theoretische Annahme zum Zusammenhang von „Klassencharakter der Gesellschaften“ und „Leidensweg der Frau“ (Dwenger, Vetter u.a. 1971, 14) sowie seine materialistisch-individualpsychologische Beurteilung von Ehebruch und Prostitution als beständige Phänomene der auf dem Privateigentum an Produktionsmitteln beruhenden Gesellschaft verwiesen.

„Aus Mangel an organisiertem Widerstand gegen diese Vielfalt der Unterdrückung versuchte sich die Frau zu rächen. Die Rache traf nicht die Gesellschaftsordnung, die die Unterdrückungsmechanismen lieferte, sondern richtete sich gegen den Ehemann. Trotz Todesstrafe, Folter und Ächtung blühte der Ehebruch und die Prostitution. Beide gesellschaftlichen Erscheinungen sind in einem kapitalistischen Staat unausrottbar und laut Otto Rühle die Form des Widerstandes gegen die unnatürliche Ehe“ (ebd., 17).

Selektive Aufnahme als früherer Sozialisationsforscher bzw. Analytiker proletarischer Lebensbedingungen und Verwahrlosungstendenzen fand Rühle bei weiteren Autoren der »Neuen Linken«. Richebäcker griff u.a. auf Rühles Schrift »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 1« zurück, um konventionelle Zwänge proletarischer Eheschließungen sowie das Elend proletarischer Familienverhältnisse im Kaiserreich und der Weimarer Republik im Kontext ihres Abrisses zur proletarischen Frauenbewegung analysieren zu können (Richebäcker 1982, 70).

In einer Dokumentation zur Problematik von Heimkindern, kriminellen Kindern sowie Kindern, die jegliche Familienbeziehungen abbrechen, wurde Rühles Schrift »Das verwaehrte Kind« (1926) neben biografischen Lebensberichten, Situationsschilderungen in Heimen und Gefängnissen sowie theoretischen Abhandlungen (u.a. Fromm) wieder veröffentlicht (vgl. Borgmann/Elschner 1970).<sup>179</sup> In der Publikation gingen die Autoren von der Annahme aus, dass die kapitalistischen Produktionsverhältnisse alle Bereiche des gesellschaftlichen und privaten Lebens durchdringen und auch die familialen Reproduktionsverhältnisse und sozialen Beziehungsstrukturen bestimmen. „Die Arbeitswelt bestimmt die Sozialisationsvorgänge. Der Arbeitsrhythmus bedingt den Sozialisationsrhythmus“ (ebd., 3). Rühles materialistisch-individualpsychologische Auffassungen zu Verwahrlosungsursachen sowie -erscheinungen bei proletarischen Mädchen und Jungen werden von den Autoren wahrscheinlich als zentraler Diskussionsansatz für eine Analyse von abweichenden Verhalten bei Mädchen und Jungen in den 60er Jahren gesehen. Sie sprechen Rühles Untersuchungen aus den 20er Jahren anscheinend eine hohe Aktualität zu.

Für die Pädagogik der »Neuen Linken« in der BRD der frühen 70er Jahre wurde das Interesse an der „sozialistischen Pädagogik als Ansatz einer materialistisch-praktischen Erziehungswissenschaft“ des 19. und frühen 20. Jahrhundert insgesamt – hierin eingeschlossen Rühles Sozialisationstheorie und kulturwissenschaftlicher Entwurf von bürgerlicher und proletarischer Kultur – von deren „Glauben an Mündigkeit und Gleichheit“ bestimmt, einem Anspruch, der von der bürgerlichen Gesellschaft praktisch nicht eingelöst worden war und deshalb von der sozialistischen Bewegung aufgegriffen wurde. Die sozialistische

---

<sup>179</sup> In der 1. Auflage der Broschüre ist der Text von Rühle »Das verwaehrte Kind« noch nicht enthalten. Die 2. Auflage beinhaltet jedoch auch nicht den gesamte Text der Broschüre »Das verwaehrte Kind«, sondern nur einen längeren Auszug (vgl. Anhang Bibliographie).

Bewegung bis ins erste Drittel des 20. Jahrhunderts – vor allem deren intellektuelle Kreise – habe zwar die „gesellschaftlichen Analysen und Forderungen“ radikalisiert, das zeitgenössische Bildungs- und Erziehungssystem leidenschaftlich und heftig kritisiert, jedoch gleichzeitig dessen „gesellschaftlich notwendigen Ausbau“ durch eigene praktische Vorschläge zur Volksschulreform, Lehrerbildung und Sozialpädagogik – im Interesse der eigenen politischen Zielstellungen – bereichert (Thiersch 1978, 68).

Zu den sozialpädagogischen Positionen der sozialistischen Pädagogik im Kaiserreich und der Weimarer Republik zählt Thiersch die Forderungen nach und die praktischen Umsetzungen von Kindertageseinrichtungen, die „Entkonfessionalisierung und Professionalisierung“ von Schule und Ausbildung sowie die „Verstaatlichung der sozialen Hilfen“ (ebd., 68). Für die »Neue Linke« sowie die kritische Erziehungswissenschaft werden in den 60er und 70er Jahren aber vor allem die von sozialistischen Pädagogen entworfenen erziehungspraktischen, sozialpädagogischen und psychologischen Modelle aus den zwanziger Jahren bedeutsam. Durch erziehungstheoretische und -praktische Fragestellungen nach dem Verhältnis von gesellschaftlichen Bedingungen und Biografie sowie dem Zusammenspiel von Gesellschaft, sozialem Milieu und Individuum war die sozialpädagogische Problematik in der Weimarer Republik von der österreichischen und deutschen Kinderfreunde-bewegung, der pädagogischen Milieukunde sowie von psychoanalytisch bzw. individualpsychologisch orientierten sozialistischen Erziehungstheoretikern neu formuliert und zur Diskussion gestellt worden. In der Rezeptionsgeschichte der 60er und 70er Jahre spiegelt sich aber die Integration der materialistisch-individualpsychologischen Erziehungstheorie Rühles jedoch nur bedingt wider, zum einen, weil die theoretischen Auffassungen Rühles zur proletarischen Sozialisation vor allem und ausschließlich im Interesse der Bewusstseinsentwicklung eines theoretisch konstruierten Proletariats der 70er Jahre diskutiert werden, zum anderen, weil materialistisch-psychoanalytische Theoriekonstrukte Ende der 60er Jahre eine größere Definitionsmacht als materialistisch-individualpsychologische erlangen. Dass Rühles sozialisationstheoretische und emanzipatorische Erziehungskonzeption in den frühen 70er Jahren in erster Linie in dem Diskussionszusammenhang Aufnahme findet, der sich mit dem Prozess der Bewusstseinsentwicklung beim Proletariat auseinandersetzt, lässt sich auch bei Mergner feststellen, der in seiner Dissertation Rühle als

Sozialpädagogen definiert und dessen Sozialpädagogik als „Pädagogik des Sozialismus“ darlegt.

#### *4.4. Die Sozialpädagogik von Otto Rühle aus der Perspektive der sozialistischen Pädagogik der 70er Jahre*

Während von Werder 1975 Rühles sozialisationstheoretische Leistungen für die Bewusstseinsentwicklung beim Proletariat ausdrücklich kritisch analysiert und im wesentlichen wie Rotkol bei einer weitgehenden Ablehnung der Rühleschen Organisations- und Parteikritik stehen bleibt, wird von Mergner Rühles „sozialpädagogische Theorie“ aus dessen zweiter Schaffensperiode zum originären Untersuchungsgegenstand erhoben und in einen Zusammenhang mit der Biografie Rühles sowie der Rolle von Intellektuellen in Sozialbewegungen gestellt (Mergner 1973, 149ff.). Die Analysen Mergners zu Rühles sozialpädagogischer Konzeption werden – dies macht die Darstellung und kritische Auseinandersetzung mit der Dissertation von Mergner für die hier vorliegende Arbeit relevant – aus dem gleichen sozialhistorischen Kontext wie die Betrachtungen von Rotkol, Kreuzer-Eßbach/Kreuzer und von Werder heraus geführt. Mergner versucht, aus seinem spezifischen Forschungsinteresse – der Genese sozialer Bewegungen – das Verhältnis von deutscher Arbeiterbewegung und ihrer intellektuellen Avantgarde im Kaiserreich und der Weimarer Republik am Beispiel von Otto Rühle zu analysieren. Ziel der Untersuchung von Mergner ist es – ähnlich wie bei Rotkol und von Werder –, an Hand eines sozialhistorischen Gegenstands die Funktionen und inneren Beziehungsstrukturen sozialer (proletarischer) Bewegungen sowie die Möglichkeiten zur zielgerichteten Entwicklung von proletarischem Bewusstsein zu erklären. Mergner geht es aber nicht wie Rotkol und von Werder um eine unverkennbare Abgrenzung zu Rühles pragmatischer politisch-erzieherischer Konzeption der Selbstbewusstseinsentwicklung beim Proletariat, sondern um eine Analyse des inhaltlichen Entwicklungsprozesses seiner Erziehungstheorie, wobei das spezielle Interesse Mergners Rühles politischer, sozialpädagogischer und individualpsychologischer Konzeption aus den zwanziger Jahren gilt.

Gleichsam macht Mergner in seiner Schrift deutlich, dass es ihm in seinen Betrachtungen nicht um eine begriffliche Fixierung von Sozialpädagogik geht, mit der Fragen der perso-

nalen und sozialen Identitätsfindung, der Erziehungswirklichkeit sowie konkreter Formen sozialpädagogischer Intervention im sozialen Kontext und konzeptionelle Angebote für einen selbstbestimmten und individuell befriedigenden Lebensvollzug thematisiert werden, sondern um eine Sozialpädagogik als **Theorie der politischen Emanzipation durch Wissensvermittlung** (vgl. ebd., 152). Mergner geht davon aus, dass Rühle eine solche in den zwanziger Jahren entworfen habe, wobei es auch Rotkol, Kreuzer-Eßbach/Kreuzer sowie von Werder um die Bewusstseinsentwicklung beim Proletariat ging, ohne dies mit einer Sozialpädagogikdefinition zu verbinden. Aus den bisherigen Untersuchungen zur Sozialpädagogik Rühles sowie unter Beachtung der Fragestellung von Rotkol, von Werder, Kreuzer-Eßbach/Kreuzer und Mergner ist deshalb davon auszugehen, dass Mergner eine spezifische, aus einem konkreten sozialhistorischen Kontext heraus und mit einer bestimmten politischen Intention verbundene Sozialpädagogikbestimmung vorgenommen hat. Mergner sieht es aber zugleich als zweckmäßig an, seine Darlegungen zur Sozialpädagogik Rühles mit einer Untersuchung der Rolle von Intellektuellen in der Arbeiterbewegung – am konkreten Beispiel Rühle – zu verbinden. Rühle habe sich dabei – so Mergner – auf Grund seines umfangreichen Kenntnisstandes auf dem Gebiet des Marxismus und seines unmittelbaren „Engagements in der sozialistischen Bewegung“ als Sozialpädagoge gesehen, der die Funktion eines „Mittlers zwischen der geschichtlichen Aufgabenstellung des Proletariats und seiner (noch bestehenden) Unfähigkeit zum entsprechenden klassenmäßigen Handeln“ innehabe (ebd., 15) und sich mit soziologisch-sozialpädagogischer Forschung befasst (vgl. ebd., 166).

Den Begriff Sozialpädagogik sieht Mergner erstmals bei Rühle nach den revolutionären Ereignissen der Jahre 1918/1919 definiert. Rühle habe seine sozialpädagogische Theorie vor allem aus seinen Erfahrungen mit den zeitgenössischen Arbeiterparteien und der daraus von ihm diagnostizierten fehlenden Reife der proletarischen Massen entwickelt. Das umwälzende neue Moment am „sozialpädagogischen Konzept“ Rühles sind nach Mergner Rühles theoretische Annahmen zum „subjektiven Faktor, der individuellen Einstellung der »Proletarier« zum Produktionsprozess und damit zur Gesellschaft“. Dem Proletarier spreche Rühle sowohl in der alltäglichen Klassenkampfauseinandersetzung als auch bei der Errichtung der sozialistischen Gesellschaftsordnung eine zentrale Funktion zu, die der Proletarier nur durch die Entwicklung von Klassenbewusstsein ausfüllen könne. Den Ort,



wo die Proletarier sich organisieren und ihr „Selbstbewußtsein“ entwickeln könnten, sah Rühle nach Mergner vor allem in den Betrieben. Die proletarischen Familien seien auf Grund ihres Funktionsverlustes nicht der Platz für die Erziehung zum proletarischen Selbstbewusstsein, in ihnen „verwandle“ sich der Arbeiter vielmehr „in einen atomisierten Kleinbürger“ (ebd., 152). Für Mergner beinhalten diese Annahmen die zentralen sozialpädagogischen Momente des theoretischen Konstruktes von Rühle: zum einen die Begründung des subjektiven Faktors in der Klassenauseinandersetzung, zum anderen die Problematisierung der Bewusstseinsentwicklung bei der proletarischen Klasse.

„Wir haben nun den wesentlichen Teil des sozialpädagogischen Konzepts Rühles in seinen Kernpunkten vorliegen“ (ebd., 152).

Rühles sozialpädagogische Theorie beruht nach Mergner auf zwei zentralen Säulen: Zum einen betone Rühle das Freiwilligkeitsprinzip bei der proletarischen Selbsterziehung, zum anderen gehe Rühle von der Meinung aus, dass die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse eines längerfristigen evolutionären Umgestaltungsprozesses bedürfe, der wesentlich von erzieherisch-aufklärenden Momenten bestimmt wird.

Die von Mergner skizzierte **politische Sozialpädagogik** Rühles widerspiegelte sich nach Mergner sowohl in Rühles pädagogischen als auch politischen Schriften der frühen zwanziger Jahre. Bereits in den Abhandlungen »Erziehung zum Sozialismus« (1919) sowie »Das kommunistische Schulprogramm« (1920c) wären bei Rühle Fragen der „Selbsterziehung“ und „Selbstbeherrschung“ im Zentrum seiner Erörterungen zum ‚neuen Menschen‘ getreten. „Kurz: Erziehung zur Freiheit sei Aufklärung über den realen geschichtlichen Verlauf und seine Bedingungen“ (Mergner 1973, 163). Während Rühle in »Erziehung zum Sozialismus« aber noch ein Erziehungskonzept entwickelt habe, welches zur „harmonischen, mitdenkenden Einordnung in ein in seiner Rationalität autoritäres und vorgegebenes Staatsgefüge“ auffordere und in der Tradition der Vorkriegssozialdemokratie stehe, rückt nach Mergner bei Rühle in »Das kommunistische Schulprogramm« die Erziehung eines selbsttätigen und selbstbestimmten Proletariats in das Zentrum des sozialpädagogischen Fokus (ebd., 164f.).

Mergner macht hierdurch auf ein Problemfeld aufmerksam, auf welches auch Rotkol, Kreuzer-Eßbach/Kreuzer sowie von Werder insistieren: Bei Rühle wird die soziale Klasse des Proletariats zum »ausgewählten« Subjekt, das vor der Aufgabe steht, in einem Prozess der Selbsterziehung in Gemeinschaften die Menschheit vom Joch der Ausbeutung und Unterdrückung zu befreien. Als einzige soziale Klasse bzw. soziale Gruppe im Kapitalismus verfüge das Proletariat – so Rühle – über die dafür notwendige soziale und psychische Charakterdisposition. Der Arbeiter besitze hierfür nicht nur „eine organische Beziehung zur Arbeit, ... ein Vermächtnis, ein Erbgut seiner Klasse“ (Rühle 1925, 171), sondern auch über „eine organische Beziehung zur Gemeinschaft“ (ebd., 173).

„Arbeit, als Mitarbeit, und Solidarität, als gegenseitige Hilfe, werden Substanz und Seele, materieller Inhalt und dynamische Kraft eines neuen Gemeinschaftsverhältnisses“ (ebd., 175).

Rühle grenzte aber seine Positionen zum Proletariat als selbstbestimmtes und -bewusstes Subjekt jedoch Mitte der zwanziger Jahre ein – dies wird jedoch von Mergner nicht aufgegriffen – und sah nicht mehr in der sozialen Klasse Proletariat insgesamt, sondern vorwiegend in der heranwachsenden proletarischen Generation das Subjekt, welches zum „neue[n] Mensch[en], de[n] sozialistisch[en] Mensch[en], de[n] Mitmensch[en], ohne Machtstreben und Überlegenheitswahn, voll tätiger freier Hilfsbereitschaft und Selbstverantwortung“ erzogen werden solle (Rühle/Rühle-Gerstel 1924, 4; 22). Die Erziehung der jungen Generation müsse sowohl in der Familie, aber vor allem in einer „w a h r e n E r z i e h u n g s g e m e i n s c h a f t“ erfolgen (ebd., 23; Hvh.i.O.).

„Eine häusliche Erziehung in diesem Sinne (unautoritär, G.S.) stößt freilich auf große, vielleicht allzu große Schwierigkeiten. Die meisten Erwachsenen von heute können aus ihrem Autoritätskleid noch nicht heraus, zu sehr schmachten sie selbst unter dem Druck höherer Autoritäten, als daß sie nicht hie und da dem Wehrloseren gegenüber selbst die Autorität herauskehren. ... Eine wahre Erziehungsgemeinschaft kann also im Rahmen der Einzelfamilie nur angebahnt, nicht durchgeführt werden“ (ebd., 23).

Würzer Schoch geht deshalb bei Otto Rühles – aber auch bei Bernfelds – Erziehungspositionen, die diese in den 20er Jahren entwickelt hatten, von einer „Funktionalisierung der Pädagogik“ und einem „instrumentalisiert[en] Individuum“ im Interesse einer „zukünftigen sozialistischen Gesellschaft“ aus (Würzer Schoch 1995, 334).

Rühles Glaube an die gesellschaftsverändernden Potenzen des noch nicht erwachsenen proletarischen Subjekts wird aber weder von Rotkol noch von Kreuzer-Eßbach/Kreuzer, von Werder und Mergner thematisiert. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass die theoretischen Modelle der genannten Autoren ebenso wie das von Rühle von der gesellschaftsverändernde Kraft der sozialen Klasse Proletariat durchdrungen waren und in diesem Kontext der Arbeiterjugend eine gewichtige Rolle zusprachen. Rühles Position von einer emanzipatorischen sozialen Klasse Proletariat wird von ihnen weitgehend unhinterfragt übernommen, was seine Begründung auch im sozialwissenschaftlichen und politischen Diskurs zur Rolle des bundesrepublikanischen Proletariats in den gesellschaftlichen Auseinandersetzungen in der zweiten Hälfte der 60er und den frühen 70er Jahren findet.

Für Mergner tritt in diesem Zusammenhang der emanzipatorische Aspekt der Sozialpädagogik Rühles in den Vordergrund seiner eigenen Argumentation, wobei unklar bleibt, ob Mergner mit seiner Sozialpädagogikdefinition nicht ausschließlich auf Prozesse der Wissensvermittlung und -aneignung zielt, während Rühles emanzipatorischer Anspruch ein das ganze Individuum ansprechender war und als Prozess der Entwicklung von emotionalen, geistigen, moralischen und sozialen Potenzen zu sehen ist. Keine Relevanz gewinnen in den Überlegungen Mergners zur Sozialpädagogik Rühles die von Rotkol und von Werder heftig kritisierten Vorstellungen zur Erziehung proletarischer Kindern in »nichtorganisierten« Erziehungsgemeinschaften sowie der auf Entfaltung eines spontanen Klassenbewusstseins gerichteten Erziehungssintention Rühles.

Dass Mergner von einem Sozialpädagogikverständnis bei Rühle ausgeht, welches vor allem den Aspekt der Wissensvermittlung und Aufklärung betont, wird auch an seinen Darlegungen zu Rühles eigener Position als »Sozialpädagoge« offenbar. Nach Mergner hat sich Rühle selbst als Mittler von Wissensbeständen gesehen, und in dieser Funktion als Sozialpädagoge beschrieben. Spätestens in der Schrift »Das kommunistische Schulprogramm« (1920c) habe Rühle für sich die Bezeichnung Sozialpädagoge' in Anspruch genommen (Mergner 1973, 164/215). Jedoch erbringen die von Mergner angegebenen Textstellen aus der Schrift »Das kommunistische Schulprogramm« keinen eindeutigen Nachweis für eine Selbstbeschreibung Rühles als »Sozialpädagoge«. Vielmehr findet sich an der angegebenen

Stelle eine Definition von Rühle, die augenfällig zwischen individualistischer und gemeinschaftsbezogener Erziehung unterscheidet und darauf abstellt, dass

„die neue Erziehung ... von der Voraussetzung des Lebens und Wirkens in der Gemeinschaft ausgehen [ muß ]“ (Rühle 1920c, 15; Hvh.i.O.).

Dies entspricht der Sozialpädagogikdefinition, wie sie Rühle bereits in seiner ersten Schaffensperiode vorgenommen hat und die sich auch in die erziehungstheoretischen und -praktischen Schriften seiner zweiten Schaffensperiode wieder findet (vgl. Kap. 3.4.). Mergner öffnet sich mit seiner Definition von Sozialpädagogik kaum dem Sozialpädagogikverständnis Rühles. Zwar verweist er später ebenfalls kurz auf Rühles Gemeinschaftsbegriff, bringt diesen aber nicht in Zusammenhang mit seiner Sozialpädagogikdefinition (vgl. Mergner 1973, 170). Während Rühle in »Das kommunistische Schulprogramm«, wie in seinen anderen Schriften, sich in seiner Sozialpädagogikdefinition am Gemeinschaftsbegriff orientiert und soziale Pädagogik als Erziehung des Individuums zu einem Leben in und durch die Gemeinschaft erklärt, grenzt sich Mergner durch eine Definition von Sozialpädagogik als Wissensvermittlung von dieser klar ab. Mergner sieht hierin auch Rühles sozialpädagogische Aufgabe, die durch Rühle in der nachrevolutionären Zeit der frühen 20er Jahre gewonnen wurden, dreifach bestimmt:

- a. Die Aufgabe der wissenschaftlich und weltanschaulich bewußten sozialistischen Intellektuellen liegt nicht in der politischen Führung, sondern in der Vermittlung von Erkenntnissen (Aufklärung).
- b. Die Adressaten dieser Aufklärung sind weniger die Erwachsenen, die Marionetten der Vergangenheit sind, sondern vor allem die proletarische Jugend. Aufklärung wird zur Erziehung.
- c. Die neue Sozialbewegung muß sich erst im Bewußtsein ankündigen; heute, wo die ökonomischen Verhältnisse reif sind, ist Bewußtseinsarbeit politisch“ (ebd., 167).

Folgt man aber der Definition Mergners, dass Rühle „sich schon immer als Mittler zwischen den geistigen und wissenschaftlichen Errungenschaften des Bürgertums und dem Informations- und Aufklärungsbedürfnis der Arbeiterbewegung“ verstanden habe und die außerschulische (Erwachsenen-)Bildungsarbeit sein spezielles sozialpädagogisches Arbeits-

feld im Kaiserreich und der Weimarer Republik gewesen sei, so kann der Definition Mergners, Rühle habe sich als Sozialpädagoge gesehen, zugestimmt werden (vgl. ebd., 166).<sup>180</sup> Rühles umfangreiches praktisches Engagement in der Arbeiterbildungsarbeit bereits in den letzten Jahren des 19. Jahrhunderts spricht hierfür ebenso, wie die von Mergner erwähnte „große Anzahl von Lehrkursen und Vorträgen über soziologische, pädagogische, ökonomische und historische Fragestellungen“ (ebd., 166, vgl. Maneck 1976).

Zugleich werden mit der Einengung des Begriffes Sozialpädagogik auf Prozesse einer intentionalen Aufklärungs- und Forschungsarbeit durch Mergner Rühles theoretische und praktische Leistungen für die Sozialpädagogik, wie sie in dieser Arbeit entwickelt werden, gleich in dreifacher Hinsicht ausgeblendet:

- zum ersten negiert Mergner Rühles schulpolitischen, sozialpädagogischen und -politischen Forderungskatalog aus dessen erster Schaffensperiode;
- zum zweiten werden von Mergner Rühles soziologische und psychologische Studien zum individuellen Bewältigungsverhalten von proletarischen Kindern und Jugendlichen aus der Zeit der Weimarer Republik ignoriert und
- zum dritten wird die von Rühle vorgenommene Sozialpädagogikdefinition, die Sozialpädagogik als Erziehung in, durch und zur Gemeinschaft fixiert, nicht diskutiert.

Indem Mergner Rühles Sozialpädagogik ausschließlich aus der Perspektive deren Bedeutung für proletarische Bewusstseinsprozesse betrachtet, kann er sie als eine politische definieren. Ihm gelingt es aber ebenso wenig wie Rotkol und von Werder, die eigenen politisch-ideologischen Intentionen zu problematisieren und dadurch Rühles sozialpädagogische Leistungen im Kaiserreich und der Weimarer Republik ideologisch unvoreingenommener zu analysieren.

Während Mergner für den Intellektuellen Rühle jedoch die Rolle des (sozialpädagogischen) Vermittlers und Forschers innerhalb und bei der Arbeiterklasse reserviert, kann er neben der politischen Sozialpädagogik zugleich Rühles intellektuellen Freiheiten in der Weimarer

---

<sup>180</sup> Von Baumann wird – in einem kritischen Beitrag zu Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle – die Beschreibung Rühles als Sozialpädagoge durch Mergner erneut aufgegriffen, ohne selbst sich tiefgehend mit Mergners Auslegung auseinander zu setzen. Vielmehr wird von Baumann die Kritik von Pfemfert und Broh aus dem Jahre 1925 wiedergegeben, dass Rühle „wissenschaftsgläubig“ sei, von seiner „intellektuellen Tätigkeit“ leben wolle, die alltägliche Klassenkampfauseinandersetzung scheue und sich in den „bürgerlichen Intellektualismus [flüchte]“ (Baumann 1991, 157).

Republik thematisieren. Da Rühle sich zu Beginn der 20er Jahre von allen organisatorischen Beschränkungen gelöst habe, konnte er seine umfangreichen Forschungen und seine aufklärende Tätigkeit – nach Mergner – ohne die Bindung an den „dogmatischen, voluntaristischen Proletariertum“ – dem seine „intellektuellen Kontrahenten“ noch verhaftet gewesen seien – führen. Rühle war hierdurch „frei zur kritisch engagierten und nüchternen Reflexion“, welche sich insbesondere in den Werken, die Rühle Anfang der 30er Jahre unter der Pseudonym Carl Steuermann publiziert habe, widerspiegeln (ebd., 176). Die relative Freiheit des Intellektuellen Rühle von institutionellen, ideologischen und wissenschaftsmethodischen Zwängen wurde in der Arbeit bereits thematisiert (vgl. Kap. 2.2.).

### *Resümee*

Rühles sozialpublizistisches Schaffen wurde Anfang der 70er Jahre in den alten Bundesländern von der sozialistischen Pädagogik selektiv aufgegriffen und überwiegend im Kontext der Analysen zur Bewusstseinsentwicklung eines theoretisch konstruierten Proletariats sowie zu Arbeiterbildungsprozessen aus sozialhistorischer Perspektive erörtert. Ansonsten fand die materialistisch-individualpsychologische pragmatische Erziehungstheorie von Rühle nur vereinzelt Aufnahme in die emanzipatorische Erziehungswissenschaft. Die Schriften Rühles erlangen in dieser Zeit vor allem aus politischen Erwägungen eine breitere Veröffentlichung, eine Reihe von Neu- und Raubdrucken wurde ergänzt durch die Erstveröffentlichung von politischen und kulturwissenschaftlichen Schriften Rühles aus dem Nachlass. In der DDR wurden die Schriften Rühle kaum zum Gegenstand pädagogischer, erziehungs- und sozialisationstheoretischer sowie politischer Diskussionen. Die von Maneck 1976 veröffentlichte Dissertation zum Beitrag Rühles an der Arbeiterbildung bis 1916 blieb die einzige größere Veröffentlichung zu Rühle in der DDR. Erst ab Mitte der 80er Jahre wurden von Groschopp/Dorn verstärkt Anstrengungen initiiert, Rühle wieder stärker bekannt zu machen, bzw. seine Schrift »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 1« in der DDR zu verlegen.

Die sozialistische Pädagogik der frühen 70er Jahre in der BRD setzte sich vor allem mit Rühles Positionen aus seiner zweiten Schaffensperiode auseinander, die die Erziehung von

Kindern und Jugendlichen in selbstinitiierten Erziehungsgemeinschaften propagierte. Jedoch ging es Rotkol, Kreuzer-Eßbach/Kreuzer und von Werder nicht um eine Analyse der Gründe, warum Rühle die antiautoritäre Erziehung nicht als generationsübergreifendes Erziehungsverhältnis konzipierte und weshalb er eine Erziehung durch Parteien und etablierte Organisationen ablehnte. Als positiv wurde durch die sozialistische Pädagogik Rühles Erkenntnis der individuellen Bewusstseinsentwicklung beim proletarischen Kind und bei Jugendlichen dargestellt, wobei zugleich seine Negation kurzfristiger revolutionärer Veränderungen bzw. der Gleichklang von individueller Bewusstseinsentwicklung und »revolutionärer Tat« aufs heftigste abgelehnt wurde. Die Analyse der autoritären Erziehungsstrukturen im Proletariat hätten – hierin waren sich die Autoren einig – bei Rühle zu einer Überhebung der individuellen Bewusstseinsveränderung, der Leugnung einer organisierten Wissensvermittlung durch Vertreter der Arbeiterparteien sowie einem Konzept idyllischer Erziehungsgemeinschaften – fern aller sozialer Problemfelder – geführt. Das Konzept einer antiautoritären Erziehung durch selbstinitiierte Erziehungsgemeinschaften sei deshalb für die moderne sozialistische Erziehungsgemeinschaft nur bedingt annehmbar und realisierbar. Sowohl Rotkol als auch von Werder sahen eher in dem Konzept proletarischer Kinderfreunde der kommunistischen Bewegung der 20er Jahre das erzieherische Modell, welches Anschlussmöglichkeiten für die sozialistische Erziehungstheorie und -praxis der 70er Jahre bietet.

Die Bewusstseinsprozesse beim Proletariat stehen auch bei Kreuzer-Eßbach/Kreuzer sowie Mergner im Zentrum ihrer Erörterungen. Während Kreuzer-Eßbach/Kreuzer den theoretischen und praktischen Beitrag Rühles für die moderne Erziehungswissenschaft vor allem in Rühles Studien zu den realen Sozialisations- und Lebensprozessen von Kindern und Jugendlichen, d.h. der historisch-konkreten Lebensweise bestimmter sozialer Gruppen, Schichten und Klassen und den sozialpsychologischen Studien Rühles zu den psychischen Mechanismen der Verinnerlichung bürgerlich-autoritärer Verhaltensmuster durch den Proletarier sehen, analysiert Mergner die politische Sozialpädagogik Rühles sowie den Platz von Intellektuellen in der sozialistischen Bewegung. Mergner geht von der Annahme aus, dass die politische Sozialpädagogik Rühles vor allem in seiner Forderung nach einer kontinuierlichen Aufklärungsarbeit sowie seiner sozialpädagogischen Forschung begründet liegt. Rühle habe sich im Prozess der proletarischen Bewusstseinsentwicklung vor allem als in-

tellektueller Vermittler der Erkenntnisse der (bürgerlichen) Wissenschaft gegenüber dem Proletariat gesehen sowie als organisationsunabhängiger Linker fern von politisch-ideologischen Dogmen sozialwissenschaftliche Forschung betreiben können. Mergner gelingt es durch seinen politisch-theoretischen Zugang zur Sozialpädagogik jedoch nicht, Rühles eigenes Sozialpädagogikverständnis weitergehend zu untersuchen sowie Rühles pragmatische Sozialpädagogik der ersten und zweiten Schaffensperiode zu thematisieren. Rühles disziplinübergreifender sozialpolitischer und -pädagogischer, gesundheitsprophylaktischer, schulreformerischer und erziehungspraktischer Ansatz bleibt hierdurch bei Mergner ebenso außen vor, wie Mergner Rühles Untersuchungen zum Wechselspiel von Gesellschaft, sozialer Umwelt und Individuum sowie individueller Bewältigungsstrategien zur Behebung als benachteiligend empfundener sozialer Missstände und autoritärer Generationen- und Erziehungsstrukturen nur bedingt Beachtung schenkt.

Der sozialistischen Pädagogik der frühen 70er Jahre in der BRD gelang es insgesamt nicht, eigene ideologische Grundhaltungen zu problematisieren und hierdurch Rühles Konzept der antiautoritären Erziehung in selbstinitiierten Erziehungsgemeinschaften unvoreingenommen zu erörtern. In den jeweils von Rotkol und von Werder gewählten Vergleichen zu sozialistischen Erziehungskonzepten aus der Weimarer Republik war das gewünschte Ergebnis bereits vorprogrammiert, da Rühles fundamentale Kritik an proletarischen Organisationen nicht geteilt und auch nicht zum Diskussionsgegenstand erhoben wurde. Interessanterweise wird Rühles Gesamtschaffen, außer von von Werder, von den anderen Autoren nicht in seiner Breite und Vollständigkeit thematisiert. Rotkol, Kreuzer-Eßbach/Kreuzer und Mergner konzentrieren sich auf die zweite Schaffensperiode Rühles, auf die aber auch von Werder sein Hauptaugenmerk richtet. Die Verdichtung des Schaffens Rühles auf die Weimarer Republik ist ein grundsätzliches Merkmal der Erörterungen in der sozialistischen Pädagogik der 70er Jahre aber auch der nachfolgenden Jahrzehnte (vgl. Groschopp 1991b; vgl. Kutz 1991, vgl. Würzer Schoch 1995). Dies mag zum einen den jeweils selektiven Zugängen der Autoren geschuldet sein, wie andererseits ein Grund in dem breiten sozialwissenschaftlichen Schaffen Rühles in der Weimarer Republik liegen kann.



## **5. Die Bedeutung der Sozialpädagogik Otto Rühles für eine moderne Sozialpädagogik**

Rühle hatte in seinem gesamten Schaffen das proletarische Schicksal und die proletarische Existenz zum zentralen Gegenstand seiner pädagogischen, soziologischen, sozialpädagogischen, historischen und kulturwissenschaftlichen Erörterungen erhoben. Während er in seiner ersten Schaffensperiode eine »Phänomenologie der proletarischen Existenz und des proletarischen Schicksals« entfaltete, thematisierte er in seiner zweiten Schaffensperiode die aus sozialer Benachteiligung resultierenden individuellen und psychologischen Problemfelder proletarischer Kinder. Die von Rühle für das erste Drittel des 20. Jahrhunderts aufgeschlossenen individuellen Bewältigungsstrategien der (proletarischen) Kinder bieten mit hin für einen modernen bewältigungspädagogischen Ansatz der Sozialpädagogik sowie für die Diskussionen um das Verhältnis von Sozialpädagogik und Sozialpolitik Anknüpfungsspielraum. Aber auch seine sozialisationstheoretischen Analysen zur proletarischen Kindheit sowie seine materialistisch-individualpsychologischen Untersuchungen zum hierarchischen Geschlechterverhältnis in der modernen Industriegesellschaft und dessen individuelle Bewältigung durch Frauen und Männern sind für die Sozialwissenschaften nicht nur aus sozialhistorischer Perspektive von Aktualität. Im Kontext seiner Analysen zu geschlechtshierarchischen Strukturen in Gesellschaft und Interaktion sind auch Rühles Positionen zu Sexualität und Prostitution von Frauen aus unterschiedlichen sozialen Schichten zu sehen, die für die modernen Sozialwissenschaften einen möglichen Erklärungsansatz des Phänomens offerieren.

Seine Forschungen zum Kind sind als Studien für eine moderne Kindheitsforschung vor allem deshalb aufschlussreich, weil in ihnen bereits das Kind als eigenständiger und selbständig handelnder Akteur eingeführt wird. Rühle setzte sich, wie dies auch von der sozialistischen Pädagogik in der BRD der späten 60er und frühen 70er Jahre aufgegriffen – aber überwiegend kritisch betrachtet – wird, für eine direkte Beteiligung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher an der selbstbewussten und -initiierten (Mit-)Gestaltung ihrer Lebensentwürfe ein, die weitgehend unabhängig von direkter erzieherischer Einflussnahme der Erwachsenengeneration sein sollten. Seine Forderungen nach einer Kultur der Kinder- und Jugendpartizipation, die Kinder und Jugendliche mit autarken Interessen wahrnimmt,

sind für eine moderne Kindheitsforschung und einer sich daraus ergebenden Kindheitspolitik ebenso aktuell wie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Rühle hatte zwar neben autonomen Kinderinteressen und intergenerationaler Verteilungsgerechtigkeit auch klassenspezifische Intentionen und Aufgaben der Kinder und Jugendliche als zukünftige, den gesellschaftlichen Fortschritt verkörpernde Erwachsene im Blick, jedoch können seine sozialisationstheoretischen Untersuchungen sowie seine materialistische pragmatische Erziehungstheorie sowohl der ersten als auch der zweiten Schaffensperiode ebenfalls als eine zeitgenössische Form der Vermittlung von Forschung und Politik gesehen werden, derer es desgleichen heute im Bezug auf eine moderne Kindheits- und Jugendforschung bedarf. Rühles materialistische pragmatische Erziehungstheorie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zielte darauf ab, die Lebensverhältnisse und das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen – speziell der sozialen Klasse des Proletariats – zu untersuchen, um hieran anknüpfend den zeitgenössischen politischen und sozialpolitischen Handlungsbedarf sowie die Installation öffentlicher Institutionen zu formulieren, die Kindern und Jugendlichen ein autonomes und altersspezifisch angemessenes Aufwachsen und Hineinwachsen in die Gesellschaft eröffnen. Ziel seinerseits war es, Kindern und Jugendlichen Räume zu erschließen, die ihnen bestmögliche soziale Rahmenbedingungen für einen allseitigen Bildungserwerb unter Beachtung des jeweiligen Entwicklungsniveaus garantieren sollten.

Rühles Untersuchungen im Kaiserreich und der Weimarer Republik bieten mithin für eine moderne disziplinübergreifende Sozialberichterstattung im Rahmen der Kindheits- und Jugendforschung und einer darauf aufbauenden kind- und jugendbezogenen Politik breiten Raum. Seine auf den Erkenntnissen der zeitgenössischen Psychologie gründenden Studien zum entwicklungsbedingten Umgang mit Kindern und Jugendlichen sowie des Einflusses von Gesellschaft und sozialem Milieu auf die bio-psycho-soziale Entwicklung von Heranwachsenden als auch ihre künftigen sozialen und kulturellen Ressourcen und Kompetenzen können heute als Vorläufer einer modernen Kindheits- und Jugendforschung gesehen werden. Rühle hat, wie dies auch von Honig betont wird, mit seinen sozialwissenschaftlichen Forschungen auf eine Reihe von sozialen, gesundheitlichen und individuellen Problemfeldern verwiesen, die die kindliche Entwicklung strukturieren (vgl. Honig 1999). Hierzu zählen u.a. seine Arbeiten zum Einfluss der sozialen Klasselage bzw. des sozialen Milieus auf die Säuglingssterblichkeit, die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes

– Rühle diagnostizierte einen körperlichen und geistigen Entwicklungsvorsprung von Kindern aus bürgerlichen Schichten von ein bis zwei Jahren – als auch über den Zusammenhang zwischen bestimmten familialen Merkmalen und der Häufigkeit kindlicher Erkrankungen sowie von Verhaltensauffälligkeiten bei sozial benachteiligten Kindern.

