

Reader

# Theorie der Sozialistischen Erziehung



# HelfiCon



Sozialistische  
Jugend  
Deutschlands –  
**Die Falken**

Bundesvorstand | Saarstr. 14 | 12161 Berlin | [www.wir-falken.de](http://www.wir-falken.de)

# Impressum

## Herausgeberin

SJD - Die Falken Bundesverband  
Saarstraße 14  
12161 Berlin

## Redaktion

Loreen Schreck, Alma Kleen, Sergio Perder

## Satz und Layout

Nathalie Löwe  
Berlin, 2020

Gefördert vom:



Bundesministerium  
für Familie, Senioren, Frauen  
und Jugend



# Reader Theorie der Sozialistischen Erziehung

## Inhalt

<b>2</b>	Impressum
<b>4</b>	Vorwort
<b>5</b>	AG - Wir stellen uns vor
<b>8</b>	Unsere Formate
<b>10</b>	Sozialistische Erziehung – ein Blick zurück
<b>15</b>	Alles ist anders
<b>18</b>	„Das Kollektiv hat immer Recht?“
<b>22</b>	Thesenpapier zur HelfiCon 2021
<b>32</b>	Rummel der Realitäten
<b>35</b>	Austauschrunden
<b>38</b>	Inputreferate
<b>40</b>	Kulturprogramm
<b>44</b>	Unser Zusammenleben
<b>46</b>	Präventionskonzept
<b>48</b>	Anhang

## Vorwort

Liebe Genoss\*innen,

bald ist es soweit und wir treffen uns alle im Salvador-Allende-Haus zu unserer HelfiCon. Nach einem langen Vorbereitungsprozess und nach der durch die Corona-Pandemie notwendige Verschiebung auf das Oster-Wochenende 2021 können wir dann endlich gemeinsam über unsere pädagogische Praxis diskutieren, zu neuen Erkenntnissen kommen und gemeinsam ein paar schöne Tage zusammen verbringen. Für die Vorbereitung auf das Wochenende hat die Vorbereitungs-AG diesen Reader erstellt, der natürlich organisatorische Hinweise zur Veranstaltung enthält, aber auch die Thesenpapiere, die in den verschiedenen Runden diskutiert werden.

Kurz zu einer Frage, die wir in den letzten zwei Jahren häufig gehört haben: „Was ist diese HelfiCon?“ Die Idee der HelfiCon kommt aus der gemeinsamen Debatte der beiden Ringe im Bundesvorstand, als die Leitansätze zur laufenden Amtszeit entwickelt wurden. Wir sind dort zu dem Schluss gekommen, dass die gesellschaftliche Realität, in der wir leben, veränderte Ansprüche an unsere Arbeit stellt und wir überlegen müssen, wie wir diesen Ansprüchen und Anforderungen gerecht werden. Auch unsere politischen Analysen haben sich seit den Ursprüngen unseres Verbandes immer wieder verändert und wir müssen diskutieren, was dies für unsere pädagogischen Ansätze und Konzepte bedeutet. Diese Debatten sind natürlich Teil unserer Verbandspraxis und werden an verschiedenen Stellen immer auch geführt, wir sind aber zu dem Schluss gekommen, dass wir uns dafür mal wieder so richtig Zeit nehmen wollen und uns diesen Fragen gemeinsam als Gesamtverband stellen müssen.

Die Idee ist es, eine Veranstaltung für die Helfer\*innen im Verband zu gestalten, bei der diese über ihre pädagogische Praxis diskutieren und reflektieren und am Ende zu gemeinsamen Ergebnissen kommen. Dabei soll es weniger darum gehen, wie sonst häufig üblich, in Workshops Wissen zu vermitteln, sondern darum, unsere Praxis auf den Prüfstand zu stellen. Dabei ist uns bewusst, dass die verbandliche Praxis sich in vielen Punkten voneinander unterscheidet und deshalb auch kaum von DER Verbandspraxis gesprochen werden kann. Gerade deshalb finden

wir es wichtig, dass diese unterschiedlichen Praxen miteinander diskutiert werden, um gemeinsam Widersprüche und Gemeinsamkeiten zu bearbeiten und im besten Fall zu einer Weiterentwicklung der Arbeit zu kommen.

Die HelfiCon soll einen Konferenzcharakter haben. Das bedeutet, dass wir uns gegenseitig Thesenpapiere vorstellen, sie diskutieren und am Ende zu Ergebnissen kommen werden, die den aktuellen Stand des Verbandsverständnisses über verschiedene Aspekte unserer Arbeit darstellen. Dabei ist es nicht das Ziel, einen allgemeinen Konsens festzulegen, sondern offen mit Widersprüchen umzugehen. Wir denken, dass genau diese Form der Auseinandersetzung über unsere Praxis uns weiterbringt und den Verband gut für die Gegenwart aufstellen kann.

Wir freuen uns auf gute Debatten, viel Austausch und natürlich auf euch alle.

Bis zur HelfiCon,

Freundschaft!

**Euer Bundes-SJ-Ring**

**Jonathan, Lolo und Steffen**

## Wir stellen uns vor

Das Team der HelfiCon erzählt von sich.

Woher kommst du? Was machst du im Verband?

Was wirst du auf der HelfiCon machen? Vorlieben, Wünsche und auch die Gerüchte werden nicht verschwiegen:

- ♦ Ich bin **Vivian** aus dem Landesverband Hamburg. Ich war als Kind schon bei den Falken, habe mich dann jedoch lange nicht mehr sehen lassen. Jetzt bin ich im Landesvorstand in Hamburg und F-Ring Helferin. Ich war bei der Planung dabei und werde bei der HelfiCon weiterhin organisatorisch und inhaltlich unterstützen wo ich kann und gebraucht werde. Ich freue mich schon sehr, mit allen ins Gespräch zu kommen und mich pädagogisch auszutauschen. F!
- ♦ Ich bin **Sureija** und komme aus dem Landesverband Hamburg. Bei den Falken bin ich seit 2007, mein Mitgliedsbuch klebe ich aber erst ordentlich seit 2013. Ich bin leidenschaftliche F-Helferin und dafür auch der AG beigetreten. Ich habe unter anderem am allgemeinen Thesenpapier mitgeschrieben und leite eine Austauschrunde zu feministischer Mädchenarbeit. Ich freue mich auf kritische Selbstreflexion und produktive Impulse für die weitere Falkenarbeit.
- ♦ Mein Name ist **Hannah** und ich komme aus dem Unterbezirk Dortmund. Ich bin quasi schon immer bei den Falken und mich kriegt man auch nicht mehr weg. Aktuell engagiere ich mich, neben dem Vorstand in Dortmund, auch für den des Bezirk Westliches Westfalen. Ich habe mal ein Praktikum im SBZ gemacht und kenne mich dort sehr gut aus. Wenn ihr Fragen habt, immer her damit! Bei der HelfiCon bin ich mit im Kulturprogramm-Team. Treffen könnt ihr mich abends bei einem Hansa im Roten Falken.
- ♦ Hej, ich heiße **Steffen** und komme aus dem Landesverband Brandenburg. Seit 2017 bin ich im Bundes-SJ-Ring. Am besten sind Zeltlager, bei denen ich morgens vor dem Frühstück schwimmen gehen kann. Während der HelfiCon bin ich für die Debatten über die Thesenpapiere und das Kulturprogramm zuständig. Ich freue mich schon drauf, endlich wieder mit vielen Genoss\*innen aus dem ganzen Verband ein langes Wochenende zu verbringen. Ihr findet mich häufig bei denen, die als letzte noch wach sind. Freundschaft!
- ♦ Mein Name ist **Karla** und ich wohne in Dortmund. Ich bin Mitglied im Unterbezirk Recklinghausen und arbeite als Bildungsreferentin im Salvador-Allende-Haus (SBZ). Als Ehrenamtliche war ich Gruppenhelferin im F-Ring und bin es immer noch im SJ-Ring. Als Hauptamtliche bilde ich im SBZ junge Gruppenhelfende aus und kümmere mich um die Arbeitsbereiche Sozialistische Erziehung, geschlechterreflektierende Pädagogik und Prävention sexualisierter Gewalt. Nach meinem ersten Zeltlager mit 6 Jahren, hat meine Mama 16 von 20 Unterhosen sauber und ungetragen aus dem Koffer geholt. Behauptet sie jedenfalls. Mittlerweile bin ich besser organisiert und man traut mir sogar zu, das Kulturprogramm für die HelfiCon zu gestalten. Außerdem spreche ich mit euch beim Rummel der Realitäten über Professionalisierung, Laienpädagogik und Inklusion. Ich freue mich auf den Austausch mit verschiedenen Genoss\*innen, neue Perspektiven und Hansa Pils in rauen Mengen bei Hansi.

- ♦ Ich heiße **Alma**, komme aus dem Landesverband Brandenburg und wohne in Potsdam. Ich bin seit 2011 im Bundesvorstand: erst im Bundes-F-Ring und danach Vorsitzende in Doppelspitze mit Jana. Im Verband bin ich aktuell für die Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik zuständig und sitze deswegen auch im Vorstand des Deutschen Bundesjugendrings. Ich mag sehr dunkles Schokoeis und gucke gerne spanischsprachige Telenovelas. Ich war verantwortlich für die Konzeption dieses Readers, bei der HelfiCon werde ich verantwortlich für den Rummel der Realitäten sein und bestimmt auch noch für die ein oder andere Aufgabe. Am meisten freue ich mich darauf unsere pädagogische Praxis zu diskutieren und sie weiterzuentwickeln.
- ♦ Ich heiße **Jana** und komme aus dem Unterbezirk Dortmund. Seit ich Bundesvorsitzende der Falken bin, lebe ich aber in Berlin. Im BuVo bin ich neben meinen Aufgaben als Vorsitzende auch für Mädchen- und Frauenpolitik zuständig. Im Zeltlager fahre ich am allerliebsten auf die Zeltlagerplätze der Falken wie Reinwarzhofen, Heiligensee oder Föhr, weil es die allerschönsten Orte sind und ich mich hier am Wohlsten fühle. Bei der HelfiCon werde ich für die Reflexionsrunden zuständig sein und arbeite mit im Präventionsteam. Ich freue mich am meisten darauf, euch alle endlich mal wieder nicht durch einen Computerbildschirm zu sehen!
- ♦ Hey, ich bin **Sergio**. Ich bin seit 2001 bei Falken und war im Kreisverband Köln lange F- und RF-Helfer. Die ehrenamtliche Seite habe ich vor zwei Jahren verlassen und bin nun Politischer Sekretär im Bundesbüro. Dort bin ich für den Bereich SJ-Ring und Prävention sexualisierte Gewalt zuständig. Während der HelfiCon bin ich für allerlei Orgasachen verantwortlich sowie bin Teil des Präventionsteams. Freundschaft!
- ♦ Hi ich bin **Sebi** und ich komme aus dem Kreisverband Neuss. Seit 2004 fahre ich mit auf Zeltlager, habe viel Gruppe und viel Gremium (z. B. Orts- und Kreisverbandsvorstand) gemacht. Mein Guilty Zeltlager-Pleasure ist Nebelmaschine und Lichtshow im Schlafzelt. Obergiggelflip, wenn die anderen schlafen! Ich bin auf der HelfiCon für die Supervisions- und Reflexionsrunden zuständig. Ich freu mich schon sehr auf die Diskussionen und trink ein Slush Eis, mit Sekt vielleicht.
- ♦ Mein Name ist Loreen, aber Freund\*innen und Genoss\*innen nennen mich üblicherweise **Lolo**. Ich bin 2011 relativ spät als Helferin zu den rheinland-pfälzischen Falken gestoßen und habe seitdem keinen Zeltlagersommer (außer den Corona-Sommer) ausgelassen. Vorstandsarbeit habe ich im Landesverband meines Herzens natürlich auch gemacht. Ich war schon in jedem Ring Helferin, bin aktuell aber im Bundesvorstand für den SJ-Ring zuständig. Gerade deshalb freu ich mich so auf die HelfiCon, da ich der Meinung bin: SJ-Ring-Arbeit ist pädagogische Arbeit! - so oder so ähnlich habe ich das auch im Thesenpapier geschrieben. Während der Veranstaltung bin ich überall ein bisschen am Start und definitiv auch in der Kneipe zu finden - Slushi mit Sekt klingt nämlich hervorragend für mich! Ansonsten auch Bier, wobei ich immer noch versuche, das Öffnen mit dem Feuerzeug zu lernen.

- ♦ Hey, ich bin **Jonathan**. Ich bin bereits als Kind bei den Falken Köln und den Falken Düsseldorf auf einigen Fahrten rumgesprungen und Mitglied geworden (2006). So richtig aktiv wurde ich dann aber erst mit meinen gezielten Falken-Umzug nach Erfurt (2014). Dort hatte ich das große Glück, Teil einer stabilen Gruppe zu werden, bei der ich mich politisch bilden und persönlich wachsen konnte. Ich war beim KV Erfurt einige Jahre Kreisvorsitzender, bin dann halb in den Landesvorstand eingestiegen und seit dem Herbst 2019 nun schließlich beim Bundes-SJ-Ring gelandet. Irgendwas mit Selbsterfahrung bei Falken und irgendwas mit Einsicht in die Notwendigkeit haben schließlich dazu geführt, dass ich hier beim Thesenpapier mitgeschrieben habe. Ich mag weder Slush Eis noch Sekt. Auf die Helficon freu ich mich aber trotzdem irgendwie.
- ♦ Moin, ich heiße **Karl** und komme aus dem Orstverband Göttingen in Niedersachsen. Mit dem Bezirk Braunschweig fahre ich seit 2015 auf die Zeltlager und habe in Göttingen unsere Kinder- und Jugendgruppen wieder mit aufgebaut. Seit 2020 bin ich für den F-Ring im Bundesvorstand und hab mich da natürlich vor allem mit den Auswirkungen der Corona-Krise rumgeschlagen. Auf Zeltlagern ist meine heimliche größte Freude, wenn in einem Sturm alles absäuft und die Teilis ganz stark zusammenarbeiten müssen, um das Zeltlager zu retten - aber sagt es nicht weiter! Ich freue mich am allermeisten darauf, viel von euch zu lernen und meine Erfahrungen mit euren abzugleichen, weil ich jedes Mal wieder begeistert bin, was Falken überall für großartige pädagogische Arbeit machen. Auf der HelfiCon werde ich vor allem das Thesenpapier diskutieren, an dem ich auch mitgeschrieben habe.  
Freundschaft!

# Wir sind die AG.

## HelfiCon – Politik. Pädagogik. Praxis.

## Unsere Formate

Auf der HelfiCon werden wir in verschiedenen Formen pädagogischer Methodik miteinander arbeiten. Wir stellen sie euch hier vor.

### 1. Schaubebatte

#### Zeltlagervorbereitung – zwischen Theorie und Praxis

Die Schaubebatte soll einen inhaltlichen Einstieg in die Veranstaltung bieten. Ihr seht eine Situation aus der Zeltlager-Vorbereitung als Theater-Sketch. Die vorbereitete Diskussion wird verschiedene „Grundsatzfragen“ unserer Praxis verhandeln, dabei sollen durch die teilweise überzeichneten Positionen, aufgezeigt werden, welche Theorie hinter bestimmten Praxen steht. Ziel der Schaubebatte ist es zu polarisieren, Diskussionen anzustoßen, Positionen anzubieten und Möglichkeitsräume zu eröffnen. Viele Sachen machen wir auf eine bestimmte Weise, weil es „immer so war“, „das bei Falken halt so ist“ etc. Um unsere eigene Praxis zu verbessern, müssen wir diese reflektieren sie auch mal in Frage stellen und verstehen, worüber wir eigentlich sprechen, wenn wir uns um Pädagogik streiten. Genau das wollen wir an dieser Stelle, ernsthaft, aber auch etwas lustig und spielerisch tun. Außerdem liebes „Publikum“ - dürft ihr euch auf reichlich Publikumsinteraktion freuen.

### 2. Rummel der Realitäten

#### Herausforderungen unserer pädagogischen Praxis

Während des Formats Rummel der Realitäten, angelehnt an die World-Café Methodik, soll sich an unterschiedlichen Tischgruppen mit den aktuellen Herausforderungen unserer pädagogischen Praxis auseinandergesetzt werden. Es geht darum, zu ergründen in welchem Verhältnis unser pädagogischer Anspruch, den wir auch gerne immer vor uns her tragen, zu der eigentlichen verbandlichen Wirklichkeit steht. Im letzten Schritt soll gemeinsam über Lösungsansätze nachgedacht werden.

# HelfiCon

Bisher sind Tischgruppen zu diesen Themen geplant:

- ♦ Die junge Garde des Sekretariats – Umgang zwischen Ehrenamt und Hauptamt
- ♦ „Ein Leben für die Sache“ – Praxis nach Bedürfnis oder Praxis nach Bedarf?
- ♦ Gruppenarbeit im Neoliberalismus
- ♦ Laienpädagogik vs. Professionalisierung
- ♦ Kommunismus und demokratische Pädagogik
- ♦ Praxis nach Bedürfnis oder Praxis nach Bedarf

### 3. Austauschrunden

#### Verbandspraxen herrschaftskritischer Pädagogik

Anstelle von Workshops, in denen ein bestimmtes Wissen vermittelt werden soll, haben wir uns in der vorbereitenden AG für Austauschrunden entschieden. Dabei werden wir uns über konkrete Verbandspraxen herrschaftskritischer Pädagogik verständigen. Es soll in je einer Runde um Antikapitalistische Pädagogik, feministische Mädchen\*arbeit, Jungenarbeit, Inklusion, Selbstorganisation und rassistuskritische Pädagogik gehen. Auf der Grundlage eines Thesenpapiers wird hier diskutiert, warum und zu welchem Ziel wir eine bestimmte Praxis in unserer Arbeit umsetzen, als auch welche Möglichkeiten und Probleme diese Praxis jeweils bietet.

Damit wir in diesen Formaten nicht abstrakt und losgelöst von konkreten Erfahrungen diskutieren, seid ihr eingeladen eure eigenen Konzepte und Methoden mitzubringen. Diese können wenn ihr das wollte ebenso im Gesamtplenium der HelfiCon diskutiert werden.



# Politik. Pädagogik. Praxis.

## 4. Reflexionsrunden

### Bezug zur verbandlichen Praxis

Wir möchten mit den Reflexionsgruppen ein Angebot schaffen, die Themen und Konzepte, die wir besprechen auf eure verbandliche Praxis zu beziehen.

Dabei bekommen alle Gliederungen jeden Tag die Möglichkeit, anhand von Fragen und mit Moderation herauszufinden, welche Themen, Konzepte und Ideen in der Arbeit zu Hause funktionieren können, ob sie verändert werden müssen oder vielleicht gar nicht passen.

In Gruppen von etwa 15 Personen, werden wir täglich etwa eine Stunde miteinander arbeiten. Dabei gibt es Unterstützung von ein bis zwei Moderator\*innen.

## 5. Konferenzcharakter

### Diskussion und Abstimmung im Plenum

Die HelfiCon versteht sich als Konferenz der Helfer\*innen im Verband. Das bedeutet, wir wollen die Thesenpapiere, die im Laufe der Austauschrunden entwickelt werden, auch gemeinsam im Plenum diskutieren und miteinander abstimmen, um sie gegebenenfalls als aktuelles Verständnis des Verbandes auf der Bundeskonferenz zu beschließen.

Da wir nur ein begrenztes Maß an Zeit haben, müssen wir gemeinsam entscheiden, welche Thesenpapiere wir im Plenum diskutieren. Wir werden die Diskussionen moderieren und euch vor Beginn der Debatte ein Konzept dafür vorschlagen.

## 6. Inputreferate

### Vortrag und Diskussion

Samstagabend sind gleichzeitig drei Vorträge mit nachfolgender Diskussionen zu drängenden politischen Themen geplant. Ihr könnt euch auf die Inputs nach euren Interessen aufteilen. Zunächst geht es darum, eine Vorstellung von dem jeweiligen Thema zu bekommen, um danach darüber zu diskutieren, was sie Themen für unsere pädagogische Praxis bedeuten.

Folgende Inputthemen sind bisher geplant:

- ♦ Kapital und ökologische Krise
- ♦ Intersektionale Praxis im Feminismus
- ♦ Lernen und Gedenken an rechten Terror

## 7. Großgruppenspiele

### Unter Pandemie-Bedingungen

Mit Hygienekonzepten, ohne Anfassen und mit Abstand fallen einige Spiele heraus. Jedoch gibt es weiterhin die Möglichkeit in der großen Gruppen zu spielen. Wir haben einige Spiele am Start, bringt eure Ideen und Spiele mit und lasst uns gemeinsam den Sonntagabend spielen!

# Sozialistische Erziehung – ein Blick zurück

Es ist mühsam mit dem Begriff *Sozialistische Erziehung* auf die Straße zu gehen. Die Zeiten ändern sich, die Begriffe bleiben und werden mit der Zeit missverständlich, unverständlich, erklärungsbedürftig. Ein Blick zurück auf die Anfänge der Sozialistischen Erziehung in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts hilft ein bisschen weiter zu verstehen, wie alles gekommen ist.

Bis Ende des Ersten Weltkrieges gab es für sozialdemokratische Organisationen in Deutschland keine legale Möglichkeit, sich pädagogisch zu betätigen. Erst in der Weimarer Republik von 1919 bis 1933 konnten sie eigene Kinderorganisationen aufbauen. Die Anregungen dazu kamen aus Österreich. Dort gab es schon seit 1908 eine sozialdemokratische Elternorganisation mit Kindergruppen. Sie nannte sich „Kinderfreunde“.

In Deutschland gründeten die SPD, die Gewerkschaften, die Arbeiterwohlfahrt und die Sozialistische Arbeiterjugend (SAJ) im November 1923 die Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde Deutschlands. In ihr sollten die verschiedenen örtlichen Kindergruppen eine organisatorische Heimat finden. Diese Gründung war überraschend erfolgreich. Innerhalb von 10 Jahren wuchs eine Organisation von 100.000 Kindern, 10.000 ehrenamtlichen Helfer\*innen und 70.000 Eltern in 1.100 Ortgruppen heran. Es war die erfolgreichste sozialdemokratische Organisationsgründung während der Weimarer Republik. Eine pädagogische Ausbildung hatten nur die Lehrer, die eine Kinderfreundegruppe leiteten. Die meisten der ehrenamtlichen Helfer\*innen waren pädagogische Laien.

## Noch kein pädagogisches Konzept

Die Bereitschaft innerhalb der sozialdemokratischen Organisationsfamilie an der pädagogischen Aufgabe als Helfer\*in mitzuwirken war groß. Aber es gab keine ausgearbeiteten pädagogischen Konzepte und auch keine ausreichenden Praxiserfahrungen in der außerschulischen und außerfamiliären Erziehung von Kindern aus sozialdemokratischen Familien. Spielnachmittage, Vorlesestunden, Basteln, Wanderungen, Singen und Volkstanz, Belehrungen in Sonntagsschulen und Wochenendfahrten gab es auch in anderen Verbänden. Doch welche Lieder sollte man mit den

Kindern singen, welche Geschichten vorlesen, welche Spiele fördern oder meiden und über welche Themen mit ihnen sprechen?

Da die Helfer\*innen sämtlich aus der Sozialdemokratie stammte, gab es eine Reihe gemeinsamer Überzeugungen. Allgemein akzeptiertes Ziel war es z.B., die Kinder nicht mehr als unvermeidlich den ideologischen Einflüssen der oft noch nationalistisch gesinnten Lehrer\*innen auszusetzen, sondern ein Gegengewicht zu schaffen,

- ♦ sie im Geiste der modernen Arbeiterbewegung, der Aufklärung und der Humanität zu erziehen,
- ♦ sie nicht einem autoritären Gehabe zu unterwerfen,
- ♦ nicht mit religiösen Mythen zu verblenden,
- ♦ sie in den noch tabuisierten Fragen der Sexualität nicht unwissend zu halten und
- ♦ sie gegen militaristisches und nationalistisches Gedankengut zu immunisieren.

Was sie nicht wollten, wussten die Helfer\*innen meist recht gut. Aber wie stand es mit den positiven Zielsetzungen und einem umfassenden pädagogischen Konzept?

Dieser Aufgabe widmeten sich Führungskräfte mit einer pädagogischen Ausbildung. In Österreich war es vor allem *Otto Felix Kanitz (1894-1940)* und in Deutschland *Kurt Löwenstein (1885-1939)*, der Vorsitzende der Reichsarbeitsgemeinschaft der Kinderfreunde. O. F. Kanitz starb im KZ Buchenwald und K. Löwenstein im Exil. *Anna Siemsen (1882-1951)* entwickelte ebenfalls eine politisch-theoretische Begründung für Sozialistische Erziehung und bezog dabei auch die Jugendlichen, insbesondere die Berufserziehung mit ein.

## Grundlage war die Reformpädagogik

Die bürgerlichen reformpädagogischen Strömungen lehnten die autoritäre Drillschule ab und versuchten den Eigenwert des Kindes in den Vordergrund zu stellen. Sie förderten die Eigeninitiative und Selbsttätigkeit des Kindes und akzeptierten die kindlichen Ausdrucksformen, z.B. im kreativen Gestalten. Sie sahen die Aufgabe der Erziehung vielmehr darin, autonome, selbstbewusste

Persönlichkeiten heranzubilden. Soweit so gut. Den sozialistischen Erziehern ging dies nicht weit genug. Insbesondere fehlte ihnen das, was heute als Fähigkeit zur sozialen und politischen Orientierung bezeichnet wird. Sie reklamierten eine spezifische politische Erziehung für Kinder aus Arbeiterfamilien. Kinder sollten früh lernen,

- ♦ die Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft zu erkennen und zu durchschauen,
- ♦ die produktive Arbeit ihrer Eltern zu schätzen und
- ♦ die lohnabhängige Arbeit als Quelle des gesellschaftlichen Reichtums zu erkennen.

Daraus sollte sich ein gesellschaftliches Selbstwertbewusstsein entwickeln, wie es in einem, fast trotzig formulierten Leitspruch der Kinderfreunde zum Ausdruck kam: *„Wir sind Arbeiterkinder und sind stolz darauf.“*

Die sozialistischen Pädagogen verknüpften die Reformpädagogik mit dem Menschenbild, der Ethik und dem politischen Reformprogramm der Arbeiterbewegung. Man könnte sie als die sozialdemokratische Fortentwicklung der Reformpädagogik bezeichnen.

Aber schon allein um die Eigenständigkeit zu betonen, bezeichnete man diese Erziehung mit dem damals noch beliebten und werbewirksamen Begriff Sozialistische Erziehung. Um die Notwendigkeit einer sozialistischen Erziehung auch in ihrem sozialdemokratischen Umfeld herauszustellen, bedurfte es einer Begründung.

## Erziehung für die Zukunft

Nach dem Zusammenbruch des alten politischen Systems im Jahr 1918 und der Errichtung einer parlamentarischen Republik gingen die sozialistischen Organisationen wie selbstverständlich davon aus, dass dies nur der erste Schritt sein könne. Der nächste Schritt, die Entwicklung zu einer demokratisch-sozialistischen Gesellschaft mit entsprechendem Wirtschaftssystem, so glaubten sie, stehe unmittelbar bevor. Die meisten in der sozialdemokratischen Bewegung waren überzeugt, dass ihre Kinder diese sozialistisch-demokratische Gesellschaft in wenigen Jahren oder Jahrzehnten noch erleben würden. Auf die Durchsetzung und die Gestaltung müssten sie in

kindgerechter Weise vorbereitet werden. Eine pädagogische Konzeption sollte deshalb aufzeigen, was Erziehung dazu beitragen kann.

Kurt Löwenstein fasste die zukünftigen Herausforderungen unter dem Begriff „Vergesellschaftung“ zusammen. Die materiellen Güter werden gemeinschaftlich, vergesellschaftet hergestellt, die politischen Entscheidungen werden zunehmend nach demokratischen Prinzipien getroffen und selbst die Staaten schaffen untereinander internationale Institutionen zur Kooperation (damals war es der Völkerbund).

Aus diesem allgemeinen Trend zur Vergesellschaftung leitete er grundlegende pädagogische Zielsetzungen ab:

- ♦ Erziehung zur Solidarität,
- ♦ zum kooperativen und genossenschaftlichen Handeln (statt Konkurrenz),
- ♦ zur internationalen Verständigung,
- ♦ zu einer Anti-Kriegshaltung und einem Pazifismus, der nicht nur moralisch begründet ist.

Selbst Persönlichkeitszüge wie Zuverlässigkeit oder Wahrhaftigkeit und Verhaltensweisen, die das Gemeinschaftsleben fördern, ließen sich in dieses Konzept integrieren. Wichtige pädagogische Prinzipien waren zudem die koedukative, die gemeinsame Erziehung von Jungen und Mädchen, sowie die Erziehung zu einer selbstverständlichen Diesseitigkeit verbunden mit Toleranz gegenüber den religiösen Überzeugungen anderer.

Eine solche Erziehungskonzeption, die offen ausspricht, welche gesellschaftspolitischen Zielsetzungen sie anstrebt, rief Gegner auf den Plan. Den anderen Schul- und Erziehungsplänen lagen selbstverständlich ebenfalls gesellschaftliches Interessen und Zielsetzungen zu Grunde. Aber sie wurden aus gutem Grund nicht ausgesprochen. Es hätte sich nicht gut angehört, wenn sie zugegeben hätten: *„Wir brauchen gehorsame, unterwürfige Kinder, die später im Betrieb nicht aufmucken, die an die Weisheit und Güte der politisch Mächtigen glauben, freudig gegen Maschinengewehre anrennen und freiwillig in ein U-Boot steigen.“*

Dass die katholische Kirche, so in einem Buchtitel, die Kinderfreunde als „Heilandsfeinde“ verketzerte, war zu erwarten.