Aber auch Rühles Diskussionen zum Zerfall familialer Strukturen im Proletariat, die u.a. durchzogen sind vom Verlust der Erziehungsfunktion der Familie und der spezifischen Aufgaben von Mutter und Vater, haben für die modernen Prozesse der Individualisierung von Lebenslagen und Pluralisierung von Lebensentwürfen sowie die sozialpolitischen Debatten um öffentliche Erziehungsinstitutionen (Kinderkrippen und -gärten, außerschulische Freizeitangebote für jüngere Schulkinder) ihre Relevanz (vgl. Kap. 3.2.4.). Seine Forderungen nach sozialen Institutionen mit erzieherischen Aufgaben für Kinder unterschiedlichen Alters sowie Institutionen mit kulturellem, bildungsspezifischem und gesundheitsprophylaktischem Anspruch stehen am Beginn des 21. Jahrhunderts in einem anderen gesellschaftlichen und sozialen Kontext erneut zur Diskussion. Die Pluralisierung familialer Strukturen (Ein-Eltern-Familien, eheähnliche Lebensgemeinschaften, Singlehaushalte etc.) sowie zahlreiche Untersuchungen zum Bedeutungsverlust der Vaterschaft (vgl. Böhnisch 2001) und dem zunehmenden Einfluss außerfamilialer Beziehungen für das Kind können hierbei bei den sozialhistorischen Studien von Rühle anschließen.

Das von Rühle in seiner zweiten Schaffensperiode thematisierte intergenerationale Erziehungsverhältnis von erziehender erwachsener Generation und zu erziehender junger Generation aus individualpsychologischer Perspektive offenbart noch heute genügend Potential für die moderne sozialwissenschaftliche Forschung, wobei in der Erforschung der Eltern-Kind-Beziehung immer wieder die Erziehungstildiskussion – autoritär, demokratisch oder laissez faire – in unterschiedlichsten Zusammenhängen und begrifflichen Bestimmungen sowie die pädagogische Beziehung zum Gegenstand von Erörterungen werden. Über Erziehungsverhalten, Erziehungsnormen und Züchtigungsverhalten liegen seit den 70er Jahre des 20. Jahrhunderts eine Reihe von Untersuchungen vor, die sich insbesondere mit Fragen des Einflusses der elterlichen Erziehungsstile und des Erziehungsverhältnisses auf die Handlungsstrategien, kognitiven Leistungen sowie emotionalen und sozialen Kompetenzen des Kindes befassen. Rühles zentrale erziehungstheoretische Annahme in der Weimarer

Republik, die von der Abhängigkeit der autoritären Familienstruktur von gesamtgesellschaftlichen Faktoren ausgeht und die Bedeutung von Autorität für die individuelle Entwicklung des Kindes nicht losgelöst von der Betrachtung der Wirkung familialer Prägung des einzelnen auf seine æelische Einstellung zu allgemeinen Problemen gesellschaftlichen Lebens beschreibt, finden sich in modernen sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zur Kindheit und Jugend wieder.

Bei der Frage, welche Autoritäten für die Kinder und Jugendlichen überhaupt Bedeutung haben und welche Haltungen Heranwachsende gegenüber verschiedenen Autoritäten und sozialer Umwelt offenbaren, können Rühles Positionen zur »Abwegigkeit« von Kindern und Jugendlichen, insbesondere zu Verwahrlosungsprozessen und Jugendkriminalität, mögliche individualpsychologische Erklärungsmuster für die modernen sozialwissenschaftlichen Forschungen darstellen (vgl. Rühle 1925). Verwahrlosung und Kriminalität von Kindern und Jugendlichen sind demnach gesellschaftlich und milieubedingt und sind für Kinder und Jugendliche aus ihrer subjektiven Perspektive mitunter die einzig möglichen Bewältigungs- und Handlungsangebote, die die Kompensation von individuell erlebten Missständen und autoritären Erziehungskonstellationen erscheinen lassen.<sup>181</sup> Sie sind, „psychologisch gesehen“, Ausdruck des Konfliktes von Kindern und Jugendlichen „mit den Autoritäten der Familie und mit den autoritären Ansprüchen der Gesellschaft überhaupt“ (Bernfeld 1928, 41). Die biografische Dimension von nonkonformen Handlungsstrategien und -mustern wird hierdurch zentral für die Untersuchung des Bewältigungsverhaltens von Kindern und Jugendlichen, wobei diese von Rühle nur einseitig aus der Perspektive ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen und sozialer Umwelt beschrieben wurde. Individuelle Gestaltungspotentiale und Interaktionsprozesse werden von ihm nicht thematisiert, ebenso wie eine kritische Analyse von selbstinitiierten Erziehungsgemeinschaften von ihm nicht aufgegriffen wurde. Soziales Ausgesetztsein einerseits und Selbstbehauptung andererseits waren nicht nur für Rühle Kategorien seiner materialistisch-individualpsycho

---

<sup>181</sup> Nach Thiersch hat sich Bernfeld aus psychoanalytischer Sicht der Problematik der Erziehung zur „Loyalität[] zu den bestehenden gesellschaftlichen Formen“ angenommen. „Unterdrückung und Unfreiheit“ würden demnach „auch im pädagogischen Umgang vermittelt, [also] im Umgang ... von Mutter, Vater und Lehrer mit Kindern und Heranwachsenden“. Die Beziehungskonstellation sei immer eine von Ungleichheit strukturierte, in die sowohl die Erfahrungen und Verdrängungen der Erziehenden einfließen, als auch bei den zu Erziehenden „auf Freiheit und Gleichheit zielende Bedürfnisse [immunisiert]“ würden (Thiersch 1978, 72f.).

logischen pragmatischen Erziehungstheorie seiner zweiten Schaffensperiode, sondern haben mithin auch ihre Relevanz für die Charakterisierung von Bewältigungsprozessen von Kindern und Jugendlichen im Zeitalter der Individualisierung von Lebenslagen und Pluralisierung von Lebensentwürfen.

Rühles Studien seiner zweiten Schaffensperiode, die den Versuch einer systematischen Aufschließung der individuellen Bewältigung von sozialen Umweltbedingungen (autoritäre Erziehung in Familie und Schule, soziale Benachteiligung als Angehöriger einer bestimmten Klasse oder als dem weiblichen Geschlecht zugehörig) darstellen, lassen sich mithin auch als bewältigungsorientierter pädagogischer Ansatz beschreiben, in dem er die Selbstbehauptung von Kindern und Jugendlichen in das Zentrum seiner Analysen stellte und die Individualisierungsprozesse in ihrer Ambivalenz von frühzeitiger Selbstbehauptung und prekären Beziehungskonstellationen thematisierte. Angesichts des gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Wandels am Beginn des 21. Jahrhunderts, der einhergeht mit einem zunehmenden ökonomischen Druck auf die familialen Strukturen und einer weiter fortschreitenden Individualisierung von Kindheit, können Rühles Untersuchungen zu den für das Kind unübersichtlichen und bedrohlich erscheinenden Familienkonstellationen auch als mögliches Modell für den Versuch von Kindern und Jugendlichen in unserer Zeit gelesen werden, sich unter konkreten gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten zu behaupten, ein eigenes Selbstkonzept zu entwickeln und ihr Leben bestmöglich zu bewältigen.

Die modernen Individualisierungsprozesse führen aber auch dazu, dass neben Familie und Schule weitere Sozialisationsinstanzen – wie peer-groups und sozialpädagogische Institutionen – für Kinder und Jugendliche immer mehr an Bedeutung gewinnen. Peer-groups haben heute, hier ließe sich u.a. an Rühles Paradigma der ambivalenten Erziehung durch die Straße anschließen (vgl. Kap. 3.2.4.2.), für das Hineinwachsen von Kindern und Jugendlichen in die gesellschaftlichen Strukturen sowie für die Auseinandersetzung mit diesen ebenso Einfluss wie die traditionellen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule. Für Rühle war die Straße Sozialisationsraum und -instanz, deren Relevanz für Kinder und Jugendliche in dem Maße zunahm, wie ihnen aus ihrer Perspektive von Familie und Schule die nötige Aufmerksamkeit nicht mehr zuteil wurde, sie sich ausgegrenzt oder benachteiligt

wahrnahmen bzw. Familie und Schule ihnen keine individuellen Entwicklungs- und Teilhabechancen mehr boten. Auch hier lässt sich in den aktuellen Diskussionen um die Fragen einer Kultur der Partizipation von Kindern und Jugendlichen sowie die Thematisierung von Formen der strukturellen Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in Schule, Familie und Wirtschaft anknüpfen (vgl. Wintersberger 1994).

## Zusammenfassung

- Mit der Darstellung der sozialpädagogischen Dimension im Werk von Otto Rühle sollte ein Beitrag zur Theoriegeschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit geleistet werden, die die Erforschung der wissenschaftlichen Leistungen, der Wirkungsgeschichte und der Biografie von Personen in das Zentrum ihrer Erörterungen rückt. Die Untersuchungen zur Person und zur Sozialpädagogik von Otto Rühle (1874-1943) ließ zugleich offensichtlich werden, dass eine sozial- und diskursgeschichtliche Öffnung der historischen Forschung der Sozialpädagogik bisher nur bedingt erfolgte, die Leistungen von Rühle für die Sozialpädagogik aber nur bei einer gleichzeitigen Betrachtung seiner sozialpolitischen Intentionen – aber auch unter Hinzuziehung seines politischen Schaffens – analysiert werden können.
- Mit Otto Rühle wird in die Theoriegeschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit eine Person eingeführt, deren sozialpädagogisches Wirken im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts weitgehend unbestritten ist, jedoch bisher nicht systematisch dargestellt wurde. Einzig Mergner analysierte Rühles Intention, das politische Bewusstsein des Proletariats durch eine intentionale Aufklärungs- und Schulungsarbeit zu neben, in seiner Dissertation als »Sozialpädagogik« von Rühle und stellte mithin aber ausschließlich auf den Zusammenhang von Pädagogik und Politik ab. Außen vor bleibt bei Mergner, der in Rühle den Vermittler (Lehrer) zwischen der sozialen Gruppe der Intellektuellen und der sozialen Klasse des Proletariat sah (vgl. Mergner 1973, vgl. Baumann 1991), eine Analyse der materialistisch-individualpsychologischen pragmatischen Erziehungstheorie von Rühle, dessen sozialpolitischen Intentionen, dessen eigene Sozialpädagogikdefinition sowie dessen biografische Brüche und Wendepunkte.

Mit Rühle wird durch die Arbeit ein Intellektuellentypus in die Debatte um bestimmende Persönlichkeiten der Sozialpädagogik eingeführt, der in den wissenschaftlichen Erörterungen bisher weitgehend außen vor blieb. Er war ein Intellektueller, der zwischen den Bereichen Sozialpublizistik, wissenschaftlicher und praktischer Pädagogik sowie Sozialpolitik agierte. Er war Schriftsteller, Redakteur, Reichstagsabgeordneter, Parteifunktionär und -kritiker, sozialpädagogischer Praxisreformer, Verleger sowie Bildungs- und Erziehungstheoretiker. Dieser Intellektuellen-Typus ist heute angesichts eines weit fortgeschrittenen Institutionali-

sierungs- und Differenzierungsgrades in der Wissenschaftslandschaft kaum mehr bekannt, jedoch aus den sozial- und kulturwissenschaftlichen sowie sozialpolitischen Diskussionen um die Jahrhundertwende und in der Weimarer Republik nicht wegzudenken. Nach Schumpeter ist Rühle, der zeitlebens zwischen allen wissenschaftsdisziplinären und politischen Stühlen agierte, ein Vertreter der sozialen Gruppe der Intellektuellen des modernen Industriekapitalismus. Schumpeter macht seine Kriterien für die Intellektuellen als relevante Gruppe im Kapitalismus an den Gegebenheiten fest, dass Intellektuelle weitgehend aus persönlichen und finanziellen Abhängigkeiten freigesetzt sind und zugleich immer wieder durch unterschiedliche bürgerliche Schichten gefördert und geschützt werden. Ein bestimmendes Kriterium im Intellektuellenmodell von Schumpeter ist zudem die Fähigkeit von Intellektuellen, die gebotenen Mittel der Massenkommunikation für die Popularisierung der eigenen Ideen zu nutzen sowie die Begabung von Intellektuellen, Massen zu führen und zu beeinflussen.

An der Person von Rühle lassen sich diese von Schumpeter angenommenen Charakteristika von Intellektuellen beschreiben. Jedoch lässt sich der Intellektuelle Rühle nicht nur mit dem Modell von Schumpeter darstellen. Die urakademische Lebendigkeit von Rühle, gepaart mit der Begabung, Menschen mit seinen rhetorischen Fähigkeiten und seinem Charisma in seinen Bann zu ziehen, verdankte ihre Wirksamkeit auch einem starken volkspädagogischen Impuls, den er mit seinem Schaffen verfolgte sowie der Bereitschaft von Rühle, sich autodidaktisch zu bilden, eigene Positionen kritisch zu reflektieren und sich leidenschaftlich für die Interessen einer sozialen Klasse einzusetzen, der er selbst nicht zugehörig war.

Zur sozialen Gruppe der Intellektuellen hatte Rühle zeitlebens ein sehr ambivalentes Verhalten, was vor allem in seinen politischen und kulturwissenschaftlichen Schriften offenbar wird.

- Rühles pädagogische und sozialpädagogische Leistungen umfassen einen Zeitraum von rund 50 Jahren. Systematisierend kann bei Rühle von drei erziehungstheoretischen und -praktischen Schaffensperioden ausgegangen werden, die jedoch nicht von seinem politischen Wirken und biografischen Brüchen zu trennen sind.

Eine erste Schaffensperiode erstreckte sich bis in die Zeit des 1. Weltkrieges und kann mit dem Begriff einer materialistischen pragmatischen Erziehungstheorie umfasst werden. In dieser Phase setzte sich Rühle vor allem auf der Basis der Dichotomie von



Bourgeoisie und Proletariat mit den gesellschaftlich bedingten unsozialen Sozialisationsbedingungen proletarischer Kinder auseinander. Rühle zeigte in seinen Schriften dieser Zeit immer wieder auf, dass das proletarische Elend und die Arbeitstätigkeit von proletarischen Eltern nicht nur die Familienstrukturen immer weiter zerstört, sondern auch proletarischen Kindern eine kind- und altersspezifische Entwicklung vorenthält. Mit seinen darauf aufbauenden sozialpolitischen Forderungen für die Einrichtung sozialer Institutionen (u.a. Kinderkrippen und -gärten, Ferienbetreuung von Schulkindern) sowie seiner Begründung eines sozialen Auftrages von Schule blieb Rühle nicht nur bei der Beschreibung sozialer Missstände stehen, sondern setzte sich für eine Verbindung von gesellschaftlichem Erziehungsanspruch, sozialpädagogischer Praxis und Umverteilungsgedanken ein. Mit der von ihm in seiner ersten Schaffensperiode entfalteten »Phänomenologie der proletarischen Existenz und des proletarischen Schicksals« thematisierte Rühle Prozesse der gesellschaftlichen Individualisierung und der Entfremdung der Arbeit, charakterisierte die Heimatlosigkeit der proletarischen Klasse sowie des Verlustes der Erziehungsfunktion der Familie. Für Rühle waren diese gesellschaftlichen und sozialen Gegebenheiten die strukturellen Voraussetzungen für einen Zustand, der beim proletarischen Kind eine alters- und entwicklungsgerechte Entfaltung aller bio-psycho-sozialen Anlagen verhindere. Proletarische Kindheit beschrieb Rühle im Kontext konkreter gesellschaftlicher und sozialer Begrenztheiten als »verkürzte Kindheit«, die auch durch die weit verbreitete Kinderarbeit produziert werde. Rühle klagte aus dieser theoretischen Erkenntnis und eigenen Erfahrungen mit dem proletarischen Massenelend heraus gesellschaftliche Rahmenbedingungen ein, die allen Kindern, unabhängig von ihrer Klassenzugehörigkeit, eine optimale soziale Integration in eine gegebene Kultur ermöglicht und ihnen Bedingungen bietet, um sich selbsttätig und altersspezifisch zu entwickeln.

- In seiner zweiten Schaffensperiode versuchte Rühle eine neue Dialektik von individueller Lebenspraxis und Gesellschaftsentwicklung aufzuschließen. Mit der Verbindung von marxistischem Gesellschaftsmodell und sozialpsychologischem Theoriensatz der Individualpsychologie wurden in Rühles kultur- und gesellschaftstheoretischen Auffassungen der zweiten Schaffensperiode zwischenmenschliche Beziehungsstrukturen (Gemeinschaft, Beruf, Generationen- und Geschlechterverhältnis), individuelles Bewältigungsverhalten und Erziehungsprozesse zu zentralen

Dimensionen. Rühles Schriften der Weimarer Republik lassen sich mithin durchaus unter dem modernen sozialpädagogischen Paradigma von Freisetzung und Bewältigung thematisieren. Er untersuchte die Wechselbeziehungen zwischen der Art und Weise, wie zum einen die Individuen gesellschaftlich freigesetzt werden, und zum anderen, über welche zwischenmenschlichen Beziehungsstrukturen sie verfügen, sowie welche individuellen und kollektiven Bewältigungsformen sie entwickeln.

Zentral wurde in der Rühleschen materialistisch-individualpsychologischen Erziehungstheorie das Paradigma des bürgerlich-autoritären Charakters, der dem Kind und Jugendlichen über die bürgerliche Gesellschaft und die elterliche Erziehung gleichermaßen vermittelt würde. Die Kinder würden in die vorgegebene soziale und erzieherische Konstellation gestellt und entwickeln bereits im Kleinkindalter gleichsam einen lebensstrategischen Plan (Lebensstil), um die von Minderwertigkeitsgefühlen und Unsicherheiten bestimmte soziale Sachlage zu bewältigen, um ihre eigenen Lebensperspektiven durchsetzen zu können und Unsicherheiten zu kompensieren. Rühle analysierte mithin die psychischen Reaktionen proletarischer Kinder auf erfahrene individuelle und kollektive Benachteiligung durch die industriekapitalistische Moderne. Minderwertigkeitsgefühl, Unsicherheit und das Streben nach Kompensation (Geltungs- und Machtstreben) waren nach Rühle die individuellen psychischen Reaktionen der Menschen auf die gesellschaftlichen Freisetzungs- und Anforderungsprozesse im Kapitalismus, die individuell aufbauend oder discouragiert bewältigt werden und sich in passiv hinnehmenden oder aktiv gestaltenden Verhaltensweisen äußern können. Beispielhaft an der Thematik des »männlichen Protests« machte Rühle fest, wie sich die proletarischen Kinder der Durchsetzungsmittel ihrer sozialen Umwelt bedienen, um ihre eigenen Entwicklungsinteressen durchsetzen zu können. In der Gestalt des »männlichen Protests« – entsprechend der Definition von Alfred Adler – zeigte Rühle exemplarisch den Konflikt auf, der entstehen muss, wenn die Erziehungsbedingungen und -konstellationen die organische Entwicklungsperspektive des Kindes unterdrücken und ihm keine eigene, aus ihm selbst erwachsene Entfaltung zulassen.

Für Rühle war in seiner zweiten Schaffensperiode aber nicht nur die Zustandsbeschreibung der gegenseitigen Bedingtheit von Sozialität und Individualität sowie der individuellen psychischen Reaktionsmuster von proletarischen Kindern auf Minderwertigkeitsgefühle von Interesse. Da es ihm auch um Prozesse der gestalterischen Einfluss-

nahme auf die proletarische Erziehungspraxis ging, entwickelten er – gemeinsam mit Alice Rühle-Gerstel – das Konzept einer gesellschaftlich rückgebundenen Erziehung, die den einzelnen zum Schnittpunkt aller (selbst-)erzieherischen Prozesse erhob, und auf der Gleichzeitigkeit von Bedingtheit und Gestaltbarkeit insistierte.

- In seiner dritten Schaffensperiode – der Emigrationszeit (1933-1943) – veröffentlichte Rühle nur wenige Zeitungsbeiträge und Schriften mit pädagogischem und sozialpädagogischem Anliegen. Einzig in Mexiko gelang es Rühle, sein sozialistisches Erziehungsprogramm für Mexiko auf der Basis der Arbeitsschulprogrammatisierung in zwei Publikationsorganen (UO - revista de cultura moderna; El maestro rural) und seine Schrift »La escuela del trabajo« (1938) zu popularisieren. Im Bestand des ‚Internationalen Instituts für Sozialgeschichte Amsterdam‘ (IISG) befinden sich des Weiteren einige Manuskripte von Rühle aus dieser Zeit, in denen er eine Einschätzung der sozialistischen Erziehung in Deutschland vor der Machtergreifung durch den Nationalsozialismus in Deutschland gibt und die zu seiner dritten Schaffensperiode zu zählen sind. Die Exposéés konnten durch Rühle jedoch zu Lebzeiten nicht mehr veröffentlicht werden, einzelne Manuskripte erschienen dann in den 70er Jahren aus dem Nachlass.
- In der ersten und zweiten Schaffensperiode wurden von Rühle Kindertypisierungen entwickelt. Bis 1915 erfolgten die Typisierungsentwürfe von Kindercharakteren auf der Basis von politischen, ökonomischen, sozialen und erzieherischen Begründungszusammenhängen. Das »fragende Kind« und das »erwerbstätige Kind« sind in diesem Zusammenhang als die zwei am umfassendsten von Rühle dargestellten Typisierungen anzuführen, als weitere sind zu nennen: das spielende, das aufsichtslose, das lügenhafte und das eigensinnige Kind. Während Rühle mit der Erörterung der Problematik des fragenden, des lügenhaften, des spielenden und des eigensinnigen Kindes sich zuvorderst allgemeinen Erziehungsfragen und -grundsätzen zuwandte, wurde von ihm mit der Thematik von erwerbstätigem und aufsichtslosem Kind unmittelbar der Zusammenhang von gesellschaftlichen Bedingungen, sozialem Milieu und individueller Bewältigung zum Gegenstand der Diskussion erhoben.

In der Weimarer Republik muss bei Rühle von zwei Typisierungen ausgegangen werden. In der Schriftenfolge »Schwer erziehbare Kinder« findet sich eine Kindertypisierung, wo die individuellen Verhaltensweisen und Handlungsmuster von Kindern – als Reaktion auf den Einfluss von sozialen Umweltbedingungen und biologischen Voraussetzungen –

von verschiedenen Autoren als spezifische Kindertypen dargestellt und analysiert wurden (das ängstliche Kind, das verwaorloste Kind, das jähzornige Kind, das kriminelle Kind, das Musterkind, das jüngste und älteste Kind, das faule Kind, das dumme Kind, das sexuell frühreife Kind, das verkrüppelte Kind etc.). Diese Kindertypisierung fand sich auch in weiteren Schriften von Rühle sowie von Individualpsychologen wie Stern und Wexberg wieder.

In seinem Buch »Die Seele des proletarischen Kindes« (1925) analysierte Rühle im Gegensatz dazu ausschließlich die individuellen Bewältigungsmuster proletarischer Kinder, die sich nach Rühle in konkreten Handlungsmuster und Verhaltensweisen proletarischer Kinder dokumentieren. Als Typen werden von ihm auf der Basis seines Paradigmas der Bewusstseinsentwicklung des Proletariats der devot-gehorsame, der rebellische und der revolutionäre Typus entwickelt. Unabhängig von dieser dreigliedrigen Typisierung schilderte Rühle jedoch auch Formen individueller Bewältigung von sozialen Missständen und autoritären Erziehungspraktiken beim proletarischen Kind, die in abweichenden Verhaltensweisen und Handlungsmustern münden können. Diese Formen individueller Bewältigung von Minderwertigkeitsgefühlen, die nach Rühle von der Ohnmacht gegenüber den sozialen Lebensumständen und der autoritären Erziehungsrealität strukturiert werden, subsumierte Rühle unter den Begriffen der „Verirrung“ (Rühle 1925, 119) und „Abwegigkeit“ (ebd., 124).

- Individuum und Gemeinschaft wurden für Rühle in seinem sozialpädagogischen Schrifttum zur untrennbaren Einheit, sie sind bei ihm dialektisch aufeinander bezogen, sie bedingen und durchdringen einander. Die Gemeinschaft als soziale Organisationsform von Menschen bedürfe der Individuen, ohne jedoch auf ein bestimmtes Individuum angewiesen zu sein. Das Ausscheiden eines Individuums aus der Gemeinschaft bedeutete für Rühle nicht das Ende eines sozialen Organismus. Der einzelne sei im Gegensatz dazu auf die unmittelbare bzw. größere Gemeinschaft angewiesen, denn erst in einer Gemeinschaft könne nach Rühle das Individuum seine natürlichen Anlagen voll entfalten und soziales Verantwortungsgefühl entwickeln. Hierzu bedürfe es der sich ihrer Verantwortung bewusst seienden „Erziehungsgemeinschaft“ der Menschen (Rühle 1920b, 5).

Dieses Ansinnen Rühles stand vor dem Hintergrund, dass das Erziehungsideal des privatwirtschaftlichen Zeitalters in seinem Verständnis ausschließlich das sozial nicht ein-

gebundene Individuum zum Gegenstand hatte. Individualistische Erziehung ging nach Rühle von der Erziehung des Menschen im Menschen aus und ließ das Wissen um die soziale Bedingtheit des Individuums außen vor. Die Unterscheidung von Individual- und Gemeinschaftserziehung und die Kenntnis vom Menschen als sozialem Wesen fand nach Rühle in der Zeit nach der Jahrhundertwende eine immer größere Anhängerschaft in der Wissenschaft und pädagogischen Praxis. Die Theorie der „soziale[n] Pädagogik“ bzw. der „Sozialpädagogik“ (Rühle 1912, 12ff.) seien das Resultat der Anerkennung der Sozialität von Menschen. Zwar müsse ihr im Rahmen der gesellschaftlichen Möglichkeiten bereits im Kapitalismus zum Durchbruch verholfen werden, aber eigentlich stehe sie für die theoretischen Erziehungskonzepte und die Erziehungspraxis des kommenden sozialistischen Zeitalters.

Grundvoraussetzung für eine Erziehung zur und in der Gemeinschaft waren für Rühle – und hier schloss er unmittelbar an die Sozialpädagogikdefinition von Natorp an – gleiche Bildungschancen für alle, denn nur unter diesen Voraussetzung könne sich jedes Individuum allseits Wissen aneignen, soziale Eigenschaften entwickeln und sich aktiv in das kulturelle Leben einbringen.

- Die Rezeptionsgeschichte der Schriften Rühles nach 1945 wird überwiegend von einer selektiven Wiedergabe seiner politischen Schriften aus den 20er Jahren bestimmt, was auch weitgehend einer einengenden und selektiven Zuordnung des pädagogischen Schrifttums Rühles unter den Begriffen „anarchistische Pädagogik“ bzw. „proletarisch-libertäre Erziehungs- und Schulbewegung“ der Weimarer Republik geschuldet sein mag (Klemm 1991, 7ff.). In der DDR wurden die Schriften Rühle kaum zum Gegenstand pädagogischer, erziehungs- und sozialisationstheoretischer sowie politischer Diskussionen. Die von Maneck 1976 veröffentlichte Dissertation zum Beitrag Rühles an der Arbeiterbildung bis 1916 blieb die einzige größere Veröffentlichung zu Rühle in der DDR. Erst ab Mitte der 80er Jahre wurden von Groschopp/Dorn verstärkt Anstrengungen initiiert, Rühle wieder stärker in der Fachöffentlichkeit bekannt zu machen bzw. seine Schrift »Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 1« (1930) in der DDR zu verlegen.
- Rühles sozialpublizistisches Schaffen wurde Anfang der 70er Jahre in den alten Bundesländern von der sozialistischen Pädagogik – die sich als Teil der antiautoritären Erziehungsbewegung verstand – selektiv aufgegriffen und überwiegend im Kontext der Ana-

lysen zur Bewusstseinsentwicklung eines theoretisch konstruierten Proletariats sowie zu Arbeiterbildungsprozessen aus sozialhistorischer Perspektive erörtert. Ansonsten fand die materialistisch-individualpsychologische pragmatische Erziehungstheorie von Rühle nur unbedeutende Aufnahme in der emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Die Schriften Rühles erlangen in dieser Zeit vor allem aus politischen Erwägungen eine breitere Veröffentlichung, eine Reihe von Neu- und Raubdrucken wurde ergänzt durch die Erstveröffentlichung von politischen und kulturwissenschaftlichen Schriften Rühles aus dem Nachlass.

Die sozialistische Pädagogik der frühen 70er Jahre in der BRD setzte sich vor allem mit Rühles Positionen aus seiner zweiten Schaffensperiode auseinander, die die Erziehung von Kindern und Jugendlichen in selbstinitiierten Erziehungsgemeinschaften propagierte. Jedoch ging es den Autoren nicht um eine Analyse der Gründe, warum Rühle die antiautoritäre Erziehung nicht als generationsübergreifendes Erziehungsverhältnis konzipierte und weshalb er eine Erziehung durch Parteien und etablierte Organisationen ablehnte. Als positiv wurde durch die sozialistische Pädagogik Rühles Erkenntnis der individuellen Bewusstseinsentwicklung beim proletarischen Kind und bei Jugendlichen dargestellt, wobei zugleich seine Negation kurzfristiger revolutionärer Veränderungen bzw. der Gleichklang von individueller Bewusstseinsentwicklung und »revolutionärer Tat« aufs heftigste abgelehnt wurde. Die Analyse der autoritären Erziehungsstrukturen im Proletariat haben nach Ansicht verschiedener Autoren bei Rühle zu einer Überhebung der individuellen Bewusstseinsveränderung, der Leugnung einer organisierten Wissensvermittlung durch Vertreter der Arbeiterparteien sowie einem Konzept idyllischer Erziehungsgemeinschaften – fern aller sozialer Problemfelder – geführt. Das Konzept einer antiautoritären Erziehung durch selbstinitiierte Erziehungsgemeinschaften sei deshalb für eine moderne »sozialistische Erziehungsgemeinschaft« nur bedingt annehmbar und realisierbar. Von den Vertretern der sozialistischen Pädagogik wurde eher in dem Konzept der »Proletarischen Kinderfreunde« der kommunistischen Bewegung der 20er Jahre das erzieherische Modell, welches Anschlussmöglichkeiten für die sozialistische Erziehungstheorie und -praxis der 70er Jahre bietet, gesehen.

Mergner analysiert in seiner Dissertation die politische Sozialpädagogik Rühles sowie den Platz von Intellektuellen in der sozialistischen Bewegung. Er geht von der Annahme aus, dass die politische Sozialpädagogik Rühles vor allem in seiner Forderung nach einer

kontinuierlichen Aufklärungsarbeit sowie seiner sozialpädagogischen Forschung begründet liegt. Rühle habe sich im Prozess der proletarischen Bewusstseinsentwicklung vor allem als intellektueller Vermittler der Erkenntnisse der (bürgerlichen) Wissenschaft gegenüber dem Proletariat gesehen sowie als organisationsunabhängiger Linker fern von politisch-ideologischen Dogmen sozialwissenschaftliche Forschung betreiben können. Mergner gelingt es durch seinen politisch-theoretischen Zugang zur Sozialpädagogik jedoch nicht, Rühles eigenes Sozialpädagogikverständnis weitergehend zu untersuchen sowie Rühles pragmatische Sozialpädagogik der ersten und zweiten Schaffensperiode zu thematisieren. Rühles disziplinübergreifender sozialpolitischer und -pädagogischer, gesundheitsprophylaktischer, schulreformerischer und erziehungspraktischer Ansatz bleibt hierdurch bei Mergner ebenso außen vor, wie Mergner Rühles Untersuchungen zum Wechselspiel von Gesellschaft, sozialer Umwelt und Individuum sowie individueller Bewältigungsstrategien zur Behebung als benachteiligend empfundener sozialer Missstände und autoritärer Generationen- und Erziehungsstrukturen nur bedingt Beachtung schenkt.

Der sozialistischen Pädagogik der frühen 70er Jahre in der BRD gelang es insgesamt nicht, eigene ideologische Grundhaltungen zu problematisieren und hierdurch Rühles Konzept der antiautoritären Erziehung in selbstinitiierten Erziehungsgemeinschaften unvoreingenommen zu erörtern.

- Rühles Analysen zur Sozialisation proletarischer Kinder sind für die Sozialpädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts zuerst aus sozialhistorischer Perspektive von Interesse. In seinen Analysen zum proletarischen Kind seiner ersten Schaffensperiode bediente er sich einer Vielzahl von empirischen Datenerhebungen anderer Forscher und berief auf die Erkenntnisse der experimentellen Psychologie, während er sich in seiner zweiten Schaffensperiode mit dem Zusammenhang von kultureller und sozialer Umwelt, physischer und psychischer Konstitution sowie der Bedeutung der Erziehungswirklichkeit für Verwahrlosungserscheinungen und Beziehungsstörungen auf individualpsychologischer Grundlage auseinandersetzte.

Rühle hat über die Befunde zum proletarischen Kind hinaus seine Erkenntnisse beider Schaffensperioden pädagogisch verallgemeinert. Sie sind uns heute, angesichts des ökonomischen Drucks auf Familien und steigender Individualisierung der Kindheit, entsprechend aufschlussreich. In seiner Schrift »Die Seele des proletarischen Kindes«

(1925) analysierte er die für das Kind unübersichtlichen und deshalb bedrohlichen Familienkonstellationen, denen es ausgesetzt ist und interpretierte – schon ganz im Sinne der modernen Sozialisationsforschung – abweichendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen als Form der Selbstbehauptung, als individuelles und soziales Bewältigungsverhalten.

Entsprechend anregend ist für die heutige Sozialpädagogik Rühles bewältigungsorientierter pädagogischer Ansatz, in dem er die kindliche Selbstbehauptung in den Mittelpunkt stellt und in ein sozial verträgliches und sozial produktives Magnetfeld bringen will.

Auch seine Analysen zur Kinderarbeit im Kaiserreich und zur Überbürdung mit schulischen Aufgaben können für die modernen Erziehungswissenschaften Anknüpfungsspielraum bieten, verweisen sie doch auf Fragen einer kindgerechten Erziehung, die ausreichend Platz für kreatives, eigenverantwortliches und schöpferisches Lernen sowie soziale Beziehungskonstellationen offen hält.

Seine Forschungen zum Kind sind als Studien für eine moderne Kindheitsforschung ferner dahingehend bemerkenswert, weil in ihnen durch Rühle das Kind als eigenständiger und selbständig handelnder Akteur eingeführt wird. Er setzte sich für eine direkte Beteiligung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher an der selbstbewussten und -initiierten (Mit-)Gestaltung ihrer Lebensentwürfe ein, die weitgehend unabhängig von direkter erzieherischer Einflussnahme der Erwachsenengeneration sein sollten. Seine Forderungen nach einer Kultur der Kinder- und Jugendpartizipation, die Kinder und Jugendliche mit autarken Interessen wahrnimmt, sind für eine moderne Kindheitsforschung und einer sich daraus ergebenden Kindheitspolitik ebenso aktuell wie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Rühles materialistische pragmatische Erziehungstheorie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zielte darauf ab, die Lebensverhältnisse und das Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen – speziell der sozialen Klasse des Proletariats – zu untersuchen, um hieran anknüpfend den zeitgenössischen politischen und sozialpolitischen Handlungsbedarf sowie die Installation öffentlicher Institutionen zu formulieren, die Kindern und Jugendlichen ein autonomes und altersspezifisch angemessenes Aufwachsen und Hineinwachsen in die Gesellschaft eröffnen.

Von Aktualität für die Sozialwissenschaften sind, nicht nur aus sozialhistorischer Perspektive, mithin auch seine sozialisationstheoretischen Analysen zur proletarischen



Kindheit sowie seine materialistisch-individualpsychologischen Untersuchungen zum hierarchischen Geschlechterverhältnis in der modernen Industriegesellschaft und dessen individuelle Bewältigung durch Frauen und Männern. Im Kontext seiner Analysen zu geschlechtshierarchischen Strukturen in Gesellschaft und Interaktion sind zudem Rühles Positionen zu Sexualität und Prostitution von Frauen aus unterschiedlichen sozialen Schichten zu sehen, die für die modernen Sozialwissenschaften einen möglichen Erklärungsansatz des Phänomens offerieren.