Bedeutsam wurden diese pädagogischen Zielstellungen nicht weil sie publiziert und gefordert wurden, sondern weil sie mit praktischer Erziehungsarbeit verknüpft waren. Die Möglichkeit dazu eröffnete sich den Kinderfreunden, über Gruppenstunden, Wanderungen und Fahrten hinaus, durch die eher zufällige „Erfindung“ der Kinderrepubliken.

## Kinderrepubliken

Die großen Zeltlager, Kinderrepubliken genannt, wurden in der Weimarer Zeit zum Markenzeichen der Kinderfreunde. Dort sollten demokratische Grundeinstellungen erlernt werden. Nicht durch Unterrichtsvermittlung, sondern durch die gelebte Praxis. Einige Regeln, die das Zusammenleben in der Kinder-Republik betrafen, wurden in einem gewählten Lagerparlament beraten und darüber entschieden. Solche Aufgaben überforderten die Kinder ebenso viel und ebenso wenig wie Erwachsene.

Kurt Löwenstein, der organisatorische Motor und geistige Mentor der Kinderfreundebewegung und seine Mitstreiter\*innen gehörten zu jenen Pädagogen, die wussten, dass Kinder mehr können als ihnen Erwachsene gemeinhin zutrauen. Sie wussten, dass Kinder zu einem großen Teil die Fähigkeiten entwickeln, die Erwachsene von ihnen erwarten, im positiven und im negativen Sinne. Wenn sie 12-14-Jährigen zutrauten, im Zeltlager wichtige Entscheidungen, die das Zusammenleben aller betrafen, in vernünftiger Weise zu treffen, so gelang ihnen dies meist auch. Kennzeichen dieser modernen Pädagogik waren: Ermunterung nicht Strafe, Förderung der Eigeninitiative, Verantwortung in und für die Gemeinschaft zu übernehmen, Freude am gemeinsamen Werk, nicht Ermahnungen wie „Du darfst nicht“, „Du sollst nicht“, sondern Ermutigung, selbst eine vernünftige, gerechte und freundliche Form des Zusammenlebens zu finden und zu gestalten.

Sozialistische Erziehung bedeutete die radikale Abkehr von autoritären Sozialbeziehungen und Verkehrsformen. Es gab keine Führer\*innen sondern Helfer\*innen. Schon allein die Übereinkunft, dass Kinder auf fremde Helfer\*innen mit „Du“ anredeten, verringerte die Kluft zwischen Erwachsenen und Kindern.

## Zum Beispiel das Lagerparlament

Was können nun Kinder bei der Mitgestaltung eines Zeltlagers an sozialen Fähigkeiten lernen, wozu sie in Familie und Schule keine Gelegenheit finden? Beispielhaft sei die Mitwirkung im Lagerparlament herausgegriffen.

Solche Entscheidungsgremien gehen aus Wahlen hervor. Kinder fragen sich: „Wem traue ich eine solche Aufgabe zu?“, „Bin ich selbst in der Lage, eine solche Aufgabe zu übernehmen?“, „Bringe ich den Mut auf, mich zur Wahl zu stellen, das Risiko einer Nicht-Wahl einzugehen und die ‚Niederlage‘ zu verkraften?“, „Kann ich im Falle der Wahl, diese Verantwortung zu übernehmen und den Ansprüchen, die dann an mich gestellt werden, erfüllen?“

Was den Helfer\*innen als einfacher Vorgang der Kandidatenaufstellung erscheint, ist für Kinder ein intensiver Prozess der Selbstreflexion, in dem sie versuchen müssen, sich selbst realistisch einzuschätzen. Dies ist oft ein schmerzlicher aber heilsamer Vorgang. Eine Aufgabe der Helfer\*innen ist es, den Ängstlichen Mut zu machen, ohne sie zu überfordern.

Alle, die in „Ämter“ gewählt werden, stehen vor der Notwendigkeit, persönliche Wünsche einerseits und die Erfordernisse ihres Dorfes bzw. des Gesamtlagers andererseits auseinanderzuhalten. Denn sie müssen sinnvolle und gerechte Entscheidungen für das Zusammenleben aller treffen.

Je früher Kindern und Jugendlichen dies gelingt, desto selbstverständlicher wird später ihre Bereitschaft, „politische“ Aufgaben zu übernehmen, in der Jugendorganisation, in Elternvertretungen, Gewerkschaften, in der Kommune, in Parteien, Vereinen, Initiativen. Jede Demokratie lebt davon, dass es viele Menschen mit dieser Bereitschaft und Erfahrung gibt. Erste Fundamente dafür können in Kinderorganisationen und in Zeltlagern gelegt werden.

In den siebziger Jahren gingen Gliederungen der Falken dazu über, statt Lagerparlamente mit ihrem repräsentativen Vertretersystem, Vollversammlungen einzuführen. Diese Form der direkten Demokratie sei einer parlamentarischen Struktur überlegen, da alle beteiligt seien. Doch besteht dabei die Schwierigkeit, dass Vollversammlungen, wenn sie über die Dorfebene hinausreichen, so große Versammlungen

werden, dass sie mehr der Verkündung von Meinungen dienen als der Beratung. Hinzu kommt: In einer Vollversammlung vertreten die Teilnehmenden nur sich selbst, ihre eigenen Bedürfnisse und individuellen Wünsche. Ohne sich weitere Gedanken zu machen, könnte man z.B. für eine Lagerruhe um 24.00 Uhr stimmen. In einem Lagerparlament wird eine solche Forderung, wenn überhaupt, nur sehr selten aufkommen. Denn die gewählten Mitglieder des Lagerparlamentes sind durch ihr Wahlamt vor die Notwendigkeit gestellt, Entscheidungen zu treffen, die dem Gemeinschaftsleben zuträglich sind.

Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist das ‚Parlament‘ der Vollversammlung überlegen. Auf Dorfebene sind Vollversammlungen der Teilnehmer\*innen aber durchaus sinnvoll, da sich mehr Kinder an den Beratungen und Entscheidungen beteiligen können.

### Falsche Beschlüsse

Kinderparlamente fassen, wie alle Gremien, auch falsche Beschlüsse. Aus pädagogischer Sicht ist dies kein Mangel, sondern eine Chance, neue Erfahrungen zu sammeln. Der Beschluss des Lagerparlamentes etwa, den Zeitpunkt der abendlichen Zeltruhe jedem einzelnen oder jedem Zelt selbst zu überlassen, wird in der Regel schon nach wenigen Tagen korrigiert. Viele Helfer\*innen werden in den ersten Tagen die Köpfe schütteln über die „unnötigen“ Probleme, die eine individuelle Regelung mit sich bringt. Aber die Klagen über die lauten Nächte, die Müdigkeit am Morgen, die erregten Diskussionen, in denen sich die Mitglieder des Parlamentes für ihren Beschluss rechtfertigen müssen, die kritisierenden Beiträge in der Lagerzeitung und die unangenehme Einsicht, eine falsche Entscheidung getroffen zu haben, all dies sind für Kinder bedeutsame Erfahrungen für ihre politische Sozialisation und ihr demokratisches Selbstverständnis. Nur ein Zeltlager in seiner relativen Abgeschlossenheit kann dieses Zugeständnis an organisatorische Ineffektivität ertragen.

Der erwünschte soziale Lernprozess sollte ohne pädagogisches Arrangement und ohne die Unverbindlichkeit eines Planspiels in Gang kommen. Er vollzieht sich in Ernsthaftigkeit, ist aber risikoarm. Darin dürfte ein Grund für die ungebrochene Attraktivität der Zeltlagerpädagogik liegen.

### Erziehung für eine Zukunft, die nicht kam?

Nur 10 Jahre hatten die Kinderfreunde Zeit, praktische Erfahrungen zu sammeln und an ihren konzeptionellen Überlegungen zu feilen. Die Übergabe der Macht an die Nationalsozialisten im Frühjahr 1933 setzte den sozialdemokratischen Erziehungsbemühungen ein abruptes Ende.

War die Sozialistische Erziehung der Kinderfreunde eine Erziehung für eine Zukunft die nicht kam? Auf den ersten Blick scheint es so. Aber der Erfolg der Kinderfreundeerziehung lässt sich nicht an ihrer Begründung ablesen, sondern an ihren Wirkungen. Über diese lassen sich nur Vermutungen anstellen: Wenn die Kinderfreundeerziehung dazu beigetragen hat, die innere Widerstandsfähigkeit der Kinder und später Jugendlichen gegenüber der NS-Ideologie zu festigen und ein eindeutiges „Nein“ zur verbrecherischen Praxis hervorzurufen, wäre dies unter den damaligen Umständen schon viel gewesen.

### In der SBZ

Nach 1945 lebte die Sozialistische Erziehung wieder auf. Auch in der sowjetisch besetzten Zone gingen frühere Kinderfreunde sofort wieder daran, Kindergruppen nach Falkengrundsätzen aufzubauen. Die kommunistischen Kinderorganisationen waren in der Weimarer Republik mehrmals gescheitert. Daran wollte niemand anknüpfen. Gern hätte die FDJ ihre Kindergruppen „FDJ-Die Falken“ genannt, aber Falken gab es schon in den Westzonen. Als dann um 1948 die SED den Sozialdemokratismus in ihren Reihen ausmerzte, war es auch für die Kindergruppenarbeit nach dem Muster der Kinderfreunde vorbei. Die Partei gründete eine Pionierorganisation nach sowjetischem Vorbild.

### In der BRD

Die Falken in den Westzonen knüpften ebenfalls an die Praxis der Kinderfreunde-Erziehung an, insbesondere in der Zeltlagerarbeit. Allerdings nicht mehr mit der wunschgeleiteten, aber weltfremd gewordenen Hoffnung, dass eine sozialistische Gesellschaft kurz bevorstünde. Der Begriff Sozialistische Erziehung war noch gebräuchlich, auch als Zeitschriftentitel, aber es wurde zunehmend schwieriger, ihn innerhalb der sozialdemokratischen Organisationen oder gar einer breiteren Öffentlichkeit zu vermitteln. Sozialismus und sozialistisch wurden in der

bundesrepublikanischen Öffentlichkeit mit den Verhältnissen in der DDR gleichgesetzt.

Die pädagogische Praxis der Falken war attraktiv. Viele Jugendorganisationen in der Bundesrepublik übernahmen z.B. Konzepte der demokratischen Selbstverwaltung in Zeltlagern oder die Idee von Kinderparlamenten. Aber der Begriff Sozialistische Erziehung spielte dabei keine Rolle. Er war in die interne Verbandsdiskussion der Falken, in eine gesellschaftliche Nische, verbannt.

Der Aufbruch in den 70er Jahren, in denen „mehr Demokratie“ und „mehr Rechte für Kinder“ hoch im Kurs standen, wirkte zwar noch eine Zeit lang nach,

aber seit den 80er Jahren, nach der so genannten geistig-moralischen Wende, galt auch in der Erziehung der individuelle Egoismus mehr als Kooperation und gemeinschaftliches Handeln. Nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Gesellschaften gab es zwar für kurze Zeit die Hoffnung, dass nun der demokratische Sozialismus eine Chance erhält. Aber das war eine Illusion. Das Pendel schlug ins andere Extrem aus. Der Kapitalismus, auch in seinen brutalen Formen, wurde wie selbstverständlich und ‚alternativlos‘ akzeptiert. ‚Sozialistische Erziehung‘ stand und steht vor neuen Herausforderungen.

*Heinrich Eppe,  
ehemaliger Leiter des Archivs der Arbeiterjugend-  
bewegung*

Dieser Artikel ist erschienen in: 24 Stunden sind kein Tag, Ausg. 31, 2013.

### „Im blauen Hemd ein jeder uns kennt...“

Die Kinderfreunde mussten nicht alles neu erfinden. Vieles haben Sie von Ihrer Schwesterorganisation in Österreich übernommen, ihren Namen zum Beispiel. Und als in Österreich um 1925/1926 der Name ‚Falken‘ aufkam, dauerte es nicht lange, bis er sich in Windeseile in Deutschland verbreitete. Auch der Falkengruß „Freundschaft“ kam ursprünglich aus Österreich. Diesen Gruß und das blaue Falkenhemd hat die FDJ nach 1945 übernommen.

## Alles ist anders

### Eine materialistische<sup>1</sup> Fundierung sozialistischer Erziehung

Was kann, was soll sozialistische Erziehung sein und leisten? Sozialistische Erziehung ist zunächst eine pädagogische Praxis, die sich innerhalb einer kapitalistischen Gesellschaft abspielt. Sie ist in diesem Sinne immer eine Gegenerziehung: sie soll kapitalistischen Erziehungszielen wie Konkurrenz und Egoismus sozialistische Werte wie Kooperation und Solidarität entgegensetzen. Nun sind die in einer bestimmten Phase des Kapitalismus wirkmächtigen Ideologien und Wertvorstellung jedoch nicht zufällig entstanden, sondern reflektieren die gesellschaftlichen Verhältnisse. Da wir als Falken wissen, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht zuletzt auch durch ökonomische Prozesse mitbestimmt sind, wird es hier zunächst notwendig sein, einen kurzen Überblick über die ökonomischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte zu geben. Daraus wird ersichtlich, wie sich bestimmte gesellschaftliche Trends begründen, mit denen wir es in unserer praktischen Erziehungsarbeit zu tun bekommen. Wir können dabei an dieser Stelle nur auf die in der jeweiligen Phase vorherrschenden Formen eingehen. Das soll selbstverständlich nicht bedeuten, dass es von der standardisierten Norm abweichende Praxen nicht auch immer gegeben hätte.

Die Herausbildung der kapitalistischen Gesellschaft geht einher mit der Herausbildung ebenso großer wie statischer Institutionen. Dieser Trend findet in der als „Fordismus“<sup>2</sup> beschriebenen Phase zwischen 1920 und 1970 ihren Höhepunkt. Die Stabilität des Fordismus wirkte sich zudem auf seine Integrationskraft aus: immer mehr Menschen durften nun ihre Arbeitskraft auf dem Markt zur Verfügung stellen – auch bislang ausgeschlossene Gruppen wie schwarze US- Amerikaner\*innen.

1 Materialismus versucht, die Veränderung von Denk- und Handlungsweisen aus Veränderungen der gesellschaftlichen Realität zu erklären, in denen diese Denk- und Handlungsweisen entstanden sind.

2 Der Name »Fordismus« kommt von dem US-amerikanischen Autofabrikanten und bekennendem Antisemiten Henry Ford. Dieser hatte über Jahrzehnte ein erfolgreiches kapitalistisches Modell geprägt, das durch Massenfabrikation und Fließbändern auf der einen sowie vergleichsweise hohen Löhnen und »spießiger Kleinfamilienhölle« auf der anderen Seite gekennzeichnet war.

Die kapitalistische Fabrik dieser Zeit ist groß und räumlich an einem Ort zentriert. Hier sind Heerscharen von Arbeiter\*innen beschäftigt, die standardisierte Massenprodukte herstellen. Die ökonomischen Perspektiven dieser kapitalistischen Unternehmen verweisen auf einen schier endlosen Markt, der mit diesen Massenprodukten gesättigt werden kann und soll. Die Arbeiter\*innen haben sich dann eine zu dieser Situation passende Identität zugelegt. Sie haben einen standardisierten Lebenslauf (Kindergarten – Schule – Ausbildung – Beruf – Heirat – Kinder – Rente) oder streben diesen zumindest an. Auch darüber hinaus zeichnet sich ihre Identität durch Einheitlichkeit aus: sie streben eine fixe Geschlechtsidentität an, sie haben einen Beruf, nicht selten bei einer Arbeitgeber\*in. Sie haben eine politische Einstellung und wählen entsprechend eine Partei. Sie gehen eine Ehe ein, haben eine Religion und eine Nationalität.

Und ebenso wie das private gesellschaftliche Leben der Menschen, so waren auch ihre sozialen Kämpfe durch ein dazu passendes Arrangement geprägt: für lange Zeit war die Arbeiter\*innen-Bewegung die zentrale soziale Bewegung. Zwar hat es schon immer feministische oder antirassistische Kämpfe gegeben. Doch haben diese lange Zeit unter der Dominanz der Kämpfe der Arbeiter\*innen stattgefunden. Die Kämpfe der Arbeiter\*innen-Bewegung waren auf eine Teilhabe am Wachstum des gesellschaftlichen Reichtums ausgerichtet. Die Vorstellung einer unabänderlich voranschreitenden gesellschaftlichen „Entwicklung“ war das unhinterfragte Ziel und der Boden, von dem aus diese Kämpfe geführt wurden. Der soziale Träger dieser Kämpfe war für lange Zeit und nicht selten die eine oder andere Partei.

Diese Lebens- und Kampfsituation galt lange Zeit als „normal“ und wurde von vielen Menschen gelebt oder zumindest doch angestrebt. Entsprechend haben diese Lebensbedingungen der Menschen auch ihre Einstellung gegenüber der Welt geprägt und waren ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für sozialistische Erziehung.

Etwa seit den späten 60er, verstärkt seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts ist es in Bezug auf diese Lebenssituation jedoch zu einschneidenden

Veränderungen gekommen. Diese Veränderungen haben den Charakter einer Auflösung der ehemals stabilen Faktoren zugunsten eines permanenten Wandels. Dieser Wandel hat seinerseits Einfluss auf viele traditionelle Praktiken sozialistischer Erziehung. Sie stellen unseren Verband vor eine Herausforderung.

Ihre Ursache haben diese Veränderungen in einer Transformation<sup>3</sup> der ökonomischen Verhältnisse. Die stabilen Märkte des Fordismus sind futsch und die Unternehmensstrategien haben sich entsprechend verändert. Massenproduktion auf Halbe wurde zur Just-in-time-Produktion auf Nachfrage und es geht nun zunehmend darum, auf einem (wenn überhaupt) nur gemächlichen wachsenden Warenmarkt eine passende Nische zu finden. Die damit verbundene Unsicherheit wurde (wie das im Kapitalismus so üblich ist) an die Arbeiter\*innen weitergegeben.

Daher weicht der Lebenslauf immer häufiger von der standardisierten Form ab. Es können etwa Zeiten der Ausbildung oder der Schule auf Zeiten der Berufstätigkeit folgen. Und auch die eigene Identität präsentiert sich oftmals als wesentlich wechselhafter als noch zur Mitte des letzten Jahrhunderts: immer mehr Menschen verändern im Laufe ihres Lebens ihre religiöse Einstellung, sie wählen bei jeder Wahl eine andere Partei (Stichwort: Wechselwähler\*innen), sie wechseln ihre Lebens- und Sexualpartner\*innen in immer schnellerem Takt und auch Geschlecht und Nation haben nicht mehr die unabänderbare Festigkeit, die sie einst ausgezeichnet hat. Dasselbe gilt auch für vergleichsweise banale Dinge wie die Auswahl von Telefongesellschaften, Versicherungen, Geldanlageformen oder der Mitgliedschaft in Vereinen und Verbänden. Die damit verbundene Freiheit (sich einen Wohnort selber zu wählen) entpuppt sich dabei als Zwang, immer dort hinzuziehen, wo grade ein Job frei ist.

Auch soziale Bewegungen haben sich in diesem Zusammenhang verändert. Zunächst einmal ist die Fokussierung auf die Arbeiter\*innen-Bewegung einer Vielfalt von sozialen Bewegungen gewichen. Studierenden-, Umwelt- und Frauenbewegung haben in den letzten Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen und rücken ihre Anliegen zunehmend in das Licht der Öffentlichkeit. Darüber hinaus hat sich der Bezugspunkt der sozialen Kämpfe verschoben. Zunächst einmal wurde die Bezugnahme auf Wachstum und

Entwicklung als Garanten sozialer Befreiung problematisiert. Nicht zuletzt die Umweltbewegung und die antikolonialen Bewegungen im globalen Süden<sup>4</sup> haben die Frage aufgeworfen, ob das damit verbundene „höher-schneller-weiter“ tatsächlich im Sinne menschlicher Emanzipation sein könne. Tatsächlich hat sich seit den 1970er Jahren bis heute zunehmend herausgestellt, dass auch linke Regierungen im Wesentlichen soziale Verschlechterungen zur Folge hatten und eine Verbesserung der Lebensverhältnisse der breiten Massen nicht mehr garantieren konnten. Entsprechend haben sich soziale Bewegungen vom parlamentarischen Feld als wichtigem Handlungsbereich abgelöst und firmieren seitdem zunehmend als außerparlamentarische Opposition.

Beide Veränderungen sind für die Praxis der sozialistischen Erziehung von großer Relevanz. Zunächst einmal muss sozialistische Erziehung heute damit rechnen, dass die Wahrnehmung von individuellen Lebenssituationen wesentlich komplexer ist als noch zu Löwensteins Zeiten. Heute ist es offensichtlich, dass sich antirassistische und feministische, postkoloniale<sup>5</sup> und traditionell gewerkschaftliche Kämpfe überlagern und beeinflussen. Nicht selten führt das dazu, dass die Kämpfe der Einen gegen die Kämpfe der Anderen gerichtet sind. Wenn etwa deutsche Bauarbeiter\*innen ihre Arbeitsplätze zu retten versuchen, indem sie illegalisierte ausländische Billiglöhner\*innen an die Polizei verpfeifen, dann wird Rassismus gegen Klassenkampf ausgespielt. Wenn heterosexuelle deutsche Mittelschichtsfrauen die Kindererziehung nicht auf den Ehegatten, sondern auf illegalisiertes Pflegepersonal abwälzen, dann entsteht ein unübersichtliches Feld von sexistischen, nationalistischen, rassistischen und kapitalistischen Ideologien, Privilegien und Ausbeutungsverhältnissen.

Darüber hinaus wird aus dem bislang Ausgeführten deutlich, dass sich auch die Perspektiven des sozialen und politischen Engagements in den letzten Jahrzehnten deutlich verschoben haben.

<sup>4</sup> Nicht alle Länder auf der Südhalbkugel der Erde sind ökonomisch auf dem Weltmarkt abgehängt, aber doch viele. Und auch auf der Nordhalbkugel gibt es ökonomische Regionen mit miesen Chancen auf dem Weltmarkt. Dieser Zusammenhang wird versucht, mit dem Begriff „globaler Süden“ zu beschreiben.

<sup>5</sup> Soziale Kämpfe in den ehemals kolonialisierten Weltregionen, die auch nach dem formalen Ende der Kolonien noch unter dem Vorzeichen geführt werden, dass die betroffenen Menschen und Regionen noch immer von quasi-kolonialen Strukturen betroffen sind.

<sup>3</sup> Schrittweise Veränderung gesellschaftlicher Strukturen



Immer weniger junge Menschen sind bereit und in der Lage, ihr Engagement in einem bestimmten Bereich langfristig zu planen und somit verlässlich zuzusichern. Das merken wir bei der Vorbereitung von Zeltlagern und Seminaren, aber auch bei der Besetzung von Positionen, die auf eine dauerhafte Übernahme von Verantwortlichkeit für den Verband abzielen (Vorstände, Arbeitsgruppen, Kontrollkommissionen etc.).

Und auch bei der Durchführung von Veranstaltungen bildet die zunehmende Unverbindlichkeit ein wesentliches Problem. Dies merken wir, wenn etwa Anmeldungen zunehmend später eingehen und zudem an Verbindlichkeit verlieren.

Diese Transformationen stellen Herausforderung für die politische und pädagogische Praxis der Falken dar. Allerdings gibt es auf diese Herausforderungen keine einheitliche Lösung! Grundsätzlich sind verschiedene Lösungen denkbar, wie Falken hierauf reagieren. Wichtig ist es jedoch, sich vor Ort bewusst und organisiert darauf zu reagieren. Selbstorganisation bedeutet auch hier, gemeinsam die Situation zu analysieren und dann Absprachen über das weitere Vorgehen zu treffen – und nicht, das alle einfach irgendetwas tun, was ihnen grade so in den Kopf kommt. Es gilt, Bewährtes zu erhalten und überkommene Praxen und Strukturen auf den Prüfstand zu stellen.

Darüber hinaus darf nicht übersehen werden, dass diese Herausforderungen zwar einige traditionelle Bestandteile sozialistischer Erziehung in Frage stellen, aber nicht automatisch pädagogisches Handeln unmöglich machen. Die Erfahrung stetig wandelnder gesellschaftlicher und institutioneller Regeln etwa kann beispielsweise die Vorstellung, bestimmte Dinge seien unabänderlich, untergraben. Gesellschaftliche Regelungen werden so als gesellschaftliche Regeln erkennbar und so in ihrer Veränderlichkeit deutlich. Dies bietet Anknüpfungspunkte für emanzipatorische Interventionen.

*Julian Bierwirth, OV Göttingen*

Dieser Artikel ist erschienen in:  
24 Stunden sind kein Tag, Ausg. 31, 2013.

## „Das Kollektiv hat immer Recht?“

### Gemeinschaftserziehung als Teil der Strategie der Gesellschaftsveränderung

Der Gedanke der Gemeinschaftserziehung ist ganz wesentlich mit der Entstehung der Lebensphase Jugend und der Jugendbewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts verbunden. Gruppenprozesse, Teambuilding, peer to peer education etc. sind heute in pädagogischen und vor allem sozialpädagogischen Konzepten weit verbreitete Ansätze. Nicht immer ist ein eindeutiger Unterschied zur Vorstellung der Gemeinschaftserziehung ganz trennscharf hinzubekommen, vieles ist inzwischen pädagogisches Allgemeingut, ohne dass der Bezug zur Gemeinschaftserziehung noch kenntlich ist. Zentral ist der Gedanke, dass Pädagogik nicht nur ein unmittelbares Verhältnis zwischen Erzieher\*in und Zögling ist. Gemeinschaftserziehung will ganz bewusst Gruppenprozesse zwischen den Gleichaltrigen als pädagogische Handlungsstrategie nutzen. Einerseits geht es um spezifische methodische und didaktische Zugänge andererseits aber auch um - meist ergänzend gedachte - über traditionelle Pädagogik hinausgehende Ziele von Erziehung.

### Zur Geschichte der Gemeinschaftserziehung

Der Begriff der Gemeinschaftserziehung hat von etwa 1900 bis Ende der 70er Jahre des 20. Jh. seine große Bedeutung. Historisch und konzeptionell lassen sich dabei grob vier unterschiedliche Linien identifizieren:

#### Die bürgerliche Jugendbewegung

Auch wenn wir gerne den Gemeinschaftsgedanken als Kennzeichen sozialistischer Erziehung reklamieren, so müssen wir doch zur Kenntnis nehmen, dass der Begriff und das Konzept der bürgerlichen Jugendbewegung entstammen. Jugend wollte ihre eigenen Gesellungsformen finden. Bei der bürgerlichen Jugendbewegung immer gedacht als eigener Lebenszusammenhang in bewusster Abgrenzung zur Erwachsenenwelt. Dazu gehört dann auch die Vorstellung, dass Aufwachsen und Lernen unter Gleichaltrigen anders gestaltet werden soll. Erst in den 1970er Jahren geben die bürgerlichen Jugend-

verbände das Konzept der eigenen Jugendwelten auf und wollen sich in gesellschaftliche Auseinandersetzungen einmischen. Mit dieser Entwicklung verbunden ist auch die Aufgabe einer Vorstellung eines eigenen Konzepts der Gemeinschaftserziehung, künftig ist in der pädagogischen Literatur viel über Gruppenprozesse zu lesen.

#### Die sozialistische Jugendbewegung

Erst in der Weimarer Republik besteht für die Arbeiterjugendbewegung die Chance, eigene Organisations- und Erziehungsformen zu entwickeln, vor allem die Kinderfreundebewegung und ihr Vorsitzender Kurt Löwenstein tragen zur Herausbildung eines eigenen Konzepts der Gemeinschaftserziehung bei. Ausgangspunkt der Überlegungen bei Löwenstein und anderen Klassikern der sozialistischen Erziehung ist die Lage von Arbeiterkindern und -jugendlichen, nicht nur materiell Benachteiligt zu sein, sondern auch sozial und emotional. Die Gemeinschaftserziehung der Kinder unter freundschaftlicher Begleitung Älterer sollte diesen Orte der Anerkennung, der Gleichberechtigung und der Wertschätzung schaffen, die sie sonst weder in der proletarischen Familie und schon gar nicht in den Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft wie Schule und später in Ausbildung und Betrieb erfahren können.

Das Zusammenleben in Gemeinschaft sollte sich an der erwarteten künftigen Gesellschaft orientieren, nicht an der bestehenden. Es ging um die Vorwegnahme (Antizipation) sowohl als gesellschaftspolitisches als auch als pädagogisches Konzept. Man hatte aus der Erfahrung von 1919 gelernt, dass im Moment der revolutionären Veränderung auch die Menschen vorhanden sein müssen, die die historische Chance nutzen können und die nicht völlig in der Kleingeistigkeit der bestehenden Verhältnisse verhaftet sind.

In diesem Licht ist auch die Demokratiepädagogik Löwensteins zu verstehen. Demokratie wurde begriffen als Selbstorganisation, sowohl im pädagogischen als auch im gesellschaftlichen Kontext. Die Kinder sollten erfahren, dass sie selbst es sind, die gemeinsam ihre öffentlichen Angelegenheiten im Zeltlager organisieren können, so wie sie als Erwachsene dazu in der Lage sein sollten, alle gesellschaftlichen

Bereiche (auch die Ökonomie) nicht nur unter demokratische Kontrolle zu stellen, sondern im Sinne der Selbstorganisation auch kollektiv zu gestalten. Dementsprechend stark war auch der Gedanke der Genossenschaftlichkeit, in der Pädagogik der Kinderfreunde verankert. Genossenschaftlichkeit meint zum Beispiel die Gemeinschaftsverpflegung im Zeltlager, die Regelung der Sozialdienste etc.. Wo immer es geht, sollten die Kinder und Jugendlichen selbst diese Fragen regeln. Zumindest die Ebene des Konsums sollte schon heute als kollektiv organisierte erfahren werden.