## Literaturverzeichnis

### Allgemeine Literatur

- Achleitner, Friedrich (1923): Das sozialistiskommunistische Schulprogramm, seine Hauptgedanken und deren Vorläufer in der Geschichte. München (Inauguraldissertation)
- Adler, Max (1919): Der Sozialismus und die Intellektuellen. Wien; 2. Aufl. .
- Adler, Alfred (1926): Schwer erziehbare Kinder. In: Schwer erziehbare Kinder. *Eine Schriftenfolge*. Rühle, Otto; Rühle-Gerstel, Alice (Hg.). Dresden, Bd.1
- Agahd, Konrad (1904): Kinderarbeit und Kinderschutz. Leipzig, 2.Tsd.
- Albert, Wilhelm (o.J. [1930]): Nachwort. In: Albert, Wilhelm (Hg.): Erziehungsprobleme der Gegenwart. *Ein pädagogisches Lesebuch*. München
- Andresen, Sabine/Baader, M.S. (1998): Wege aus dem Jahrhundert des Kindes. Tradition und Utopie bei Ellen Key. Neuwied
- Andresen, Sabine (2000): »Die Kindheit im Sozialismus ist eine glückliche Kindheit.« Vom Wandel des Kindheitskonzepts in der DDR und seiner Bedeutung für das sozialpädagogische Denken. In: neue praxis. 30.2000.; S. 120-134
- Arendt, Hannah (1963): Über die Revolution. München
- Baumann, Heribert (1991): Das Erziehungswerk von Otto und Alice Rühle. In Klemm, Ulrich (Hg.): Anarchismus und Pädagogik. Frankfurt/Main, S. 153-160
- Baumeister, Ursula Walburga (1996): Die Aktion 1911-1932. *Publizistische Opposition und literarischer Aktivismus der Zeitschrift im restriktiven Kontext*. Erlangen Jena
- Beck, Ulrich (1993): Die Erfindung des Politischen. *Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung* Frankfurt/Main
- Bendele, Ulrich (1979): Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890-1914). *Eine sozialhistorisch-empirische Analyse* Frankfurt/Main New York
- Benner, Dietrich (1973): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. *Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. München
- Bering, Dietz (1978): Die Intellektuellen: Geschichte eines Schimpfwortes. Stuttgart
- Bernfeld, Siegfried (1928): Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf. Berlin
- Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/Main
- Bleistein, Roman (1973): Antiautoritär Erziehung. *Herkunft eines Schlagwortes*. In: Claßen, Johannes (Hg.): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg, S. 84-95
- Bock, Hans Manfred (1969): Syndikalismus und Linkskommunismus von 1918-1923. *Zur Geschichte und Soziologie der Freien Arbeiter-Union Deutschlands (Syndikalisten), der Allgemeinen Arbeiter-Union Deutschlands und der Kommunistischen Arbeiterpartei Deutschlands*. Meisenheim am Glan
- Böhnisch, Lothar/Schefold, Werner (1984): Lebensbewältigung. *Soziale und pädagogische Perspektiven an den Grenzen der Wohlfahrtsgesellschaft*. Weinheim und München
- Böhnisch, Lothar/Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang (1997): Die Geschichte der Sozialpädagogik öffnen – ein Zugangstext. In: Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. *Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse* Weinheim und München, S. 7-32

- Böhnisch, Lothar (1997): Die Großstadtjugend und der sozialpädagogische Diskurs der 20er Jahre. *Von der ‚pädagogischen‘ zur ‚soziologischen‘ Jugend*. In: Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hg.): *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*. Weinheim und München, S. 227-238
- Böhnisch, Lothar (2000): *Sozialpädagogik der Lebensalter*. Weinheim München
- Böhnisch, Lothar (2001): Männlichkeiten und Geschlechterbeziehungen – Ein männertheoretischer Durchgang. In: Brückner, Margrit/Böhnisch, Lothar (Hg.): *Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung*. Weinheim München, S. 39-118
- Böhnisch, Lothar/Schröer, Wolfgang (2001): *Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik*. Weinheim München
- Borgmann, Matthias/Elscher, Egmont (Hg.) (1973): *uvb. unverbesserlich - vom heim ins zuchthaus. eine dokumentation*. Berlin: Verlagskollektiv Roter Oktober o.J. [1970]. 2., verbesserte Aufl.
- Bott, Heinz (1973): Ein Versöhnungsversuch zwischen historisch-materialistischer Gesellschaftsanalyse und bürgerlicher Pädagogik. *Anmerkungen zu Mollenhauers ‚Theorien im Erziehungsprozeß‘ (1)*. In: *Erziehung und Klassenkampf*. 1973, 12. S. 63-70
- Brandecker, Ferdinand/Feidel-Mertz, Hildegard (Hg.) (1976): *Löwenstein, Kurt. Sozialismus und Erziehung*. Berlin Bonn-Bad Godesberg
- Brandecker, Ferdinand (1987): Kurt Löwenstein und die Grundlagen einer Sozialistischen Pädagogik. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): *»Neue Erziehung« – »Neue Menschen«*. *Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*. Weinheim Basel, S. 221-235.
- Breitenstein, Desiderius (1930): *Die sozialistische Erziehungsbewegung. Ihre geistigen Grundlagen und ihr Verhältnis zum Marxismus*. Freiburg im Breisgau
- Brezinka, Wolfgang (1981): *Die Pädagogik der Neuen Linken. Analyse und Kritik*. München Basel, 6., verbesserte Auflage
- Brückner, Margrit; Böhnisch, Lothar (Hg.) (2000): *Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung*. Weinheim München
- Brunkhorst, Horst (1987): *Der Intellektuelle im Land der Mandarine*. Frankfurt/Main.
- Bundesvorstand der Sozialistischen Jugend Deutschlands - Die Falken (Hg.) (1989): *Klassiker der sozialistischen Erziehung*. Bonn
- Busemann, Adolf (1929): Die Bedeutung des Milieus für den Zögling. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.) (1929): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 2. Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik. Berlin Leipzig, S. 308-340
- Busemann, Adolf (1931): *Pädagogische Jugendkunde*. Frankfurt/Main
- Büssgen, Antje (2000): Intellektuelle in der Weimarer Republik. In: Schlich, Jutta (Hg.): *Intellektuelle im 20. Jahrhundert. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*. 11.Sonderheft. Tübingen, S. 161-246
- Burgerstein, Leo/Netolitzky, August (1902): *Handbuch der Schulhygiene*. Jena, 2., umgearbeitete Auflage
- Burgerstein, Leo (1906): *Schulhygiene*. Leipzig
- Classen, Walther F. (1906): *Großstadtheimat. Beobachtungen zur Naturgeschichte des Großstadtvolkes*. Hamburg

- Claßen, Johannes (Hg.) (1973): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg
- Clausnitzer, Eduard (Hg.) (1912): Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1911. VI. Bd., Leipzig Berlin
- Clausnitzer, Eduard (Hg.) (1913): Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1912. VII. Bd., Leipzig Berlin
- Clausnitzer, Eduard (1912): Einleitung. In: Clausnitzer, Eduard (Hg.): Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1911. VI. Bd., Leipzig Berlin, S. XV-XXVI.
- Clausnitzer, Eduard (1913): Einleitung. In: Clausnitzer, Eduard (Hg.): Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1912. VII. Bd., Leipzig Berlin, S. XV-XXII
- Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt (Hg.) (1926): Jugendwohlfahrt und Lehrerschaft. *Ein Handbuch für die Jugendwohlfahrtspflege*. Berlin
- Dwenger, Günther John, Vetter, Iris u.a. (1971): Geschichte ohne Frauen. In: Dwenger, Günther John, Vetter, Iris u.a. (Hg.): *Revolte der Frauen*. Stuttgart 1971, S. 9-20
- Dietrich, Theo (Hg.) (1982): Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“. Bad Heilbrunn/Obb., 4., durchgesehene Auflage
- Dörrer, Horst (1960): Die Dresdner Arbeiterbewegung während des Weltkrieges und der Novemberrevolution 1918. Dresden (Inaugural-Dissertation)
- Eisermann, Walter (1973): Genese und Dialektik der antiautoritären Schulerziehung. In: Claßen, Johannes (Hg.): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg, S. 129-154
- Elias, Norbert (1990): Über den Prozeß der Zivilisation. *Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Bd. 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt/Main, 15. Auflage
- Elias, Norbert (1990): Über den Prozeß der Zivilisation. *Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. Bd. 2: Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation. Frankfurt/Main, 15. Auflage
- Erziehung und Klassenkampf. Zeitschrift für marxistische Pädagogik. Frankfurt/Main, 1.1971-5.1975, 1-20
- Eyferth, Hanns/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.) (1987): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied Darmstadt
- Fischer, Aloys (1917): Zwang, Freiwilligkeit und Selbstbestimmung als Erziehungsmächte. In: Zentralstelle für Volkswohlfahrt (Hg.): Zwang und Freiheit in der Jugendpflege. *Verhandlungen der 9.Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt in Berlin am 16. und 17.November 1916*. Berlin, S. 14-50
- Eßbach, Uschi/Kreuzer-Eßbach, Wolfgang (1974): Bedingungen proletarischer Solidarität – Otto Rühles sozialrevolutionäre Pädagogik. In: Solidarität und soziale Revolution. Frankfurt/Main Köln, S. 59-93
- Fischer-Defoy, Werner (1925): Leitfaden durch die soziale Gesundheitsfürsorge *und ihre Einrichtungen*. München
- Flitner, Wilhelm (1987): Zur Einführung in die deutsche Reformpädagogik. In: Flitner, Wilhelm: *Gesammelte Werke*. Bd. 4. Paderborn München Wien Zürich 1987, S. 463-493
- Flitner, Wilhelm (1987): Reformpädagogik. 1974. In: Flitner, Wilhelm: *Gesammelte Werke*. Bd. 4. Paderborn München Wien Zürich 1987, S. 494-502
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1914): Schule und Charakter. Zürich, 12.Auflage

- Friedeburg, Ludwig von (1973): Vorrede. In: Adorno, Theodor W.: Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt/Main, S. IX-XI
- Freund, Hugo (1927): Das bettnässende Kind. Dresden (Friedewald-Buchholz)
- Gamm, Hans-Jochen (1972): Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. *Studien über den politischen Erkenntnisstand einer Sozialwissenschaft*. München
- Gansberg, Fritz (1907): Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder. Leipzig Berlin
- Garstka, Christoph (2000): Intellektuelle im Deutschen Kaiserreich. Schlich, Jutta (Hg.): Intellektuelle im 20. Jahrhundert. Tübingen. Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur. 11.Sonderheft, S. 115-160
- Geiger, Theodor (1949): Aufgaben und Stellung der Intelligenz in der Gesellschaft. Stuttgart
- Giesecke, Hermann (Hg.) (1973): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen
- Giesecke, Hermann (1973): Einleitung. In: Giesecke, Hermann (Hg.): Offensive Sozialpädagogik. Göttingen, S. 5-6
- Graupner, Hermann (1913): Soziale Beziehungen der Volksschule. Schulhygiene. In: Clausnitzer, Eduard (Hg.). Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1912. VII. Bd., Leipzig Berlin
- Gregor, Adalbert (1924): Leitfaden der Fürsorgeerziehung. Berlin
- Groschopp, Horst (1980): Arbeiterbewegung als »Kulturbewegung«. In: Weimarer Beiträge. Berlin und Weimar. 26.1980, 2., S. 82-107
- Groschopp, Horst (1987): Utopie vom „neuen Menschen“. *Eine biographisch-bibliographische Studie über Otto Rühle als Kulturwissenschaftler*. In: Weimarer Beiträge. 33.1987, 12., S. 1953-1970
- Groschopp, Horst (1991a): Otto Rühle. Zum Arbeiterbild in der ultralinken deutschen Arbeiterbewegung der zwanziger Jahre. In: Tenfelde, Klaus (Hg.): Arbeiter im 20. Jahrhundert. Stuttgart, S. 299-320
- Groschopp, Horst (1991b): Weltwende zu einer neuen Kultur. *Beiheft zum fotomechanischen Nachdruck von Otto Rühles ‚Illustrierten Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats‘*. Mit einer Bibliographie von Erwin Dorn. Leipzig und Weimar (unveröffentlichtes Manuskript)
- Grunder, Hans-Ulrich (1992): Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie. In: Zeitschrift für Pädagogik. 38.1992, 4., S. 547-574
- Günther, Karl-Heinz; Hofmann, Franz; Hohendorf, Gerd u.a. (Redaktion) (1976): Geschichte der Erziehung. Berlin
- Gurlitt, Ludwig (1903): Der Deutsche und sein Vaterland. *Politisch-pädagogische Betrachtungen eines Modernen*. Berlin, 6. Auflage
- Habrich, Leonhard (1911): Pädagogische Psychologie. Bd. 2: Das Strebevermögen. Kempten München, 3., verbesserte und vermehrte Auflage
- Habrich, Leonhard (1912): Pädagogische Psychologie. Bd. 3: Willensfreiheit und Pädagogik des freien Willens. Kempten München
- Hagemann-White, Carol/Wolff, Reinhard (1975): Lebensumstände und Erziehung. *Grundfragen der Sozialisationsforschung*. Frankfurt/Main
- Handbuch der sozialdemokratischen Parteitage von 1910-1913. (o.J. [1917]): München, Bd. 2
- Hausen, Karin (1978): Die Polarisierung der Geschlechtercharaktere. In: Rosenbaum, Heide (Hg.): Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur. Frankfurt/Main, S. 161-191
- Heintz, Peter (1957): Zur Problematik der autoritären Persönlichkeit. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S.28-49

- Henseler, Joachim (1997): Natorps philosophischer Pestalozzi. *Zur disziplinären Funktion der Pestalozziinterpretation Paul Natorps*. In: Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hg.): *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik*. Weinheim München, S. 129-142
- Herbst, Ingrid (1979): Otto Rühles Beitrag zu einer Erneuerung des Marxismus. *Versuch einer Darstellung seines politischen Werdegangs, seiner Theorie und deren Rezeption in der Weimarer Republik und nach dem Zweiten Weltkrieg* o.O. (Staatsexamenarbeit)
- Herget, Anton (1915): *Psychologie und Erziehungslehre*. Prag
- Herget, Anton (1917): *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart*. Teil I: Kunsterziehung. Arbeitsschule. Staatsbürgerliche Erziehung. Moralpädagogik. Prag Wien Leipzig, 2., vollständig umgearb. und vermehrte Auflage
- Herget, Anton (1919): *Die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart*. Teil II: Die experimentelle Pädagogik. Die Sozialpädagogik. Die Individualpädagogik. Die Persönlichkeitspädagogik. Die Nationalschule. Die natürliche Erziehung. Leipzig Prag Annahof Wien, 2., bedeutend erweiterte Auflage
- Herrmann, Friedrich Georg (1972): Otto Rühle als politischer Theoretiker. I. In: *Internationale Wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der Arbeiterbewegung*. 1972, 17 (Dezember 1972), S. 16-60
- Herrmann, Friedrich Georg (1973): Otto Rühle als politischer Theoretiker. II. In: *Internationale Wissenschaftliche Korrespondenz zur Geschichte der Arbeiterbewegung*. 1973, 18 (April 1973), S. 23-50
- Herrmann, Ulrich (1987): „Neue Schule“ und „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft“. *Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland*. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): »Neue Erziehung« – »Neue Menschen«. *Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*. Weinheim Basel, S. 11-45
- Herrmann, Ulrich (Hg.) (1987): »Neue Erziehung« – »Neue Menschen«. *Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur*. Weinheim Basel
- Hetzer, Hildegard (1929): *Kindheit und Armut*. Leipzig
- Hinneberg, Paul (Hg.) (1906): *Die Kultur der Gegenwart*. *Ihre Entwicklung und ihre Ziele*. Teil 1, Abt. 1: *Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart*. Berlin Leipzig
- Hoernle, Edwin (1929): *Grundfragen der proletarischen Erziehung*. Berlin
- Hoernle, Edwin (1958a): *Erziehung zum Klassenkampf*. In: Alt, Robert (Hg.): *Das proletarische Kind. Zur Schulpolitik der KPD in den Jahren der Weimarer Republik*. Berlin, S. 48-60
- Hoernle, Edwin (1958b): *Noch einmal die Kernfrage. Eine Gegenantwort*. In: Alt, Robert (Hg.): *Das proletarische Kind. Zur Schulpolitik der KPD in den Jahren der Weimarer Republik*. Berlin, S. 63-67
- Hoffer, Eric (1965): *Der Fanatiker. Eine Pathologie des Parteigängers*. Reinbek bei Hamburg
- Hoffman, Walter (1926): *Psychologie der gefährdeten und verwehrten Jugend*. In: *Deutsches Archiv für Jugendwohlfahrt* (Hg.): *Jugendwohlfahrt und Lehrerschaft. Ein Handbuch für die Jugendwohlfahrtspflege*. Berlin, S. 241-248
- Hoffmeister, Johannes (1955): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Hamburg, 2. Aufl.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/Main
- Horkheimer, Max (1970): *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*. Frankfurt/Main
- Horkheimer, Max (1970): *Traditionelle und kritische Theorie (1937)*. In: Horkheimer, Max: *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*. Frankfurt/Main, S.12-56

- Hornstein, Walter (1973): Bildungsplanung ohne sozialpädagogische Perspektiven. In: Giesecke, Hermann (Hg.): *Offensive Sozialpädagogik*. Göttingen, S. 90-122
- Hübinger, Gangolf/Mommsen, Wolfgang J. (Hg.) (1993): *Intellektuelle im Deutschen Kaiserreich*. Frankfurt/Main
- Ihlau, Olaf (1969): *Die Roten Kämpfer. Ein Beitrag zur Geschichte der Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich*. Meisenheim am Glan
- Institut für Praxis und Theorie des Rätekommunismus (Hg.) (1970): *Bibliothek der Rätekommunisten*, Bd. 2, Berlin
- Jacoby, Henry (Hg.) (1971a): *Otto Rühle. Baupläne für eine neue Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg
- Jacoby, Henry (1971b): *Utopie als Gegenbild. Otto Rühle und seine anti-autoritäre Utopie*. In: Jacoby, Henry (Hg.): *Otto Rühle. Baupläne für eine neue Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg, S. 223-243
- Jacoby, Henry (1977): *Otto Rühle: Kurzer Abriß seines Lebens*. In: Jacoby, Henry (Hg.): *Otto Rühle. Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats*. Bd. 2. Lahn-Gießen, S. I-XIV
- Jacoby, Henry (1980): *Begegnung mit Alice Rühle-Gerstel*. In: Rühle-Gerstel, Alice. *Der Weg zum Wir. Versuch einer Verbindung von Marxismus und Individualpsychologie*. München, S. 241-246
- Jacoby, Henry/Herbst, Ingrid (1985): *Otto Rühle zur Einführung*. Hamburg
- Joas, Hans/Offe, Claus (Hg.) (1987): *Michels, Robert: Masse, Führer, Intellektuelle. Politisch-soziologische Aufsätze 1906-1933*. Frankfurt/Main New York
- Jurczyk, Karin (2001): *Individualisierung und Zusammenhalt. Neuformierungen von Geschlechterverhältnissen in Erwerbsarbeit und Familie*. In: Brückner, Margrit; Böhnisch, Lothar (Hg.): *Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung*. Weinheim München, S. 11-37
- Kalkschmidt, Eugen (1906): *Großstadtgedanken. Studien und Ratschläge aus der ästhetischen Praxis*. München
- Kamp, Martin (1995): *Kinderrepubliken*. Opladen
- Kanitz, Otto Felix (1925): *Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft*. Jena
- Kapfer, Herbert (1999): *Verfolgung und Paranoia. Franz Pfemfert nach der ‚Aktion‘*. In: Exner, Lisbeth/Kapfer, Herbert (Hg.): *Pfemfert. Erinnerungen und Abrechnungen. Texte und Briefe*. München, S. 63-123
- Kármán, Elemér von (1923): *Einführung in die Kriminalpädagogik*. München Leipzig, 2 Bd.
- Kassel, Richard (1920a): *Die geistigen Arbeiter und die sozialdemokratische Partei*. In: Kassel, Richard: *Soziale Probleme der Intellektuellen*. Wien Leipzig, S. 4-22
- Kassel, Richard (1920b): *Sozialismus kontra Sozialdemokratie. Eine Streitschrift gegen Herrn Dr. Max Adler an die Adresse denkender Sozialisten*. In: Kassel, Richard: *Soziale Probleme der Intellektuellen*. Wien Leipzig, S. 32-47
- Kassel, Richard (1920c): *Soziale Probleme der Intellektuellen*. Wien Leipzig
- Kemsies, Ferdinand (1914): *Lohn und Strafe in der Erziehung*. Langensalza
- Key, Ellen (1982): *Das Jahrhundert des Kindes*. In: Dietrich, Theo (Hg.): *Die pädagogische Bewegung ‚Vom Kinde aus‘*. Bad Heilbronn/Obb., S. 5-36
- Keller, Ulla (1970): *Der Rühleprozeß. Ein Beitrag zur Biografie Otto Rühles, eines Vorkämpfers für eine demokratische und sozialistische Erziehung*. Dresden (Staatsexamenarbeit)
- Klemm, Ulrich (1991): *Einleitung – Zur Rezeption einer marginalisierten Pädagogik*. In: Klemm, Ulrich (Hg.): *Anarchismus und Pädagogik. Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition*. Frankfurt/Main, S. 7-18

- Klemm, Ulrich (Hg.) (1991): Anarchismus und Pädagogik. *Studien zur Rekonstruktion einer vergessenen Tradition*. Frankfurt/Main
- Kolb, Eberhard (1988): Die Weimarer Republik. München, 2., durchgesehene und ergänzte Auflage
- Könn, Joseph (1914): Jugendpflege und Charakterbildung. Warendorf i.W., 2., vermehrte Auflage
- Kool, Frits (Hg.) (1970): Die Linke gegen die Parteiherrschaft. Olten Freiburg im Breisgau
- Kool, Frits (1970): Einleitung. In: Kool, Frits (Hg.): Die Linke gegen die Parteiherrschaft. Olten Freiburg im Breisgau, S. 11-164
- Kool, Frits (1970): Grundsätze und Taktik. Einführung. In: Kool, Frits (Hg.): Die Linke gegen die Parteiherrschaft. Olten Freiburg im Breisgau, S. 303-314
- Kool, Frits (1970): Anmerkungen zur Einleitung. In: Kool, Frits (Hg.): Die Linke gegen die Parteiherrschaft. Olten Freiburg im Breisgau, S. 575-618
- Kramme, Rüdiger/Rammstedt, Angela/Rammstedt, Otthein (Hg.) (1995): Simmel, Georg. Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908, Bd. I. Frankfurt/Main
- Kreuzer-Ebbach, Uschi/Kreuzer, Wolfgang (1974): Solidarität und soziale Revolution. *Antiautoritäre Theorien zur politischen Moral und kollektiven Emanzipation*. Frankfurt/Main Köln
- Kroh, Oswald (1929): Die Fehlentwicklung des Kindes unter dem Gesichtspunkt der psychoanalytischen Schulen. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.) (1929): Handbuch der Pädagogik. Bd. 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik. Berlin Leipzig, S. 235-252
- Kuczynski, Jürgen (1982): Geschichte des Alltags des deutschen Volkes. Studien 4: 1871-1918. Köln
- Kuczynski, Jürgen (1983): Geschichte des Alltags des deutschen Volkes. Studien 5: 1918-1945. Berlin
- Künkel, Ruth (1927): Das sexuell frühreife Kind. Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Schwer erziehbare Kinder. *Eine Schriftenfolge*. Dresden (Friedewald-Buchholz), Bd. 5
- Künkel, Fritz (1932): Grundbegriffe. In: Künkel, Fritz/Künkel, Ruth (Hg.): Die Grundbegriffe der Individualpsychologie und ihre Anwendung in der Erziehung. Berlin, S. 5-37
- Künkel, Fritz/Künkel, Ruth (Hg.) (1932): Die Grundbegriffe der Individualpsychologie und ihre Anwendung in der Erziehung. Berlin
- Kutz, Wolfgang (1991): Der Erziehungsgedanke in der marxistischen Individualpsychologie bei Manés Sperber, Otto Rühle und Alice Rühle-Gerstel als Beitrag zur Historiographie tiefenpsychologisch geprägter Erziehungswissenschaft. Bochum
- Lange, Johann Peter (1876): Über die Risse und Zerklüftungen in der heutigen Gesellschaft. Heidelberg
- Langbehn, Julius (1900): Rembrandt als Erzieher. Leipzig, 45. Auflage.
- Lamprecht, Lars (1985): Intellektuelle Subjektivität und Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt/Main Bern New York
- Lazarsfeld, Sofie (1927): Das lügenhafte Kind. Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Schwer erziehbare Kinder. *Eine Schriftenfolge*. Dresden (Friedewald-Buchholz), Bd. 14
- Lazarsfeld, Paul F./Wagner, Ludwig (o.J.): Gemeinschaftserziehung durch Erziehungsgemeinschaften. *Bericht über einen Beitrag der Jugendbewegung zur Sozialpädagogik*. Leipzig Wien



- Lazarsfeld, Paul F. (1931): Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf. In: Lazarsfeld, Paul F. (Hg.): Jugend und Beruf. *Kritik und Material*. Bühler, Charlotte (Hg.): Quellen und Studien zur Jugendkunde. Jena, Heft 8, S. 1-87
- Lazarsfeld, Paul F. (Hg.) (1931): Jugend und Beruf. *Kritik und Material*. Bühler, Charlotte (Hg.): Quellen und Studien zur Jugendkunde. Jena
- Leipziger Lehrer-Verein (Hg.) (1909): Die Arbeitsschule. *Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins*. Leipzig
- Lehmann, Rudolf (1922): Die pädagogische Bewegung der Gegenwart. *Ihre Ursprünge und ihr Charakter*. München
- Lehmkuhl, Gerd/Gröner, Horst (Hg.) (2001): Otto und Alice Rühle (Hrsg.). Schwer erziehbare Kinder. Eine Schriftenfolge. Gotha
- Lenger, Fritz (1995): Werner Sombart 1863-1941. *Eine Biografie*. München, 2. Auflage
- Lepenes, Wolf (1992): Aufstieg und Fall der Intellektuellen in Europa. Frankfurt/Main
- Liebknecht, Karl (1919): Klassenkampf gegen den Krieg. Radek, Karl (Hg.). Berlin
- Linse, Ulrich (1976): Die anarchistische und anarchosyndikalistische Jugendbewegung 1919-1933. *Zur Geschichte und Ideologie der anarchistischen, syndikalistischen und unionistischen Kinder- und Jugendorganisationen 1919-1933*. Frankfurt/Main
- Löwenstein, Kurt (1976): Sozialistische Schul- und Erziehungsfragen. 2., veränderte Auflage 1922. In: Brandecker, Ferdinand/Feidel-Mertz, Hildegard (Hg.). Löwenstein, Kurt. Sozialismus und Erziehung. Berlin Bonn-Bad Godesberg, S. 21-87
- Löwenstein, Kurt (1924): Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft. Wien
- Lublinski, Samuel (1904): Bilanz der Moderne. Berlin, 3. Auflage
- Man, Hendrik de (1926): Die Intellektuellen und der Sozialismus. Jena
- Maneck, Horst (1976): Otto Rühles bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Jahre 1916. Dresden (Inaugural-Dissertation)
- Mannheim, Karl (1935): Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus. Leiden
- Mannheim, Karl (1967): Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbruchs. Bad Homburg
- Männerforschungskolloquium Tübingen (1995): Die patriarchale Dividende: Profit ohne Ende? In: Widersprüche. Heft 56/57, S. 47-52
- Marxen, Peter (1984): Erziehungswissenschaft und Arbeiterbewegung. *Die Arbeiterbewegung im Blickfeld pädagogischer und schulpolitischer Konzeptionen in Deutschland in der Zeit vor und nach dem 1. Weltkrieg*. Frankfurt/Main Bern New York Nancy
- Mattick, Paul (1970): Otto Rühle und die deutsche Arbeiterbewegung. In: Institut für Praxis und Theorie des Rätekommunismus (Hg.): Bibliothek der Rätekommunisten, Bd. 2, Berlin 1970, o.S. (28 S.)
- Mergner, Gottfried (Hg.) (1971): Otto Rühle Schriften. Perspektiven einer Revolution in hochindustrialisierten Ländern. Hamburg
- Mergner, Gottfried (1973): Arbeiterbewegung und Intelligenz. Starnberg
- Meumann, Ernst (1911): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig, 2., umgearbeitete und verbesserte Auflage
- Michels, Robert (1987): Die deutsche Sozialdemokratie. In: Joas, Hans/Offe, Claus (Hg.): Michels, Robert: Masse, Führer, Intellektuelle. Politisch-soziologische Aufsätze 1906-1933. Frankfurt/Main New York, S. 99-131
- Mitscherlich, Alexander (1957): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München
- Mollenhauer, Klaus (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Weinheim Berlin

- Mollenhauer, Klaus (1973): Bewertung und Kontrolle abweichenden Verhaltens – Aporien bürgerlich-liberaler Pädagogik. In: Giesecke, Hermann (Hg.): *Offensive Sozialpädagogik*. Göttingen, S. 7-23
- Mommsen, Wolfgang J. (1993): Max Weber. Ein politischer Intellektueller im Deutschen Kaiserreich. In: Hübinger, Gangolf/Mommsen, Wolfgang J. (Hg.): *Intellektuelle im Deutschen Kaiserreich*. Frankfurt/Main, S. 33-61
- Müller-Lyer, Franz (1919): *Der Sinn des Lebens und die Wissenschaft. Grundlinien einer Volksphilosophie*. München, 2. Auflage
- Muthesius, Karl (1912): *Schule und soziale Erziehung*. München
- Natorp, Paul (1894): *Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik*. Freiburg Leipzig
- Natorp, Paul (1925): *Vorlesungen über praktische Philosophie*. Erlangen
- Natorp, Paul (1974): *Sozialpädagogik*. Paderborn, 7. Auflage
- Niemeyer, Christian (1989): Zur Systematik und Aktualität der Sozialpädagogik Natorps vor dem Hintergrund ihrer ideengeschichtlichen Einlagerung. In: Oelkers, Jürgen/Schulz, Wolfgang K./Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*. Weinheim, S. 241-260
- Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hg.) (1997): *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik*. Weinheim München
- Niemeyer, Christian (1998): *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim München
- Nohl, Herman (1927): Der männliche Sozialbeamte und die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege. In: *Jugendwohlfahrt*. 1927, S. 15-24
- Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.) (1933): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin Leipzig
- Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.) (1929): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 2: Die biologischen, psychologischen und soziologischen Grundlagen der Pädagogik. Berlin Leipzig
- Nohl, Herman (1933): Die Theorie der Bildung. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin Leipzig, S. 1-80
- Nohl, Herman (1933): Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*. Bd. 1: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. Berlin Leipzig, S. 302-374
- Oelkers, Jürgen/Schulz, Wolfgang K./Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (1989): *Neukantianismus. Kulturtheorie, Pädagogik und Philosophie*. Weinheim
- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim München, 2. Auflage
- Oestreich, Paul (1922): Die Erziehungsnot und die notwendige Schule. In: Oestreich, Paul (Hg.): *Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform. Vorträge entschiedener Schulreformer. Januar bis März 1922*. Berlin, S. 1-28
- Paulsen, Friedrich (1906): Das moderne Bildungswesen. In: Hinneberg, Paul (Hg.): *Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und ihre Ziele*. Teil 1, Abt. 1: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Berlin Leipzig, S. 54-86
- Peter, Lothar (1972): *Literarische Intelligenz und Klassenkampf. ‚Die Aktion‘ 1911-1932*. Köln
- Peukert, Detlev J. K. (1986): *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge. 1878 bis 1932*. Köln

- Peukert, Detlev J. K. (1987): Die Weimarer Republik. Frankfurt/Main
- Pfaff, Ingeborg (1970): Otto Rühles Anteil an der Entwicklung des Schulprogramms der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands nach der Jahrhundertwende. Dresden (Diplomarbeit)
- Plättner, Karl/Grünthaler (o.J.): Rühle im Dienste der Konterrevolution. o.O.
- Pohle, Fritz (1994): Otto Rühle in Mexiko. In: Kohout, Karl (Hg.): Alternative Lateinamerika. Frankfurt/Main, S. 133-151
- Rauecker, Bruno (1920): Die Proletarisierung der geistigen Arbeiter. München
- Richebäcker, Sabine (1982): Uns fehlt nur eine Kleinigkeit. *Deutsche proletarische Frauenbewegung 1890-1914*. Frankfurt/Main
- Richter, Carl (1896): Contra Rühle! *Die Schähnschrift des „Lehrers“ Rühle gegen das Oschatzer Seminar oder Die Pietätlosigkeit eines „Pädagogen“*. Leipzig
- Ringer, Fritz (1983): Die Gelehrten. Stuttgart
- Rosenberg, Arthur (1961): Die Geschichte der Weimarer Republik. Frankfurt/Main
- Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung [Rotkol] (Hg.) (1970): Soll Erziehung politisch sein. Frankfurt/Main
- Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung [Rotkol] (1970): Vorwort. In: Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung (Hg.): Soll Erziehung politisch sein. Frankfurt/Main, S. 7-10
- Rühle-Gerstel, Alice (1970): Soll Erziehung politisch sein? In: Rotes Kollektiv Proletarischer Erziehung (Hg.) (1970): Soll Erziehung politisch sein? Frankfurt/Main, S. 71-74
- Sachße, Christoph (1986): Mütterlichkeit als Beruf. *Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929*. Frankfurt/Main
- Sachße, Christoph (1998): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland. Bd. 1. Vom Spätmittelalter bis zum 1. Weltkrieg. Stuttgart, 2., verbesserte und vermehrte Auflage
- Saß, Hans-Werner (Hg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. *Soziales Lernen in Erwachsenengruppen*. Stuttgart
- Scherer, Herbert (1974): Bürgerlich-oppositionelle Literaten und sozialdemokratische Arbeiterbewegung nach 1890. *Die »Friedrichshagener« und ihr Einfluß auf die sozialdemokratische Kulturpolitik*. Stuttgart
- Schille, Hans-Joachim (1993): Otto Rühle. *Individualpsychologie und Pädagogik, sein Leben und seine Marx-Biografie*. In: Zeitschrift für Individualpsychologie. München Basel 18.1993
- Schille, Hans-Joachim (1997): Zu den Einflüssen der Individualpsychologie auf die Sozialpädagogik. In: Niemeyer, Christian/Schröder, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. *Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*. Weinheim München, S. 217-225
- Schille, Hans-Joachim/Stecklina, Gerd (1998): Annotierte Bibliographie der bisher aufgefundenen Veröffentlichungen von Otto Rühle (1874-1943). Dresden.
- Schille, Joachim (1999): „Der autoritäre Mensch und die Revolution“. *Otto Rühles Visionen einer Erziehung zur Freiheit*. In: Dresdner Hefte 1999, 1., S. 47-54
- Schille, Hans-Joachim (2003): Die Rühle-Rezeption im pädagogischen Schrifttum der DDR. In: Stecklina, Gerd/Schille, Hans-Joachim (Hg.). *Otto Rühle (1874-1943). Leben und Werk*. Weinheim München
- Schöppa, Gottlob (1906): Das Volksschulwesen. In: Hinneberg, Paul (Hg.): Die Kultur der Gegenwart. *Ihre Entwicklung und ihre Ziele*. Teil 1, Abt. 1: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart. Berlin Leipzig, S. 87-119
- Schröder, Hugo (1928): Soziologie der Volksschulklasse. *Vom Gemeinschaftsleben der Volksschulkinder*. Halle/Saale

- Schröer, Wolfgang (1998): Sozialpädagogik als Übergangslehre. Die Sozialpädagogikdiskussion der Jahrhundertwende am Beispiel Paul Natorps. In: Wöhrle, A. (Hg.): Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit. Pfaffenweiler, S. 239-251
- Schröer, Wolfgang (1999): Sozialpädagogik und die Soziale Frage. *Der Mensch im Zeitalter des Kapitalismus um 1900*. Weinheim München
- Schulz, Heinrich (1911): Die Schulreform der Sozialdemokratie. Dresden
- Schulz, Heinrich (1931): Politik und Bildung. *Hundert Jahre Arbeiterbildung*. Berlin
- Schumpeter, Joseph A. (1946): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie. Bern
- Schutte, Jürgen (1976): Lyrik des deutschen Naturalismus (1885-1893). Stuttgart
- Seidel, Robert (1909): Die Schule der Zukunft – eine Arbeitsschule. *Kritik des Vortrages von Stadtschulrat Dr. Kerschensteiner aus München*. Zürich, 2., vermehrte Auflage
- Seidel, Robert (1910): Arbeitsschule, Arbeitsprinzip, Arbeitsmethode. Zürich, 2. Auflage
- Seidel, Robert (1915): Das Ziel der Erziehung vom Standpunkt der Sozial-Pädagogik. Zürich, 2. Auflage
- Sieber, R. (1909): Die Arbeitsschule. In: Leipziger Lehrer-Verein (Hg.). Die Arbeitsschule. *Beiträge aus Theorie und Praxis. Arbeiten aus der Methodischen Abteilung des Leipziger Lehrervereins*. Leipzig, S. 15-54
- Simmel, Georg (1995): Die Großstädte und das Geistesleben. In: Kramme, Rüdiger/Rammstedt, Angela/Rammstedt, Otthein (Hg.): Simmel, Georg. Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908, Bd. I. Frankfurt/Main
- Soell, Hartmut (1991): Der junge Wehner. *Zwischen revolutionärem Mythos und praktischer Vernunft*. Stuttgart
- Sombart, Werner (1906): Das Proletariat. *Bilder und Studien*. Buber, Martin (Hg.): Die Gesellschaft. Frankfurt/Main, Bd. 1
- Stark, Michael (Hg.) (1984): Deutsche Intellektuelle 1910-1933. *Aufrufe, Pamphlete, Betrachtungen*. Heidelberg
- Stark, Michael (1984): Suchbild Intellektuelle. In: Stark, Michael (Hg.): Deutsche Intellektuelle 1910-1933. *Aufrufe, Pamphlete, Betrachtungen*. Heidelberg, S. 11-25
- Stecklina, Gerd (1997): Sozialpädagogik und Geschlechterpolarität. In: Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hg.): Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. *Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*. Weinheim München, S. 239-257
- Stecklina, Gerd (1999): Die Sozialpädagogik Otto Rühles. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden 1999, 3., S. 28-34
- Steinmetz, Eva-Maria (1976): Die Lage des proletarischen Kindes in der Zeit vor dem 1. Weltkrieg, dargestellt an Arbeiten von Otto Rühle. Dresden (Diplomarbeit)
- Stern, Erich (1932): Seelische Störungen und Schwererziehbarkeit bei Kindern und Kindern. Breslau
- Sternheim, Carl (1988): Briefe II. Briefwechsel mit Thea Sternheim, Dorethea und Klaus Sternheim 1906-1942. Wendler, Wolfgang (Hg.). Basel Darmstadt
- Sternheim, Thea (1995a): Erinnerungen. Mauser, Helmut/Hensch, Traute (Hg.). Freiburg i. Br.
- Sternheim, Thea (1995b). Tagebücher 1905-1927. Die Jahre mit Carl Sternheim. Zeller, Bernhard (Hg.). Mainz
- Tesarek, Anton (1958): Erziehung zum Klassenkampf. *Eine Antwort*. In: Alt, Robert (Hg.): Das proletarische Kind. *Zur Schulpolitik der KPD in den Jahren der Weimarer Republik*. Berlin, S. 60-63
- Tews, Johannes (1907): Großstadterziehung. Leipzig

- Thiersch, Hans/Ruprecht, Horst/Herrmann, Ulrich (1978): Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München
- Thiersch, Hans (1978): Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft. In: Thiersch, Hans/Ruprecht, Horst/Herrmann, Ulrich: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München, S. 11-108
- Thole, Werner/Galsuke, Michael/Gängler, Hans (Hg.) (1998): KlassikerInnen der sozialen Arbeit. *Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten. Ein Lesebuch*. Neuwied
- Vahsen, Friedhelm (1975): Einführung in die Sozialpädagogik. *Bildungspolitische und theoretische Ansätze*. Stuttgart Berlin Köln Mainz
- Wagnerová, Alena (1994): Milena Jesenská. *Biografie*. Mannheim
- Weber, Alfred (1908): Die Großstadt und ihre sozialen Probleme. Leipzig
- Weber, Max (1984): Soziologische Grundbegriffe. Tübingen, 6., erneut durchgesehene Auflage
- Wendorff, Werner (1978): Schule und Bildung in der Politik von Wilhelm Liebknecht. *Ein Beitrag zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert*. Berlin
- Werder, Lutz von/Wolff, Reinhart (Hg.) (1969): Otto Rühle. Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Darmstadt
- Werder, Lutz von/ Wolff, Reinhart (1969): Nachwort. In: Werder, Lutz von/Wolff, Reinhart (Hg.): Otto Rühle. Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Darmstadt, S. 215-216
- Werder, Lutz von (1974): Sozialistische Erziehung in Deutschland 1848-1973. Frankfurt/Main
- Werder, Lutz von (1975): Arbeiterkind und Klassenbewußtsein. Otto Rühle als sozialistischer Sozialisationsforscher. In: Werder, Lutz von/Wolff, Reinhard (1975): Otto Rühle. Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt/Main, S. 7-43
- Werder, Lutz von/Wolff, Reinhard (Hg.) (1975): Otto Rühle. Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt/Main
- Werder, Lutz von (1987): Antiautoritäre Erziehung. In: Eyferth, Hanns/Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Neuwied Darmstadt, S. 95-99
- Wessel, Heiko (1989): Otto Rühle (1874-1943): ‚Sozialpädagoge‘ und Räte-sozialist. In: Bundesvorstand der Sozialistischen Jugend Deutschlands - Die Falken (Hg.): Klassiker der sozialistischen Erziehung. Bonn, S. 95-108
- Wexberg, Erwin (1931): Individualpsychologie. *Eine systematische Darstellung*. Leipzig, 2., verbesserte Auflage
- Wexberg, Erwin (1932): Sorgenkinder. Leipzig
- Winter, Max (1924): Das Kind und der Sozialismus. *Eine Betrachtung*. Berlin
- Wintersberger, H. (1994): Sind Kinder eine Minderheitengruppe? Diskriminierung von Kindern gegenüber Erwachsenen. In: Rauch-Kallat, M./Pichler, J.W. (Hg.): Entwicklungen in den Rechten der Kinder im Hinblick auf das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Wien Köln Weimar, S. 73-104
- Wolff, Reinhard (1972): Erziehung oder Zwang? *Über einige Grundfragen antiautoritärer sozialistischer Erziehung. Rede auf dem 4. Deutschen Jugendhilfetag in Nürnberg (1970)*. In: Saß, Hans-Werner (Hg.): Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. *Soziales Lernen in Erwachsenenengruppen*. Stuttgart, S. 202-210