Die Gemeinschaftserziehung der sozialistischen Jugendbewegung war keine Abwendung von Gesellschaft wie in der bürgerlichen Jugendbewegung, die Kinder und Jugendlichen sollten auf die erwartete sozialistische Gesellschaft vorbereitet werden, um in dieser Verantwortung übernehmen zu können. Für Löwenstein ging dies sogar über die Jugendorganisation hinaus. Auch Schule sollte nicht nur auf das Leben vorbereitend, sondern als Teil des gesellschaftlichen Lebens selbst begriffen und gestaltet werden. Dies ist gemeint, wenn er von Schulgemeinschaft und Produktionsschule spricht.

### **Kollektiverziehung der Sowjetunion und Erziehungskonzepte der kommunistischen Internationale**

Die Formulierung „das Kollektiv hat immer Recht“ (im Unterschied zur Individualpädagogik der alten Gesellschaft) entstammt der Gedankenwelt der kommunistischen Kollektivpädagogik, deren Überhöhung des Kollektivs aus einer Denktradition stammt, die als Richtschnur für ihre pädagogische Reflexion den Gedanken, dass „Freiheit die Einsicht in die Notwendigkeit ist“ absolut setzte. Die große Beliebtheit, die diese Tradition sich auch unter den westdeutschen Linken ab den 70er Jahren und auch bei Teilen von SJD – Die Falken erfreute, hat leider die Elemente der Kollektiverziehung unsichtbar gemacht, die der Reflexion und Weiterentwicklung würdig gewesen wären. Das Konzept der Kollektiverziehung von Makarenko, dem wichtigsten Praktiker und Theoretiker der sowjetischen Tradition, würde eher den Namen Kommandeurspädagogik verdienen. Makarenko war Leiter eines Heims für Kinder und Jugendliche, die in den chaotischen Zuständen des Bürgerkriegs in der frühen Sowjetunion völlig entwurzelt waren. Ihm ist es gelungen durch ein wohl überlegtes System der unterschiedlichsten Kommandoebenen, Hierarchien zwischen den Jugendlichen immer wieder systema-

tisch aufzubrechen und diese zu sozial kompetenten und gesellschaftlich engagierten Menschen zu machen.

### **Faschismus / Nationalsozialismus**

Nicht zufällig haben die Nationalsozialisten Formen und Inhalte der bürgerlichen Jugendbewegung übernommen, der Faschismus als soziale Bewegung steht in Tradition der völkisch-nationalistischen Strömung innerhalb der bürgerlichen Jugendbewegung

„Du bist nichts, Dein Volk ist alles“, der Kernsatz faschistischer Überzeugung fordert die Unterordnung unter ein Kollektiv, welches nicht als freiwilliger Zusammenschluss entsteht. Alle werden zu Mitläufer\*innen ohne persönliche Verantwortung für ihr Tun. Schon die Vorstellung einer autonomen Persönlichkeit ist im Zusammenhang mit einem solch totalitären Zwangskollektiv („Führer befehl, wir folgen“) nicht vorstellbar.

Die Erfahrung des Nationalsozialismus hat in den 50er Jahren dazu geführt, dass eine intensive pädagogische Debatte bei SJD- Die Falken geführt wurde, ob die Konzepte der Sozialistischen Erziehung und insbesondere die Vorstellungen von Gemeinschaftserziehung weiter Grundlage der Arbeit sein können. Die Diskussionen haben zusammenfassend betrachtet zum Ergebnis gehabt, dass die Konzepte der sozialistischen Erziehung der Weimarer Republik um Elemente der Bildung im Unterschied zur Erziehung, die Förderung von Autonomie und selbstbestimmter Persönlichkeit hinzu treten müssen, um der Gefahr des Mitläufertums ohne eigene Verantwortungsübernahme und eigener Entscheidungsfähigkeit vorzubeugen.

### **Was bedeutet Gemeinschaftserziehung heute?**

Die Tradition der Gemeinschaftserziehung ist ein typisches Beispiel für eine Epoche, in der Eltern die begründete Hoffnung hegen konnten, dass es ihren Kindern im späteren Leben einmal besser gehen wird als ihnen heute. Mit Jugend ist eine optimistische Zukunftserwartung verknüpft, egal in welchen durchaus konkurrierenden politischen Zusammenhängen. Diese optimistische Zukunftserwartung für die Heranwachsenden ist heute nicht mehr gegeben. Mit Jugend wird seit Jahren eher die Frage von Problemen verknüpft, Probleme, die Jugendliche haben und Probleme, die Jugendliche machen.

Dabei ist die soziale Lebenslage durchaus mit den Arbeiterkindern der Weimarer Republik vergleichbar – nicht in materieller Hinsicht, aber in Bezug auf die Frage der Anerkennung. Nichts kennzeichnet unsere Zeit mehr als das Gefühl, nicht gebraucht zu werden. Die Auflösung von Bindung, die Zerstörung von tragender Gemeinschaft, die absolute Individualisierung und Vereinzelung werden seit über 30 Jahren immer wieder neu analysiert und beschrieben. Bloß dass dieser Mangel an Anerkennung und Beziehung nicht nur proletarische Lebenszusammenhänge betrifft, sondern quasi universell geworden ist.

Wie können unter diesen Bedingungen Konzepte der Gemeinschaftserziehung entwickelt und umgesetzt werden? An welchen historischen Erfahrungen und Reflexionen können wir ansetzen?

### Autonomie und Anerkennung

Wir können relativ selbstbewusst festhalten, dass in der Tradition der Gemeinschaftserziehung heute brennende Fragen der Anerkennung, der Orientierungssuche, der Offenheit gegenüber Unterschiedlichkeit und der prozessorientierten Gestaltung pädagogischer Angebote in der freiheitlich-sozialistischen Tradition der Gemeinschaftserziehung schon immer eine große Rolle gespielt haben. Wir müssen nur aufpassen, dass wir den Anschluss an aktuelle theoretische Debatten und Weiterentwicklungen pädagogischer Praxis nicht verpassen. Der Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt, die Frage der Identitätsbildung, die Bedeutung und Verschränkung unterschiedlicher Formen der Herrschaft, Ausgrenzung und Diskriminierung und die Bedeutung der Kinder- und Menschenrechte sind solche Fragestellungen, die uns herausfordern. Schon lange können wir nicht mehr davon ausgehen, dass die Kinder und Jugendlichen, die in unsere Gruppenstunden kommen oder mit auf die Zeltlager fahren, denselben familiären Background haben. Solidarität, verstanden als das aktive Eintreten für gemeinsame Interessen, und Freiheit, verstanden als die Anerkennung der Würde des Anderen (nicht als Abgrenzung vom Anderen), ist ungleich schwerer als pädagogische Prämissen umzusetzen, wenn vielfältige Differenzlinien unsere Identität bestimmen und wir uns täglich neu selbsttätig vergewissern müssen, wer wir sind, bzw. sein wollen.

Daran schließt die oben bereits geschilderte Erkenntnis an, dass zur Gemeinschaftserziehung ein Moment

der Bildung treten muss, die Kraft der Autonomie, der individuellen Freizeit, der Kraft, nicht einfach mitzumachen, sondern zu widerstehen und gegen die täglichen Zumutungen aufzubegehren. Wir tun dies bereits vielfältig. Zeltlager, Freizeiten, Gruppenstunden etc. werden ganz bewusst auch als Bildungsmaßnahmen konzipiert. Selbstbewusst sollten wir die Verengung des Bildungsverständnisses auf Kompetenzvermittlung, die Aneignung von Kompetenzen für dem Individuum äußere Zwecke, zurückweisen. Bildung meint zu aller erst Selbstbildung.

### Demokratisierung und Genossenschaftlichkeit

Der Verweis auf Bildung meint auch auf gar keinen Fall die Didaktisierung, wie wir sie alle im schulischen Politikunterricht erfahren haben. Gelernt wird in offenen Situationen und an Fragen, die das Leben stellt und nicht an den konstruierten und Kreativität lähmenden Dilemmata des Politikunterrichts. Die intensivsten Lernerfahrungen machten die Teilnehmenden der ersten Kinderrepublik 1927 in Seekamp, als sie nach Kiel ziehen mussten, um Verpflegung zu organisieren und die spontane Solidarität der Arbeiter\*innenbevölkerung erfuhren und als der Zeltplatz im Schlamm versank und nur der gemeinsame Bau von Dämmen aus Holz und Ästen die Weiterführung des Zeltlagers möglich machte. Es wäre heute undenkbar, so improvisiert ein Großzeltlager mit 4.000 Teilnehmenden durchzuführen. Selbstverständlich müssen solche Fragen vorgedacht werden, aber muss immer alles schon komplett vorbereitet sein? Wird Selbstorganisation und Genossenschaftlichkeit nicht viel eher erfahrbar, wenn wir nicht über Beteiligung innerhalb eines weitgehend geplanten Rahmens reden, sondern über tatsächliche Selbstorganisation? Unsere Forderung der Demokratisierung aller Lebensbereiche - nicht als Partizipation an vorgegebenen Strukturen, sondern als Selbstorganisation der Betroffenen verstanden – muss auch der Anspruch an unsere Gemeinschaftserziehung sein. Es geht darum, Orte zu schaffen, wo Demokratie zu leben gelernt werden kann. In welchen Formen dies geschehen kann, ist immer wieder neu zu auszuprobieren. Ebenso wie es bei der Genossenschaftlichkeit, im Sinne neuer Formen des Produzierens und des Konsums, nicht auf die Formen, sondern auf die Inhalte ankommt.

## Gemeinschaftspädagogik als Teil gesellschaftlicher Auseinandersetzung

Karl Marx hat in einem frühen Text (den Thesen über Feuerbach) sinngemäß geschrieben, dass nur das Zusammenfallen der Selbstveränderung und der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse als revolutionäre Praxis verstanden werden kann. Das Konzept der Gemeinschaftserziehung ist ein theoretischer und praktischer Versuch, das Verhältnis dieser zwei Seiten zueinander zu bestimmen. Gemeinschaftserziehung in unserem Sinne ist keine Inselfpädagogik, sondern mischt sich in gesellschaftliche Auseinandersetzungen ein und will in der Tendenz die Trennung von Privat und Öffentlich, von Pädagogik und Politik aufheben. Politische Lernprozesse entwickeln sich ganz wesentlich in der politischen Auseinandersetzung selbst. Damit aber aus dem oft spontanen Aufbegehren etwas gelernt werden kann, bedarf es der Organisation und Bildung, sonst bleiben die Konflikte unverstanden und können statt zur Erkenntnis und Veränderung ebenso zur Resignation führen .

Auch wenn von uns heute niemand mehr davon ausgeht, dass wir Kinder auf die unmittelbar bevorstehende sozialistische Gesellschaft vorbereiten sollten, bleibt der Gedanke der Vorwegnahme (Antizipation) richtig. In dem Spannungsverhältnis von Gesellschaftsveränderung und Selbstveränderung braucht es Menschen, die zumindest eine Ahnung davon haben, wie menschliches Zusammenleben anders gestaltet sein könnte, einfach deshalb, weil sie es als Kinder und Jugendlichen durch unsere Gemeinschaftserziehung konkret erfahren haben.

Im unserem oben angedeuteten historischen Kontext wird Gemeinschaftserziehung so zur Selbsthilfe, zum Versuch, sich solidarisch und in gegenseitiger Anerkennung von den Zumutungen des Alltags nicht überwältigen zu lassen und gemeinsam die Perspektive der Befreiung offen zu halten.

*Thomas Gill, Bezirk Hessen-Süd*

Dieser Artikel ist erschienen in: 24 Stunden sind kein Tag, Ausg. 31, 2013.

# Thesenpapier

## Thesenpapier zur HelfiCon 2021

*“Wir können zwar Probleme erben, die Lösung dieser Probleme jedoch nicht; um die Lösung muß jede Zeit für sich bemüht sein.”*

Ludwig Renn

### Einleitung

Zwei Dinge unterscheiden uns als Falken von den meisten anderen linken Organisationen. Erstens verbinden wir in unserer Praxis Pädagogik und Politik. Zweitens sind wir weder als Politgruppe noch als Partei, sondern als Verband organisiert. Mit diesem Thesenpapier wollen wir Ersteres diskutieren, um Letzteres praktisch nutzen zu können. Denn auch wenn wir uns gemeinsam auf den Begriff der Sozialistischen Erziehung beziehen, ist damit noch keine gemeinsame Strategie beschrieben. Die Begriffe der Sozialistischen Erziehung stammen aus dem frühen 20. Jahrhundert. Unsere Praxis hat sich seitdem weiterentwickelt, über viele Umwege und an vielen Orten unterschiedlich. Das ist nur konsequent, jede ernsthafte sozialistische Praxis lebt von ihrer Weiterentwicklung. Dennoch stellt sich die Frage, wie wir gemeinsam als Verband auf die erheblichen Schwierigkeiten des Neoliberalismus jetzt und in Zukunft reagieren.

Was wir brauchen und was wir mit diesem Thesenpapier anstoßen wollen, ist eine gemeinsame Diskussion über unsere pädagogisch-politische Praxis. Zunächst sollen die Thesen im ersten Teil die pädagogische Verbandspraxis im Allgemeinen diskutieren. Anschließend folgen Thesen zu den drei Altersstufen (F, RF und SJ), die jeweils die Möglichkeit geben sowohl unsere Einschätzung der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in der jeweiligen Altersstufe zu diskutieren, als auch unsere pädagogische Praxis in dieser Altersstufe darauf hin anzupassen.

# 1. Falken Pädagogik im Wandel der Zeit

## 1.1 Zeltlager als Höhepunkt der Gruppenarbeit

- a. "Die Gruppe macht's!" - war und ist seit vielen Jahren ein zentraler Slogan der Falkenarbeit. Kontinuierliche Gruppenarbeit innerhalb derer das Zeltlager den jährlichen Höhepunkt darstellt ist Ziel, manchmal aber auch der unantastbare heilige Gral, unseres Verbandes. Seit den Anfängen der Falkenarbeit und den ersten Zeltlagern und Gruppenstunden, hat sich sowohl gesellschaftlich, also auch im Verband selbst einiges verändert. Wir müssen anerkennen, dass es im Vergleich zu den frühen Anfängen unserer Gruppenarbeit in den 20er Jahren weniger feste Gruppen gibt, obwohl funktionierende Gruppenstrukturen stets Verbandsziel sind und waren. Wenn wir unseren Blick auf die letzten 20 Jahre legen, ist anzuerkennen, dass es wieder mehr Gruppen gibt und sich Gruppenarbeit ebenso verändert hat. Denn in Anbetracht der veränderten Lebensrealität unserer Mitglieder und veränderten Verbandspraxis müssen wir unsere pädagogische Praxis immer wieder anpassen.
- b. Heute stellt das Zeltlager oft eine einmalige Bildungs- und Pädagogikveranstaltung mit vielen Teilnehmenden dar, die häufig nicht in einer festen Gruppe sind, auch wenn im Laufe des Falkenjahres einige Ferienfreizeiten das Verbandsleben ergänzen, ist die Kontinuität der pädagogischen Arbeit an einigen Stellen nicht mehr gegeben. Daraus ergibt sich notwendigerweise Änderungsbedarf für unsere Praxis. Wenn wir also nicht von einem linearen Bildungsweg, beginnend in der F-Gruppe, anschließend in einer RF-Gruppe über eine selbstorganisierte SJ-Gruppe bis hin zum Funktionär\*innenamt ausgehen können, müssen wir unsere Pädagogik und Bildungsprogramm an die verschiedensten Bedürfnisse anpassen. Wenngleich das Ziel der kontinuierlichen Gruppenarbeit bleibt.

## 1.2 Umgang mit dem Alter

- a. Trotz des vorangegangenen Problemaufrisses sind unsere Praxis und Arbeitsprofile in den verschiedenen Altersgruppen notwendigerweise

an Vorstellungen über Persönlichkeitsbedingungen und Lebensrealität einer Altersgruppen geknüpft. Wie können wir also allen gerecht werden?

- b. Diese Frage möchten wir gemeinsam mit euch beantworten. Um dies sinnvoll tun zu können, haben wir einen Vorschlag entwickelt, der jeweils aus einer Analyse der Lebensbedingungen, sowie Persönlichkeitsbedingungen und daraus resultierenden pädagogischen Ziele für jede Altersgruppe unseres Verbandes besteht. Die vorgeschlagene Alterseinteilung<sup>1</sup>, welche sich in der genauen Bezifferung in den verschiedenen Gliederungen unterscheiden kann, ist für dieses Papier:
1. F-Alter: ab 6 Jahre - 11 Jahre
  2. RF-Alter: 12-15 Jahre
  3. SJ-Alter: ab 16 Jahre

## 1.3 Trennung von Pädagogik und Politik

- a. Pädagogik und Politik werden häufig getrennt diskutiert, trotz der Versuche, beides zusammen zu denken. Der F-Bereich gilt dann als der pädagogische, während die Politik im SJ-Bereich passiert.
- b. Diese Trennung basiert auf einem in der Linken verbreiteten Missverständnis darüber, was es bedeutet, "politisch zu sein".
- c. Politisch "ist", wer politisch handelt. Politisch handeln bedeutet, am Konflikt um die Ausgestaltung der Gesellschaft teilzunehmen.
- d. Die Falken sind weder im F-Ring noch im SJ-Ring primär ein politischer Kampfverband. Vielmehr ist sowohl die Pädagogik als auch die Bildungsarbeit insofern politisch, als dass sie auf die gesellschaftliche Auseinandersetzung vorbereitet. Sowohl Pädagogik als auch Bildungsarbeit binden einerseits mehr Menschen in die sozialistische Bewegung ein und bereiten andererseits diese

<sup>1</sup> Wir verstehen diese Einteilung nicht als "harte Grenzen". Natürlich gilt es hier individuelle Bedingungen der Teilnehmenden zu beachten. Ebenso sollte diese Alterseinteilung nicht ganze Gruppen auseinander reißen, dennoch finden wir es für dieses Thesenpapier sinnvoll, eine Einteilung in F-, RF- und SJ-Alter auch zu beziffern, sodass uns in der Debatte klar ist, worüber wir sprechen.

Menschen - also uns - auf die Auseinandersetzung vor.

- a. Nicht nur die Trennung von Politik und Pädagogik ist daher falsch, auch die Trennung von Pädagogik und Bildungsarbeit ist keine absolute. Vielmehr zeigt sich, dass wir mit beiden Bereichen auf politische Auseinandersetzung vorbereiten. Bildung und Erziehung unterscheiden sich in Methodik und Herangehensweise, weshalb die Trennung organisatorisch Sinn ergibt. Aber in unserer täglichen Arbeit bilden auch wir die Kinder und erziehen uns selbst.
- b. Wir sind keine Kaderschule. Als Sozialist\*innen wissen wir, dass Vorbereitung und Auseinandersetzung nicht zeitlich getrennt ablaufen, sondern wir auch im Moment des Lernens bereits Teil des politischen Kampfes sind: Weil wir sozialistische Ideen lernen und nicht andere, weil wir nach sozialistischen Idealen versuchen zusammen zu leben und nicht nach anderen.
- c. Es gilt, zwei falsche Alternativen zu vermeiden. Weder den Begriff des Politischen zu eng zu fassen, sodass nur noch theoretische Auseinandersetzung mit der Welt als politisch zählt; noch ihn zu weit zu fassen und in eine Beliebigkeit zu verfallen, in der alles irgendwie politisch ist, so lange Linke es tun. Stattdessen müssen wir unsere pädagogische Praxis und Bildungsarbeit immer daran messen, wie sie in die Gesellschaft hineinwirken und was sie für die Einrichtung des Sozialismus jetzt und in Zukunft tun.

## 2. F-Alter

### 2.1 Lebensrealität

- a. Das Lebensumfeld von Kindern in F-Gruppen zeichnet sich durch den Übergang von KiTa in die Grundschule aus. Die Schule verändert den Alltag von Kindern drastisch. Dort kommen sie verstärkt mit dem kapitalistischen Verwertungszwang in Form von Noten, Leistungsdruck, und Disziplin, in Berührung. Dies führt auch dazu, dass der Schulalltag die Selbstständigkeit von Kindern erhöht, sie übernehmen mehr Verantwortung.

- b. Die Altersspanne im F-Bereich führt zur Festigung von gesellschaftlichen und familiären Werten und Normen. Sie lernen was in dieser Gesellschaft als richtig und falsch angesehen wird. Kinder stellen fest, dass sie sowohl Zuhause als auch in der Schule, diejenigen sind, die gehorchen müssen und wenig Selbstbestimmung über ihr eigenes Leben haben und empfinden dies im Vergleich zu jüngeren Kindern auch zunehmend als Problem.
- c. Dabei sind Erwachsene zum größten Teil die Bezugspersonen, sie dienen als Vorbilder und Vertrauenspersonen. Gleichzeitig ist die Grundschule der Ort, an dem Kinder meist zum ersten Mal den Großteil ihres Tages in Gruppen von Gleichaltrigen verbringen. Der Bezug zu Erwachsenen verändert sich zunehmend hin zu gleichaltrigen Freund\*innen. Diese werden aber nicht unter selbstgewählten Bedingungen, sondern in der Schule geschlossen. "Gruppe" ist für Kinder nach einigen Jahren oft mit den Erfahrungen aus Schulklassen geprägt und sie entwickeln schnell Strategien, sich in solchen Gruppen zu bewegen. Diese von Konkurrenz, Zwang und Verwertungslogik geprägten Gruppenerlebnisse können einer guten Erfahrung in selbstorganisierten Gruppen später im Weg stehen. Es ist daher wichtig, so früh wie möglich mit guten Gruppenerfahrungen dagegen zu halten. Diese zeichnen sich aus durch Solidarität statt Konkurrenz, Freiwilligkeit statt Zwang und Selbstorganisation statt Verwertungslogik.
- d. Das F-Alter umfasst häufig auch den Wechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule, bis zu diesem Zeitpunkt ist der Werdegang der meisten Kinder gleich (KiTa, Grundschule). Mit dem Schulwechsel werden Kindern differenziert zwischen den „schlau“ Kindern, die aufs Gymnasium gehen und den „weniger schlaue“ Kindern, die auf die Haupt- oder Realschule gehen. Häufig ist Leistung nur zweitrangig bei der Einteilung zu verschiedenen Schulformen, da die Beurteilung der Schüler\*innen durch die Lehrer\*innen von sozialen und rassistischen Gründen beeinflusst wird. Aber auch die individuelle Leistung in der Grundschule selbst ist massiv vom Elternhaus abhängig. So wird die Klassengesellschaft in Form von Schulempfehlung unter dem Deckmantel der Leistungslogik reproduziert und legitimiert. Die vermeintlich "objektive" Aufteilung vermittelt den Kindern früh ihren Platz in der Gesellschaft,



entweder als Hand- oder als Kopfarbeiter\*innen; entweder als vermeintlich weniger wichtige Mitglieder der Gesellschaft oder als "Elite".

- e. Neben der Arbeit mit den Kindern selbst ist im F-Ring jegliche pädagogische Praxis immer mit Elternarbeit verbunden. Kinder befinden sich in einem unauflösbaren Beziehung zu ihren Eltern oder Erziehungsberechtigten. Die Gründe warum die Erziehungsberechtigten ihre Kinder bei den Falken anmelden sind unterschiedlich. Dies hat jedoch auch zur Folge, dass die Ansprüche und Vorstellung von Erziehung von den Eltern und uns Falken potenziell auseinandergehen, daher dürfen Eltern als Akteure nicht ausgeblendet werden.

## 2.2 Persönlichkeitsbedingungen

- a. Im F-Alter beginnt mit zunehmender Selbstständigkeit auch die Auseinandersetzung mit Autoritäten. Die Grundlagen für viele Verhaltensweisen gegenüber Autoritäten werden in diesem Alter gelegt. Wird Autorität bereits in jungen Jahren als hinterfragbar und kritisierbar erfahren, wird dies in späteren Jahren ebenfalls leichter fallen.
- b. Die Identifizierung mit einem Geschlecht wird stärker und es entwickelt sich langsam eine Geschlechtsidentität. Das "Kind sein" verändert sich zum „Mädchen\* bzw. Junge\* sein“ und die eigene Geschlechtsidentität verknüpft mit denen ihr zugeschriebenen Eigenschaften wird von anderen abgegrenzt. Wobei die Grundlagen dafür bereits in der KiTa gelegt werden. Aus diesem Grund ist geschlechtersensible Pädagogik wie feministische Mädchenarbeit wichtig.
- c. Kinder im F-Alter haben oft bereits klare moralische Vorstellungen zu bestimmten Themen. Diese sind häufig von Autoritätspersonen übernommen und funktionieren in diesem Sinn als Vor-Urteil. Die inhaltlichen Angebote der F-Pädagogik müssen diesem Zugang Rechnung tragen. Keiner dieser moralischen Zugänge ist für sich genommen eine ausreichende Basis für eine sozialistische Politik, es gilt sie aber dennoch ernst zu nehmen und zu unterscheiden, welcher moralische Wert mit sozialistischer Erziehung durchaus kompatibel sein kann (Verachtung von Ungerechtigkeit, Mitgefühl mit Schwächeren, Mut gegen Mächtige, Verantwortungsbewusstsein, Freiheitsstreben etc.) und welche Werte wir tatsächlich ablehnen

(Vorurteile gegen Fremde, Leistungsdruck, Verachtung von Schwächeren aus falschem Eigeninteresse etc.). Wichtig ist hierbei, dass man es im F-Alter in den wenigsten Fällen mit verhärteten Ideologien oder Weltbildern mit aufwendigen Begründungszusammenhängen zu tun hat. Das bedeutet aber nicht, dass die moralischen Werte weniger fest sitzen, sie werden nur oft emotionaler verteidigt.

Weil im F-Bereich aufgrund der Aufnahme- und Konzentrationsfähigkeit keine langen Diskussionen darüber geführt werden, ist der Kern der Auseinandersetzung die gemeinsame Aushandlung in praktischen Erfahrungen. Daher ist Spielen und gemeinsame Aktionen, gemeinsames Ausprobieren das wichtigste Mittel in diesem Alter.

- d. Im F-Alter beginnt auch der selbstständige Umgang mit Medien eine Rolle zu spielen. Kinder können sich so leichter außerhalb ihres Familienzusammenhangs informieren und Inhalte konsumieren, verschiedene Online-Trends (Spiele, Apps, Social Media) werden identitätsstiftend. Deswegen müssen sich zunehmend auch F-Gruppen Helfer\*innen über Medienpädagogik Gedanken machen.

## 2.3 Pädagogische Ziele

Aus dieser Analyse ergeben sich folgende Hauptziele und Handlungen für den F-Ring:

- a. Die solidarische Gruppenerfahrung ist der Kern unserer Pädagogik. Im F-Alter werden viele Grundlagen dafür gelegt, wie sich Kinder und Jugendliche im Laufe ihrer Jugend und oft ihres gesamten Lebens in Gruppen verhalten. Die sozialen Fähigkeiten, mit denen die Kinder in unsere Gruppen kommen, unterscheiden sich in diesem Alter von Kind zu Kind. Ziel ist im F-Alter daher meist zunächst die Vermittlung von einer gemeinsamen Grundlagen des Verhaltens in Gruppen: Die eigenen Bedürfnisse herausfinden und formulieren, Streitpunkte offen und fair ansprechen, Konflikte aushalten und austragen.
- b. Die solidarische Organisationserfahrung und Selbstorganisation baut auf die Gruppenerfahrung auf, ist allerdings eine andere Art von Erfahrung, braucht andere Arten von pädagogischen Angeboten und tritt im Vergleich zu späteren Altersstufen hier noch in den Hintergrund.

Im Gegensatz zur Gruppe muss auf der höheren Ebene des Verbands von den eigenen Bedürfnissen mehr abstrahiert werden, es müssen Interessen vertreten, Argumente abgewogen und Kompromisse gefunden werden. Während in der Gruppe möglichst alle für sich selber sprechen und daher unmittelbare Bedürfnisse verhandelt werden können, funktioniert Organisation oft durch Vertretung. Ein Einblick in die Ebene der Organisation ist in diesem Alter wichtig, so lernen Kinder möglichst früh, sich und andere zu vertreten und sich Aufgaben zuzutrauen. Insgesamt gilt es, hier pädagogische Angebote zu schaffen, die unsere Organisation, sei es Zeltlager oder Ortsverband, für Kinder im F-Alter transparenter und zugänglicher machen, ohne sie zu überfordern.