- Wolffersdorff, Christian von (1997): Reformdiskussion über die Zwangserziehung – Heimerziehung und Strafvollzug um die Jahrhundertwende. In: Niemeyer, Christian/Schröer, Wolfgang/Böhnisch, Lothar (Hg.): *Grundlinien Historischer Sozialpädagogik. Traditionsbezüge, Reflexionen und übergangene Sozialdiskurse*. Weinheim München, S. 95-109
- Wolgast, Heinrich (1913): *Ganze Menschen. Ein sozial-pädagogischer Versuch*. Leipzig, 5.Tsd.
- Wöhrle, A. (Hg.) (1998): *Profession und Wissenschaft Sozialer Arbeit*. Pfaffenweiler
- Wulf, Christoph (1977): *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München
- Würzer Schoch, Elsbeth (1995): *Otto Rühle und Siegfried Bernfeld. Eine vergleichende Darstellung zweier Pädagogen, ihrer unterschiedlichen psychologischen und soziologischen Grundlegung und ihrer pädagogischen Relevanz*. Zürich (Dissertation)
- Zeischer, A. (1912): Die pädagogischen Grundwissenschaften. In: Clausnitzer, Eduard (1912) (Hg.): *Pädagogische Jahresschau über das Volksschulwesen im Jahre 1911*. VI. Bd., Leipzig Berlin, S. 1-26
- Zentralstelle für Volkswohlfahrt (Hg.): *Zwang und Freiheit in der Jugendpflege. Verhandlungen der 9.Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt in Berlin am 16. und 17.November 1916*. Berlin
- Ziegler, Theobald (1899): *Individualismus und Sozialismus im Geistesleben des 19. Jahrhunderts*. Dresden
- Zimmer, Jürgen (1972): Antiautoritäre Erziehung (Februar 1969). In: Saß, Hans-Werner (Hg.): *Antiautoritäre Erziehung oder die Erziehung der Erzieher. Soziales Lernen in Erwachsenengruppen*. Stuttgart, S. 191-192

### **Schriften von Otto Rühle**

- (1894): *Der erste Strauß. Ein Liederbuch*. Großenhain Leipzig
- (1896a): *Die Schund-Litteratur und ihre Bekämpfung von seiten des Lehrers*. Großenhain
- (1896b): *Aus jungen Tagen. Ein neues Liederbuch*. Großenhain
- (1896c): *Handbuch der Lyrik Deutscher Frauen. Ein Sammelwerk zeitgenössischer Lyrik deutscher Dichterinnen*. Großenhain
- (1896d): *Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminar*. München Leipzig
- (1897a): *Maske herunter! Offener Brief an den Pamphletisten Carl Richter, der bei seiner Mohrenwäsche der Oschatzer Seminaroberlehrer selber zum Mohren geworden, als Antwort auf seine Schmähungen*. Leipzig
- (1897b): *Die Geschichte der Nordpolfahrten*. Leipzig und München
- (1901) *Die Schwalbe. Naturgeschichtliche Plauderei*. Berlin
- (o.J. [1902]): *Schulen ohne Gott*. Leipzig
- (1903a): *Die Volksschule wie sie ist*. Berlin
- (1903b): *Die Volksschule wie sie sein soll*. Berlin
- (1904a): *Arbeit und Erziehung. Eine pädagogische Studie*. München
- (1904b): *Das sächsische Volksschulwesen*. Leipzig
- (1906): *Kinder-Elend*. München
- (1907a): *Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge*. Bremen
- (o.J. [ca. 1907]b): *Entwicklungsstufen des Wirtschaftslebens. Leitsätze zum Kursus von Otto Rühle*. Dortmund
- (1907c), o.N.: *Volksbildung, Wissenschaft, Kunst und Sozialdemokratie. Sozialdemokratische Flugschrift Nr. 2*. Berlin
- (o.J. [ca. 1908]): *Leitsätze für den Kursus des Genossen Otto Rühle über: Grundbegriffe der Wirtschaftslehre*. o.O. [Berlin]

- (1911): Das proletarische Kind. München
- (1912): Grundfragen der Erziehung. Stuttgart
- (1913): Umgang mit Kindern. Hellerau bei Dresden
- (1914a) (Hg.): Kind. Alkohol und Erziehung. Görlitz
- (1914b) (Hg.): Das erwerbstätige Kind. Hellerau bei Dresden. Rühle, Otto (Hg.): Du und dein Kind. Heft 2
- (1914c) (Hg.): Das fragende Kind. Hellerau bei Dresden. Rühle, Otto (Hg.): Du und dein Kind. Heft 1
- (1919): Erziehung zum Sozialismus. Berlin
- (1920a): Neues Kinderland. *Ein kommunistisches Schul- und Erziehungs-Programm*. Berlin-Fichtenau
- (1920b): Kind und Umwelt. *Eine sozialpädagogische Studie*. Berlin-Fichtenau. Aus Gesellschaft und Erziehung, Nr. 7
- (1920c): Das kommunistische Schulprogramm. Berlin-Wilmersdorf. Pfemfert, Franz (Hg.): Politische Aktions-Bibliothek
- (o.J. [1921]): Liebe-Ehe-Familie. Dresden.
- (1922a): Die Sozialisierung der Frau. Dresden (Buchholz-Friedewald)
- (1922b): Das proletarische Kind. München; 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. 6.-10.Tsd. München
- (o.J., ca. 1922c): Grundfragen der Organisation. Dresden
- (1924a): Umgang mit Kindern. Dresden (Buchholz-Friedewald), 2., veränderte Auflage
- (1924b): Grundfragen der Erziehung. Dresden (Buchholz-Friedewald)
- (1924c): Von der proletarischen zur bürgerlichen Revolution. Dresden (Buchholz-Friedewald)
- (1925): Die Seele des proletarischen Kindes. Dresden (Buchholz-Friedewald)
- (1926): Das verwehrte Kind. Dresden (Buchholz-Friedewald)
- (1927): Die Revolutionen Europas. Dresden, Bd. 3.
- (1928): Karl Marx. *Leben und Werk*. Dresden
- (1930): Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 1. Berlin
- (1931): Steuermann, Carl: Weltkrise - Weltwende. Kurs auf Staatskapitalismus. Berlin
- (1932): Steuermann, Carl: Der Mensch auf der Flucht. Berlin
- (1938): la escuela del trabajo. Mexico
- (1939): The living thought of Karl Marx. Based on Capital. Critique of political economy: Presented by Leon Trotsky. (Marxism in our time by Leon Trotsky). Philadelphia
- (1969): Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Werder, Lutz von/Wolff, Reinhardt (Hg.). Darmstadt
- (1970): Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution. In: Institut für Praxis und Theorie des Rätekommunismus (Hg.): Bibliothek der Rätekommunisten Bd. 2. o.O., S. 3-76.
- (1971a): Brauner und roter Faschismus. In: Mergner, Gottfried (Hg.). Otto Rühle. Schriften. Perspektiven einer Revolution in hochindustrialisierten Ländern. Reinbek bei Hamburg, S. 7-71.
- (1971b): Weltkrieg – Weltfaschismus – Weltrevolution. In: In: Mergner, Gottfried (Hg.). Otto Rühle. Schriften. Perspektiven einer Revolution in hochindustrialisierten Ländern. Reinbek bei Hamburg, S. 73-175
- (1971c): Baupläne für eine neue Gesellschaft. In: Jacoby, Henry (Hg.): Otto Rühle. Baupläne für eine neue Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg

(1974): Karl Marx. Leben und Werk. Haarlem

(1977): Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 2. In: Jacoby, Henry (Hg.): Otto Rühle. Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 2.

### **Von Otto Rühle herausgegebene Schriftenreihen**

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Halle/Saale; Hellerau bei Dresden, 1912-1915

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Oktober 1912.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* November 1912.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Februar 1913.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* September 1913.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Oktober 1913.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* November 1913.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Januar 1914.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* April 1914.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Juni 1914.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* April 1915.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Mai 1915.

Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage* Dezember 1915.

### **Beiträge von Otto Rühle in Periodika**

Eine Wanderburschenfahrt zu Peter Rosegger. In: Leipziger Zeitung. 162.1895, 168./In: Monatsblätter für deutsche Litteratur. 1.1896/97.

Ueber Jugendlektüre. In: Leipziger Zeitung. 162.1895, 147.

Die Schundliteratur. In: Leipziger Zeitung. 162.1896, 148.

Hans Ferdinand Maßmann. In: Monatsblätter für deutsche Literaturgeschichte. 2.1897/98, 10./In: Forster Tageblatt. 55.1897, 190.

Anarchismus, Krieg und Friedensbewegung. In: Friedensblätter. 1902, 4.

Die Ideale der Kinder. In: Hamburger Echo. 17.1903, 262./In: Freie Stunden. Unterhaltungsblatt zur Altenburger Volkszeitung. 2.1903, 51.

Ein neuer Weg zur Volksbildung. In: Neue Zeit. 22.1903/04, 29. II. Bd.

Nochmals die Arbeiterschule. In: Neue Zeit. 22.1903/04, 47. II. Bd.

Ein neuer Weg zur Volksbildung. I. In: Volksblatt für Harburg, Wilhelmsburg und Umgebung. 11.1904, 72.

Ein neuer Weg zur Volksbildung. II. In: Volksblatt für Harburg, Wilhelmsburg und Umgebung. 11.1904, 73.

Nochmals: Ein neuer Weg zur Volksbildung. In: Volksblatt für Harburg, Wilhelmsburg und Umgebung. 11.1904, 121.

Zum Arbeiterschule-Projekt. In: Volksblatt für Harburg, Wilhelmsburg und Umgebung. 11.1904, 189.

Zwei Wege zur Arbeiterbildung. In: Hamburger Echo. 18.1904, 184.

Fortbildungsvereine gegen Arbeiterschulen. In: Hamburger Echo. 18.1904, 189.

Erklärung! In: Hamburger Echo. 18.1904, 191.

Arbeit und Erziehung. I. In: Hamburger Echo. 18.1904, 102.

Arbeit und Erziehung. II. In: Hamburger Echo. 18.1904, 108.

Arbeit und Erziehung. III. In: Hamburger Echo. 18.1904, 119.

Arbeit und Erziehung. IV. In: Hamburger Echo. 18.1904, 124.



- Arbeit und Erziehung. V. In: Hamburger Echo. 18.1904, 130.  
 Der Schulgarten. In: Hamburger Echo. 18.1904, 184.  
 Schule und Kulturstaat. In: Leipziger Volkszeitung. Feuilleton-Beilage. 12.1905, 142.  
 Paul Natorp. Pestalozzi und die Frauenbildung. Rezension. In: Leipziger Volkszeitung. Feuilleton-Beilage. 12.1905, 150.  
 Der kindliche Gedankenkreis. In: Unterhaltungsblatt des Vorwärts. 1905, 234./In: Hamburger Echo. 22.1908, 98.  
 Kind und Strafrichter. In: Leipziger Volkszeitung. 12.1905, 239. Feuilleton-Beilage.  
 Uneheliche Kinder. In: Leipziger Volkszeitung. 12.1905, 298.  
 Geschlechtliche Aufklärung der Jugend. In: Unterhaltungsblatt des Volksblatt für Halle und den Saalekreis. 1906, 5.  
 Psychische Altersstufen. In: Unterhaltungsblatt des Vorwärts. 1906, 62.  
 Die bedingte Begnadigung. In: Hamburger Echo. 21.1907, 115.  
 Der motorische Typus. In: Hamburger Echo. 3.Beilage. 22.1908, 84.  
 Die bedingte Begnadigung. I. In: Volksblatt für Halle und den Saalekreis. 17.1909, 202.  
 Die bedingte Begnadigung. II. In: Volksblatt für Halle und den Saalekreis. 17.1909, 203.  
 Selbstverwaltung der Schüler. In: Unterhaltungsblatt des Vorwärts. 1910, 94.  
 Das proletarische Kind. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Oktober 1912a.  
 Soziale Pädagogik. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Oktober 1912b.  
 Familie und Erziehung. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. November 1912a.  
 Mehr Schlaf für Kinder. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. November 1912b.  
 Kinder, die keine Betten haben. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Februar 1913.  
 Umgang mit Kindern. Rühle, Otto (Hg.): Habe Respekt vor den Kindern! In: Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Oktober 1913.  
 Aufsichtslose Kinder. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Januar 1914.  
 Kind und Straße. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. April 1915.  
 Spiel und Erziehung. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. Mai 1915.  
 Zur Parteispaltung. In: Vorwärts. 33.1916, 11.  
 Moskau und wir. In: Die Aktion. 10.1920, 37/38. Sp. 505-507  
 Bericht über Moskau. In: Die Aktion. 10.1920, 39/40. Sp. 553-559  
 In Sachen Goethe. In: Die Aktion. 12.1922, 21/22. Sp. 295-297.  
 Warum bleiben die Massen in der Partei? In: Die Aktion. 14.1924, 24. Sp. 693-697  
 Andere Verhältnisse und andere Menschen. In: Die Aktion. 15.1925, 7/8. Sp. 173-176  
 Der autoritäre Mensch und die Revolution. In: Die Aktion. 15.1925, 19/20. Sp. 555-559  
 Nochmals: Der autoritäre Mensch und die Revolution. In: Die Aktion. 15.1925, 21/22. Sp. 598-606  
 Das proletarische Kind. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. 1.1925/26, 1. S. 2-4  
 Vom Erwachen der Klassenpsyche. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. 1.1925/26, 2. S. 29-32

- Kindheitserlebnisse und Klassengefühl. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. 1.1925/26, 10. S. 238.
- Die Sexualität im Lichte der modernen Psychologie. In: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 26.
- Ehe und Sexualität. I. In: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 31.
- Ehe und Sexualität. II. In: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 32.
- Ehe und Sexualität. III. In: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 33.
- Frau und Sexualität. I. . In: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 36.
- Frau und Sexualität. II. In: Die Schwarze Fahne. 2.1926, 37.
- Sexualmoral und "Sexualreform". In: Der proletarische Atheist. 27.1931, 8.
- Der Mann wird abgedankt. In: Die Literarische Welt. 8.1932, 41/42.

### **Bücher, Schriftenreihen und Beiträge von Alice Rühle-Gerstel/Otto Rühle**

- Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Eine Schriftenfolge. 1924, 1-5. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig
- Programm unserer Arbeit (Heft 1). Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. 1924, 1. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig
- Der Sinn der Erziehung. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 1. S. 1-6
- Marxismus und Erziehung. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 1. S. 7-12
- Erziehung zum Sozialismus. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 1. S. 13-15
- Individualpsychologie und Erziehung. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 1. S. 16-19
- Marxismus und Individualpsychologie. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 1. S. 19-24
- Von der Berufung zum Erzieher. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 1. S. 28-30
- Individuum und Gemeinschaft (Heft 2). Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. 1924, 2. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig
- Das Ziel der Erziehung. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 2. S. 1-6
- Wege zur Gemeinschaft. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 2. S. 20-25
- Eltern und Kinder (Heft 3). Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. 1924, 3. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig
- Die Träger der Erziehung. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 3. S. 1-4
- Kind und Klasse. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. 1924, 3. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. S. 18-24
- Mittel und Methoden (Heft 4). Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. 1924, 4. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig

- Die Mittel der Erziehung. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung* 1924, 4. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. S. 1-5
- Von der Lernschule zur Arbeitsschule. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. 1924, 4. S. 5-12
- Wesen und Formen der Arbeit. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung* 1924, 4. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. S. 13-19
- Produktionserziehung. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Am andern Ufer. *Blätter für sozialistische Erziehung*. 1924, 4. Dresden (Buchholz-Friedewald) Leipzig. S. 19-24
- Schriftenreihe des Freidenkerverlages (o. J. [1925]). Verband für Freidenkertum und Feuerbestattung; Rühle, Otto; Rühle-Gerstel, Alice (Hg.). Leipzig-Lindenau
- Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.). 1.1925/26, 1-12./2.1926, 1-6.
- Vorwort. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Schwer erziehbare Kinder. Eine Schriftenfolge. Heft 1-20, Dresden (Buchholz-Friedewald), S. 5-8
- Rühle, Otto und Alice (1929): *Sexual-Analyse. Zur Psychologie des Liebes- und Ehelebens*. Rudolstadt

### **Beiträge in zeitgenössischen Periodika (Kaiserreich und Weimarer Republik)**

- A.D.: Marxistisch-Individualpsychologische Arbeitsgemeinschaft Dresden. In: Zeitschrift für individualpsychologische Pädagogik und Psychohygiene. 1.1928, 1.
- Arbeitsgruppen. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung* 1.1925/26, 4. S. 94-96
- Aus der Partei. *Parteiliteratur. Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge*. In: Vorwärts. 24.1907, 81.
- Bekanntmachung des vereinigten revolutionären Arbeiter- und Soldatenrates für Groß-Dresden. In: *Dresdner Volkszeitung*. 29.1918, 264.
- Bericht aus den Arbeitsgruppen. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung* 1.1925/26, 5. S. 115-118
- Bernstein, Eduard. Die Intellektuellen und die Reichstagswahlen. In: *Volkswacht für Schlesien, Posen und die Nachbargebiete*. 22.1911, 289.
- Broh, James. Exzellenz Goethe oder die Einheitsfront von Ludendorff bis Radek. In: *Die Aktion*. 12.1922, 13/14. Sp. 195-198.
- Broh, James: Der autoritäre Mensch und die Revolution. In: *Die Einheitsfront*. 5.1925, 44.
- Broh, James: Erwiderung auf Rühles Aufsatz. In: *Die Aktion*. 15.1925, 19/20. Sp. 562-565
- Die Behandlung der Seminaristen in einem sächsischen Lehrerseminar. In: *Leipziger Lehrerzeitung*. 2.1894/95, 45.
- Die Vereinigung ehemaliger Oschatzer zu Leipzig und die Rühle'schen Broschüren. *Leipziger Lehrerzeitung*. 3.1895/96; 41.
- „Die Wahrheit der Revolution“. *Erklärung über den Austritt aus dem Vereinigten Revolutionären Arbeiter- und Soldatenrat vom 16.11.1918*. In: *Der Kommunist*. 1.1918, 3.
- Duncker, Hermann: Eine Marxschändung. In: *Die Linkskurve*. 2.1930, 1.
- Duncker, Hermann: Marx, Rühle und die ‚Weltbühne‘. In: *Die Linkskurve*. 2.1930, 3.
- Gelfert, F.W.: Die Forderungen der Gegenwart an die Vorbildung der Volksschullehrer. In: *Leipziger Lehrerzeitung*. 5.1897/98; 25.

- Hoernle, Edwin. Kinderspiel. In: Rühle, Otto (Hg.): Das proletarische Kind. *Erziehungs-Beilage*. September 1915
- Hoernle, Edwin: Kinderspiel. In: Rühle, Otto (Hg.) (1924): Umgang mit Kindern. 2., veränderte Auflage, S. 140-141
- Hoernle, Edwin: Kollektive Arbeit. In: Rühle, Otto/Rühle-Gerstel, Alice (Hg.): Das proletarische Kind. *Monatsblätter für proletarische Erziehung*. 2.1926, 1. S. 16-19
- Jahresbericht des Bildungsausschusses. In: Volksblatt für Halle und Saalekreis. 23.1912, 186.
- Kautsky, Karl: Akademiker und Proletarier. In: Die Neue Zeit. 19.1900/01, 19. S. 89-91
- Kerschensteiner, Georg: Die zweifache Aufgabe der Volks- und Berufsschule. In: Süddeutsche Hefte. Der Kampf um die Schule. 27.1929, 3. S. 196-203.
- Korsch, Karl; Mühsam, Erich. Karl Marx und die Moral. In: Fanal. 12.1928, 10.
- Lehrer und Sozialdemokratie. In: Volkswacht für Schlesien, Posen und die Nachbargebiete. 22.1911, 236.
- Lukács, Georg. Zur Organisationsfrage der Intellektuellen. In: Kommunismus. 1.1920, 3. S. 14-18.
- Mühsam, Erich. Die Intellektuellen. In: Die Aktion. 11.1921, 3/4. Sp. 53-56.
- Mühsam, Erich. Revolutionäre Moral. In: Fanal. 12.1928, 9.
- Pädagogisches aus Sachsen. In: Vorwärts. 13.1896; 123.
- Pfemfert, Franz. Achtung, falsche Weichenstellung! In: Die Aktion. 15.1925, 19/20. Sp. 565-569.
- Pfemfert, Franz. Der Fall Rühle. In: Die Aktion. 15.1925, 21/22. Sp. 606-618.
- Pfemfert, Franz. Herr Ebert entdeckt Goethe. In: Die Aktion. 12.1922, 9/10. Sp. 123-128.
- Pfemfert, Franz. Zum Kapitel ‚geistige‘ Karriererevolteure. In: Die Aktion. 10.1920, 11/12. Sp. 162.
- Rühle-Gerstel, Alice. Marktgang in Mexiko. In: Prager Tageblatt. 61.1936; 220.
- Rundschau. Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminar. Teil 1. In: Leipziger Lehrerzeitung. 3.1895/96; 22.
- Schöne: Eingesandt. In: Sächsische Schulzeitung. 63.1896, 44.
- Schulz, Heinrich: Volksbildung oder Arbeiterbildung? In: Die Neue Zeit. 22.1903/04, 43. S. 522-529
- Sperber, Manés. Zu Otto Rühles ‚Karl Marx‘. In: Zeitschrift für individualpsychologische Pädagogik und Psychohygiene. 1.1928, 8.
- Sulzbachner, Fritz: Unsere Aufgaben nach errungener Selbständigkeit. In: Neue Jugend. 1.1920, 16.
- Ueber die Behandlung der Seminaristen in einem Lehrerseminar. In: Deutsche Wacht. 1895. 249.
- Vereinigung ehemaliger Oschatzer: Zur Angelegenheit der Broschüren von O. Rühle über das Oschatzer Lehrerseminar. In: Sächsische Schulzeitung. 63.1896, 39.
- Wahlergebnis der Reichstagswahl. In: Sächsische Volkszeitung. 23.1912, 8.
- Wahlresultate Sachsen. In: Sächsische Volkszeitung. 23.1912, 10.
- Weber, Max (1909): Rezension zu Franz Eulenburg. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 29.1909, 2.

**Akten***Bundesarchiv Berlin*

NBB: Nachlässe, Erinnerungen. Bundesarchiv Berlin, Sammlung Parteien und Massenorganisationen

Duncker-Archiv: Brief von Otto Rühle an Käte Duncker vom 08.08.1908, Sign.: 8/1483

*Gemeinde Mulda*

Einwohnerregister lfd. Nr. 226-228

*Internationales Institut für Sozialgeschichte Amsterdam*

Rühle, Otto (o.J.). Erziehung und Klassenkampf. In: Nachlaß Otto Rühle. Nr. 27: maschinehandschriftlich; 5 S.; 5 Bl.

Rühle, Otto (o.J.). Sozialistische Bildungsarbeit in Deutschland. In: Nachlaß Otto Rühle. Nr. 68: maschinehandschriftlich

*Kirchgemeinde Großschirma*

Geburts- und Taufnachrichten der Kirchgemeinde Großschirma für das Jahr 1874, Blatt 105 und 106

*Sächsisches Hauptstaatsarchiv Dresden*

Akten des Amtsgerichts Oederan, 1896: Sächsisches Landeshauptarchiv, Dresden, Sign.: 1896/261-263

Akten des Sächsischen Staatsministeriums des Inneren, 1934: Sächsisches Landeshauptarchiv, Dresden, Sign.: 1934/9889

*Sozialarchiv Zürich*

AAU(E). Archivalien: Korrespondenzen, Anträge, Erklärungen etc.; Sign.: 335 388aa-1

*Staatsarchiv Hamburg*

Die Polizeibehörde Hamburg. Abteilung IV (Politische Polizei); Sign.: S 11123

*Yale University Library, New Heaven*

Nachlaß Victor Serge (1890-1947): Rühle, Otto: clippings, notes, draftes, 1943; Sign.: Victor Serge Papers, GEN MSS 238

**Abkürzungsverzeichnis**

BRD	Bundesrepublik Deutschland
ÈSR	Tschechoslowakische Republik
DDR	Deutsche Demokratische Republik
USA	Vereinigte Staaten von Amerika
AAU(E)	Allgemeine Arbeiter-Union (Einheitsorganisation)
IKD	Internationale Kommunisten Deutschlands
KAPD	Kommunistische Arbeiterpartei Deutschlands
KI	Kommunistische Internationale
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
Hvh.i.O.	Hervorhebungen im Original
o.N.	ohne Namen
IISG	Internationalen Instituts für Sozialgeschichte Amsterdam
SHSA	Sächsisches Hauptstaatsarchiv
SSMI	Sächsisches Staatsministerium des Innern

Gerd Stecklina

# ***Bibliographie***

## ***Otto Rühle***

Anhang zur Dissertation

OTTO RÜHLE UND

DIE SOZIALPÄDAGOGIK

– ein biografisch-sozialwissenschaftlicher

Zugang –

Dresden 2002







## Impressum

Autor: Gerd Stecklina

Anschrift: Technische Universität Dresden  
Institut für Sozialpädagogik, Sozialarbeit und Wohlfahrtswissenschaften  
01062 Dresden

Redaktionsschluss: 21.10.2002

Dresden

© ISBN 3-86005-340-X

## **Gliederung**

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	5
<b>Zur Struktur und Benutzung der Bibliographie</b>	9
<b>1. Schriften in deutscher Sprache</b>	12
1.1. Literarische Werke, politische und pädagogische Schriften	12
1.2. Beiträge Otto Rühles in Sammelwerken	17
1.3. Schriften aus dem Nachlass	19
1.4. Schriften ohne Drucknachweis	20
1.5. Leitsätze für Kurse und Tagungsberichte	21
1.6. Periodika	22
1.6.1. Von Otto Rühle herausgegebene Periodika	22
1.6.2. Inhaltsverzeichnis von ausgewählten Periodika und Schriften (Hg. Otto Rühle bzw. Alice Rühle-Gerstel/Otto Rühle)	24
Das proletarische Kind. Erziehungsbeilage.	24
Umgang mit Kindern. (1913).	35
Schriftenreihe des Freidenkerverbandes (o. Titel).	36
Der Pionier. Wissenschaftliche Beilage.	37
1.7. Veröffentlichungen von Schriften Otto Rühles in deutscher Sprache nach 1945	39
<b>2. Deutschsprachige Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge von Otto Rühle</b>	45
2.1. Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge	45
2.1.1. Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge von Otto Rühle	45
Die Aktion.	45
Altenburger Volkszeitung.	46
Der Atheist/ Der proletarische Atheist.	47
Basler Vorwärts.	47
Bielitzer Volksstimme.	48
Chemnitzer Volksstimme.	48
Dresdner Montagsblatt.	48
Die Einheitsfront.	49
Forster Tageblatt.	49

Der Freidenker.	49
Freie Jugend.	49
Freie proletarische Jugend.	50
Friedensblätter.	50
Die Gewerkschaft.	50
Die Gleichheit.	50
Görlitzer Volkszeitung.	51
Hamburger Echo.	51
Internationale Literaturberichte.	53
Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie.	53
Junge Garde.	53
Jungsozialistische Blätter.	54
Jugend-Internationale. Stuttgart.	54
Jugend-Internationale. Zürich.	54
Kommunale Praxis.	54
Der Kommunist. Bremen.	54
Der Kommunist. Dresden.	54
Kommunistische Arbeiterzeitung.	55
Leipziger Volkszeitung.	55
Leipziger Zeitung.	56
Die Literarische Welt.	57
Monatsblätter für deutsche Litteratur.	57
Monatsblätter für deutsche Literaturgeschichte.	58
Die Neue Erziehung.	58
Die Neue Rundschau.	58
Die Neue Welt.	58
Die Neue Zeit.	58
Neue Zeitung.	58
Niederrheinische Arbeiterzeitung.	59
Pirnaer Volkszeitung.	59
Prager Tageblatt.	59
Der Prolet.	60
Die Proletarische Revolution.	60
Die Revolution.	60

Rote Fahne. Frankfurt/Main.	61
Die Rote Fahne. Berlin.	61
Sächsische Arbeiterzeitung.	61
Sächsische Schulzeitung.	61
Die Schwarze Fahne.	61
Sozialistische Monatshefte.	62
Die sozialistische Erziehung.	62
Der Syndikalist.	62
Urania.	62
Volksblatt für Halle und den Saalekreis.	63
Volksblatt für Harburg, Wilhelmsburg und Umgebung.	63
Volksbote.	64
Die Volksgesundheit.	64
Der Volkslehrer.	64
Volkswacht für Schlesien, Posen und Nachbargebiete.	64
Vorwärts.	65
2.1.2. Veröffentlichungen im Auftrag des »Vereinigten revolutionären Arbeiter- und Soldatenrates von Groß-Dresden«	67
2.2. Zeitschriften-/Zeitungsbeiträge, deren Urheberschaft Otto Rühle zugesprochen wird	68
<b>3. Schriften und Zeitschriftenbeiträge von Otto Rühle in anderen Sprachen</b>	70
3.1. in bulgarischer Sprache	70
3.2. in englischer Sprache	70
3.3. in finnischer Sprache	71
3.4. in französischer Sprache	71
3.5. in holländischer Sprache	72
3.6. in italienischer Sprache	72
3.7. in serbokroatischer Sprache	72
3.8. in spanischer Sprache	73
3.9. in tschechischer Sprache	74
3.10. in ungarischer Sprache	74

<b>4. Reden und Anfragen von Otto Rühle im Reichstag</b>	75
<b>5. Beiträge zum Leben und Werk von Otto Rühle</b>	77
5.1. Veröffentlichungen bis 1945	77
5.2. deutschsprachige Veröffentlichungen zu Otto Rühle 1945-1989 (außer DDR)	79
5.3. Veröffentlichungen zu Otto Rühle 1945-1989 in der DDR	81
5.4. Deutschsprachige Veröffentlichungen zu Otto Rühle ab 1990	85

## Zur Struktur und Benutzung der Bibliographie

Die Bibliographie gliedert sich in 5 Punkte. Die Punkte 1-4 umfassen die Veröffentlichungen Rühles bis in seine mexikanische Exilzeit bzw. Schriften und Abhandlungen Rühles, die nach 1945 aus dem Nachlass erschienen. Der 5. Gliederungspunkt führt Schriften und Einzelbeiträge auf, die zum Leben und Werk Rühles erschienen sind.

In die Bibliographie zu Otto Rühle wurden nur Schriften und Beiträge aufgenommen, die vom Verfasser eindeutig mit seinem Namen bzw. gebräuchlichen Abkürzungen gezeichnet sind (O.R.; R.). Beiträge, die in verschiedenen Zeitungen nicht namentlich kenntlich gemacht wurden, deren Inhalt, Gestaltung und sprachlicher Duktus aber eine Urheberschaft von Otto Rühle zulassen bzw. in Bibliographien anderer Autoren Rühle zugeordnet wurden, fanden in der hier vorliegenden Bibliographie keine Aufnahme. Jedoch sind Beiträge, die zwar nicht namentlich gezeichnet sind, die aber durch Mehrfachveröffentlichung eindeutig Otto Rühle zugesprochen werden können, in die Bibliographie aufgenommen wurden. Sie wurden mit dem Hinweis »o.N.« (ohne Namen) versehen; aufgeführte Zeitungsbeiträge, die mit »R.« unterschrieben waren und ebenfalls Otto Rühle zugeordnet wurden, wurde das Signum beigefügt. Schriften und Einzelabhandlungen Rühles, die selbst nicht aufgefunden und eingesehen werden konnten, wurden in der Bibliographie mit einem \* versehen.

Im **Gliederungspunkt 1** sind alle bekannten Schriften, Schriftenfolgen, Kursleitsätze und Tagungsberichte aufgenommen, die Otto Rühle in deutscher Sprache publiziert hat, aus dem Nachlass erschienen bzw. nach 1945 erneut veröffentlicht wurden. Wenn er eine Arbeit zugleich als Schrift und Artikelfolge in Zeitungen/Zeitschriften bzw. unter verschiedenen Titeln veröffentlicht hat, wird dies aus dem Hinweis auf einen weiteren Abdruck ersichtlich. Die von Otto Rühle bzw. gemeinsam mit Alice Rühle-Gerstel herausgegebenen Periodika werden gesondert aufgeführt. Der Aufzählung der Periodika schließt sich ein Inhaltsverzeichnis von ausgewählten – weitgehend unbekannter – Periodika sowie Schriften von Otto Rühle bzw. von Alice Rühle-Gerstel/Otto Rühle an.

Der **Gliederungspunkt 2** enthält die bekannten Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge von Otto Rühle, wobei es als zweckmäßig erachtet wurde, eine Unterscheidung zwischen Beiträgen von Otto Rühle und Veröffentlichungen Rühles im Auftrag des »Vereinigten revolutionären Arbeiter- und Soldatenrates von Groß-Dresden« zu treffen. Die Zeitungen und Zeitschriften, in denen Otto Rühle zwischen 1895-1942 in deutscher Sprache publiziert hat, sind alphabetisch aufgeführt. Da ein Großteil seiner Abhandlungen in Beilagen von Tageszeitungen und Zeitschriften erschienen, werden diese gesondert mit Titel, aber der jeweiligen Zeitung bzw. Zeitschrift zugeordnet, aufgeführt. Einzelne Beiträge, deren Urheberschaft in verschiedenen Bibliographien und Archivverzeichnissen Otto Rühle zugesprochen wird, wofür jedoch nach Meinung des Verfassers der Bibliographie kein eindeutiger stichhaltiger Nachweis existiert, werden in der Bibliographie extra aufgeführt.

Der **Gliederungspunkt 3** enthält Veröffentlichungen von Otto Rühle in zehn weiteren Sprachen, wobei diese den Zeitraum ab 1900 beginnend, einschließen. Neben Schriften Rühles enthält dieser Punkt auch einzelne Zeitschriftenbeiträge von ihm in spanischer und englischer Sprache sowie seine bisher nicht in deutscher Sprache erschienene Schrift »La escuela del trabajo« (Die Arbeitsschule).

Der **Gliederungspunkt 4** führt die von Rühle gehaltenen Reichstagsreden sowie seine Anfragen an den Reichstag der Jahre 1912-1918 auf. Auf die Wiedergabe einzelner Reden und Anfragen in Zeitungen und Zeitschriften (auch Auszüge) wird durch den Hinweis auf »weitere Veröffentlichung« verwiesen.

Im **Gliederungspunkt 5** werden Veröffentlichungen zum Leben und Werk von Otto Rühle aufgeführt, wobei es als sinnvoll erachtet wurde, hier eine Untergliederung vorzunehmen. Die deutschsprachigen Veröffentlichungen zu Otto Rühle nach 1945 werden systematisch nach der Zeit zwischen 1945-1989 und deutschsprachiger Literatur zu Otto Rühle ab 1990 unterscheidet. Die Zeit zwischen 1945-1989 wird nochmals unterteilt in Veröffentlichungen in deutscher Sprache bis 1989 – außer Publikationen zu Otto Rühle in der DDR – und Publikationen zu Otto Rühle in der DDR bis 1989.

Die Basis der Bibliographie bilden neben umfangreichen eigenen Recherchen zahlreiche Hinweise von Personen, die sich in das der Dissertation und der Bibliographie zugrunde liegende Projekt



eingebraucht haben – denen ich hierfür nochmals danken möchte – bzw. bibliographische Dokumentationen zu Otto Rühle, wobei an dieser Stelle auf die Rühle-Bibliographien von Erwin Dorn (1987) und Klaus Ravenberg (2000) verwiesen sei. In letztere ist sowohl die von Dorn als auch die von Schille/Stecklina (1998) veröffentlichte »Annotierte Bibliographie der bisher aufgenommenen Veröffentlichungen von Otto Rühle (1874-1943)« integriert wurden.

Mein besonderer Dank gilt insbesondere im Hinblick auf die Erarbeitung der Dissertation und der Bibliographie Dr. Horst Groschopp, Dr. Fritz Pohle, Jana Mikota, Klaus Ravenberg, Dr. Erhard Frommhold, Prof. Joachim Schille sowie den MitarbeiterInnen einer Reihe von Bibliotheken und Archiven in Deutschland, den USA, Mexikos und der Schweiz. Die Bibliographie wäre ohne die sehr intensive Mitarbeit von Yvonne Geissert, Heike Kirsch und Dirk Eisold, die einen großen Teil der Recherchearbeiten in Bibliotheken und Archiven übernahmen, nicht in diesem Umfang zustande gekommen. Deshalb sei ihnen ausdrücklich an dieser Stelle gedankt.

## 1. Schriften in deutscher Sprache

### 1.1 LITERARISCHE WERKE, POLITISCHE UND PÄDAGOGISCHE SCHRIFTEN

**Der erste Strauß.** *Ein Liederbuch.* Großenhain und Leipzig: Verlag Baumert und Ronge 1894, 115 S.

2. Auflage 1895, 126 S.\*

**Die Schund-Litteratur und ihre Bekämpfung von seiten des Lehrers.** Großenhain: Verlag Hermann Starke (E. Plasnick) o.J. [1896], 30 S.

Abdruck in

Leipziger Zeitung. 162.1895. 147./162.1895.148.

**Aus jungen Tagen.** *Ein neues Liederbuch.* Großenhain: Verlag Hermann Starke 1896, 80 S.; Abb.\*

**Handbuch der Lyrik Deutscher Frauen.** *Ein Sammelwerk zeitgenössischer Lyrik deutscher Dichterinnen.* Großenhain: Verlag August Starke 1896.\*

**Sechs Jahre in einem sächsischen Lehrerseminar.** München und Leipzig: Verlag August Schupp 1896.

Teil I: Die Behandlung der Seminaristen. 43 S.; 1. Aufl. 1896 (1.-2.Tsd.)

2. Aufl. 1896 (3.-5.Tsd.)

3. Aufl. 1896

Teil II: Die Lehrmethode in Oschatz. 1896, 47 S.

Teil III: Wie in Oschatz Zensuren gemacht werden. 1896, 29 S.

**Maske herunter!** *Offener Brief an den Pamphletisten Carl Richter, der bei seiner Mohrenwäsche der Oschatzer Seminaroberlehrer selber zum Mohren geworden, als Antwort auf seine Schmähungen.* Leipzig: Verlag August Schupp 1897, 14 S.

**Die Geschichte der Nordpolfahrten.** Leipzig und München: Verlag August Schupp 1897, 85 S.; Abb.

**Schulen ohne Gott.** Leipzig: o.V., o. J. [ca. 1902], 22 S.\*

4. Aufl. . Leipzig: Eigenverlag, o. J. [ca. 1906], 22 S.

6. Aufl., Leipzig, Eigenverlag, o. J., 22 S.

Abdruck in

VOLKSWACHT. Breslau. 17.1906; 220./17.1906; 221./17.1906; 231./17.1906; 232.

FEUILLETON-BEILAGE der Leipziger Volkszeitung. 12.1905; 281./12.1905; 283./12.1905; 284.

**Die Volksschule, wie sie ist.** Berlin: Verlag Buchhandlung Vorwärts 1903, 47 S.  
2., veränderte Auflage Berlin: Verlag Buchhandlung Vorwärts 1909, 48 S.

**Die Volksschule wie sie sein soll.** Berlin: Verlag Buchhandlung Vorwärts 1903, 46 S.  
2., veränderte Auflage Berlin: Verlag Buchhandlung Vorwärts 1911, 48 S.

**Das sächsische Volksschulwesen.** *Eine zusammenfassende Darstellung der sächsischen Schulverhältnisse.*  
Leipzig: Verlag der Leipziger Buchdruckerei AG 1904, 48 S.

**Arbeit und Erziehung.** *Eine pädagogische Studie.* München: Verlag G. Birk & Co. o.J. [1904], 80 S.

**Kinder-Elend.** *Proletarische Gegenwartbilder.* München: Verlag G. Birk & Co. o.J. [1906], 92 S.

**Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge.** Bremen: Verlag  
Sozialdemokratischer Verein Bremen, Kommissionsverlag: Buchhandlung der Bremer Bürger-  
Zeitung, Bremen 1907, 20 S.

**Volksbildung, Wissenschaft, Kunst und Sozialdemokratie.** Berlin: Verlag Buchhandlung  
Vorwärts 1907, 16 S., (Sozialdemokratische Flugschrift Nr. 2)

**Atemgymnastik.** Berlin: Verlag Buchhandlung Vorwärts 1909, 16 S., Abb. (Heft 21 der ‚Arbeiter-  
Gesundheits-Bibliothek‘)

**Das proletarische Kind.** *Eine Monographie.* München: Verlag Albert Langen 1911, XIV/ 262 S.  
völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage; 6.-10. Tsd. München: Verlag Albert Langen 1922,  
373 S.

**Grundfragen der Erziehung.** Stuttgart: Verlag J. H. W. Dietz Nachf. 1912, 96 S., (Kleine  
Bibliothek 23)

2. Auflage; 6.-10.Tsd. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1923, 48 S.

3. Auflage; 11.-15.Tsd. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1924, 48 S.

**Umgang mit Kindern.** *Grundsätze - Winke - Beispiele.* Görlitz: Buchhandlung Görlitzer  
Volkszeitung o. J. [1913], 63 S., (Sonderdruck der Erziehungsbeilage: ‚Das proletarische Kind‘)  
Heft 1. 1.-3.Tsd.

2. Auflage 4.-8.Tsd. Görlitz: Buchhandlung Görlitzer Volkszeitung o. J. [1913], 63 S.

3. Auflage 9.-12.Tsd. Görlitz: Buchhandlung Görlitzer Volkszeitung o. J. [1913], 63 S.

Heft 2. 1.-5.Tsd.\*

2., veränderte Auflage; 20.-40.Tsd. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1924, 228 S.

**Die sexuelle Erziehung des Kindes.** Nürnberg Leipzig: Zentralverband der proletarischen Freidenker Deutschlands, *Abteilung Broschürenverlag* 1914.\*

**Kind. Alkohol und Erziehung.** Otto Rühle (Hg.). o.O.: Buchhandlung der Görlitzer Volkszeitung o. J. [1914], 16 S., (Sonderdruck der Erziehungsbeilage ‚Das proletarische Kind‘)

**Erziehung zum Sozialismus.** *Ein Manifest.* Berlin: Verlag Gesellschaft und Erziehung 1919, 22 S.  
2. Auflage; 5.-10. Tsd. Berlin: Verlag Gesellschaft und Erziehung 1919, 22 S.  
3. Auflage; 11.-15. Tsd. Berlin: Verlag Gesellschaft und Erziehung 1920, 22 S.

**Der U.S.P.-Frieden!** Bezirks-Sekretariat Ostsachsens (Hg.). Großenhain i.S.: Bezirks-Sekretariat Ostsachsen 1919, 8 S.

weiterer Abdruck mit dem Titel

**Der Friede für das deutsche Volk.** In: Kommunistische Partei Deutschösterreich (Hg.). Die Kommunisten und der Friede. Wien: o.V. o.J. [ca. 1919], S. 25-32.

**Kind und Umwelt.** *Eine sozialpädagogische Studie.* Berlin-Fichtenau: Verlag Gesellschaft und Erziehung GmbH 1920, 32 S. (Aus Gesellschaft und Erziehung Nr. 7)

**Das kommunistische Schulprogramm.** Berlin-Wilmersdorf: Verlag der Wochenschrift Die Aktion 1920; 40 S., (Sammlung: Politische Aktions-Bibliothek Nr. 9)

weiterer Abdruck mit dem Titel

**Neues Kinderland.** *Ein kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm.* Berlin-Fichtenau: Verlag Gesellschaft und Erziehung GmbH 1920, 24 S., (Aus Gesellschaft und Erziehung Nr. 10)

**Neues Kinderland.** *Ein kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm.* Berlin-Fichtenau: Verlag Gesellschaft und Erziehung GmbH 1920, 24 S., (Aus Gesellschaft und Erziehung Nr. 10)

weiterer Abdruck mit dem Titel

**Das kommunistische Schulprogramm.** Berlin-Wilmersdorf: Verlag der Wochenschrift Die Aktion 1920; 40 S., (Sammlung: Politische Aktions-Bibliothek Nr. 9)

Auflage: Basel: Verlag Arbeiterbund 1920, 44 S.

Abdruck in

Basler Vorwärts. 23.1920; 69./23.1920; 70./23.1920; 71./23.1920; 72./23.1920; 73./23.1920; 74./23.1920; 75./23.1920; 76./23.1920; 77./23.1920; 78.

**Die Revolution ist keine Parteisache.** Berlin-Wilmersdorf: Verlag der Wochenschrift Die Aktion (Franz Pfemfert) 1920, 16 S.

Auflage: Die Revolution ist keine Parteisache [1920]. In: Bücherei: Der Rote Hahn.

Buch 49. Pfemfert, Franz (Hg.). Berlin, Verlag Die Aktion 1920, 14 S.

**Grundfragen der Organisation.** Dresden: Verlag der Kommunistischen Buchhandlung o.J. [1921].

Auflage 7.-12. Tausend Frankfurt/Main: Verlag der Allgemeinen Arbeiter-Union o. J. [1921], 23 S.

Abdruck in

DIE AKTION. 11.1921; 37/38./11.1921; 39/40./11.1921; 41/42./11.1921; 43/44./11.1921; 45/46.

DIE REVOLUTION. 4.1921; 13./4.1921; 14./4.1921; 15./4.1921; 16./4.1921; 17./4.1921; 18./4.1921; 19./4.1921; 22.

**Liebe-Ehe-Familie.** o.O. [Dresden]: Verlag der Kommunistische Buchhandlung Dresden-Altstadt o.J. [1921], 30 S.

Abdruck in

Junge Garde. 2.1919/20; 13/14./2.1919/20; 15/16./2.1929/20; 17/18.

Der Kommunist. 2.1920; 43./2.1920; 44./2.1920; 45./2.1920; 46.

**Die Sozialisierung der Frau.** Dresden (Buchholz-Friedewald): Verlag Am andern Ufer 1922, 56 S. [“Die erste Auflage; 1.-10. Tausend) erschien unter dem Titel ‚Liebe-Ehe-Familie“”].

2. Auflage Dresden: 20.-30. Tausend, Verlag Am andern Ufer 1924, 56 S.

3. Auflage: Dresden, Verlag Am andern Ufer 1924, 56 S.

**Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution.** Dresden (Buchholz-Friedewald): Verlag Am andern Ufer 1924, 76 S.

**Die Seele des proletarischen Kindes.** Dresden (Buchholz-Friedewald): Verlag Am andern Ufer 1925, 208 S.

**Das verwahrloste Kind.** Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, 35 S., (Reihe: Schwer erziehbare Kinder Nr. 9)

2. Aufl. (4.-5.Tsd.) Dresden: Verlag Am andern Ufer 1929, 35 S.\*

**Die Revolutionen Europas.** Band 1-3, Dresden: Kaden & Komp Verlag 1927, Bd. 1: VII/357 S., Bd. 2: VIII/336 S., Bd. 3: VIII u. 302 S.; Abb.

Die Revolutionen Europas. Band 1-3, Heft 1-35 (Doppelhefte). Dresden: Kaden & Komp Verlag 1927

**Karl Marx. Leben und Werk.** Hellerau bei Dresden: Avalun-Verlag 1928, 476 S.; Abb.

**Sexual-Analyse.** *Psychologie des Liebes- und Ehelebens.* Rühle, Otto; Rühle-Gerstel, Alice. Rudolstadt i. Th.: Greifenverlag 1929, 160 S.

**Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats.** *Kampf und Leben des Proletariats.* Band I, Heft 1-18 Berlin: Neuer Deutscher Verlag 15.10.1929, 1930. Heft 1: Der mittelalterliche Mensch, 32 S.; Abb.

Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Band I. Berlin: Neuer Deutscher Verlag 1930, XV/590 S.; Abb.

**Weltkrise - Weltwende.** *Kurs auf Staatskapitalismus.* Berlin: 1.-4. Tsd. S. Fischer Verlag 1931, 255 S., (veröffentlicht unter dem Pseudonym Carl Steuermann)

**Der Mensch auf der Flucht.** Berlin: 1.-4. Tsd. - S. Fischer Verlag 1932, 222 S., (veröffentlicht unter dem Pseudonym Carl Steuermann)

**Karl Marx: Das Kapital.** *Kritik der politischen Oekonomie.* Otto Rühles Kurzausgabe mit einer kritischen Einführung in den Marxismus von Sebastian Franck. Offenbach/ M.: Bollwerk Verlag 1949; 157 S.

## 1.2. BEITRÄGE OTTO RÜHLES IN SAMMELWERKEN

**Die Schwalbe.** *Naturgeschichtliche Plauderei von Otto Rühle.* In vereinfachter deutscher Stenographie (System Stolze-Schrey). Berlin: Verlag F. Schulze 1901, 16 S., (Schulzes Zehnpfennigbücher Nr. 20)\*

**Der Friede für das deutsche Volk.** In: Kommunistische Partei Deutschösterreich (Hg.). Die Kommunisten und der Friede. Wien: o.V. o.J. [ca. 1919], S. 25-32.

weiterer Abdruck mit dem Titel

**Der U.S.P.-Frieden!** Bezirks-Sekretariat Ostsachsens (Hg.). Großenhain i.S.: Bezirks-Sekretariat Ostsachsen 1919, 8 S.

**Der wißbegierige Junge.** In: Graf, G. Engelbert (Hg.). Ins Leben hinein. o.O. [Berlin]: Verlagsgenossenschaft ‚Freiheit‘ Berlin 1920; S. 40–41.

**Gespräche über die Religion.** In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt, für ernste und heitere Stunden.* Jacoby, Heinz (Hg.). Berlin-Charlottenburg: Verlag Neues Ziel o. J. [1927], S. 73-80.

**Die Weihnachtsgeschichte.** In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt, für ernste und heitere Stunden.* Jacoby, Heinz (Hg.). Berlin-Charlottenburg: Verlag Neues Ziel o. J. [1927], S. 92-97.

**Warum sind wir arm?** In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt, für ernste und heitere Stunden.* Jacoby, Heinz (Hg.). Berlin-Charlottenburg: Verlag Neues Ziel o. J. [1927], S. 156-158.

**Von der Arbeit und ihrem Lohn.** In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt, für ernste und heitere Stunden.* Jacoby, Heinz (Hg.). Berlin-Charlottenburg: Verlag Neues Ziel o. J. [1927], S. 160-161.

**Von der Fabrik und den Arbeitern.** In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt, für ernste und heitere Stunden.* Jacoby, Heinz (Hg.). Berlin-Charlottenburg: Verlag Neues Ziel o. J. [1927], S. 163-165.

**Kindliche Kriminalität.** In: Lazarsfeld, Sofie (Hg.): Technik der Erziehung. *Ein Leitfaden für Eltern und Lehrer.* Leipzig: S. Hirzel Verlag 1928, S. 328-336.

**Kinder-Prostitution.** In: Jahrbuch Neuer Deutscher Verlag. Berlin: Neuer Deutscher Verlag 1929, S. 107-120; Abb.

**Karl Marx.** In: Das Tagebuch. 9.1928; 20. S. 838-842.

**Das proletarische Kind: Heimatlos und ohne Heim.** In: Albert, Wilhelm (Hg.).  
Erziehungsprobleme der Gegenwart. Ein pädagogisches Lesebuch. München 1930, S. 24-27.

**Chicago und Boston.** In: Volksbuch 1930. Katz, Otto (Hg.). Berlin: Neuer Deutscher Verlag  
1930, S. 134-143 (Universum-Bücherei für alle)

**Chicago und Boston.** In: Illustrierter Volks-Kalender. Berlin: Kosmos-Verlag/Neuer Deutscher  
Verlag 1931, S. 134-135

**Was ist Individual-Psychologie?** In: Gesundbrunnen 1930. Kalender des Dürerbundes.  
Schumann, Wolfgang (Bearb.).23.Jg. Berlin 1930, S. 108-112.

**Die Freizeit-Frage.** In: Gesundbrunnen 1931. Kalender des Dürerbundes. Schumann, Wolfgang  
(Bearb.). 24.Jg. Berlin 1931, S. 84-86.



### 1.3. SCHRIFTEN AUS DEM NACHLASS

**Otto Rühle Schriften:** *Perspektiven einer Revolution in hochindustrialisierten Ländern.* Gottfried Mergner (Hg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1971, 222 S., (Rowohlts Klassiker der Literatur und Wissenschaft 255/257 - Philosophie der Neuzeit, Politik und Gesellschaft Nr. 21)

Inhalt

Brauner und roter Faschismus. S. 7-71.

Weltkrieg, Weltfaschismus, Weltrevolution. S. 73-175.

Brief von Otto Rühle an Willy Schlamm vom 02.08.1937. S. 177-179.

Formenwandel im Klassenkampf. *Ein Brief aus Mexiko.* S. 179-189.

Anmerkungen des Hg. zu den Texten. S. 190-205.

Zum Verständnis der Texte. S. 206-213.

Biographische Daten. S. 214-215.

Bibliographie. S. 216-217.

**Otto Rühle. Baupläne für eine neue Gesellschaft.** Jacoby, Henry (Hg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1971, 250 S. (Rowohlts Klassiker der Literatur und Wissenschaft 228/Philosophie der Neuzeit, Politik und Gesellschaft Nr. 30)

Inhalt

Jacoby, Henry: Vorwort S. 7-11.

Baupläne für eine neue Gesellschaft. S. 13-222.

Jacoby, Henry: Utopie als Gegenbild. Otto Rühle und seine antiautoritäre Utopie. S. 223-243.

Biographische Daten. S. 244-245.

Bibliographie. S. 246-247.

**Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats.** Bd. 2. Jacoby, Henry (Hg.). Lahn-Gießen: Focus-Verlag 1977, XIV/477 S.; Abb.

#### 1.4. SCHRIFTEN OHNE DRUCKNACHWEIS

**Warum ich nicht mehr Volksschullehrer sein mag.** Leipzig: Verlag August Schupp 1897.

**Du und dein Kind.** Rühle, Otto (Hg.). Hellerau (Dresden). Görlitz: Verlag Buchhandlung  
Görlitzer Volkszeitung 1914.

Heft 3: Das spielende Kind.

Heft 4: Das lügenhafte Kind.

Heft 5: Das aufsichtslose Kind.

Heft 6: Das eigensinnige Kind.

**Moskau und wir.** Rühle, Otto/Pfemfert, Franz. Berlin-Wilmersdorf: Verlag Die Aktion 1920.

**Über die Märzkatastrophe des deutschen Proletariats.** Rühle, Otto; Pfemfert, Franz; Broh, James; Harden, Maximilian. Berlin-Wilmersdorf: Verlag Die Aktion 1921 (Sonderdruck der Aktion)

**Imperialismus in Mexiko.** *Ertrag einer Mexiko-Reise* o.O.: o.V. 1931. (unter dem Pseudonym Carl Steuermann)

**Mut zur Utopie!** *Baupläne zu einer neuen Gesellschaft.* Prag: Kacha o. J. [1935], 275 S.  
(erschien 1971 unter dem Titel ‚Baupläne für eine neue Gesellschaft‘)

## 1.5. LEITSÄTZE FÜR KURSE UND TAGUNGSBERICHTE

**Entwicklungsstufen des Wirtschaftslebens.** *Leitsätze zum Kursus von Otto Rühle.* Dortmund: Verlag der ‚Arbeiter-Zeitung‘ o.J. [ca. 1907], 16 S.

**Leitsätze für den Kursus des Genossen Otto Rühle über: Grundbegriffe der Wirtschaftslehre.** o.O. [Berlin]: Vorwärts Buchdruckerei und Verlagsanstalt Paul Singer & Co. o.J. [ca 1908 ], 8 S.  
Auflage Berlin, Verlag Buchhandlung Vorwärts, o.J. [1914], 8 S.\*

**Marxismus und Individualpsychologie.** Bericht über die Tagung vom 17.-18. April 1927 (Ostern) in Dresden. (ohne Titel) Marxistisch-Individualpsychologische Arbeitsgemeinschaft Dresden (Hg.). Dresden: Verlag Kaden & Comp. o.J. [1927], 16 S.  
Marxismus und Individualpsychologie. Sonderabdruck aus dem Protokoll der Tagung marxistischer Individualpsychologen in Dresden Ostern 1927. Wien: Verlag Internationale proletarische Freidenker 1927\*

## 1.6. PERIODIKA

### 1.6.1. VON OTTO RÜHLE HERAUSGEGEBENE PERIODIKA

**Das proletarische Kind.** *Erziehungs-Beilage.* Otto Rühle (Hg.). Oktober 1912-Dezember 1915. Erziehungsbeilage der Görlitzer Volkszeitung; Volkswacht Breslau; Volksbote [Stettin]; Volksblatt [Halle]; Märkische Volksstimme [Cottbus]; Arbeiter-Zeitung [Essen].

Görlitzer Volkszeitung. *Sozialdemokratisches Organ.* Görlitz. Oktober 1912-Dezember 1915.  
 Volkswacht für Schlesien, Posen und die Nachbargebiete. Breslau. Dezember 1912-Juli 1914.  
 Volks-Bote. *Organ für die arbeitende Bevölkerung Pommerns.* [Stettin]. Oktober 1912-November 1915.  
 Volksblatt. *Sozialdemokratisches Organ.* [Halle]. Oktober 1913-Juli 1914.  
 Märkische Volksstimme. *Sozialdemokratisches Organ.* [Cottbus]. Oktober 1912-Juli 1914.  
 Arbeiter-Zeitung [Essen]. Oktober 1912-Juli 1914.

**Du und dein Kind.** Rühle, Otto (Hg.). Hellerau (Dresden). Görlitz: Verlag Buchhandlung Görlitzer Volkszeitung 1914.  
 Heft 1: Das fragende Kind. 23 S.  
 Heft 2: Das erwerbstätige Kind. 32 S.  
 Heft 3: Das spielende Kind.\*  
 Heft 4: Das lügenhafte Kind.\*  
 Heft 5: Das aufsichtslose Kind.\*  
 Heft 6: Das eigensinnige Kind.\*

**Am andern Ufer.** *Blätter für sozialistische Erziehung.* Rühle, Otto; Rühle-Gerstel, Alice (Hg.). Dresden und Leipzig: Verlag Am andern Ufer 1. Jg. 1924/2. Jg. 1925  
 Heft 1: Programm unserer Arbeit, 31 S.  
 Heft 2: Individuum und Gemeinschaft, 32 S.  
 Heft 3: Eltern und Kinder, 32 S.  
 Heft 4: Mittel und Methoden, 32 S.  
 Heft 5: Ideen, 36 S.

**Schriftenreihe des Freidenkerverlages.** Verband für Freidenkertum und Feuerbestattung; Rühle, Otto; Rühle-Gerstel, Alice (Hg.). Leipzig-Lindenau: Freidenkerverlag o. J. [1925], 152 S.  
 Heft 1: Psychologie, S. 1-16  
 Heft 2: Pädagogik, S. 17-32  
 Heft 3: Religionsforschung, S. 33-48  
 Heft 4: Sozialismus und Religion S. 49-72  
 Heft 5: Sexualität und Ehe, S. 73-88  
 Heft 6: Materialistische Geschichtsauffassung, S. 89-104  
 Heft 7: Wirtschaftsgeschichte, S. 105-120  
 Heft 8: Der Mensch, S. 121-152.

**Das proletarische Kind.** *Monatsblätter für proletarische Erziehung.* Rühle, Otto; Rühle-Gerstel, Alice (Hg.). Dresden und Leipzig: Verlag Am andern Ufer 1.1925, Heft 1-12, 288 S.; 2.1926, 1-6, 144 S.

**Schwer erziehbare Kinder.** *Eine Schriftenfolge.* Rühle, Otto; Rühle-Gerstel, Alice (Hg.). Dresden: Verlag Am andern Ufer, 1926-1927. Band 1-20. Jeder Band enthält das Vorwort von Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle. S. 5-8.

**Adler, Alfred:** Schwer erziehbare Kinder. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 1, 40 S.

**Wexberg, Erwin:** Das ängstliche Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 2, 31 S.; 2. Auflage: 4.-6.Tsd. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1928, 31 S.

**Beil, Ada:** Das trotziges Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 3, 28 S.

2. Auflage: 4.-6.Tsd. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1928, 28 S.

**Künkel, Fritz:** Das dumme Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 4, 44 S.

2. Auflage: 4.-6.Tsd. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1928, 44 S.

**Künkel, Ruth:** Das sexuell frühreife Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926,

Bd. 5, 26 S.; 2. Auflage: 4.-6.Tsd., Dresden: Verlag Am andern Ufer 1928, 26 S.

**Schirmeister, Marie:** Das verwöhnte Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 6, 38 S.; 2. Auflage: 4.-5.Tsd., Dresden: Verlag Am andern Ufer 1929, 38 S.

**Appelt, Alfred:** Das stotternde Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 7, 32 S.

**Naegele, Otto:** Das kriminelle Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 8, 43 S.

**Rühle, Otto:** Das verwarhloste Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 9,

35 S.; 2. Auflage: 4.-5.Tsd., Dresden: Verlag Am andern Ufer 1929, 35 S.

**Kaus, Otto:** Das einzige Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 10, 33 S.

**Weiskopf, Hermann:** Das taube Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 11, 47 S.

**Seif, Leonhard:** Das Musterkind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 12, 37 S.

**Reis, Max:** Das kränkelnde Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1926, Bd. 13, 28 S.

**Lazarsfeld, Sofie:** Das lügenhafte Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1927, Bd. 14, 30 S.

**Freund, Hugo:** Das bettnässende Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1927; Bd. 15; 32 S.

**Krampflichtek, Hilde:** Das phantastische Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1927, Bd. 16, 30 S.

**Seelmann, Kurt:** Das jüngste und älteste Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1927, Bd. 17, 40 S.

**Jacoby, Heinz:** Das jähzornige Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1927, Bd. 18, 26 S.

**Rühle-Gerstel, Alice:** Das Stiefkind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1927, Bd. 19, 35 S.

**Krause, Bruno:** Das verkrüppelte Kind. Dresden: Verlag Am andern Ufer 1927, Bd. 20, 28 S.

1.6.2. INHALTSVERZEICHNIS VON AUSGEWÄHLTEN PERIODIKA UND SCHRIFTEN  
(HG. OTTO RÜHLE BZW. ALICE RÜHLE-GERSTEL/OTTO RÜHLE)

**Das proletarische Kind.** Erziehungsbeilage der Görlitzer Volkszeitung; Volkswacht Breslau; Volksbote [Stettin]; Volksblatt [Halle]; Märkische Volksstimme [Cottbus]; Arbeiter-Zeitung [Essen].

**Oktober 1912**

Zitat von Friedrich Nietzsche

Das proletarische Kind.

Soziale Pädagogik.

Die Tuberkulose im Kindesalter.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Uebe die Ablenkung

Von einem Holzhammer, einem zornigen Vater und der Ablenkung.

**Ernst, Otto:** Wie Asmus Sempers Vater die Ablenkung übte.

Tatsachen (Rubrik):

Bücherschau (Rubrik):

*Pralle, Heinrich:* Der Kleine Stadtbaumeister. (Rezension)

Die Hilfsschule. 5. Jg. (Ankündigung)

**November 1912.**

Zitat von Ellen Key

Familie und Erziehung.

Jugendgerichte.

Mehr Schlaf für die Kinder.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Sei nachsichtig.

**Key, Ellen:** Was Ellen Key über die Nachsicht sagt.

Von einer Mutter, die keine Nachsicht kannte.

Wahrheiten (Rubrik)

Bücherschau (Rubrik):

*Zietz, Luise:* Kinderarbeit, Kinderschutz und die

Kinderschutzkommissionen. (Rezension)

Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger, 32. Jg. (Ankündigung)

*Siefert, E.:* Psychiatrische Untersuchungen über Fürsorgezöglinge. (Ankündigung)

**Dezember 1912.**

Zitat von Johann Wolfgang von Goethe

Das arbeitende Kind.

Zugvögel.

Vom Sprechenlernen der Kinder.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Biete ein gutes Vorbild!

Wie Nesthäkchen der Vater war.

Woher er´s hat.

**Gurlitt, Ludwig:** Man kann das Wort Erziehung streichen.

Tatsachen (Rubrik)

Bücherschau (Rubrik):

*Schütze, Karl:* Die Verhütung der Tuberkulose unter den Kindern. (Rezension)

**Januar 1913.**

Zitat von Johann Heinrich Pestalozzi

Das ländliche Proletarierkind.

Die Saugflasche.

**Schoepp, Meta:** Das erste "Mama".

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Laß auch kleine Mittel wirken!

Wie ein schmerzliches Bedauern auf Flegel und Faulpelze wirkte.

**Gurlitt, Ludwig:** Das ganze Geheimnis der Erziehung.

Schlaglichter (Rubrik)

Bücherschau (Rubrik):

*Rühle, Otto:* Grundfragen der Erziehung. (Ankündigung)

**Februar 1913.**

Zitat von Friedrich Schiller

Pubertät und Erziehung.

Kinder, die keine Betten haben.

Verstopfte Nasen bei Kindern.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Pflege die Gewöhnung.

Schweinchen und Zottelbären beim Frühlkaffee.

**Weimer, Hermann:** Von schlechter Gewöhnung.

**Zetkin, Clara:** Die Gewöhnung als Weg zu sozialistischem Denken und Fühlen.

Tatsachen (Rubrik)

**März 1913.**

Zitat von Friedrich Fröbel

Kind und Umwelt.

Kindermißhandlungen.

Totgeburten.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Laß den Herrgott aus dem Spiel!

Ein Sonntagsgespräch über Gott.

**Schoepp, Meta:** Wie der Herrgott in der Kinderperspektive aussieht.

Schlaglichter (Rubrik)

**April 1913.**

Zitat von Johann Gottfried Herder

Die Sitzenbleiber.

Vagabondierende Kinder.

Erziehung zum Sehen.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Lerne befehlen!

Die Erziehung zum Gehorsam.

Von einer Mutter, die zeigte, wie man nicht befehlen soll.

Was ich verbiete, wird erst recht getan.

**Mai 1913.**

Zitat von Jean Paul

**Freundlich, Emmy:** Damit das Kindervolk blühe!

Opfer der Ärmsten.

Der Kindergarten.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Sei heiter mit den Kindern!

Vom Mütterchen die Frohnatur...

**Frost, Laura:** Wenn die Mutter keine Zeit hat...

**Kabisch, Richard:** Zwischen den Kindern und mir ... .

Wahrheiten (Rubrik):

**Wolgast, Heinrich:** Wir leben in einer Zeit des Entwurzeln.

**Juni 1913.**

Zitat von Friedrich Rückert

Die Spruchpest.

Geschlechtliche Aufklärung.

Stotternde Kinder.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Sorge für geschlechtliche Aufklärung!

Mutter, woher kommen die kleinen Kinder?

**Nellie:** Eine Mutter hatte ihrem Fritz vom Klapperstorch erzählt.

**Nestler, B.:** Vom Apfel, der nicht gegessen wurde.

Schlaglichter (Rubrik)

**Juli 1913.**

Zitat von Gotthold Ephraim Lessing

**Blos, Anna:** Kinder der Liebe.

Veranstaltet Kinderausflüge!

Schulgebete.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Strafe nur, um zu helfen.

**Weimer, Hermann:** Hiebfreudige Eltern mögen sich einmal fragen, ... .

**Forel, August:** Die Schule gleicht vielfach einem kleinem Zuchthaus.

Na warte, komm nur nach Hause ...!

**Troelstra, Sjonkja:** Helfen, nicht rächen.

Tatsachen (Rubrik)

Bücherschau (Rubrik):

*Kinderrat der deutschen Sozialdemokratie Österreichs (Hg.):* ‚Merkblätter zur Erziehung der Arbeiterjugend‘. (Ankündigung)

**August 1913.**

Zitat von Comenius

Hütekinder.

Das Strafmündigkeitsalter.

Bettnässen bei Kindern.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Mache Kinder nicht zu fürchten!

**Wulffen, Erich:** Furcht im Kinderherzen.

**Rosegger, Peter:** Probates Mittel, Kinder furchtsam zu machen.



**Dikreiter, Heinrich G.:** Das zweite Wort, das wir zu hören bekamen.

**Sully, James:** Glücklich sind jene Kleinen.

Wahrheiten (Rubrik):

**Key, Ellen:** Von der zukünftigen Gesellschaft.

**Hofmann, B.:** Alles pädagogisches Bemühen.

**Scharrelmann, Heinrich:** Unsere Zeit strebt aus der Unfreiheit zur Freiheit.

Bücherschau (Rubrik):

*Scharrelmann, Heinrich:* Erlebte Pädagogik. (Rezension)

Neue Bahnen. (Ankündigung)

Zeitschrift für Kinderforschung. (Ankündigung)

Die Hilfsschule. (Ankündigung)

Menschenmarkt. (Ankündigung)

Die Volksgesundheit. (Ankündigung)

### September 1913.

Zitat von Isolde Kurz

Krüppelkinder.

Ferienkolonien.

Der Zerstörungstrieb.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Erziehe ohne Prügel!

Das Unverständliche.

**Key, Ellen** über das Prügelsystem.

Rubrik Schlaglichter:

**Ernst, Otto:** Semper, der Jüngling.

**Hartleben, Otto Erich:** Otto Erich Hartlebens Mutter schreibt.

Annonce: Umgang mit Kindern (Heft 1)

### Oktober 1913.

Zitat von Johann Wolfgang von Goethe

Großstadtkinder.

Schulen ohne Gott.

Rubrik ‚Aus dem Kinderlande‘:

Geographiestunde.

**Gansberg, Fritz:** Ausfahren auf dem Brotwagen.

*Aufsatz eines Zehnjährigen:* Die Spatzen. (In: **Jensen/Lamszus:** Unser Schulaufsatz, ein verkappter Schundliterat.)

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Habe Respekt vor den Kindern!

**Scharrelmann, Heinrich:** Mehr Vornehmheit in der Erziehung.

Der neue Lehrer.

**Keller, Gottfried:** Der alte Lehrer.

Tatsachen (Rubrik)

Bücherschau (Rubrik):

‚Leitfaden für die Bildungsarbeit von Groß-Berlin‘. (Ankündigung)

‚Jahresbericht der Zentralstelle für die arbeitende Jugend Deutschlands‘.

...(Ankündigung)

Rühle, Otto: Umgang mit Kindern. Ratschläge, Winke, Beispiele. (Ankündigung)

**November 1913.**

Zitat von Jean Paul  
 Hungernde Schulkinder.  
 Der Robinson.  
 Intelligenz und soziale Lage.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Rede nicht zuviel!  
**Scharrelmann, Heinrich** Sei sparsam mit dem Wort.  
**Frost, Laura:** Allen Müttern ist zu empfehlen.  
 Wie sagt das Kind?  
 Schule (Rubrik)  
 Bücherschau (Rubrik):  
*Arendt, Henriette:* Kinder des Vaterlandes. (Ankündigung)

**Dezember 1913.**

Zitat von Clara Zetkin  
**Blos, Anna:** Kinderhandel.  
 Abhärtung.  
 Aus dem Kinderlande (Rubrik):  
 Frankreich und Amerika.  
**Gansberg, Fritz.** Theater.  
 Glückliche Jugend.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Schenke dem Kind keine Mordwaffen!  
**Kähler, Wilhelmine.** Wir sehen in den Schaufenstern.  
 Der Weihnachtswunsch.  
 Notizen (Rubrik)  
 Bücherschau (Rubrik):  
*Lamszus, Wilhelm:* Das Menschenschlachthaus. (Ankündigung)

**Januar 1914.**

Zitat von Johann Wolfgang von Goethe  
 Aufsichtslose Kinder.  
 Frauen als Jugendgerichtsschöffen.  
 Milchversorgung.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Erzähle den Kindern Märchen!  
**Maurenbrecher, Hulda** Vom Märchenerzählen.  
**Prüfer, I.:** Das Märchenalter des Kindes.  
**Korn, K.:** Das Märchen - ein Sinnbild.  
 Annonce: Umgang mit Kindern (Heft 1.; 2. Aufl.)

**Februar 1914.**

Zitat von G. Lindner  
**Freundlich, Emmy:** Fragende Kinder.  
 Der wißbegierige Junge.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Beantworte die Fragen der Kinder!  
**Penzig, Rudolph:** Kinderfragen.  
**Preyer, Wilhelm:** Das Fragen des Kindes.

**Rosegger, Peter.** Plappermäulchen.  
 Fortschritte (Rubrik)  
 Bücherschau (Rubrik):  
*Penzig, Rudolph.* Ernste Antworten auf Kinderfragen. (Rezension)

### März 1914.

Zitat von Jeremias Gotthelf  
 Kinderschutz-Kommissionen.  
 Psychische Alterstypen.  
 Rubrik Aus dem Kinderlande:  
 Puppenküche.  
**Achtjähriger Schriftsteller.** Beim Erwachen.  
**Scharrelmann, Heinrich.** Zwei Welten.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Gib dem Kinde Beschäftigung!  
**Seidel, Robert.** Wann sind die Kinder am glücklichsten?  
 Der Sandhaufen.  
**Spitteler, Carl.** Unvergeßliche Seligkeit.  
**Bröcker, Paul.** Die Unnatur der Schulerziehung.  
 Fortschritte (Rubrik)

### April 1914.

Zitat von Rudolph Duncker  
 Das eigensinnige Kind.  
**Wolf, Hermann.** Die Skrofulose.  
 Sozialistische Erziehung.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Laß das Kind einen Willen haben!  
**Penzig, Rudolph.** Nicht brechen, sondern biegen.  
**Maurenbrecher, Hulda.** Die unduldsamen Mütter.  
**Prüfer, I.** Kein Eigenwille, und doch Tadel.  
**Habberton, John.** Der echte Eigensinn.  
 Annonce: Umgang mit Kindern (Heft 1.; 3. Aufl.)

### Mai 1914.

Zitat von Jean Jaques Rousseau  
 Die Kinderlüge.  
**Blos, Anna.** Kindergebete.  
 Vom Schulbeginn.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Sei wahrhaftig.  
 Wie der kleine Max das Lügen lernte.  
**Frost, Laura.** Vertrauen gegen Vertrauen.  
**Kuhn-Kelly.** Lüge und Ohrfeige.  
**Borchardt, Julian.** Je weniger Prügel, desto weniger Lügen.

**Juni 1914.**

Zitat von W. Preyer  
 Die Individualität des Kindes.  
 Kinderpsychologie.  
**Prager, E.:** Wanderungen mit Kindern.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Beobachte dein Kind.  
**Brahn, Max:** Jedes Kind ist anders.  
 Die Wandlung.  
 Annonce: Du und dein Kind (Heft 1/ Heft 2)

**Juli 1914.**

Zitat von Joh. W. Goethe  
 Vorgeburtliche Erziehung.  
 Der Alkohol und das Kind.  
 Kinder, die Alkohol trinken.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Gib den Kindern keinen Alkohol.  
**Holitscher, Arnold:** Die Hand aufs Herz!  
 Sticker, : Folgen unserer Lebensart.  
 Das Ende.  
 Literatur (Rubrik):  
*Holitscher, :* *Arnold:* Alkohol und Kind. (Empfehlung)  
*Schacherl, :* Schützt die Kinder vor den geistigen Getränken! (Empfehlung)  
*Demme, Rudolf:* Der Einfluß des Alkohols auf den Organismus des Kindes. (Empfehlung)  
*Wilker, Karl:* Die Bedeutung und die Stellung der Alkoholfrage in der Erziehungsschule.  
 (Empfehlung)  
*Gonser, J. (Hg.):* 1. Kongreß für alkoholfreie Jugenderziehung 1913: Alkoholfreie Erziehung.  
 (Empfehlung)  
*Hoppe, Hugo:* Die Tatsachen über den Alkohol. (Empfehlung)  
 Der abstinente Arbeiter. Beilage. Der klare Quell. (Empfehlung)

**August 1914.**

Zitat von Maria Montessori  
 Erziehung zur Selbständigkeit.  
**Freundlich, Emmy:** Eigensinn und eigener Sinn.  
 Selbsttätige Erziehung.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Erziehe zu Selbständigkeit und zu Selbstvertrauen!  
**Montessori, Maria:** Keine Tyrannei!  
**Wolffheim, Nelly:** Selbständigkeit auch bei schwachen und kränklichen Kindern.  
**Freundlich, Emmy:** Allerhand Beispiele.  
**Maurenbrecher, Hulda:** Wachstum und Schöpfung.

**Januar 1915**

Zitat von Johann Gottfried Herder

Krieg und Erziehung.

Sozialisierung der Erziehung.

Lektüre (Rubrik)

Die Phantasie des Kindes.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Pflege die Phantasie der Kinder!

Ein Gespräch vom Krieg.

Hundert Hasen...

**Goltz, Bogumil** Kinderspiel.

**Stern, Clara:** Günther.

Bücherschau (Rubrik)

*Wolffenheim, Nelly* Die erziehliche Beeinflussung und Beschäftigung kranker Kinder. (Rezension)

Annonce: Umgang mit Kindern. Du und dein Kind.

Alkohol. Kind und Erziehung.

**Februar 1915.**

Zitate von Napoleon Bonaparte und Prof. Abderholden

Mutterschaft.

Die Familie Kallikak.

Kinder, die Angst haben.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Laß das Kind Erfahrungen sammeln!

**Borchardt, Julian:** Alles selber tun lassen!

**ch:** Das kletternde Fritzchen

Lektüre (Rubrik):

*Schreiber, Adele:* Mutterschaft. (Empfehlung)

*Bebel, August* Die Frau und der Sozialismus. (Empfehlung)

*Fürth, Henriette* Die Mutterschaftsversicherung. (Empfehlung)

*Teichmann:* Die Vererbung. (Empfehlung)

*Thesing.* Fortpflanzung und Vererbung. (Empfehlung)

*Weismann:* Das Keimplasma. (Empfehlung)

*Scholz* Die Charakterfehler des Kindes. (Empfehlung)

*Sully, James.* Untersuchungen über die Kindheit. (Empfehlung)

*Groos:* Das Seelenleben des Kindes. (Empfehlung)

*Spitzner, A.:* Psychogene Störungen im Kindesleben. (Empfehlung)

**März 1915.**

Zitat von Johann Heinrich Pestalozzi

Erziehung zum Gemeinsinn.

Nachtarbeit von Jugendlichen.

Lektüre (Rubrik):

Verweis auf Beiträge von **Elsner, Fritz** in der Gleichheit.

**Langermann, Joh.:** Der Erziehungsstaat

Muthesius, Karl: Schule und soziale Erziehung.

Natorp, Paul: Sozialpädagogik.

Kestner: Die Nachtarbeit der Jugendlichen. In: Jahrbuch für Nationalökonomie. 1910.

Sprachreiniger in der Kinderstube.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Erziehe zum Gemeinsinn.  
**Lhotzky, Heinrich:** Eigennutz und Füreinandersein.  
 Die sozialen Spiele.  
**Muthesius, Karl** Schule und Leben.  
**Key, Ellen:** Das ist mein Kind.  
**Mason, Charlotte M.:** Vater oder Mutter zu sein.  
 Kinderfehler (Rubrik)  
 Annonce: Umgang mit Kindern.  
 Du und dein Kind. (Heft 1/Heft 2)  
 Alkohol, Kind und Erziehung.