- a. Bei der Demokratieerfahrung liegt der Schwerpunkt auf der Erfahrung. Auch der bürgerliche Staat und seine Erziehungsinstitutionen legen formal Wert auf Demokratie. Die Erfahrung, die Menschen im Kapitalismus allerdings mit Demokratie machen, ist, dass alle paar Jahre gewählt wird und sich real nie etwas ändert, weil der Großteil der Gesellschaft von Unternehmen gestaltet wird. Unsere Demokratieerfahrung muss gleichzeitig breiter und tiefer sein als die bürgerliche Demokratieerfahrung durch Bundestagswahlen oder in Schulen: Wir müssen mehr Kinder als die üblichen Verdächtigen erreichen und brauchen die Erfahrung realer Wirkmächtigkeit. Beides erreichen wir dadurch, dass unsere Demokratieemodelle an der konkreten Lebenswelt der Kinder ansetzen: Demokratische Aushandlung der Gruppenraumgestaltung oder der Zeltlagerabläufe erreichen dann viel, wenn die Kinder nicht nur am Entscheidungsprozess beteiligt werden, sondern ihn grundlegend gestalten. F-Kinder sind dafür keineswegs zu jung, nur darf der Rahmen nicht zu groß und abstrakt sein, sondern muss von ihren konkreten Bedürfnissen ausgehen.
- b. Neugier ist ein sozialistischer Wert. Die ideologischen Schranken, die Kindern bei der Entdeckung ihrer Fähigkeiten und Wünsche in den Weg gelegt werden, äußern sich verdichtet in dem Satz "Das ist nichts für mich." Neugier vermitteln wir über zwei Wege: Einmal konkret als aktive Unterstützung von Kindern in ihren, möglicherweise nur vorsichtig und am Rande geäußerten Interessen. Indem wir diesen in der Gruppe Raum einräumen und uns selbst dafür interessieren, stärken wir

das Selbstbewusstsein der Kinder in Bezug auf die eigenen Interessen, was eine wichtige Basis für Neugier schafft. Zweitens können wir Neugier abstrakt über Regeln fördern. Das klingt vielleicht zunächst kontraintuitiv, aber eine Regel wie "Wir probieren alles einmal aus, bevor wir ein Urteil fällen", hilft bei der Findung von Interessen. Dass natürlich niemand etwas machen muss, was sie\*er überhaupt nicht will oder was Angst macht, ist selbstverständlich.

- c. Elternarbeit ist im F-Alter ein entscheidender und politischer Teil der Arbeit und geht über An- und Abmeldeformalitäten weit hinaus. Hier haben wir als Verband Nachholbedarf. Eine sozialistische Pädagogik muss klären, an welcher Stelle Eltern eingebunden und an welcher Stelle Eltern raus gehalten werden sollen. Im besten Fall erreichen wir durch gezielte Einbindung der Eltern in Strukturen eine nachhaltigere Wirkung unserer pädagogischen Ziele und eine Organisierung/ praktische Entlastung der Eltern. Der Entlastungsaspekt gilt besonders im F-Alter, da sich aufgrund der relativen Unselbstständigkeit der Kinder die Betreuungsfrage für die Eltern mehr stellt.

## 2. RF-Alter

### 2.1 Lebensrealität – Weiterführende Schule

- a. Die weiterführende Schule ist das Lebensumfeld, in dem sich die Jugendlichen bewegen. Die ersten kapital-logischen Umformungen des Alltags sind abgeschlossen bzw. eingewöhnt (Leistungsgesellschaft und Konkurrenz). Die neue Schulform ist von einem Ausdifferenzieren geprägt. Einerseits für einen Arbeitsmarkt, andererseits auch der eigenen Identität. Beides lässt sich nicht getrennt voneinander denken.
- b. Die gesellschaftlichen Erwartungen ändern sich auch in diesem Prozess. Es wird erwartet, dass die Jugendlichen schon eine gewisse Reife besitzen und Eigenständig sind. Diese Erwartung ist allerdings gebrochen, denn gleichzeitig wird ihnen beides nicht wirklich zugetraut und die Eigenständigkeit abgesprochen. Diese ambivalente Verkettung von Erwartung und Realität doppelt sich auch bei den Teenagern auf schmerzhaft Weise. Sie schaffen Selbstbilder, deren Erwartungen

sie nicht gerecht werden können und laufen mit voller Gewalt gegen ihre eigene und gesellschaftliche Grenzen.

- c. Die Jugendlichen sind in diesem Alter noch immer von den Regeln in ihrer Familie und der Schule sind besonders abhängig, was die gesellschaftlichen Grenzen härter und die Spielräume enger macht. Die Abhängig wird zunehmend spürbar und als Problem empfunden.
- d. Diese Erfahrungen führen unter anderem dazu, dass die zentralen Bezugspersonen im Leben der Jugendlichen der eigene Freundeskreis wird. Diese Freundeskreise werden Ort des sozialen Ausprobierens. Selbstentwürfe, Bedürfnisverhandlung und Sozialbeziehungen sind dabei die zentralen Punkte mit denen experimentiert wird. Auch wenn es sich bei diesen Freundeskreisen nicht um weltlosgelöste Freiräume handelt, fühlt es sich zumindest so an. Dies liegt hauptsächlich daran, dass dort die Institutionen, zwischen die sich die Widersprüche im Leben der Jugendlichen aufhängen, Familie und Schule, nicht präsent sind.
- e. Auch wenn der Freundeskreis eine immer größere Rolle im Leben der Jugendlichen spielen, bleiben Schule und Familie meistens die zentralen Institutionen in ihrem Leben, auch wenn die größeren gesellschaftlichen Zusammenhänge immer weiter ins Blickfeld rücken. Die Schule wird in den Kontext des Staates gesetzt und die Regeln der Eltern in den Kontext von gesellschaftlichen Moralvorstellungen. Die Integration in die Ideologie des Kapitalismus wird stärker oder aber andersrum mehr hinterfragt. Dabei stellen die zu gewinnenden Freiheiten mit 16 und 18 das Verheißungsversprechen des endgültigen Befreiungsschlages gegenüber der Familie da. Diese Vorstellung ist insoweit richtig, als dass die Autoritäten in Familie und Schule meistens keine reinen Sachautoritäten sind, die immer mehr Zugriff auf die Teenager verlieren je älter sie werden. Falsch ist diese Vorstellung natürlich insoweit, als dass nur die doppelte Freiheit der Lohnabhängigkeit auf sie wartet. Auch wenn dies wohl in manchen familiären Zusammenhänge dennoch ein Fortschritt bedeutet.
- f. Eine endgültige Startmarkierung bzw. Endmarkierung für den Prozess der Aushandlung bzw.

Ablösung zu finden ist schwierig. Diese Prozesse verlaufen aufgrund von biologischen (Pubertät) als auch gesellschaftlichen Voraussetzungen wie finanzielle Hintergründe, Geschlecht etc. sehr individuell. Das heißt, es lassen sich mit der einen 12-jährigen Person ganz andere Dinge bearbeiten als mit der nächsten Gleichaltrigen.

## 2.2 Persönlichkeitsbedingungen

### a. Sexualität:

Die sexuelle Entwicklung ist zentrales Thema in den jugendlichen Jahren und eines der wichtigsten pädagogischen Felder. Aufgrund seiner zentralen Stellung und gleichzeitiger fehlender Expertise im Thesenteam, haben wir uns entschieden, dass wir Lücke an dieser Stelle offen benennen. Dies geschieht in der Hoffnung, dass dieser Punkt an einer Stelle nachgereicht werden kann bzw. die tiefere Debatte zu dem Thema einen Platz in unserem Verband findet.

Die beschriebene Ambivalenz doppelt sich auch in der Sexualität. Der Übergang einer noch kindlichen Sexualität zu einer erwachsenen. Sie ist geprägt von Grenzüberschreitung bei sich selbst und bei anderen, Erfahrungen und Neuland, von Unsicherheit und Selbstüberschätzung, Lust und Schmerz.

Deshalb ist Sexualpädagogik für unsere pädagogische Arbeit unabdingbar.

### b. Identitätsbildung:

Das was sich auf der gesellschaftlichen institutionellen Ebene abspielt, ist eng mit der eigenen Identitätsbildung verknüpft. Diese äußeren Grenzen geben bestimmte Rahmen vor in denen teils eine bewusste und teils eine vorbewusste Identitätsbildung möglich ist. Das Kreieren der eigene Identität ist wichtiger Bestandteil der jugendlichen Jahre. Die Identitätsbildung im Kapitalismus ist von der mannigfaltigen Unterdrückung vom Unbewussten, Ausdifferenzierung von Inneren und Äußeren und der Spiegelung des Äußeren geprägt.

Dabei sind beispielsweise Subkulturen oder dem eigenem Kreieren der Online Identität über Social-Media. Aber auch Freundeskreise, Hobbies, Organisationen, jede Form von Konsum etc. spielen wichtige Faktoren. Uns als Helfer\*innen muss bewusst sein, dass sich dieser Prozess im

gesellschaftlichen Widerspruch bewegt und unsere Rolle nicht sein kann, dass wir einfach nur eine Identität bei Jugendlichen ausprägen, die uns am besten passt. Identität ist wichtiger Bestandteil eines jedes Lebens, ist aber eben wie alles zutiefst mit kapitalistischer Ideologie verwickelt, die richtige Parole ersetzt kein Verständnis über diese gesellschaftlichen Verhältnisse. Die richtige Parole ersetzt nicht das Verständnis über diese gesellschaftlichen Verhältnisse.

## 2.3 Pädagogische Ziele

Aus dieser Analyse ergeben sich folgende Hauptziele und Handlungen für den RF-Ring:

### a. Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung

Pädagogische Aufgabe ist die vorbewussten Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung so bewusst wie möglich zu machen. Dazu gehört die Brechung gesellschaftlicher Ideologien auf persönlicher Ebene (ich muss so und so sein, fühlen, handeln). Darüber hinaus ist die Schaffung von bewussten Entscheidungsmöglichkeiten (was für alternative Konzepte zum denken/fühlen/handeln gibt es eigentlich?) und einer Mischung aus Zutrauen von Verantwortung und Verständnis fürs Scheitern notwendig. Dafür eignen sich am besten Räume mit transparenten aber auch festen Strukturen, die stetig neu verhandelt werden können.

### b. Solidarische Gruppenerfahrung / Freiraumgestaltung

Das Ziel unserer mit begleiteten Gruppenerfahrung muss sein, dass diese nicht nur als positiv wahrgenommen wird, weil Familie und Schule nicht da sind, sondern die Mehrwerte eines bewusst gestalteten Miteinanders deutlich hervortreten. Dabei sollte sich gut überlegt werden, welchen konkreten Erfahrungen man als helfende Person organisieren will, denn eine bewusst gestaltete Gruppe ist erst einmal immer ein Mehraufwand: Plenas, Konflikte offenlegen und aushandeln, das versprechen unseres Grußes (Freundschaft!) bei Personen einhalten, die man vielleicht erst einmal gar nicht im engen Kreis haben möchte. Das alles sind anstrengende, voraussetzungsvolle Prozesse, die sich in der Gruppenerfahrung bezahlt machen müssen. Dabei ist die Wortwahl keine zufällige, denn genau die

Erfahrung der Bezahlung anderer für Dienstleistungen als einzelner Mensch ist die, gegen die wir uns in unserer Gruppenerfahrung stemmen müssen. Das ist natürlich einfacher je jünger die Kinder (ökonomische Angewiesenheit, meist beschränkte ökonomischen Mittel) und je prekärer ihre Hintergründe sind. Dieser Punkt ist durchaus zu beachten, denn die Gruppenerfahrung beispielsweise eines regelmäßigen Essens bei dem für alle genug da ist, begeistert bei Kindern, bei denen das nicht der Normalfall ist nochmal ganz anders als bei Kindern, die immer teure, hochwertige Lebensmittel bekommen und im Überfluss leben.

### c. Einordnung des eigenen Alltags in die Gesellschaft

Was impliziert bereits in den Vorpunkten auftaucht sollte hier nochmal explizit benannt werden. Es geht nicht um die abstrakte Vermittlung einer gesellschaftlichen Kritik, sondern um die konkrete Unterfütterung der Kritik im Alltag. All die Grenzen an denen die Jugendlichen sich stoßen müssen als solche benannt und bearbeitet werden - aber immer mit dem Lebensbezug, den die Jugendlichen auch haben. Wo der Anspruch an Theoriearbeit - dass sie immer mit dem konkreten vermittelbar bleibt - schon allgegenwärtig gilt, wird er hier zur zentralen Voraussetzung.

## 3. SJ-Alter

### 3.1 Lebensrealität

- Der SJ-Bereich ist durch die breite Altersgruppe besonders groß, ein Ende dieser Altersstufe ist nicht beschrieben, was an dieser Stelle auch nicht zielführend ist, allerdings müssen wir uns bewusst sein, dass sich die Lebensrealität von Jugendlichen ab 16 Jahren und jungen Erwachsenen in den 20ern, ebenso unterscheidet, wie es auch Gemeinsamkeiten gibt.
- Die Lebensrealität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist bereits weitestgehend von kapitalistischer Verwertungslogik bestimmt. Jugendliche werden in der Schule darauf getrimmt gute Leistungen für die berufliche Qualifikation zu erbringen. Dabei wird ihnen die eigene Verantwortung in Bezug auf künftige Berufs- und

Lebensentscheidungen übergeben. Dies geht ganz in der neoliberalen Ideologie von "jeder ist seines eigenen Glückes Schmied" auf, dass hier nicht alle die gleichen Chancen und Möglichkeiten haben wird dabei verschleiert. Dieser Widerspruch, der sich zum einen aus der übertragenen Eigenverantwortung und zum anderen aus den gesellschaftlichen Ansprüchen ergibt, kann in dieser Phase des Lebens für Jugendliche und junge Erwachsene immens überfordernd sein.

- c. Nicht nur im Sinne einer kapitalistischen Verwertungslogik werden Jugendliche und junge Erwachsene nun für den Staat als Arbeitskräfte und Konsument\*innen interessant. Sie rücken auch als politische Subjekte in das Interesse der Gesellschaft, da sie unter anderem das Wahlrecht erhalten.
- d. Im Allgemeinen zeichnet sich die Lebensrealität von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im SJ-Bereich durch viele Umbrüche aus. Dabei müssen nun individuelle passende Entscheidungen getroffen werden, damit stellen sich diese Umbrüche anders dar als in der Kindheit, wo viele Entscheidungen ohne Mitsprachemöglichkeit für sie getroffen wurden.
- e. Der Übergang von Schule zu Ausbildung, Job oder Universität stellt in vielen Biografien einen zentralen Wendepunkt dar und zieht weitere Veränderungen, wie zum Beispiel Auszug (bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten), Umzug in eine neue Stadt, Veränderung bzw. Wegbrechen der Peergroup und die neue Erfahrung "des auf sich allein gestellt sein" bzw. für sich selbst verantwortlich zu sein, mit sich.
- f. Diese Lebensphase ist also durch viele vermeintlich wegweisende Entscheidungen geprägt. Jugendlichen und junge Erwachsene entscheiden sich hier auch für eine Art Lebensentwurf. Diese Entscheidung(en) kann bewusst und unbewusst getroffen werden.
- g. In dieser Lebensphase und dem Prozess des "Erwachsenwerdens" verändert sich häufig auch das Verhältnis zu eigenen Familie. Nicht selten kann es gerade bei jungen SJ-Teilnehmenden in dieser Phase zu Konflikten mit den Eltern/Erziehungspersonen kommen. Hier kann Elternarbeit sinnvoll sein, um der/dem Teilnehmenden in dieser

Lebensphase bei der Konfliktlösung zu helfen, wenn der/die Teilnehmende sich das wünscht. Ansonsten rückt Elternarbeit aus Verbandsperspektive in dieser Altersgruppe eher in den Hintergrund.