### April 1915.

Zitat von G. Sergi  
 Kind und Straße.  
 Der erste Schultag.  
 Die Kinderfibel.  
 Feldgraue Kinder.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Drohe nicht mit der Schule!  
 Ein Straßenbild.  
**Bodenstedt, Fr.:** Schafft frohe Jugend!  
 Bücherschau (Rubrik):  
*Maurenbrecher, Hulda:* Wachstum und Schöpfung. (Rezension)

### Mai 1915.

Zitat von Frank Wedekind  
 Spiel und Erziehung.  
 Wie das Kind sehen lernt.  
 Die Adoption.  
 Aus dem Kinderlande (Rubrik):  
**Kampe, O.:** Am Morgen.  
**Schulze, Ed.:** Der Brief.  
**Fendrich, Anton:** Bubi und der liebe Gott.  
**Scharrelmann, Heinrich** Das weiße Gespenst auf dem Hofe.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Beschaffe einen Sandhaufen!  
**Paul, Jean** Sand.  
**Ernst, Otto:** Appelschnut.  
**Dragehjelm, Hans:** Sand, der größte Pädagoge.  
 Glückliche Jugend.  
 Sand auch für kranke Kinder.  
 Wie soll der Sandhaufen beschaffen sein?  
 Annonce: Umgang mit Kindern (Heft 1/Heft 2)

**Juni 1915.**

Zitat von Franziska Mann

Kleinkinder-Pädagogik.

Das neugeborene Kind.

Salzmann und sein Symbolum.

Lektüre (Rubrik):

**Preyer, Wilhelm:** Die Seele des Kindes. (Empfehlung)

**Mason, Charlotte M.:** Erziehung im Hause. (Empfehlung)

**Reich, Hedwig:** Handbuch für Mütter. (Empfehlung)

Gesamtausgabe der Schriften Salzmanns. (Empfehlung)

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Suche die Schuld zuerst in dir selbst!

**Salzmann, Chr. Gotthilf:** Salzmanns Symbolum.

Eine Lektion auf dem Kutschbock.

Annonce: Umgang mit Kindern (Heft 1/ Heft 2)

**Juli 1915**

Zitat von Heinrich Lhotzky.

**Carrars, Angelo:** Kind und Natur.

**Freundlich, Emmy:** Die Kriegsarbeit der "Kinderfreunde" Österreichs.

Von der Aufmerksamkeit.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Sei nicht pedantisch!

**Hebbel, Maria Magdalena:** Pedanten-Erziehung.

Eine Szene.

Leselektüre (Rubrik):

*Kerschensteiner, Georg:* Die Erziehung.

*Matzdorf, Paul:* Noch tobt der Kampf zwischen Lernschule und Arbeitsschule.

*Brückmann:* Als ich meinen alten Rektor.

*Schlaikjer, Erich:* Alle Jahre zu Ostern.

*Jensen und Lamszus:* Will jemand im Ernst behaupten...

**August 1915**

Zitat von R. Nordhausen

Die Vierzehnjährigen.

Schwerhörige Kinder.

Humor in der Schule.

Umgang mit Kindern (Rubrik):

Renommire nicht mit deinen Kindern!

**Brehm, Alfred E.:** Affenliebe.

**Lhotzky, Heinrich:** Wie man's nicht machen soll.

Lektüre (Rubrik):

*Nordhausen, R.:* Zwischen 14 und 18. (Rezension)

Die Entwicklungsjahre. (Ankündigung)

Kinderfehler (Rubrik)

**September 1915.**

Zitat von Johann Heinrich Pestalozzi  
 Selbstverfertigtes Spielzeug.  
 Abzählreime.  
 Freiluftschulen in Amerika.  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Sorge für Spielgelegenheit!  
**Hörnle, Edwin:** Kinderspiel.  
**Scharrelmann, Heinrich:** Freude am Erfinden.  
 Das ‚einzige‘ Kind, das nicht spielen kann.

**Oktober 1915.**

Zitat von Karl Muthesius  
**Muthesius, Karl:** Mittel der sozialen Schulerziehung.  
 Krieg und jugendliches Verbrechen.  
 Körperwachstum.  
 Lektüre (Rubrik):  
*Muthesius, Karl:* Schule und soziale Erziehung. (Empfehlung)  
*Bergemann, Paul:* Soziale Pädagogik. (Empfehlung)  
*Natorp, Paul:* Sozialpädagogik. (Empfehlung)  
 Zeitschrift für Kinderforschung. (Empfehlung)  
*Wulffen, Erich:* Die Kriminalität der Jugendlichen. (Empfehlung)  
*Wulffen, Erich:* Das Kind. (Empfehlung)  
*Buschan, G.:* Menschenkunde. (Empfehlung)  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Hilf dem Kinde zur Selbsterziehung.  
**Hesse, Hermann:** Die Hilfe wird entbehr.  
**Foerster, Friedrich W.:** Die Hilfe wird gewährt.  
**Foerster, Friedrich W.:** Das Meisterstück.  
 Kinderfehler (Rubrik)

**November 1915.**

Zitat von Johann Gottfried Herder  
 Krieg und Geburtenrückgang.  
 Was lesen wir vor?  
 Umgang mit Kindern (Rubrik):  
 Sorge für gute Lektüre!  
**Troelstra, Sjonkja:** Das gute Kinderbuch.  
**Wolgast, Heinrich:** Gefahren der Lektüre  
**Jensen, A. und Lamszus, W.:** Schundliteratur.  
 Wie erfährt man, ob ein Buch gut ist?  
**Ströbel, H.:** Sozialistische Jugendliteratur.

**Dezember 1915.**

Zitat von Friedrich Nietzsche  
**Freundlich, Emmy:** Der Arbeiter als Erzieher  
 Das fragende Kind.  
 Mittel, Kindern das Lügen zu lehren (Rubrik):  
 Halte sie fein frühzeitig zum Lügen an!  
 Belache und belohne die Lügen!



Glaube alles, was dir deine Kinder sagen!  
 Strafe deine Kinder, wenn sie die Wahrheit sagen!  
 Gib ihnen in deinen Gesprächen Veranlassung zum Lügen!  
**Salzmann, Christian G.:** Franz hatte ein Brüderchen bekommen  
 Mitteilung der kriegsbedingten Einstellung der Erziehungs-Beilage ‚Das  
 proletarische Kind‘

**Umgang mit Kindern.** *Grundsätze Winke Beispiele.* Otto Rühle. Hellerau (Dresden). Görlitz: Verlag der Buchhandlung ‚Görlitzer Volkszeitung‘ 1913.

### Inhalt

Zitat von L. Schefer (auf dem Einband)

**Rühle, Otto:** Was will das Büchlein? S. 3

Pflege die Gewöhnung. S. 5-6

Schweinchen und Zottelbären beim Frühkaffee. S. 6-7

**Weimer, Hermann:** Von der schlechten Gewöhnung. S. 7

**Zetkin, Clara:** Die Gewöhnung als Weg zu sozialistischem Denken und Fühlen. S. 7-9

Biete ein gutes Vorbild! S. 10

**Gurlitt, Ludwig:** Man kann das Wort Erziehung streichen! S. 11

Wie Nesthäkchen der Vater war. S. 11-12

**Salzmann, Gotthilf:** Ein Universalmittel, den Kindern allerlei Untugenden beizubringen. S. 12-13.

Sei heiter mit den Kindern! S. 14-15

Vom Mütterchen die Frohnatur ... S. 15-16

**Frost, Laura:** Wenn die Mutter keine Zeit hat ... S. 16

**Rosegger, Peter:** Auch der Vater hat meist keine Zeit ... S. 17

**Kabisch, Richard:** Zwischen meinen Kindern und mir. S. 17-18

Übe die Ablenkung! S. 19

Von einem Holzhammer, einem zornigen Vater und der Ablenkung. S. 19-21

**Emst, Otto:** Wie Asmus Sempers Vater die Ablenkung übte. S. 21-22

Vergiße nicht, Geduld zu haben! S. 23-24

**Key, Ellen:** Das Kind nicht in Frieden zu lassen, ... S. 24-25

**Salzmann, Gotthilf:** Von einer Mutter, die keine Nachsicht kannte. S. 25-26

Lerne befehlen! S. 27-28

**Rühle, Otto:** Die Erziehung zum Gehorsam. S. 28-29

Von einer Mutter, die nicht zu befehlen verstand. S. 29-30

**Frost, Laura:** Noch eine solche Mutter. S. 31

„Was ich verbiete, wird erst recht getan“. S. 31-32

Verschmähe auch kleine Mittel nicht! S. 33

**Gurlitt, Ludwig:** Das ganze Geheimnis der Erziehung. S. 34

Ein kleines Mittel und ein großer Erfolg. S. 34-35

Was eine Handvoll Güte bewirkt. S. 35-37

Mache Kinder nicht zu fürchten! S. 38-39

**Wulffen, Erich:** Furcht im Kinderherzen. S. 39

**Rosegger, Peter:** Probates Mittel, Kinder furchtsam zu machen. S. 39-40

**Dikreiter, Heinrich G.:** Das zweite Wort, das wir zu hören bekamen, ... S. 40-41

**Sully, James:** Glückliche sind jene Kleinen, ... S. 41

Strafe nur, um zu helfen! S. 42-43

**Weimer, Hermann:** Hiebfreudige Eltern mögen sich einmal fragen, ... S. 43

**Forel, August:** Die Schule gleicht vielfach einem kleinen Zuchthaus. S. 43-44

„Na warte, komm nur nach Hause ...!“ S. 44-45  
**Troelstra, Sjonkja:** Helfen, nicht rächen. S. 45-47  
 Erziehe ohne Prügel! S. 48-49  
**Rühle, Otto:** Das Unverständliche. S. 49  
**Key, Ellen:** Über das Prügelsystem. S. 49-51  
 Laß den Herrgott aus dem Spiel! S. 52  
 Ein Sonntagsgespräch über Gott. S. 53-54  
**Schoepp, Meta:** Wie der Herrgott in der Kinderperspektive aussieht. S. 54-56  
 Vom Waisenhaus bis zur Fabrik. Beten, beten und wieder beten. S. 56-57  
 Sorge für geschlechtliche Aufklärung! S. 58-59  
 Mutter, woher kommen die kleinen Kinder? S. 59  
**Nellie:** Eine Mutter hatte ihrem Fritz vom Klapperstorch erzählt. S. 59-60  
**Nestler, B.:** Vom Apfel, der nicht gegessen wurde. S. 61-62  
 Inhaltsverzeichnis. S. 63

**Schriftenreihe des Freidenkerverlages.** (ohne Titel) Verband für Freidenkertum und Feuerbestattung (Hg.); Alice Rühle-Gerstel (Bearb. Heft 1, 2, 4, 7, 8), Otto Rühle; (Bearb. Heft 1-8), Arnold Schirokauer (Bearb. Heft 8). Leipzig-Lindenau: Freidenkerverlag o. J. [1925]  
weiterer Abdruck in:  
 DER PIONIER. WISSENSCHAFTLICHE BEILAGE .September 1924-Juli/August 1925.

**Heft 1:** *Psychologie.*

**Rühle-Gerstel, Alice:** Individualpsychologie. S. 1-5  
 Einführung in die moderne Psychologie. (Leitsätze für den Kursus), S. 5-10  
**Rühle, Otto:** Kinder-Psychologie. S. 10-14  
**Nuttall-Rochdale, William:** Über Berufspsychologie. S. 14-16  
 Literatur (Rubrik):  
 Krische, Paul: Marx und Freud S. 16

**Heft 2:** *Pädagogik.*

Grundfragen der Erziehung. S. 17-23  
**Rühle, Otto:** Leitsätze für den Kursus. S. 23-28  
**Rühle-Gerstel, Alice:** Entschiedene Schulreformer. S. 29-32  
 Literatur (Rubrik):  
 Rühle, Otto: Umgang mit Kindern S. 32

**Heft 3:** *Religionsforschung*

**Rühle, Otto:** Die Entstehung der Religion. S. 33-39.  
**Rühle, Otto:** Die Rolle der Religion in der menschlichen Gesellschaft. (Leitsätze zum Kursus) S. 39-48.

**Heft 4:** *Sozialismus und Religion.*

**Krische, Paul:** Der wissenschaftliche Sozialismus und das religiöse Problem. S. 49-52.  
**Krische, Paul:** Das Wesen der Religion. (Leitsätze für einen Kursus). S. 52-57.  
**Krische, Paul:** Ursprung und Entwicklung der Religion. (Leitsätze für einen Kursus) S. 57-68.  
**Krische, Paul:** Die verschiedenen Religionssysteme. S. 68-72.  
 Die Bevölkerung der Erde und ihre Religionen. S. 72.

**Heft 5: Sexualität und Ehe.****Rühle Otto:** Die Grundlagen der Ehe. S. 73-77.**Rühle Otto:** Das Sexual- und Ehe-Problem. (Leitsätze für den Kursus) S. 78-82.**Rühle-Gerstel, Alice:** Über Prostitution. S. 82-84.**Trotzki, Leo:** Von der alten Familie – zur neuen. S. 85-88.**Heft 6 Materialistische Geschichtsauffassung.**

Die materialistische Geschichtsauffassung. S. 89-96.

Der Marxismus im Lichte des Marxismus. S. 97-104.

Zitate von Engels und Marx. S. 104.

**Heft 7: Wirtschaftsgeschichte.****Rühle-Gerstel, Alice** Entwicklung und Art des kapitalistischen Wirtschaftssystems. S. 105-117.**Rühle, Otto:** Entwicklungsstufen des Wirtschaftslebens., (Leitsätze für einen Kursus) S. 117-120.**Heft 8 Der Mensch.****Rühle, Otto:** Der biologische Mensch. S. 121-125.**Alsberg, Paul:** Der Werkzeug schaffende Mensch. S. 125-128.**Rühle, Otto:** Der vorgeschichtliche Mensch. S. 129-132.**Rühle-Gerstel, Alice:** Der autonome Mensch. S. 133-136.**Rühle, Otto:** Menschheitsentwicklung und Sprache. S. 137-142.**Schirokauer, Arnold:** Soziologie in der Sprache. S. 142-147.**Rühle-Gerstel, Alice:** Die moderne Sprache. S. 147-150.**Rühle-Gerstel, Alice:** Fremdwörter. S. 150-152.

WISSENSCHAFTLICHE BEILAGE zu **Der Pionier**. Funktionärsblatt der Gemeinschaft proletarischer Freidenker. (Hg.: Arthur Wolf) Leipzig-Lindenau: September 1924-Juli/August 1925.

weiterer Abdruck in:

SCHRIFTENREIHE DES FREIDENKERVERLAGES. (ohne Titel) Heft 1-8. o. J. [1925]

**September 1924. Psychologie.****Rühle-Gerstel, Alice:** Individualpsychologie. S. 1-2.

Einführung in die moderne Psychologie. S. 2-3.

**Rühle, Otto:** Kinder-Psychologie. S. 3-4.**Nuttall-Rochdale, William:** Ueber Berufspsychologie. S. 4.

Literatur (Rubrik):

Krische, Paul: Marx und Freud. (Rezension). S. 4.

**Oktober 1924. Pädagogik.**

Grundfragen der Erziehung. S. 5-6.

**Rühle, Otto:** Leitsätze für den Kursus. S. 6-8.**Rühle-Gerstel, Alice:** Entschiedene Schulreformer. S. 8.**November 1924. Religionsforschung.****Rühle, Otto:** Die Entstehung der Religion. S. 9-10.

Die Rolle der Religion in der menschlichen Gesellschaft. S. 10-12.

**Dezember 1924.** *Sozialismus und Religion.*

**Krische, Paul:** Der wissenschaftliche Sozialismus und das religiöse Problem. S. 13.

**Krische, Paul:** Das Wesen der Religion. S. 14-15.

**Krische, Paul:** Ursprung und Entwicklung der Religion. S. 15-18.

**Krische, Paul:** Die verschiedenen Religionssysteme. S. 18-19.

Die Bevölkerung der Erde und ihre Religion. S. 19.

Bibelforschung. S. 19-20.

**Müller, Bernhard:** Die bildliche Darstellung des Geistes. S. 20.

**Januar 1925.** *Sexualität und Ehe.*

Die Grundlagen der Ehe. S. 21-22

**Rühle, Otto:** Das Sexual- und Ehe-Problem (Leitsätze für den Kursus) S. 22-23

**Rühle-Gerstel, Alice:** Über Prostitution. S. 23-24

**Trotzki, Leo:** Von der alten Familie - zur neuen. S. 24

**Februar 1925.** *Materialistische Geschichtsauffassung.*

Die materialistische Geschichtsauffassung. S. 25-27

Der Marxismus im Lichte des Marxismus. S. 27-28

**März/April 1925.** *Wirtschaftsgeschichte.*

**Rühle-Gerstel, Alice:** Entwicklung und Art des Wirtschaftssystems. S. 29-32

**Rühle, Otto:** Entwicklungsstufen des Wirtschaftslebens (Leitsätze für den Kursus). S. 32

**Mai/Juni 1925.** *Der Mensch.*

**Rühle, Otto:** Der biologische Mensch. S. 33-34

**Alsberg, Paul:** Der Werkzeuge schaffende Mensch. S. 34-35

**Rühle, Otto:** Der vorgeschichtliche Mensch. S. 35

**Rühle-Gerstel, Alice:** Der autonome Mensch. S. 36

**Juli/August 1925.** *Der Mensch.*

**Rühle, Otto:** Menschheitsentwicklung und Sprache. S. 37-38

**Schirokauer, Arnold:** Soziologie in der Sprache. S. 38-39

**Rühle-Gerstel, Alice:** Die moderne Sprache. S. 39-40

Fremdwörter. S. 40

## 1.7. VERÖFFENTLICHUNGEN VON SCHRIFTEN OTTO RÜHLES IN DEUTSCHER SPRACHE NACH 1945

### **Kinder-Elend.** *Proletarische Gegenwartsbilder.*

Auflage: o.O.: o.V. o.J. [ca. 1971], 92 S.,

Auflage: Graz: Die Fackel 1971, 92 S.,

Auflage: München: o.V. o.J., 92 S.

### **Entwicklungsstufen des Wirtschaftslebens.** *Leitsätze zum Kursus von Otto Rühle.*

In: Maneck, Horst: Otto Rühles bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Jahre 1916. Dresden, Dissertation, 1976, Bd. II: Anhang zur Dissertation. S. 64-80.

### **Volksbildung, Wissenschaft, Kunst und Sozialdemokratie.** *Sozialdemokratische Flugschriften. II.*

In: Maneck, Horst: Otto Rühles bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der Zeit vor der Jahrhundertwende bis zum Jahre 1916. Dresden Dissertation, 1976, Bd. II: Anhang zur Dissertation. S. 45-63.

#### auszugsweise Veröffentlichung

In: Groschopp, Horst: Zwischen Bierabend und Bildungsverein. Zur Kulturarbeit in der deutschen Arbeiterbewegung vor 1914. Berlin: Dietz-Verlag 1985, S. 236-239.

In: Proletarische Klassenorganisation und Lebensweise der Arbeiterklasse in Deutschland vor 1914. Teil II: Textsammlung. Institut für Weiterbildung des Ministeriums für Kultur (Hg.): Berlin 1981. S. 169-171. (Reihe: Kulturhistorische Studententexte. Abschnitt II: Grundfragen und Hauptbereiche der Kultur der Arbeiterklasse. 10. Thema)

### **Die Aufklärung der Kinder über geschlechtliche Dinge.**

In: Maneck, Horst: Otto Rühles bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der Zeit von der Jahrhundertwende bis zum Jahre 1916. Dresden, Dissertation, 1976, Bd. II: Anhang zur Dissertation. S. 27-44.

### **Das proletarische Kind.** *Eine Monographie.*

Auflage: Erlangen: ohne Verlag 1969, 373 S.\*

Das proletarische Kind. [Reprint der 2. Aufl. 1922] o.O.: o.V. o.J. [ca. 1970], 373 S.

#### auszugsweise Veröffentlichung

In: Die Erziehung der Kinder in der proletarischen Familie. Clara Zetkin, Käthe Duncker, Julian Borchardt. Hohendorf, Gerd (Hg.) Berlin: Verlag Volk und Wissen 1960, S. 21-29. In: Altner, Manfred (Hrsg.): Das proletarische Kinderbuch. Dresden, Verlag der Kunst 1988. S. 180-182.

In: Altner, Manfred (Hrsg.): Das proletarische Kinderbuch. Dresden, Verlag der Kunst 1988. S. 182-183.

**Erziehung zum Sozialismus. *Ein Manifest.***

Auflage. o.O.: o.V. o.J. [Bremen 1971]\*

Erziehung zum Sozialismus. In: Erziehung zum Sozialismus. *Ein Manifest.* Berlin. Kramer-Verlag o. J. [1972]; S. 1-22.

Auflage. Osnabrück: Archiv Antiautoritäre Erziehung, 1975, 22 S., (Archiv Antiautoritäre Erziehung Nr. 6)\*

Auflage. Bremen: Verlag Impuls 1976\*

Erziehung zum Sozialismus. Bremen 1977. Nachdruck der Ausgabe von 1919.

Erziehung zum Sozialismus. Bremen o.J. [ca. 1978]. Reprint der Ausgabe von 1919.

Erziehung zum Sozialismus. *Ein Manifest.* In: Rühle, Otto: Erziehung zum Sozialismus. o.O.: infodruck 1971, S. 1-22.

In: Bildung ohne Herrschaft. Texte zur Geschichte der anarchistischen Bewegung. Klemm, Ulrich (Hg.). Frankfurt/Main: dipa-Verlag 1990, S. 95-108.

**Neues Kinderland.**

Auflage. Osnabrück: Archiv Antiautoritäre Erziehung 1975, 120 S.\*

auszugsweise Veröffentlichung

Die kommunistische Arbeitserziehung. In: Proletarische Erziehung Sowjetunion 1917-1930. o. O.: ohne Verlag o. J. [ca. 1970]; o. Seitenangabe.

**Das kommunistische Schulprogramm.**

In: Erziehung zum Sozialismus. o.O.: infodruck 1971, S. 23-61.

In: Erziehung zum Sozialismus. Berlin. Kramer-Verlag o. J. [1972]; S. 23-61

In: Erziehung zum Sozialismus. Bremen: Verlag Impuls 1976\*

In: Erziehung zum Sozialismus. Berlin: Verlag Impuls 1980\*

auszugsweise Veröffentlichung

In: Hierdeis, Helmwart (Hg.): Sozialistische Pädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 1973, S. 32-47.

Die kommunistische Arbeitserziehung. In: Proletarische Erziehung Sowjetunion 1917-1930. o. O.: ohne Verlag o. J. [ca. 1970]; o. Seitenangabe.

**Die Revolution ist keine Parteisache.**

In: Die Linke gegen die Parteienherrschaft. Kool, Fritz (Hg.). Olten und Freiburg im Breisgau.: Walter-Verlag 1970, S. 329-337.

In: Der Rote Hahn 49. 1919-1925. Nendeln/Liechtenstein: Kraus Reprint 1973, 14 S., Bd. 4

Die Revolution ist keine Parteisache. o.O. o.J. [1973]\*

auszugsweise Veröffentlichung

In: Anarchie und Parlamentarismuskussion. De Ligt - Lukacs - Mühsam - Rühle - Pfemfert u. a Hamburg und Bremen: Verlag Roter Funke/Verlag Libertäre Assoziation 1980, S. 51-53. (Reihe Rote Unke Nr. 3)

**Grundfragen der Organisation.**

Erlangen: Rotes Archiv 1970, 54 S.

In: Grundfragen der Organisation. o. O.: Hinkelstein-Press-Verlag der Aufmüpfigen 1970, 56 S. 20-47.

auszugsweise Veröffentlichung

In: Bock, Hans-Manfred: Syndikalismus und Linkskommunismus von 1918-1923.

Meisenheim/Glan 1967, S. 396-404 (Marburger Abhandlungen zur politischen Wissenschaft Band 2)

Auflage: Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1993, S. 396-404.

Die Räte [1921]. In: Die Linke gegen die Parteienherrschaft. Kool, Fritz (Hg.). Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag 1970, S. 534-536.

**Liebe-Ehe-Familie.**

Auflage: Berlin: Zentralrat der Westberliner Kinderläden o. J. (ca. 1970), 79 S.\*

**Die Sozialisierung der Frau.**

In: Friedländer/Kollontaj/Rühle. Zur Sexualethik des Kommunismus. o.O. [Erlangen] Rotes Archiv o.J. [1970], S. .

Auflage: Hamburg: spartakus Buchversand 1970, 79 S.

Auflage: Graz: Die Fackel 1971, 56 S.

Auflage Osnabrück: Archiv Antiautoritäre Erziehung 1975, 79 S., (Archiv Antiautoritäre Erziehung Nr. 7) [Reprint des 20.-30.Tsd.]

**Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution.**

Auflage: Gemeinschaft für wissenschaftlichen Sozialismus e. V. (GWS), in Zusammenarbeit mit der Redaktion ‚Schwarz auf Weiß‘ und der Münchener Gruppe der Räte-sozialisten (Hg.).

München: GWS-Verlag o. J. (1965), 54 S.

Auflage: Institut für Praxis und Theorie des Rätekommunismus (Hg.). Bibliothek der Rätekommunisten. Band 2, Berlin - Wilmersdorf: Blankertz-Verlag 1970, S. 3-76.

auszugsweise Veröffentlichung

Otto Rühle *Parlament und Parteien*. In: Parlamentarismus und Rätedemokratie. Gottschalch, Wilfried. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 1968, S. 47-53. (Rotbuch 10)

Otto Rühle *Die proletarische Revolution*. In: Parlamentarismus und Rätedemokratie. Gottschalch, Wilfried. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach 1968, S. 118-120. (Rotbuch 10)

Betriebsorganisation und Arbeiterunion [1924]. In: Bernbach, Udo: Theorie und Praxis der direkten Demokratie. Opladen 1973, S. 34-50.

Parlament und Parteien. [1924]. In: Anarchie und Parlamentarismuskussion: De Ligt – Lukacs – Mühsam – Rühle – Pfemfert u.a. . Hamburg und Bremen: Verlag Roter Funke/Verlag Libertäre Assoziation 1980. S. 54-56 (Reihe Rote Unke Nr. 3)

Otto Rühle (1924). Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution. In:

Graswurzelrevolution. »Wer wählt, hat die eigene Stimme bereits abgegeben!« (Sonderheft). Nr. 146/47/48. Juni 1994, 2.Auflage, 7.-9.Tsd., S. 72-75

**Die Seele des proletarischen Kindes.**

In: Otto Rühle. Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Lutz von Werder/Reinhart Wolff (Hg.) Darmstadt: März-Verlag 1969; 216 S.; S. 9-137.

2. Auflage: Frankfurt/Main: März-Verlag 1970, 216 S.; S. 9-137.

3. Auflage: Frankfurt/Main: März-Verlag 1972, 216 S.; S. 9-137.

ungekürzte Lizenzausgabe: Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag 1975, 234 S.; S. 44-160.

auszugsweise Veröffentlichung

Die anarchistische Jugend [1925]. In: Linse, Ulrich. Die anarchistische und anarchosyndikalistische Jugendbewegung 1919-1933. Zur Geschichte und Ideologie der anarchistischen, syndikalistischen und unionistischen Kinder- und Jugendorganisaionen 1919-1933. Frankfurt/Main: dipa-Verlag 1976. S. 136-137.

**Das verwaarloste Kind.**

In: Zucht oder antiautoritäre Erziehung? Aktion. Verlag & politischer Buchladen (Hg.). Stuttgart, S. 69-79.

auszugsweise Veröffentlichung

In: Borgmann, Matthias/Elscher, Egmont (Hg.). uvb - unverbesserlich - vom heim ins zuchthaus. eine dokumentation. Berlin: Verlagskollektiv Roter Oktober o.J. [1970]. 2., verbesserte Aufl., 54 S.; S. S. 7-18.

**Gespräche über die Religion.**

In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt*. Jacoby, Heinz (Hg.). Ann Arbor London 1980, S. 73-80. (Reprint)

**Die Weihnachtsgeschichte.**

In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt*. Jacoby, Heinz (Hg.). Ann Arbor London 1980, S. 92-97. (Reprint)

**Warum sind wir arm?**

In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt*. Jacoby, Heinz (Hg.). Ann Arbor London 1980, S. 156-158. (Reprint)

**Von der Fabrik und den Arbeitern.**

In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt*. Jacoby, Heinz (Hg.). Ann Arbor London 1980, S. 163-165. (Reprint)

**Von der Arbeit und ihrem Lohn.**

In: Das freie Jugendbuch. *Ein Arbeiter-Lesebuch für Jung und Alt*. Jacoby, Heinz (Hg.). Ann Arbor London 1980, S. 160-161. (Reprint)

In: Spiegel proletarischer Kinder- und Jugendliteratur. Kunze, Horst/Wegehaupt, Heinz. Berlin: Der Kinderbuchverlag Berlin. S. 276-277.



**Die Revolutionen Europas.**

Band 1-3, Wiesbaden: Focus-Verlag 1973

**Achtzehnhundertachtundvierzig.** *Revolution in Deutschland.* Münster: Unrast-Verlag 1998; 111 S.; (Reihe: Klassiker der Sozialrevolte. Bd 2.) [aus: Die Revolutionen Europas. Bd. 3]

**Karl Marx.** *Leben und Werk.* Haarem: Editora Queimada 1974.

**Sexual-Analyse.** Otto und Alice Rühle.

In: Dietz, Karl (Hg.): Der rote Greif. Eine Schau unseres Wirkens und Planens. Rudolstadt: Greifenverlag 1946

**Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats.** *Kampf und Leben des Proletariats.* Band 1.

Auflage: Lahn/Gießen: Focus-Verlag 1970, XIII/590 S.; Abb.

Auflage: Frankfurt/Main: Verlag Neue Kritik 1971, XIII/590 S.; Abb.

**Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats.** Bd. 2. Jacoby, Henry (Hg.). Lahn-Gießen: Focus-Verlag 1977, XIV/477 S.; Abb.

**Karl Marx: Das Kapital.** *Kritik der politischen Oekonomie.* Otto Rühles Kurzausgabe. Offenbach/M.: Bollwerk Verlag 1949; 157 S.

Karl Marx: Das Kapital. München 1965

Karl Marx. Das Kapital. Oberaula: Marxismus Verlag R. Böhme 1970; 155 S.

Karl Marx. Das Kapital. Frankfurt/ M. 1970; 155 S.

Karl Marx. Das Kapital. Gießen: Edition 2000 1972; 155 S., (Theorie und praktische Politik Nr. 2)

Das Kapital. Kurzausgabe. Otto Rühle. Bibliothek des Anderen Buchladen Karlsruhe (Hrsg.):

Neuer ISP-Verlag Köln, 132 S., (Edition 100; 16) (Reprint der Ausgabe: Bollwerk-Verlag Drott. Offenbach am Main 1949.)

**Otto Rühle Schriften:** *Perspektiven einer Revolution in hochindustrialisierten Ländern.* Gottfried Mergner (Hg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1971, 222 S., (Rowohlts Klassiker der Literatur und Wissenschaft 255/257 - Philosophie der Neuzeit, Politik und Gesellschaft Nr. 21)

**Otto Rühle. Baupläne für eine neue Gesellschaft.** Jacoby, Henry (Hg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 1971, 250 S. (Rowohlts Klassiker der Literatur und Wissenschaft 228/Philosophie der Neuzeit, Politik und Gesellschaft Nr. 30)

**Am andern Ufer.** *Blätter für sozialistische Erziehung.*

Alice und Otto Rühle. Erziehung und Gesellschaft. Berlin: Karin Kramer Verlag Berlin 1972, 1.-2.Tsd., 172 S.

auszugsweise Veröffentlichung

**Otto Rühle: Arbeits-Schule.** Osnabrück: Archiv Antiautoritäre Erziehung o.J. (ca. 1975), 24 S., zwei verschiedene Auflagen: Preis 0,80 DM bzw. 1,50 DM [aus: Am andern Ufer. Blätter für sozialistische Erziehung. 1924, 4.; Von der Lernschule zur Arbeitsschule. S. 5-12.]

Du und dein Kind. In: Herbst, Ingrid: Otto Rühles Beitrag zu einer Erneuerung des Marxismus. Versuch einer Darstellung seines politischen Werdegangs, seiner Theorie und deren Rezeption in der Weimarer Republik und nach dem Zweiten Weltkrieg. Göttingen 1979.

Dokumentenanhang. S. 263.

**Das proletarische Kind.** *Monatsblätter für die proletarische Erziehung*auszugsweise Veröffentlichung

**O.R.: Kindheitserlebnisse und Klassengefühl.** (aus: DAS PROLETARISCHE KIND.

*Monatsblätter für die proletarische Erziehung* 1.1925/26; 10.)

In: Soll Erziehung politisch sein? Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung (Hg). Frankfurt/Main 1970; S. S. 88-90

In: Herbst, Ingrid: Otto Rühles Beitrag zu einer Erneuerung des Marxismus. Versuch einer Darstellung seines politischen Werdegangs, seiner Theorie und deren Rezeption in der Weimarer Republik und nach dem Zweiten Weltkrieg. Göttingen 1979. Dokumentenanhang. S. 261

In: Jacoby, Henry; Herbst, Ingrid: Otto Rühle zur Einführung. 1985, S. 11-12

**Otto und Alice Rühle (Hg.). Schwer erziehbare Kinder.** *Eine Schriftenfolge.* Lehmkuhl, Gerd; Gröner, Horst (Hg.). Gotha 2001. 324 S.

## 2. Deutschsprachige Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträge von Otto Rühle

### 2.1. ZEITUNGS- UND ZEITSCHRIFTENBEITRÄGE

#### 2.1.1. ZEITUNGS- UND ZEITSCHRIFTENBEITRÄGE VON OTTO RÜHLE

##### **DIE AKTION.**

- 9.1919; 33/34. Sp. 569-575.  
Der U.-S.-P.-Frieden.
- 9.1919; 51/52. 27.12.1919. Sp. 817-823.  
Die kommunistische Arbeitserziehung.
- 10.1920; 1/2. Sp. 11-14.  
An die Mitglieder der KPD.
- 10.1920; 15/16. Sp. 221-224.  
Weil die Parole fehlte ... .
- 10.1920; 17/18. Sp. 243-248.  
Eine neue kommunistische Partei?
- 10.1920; 37/38. Sp. 505-507.  
Moskau und wir.
- 10.1920; 39/40. Sp. 553-559.  
Bericht über Moskau.
- 11.1921; 5/6. Sp. 89-91.  
Klassenkampf - Massenkampf.
- 11.1921; 7/8. Sp. 108-111.  
Die Überwindung der Partei.
- 11.1921; 15/16. Sp. 215-223.  
Das Ende der mitteldeutschen Kämpfe.
- 11.1921; 17/18. Sp. 247.  
Erklärung von Franz Pfemfert/Otto Rühle zu: Ein mißglückter moralischer und politischer Meuchelmord!
- 11.1921; 33/34. Sp. 453-455.  
Es ist schwer, keine Satire zu schreiben.
- 11.1921; 37/38. Sp. 533-536.  
Grundfragen der Organisation. I.
- 11.1921; 39/40. Sp. 559-562.  
Grundfragen der Organisation. II.
- 11.1921; 41/42. 15.10.1921. Sp. 581-585.  
Sexualmoral und "Sexualreform"
11. 1921; 41/42. Sp. 587f. .  
Grundfragen der Organisation. III.
- 11.1921; 43/44. Sp. 615-620.  
Grundfragen der Organisation. IV.
- 11.1921; 45/46. Sp. 641-644.  
Grundfragen der Organisation. V.
- 11.1921; 51/52. Sp. 707-710.  
Der Proletarier.
- 12.1922; 7/8. Sp. 119.  
'Kleiner Briefkasten'.

- 12.1922; 21/22. Sp. 295-297.  
In Sachen Goethe.
- 14.1924; 19/20. Sp. 589-591.  
Ankündigung. "Am anderen Ufer". Blätter für sozialistische Erziehung.
- 14.1924; 24. Sp. 693-697.  
Warum bleiben die Massen in der Partei?
- 15.1925; 2/3. Sp. 93-96.  
Die Grundlagen der Ehe.
- 15.1925; 4/6. Sp. 127-131.  
Flucht in den Buddhismus.
- 15.1925; 7/8. Sp. 173-176.  
Andere Verhältnisse und andere Menschen.
- 15.1925; 19/20. Sp. 555-559.  
Der autoritäre Mensch und die Revolution.
- 15.1925; 21/22. Sp. 598-606.  
Nochmals: Der autoritäre Mensch und die Revolution.

## **ALTENBURGER VOLKSZEITUNG.**

### **FREIE STUNDEN.** Unterhaltungsblatt zur ALTENBURGER VOLKSZEITUNG.

- 2.1903; 27. 05.07.1903.  
Baden und Schwimmunterricht.
- 2.1903; 28. 12.07.1903.  
Bürgerkunde in den Schulen.
- 2.1903; 51. 20.12.1903.  
Die Ideale der Kinder.
- 3.1904; 13. 27.03.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. I.
- 3.1904; 14. 03.04.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. II.
- 3.1904; 15. 10.04.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. III.
- 3.1904; 16. 17.04.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. IV.\*
- 3.1904; 17. 24.04.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. V.
- 3.1904; 18. 01.05.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. VI.
- 3.1904; 19. 08.05.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. VII.
- 3.1904; 20. 15.05.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. VIII.
- 3.1904; 22. 19.05.1904.  
Totenkult und Seelenglaube im Leben der Völker. IX.
- 4.1905; 2. 08.01.1905  
'Zeitgemäßer Religionsunterricht'.
- 4.1905; 8. 19.02.1905  
Osterprüfungen.

- 4.1905; 11. 12.03.1905  
Schwachsinnige Kinder. I.\*
- 4.1905; 12. 19.03.1905  
Schwachsinnige Kinder. II.
- 4.1905; 14. 02.04.1905  
Was leistet unsere Volksschule.
- 4.1905; 25. 18.06.1905  
Im Rausch erzeugte Kinder.
- 4.1905; 26. 08.06.1905.  
Zahnpflege in der Schule.
- 4.1905; 34. 20.08.1905.  
Kinderschutz in Sachsen.
- 4.1905; 28. 24.09.1905.  
Der papierne Drache.

### **DER ATHEIST./DER PROLETARISCHE ATHEIST.**

- 13.1917; 24.  
Das proletarische Kind. [o.N.]
- 13.1917; 25.  
Familie und Erziehung.
- 13.1917; 26.  
Das arbeitende Kind.
- 14.1918; 5.  
Soziale Pädagogik.
- 21.1925; 10.  
Der heimliche Volksbildungsminister in Thüringen.
- 22.1926; 4.  
Thüringer Kulturschande.\*
- 22.1926; 6.  
Zum Kampf um die Schule. Erziehung zur Zukunft.
- 23.1927; 1.  
Zur Steuer der Wahrheit.
- 27.1931; 8.  
Sexualmoral und "Sexualreform".

### **BASLER VORWÄRTS.**

- 23.1920; 69. 22.03.1920.  
Neues Kinderland.
- 23.1920; 70. 23.03.1920.  
Neues Kinderland. II.
- 23.1920; 71. 24.03.1920.  
Neues Kinderland. III.
- 23.1920; 72. 25.03.1920.  
Neues Kinderland. IV.
- 23.1920; 73. 26.03.1920.  
Neues Kinderland. V.

- 23.1920; 74. 27.03.1920.  
Neues Kinderland. VI.  
23.1920; 75. 29.03.1920.  
Neues Kinderland. VII.  
23.1920; 76. 30.03.1920.  
Neues Kinderland. VIII.  
23.1920; 77. 31.03.1920.  
Neues Kinderland. IX.  
23.1920; 78. 01.04.1920.  
Neues Kinderland. X.

**DER WEGGEFÄHRTE.** Literarische Beilage des BASLER VORWÄRTS.  
2.1920; 11. 29.05.1920. S. 87/88.  
Gedanken über Erziehung zum Sozialismus.

**DIE ARBEITENDE FRAU.** Beilage zur ARBEITERZEITUNG, BASLER VORWÄRTS  
und KÄMPFER.  
2.1924; 25. 6.12.1924.  
Aus Rühle: Das fragende Kind.

**BIELITZER VOLKSSTIMME.**  
6.1908; 44. 30.10.1908. Beilage.  
Pädagogische Skizzen.

**CHEMNITZER VOLKSSTIMME.**  
14.1912; 242. 1. Beilage. 17.10.1912.  
Jugendgerichtstag.  
17.1915; 2. 1. Beilage. 04.01.1915.  
Feuilleton. Unsere Jugendwinterwanderung.  
18.1916; 9. Beilage. 13.01.1916.  
Zur Parteisplaltung.

**DRESDNER MONTAGSBLATT.**  
2.1919; 6. 03.02.1919.  
Bitte, keine Unklarheiten!  
2.1919; 7. 10.02.1919.  
Der Bürgerkrieg ... die Gewalt ... u. Herr Neuring.  
2.1919; 8. 17.02.1919.  
Die Phasen der Revolution.  
2.1919; 9. 24.02.1919.  
Der Amtsschimmel.

**DIE EINHEITSFRONT.** Berlin.

4.1924; 5.

Die Betriebsorganisation.

4.1924; 32.

Das ‚Vaterland‘.

4.1924; 40.

Parlament und Parteien.

5.1925; 9.

Zur proletarischen Revolution:

Rühle, ‚Sozialistische Erziehung‘.

Rühle, ‚Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution‘.

5.1925; 43.

Der autoritäre Mensch und die Revolution.

**DER JUNGE UNIONIST.** Beilage der Einheitsfront.

1925; 2.

Ins Stammbuch der ‚Reichsbannerjugend‘, dem ‚Roten Jungsturm‘ und einem Teil der ‚Syndikalistisch-Anarchistischen Jugend‘!

**FORSTER TAGEBLATT.**

55.1897; 190. 15.08.1897. 1. Beilage.

Hans Ferdinand Maßmann. [o.N.]

**DER FREIDENKER.**

69.1940; 5-6. [lfd. Nr.3292] 04.02.1940.

Der Imperialismus als Faschismus. (R.)

69.1940; 15-16. [lfd. Nr. 3297] 14.04.1940.

Tatsachen und Gedanken zum Problem der Revolution. I.

69.1940; 17-18. [lfd. Nr. 3298] 28.04.1940.

Tatsachen und Gedanken zum Problem der Revolution. II.

69.1940; 31-32. [lfd. Nr. 3305] 04.08.1940.

Zur Ideologie des Nationalismus. (Otto Rühle)

70.1941; 9-10. [lfd. Nr. 3320] 02.03.1941.

Der faschistische Mensch. I.

70.1941; 11-12. [lfd. Nr. 3321] 16.03.1941.

Der faschistische Mensch. II.

70.1941; 13-14. [lfd. Nr. 3322] 30.03.1941.

Der faschistische Mensch. III.

**FREIE JUGEND.**

7.1925; 8.

Die anarchistische Jugend.

7.1925; 15.

Der autoritäre Mensch und die Revolution.

- 8.1926; 1.  
Lieber Kamerad Danussi!  
8.1926; 11.  
Marx und Adler.  
8.1926; 12.  
Jugendwandern.

### **FREIE PROLETARISCHE JUGEND.**

- 1.1919; 2.  
Erziehung zum Sozialismus.

### **FRIEDENSBLÄTTER.**

- 1902; 4. April 1902. S. 41-44.  
Anarchismus, Krieg und Friedensbewegung.

### **DIE GEWERKSCHAFT.** Berlin.

- 15.1911; 48.  
Das proletarische Kind.

### **DIE GLEICHHEIT.**

- 15.1904/05; 14. 12.07.1905.  
Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.  
17.1906/07; 12. 10.06.1907.  
Der dritte Kongreß der Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der  
Geschlechtskrankheiten.  
17.1906/07; 13. 24.06.1907.  
Der dritte Kongreß der Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der  
Geschlechtskrankheiten.  
27.1916; 17. 4. 24.11.1916  
Das Urteil gegen Genossen Liebknecht rechtskräftig.\*

### **FÜR UNSERE MÜTTER UND HAUSFRAUEN.** Beilage zur GLEICHHEIT.

- 15.1904/05; 7. Beilage Nr. 7\*  
Sitzenbleiber.  
16.1905/06; 9. Beilage Nr. 5.  
Literatur zur Frage der sexuellen Aufklärung der Jugend. I.  
16.1905/06; 13. Beilage Nr. 7.  
Literatur zur Frage der sexuellen Aufklärung der Jugend. II.  
16.1905/06; 17. Beilage Nr. 9.  
Literatur zur Frage der sexuellen Aufklärung der Jugend. III.  
17.1906/07; 1. Beilage Nr. 1  
Verhütung und Heilung des Stotterns bei Kindern. I. \*  
17.1906/07; 3. Beilage Nr. 2  
Verhütung und Heilung des Stotterns bei Kindern. II.



- 18.1907/08; 3. Beilage Nr. 2.  
Das nervöse Kind.
- 18.1907/08; 13. Beilage Nr. 7  
Waldschulen.
- 18.1907/08; 17. Beilage Nr. 9.  
Die Behandlung nervöser Kinder. I.
- 18.1907/08; 19. Beilage Nr. 10.  
Die Behandlung nervöser Kinder. II.
- 19.1908/09; 1. Beilage Nr. 1.  
Das Stammeln und Lispeln bei Kindern. I.
- 19.1908/09; 2. Beilage Nr. 2.  
Das Stammeln und Lispeln bei Kindern. II.

### **FÜR UNSERE KINDER.** Beilage zur GLEICHHEIT.

- 18.1907/08; 4. Beilage Nr. 4.  
Wie Hänschen Kieselstein einen Ausflug machte.
- 21.1910/11; 9. 30.01.1911  
Was die Nadel erzählt.

### **GÖRLITZER VOLKSZEITUNG.**

- 5.1903; 108. 11.08.1903. 3.Beilage  
Preußische Schulzustände in Zahlen.

### **HAMBURGER ECHO.**

- 17.1903; 160. 12.07.1903. 2. Beilage.  
Die Gefängnisschule in Hamburg.
- 17.1903; 178. 02.08.1903. 1. Beilage.  
Ferienkolonien.
- 17.1903; 262. 08.11.1903. 2. Beilage.  
Die Ideale der Kinder.
- 18.1904; 102. 01.05.1904. 3. Beilage.  
Arbeit und Erziehung. I.
- 18.1904; 108. 08.05.1904. 2. Beilage.  
Arbeit und Erziehung. II.
- 18.1904; 119. 22.05.1904. 2. Beilage.  
Arbeit und Erziehung. III.
- 18.1904; 124. 29.05.1904. 1. Beilage.  
Arbeit und Erziehung. IV.
- 18.1904; 130. 05.06.1904. 2. Beilage.  
Arbeit und Erziehung. V.
- 18.1904; 146. 24.06.1904. Beilage.  
Rückblick auf die internationalen Damentage.
- 18.1904; 184. 07.08.1904. 2. Beilage.  
Der Schulgarten.
- 18.1904; 184. 07.08.1904. 2. Beilage.  
Zwei Wege zur Arbeiterbildung.

- 18.1904; 189. 13.08.1904.  
Fortbildungsvereine gegen Arbeiterschulen.
- 18.1904; 191. 16.08.1904. Beilage.  
Erklärung! (von H. Brandler/Joh. Birckholtz/O. Rühle)
- 18.1904; 250. 23.10.1904. 2. Beilage.  
Sollen wir den Kindern Märchen erzählen?
- 19.1905; 61. 12.03.1905. 2. Beilage.  
Die Schule als Selbstmordmotiv.
- 19.1905; 151. 02.07.1905. 1. Beilage.  
Proletarierkinder.
- 19.1905; 13.08.1905. 2. Beilage.  
Zur Frage der Prostitution. (R.)
- 19.1905; 01.10.1905. 2. Beilage.  
Zahnpflege in der Schule.
- 19.1905; 295. 17.12.1905. 2. Beilage.  
Schwachsinnige Kinder. I.
- 19.1905; 299. 22.12.1905. 1. Beilage.  
Schwachsinnige Kinder. II.
- 20.1906; 11. 14.01.1906. 2. Beilage.  
Schwerhörige Schulkinder.
- 20.1906; 132. 10.06.1906. 2. Beilage.  
Die Stellung der Religion in der Entwicklung des Kindes.
- 20.1906; 156. 08.07.1906. 2. Beilage.  
Die Rechtshändigkeit des Menschen.
- 20.1906; 198. 26.08.1906. 1. Beilage.  
Zur Geschichte der Stotterheilung.
- 20.1906; 293. 16.12.1906. 3. Beilage.  
Zur Kriminalität der Jugendlichen. I.
- 20.1906; 299. 23.12.1906. 3. Beilage.  
Zur Kriminalität der Jugendlichen. II.
- 21.1907; 35. 10.02.1907. 2. Beilage.  
Internationales aus der Schule.
- 21.1907; 53. 03.03.1907. 2. Beilage.  
Blinde Kinder.
- 21.1907; 115. 19.05.1907. 2. Beilage.  
Die bedingte Begnadigung.
- 21.1907; 162. 14.07.1907.  
Rückgratsverkrümmungen bei Schulkindern.
- 21.1907; 186. 11.08.1907. 2. Beilage.  
Jugend und Alkohol.
- 21.1907; 264. 10.11.1907. 3. Beilage.  
Stotternde Kinder.
- 21.1907; 293. 15.12.1907. 5. Beilage.  
Der Robinson.
- 22.1908; 40. 16.02.1908. 2. Beilage.  
Das Leipziger System der Ziehkindfürsorge.
- 22.1908; 58. 08.03.1908. 2. Beilage.  
Die Meißener Zitterkrankheit.

- 22.1908; 84.05.04.1908. 3. Beilage.  
Der motorische Typus.
- 22.1908; 98. 26.04.1908. 2. Beilage.  
Der kindliche Gedankenkreis.
- 22.1908; 161. 12.07.1908. 3. Beilage.  
Auf dem Wege zur Arbeitsschule.
- 22.1908; 185. 09.08.1908.  
Lippen-Ablese-Unterricht.
- 22.1908; 203. 30.08.1908. 3. Beilage.  
Pädagogische Skizzen.
- 23.1909; 96. 25.04.1909.  
Psychische Altersschäden.
- 23.1909; 177. 01.08.1909.  
Die Gartenstadt Hellerau.
- 29.1915; 69. 23.03.1915.  
Schreiben Rühles an den Vorstand.
- 29.1915; 304. 29.12.1915. Beilage.  
Rühle und sein Wahlkreis. (Auszug aus der Pirnaer Volkszeitung)
- 30.1916; 14. 18.01.1916.  
Schreiben Rühles an den Vorstand der sozialdemokratischen Reichstagsfraktion.

### **INTERNATIONALE LITERATURBERICHTE.**

3.1898; S. 337ff.

Frauenpoesie

### **INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR INDIVIDUAL- PSYCHOLOGIE.**

3.1925/26; 5. Mai 1926. S. 109-113.

Die Seele des proletarischen Kindes.

3.1925/26; 6. Dezember 1925. S. 328-332.

Das proletarische Mädchen.

### **DIE JUNGE GARDE.**

2.1919/20; 13/ 14. 06.02.1920.

Liebe-Ehe-Familie. I.

2.1919/20; 15/16. 27.02.1920.

Liebe-Ehe-Familie. II.

2.1929/20; 17/ 18. 20.03.1920.

Liebe-Ehe-Familie. III.

3.1921; 19. 01.04.1921.

Der wißbegierige Junge. Berlin

**JUNGSOZIALISTISCHE BLÄTTER.**

4.1925; 6. S. 169-171.

Die Persönlichkeit. (Alice Rühle/Otto Rühle)

**JUGEND-INTERNATIONALE.** Stuttgart.

1.1919/20; 14.

Das kommunistische Erziehungsprogramm.

**JUGEND-INTERNATIONALE.** Zürich.

1.1915; 1. 01.09.1915.

Klassenkampf-Massenkampf.

**KOMMUNALE PRAXIS.**

1.1901; 14. 15.08.1901. Sp. 228-231.

Künstlerischer Wandschmuck in Schulen.

1.1901; 18. Sp. 299-301.

Die Haftpflicht der Lehrer.

4.1904; 17. 01.09.1904. Sp. 390-393.

Kinder-Sommerpflege 1902.

**DER KOMMUNIST.** Bremen

2.1919; 51. 17.04.1919

Spartakistische Greuel in Dresden.

**DER KOMMUNIST.** Dresden.

1.1919; 6. Dresden, den 13.01.1919

Boykott der Nationalwahlen. *Sieg der Konsequenz.*

2.1920; 19. Dresden, den 20.04.1920

Die Einheitsfront der Gegenrevolution.

2.1920; 20. Dresden, den 01.05.1920.

Die K.P.D. als Nachgeburt der U.S.P. I.

2.1920; 21. Dresden, den 07.05.1920

Die K.P.D. als Nachgeburt der U.S.P. II.

2.1920, 23. Dresden, Ende Mai 1920

Eine neue kommunistische Partei.

2.1920; 37 Dresden, Anfang September 1920

Bericht über Moskau. I.

2.1920; 37. Beilage. Dresden, Ende Mai 1920.

Zu den U.S.P. - Enthüllungen über Rußland.

2.1920; 38. Dresden, Mitte September 1920

Bericht von Moskau. II.

2.1920; 43. Dresden, im Oktober 1920

Liebe - Ehe - Familie I.

- 2.1920; 44. Dresden, im November 1920  
Liebe - Ehe - Familie II.
- 2.1920; 45. Dresden, im November 1920  
Liebe - Ehe - Familie III.
- 2.1920; 46. Dresden, im November 1920  
Liebe - Ehe - Familie IV.
- 2.1920; 49. Dresden, im Dezember 1920  
Der U.S.P. - Friede.
- 3.1921; 54. Dresden, im Januar 1921  
Aus Sowjet – Rußland.

### **KOMMUNISTISCHE ARBEITERZEITUNG.**

- 2.1920; 138.  
Brief an Genossen P. in Stettin: Über den Zerfall der K.A.P.D.\*

### **LEIPZIGER VOLKSZEITUNG.**

- 12.1905; 78. 04.04.1905.  
Kinderpsychologie und Menschheitsgeschichte.
- 12.1905; 164. 19.07.1905.  
Sächsische Angelegenheiten. Religionsunterricht.
- 22.1915; 66. 22.03.1915.  
Die Erklärung des Genossen Rühle.
- 23.1916; 12. 17.01.1916.  
Genosse Rühle solidarisch mit Liebknecht\*
- 25.1918; 106. 08.05.1918  
Aus der Partei. Genosse Reichstagsabgeordneter Otto Rühle (Erklärung)
- 25.1918; 270. 19.11.1918.  
An den vereinigten Arbeiter- und Soldatenrat Groß-Dresden und Bemerkung.

### **FEUILLETON-BEILAGE** der LEIPZIGER VOLKSZEITUNG.

- 12.1905; 26. 01.02.1905  
Proletarierkinder.
- 12.1905; 37. 14.02.1905.  
Schulskoliose.
- 12.1905; 50. 1.03.1905.  
Nervenfoltern.
- 12.1905; 62. 15.03.1905.  
Aus dem dunkelsten Deutschland.
- 12.1905; 74. 30.03.1905.  
Was leistet unsere Volksschule?
- 12.1905; 91. 19.04.1905.  
Ein Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge.
- 12.1905; 140. 21.06.1905.  
Auf dem Wege zur Arbeitsschule.
- 12.1905; 142. 03.06.1905.  
Schule und Kulturstaat.

- 12.1905; 150. 03.07.1905.  
Paul Natorp, Pestalozzi und die Frauenbildung. (Rubrik Literarisches)
- 12.1905; 150. 03.07.1905.  
Rubrik Literarisches. Spiel und Arbeit. Heft 6: Wasserräder. Von Eugen Honold
- 12.1905; 153. 06.07.1905.  
Internationales aus der Schule.
- 12.1905; 164. 19.07.1905.  
Religionsunterricht.
- 12.1905; 215. 16.09.1905.  
Kinderselbstmorde. I.
- 12.1905; 216. 18.09.1905.  
Kinderselbstmorde. II.
- 12.1905; 229. 03.10.1905.  
Die Rechtshändigkeit des Menschen.
- 12.1905; 239. 14.10.1905.  
Kind und Strafrichter.
- 12.1905; 244. 20.10.1905.  
Atmung und Denktätigkeit.
- 12.1905; 267. 17.11.1905.  
Kinderarbeit und Schulerfolge. I.
- 12.1905; 269. 20.11.1905.  
Kinderarbeit und Schulerfolge. II.
- 12.1905; 281. 05.12.1905.  
Schulen ohne Gott.
- 1905; 283. 07.12.1905.  
Weitere Schulen ohne Gott. I.
- 1905; 284. 08.12.1905.  
Weitere Schulen ohne Gott. II.
- 12.1905; 298. 27.12.1905.  
Uneheliche Kinder.

### **LEIPZIGER ZEITUNG.**

- 162.1895; 147. 11.07.1895.  
Ueber Jugendlektüre.
- 162.1895; 148. 28.06.1895.  
Die Schund-Literatur und ihre Bekämpfung.
- 162.1895; 168. 22.07.1895.  
Eine Wanderburschenfahrt zu Peter Rosegger.
- 162.1895; 238. 11.10.1895. Fortsetzung in der Ersten Beilage.  
Erzählende Literatur.
- 162.1895; 277. 28.11.1895.  
Die Geschichte vom kleinen Buckligen.
- 162.1895; 288. 11.12.1895.  
Die Hochzeitsreise. Das Käthchen von Riedbach. Eine Geschichte aus der Hinkelgasse.
- 162.1895; 290. 13.12.1895.  
Carl Flemming's vaterländische Jugendschriften.

**ERSTE BEILAGE** zur Leipziger Zeitung.

162.1895; 265. 13.11.1895.

Fünf Erzählungen von Gotthold Klee.

162.1895; 275. 26.11.1895.

Erich's Ferien.

163.1896; 25. 31.01.1896.

Unsere Zeitungen als Verführer zum Bösen.

163.1896; 266. 14.11.1896.

Der Hund in der Kulturgeschichte.

**WISSENSCHAFTLICHE BEILAGE.**

1896; 28. 05.03.1896.

Rubrik: Bücherbesprechung. *Sunkel, Wilhelm*. Unter den Menschen.**DIE LITERARISCHE WELT.**

4.1928; 50.

Die Bibliothek des Proletariers.

5.1929; 19.

Um Lampel. Eine Polemik zwischen Otto Rühle und Boris Silber.

7.1931; 1

Arnold Ruge. Zu seinem 50. Todestage.

8.1932; 41/42.

Der Mann wird abgedankt. (Teil des Beitrages von Alice Rühle-Gerstel und Otto Rühle mit dem Titel ‚Mann und Frau von heute‘).

**MONATSBLÄTTER FÜR DEUTSCHE LITTERATUR.**

Gedichte von Otto Rühle:

1.1896/97; S. 122: Winternächte.

1.1896/97; S. 127: Bei dir.

1.1896/97; S. 178: Abend.

1.1896/97; S. 403: Die Sonne schlingt ein goldenes Band ... .

1.1986/97; S. 465: Sommer.

1.1896/97; S. 492: Kornblüte.

2.1897/98; 1. Oktober 1897: Wie du so hold bist ... .

2.1897/98; 3. Dezember 1897: Du Gute ... .

2.1897/98; 10. Juli 1898: Sommernacht.

Beiträge von Otto Rühle:

1.1896/97; S. 128-133.

Graf August von Platen.

1.1896/97; S. 146-162.

Die Rose im Licht der Dichtung und Kultur.

1.1896/97; S. 219-226.

Johanna Ambrosius.

1.1896/97; S. 387-393.

Eine Wanderburschenfahrt zu Peter Rosegger.

**MONATSBLÄTTER FÜR DEUTSCHE LITERATURGESCHICHTE.**

2.1897/98; 5. Februar 1898. S. 200-209.

Nachtwächterpoesie.

2.1897/98; 10. Juli 1898. S. 451-456.

Hans Ferdinand Maßmann.

**DIE NEUE ERZIEHUNG.**

1.1919; 11. Mai/ Juni 1919.

Sozialistische Erziehung.

**DIE NEUE RUNDSCHAU.**

43.1932; 3.

Der Mensch auf der Flucht. (Pseudonym Carl Steuermann)

**DIE NEUE WELT.**

31.1906; 13. 21.03.1906.

Das Kind als Zeichner.

31.1906; 23. 30.05.1906.

Schulzahnärzte und Schulzahnkliniken.

34.1909; 12.

Weimar.

**DIE NEUE ZEIT.**

21.1902/03; 11. I. Bd.; S. 337-341.

Universität und Volksschullehrer.

21.1902/03; 18. I. Bd.; S. 564-568.

Der Lehrermangel.

22.1903/04; 29. II. Bd.; S. 92-96.

Ein neuer Weg zur Volksbildung.

22.1903/04; 47. II. Bd.; S. 663-667.

Nochmals die Arbeiterschule.

23.1904/05; 5. I. Bd.; S. 153-155.

Die Comenius-Bibliothek in Leipzig.

25. 1906/07; 22. I. Bd.; S. 750-753.

Was ist zu tun?

26.1907/08; 31. II Bd.; S. 157-163.

Der Lehrermangel in den deutschen Volksschulen.

**NEUE ZEITUNG.**

1.1919; 148. 07.07.1919.

Sozialistische Erziehung.



**NIEDERRHEINISCHE ARBEITERZEITUNG.**

8.1915; 14.12.1915

Zur Parteisplaltung.

**PIRNAER VOLKSZEITUNG.**

8.1915; 27.03.1915.

Erklärung zur Abstimmung gegen die Kriegskredite.\*

8.1915; 14.12.1915.

Zur Parteisplaltung.\*

9.1916; 08.01.1916.

Zur Spaltung der Fraktion.\*

**PRAGER TAGEBLATT.**

58.1933.

Scheidemann garantiert.\*

58.1933; 44. 21.02.1933.

Ein Vorläufer der Technokratie. (Karl Steuermann)

58.1933; 101. 29.04.1933.

Die Drei. (Ping)

58.1933; 147. 24.06.1933. Unterhaltungsbeilage.

Die Sommerwohnung. (Ping)

58.1933; 199. 26.08.1933.

Wespenjagd. (Pong)

58.1933; 273. 22.11.1933.

Der Tag fängt gut an (Pong)

59.1934; 64. 17.03.1934.

Die lärmfreie Wohnung (Ping)

59.1934; 97. 26.04.1934.

Fahrt in die Baumblüte (Ping)

59.1934; 196. 25.08.1934.

Der Herrgott des Böhmerwalds (Ping)

59.1934.

Nur Deutschland war kriegsfertig gerüstet.\*

60.1935; 22. 26.01.1935.

Kant weiss keine Lösung (Ping)

60.1935; 87. 12.04.1935.

Ein Mann weint (Ping)

61.1936; 220. 20.09.1936.

Skizzen von Otto Rühle zu dem Artikel "Marktgang in Mexiko" von Alice Rühle-Gerstel

**DER SONNTAG.** Beilage des PRAGER TAGEBLATT.

58.1933; 200. 27.08.1933.

Unsere Bank (Ping)

58.1933; 265. 12.11.1933.

Vor dem Spiegel ... an der Wand (Ping)

59.1934; 35. 11.02.1934.

Die gute Nummer (Ping)

- 59.1934; 111. 13.05.1934.  
Baumgarten (Ping)
- 59.1934; 140. 17.06.1934.  
Vogelfreunde (Ping)
- 59.1934; 163. 15.07.1934.  
Filmzauber (Ping)
- 59.1934; 217. 16.09.1934.  
Begegnungen (Ping)

### **DER PROLET.**

- 1.1919; 2.  
Erziehungs-Mischmasch.
- 1.1919; 3. Dezember 1919.  
Urkommunismus-Familie-Kommune.

### **DIE PROLETARISCHE REVOLUTION.**

- 2.1927; 14.  
Der deutsche Bauernkrieg.
- 2.1927; 22.  
Parlament und Parteien.\*
- 5.1930; 3.  
Autorität.
- 5.1930; 6.  
Zum Gedächtnis Karl Marx.

### **DIE REVOLUTION.**

- 4.1921; 4.  
Anmerkung. (zu Jörg Lampes Kritik an ‚Liebe-Ehe-Familie‘ von Otto Rühle)
- 4.1921; 10.  
Das Ende der mitteldeutschen Kämpfe. Zusammenbruch auf der ganzen Linie. Völliger Bankrott der VKPD-Taktik.
- 4.1921; 12.  
Geschichtspropheten.\*
- 4.1921; 13.  
Grundfragen der Organisation Teil I.
- 4.1921; 14.  
Ein mißglückter moralischer Meuchelmord. Erklärung von Otto Rühle/Franz Pfemfert.
- 4.1921; 14.  
Grundfragen der Organisation Teil II.
- 4.1921; 14.  
Die Familie als Erziehungsstätte Teil I.
- 4.1921; 15.  
Die Familie als Erziehungsstätte Teil II.
- 4.1921; 15.  
Grundfragen der Organisation Teil III.
- 4.1921; 16.  
Grundfragen der Organisation Teil IV.

- 4.1921; 17.  
Grundfragen der Organisation Teil V.
- 4.1921; 18.  
Grundfragen der Organisation Teil VI.
- 4.1921; 19.  
Grundfragen der Organisation Teil VII.
- 4.1921; 22.  
Grundfragen der Organisation Teil VIII.
- 4.1921; 22.  
Die Revolution ist keine Parteisache
- 4.1921; 44  
Sexualmoral und „Sexualreform“. Teil I.\*
- 4.1921; 45.  
Sexualmoral und „Sexualreform“. Teil II.\*

**ROTE FAHNE.** Frankfurt/ M.

- 1.1919; 1. 20.11.1919.  
Erziehungs-Mischmasch. [o.N.]

**DIE ROTE FAHNE.** Berlin.

- 1920; 1171. 01.09.1920.  
Die Erklärung Rühles und Merges in Moskau.

**SÄCHSISCHE ARBEITER-ZEITUNG.**

- 12.1901; 245. 21.10.1901. Beilage.  
Die Haftpflicht der Lehrer.

**SÄCHSISCHE SCHULZEITUNG.**

- 50.1896; 41. 11.10.1896.  
Otto Rühles Veröffentlichungen über das Oschatzer Lehrerseminar betreffend.

**DIE SCHWARZE FAHNE.**

- 2.1926; 26.  
Die Sexualität im Lichte der modernen Psychologie.
- 2.1926; 31. S. 5.  
Ehe und Sexualität. I.
- 2.1926; 32. S. 2.  
Ehe und Sexualität. II.
- 2.1926; 33. S. 3f. .  
Ehe und Sexualität. III.
- 2.1926; 36. S. 3f. .  
Frau und Sexualität. I.
- 2.1926; 37. S. 1f. .  
Frau und Sexualität. II.

**SO(C)ZIALISTISCHE MONATSHEFTE.**

7.1903; 1. Januar 1903. S. 71-77.

Die wirtschaftliche Lage der preußischen Volksschullehrer.

7.1903; 4. April 1903. S. 284-290.

Die wirtschaftliche Lage der sächsischen Volksschullehrer.

**DIE SOZIALISTISCHE ERZIEHUNG.**

4.1924; 4. S. 130-135.

Grundfragen der Erziehung.

6.1926; 5. S. 109-113.

Die Seele des proletarischen Kindes.

6.1926; 7/8. 1926. S. 155-158.

Umgang mit Kindern.

7.1927; 10. S. 205.

Die Arbeiterklasse und ihre Kinder.

**DER SYNDIKALIST.**

1.1919; 11.

Otto Rühle über die Zentralverbandsbeamten.\*

2.1920; 38.

Otto Rühle über Moskau.

2.1920; 38.

Otto Rühle über Radeck, Levi und Genossen.

2.1920; 47. Beilage.

Die Schule der Zukunft.

2.1920; 48. Beilage. Die junge Menschheit. Nr. 1.

Alles selber kennen lernen.

3.1921; 19. Beilage.

Erklärung von Franz Pfemfert und Otto Rühle zu: Ein mißglückter moralischer und politischer Meuchelmord!

3.1921; 36. Beilage.

Zur Geschichte der Kinderpsychologie.

4.1922; 35. Beilage.

Noch ein Wort an die Seeleute.

**DER FRAUEN-BUND.** Beilage des Syndikalisten.

3.1921; 31.

Mache Kinder nicht zu fürchten!

5.1923; 22.

„Was ich verbiete, wird erst recht getan“

**URANIA.****DER LEIB.** Beiblatt der ‚Urania‘ für Körperkultur und gesundes Leben.

1.1924/ 25; 2. S. 62-64.

Sorge für geschlechtliche Aufklärung.

**VOLKSBLATT** für Halle und den Saalekreis.

- 16.1905; 235. 07.10.1905.  
Der moderne Kindermord. I. [o.N.]
- 16.1905; 236. 08.10.1905.  
Der moderne Kindermord. II. [o.N.]
- 16.1905; 294. 1. Beilage. 16.12.1905.  
Die Simultanschule. I.
- 16.1905; 295. 2. Beilage. 17.12.1905.  
Die Simultanschule. II.
- 16.1905; 301. 2. Beilage. 24.12.1905.  
An die Arbeiterschaft von Holzweißig.
- 17.1906; 29. 2. Beilage.  
Gewerkschaftskartell Wittenberg.
- 17.1906; 193. Beilage. 21.08.1906.  
Kindergerichtshöfe. (R.)
- 20.1909; 202. 31.08.1909.  
Die bedingte Begnadigung. I. [o.N.]
- 20.1909; 203. 01.09.1909.  
Die bedingte Begnadigung. II. [o.N.]

**ZUR UNTERHALTUNG UND BELEHRUNG.** Wochenbeilage zum  
VOLKSBLATT für Halle und den Saalekreis.

- 1905; 46. 16.11.1905.  
Kinderzeichnungen.
- 1906; 5. 01.02.1906.  
Geschlechtliche Aufklärung der Jugend.
- 1906; 48. 25.10.1906.  
Stotternde Kinder.
- 1909; 48. 14.11.1909.  
Die Gartenstadt Hellerau.

**VOLKSBLATT** für Harburg, Wilhelmsburg und Umgebung.

- 11.1904; 72. 25.03.1904.  
Ein neuer Weg zur Volksbildung. I. [o.N.]
- 11.1904; 73. 26.03.1904.  
Ein neuer Weg zur Volksbildung. II. [o.N.]
- 11.1904; 121. 26.05.1904.  
Nochmals: Ein neuer Weg zur Volksbildung. [o.N.]
- 11.1904; 189. 13.08.1904.  
Zum Arbeiterschule-Projekt.

**BEILAGE** des VOLKSBLATT für Harburg, Wilhelmsburg und Umgebung.

- 11.1904; 6. 08.01.1904.  
Die Mühle im Volksgesange.
- 11.1904; 13. 16.01.1904.  
Ein alter Hausfreund.

- 11.1904; 16. 20.01.1904.  
 Ueberfüllte Schulklassen.
- 11.1904; 19. 23.01.1904.  
 Die Spruchpest.
- 11.1904, 61. 12.03.1904.  
 Sitzenbleiber.
- 11.1904; 101. 30.04.1904.  
 Der erste Mai in der Kulturgeschichte.
- 11.1904; 110. 11.05.1904.  
 Der deutsche Lehrertag.

**VOLKS-BOTE.** Organ für die arbeitende Bevölkerung Pommerns.

**FÜR UNSERE FRAUEN.** Beilage zum VOLKS-BOTEN.  
 1912; 27.  
 Fürsorge-Erziehung. (Nachdruck aus der Chemnitzer Volkstimme)

**DIE VOLKSGESUNDHEIT.** Monatsschrift der Arbeitervereine für Gesundheitspflege.  
 Dresden. 1. Jg. 1890/91-43. Jg. 1933  
 25.1915; 2.  
 Krieg und Erziehung.

**MUTTER UND KIND.** Beilage zur VOLKSGESUNDHEIT.  
 6.1912; 1.  
 Das proletarische Kind.

7.1913; 4.  
 Für jedes Kind ein Bett! - Kinder, die keine Betten haben!

7.1913; 6.  
 Sei nachsichtig!

**DER VOLKSLEHRER.**  
 12.1930; 24.  
 Verwahrlosung und Schule.

**VOLKSWACHT** für Schlesien, Posen und die Nachbargebiete.  
 17.1906; 43. 21.02.1906. Beilage.  
 Fort mit dem Religionsunterricht aus der Volksschule!

17.1906; 90. 19.04.1906. 1. Beilage.  
 Eine Stunde Religionsunterricht.

17.1906; 220. 21.09.1906.  
 Schulen ohne Gott. I.

17.1906; 221. 22.09.1906.  
 Schulen ohne Gott. II.

17.1906; 231. 04.10.1906.  
 Schulen ohne Gott. III.

17.1906; 232. 05.10.1906.

Schulen ohne Gott. IV.

20.1909; 82. 07.04.1909.

Die Lohn- und Arbeitsbedingungen der schlesischen Arbeiter Breslaus.

### **UNTERHALTUNGSBEILAGE** der VOLKSWACHT.

1906; 17. 29.04.1906.

Der erste Mai in der Kulturgeschichte.

1906; 28. 17.07.1906.

Blinde Kinder.

1906; 31. 05.08.1906.

Atmung und Denktätigkeit. I.

1906; 32. 08.08.1906.

Atmung und Denktätigkeit. II.

1906; 37. 16.09.1906.

Altweibersommer.

### **BLÄTTER ZUR BELEHRUNG UND UNTERHALTUNG.** Feuilleton-Beilage der VOLKSWACHT.

1908; 98. 06.12.1908.

Stotternde Kinder.

1908; 99. 10.12.1908.

Rückgratsverkrümmungen.

### **VORWÄRTS.** Berliner Volksblatt.

20.1903; 67. 20.03.1903.

Junker und Volksschule.

22.1905; 301. 24.12.1905.

Soziale Ursachen des Schwachsinn.

32.1915; 43. Beilage.

Erklärung Rühles ... .

33.1916; 11. 12.01.1916

Zur Parteispaltung.

33.1916; 15. 16.01.1916. Beilage.

Genosse Otto Rühle ... . (Schreiben Rühles an die Reichstagsfraktion der SPD vom 14.01.1916)

### **UNTERHALTUNGSBLATT** des VORWÄRTS.

1905; 77. 18.04.1905.

Ferienwanderungen der Volksschüler.

1905; 211. 28.10.1905.

Bei uns in Meseritz.

1905; 234. 01.12.1905.

Der kindliche Gedankenkreis.

1905; 46. 07.03.1906.

Taubstumme Kinder.

1906; 62. 15.03.1906.

Psychische Alterstypen.

- 1907; 104. 02.06.1907.  
Die Lehrer im Kampf gegen die Schundliteratur.
- 1907; 172. 05.09.1907.  
Erzgebirgische Klöppelschulen.
- 1907; 204. 19.10.1907.  
Arzt und Schulbetrieb.
- 1907; 225. 19.11.1907.  
Jugendschriften und Kinderbücher.
- 1908; 120. 25.06.1908.  
Schülerselbstmorde und Schulsünden. I.
- 1908; 121. 26.06.1908.  
Schülerselbstmorde und Schulsünden. II.
- 1908; 127. 02.06.1908.  
Die Lehrer im Kampfe gegen die Schundliteratur.
- 1908; 142. 25.07.1908.  
„Handfertigkeits“-Unterricht.
- 1908; 202. 17.10.1908.  
Henker-Zopf.
- 1909; 57. 23.03.1909.  
Schwerhörigkeit bei Schulkindern.
- 1909; 107. 05.06.1909.  
Halbseidende Pädagogik.
- 1909; 146. 30.07.1909.  
Der Schulgarten [o.N.]
- 1910; 94. 18.05.1910.  
Selbstverwaltung in der Schule.
- 1910; 102. 28.05.1910.  
Kleines Feuilleton. Achtjährige Schriftsteller.
- 1910; 129. 06.07.1910.  
Kleines Feuilleton. Erziehung und Unterricht.
- 1910; 135. 14.07.1910.  
Der Sandhaufen.
- 1910; 154. 10.08.1010.  
Wege zur Arbeitsschule.
- 1910; 212. 29.10.1910.  
Das Elend der Krüppelkinder.
- 1910; 240. 09.12.1910.  
Spielnachmittage.
- 1913; 46. 06.03.1913.  
Die Prüfungsangst.
- 1914; 49. 11.03.1014.  
Die Kinderfrage.
- 1914; 109. 10.06.1914.  
Vom Gehorsam.
- 1914; 124. 01.07.1914.  
Die Versuchsschule.
- 32.1915; 61. 13.03.1915.  
Krieg und Erziehung.



2.1.2. *VERÖFFENTLICHUNGEN IM AUFTRAG DES »VEREINIGTEN REVOLUTIONÄREN ARBEITER- UND SOLDATENRATS VON GROSS-DRESDEN«.*

**DRESDNER VOLKSZEITUNG.**

29.1918; 264. 12.11.1918.

Bekanntmachung des vereinigten revolutionären Arbeiter- und Soldatenrates für Groß-Dresden. (gez. Rühle/ Schwarz)

29.1918; 265. 13.11.1918.

Bekanntmachung des vereinigten revolutionären Arbeiter- und Soldatenrates für Groß-Dresden. (gez. Rühle/ Schwarz)

29.1918; 267. 15.11.1918.

Aufruf: An das sächsische Volk. (Die Beauftragten der Arbeiter- und Soldatenräte Dresden, Leipzig, Chemnitz: Schwarz, Neurung, Fleißner, Rühle, Geyer; Disis; Heckert; Mälzer; Fellisch)

**LEIPZIGER VOLKSZEITUNG.**

25.1918; 266. 14.11.1918

Aufruf: An das sächsische Volk. (Die Beauftragten der Arbeiter- und Soldatenräte Dresden, Leipzig, Chemnitz: Schwarz, Neurung, Fleißner, Rühle, Geyer; Disis; Heckert; Mälzer; Fellisch)

**DER KOMMUNIST.** Dresden.

1.1918; 3. 27.11.1918.

„Die Wahrheit der Revolution“. Erklärung über den Austritt aus dem Vereinigten Revolutionären Arbeiter- und Soldatenrat vom 16.11.1918 (Rühle als Vorsitzender sowie weitere 19 namentlich aufgeführte Unterzeichner)

## **2.2. ZEITSCHRIFTEN-/ZEITUNGSBEITRÄGE, DEREN URHEBERSCHAFT OTTO RÜHLE ZUGESPROCHEN WIRD**

### **DIE ROTE FAHNE.** Berlin u.a..

10.01.1920.

U.S.P.-Ersatz. [o.N.]

### **DER KOMMUNIST.** Dresden

2.1920; 36.

Zur Klärung. [o.N.]

### **DER FREIDENKER.** Neu-Ulm.

69.1940; 5/6. [lfd. Nr. 3292] 04.02.1940.

Krieg und Faschismus. I.

69.1940; 7/8. [lfd. Nr. 3293] 18.02.1940

Krieg und Faschismus. II.

69.1940; 9/10. [lfd. Nr. 3294] 03.03.1940

Krieg und Faschismus. III.

69.1940; 11/12. [lfd. Nr. 3295] 17.03.1940.

Krieg und Faschismus. IV. [unterschrieben mit H.L.]

### **VORWÄRTS.** Berlin.

1904; 182. 05.08.1904.

Kirche, Schule und Proletariat. I. [o.N.]

1904; 184. 07.08.1904.

Kirche, Schule und Proletariat. II. [o.N.]

### **DER SYNDIKALIST.**

7.1925; 34. Beilage.

Erich Mühsam als "Antimilitarist". [unterschrieben mit O.K.]

7.1925; 36.

Erwiderung auf die Antwort von Erich Mühsam. [unterschrieben mit O.K.]

### **DIE SOZIALISTISCHE ERZIEHUNG.** Wien.

7.1927; 11. S. 240-247.

Individualpsychologie und Sozialismus. Bericht über den 2.Kongreß für Sozialismus und Individualpsychologie. Teil I. [o.N.]

7.1927; 12. S. 265-275.

Individualpsychologie und Sozialismus. Bericht über den 2.Kongreß für Sozialismus und Individualpsychologie. Teil II. [o.N.]

**DIE KINDERWIESE.** Wöchentliche Beilage im Prager Tageblatt.

58.1933; 264. 11.11.1933

Laßt Euch erzählen! Von den Indianern in Mexiko [o.N.]\*

**DIE PROLETARISCHE REVOLUTION.**

6.1931; 5.

Vom Kapitalismus zum Imperialismus. I

6.1931; 6.

Vom Kapitalismus zum Imperialismus. II

6.1931; 7.

Vom Kapitalismus zum Imperialismus. III

### 3. Schriften und Zeitschriftenbeiträge Rühles in anderen Sprachen

#### 3.1. IN BULGARISCHER SPRACHE

**Kakvo trieba da bude narodnoto uchilishte.** Otto Riule. Sofia: Izdava Partiinata sotsialisticheska knizharnitsa 1909; 60 S., (Bibliotheka ,Uchitelska iskra') [Die Volksschule wie sie ist]

#### 3.2. IN ENGLISCHER SPRACHE

**Karl Marx. His life and work.** (Translate by Eden and Cedar Paul). New York: The Viking Press 1929, 419 p., Ill.

Auflage: Garden City, New York: Garden City publishing co., inc.o. J., 419 p.; Ill.

Auflage: New York: The Viking Press 1935, 419 p.; Ill.

Auflage: Garden City, New York: The New Home Library 1943, IV, 419 p.; Ill. (Star books)

**The living thought of Karl Marx.** Based on Capital. Critique of political economy. Presented by Leon Trotsky. "Marxism in our time" by Leon Trotsky. Philadelphia: David McKai 1939

Auflage: New York, Toronto: Longmans, Green & Co. 1939, 184 p.: ill.-Translation of the introductory essay by Charles Malamuth; woodcut portrait of Marx by Prof. Hans A. Mueller

Auflage: New York, Toronto: Longmans, Green & Co. 1940

Auflage: New York: Fawcett 1963, 175 p.

**The living thought of Karl Marx.** Based on Capital. A critique of political economy. Presented by Leon Trotsky. "Marxism in our time" by Leon Trotsky. London: Cassell 1940, 189 p.

Auflage: London: Cassell 1946, 189 p.

**The struggle against fascism begins with the struggle against bolshevism.** London: Bratach Dubh Editions 1981, 20 p. (Anarchist pamphlet; no. 5)\*

**The case of Leon Trotsky. Report of hearings on the charges made against him in the Moscow Trials.** April, 10.-17. 1937, Coyoacan, Mexiko], By the Preliminary Commission of Inquiry: John Dewey (Chairman), Carleton Beals (resigned), Otto Ruehle, Benjamin Stolberg, Suzanne LaFollette (Secretary). Transcript of proceedings in the Hearings of the preliminary commission of inquiry into the charges made against Leon Trotsky in the Moscow Trials - Held April 10 to 17 1937 at Avenida Londres, 127, Coyoacan, Mexiko. Reported by Albert M. Glotzer, Court Reporter of Chicago, Illinois. London: Martin Seckler & Warburg, LTD, 617 p.\*

### **Zeitschriften- und Zeitungsbeiträge in englischer Sprache.**

LIVING MARXISM.

vol. 5; No 1-2; 1940. p. 14-18.

Which side to take?

vol. 4; no 8; 1939. pp. 245-255

The struggle against fascism begins with the struggle against bolshevism [o.N.]

THE RUSSIAN QUESTION TODAY.

vol. VIII.; no. 11/12. ??? 9; 1947. pp. 259-273.

The struggle against Fascism begins with the struggle against Bolshevism.\*

### **3.3. IN FINNISCHER SPRACHE**

**Kansakoulun uudistaminen.** Kirjoittanut Otto Rühle: Lyhennellen Suomentanut Hilja Pärssinen. Helsinki: [Verlag] *Kosonen 1908*, 79 S. [Die Volksschule, wie sie sein soll]

### **3.4. IN FRANZÖSISCHER SPRACHE**

**La crise mondiale. Ou Vers le capitalisme d'État.** Traduit de l'allemand... Huitième édition. Paris: Librairie Gallimard 1932, 254 p. (Les Documents bleus. Notre temps. No. 45) [veröffentlicht unter dem Pseudonym Carl Steuermann]

**Karl Marx.** Traduit de l'allemand par A. Vialatte. 1-5 . éd.-Paris: édition Bernard Grasset, 1933, 480 p.

Auflage: Montrouge (Seine), Impr. Moderne. Paris: édition Bernard Grasset 23.12.1933, 425 p. ("Les Écrits" sous la direction de Jean Guéhenno: 4. Série, no. 2)

**Fascisme brun, fascisme rouge.** Traduction (du manuscrit allemand) de J.M. Laurian et Arthur Otto Rühle et le mouvement ouvrier allemand. Stalinisme et fascisme, critique socialiste du bolchévisme. Paul Mattick. Traduction de Juliette A., Paris: René Lefevre 1975 (69-Lyon: Presse nouvelle), 96 p.; Ill. ("Spartacus". Serie B; 63)

**Révolution et socialisme/Revolution und Sozialismus.** Avant-Propos Henry Jacoby. Économies et sociétés. Le communisme - Réalité et utopie. Cahiers de l'I.S.E.A.. Genève: Librairie Droz, Tome IV, Novembre 1970, No 11. p. 2143-2173 [franz./dt.]

**Die Revolution ist keine Parteisache, 1920.** In: La Gauche Allemand. Textes (1920-1922). Trad. de l'allemand. Pour l'histoire du mouvement communiste en Allemagne de 1918 à 1921. Ed. Denis Authier; Invariance, La Vielle Taupe, La Vecchia Talpa - Mouvement Communiste, G. Dauve, B.P. Brignoles (Var), Choisy-le-Roi, Paris-Naples 1973, IV, 169 p.

**La Contre-Revolution bureaucratique.** Korsch, Karl; Mattick, Paul; Pannekoek, Anton; Rühle, Otto; Wagner, Helmut. Trad. de l'anglais par C. Collet et C. Smith. Paris: Union générale d'éditions 1973, 312 p.

### 3.5. IN HOLLÄNDISCHER SPRACHE

**De levende Gedachten van Karl Marx.** Belicht door Leon Trotsky. Het Kapitaal. Den Haag: Servire 1940, 191S.

Auflage: Den Haag: Servire 1951, 182 S.

### 3.6. IN ITALIENISCHER SPRACHE

**Carlo Marx.** Milano: Mondadori 1940.

Auflage: Milano: Mondadori 1949.

**Il coraggio dell'utopia. Piani per la ricostruzione di una nova società.** Introduzione e saggio conclusivo (Utopia come alternativa) di Henry Jacoby. Florenz: Guaraldi 1972, 268 p. [Mut zur Utopie. Baupläne für eine neue Gesellschaft]

Auflage: Rimini 1972, 268 p.

Auflage: Rimini 1976, 268 p.)

**La Lotta contro il fascismo comincia con la lotta contro il bolscevismo.** Catania (Italien): Edizioni Anarchismo o. J. (1974), 10 S.: p. 247-256.\*

### 3.7. IN SERBOKROATISCHER SPRACHE

**Zapušteno dete.** UREĐUJE I KDAJE: Miloš B. Jankovic, Ucitelj. Prevela Desanka Cvetkovic. Beograd, Jankovic 1933 (Biblioteka "Buduc Nost" Sv. 42) [Das verwahrloste Kind 1926]

**Kakva je narodna škola.** UREĐUJE I KDAJE: Miloš B. Jankovic, Ucitelj. Beograd o. J. [1935] (Biblioteka "Buduc Nost" Sv. 1) [Die Volksschule, wie sie ist., 2., umgearb. Aufl. 1909]

**Kakua treba da bude narodna škola.** UREĐUJE I KDAJE: Miloš B. Jankovic, Ucitelj. Beograd o. J. [1935] (Biblioteka "Buduc Nost" Sv. 4) [Die Volksschule, wie sie sein soll., 2., umgearb. Auflage 1911]

**Ophodenje sa decom.** UREĐUJE I KDAJE: Miloš B. Jankovic, Ucitelj. Sa nemackoga Drag. M. Todorovic. Beograd 1936, 40 p. (Biblioteka "Buduc Nost" Sv. 56) [Umgang mit Kindern. 20.-40.Tsd.]

**Idrugovi - Odgovarajte na decja pitanja.** UREĐUJE I KDAJE: Miloš B. Jankovic, Ucitelj. Beograd o. J. [1935] (Biblioteka "Buduc Nost" Sv. 16) [Das fragende Kind]

**Ti i tvotje dete.** UREĐUJE I KDAJE: Miloš B. Jankovic, Ucitelj. Beograd 1935, 27 p. (Biblioteka "Buduc Nost" Sv. 55) [Du und dein Kind.]

**Objašnjenje polnih odnosa deci.** UREĐUJE I KDAJE: Miloš B. Jankovic, Ucitelj. Beograd o. J. [1935] (Biblioteka "Buduc Nost" Sv. 2) [Grundfragen der Erziehung.]

### **3.8. IN SPANISCHER SPRACHE**

**El alma del niño proletario.** Tradución del alemán por José Salgado. 1 ed. Madrid: Imp. Y Edit. Espasa Calpe S. A. 1932, 256 p. [Die Seele des proletarischen Kindes]

Auflage: Buenos Aires: Tradución del alemán por José Salgado. Supervision: Electra Peluffo-Edition Pisque 1964, 189 p.

**La escuela del trabajo.** Mexiko: Secretaria de Educación Pública, D.A.P.P., 1938, 103 p.

**El pensamiento vivo de Marx.** Buenos Aires: Losada 1940

Auflage: Buenos Aires: Losada 1943

Auflage: Buenos Aires: Losada 1948, 327 p.

Auflage: Buenos Aires: Losada 1962, 242 p.

**Les pages immortelles de Marx.** Choiesies et expliquées par Léon Trotski. Paris: Editions Corrêa 1947, 283 p.

### **Zeitschriften- und Zeitungsbeiträge in spanischer Sprache**

#### **UO-REVISTA DE CULTURA MODERNA.**

1936; 10. (August/September 1936)

La Educación de Trabajo es un Postulado Socialista?

#### **EL MAESTRO RURAL.**

5.1936; 2. 15.01.1936.

Programas para las escuelas rurales. (Tres ciclos)

5.1936, 3. 01.02.1936.

Programa para Jardines de Ninos.

5.1936; 4. 15.02.1936.

Programa para escuelas primarias. (seis ciclos)

5.1936; 5. 01.03.1936.

La educacion socialista. I. memorandum y tesis.

5.1936; 6. 15.03.1936.

La educacion socialista. II. Las bases cientificas.

5.1936; 7. 01.04.1936.

La educacion socialista. III. El metodo pedagogico.

La educacion socialista. IV. La practica educativa.

5.1936; 8. 15.04.1936.

El nino proletario en mexico. Plan de trabajo para una investigacion.

5.1936; 11. 01.06.1936

La escuela de trabajo en europa.

### **3.9. IN TSCHECHISCHER SPRACHE**

Jak zacházeti s d tmi. Praha 1928, 122 S.

### **3.10. IN UNGARISCHER SPRACHE**

KOMMUNISZMUS. Az Internacionalista Kommunista Csoport Központi folyóirata magyar nyelven. Ungarn

1. Szam 1991. Tavasz

**A forradalom nem pártügy.** [Die Revolution ist keine Parteisache]



#### **4. Reden und Anfragen im Reichstag**

**Säuglingssterblichkeit** 30.11.1912. Band 286; 74. Sitzung; S. 2447-2454.

**Erhebung über Lohnbeschäftigung von Kindern.** 16.01.1913. Band 301; Anfrage Nr. 45; Aktenstück Nr. 664; S. 854.

**Erhebung über Lohnbeschäftigung von Kindern.** Beantwortung der Anfrage durch Dr. Caspar, Reichsamt des Innern. 21.01.1913. Band 287; 94. Sitzung; S. 3088.

**Kindertuberkulose.** 06.02.1913 Band 287; 105. Sitzung; S. 3537-3539.

**Das erwerbstätige Kind.** 09.02.1914. Band 292/ 209. Sitzung; S. 7125-7129.

weitere Veröffentlichung

Du und dein Kind. Rühle, Otto (Hg.). Hellerau (Dresden). Görlitz: Verlag Buchhandlung Görlitzer Volkszeitung 1914. Heft 2: Das erwerbstätige Kind. 32 S.; S. 19-23. [Auszüge]

**Olympische Spiele.** 14.02.1914. Band 293; 214. Sitzung; S. 7333-7335.

weitere Veröffentlichung

KÖRPER UND GEIST.

22.1914. S. 437-440. Der Reichstag und die Berliner Olympischen Spiele 1916.

**Zur Geschäftsordnung.** 24.03.1916. Band 307; 37. Sitzung; S. 845-846.

**Zur Geschäftsordnung.** 06.06.1916. Band 307; 60. Sitzung; S. 1548.

**Gegen die Kriegskredite.** 27.10.1916. Band 308; 68. Sitzung; S. 1849.

**Verhaftung polnischer Sozialisten.** Anfrage von Otto Rühle vom 04.05.1917. Band 309; 100. Sitzung; S. 3021.

**Verhaftung polnischer Sozialisten.** Anfrage von Otto Rühle vom 11.05.1917. Band 321; Anfrage Nr. 149; Aktenstück 816; S. 1575.

weitere Veröffentlichung

VORWÄRTS. 34.1917; 186. 10.07.1917. Schutzhaft. Anfrage des Abgeordneten Rühle zur Sicherheitshaft Rosa Luxemburgs.

**Verhaftung polnischer Sozialisten.** Anfrage von Otto Rühle und Beantwortung der Anfrage durch Dr. Lewald, Reichsamt des Innern am 15.05.1917. Band 310; 109. Sitzung; S. 3382-3383.

**Aufruf zur proletarischen Revolution.** 25.10.1918. Band 314; 196. Sitzung; S. 6270

weitere Veröffentlichung

ARBEITERPOLITIK. Bremen

1.1916; 20. 04.11.1916. 30. Oktober - In der Reichstagsitzung vom 27. Oktober

In: Dokumente und Materialien zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Institut für Marxismus/Leninismus beim ZK der SED (Hg.). Berlin 1957, 1958, 1966. Band 2: Dokument 102, S. 265-267 (Auszug)

Alle in: Verhandlungen des Reichstages: Stenographische Berichte. XIII. Legislaturperiode I. und II. Session. Bände 286/287/292/293/307/308/309/310/314. Anlagen XIII. Legislaturperiode I. und II. Session. Bände 301 / 321. Berlin: Druck und Verlag der Norddeutschen Buchdruckerei und Verlagsanstalt 1913, 1918

## 5. Beiträge zum Leben und Werk von Otto Rühle

### 5.1. VERÖFFENTLICHUNGEN BIS 1945

#### BIOGRAPHIE

**Otto Ruele – Un gran pedagogo socialista.** In: El maestro rural. 1936; 2.; 15.01.1936.

**In Memoriam Otto und Alice Rühle.** FR. In: La otra Alemania. Buenos Aires 6. año /01.08.1943 no. 70/p. (6.1943; 7.)

**Adios a Otto y Alicia.** Fraenckel, Fritz. In: Mundo. Socialismo y Libertad. Mexiko D.F. 1943; 2. 15.07.1943.

**Otto y Alicia Rühle.** Ross, Benjamin. In: Libertad y Progreso. Juli 1943.

**Impresionante suicidio de la sra. Alice Rühle.** In: El Universal. (Mexico). 28.1943. 26.06.1943. Foto von Otto Rühle

**Otto y Alicia Rühle.** In: Mundo. (México). 1943; 2. 15.07.1943.

**Kurzbiographie Rühle, Otto:** In: Reichstagshandbuch 1890-1912. Legislaturperiode 13/1912. Berlin 1912, S.500

**Kurzbiographie Rühle, Otto:** In: Lexikon der deutschen Dichter und Prosaisten von Beginn des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Band 1-8. Brümmer, Franz (Hg.). Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun. o.J. [ca. 1920]. Band 6, S. 81-82

**Kurzbiographie Rühle, Otto.** In: Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender. 4.1931. S. 376.

**Kurzbiographie Rühle, Otto.** In: Reichshandbuch der deutschen Gesellschaft. 1931. Band 2, S. 398.

**Nachruf Otto Rühle.** In: Das Andere Deutschland. Boenaerenser Exilzeitschrift. New York. 1943; 69. 01.08.1943.

**Bericht des deutschen Gesandten** in Mexiko an das Auswärtige Amt vom 30.01.1936. Rüdts von Collberg, Heinrich Freiherr. In: Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes, Bonn: Abt. III Mexiko, Politik 19, Bolschewismus, Kommunismus usw. in Mexiko. Bd. 1 (Kent II, 116). Abschrift Bericht III D 6

**Alice et Otto Rühle sont morts ...** Serge, Victor. 27.06.1943. [maschschr. Manuskript eines Nachrufs]. In: Nachlass Victor Sorge, New Haven

## POLITIK

### **Bericht über den Gründungsparteitag der Kommunistischen Partei Deutschlands**

(Spartakus) vom 30.12.1918 bis 01.01.1919 in Berlin. KPD (S) (Hg.). Berlin: Berliner Buch- und Kunstdruckerei GmbH o.J. (1919), 56 S.

Auflage: Der Gründungsparteitag der KPD. Protokolle und Materialien. Hermann Weber (Hg.). Frankfurt/Main, Wien 1969.

Auflage: Frankfurt/Main: Verlag Marxistische Blätter 1978, 56 S.

Hermann Weber (Hg.): **Die Gründung der KPD**. Protokoll und Materialien des Gründungsparteitages der Kommunistischen Partei Deutschlands 1918/19. Berlin 1993.

Inhalt mit Bezug zu O.R.: Diskussionsrede von Otto Rühle auf dem I.PT (S. 96-98); biographische Skizze von Otto Rühle (S. 350f.)

Plättner, Karl/Grünthaler: **Rühle im Dienst der Konterrevolution**. *Das ostächsische Sportkommunisten-Kartell oder Die revolutionäre Klassenkampf-Partei*. Hettstedt (Südharz): KAPD-Verlag o.J. [1920], 40 S., (Proletarisch-revolutionäre Flugschrift Nr. 4)

## PÄDAGOGIK

Richter, Carl: **Contra Rühle!** Die Schmähchrift des „Lehrers“ Rühle gegen das Oschatzer Seminar oder **Die Pietätslosigkeit eines „Pädagogen“**. Leipzig: Verlag Arwed Strauch 1896, 22 S.

Achleitner, Friederich: **Das sozialistisch-kommunistische Schulprogramm, seine Hauptgedanken und deren Vorläufer in der Geschichte**. München, Dissertation 1923

Hoernle, Edwin: **Der scheinrevolutionäre pädagogische Idealismus**. In: Hoernle, Edwin: Grundfragen der proletarischen Erziehung. Berlin 1929

Neuausgabe: Werder. Lutz von; Wolff, Reinhart (Hg.). Frankfurt/Main: März Verlag 1969, 5. 159-164.

In: Edwin Hoernle. Schulpolitische und pädagogische Schriften. Robert Alt (Hg.), ausgewählt und eingeleitet von Wolfgang Mehnert. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin. 1958. S. 280-285. (Reihe: Erziehung und Gesellschaft. Materialien zur Geschichte der Erziehung).

In: In: Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der ersten Republik. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1983, S. 132-136

Breitenstein, Disiderius: **Die sozialistische Erziehungsbewegung. Ihre geistigen Grundlagen und ihr Verhältnis zum Marxismus**. Freiburg i.Br.: Herder Verlag 1930, 207 S.

## 5.2. DEUTSCHSPRACHIGE VERÖFFENTLICHUNGEN ZU OTTO RÜHLE 1945-1989 (AUßER DDR)

Sebastian Franck: **Soziologie der Freiheit**. Ulm/Donau 1951.

Olaf Ihlau: **Die roten Kämpfer**. Meisenhain am Glan 1969.  
Biographische Angaben zu Otto Rühle S. 179.

Lutz von Werder/Reinhart Wolff: **Nachwort**. In: Otto Rühle: Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Darmstadt 1969. S. 215.

Hermann Weber (Hg.): **Der Gründungsparteitag der KPD**. Protokolle und Materialien. Frankfurt/Main, Wien 1969.

Auflage: Frankfurt/Main: Verlag Marxistische Blätter 1978.

Auflage: Hermann Weber (Hg.): **Die Gründung der KPD**. Protokoll und Materialien des Gründungsparteitages der Kommunistischen Partei Deutschlands 1918/19. Berlin 1993.  
zu Otto Rühle: Diskussionsrede von Otto Rühle auf dem I. Parteitag der KPD (Spartakus). 1993, S. 96-98; biographische Skizze von Otto Rühle. 1993, S. 350f.

Frits Kool: **„Ein anderer Moskau-Pilger“, Otto Rühle**. (o.T.). In: Die Linke gegen die Parteienherrschaft. Kool, Frits (Hg.). Olten und Freiburg i.Br. 1970. S. 305-311.

Rotes Kollektiv Proletarische Erziehung (Hg.): **Die Erziehungsgemeinschaft „Das proletarische Kind“**. Dresden 1925/ 26. In: Soll Erziehung politisch sein? Frankfurt/ M. 1970. S. 61-67.

Gottfried Mergner: **Otto Rühle Schriften**. Reinbek bei Hamburg 1971. zu Otto Rühle: Zum Verständnis der Texte. S. 206-213.; Biographische Daten. S. 214f.

Friedrich Georg Herrmann: **Otto Rühle – ein deutscher Revolutionär**. Diplomarbeit 1972, Auflage: pour Brigide 1978, S.

Uschi Eßbach/Kreuzer- Eßbach; Wolfgang: **Bedingungen proletarischer Solidarität – Otto Rühles sozialrevolutionäre Pädagogik**. In: Solidarität und soziale Revolution. Frankfurt/Main Köln 1974. S. 59-93

Lutz von Werder: **Arbeiterkind und Klassenbewußtsein. Otto Rühle als sozialistischer Sozialisationsforscher.** Vorwort zur Taschenbuchausgabe von Otto Rühle. Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1975. S. 7-43.

Henry Jacoby: **Otto Rühle: Kurzer Abriss seines Lebens.** Vorwort zu: Otto Rühle: Illustrierte Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats. Bd. 2. Gießen 1977. Vorwort S. I-XIV.

Ulrich Bendele: **Sozialdemokratische Schulpolitik und Pädagogik im wilhelminischen Deutschland (1890– 1914).** Frankfurt/Main New York: Campus Verlag 1979.

Stephen S. Kalmar: **Biographische Angaben zu Otto Rühle.** In: ders.: Alice Rühle-Gerstel: Kein Gedicht für Trotzki. Frankfurt/ M. 1979. zu Otto Rühle: S. 6-10.; biographische Angaben. S. 97/98.

Herbst, Ingrid: **Otto Rühles Beitrag zu einer Erneuerung des Marxismus.** *Versuche einer Darstellung seines politischen Werdegangs, seiner Theorie und deren Rezeption in der Weimarer Republik und nach dem Zweiten Weltkrieg.* Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der fachwissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. o.O. 1979. 270 S.

Schneider, Bernd. **Alice Rühle-Gerstels und Otto Rühles Versuch einer Synthese von Marxismus und Psychologie.** Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Diplomprüfung. Berlin 1980. 85 S.

Ingrid Herbst/Bernd Klemm: **Vorwort.** In: Alice Rühle-Gerstel: Der Umbruch oder Hanna und die Freiheit. Frankfurt/Main 1984. S. 5-21

Henry Jacoby / Ingrid Herbst: **Otto Rühle zur Einführung.** ( Reihe "SOAK-Einführungen") Hamburg 1985.

Heiko Wessel: **Otto Rühle: "Sozialpädagoge" und Räte-sozialist.** In: Klassiker der sozialistischen Erziehung. Hrsg.: Bundesvorstand der sozialistischen Jugend Deutschlands. Bonn 1989. S. 95-108.

Ferdinand Brandecker: **Kurt Löwenstein: Sozialistische Erziehung als Forderung und Tat.** In: Klassiker der sozialistischen Erziehung. Hrsg.: Bundesvorstand der sozialistischen Jugend Deutschlands. Bonn 1989. S. 15-48.

### 5.3. VERÖFFENTLICHUNGEN ZU OTTO RÜHLE 1949-1989 IN DER DDR

Drechsler, Karl: **Das Verhältnis zwischen Spartakusbund und Linksradi-kalen 1917/18.** In: Die Oktoberrevolution und Deutschland. Protokoll der wissenschaftlichen Tagung in Leipzig vom 25. bis 30.11.1957. Band 1. Berlin 1958, S. 223 ff.

Barthel, Walter: **Die Linken in der deutschen Sozialdemokratie im Kampf gegen Militarismus und Krieg.** Berlin: Dietz Verlag 1958.

Otte, Rolf: **Sie mögen alle Hunde hetzen.** *Die Dresdner Arbeiterjugend im Kampf gegen das Reichsvereinsgesetz und den Ersten Weltkrieg (1906-1918).* Institut und Museum für Geschichte der Stadt Dresden (Hg.). Dresden 1958, 65 S.

Dörrer, Horst: **Die Dresdner Arbeiterbewegung während des Weltkrieges und der Novemberrevolution 1918.** Leipzig und Dresden, Dissertation, Karl-Marx-Universität Leipzig, 1960, 240 S.

Hohendorf, Gerd. **Biographische Angaben: Otto Rühle.** In: Die Erziehung der Kinder in der proletarischen Familie. Clara Zetkin, Käthe Duncker, Julian Borchardt. Hohendorf, Gerd (Hg.). Berlin: Verlag Volk und Wissen 1960, S. 125-126.

Schäfers, Hans-Joachim: **Zur sozialistischen Arbeiterbildung in Leipzig 1890-1914.** Leipzig 1961

Meier, Artur: **Die Bestrebungen der revolutionären deutschen Arbeiterbewegung zur systematischen sozialistischen Bildung und Erziehung erwachsener Werktätiger: 1918-1923.** Dissertation, Humboldt-Universität. Berlin 1964

**Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Chronik.** 3 Bände. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hg.). Berlin: Dietz Verlag 1965, 1966

Schäfers, Hans-Joachim: **Zur sozialistischen Arbeiterbildung in Deutschland in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg.** Dissertation, Karl-Marx-Universität. Leipzig 1965

**Abschrift der Konferenznotizen des Teilnehmers Hermann Fiedler vom 23./24. April 1916.** u.a. zum Referat von Otto Rühle. In: Bezirkskommission zur Erforschung der Geschichte der örtlichen Arbeiterbewegung bei der Bezirksleitung Gera der SED (Hg.): Die Jenaer Osterkonferenz 1916 und ihre aktuellen Lehren. Gera 1967. S. 53.

Dörrer, Horst: **Das Echo des Roten Oktobers. Zu den revolutionären Ereignissen in Dresden in den Jahren 1917-1918.** Museum für die Geschichte der Stadt Dresden (Hg.). Dresden 1967, 71 S.; Abb.; Anhang

Dörrer, Horst: **Die Herausbildung einer revolutionären Massenpartei in Ostachsen bei besonderer Berücksichtigung der Vereinigung des linken Flügels der USPD mit der KPD (1914-1929).** Leipzig und Dresden, Phil. Habilitation, Karl-Marx-Universität Leipzig, 1968, 230 S.

Scholze, Siegfried: **Die Entwicklung der revolutionären deutschen Arbeiterjugend von der Jenaer Osterkonferenz 1916 bis zum Internationalen Jugendtag im September 1916.** Dissertation. Greifswald, 1968

Kuczynski, Jürgen: **Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus.** Teil 1. Band 19: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. Berlin: Akademie-Verlag 1968

**Biographisches Lexikon: Rühle, Otto.** In: Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung. Biographisches Lexikon. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED (Hg.). Berlin: Dietz Verlag 1970, S. 387-388

Keller, Ulla: **Der Rühleprozeß.** *Ein Beitrag zur Biographie Otto Rühles, eines Vorkämpfers für eine demokratische und sozialistische Erziehung.* Dresden: Staatsexamensarbeit, PH Dresden 1970, 59 S.

Pfaff, Ingeborg: **Otto Rühles Anteil an der Entwicklung des Schulprogramms der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands nach der Jahrhundertwende.** Dresden: Diplomarbeit, PH Dresden 1970\*

Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. **Teil 2: Von 1900 bis zur Gegenwart.** Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hg.). Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag 1971, 308 S.

Günther, Karl-Heinz (Leiter des Hg.-Kollegium): **Kurzbiographie Otto Rühle.** In: Geschichte der Erziehung. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag 1976, 12.Aufl., S. 451/452; 15.Aufl. S. 470/471



Gleisberg, Dieter: **Conrad Felixmüller. Leben und Werk.** Dresden: Verlag der Kunst 1982, 302 S.; Abb. / Auch in: Conrad Felixmüller. Gemälde, Aquarelle, Zeichnungen, Druckgrafik. Ministerium für Kultur der DDR, Staatliche Kunstsammlungen Dresden, Staatliche Museen zu Berlin (Hg.). Dresden, Berlin 1975/76, S. 11-53

Maneck, Horst: **Otto Rühles bildungspolitisches und pädagogisches Wirken in der Zeit der Jahrhundertwende bis zum Jahr 1916.** Dresden: Dissertation. Band 1; Dokumentenanhang. Band 2. 1976, 281 und 202 S.

Steinmetz, Eva-Maria: **Die Lage des proletarischen Kindes in der Zeit vor dem 1. Weltkrieg, dargestellt an Arbeiten von Otto Rühle.** Dresden: Diplom-Arbeit, PH Dresden 1976, 62 S.

Dr. Werner Lesanovsky. **Otto Rühle – Pionier auf dem Wege zu einer marxistischen Arbeiterbildung.** Volkswacht. 1980.

Groschopp, Horst: **Arbeiterbewegung als ‚Kulturbewegung‘.** In: Weimarer Beiträge. Berlin und Weimar. 26.1980; 2. S. 82-107

Kießling, Wolfgang: **Exil in Lateinamerika.** Leipzig: Philipp Reclam jun. 1980, 578 S., (Kunst und Literatur im antifaschistischen Exil 1933-1945 in sieben Bänden, Bd. 4)

Otte, Rolf: **Die Jugend der Revolution.** *Aus der Geschichte der ersten sozialistischen Jugendorganisation in Dresden (1908-1918).* In: Jahrbuch zur Geschichte Dresdens 1983. Dresden 1982, S. 43-54

Ivan, Gabriela: **Conrad Felixmüller: Der Agitator (Otto Rühle spricht).** In: Otto Nagel Haus. Abteilung proletarisch-revolutionäre und antifaschistische Kunst der Nationalgalerie. Staatliche Museen zu Berlin, Hauptstadt der DDR (Hg.). Berlin: Verlag der Kunst Dresden 1984, S. 30-34; Abb.

Groschopp, Horst: **Zwischen Bierabend und Bildungsverein.** Zur Kulturarbeit in der deutschen Arbeiterbewegung vor 1914. Berlin: Dietz Verlag 1985, 243 S., Abb.

Horst Groschopp. **Utopie vom neuen Menschen.** In: Weimarer Beiträge. Zeitschrift für Lit.wiss., Ästhetik und Kulturtheorie 33.1987; 12. S. 1953-1970.

Groschopp, Horst: **Weltenwende zu einer neuen Kultur.** *Beiheft zum fotomechanischen Nachdruck von Otto Rühles ‚Illustrierter Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats‘.* Mit einer Bibliographie von Erwin Dorn. Manuskript 1987 [1988 überarbeitet/gekürzt 1990]. unveröffentlicht, 261 S.

Groschopp, Horst: **Rühles Biographie**. In: ders.: Weltenwende zu einer neuen Kultur. *Beiheft zum fotomechanischen Nachdruck von Otto Rühles 'Illustrierter Kultur- und Sittengeschichte des Proletariats'.* Mit einer Bibliographie von Erwin Dorn. Manuskript 1987 [1988 überarbeitet/gekürzt 1990]. unveröffentlicht, S. 196-216

Horst Groschopp. **Noch einmal Otto Rühle**. In: Weltbühne. 83.1988; 13. 29.03.1988. S. 414/415.

Merker, Paul: **Vom Schloßturn wehte die rote Fahne**. *Wie die Arbeiter und Soldaten in Dresden die Monarchie beseitigten*. In: Jahrbuch 1988 zur Geschichte Dresdens. Dresden 1988, S. 24-35

**Publikationen der Vereinigung linksgerichteter Verleger (1925-1926)**. Mit einem Nachwort herausgegeben von Wolfgang U. Schütte. Zentralantiquariat der DDR, Leipzig 1988. Ausgabe für München, New York, London, Paris: KG. Saar Verlag 1988, 298 S.

Gebhardt, Manfred: **Max Hoelz. Wege und Irrwege eines Revolutionärs**. Biografie. Berlin: Verlag Neues Leben 1989

Kießling, Wolfgang: **Ohne Bindung zur Liga**. In: Kießling, Wolfgang; unter Mitarbeit von Rainer Thuß: *Brücken nach Mexiko. Traditionen einer Freundschaft*. Berlin: Dietz Verlag 1989, S. 272-274.

#### 5.4. DEUTSCHSPRACHIGE VERÖFFENTLICHUNGEN ZU OTTO RÜHLE AB 1990

Simone Lässig: **Politische Radikalität und junge Kunst – zum Wirken von Otto Rühle in Dresden.** In: Dresdner Hefte Nr.25, 9.1991;1.

Ulrich Klemm: **Zur Rezeption einer marginalisierten Pädagogik.** In: Ulrich Klemm: Anarchismus und Pädagogik. Frankfurt 1991. Einleitung S. 7-20.

Heribert Baumann: **Das Erziehungswerk von Alice und Otto Rühle.** In: Ulrich Klemm: Anarchismus und Pädagogik. Frankfurt 1991. S. 153-160.

Horst Groschopp: **Otto Rühle. Zum Arbeiterbild in der ultralinken deutschen Arbeiterbewegung der zwanziger Jahre.** In: Klaus Tenfelde (Hg.). Arbeiter im 20. Jahrhundert. Stuttgart 1991. S. 299-320.

Wolfgang Kutz: **Der Erziehungsgedanke in der marxistischen Individualpsychologie. Pädagogik bei Manés Sperber, Otto Rühle und Alice Rühle-Gerstel.** *Zur Historiographie tiefenpsychologisch geprägter Erziehungswissenschaft.* Bochum: Ulrich Schallwig Verlag 1991, zugleich Dissertation Duisburg 1991.

Erwin Dorn; Horst Groschopp: **Otto Rühle: Leben und Werk.** In: Mitteilungen aus der kulturwissenschaftlichen Forschung. Arbeiter und Massenkultur. Wandlungen im Freizeitverhalten der Zwanziger Jahre. Berlin 1992. S. 282-320.

Karl Sonnenburg: **Otto Rühle – ein linkes Leben aus Eigensinn.** In: Neues Deutschland, 1993.

Hans-Joachim Schille: **Otto Rühle: Individualpsychologie und Pädagogik, sein Leben und seine Marx-Biographie.** In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 18.1993.

Stanley Pierson: **Renewal through Education: Otto Rühle und Heinrich Schulz.** In: Marxist Intellectuals and the Working-Class Mentality in Germany, 1887-1912. Cambridge London 1993. S. 193-204.

Fritz Pohle: **Otto Rühle in Mexiko.** In: Kohout, Karl (Hrsg.): Alternative Lateinamerika. Frankfurt/ Main 1994; S. 133-151.

Horst Groschopp: **Rühle, Karl Heinrich Otto (Ps. Carl Steuermann, Carlos Timonero).** In: Barck, Simone; Schlenstedt, Silvia; Bürgel, Tanja; Giel, Volker; Schiller, Dieter (Hrsg.). Lexikon sozialistischer Literatur. Ihre Geschichte in Deutschland bis 1945. Stuttgart 1994. S. 406f. .

Martin Kamp: **Kinderrepubliken**. Opladen 1995, S. 292-299.

Elsbeth Würzer Schoch: **Otto Rühle und Siegfried Bernfeld: Eine vergleichende Darstellung zweier Pädagogen, ihrer unterschiedlichen psychologischen und soziologischen Grundlegung und ihrer pädagogischen Relevanz**. Dissertation. Zürich 1995. 348 S.

Erhard Frommhold: **Ein vergessener Revolutionär – Otto Rühle**. In: Sächsische Heimatblätter 6/1997. S. 404-412.

Horst Groschopp: **Dissidenten**. *Freidenkerei und Kultur in Deutschland*. Berlin: Dietz Verlag 1997. 448 S.

Hans-Joachim Schille/Gerd Stecklina: **Annotierte Bibliographie der bisher aufgefundenen Veröffentlichungen von Otto Rühle (1874-1943)**. Technische Universität Dresden, Institut für Sozialpädagogik (Hg.). Dresden 1998. 203 S.

Hans Joachim Schille: **Der autoritäre Mensch und die Revolution**. In: Dresdner Neueste Nachrichten, 15./16. 05.1999.

Hans Joachim Schille: **Der autoritäre Mensch und die Revolution**. In: Dresdner Hefte Nr.57, 17.1999;1.

Gerd Stecklina: **Die Sozialpädagogik Otto Rühles**. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Technischen Universität Dresden. 48.1999, Heft 3.

Schille, Joachim: **Buchholz-Friedewald einst Ort eines Verlages**. Sächsische Zeitung, 23.24.10.1999.

Klaus Ravenberg: **Otto Rühle (1874-1943). Sozialpädagogische Theoriebildung und Kritik am "autoritären Menschen"**. Diplomarbeit. Münster 1999. Band 1; Dokumentenanhang und Bibliographie. Band 2.

H. Wolfgang Eichhorn: **Kampfgefährte Liebnechts und Arbeiterräte -Befürworter**. Dresdner Neueste Nachrichten, 29.11.1999.

Klaus Ravenberg: **Bibliographie: Otto Rühle (1874-1943) und Alice Rühle-Gerstel (1894-1943)**. Münster 2000 (Eigendruck, unveröffentlichtes Manuskript)

Schille, Joachim. **Otto Rühle – ein sozialpädagogischer Zeitgenosse von Paul Natorp**. In: Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit (Hg.) (Redaktion: Schröder, W./Stecklina, G.). 100 Jahre Sozialpädagogik Paul Natorp/Aktuelle Forschungsprojekte zur Historischen Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Dresden 2000; S. 27-38.

Schille, Joachim. **Otto Rühle – ein Sohn Großvoigtsbergs**. In: Amtsblatt des Gemeindeverbandes Großschirma. September 2000.

Schille, Joachim. **Der sächsische Pestalozzi. Sozialpädagoge Otto Rühle sucht Ursachen jugendlicher Aggression und wirbt für unautoritäre Erziehung**. Sächsische Zeitung. 06.10.2000

H. Wolfgang Eichhorn. **Eine Utopie regt auf und an – Erinnerungen an Otto Rühle, Revolutionär und Internationalist**. Berlin 2000. (Reihe Zeitgeschichte)

Böhnisch, Lothar/Schröder, Wolfgang. **Kindheit in gesellschaftlichem Ausgesetztsein und sozialer Selbstbehauptung: Otto Rühle und Hildegard Hetzer**. In: Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. *Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik*. Weinheim München 2001. S. 59-65.

HSSS AdminTools (c) 2001, last visited: Thu Dec 05 09:57:10 GMT+01:00 2002