- h. Der Bezug zur eigenen Peergroup befindet sich nicht selten in dieser Lebensphase im Wandel. Liebesbeziehungen intensivieren sich, nicht nur im Sinne einer gemeinsamen Lebensplanung und/oder Wohnung. Nicht selten kann es an dieser Stelle zu Konflikten durch die verschiedene Priorisierung von Freund\*innenschaften und Liebesbeziehungen kommen.
- i. Durch die Veränderung der Lebensrealität und der damit einhergehenden veränderten Zeitkapazität, verändert sich auch das Engagement und die Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Verband. Wenngleich das Individuum über einen gewissen Entscheidungsfreiraum seiner Zeitressourcen verfügt, unterliegt es ebenso Sachzwängen der Gesellschaft. Menschen in Ausbildung und Beruf wird eine Teilhabe und Mitgestaltung des Verbandslebens zunehmend erschwert.

## 3.2 Persönlichkeitsbedingungen

### a. "Erwachsen werden"

Wie oben beschrieben, ist die Phase des Erwachsenwerdens zum einen stark durch Umbrüche geprägt, was in der Konsequenz aber auch ein "mehr" an Erfahrungen bedeutet. Jugendliche und junge Erwachsene haben nun auch andere Erfahrungsräume als Schule, dies macht Erfahrungen vielfältiger.

Autonomiebestrebungen sind in der Altersgruppe besonders relevant, da Autonomie als ein erfolgreiches Erwachsenwerden gelesen wird. Gerade die Volljährigkeit, welche sich in der Gesellschaft als Abschluss des Fremdbestimmtheits darstellt, fühlt sich für viele Jugendliche wie ein Befreiungsschlag an, wenngleich damit neue Zwänge einhergehen. Dieses Spannungsfeld muss in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen verhandelt werden.

Die neue Eigenverantwortung oder die Erfahrung des "auf sich alleine gestellt zu sein" kann aber auch überfordernd wirken, da sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einem

Spannungsfeld zwischen Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit befinden. An dieser Stelle muss sozialistische Erziehung und unsere pädagogische Arbeit in dieser Altersstufe es leisten, Räume zu schaffen, in denen Jugendliche und junge Erwachsene sich Erfahrungen eines solidarischen Umgangs organisieren können. Damit klar wird, dass wir als Sozialist\*innen nicht der Meinung sind, dass in unseren Kollektiven jemand mit seinen Sorgen und Problemen "auf sich alleine gestellt sein muss", sondern wir uns solidarisch und gemeinsam auch in ganz praktischen Lebensanforderungen unterstützen wollen.

### b. Sexualität und Geschlechterrollen

Sexualität (sexuelles Begehren) und Geschlecht sind eng miteinander verbunden und verhandeln sich in den verschiedenen Altersstufen gleichermaßen, wenn auch auf verschiedene Weisen. In der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen wird dies noch einmal deutlich. Einige SJ-Teilnehmende werden sicher schon sexuelle Erfahrungen gemacht haben. Das Thema ist aber bei den allermeisten Jugendlichen und jungen Erwachsenen unabhängig von gemachten Erfahrungen präsent. Deshalb ist Sexualpädagogik für unsere pädagogische Arbeit unabdingbar.

Ebenso braucht es geschlechterreflektierende Pädagogik, die sich nicht nur mit dem Themenbereich der Sexualität beschäftigt, sondern Geschlecht und entsprechende Zuschreibungen gesamtgesellschaftlich in den Blick nimmt.

### c. Identitätsbildung

Nicht nur Geschlecht und sexuelles Begehren sind eine Kategorien der Identität eines Individuum. Unter Identität ist die Gesamtheit der Eigenschaften, Ansichten und Erfahrungen einer Person zu verstehen. Die Entwicklung der Identität entsteht aus dem Verlangen, die eigene Erfahrung der Individualität zu organisieren und zu verstehen. Diese äußeren Grenzen geben dabei einen bestimmten Rahmen vor, in dem teils eine bewusste und teils eine vorbewusste Identitätsbildung möglich ist.

Es ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im SJ-Bereich ihre Identität schon verfestigt haben, dennoch ist die

Identitätsbildung ein dynamischer Prozess bis ins hohe Alter, den es auch im SJ-Bereich zu begleiten gilt. Auch Bildungsarbeit spielt hier eine nicht unerhebliche Rolle in der Auseinandersetzung mit der eigenen Positioniertheit zur Welt.

## 3.3 Pädagogische Ziele

Durch diese Analyse und die vorangegangenen pädagogischen Ziele für die verschiedenen Altersbereiche ergeben sich im SJ-Bereich folgende Ziele, denn auch SJ-Arbeit ist pädagogische Arbeit:

- a. Wenngleich unsere pädagogische Arbeit in allen Altersbereichen möglichst hierarchiearm sein sollte, wird dies im SJ-Bereich nochmal mehr relevant. Um mit den Jugendlichen möglichst auf Augenhöhe arbeiten zu können, ist es besonders wichtig sie als gleichberechtigte Individuen anzuerkennen.
- b. Ebenso spielt die praktische Unterstützung bei (Lebens-)entscheidungen, das Eröffnen von Möglichkeitsräumen und Aufzeigen alternativer Lebensentwürfe Rolle in der pädagogischen Gruppenarbeit.
- c. Ziel des Verbands muss es in diesem Altersbereich noch einmal mehr sein, allen Menschen unabhängig von ihren zeitlichen und finanziellen Ressourcen, die Teilhabe am Verbandsleben zu ermöglichen. Um gesellschaftliche Ausschlüsse nicht zu reproduzieren, muss hier eine Praxis entwickelt werden, die die unterschiedlichen finanziellen und zeitlichen Ressourcen der einzelnen Genoss\*innen ernst nimmt und solidarisch praktisch ermöglicht am Verbandsleben teilzunehmen.
- d. Im SJ-Bereich stellt die Begleitung von Selbstorganisationsprozessen das zentrale Mittel der Pädagogik in diesem Altersbereich dar. Dabei kann im besten Fall auf Demokratie- und Mitbestimmungserfahrungen aus dem F- und RF-Bereich aufgebaut. Wenngleich Selbstorganisation und die Hilfe beim Erwerb der dafür notwendigen Fähigkeiten in allen Altersbereichen des Verbandes selbstverständlich eine wichtige Praxis ist, wird sie im SJ-Bereich noch einmal bedeutender. Ziel der SJ-Helfenden muss es sein sich „überflüssig“ zu machen, bzw. je nach eigenem Alter und dem Alter der Teilnehmenden, als Mitglied der Gruppe aufzugehen und Verantwortung abzugeben.

- e. Zentrales Ziel des Verbandes im SJ-Bereich ist Kollektiverfahrungen innerhalb der Gruppe zu ermöglichen, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen dabei zu helfen, auf die an sie gestellten gesellschaftlichen Anforderungen reagieren zu können, Überforderung abzufedern und solidarische Handlungspraxen innerhalb des kapitalistischen Systems zu erarbeiten und das System gleichzeitig zu zerschmettern.
- f. Es muss in der Arbeit bewusst gemacht werden, dass die Empowerung der\*des Einzelne\*n durch das Kollektiv ermöglicht wird und sich mit ihm auch konkrete Handlungsmöglichkeiten in politischen Aktionismus oder politischen Kämpfen eröffnen.
- g. Nicht selten sind SJ-Teilnehmende gleichzeitig Helfende im F-Bereich (oder auch Funktionär\*innen im Vorstand). Hieraus entstehen sowohl Herausforderungen als auch Möglichkeiten. Dies stellt aktuell noch eine Leerstelle des Thesenpapiers dar, ein eigener Absatz zu Funktionär\*innentum wäre wünschenswert.

# Thesenpapier

# Rummel der Realitäten

Freitag, ab 19:00 Uhr

## Laienpädagogik vs. Professionalisierung

*Karina Kohn, Karla Presch, UB Recklinghausen*

Im Unterbezirk Recklinghausen haben wir seit vielen Jahren einen integrativen Ansatz für unser Zeltlager. Kinder mit Behinderung können bei uns mitfahren und werden mit Unterstützung von Fachkräften (z.B. Sonderpädagog\*innen oder Heil- und Erziehungspfleger\*innen) betreut. Die Fachkräfte sind ehrenamtliche Helfer\*innen wie alle anderen und sind von Anfang an in die Zeltlagervorbereitung eingebunden. Mit ihrem professionellen Blick können sie bereits in der Vorbereitung Impulse geben und Themen einbringen und die anderen Helfer\*innen fachlich beraten. Auch während des Zeltlagers kann die fachliche Beratung hilfreich für alle sein.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es sinnvoll ist in allen Bereichen des Zeltlagers pädagogische Fachkräfte dabei zu haben, um den anderen Helfer\*innen Unsicherheiten zu nehmen

und für Fragen zur Verfügung zu stehen. Dafür müssen sie nicht zwingend in die direkte Betreuung eingebunden sein, sondern können auch zentrale Aufgaben übernehmen.

Wir sind uns darüber bewusst, dass wir lediglich einen integrativen Ansatz haben und keinen inklusiven, da es für uns nicht möglich ist alle Kinder mitzunehmen. Im Vorfeld gibt es Gespräche mit Eltern und Kindern, um die „Zeltlagertauglichkeit“ zu bestimmen. Dadurch verhindern eine Überforderung der Teilnehmenden und Helfenden. Die Einschätzung kann nur von (in dem Bereich) sehr erfahren Helfenden oder Fachkräften vorgenommen werden. Auch infrastrukturelle Bedingungen sprechen dagegen alle Kinder mitzunehmen. Zum Beispiel sind die sanitären Anlagen oft nicht für Rollstuhlfahrer\*innen eingerichtet.

Wir sehen die Mischung aus Laienpädagog\*innen und Fachkräften als sehr fruchtbar an und lernen alle voneinander im Zeltlager oder bei anderen Veranstaltungen.

## Gruppenarbeit im Neoliberalismus

### *AG Verbandsaufbau*

Die Gruppe gilt dem Verband nach wie vor als kleinste und zentrale Organisationseinheit, in der Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sich selbst organisieren, Gemeinschaft und Solidarität erfahren können, sich und andere bilden, sich selbst finden, neues ausprobieren und sich entfalten können.

Oft jedoch ist Gruppenarbeit eine große Herausforderung. Neben der alten Frage „Wo kommen die Teilnehmenden her?“ stellt sich unter neoliberalen Verhältnissen auch die Frage der

Verfügbarkeit und Teilnahmebereitschaft der Kinder und Jugendlichen neu. Welchen Herausforderungen begegnet Gruppenarbeit dank Ganztagschule und verzweckter Freizeit? Wie können wir Kinder und Jugendliche trotzdem weiterhin erreichen und relevant bleiben? Was hat Vereinzelung mit Gruppenarbeit zu tun? Welche Milieus sprechen wir eigentlich an? Welche neuen Modelle abseits der klassischen Gruppenstunde gibt es?

Gemeinsam wollen wir mit euren und unseren konkreten Erfahrungen schauen, wo die Probleme im Aufbau von Gruppenarbeit genau liegen und Ideen und Erfahrungen austauschen, wie wir sie beheben können.



## Kommunismus und demokratische Pädagogik

*Toni Rachholz, LV Sachsen*

Demokratieerziehung bzw. -pädagogik ist nicht bloß in aller Munde, sondern gesetzlich sanktionierter Zweck von Jugendarbeit in der BRD: Kinder und Jugendliche sollen zur Mitbestimmung am und Selbstbestimmung im bürgerlich-kapitalistisch System, d.h. zu selbstbewussten Staatsbürger\*innen herangezogen werden (s. SGB VIII, insbes. § 11). Auch die SJD – Die Falken besitzen den Anspruch – etwa auf Zeltlagern – demokratisch-pädagogisch wirksam zu werden. Da sich der Verband selbst aber nach seinem Programm die Negation des Kapitalismus im Sozialismus durch sozialistische Bildung und Erziehung zum Ziel gesetzt hat, geraten inhaltlicher Anspruch und praktizierte Form dieser Pädagogik in Konflikt.

Der vorliegende Aufsatz versucht ein kritisches Verhältnis zur Demokratiepädagogik zu entwickeln, indem einerseits ideengeschichtlich der Begriff der Mündigkeit und der staatsbürgerli-

chen Erziehung aufgearbeitet wird (Kurt Löwenstein u.a.). In Zusammenhang hiermit steht andererseits die Vorstellung einer Pädagogik, die der kommunistischen Forderung nach der Aufhebung der Trennung von geistiger (diktierender) und körperlicher (ausführender) Arbeit entspricht und sich in der Praxis von revolutionären Betriebsorganisationen/ Räten niederschlägt (Otto Rühle). Daher soll ebenfalls die Begrifflichkeit der Arbeitspädagogik in Bezug auf ihre Verbindung mit demokratischer Erziehung reflektiert werden.

Im „Rummel der Realitäten“ wollen wir uns darüber austauschen, welche Erfahrungen wir mit demokratischer Pädagogik besitzen und das im Essay vorgeschlagene rätekommunistische Demokratiekonzept, zu dem es auch Erfahrungsberichte geben wird, diskutieren. Am Nachmittag soll es außerdem die Möglichkeit geben, den Aufsatz Otto Rühles zu besprechen.

*Rühle, Otto: Neues Kinderland. Ein kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm, Aus Gesellschaft und Erziehung Nr. 10, Berlin 1920, 2-24.*

## Die junge Garde des Sekretariats – Umgang zwischen Ehrenamt und Hauptamt

*Prinz Karneval, KV Köln*

Viele von unseren Gliederungen haben neben pädagogischen Kollektiven, hauptamtliche Beschäftigte, die verwalten, abrechnen, layouten, beraten, oder selbst pädagogisch arbeiten. Wenn es gut funktioniert, hält das Hauptamt euch den Rücken für Politik und Pädagogik frei. Im Alltag ist es nicht immer so einfach. Die Ansprüche daran, was Hauptamt auf Maßnahmen eigentlich tun soll unterscheiden sich- Sind Hauptamtliche Teil der Kollektive? Arbeiten sie pädagogisch? Machen sie zu wenig in Eigeninitiative, oder mischen sich zu viel in ehrenamtliche Arbeit ein?

Und dann noch diese Widersprüche. Wir kämpfen für erträgliche Arbeit, haben in der Realität

aber selbst schlechte Bezahlung und entgrenzte Arbeitszeiten im Angebot und setzen darauf, dass diejenigen von sich aus so motiviert sind das ganze Zeltlager durchzuziehen.

Wir wollen uns selbst organisieren, kriegen das aber anscheinend nur hin, wenn durchgehend jemand die langweilige Arbeit für uns macht. Ehrenamtliche sollen Menschen anleiten, die ihnen oft vieles voraushaben und Hierarchien geraten durcheinander...

Was sind eure Erfahrungen? Wer macht was bei euch? Was läuft bei euch und womit seid ihr schon auf die Nase gefallen? Welche Konflikte habt ihr schon erlebt und wie geht ihr damit um? Wie arbeitet ihr langfristig an dem Thema?

## „Ein Leben für die Sache“ –

### **Praxis nach Bedürfnis oder Praxis nach Bedarf?**

*Karl Müller-Bahlke, Bundes-F-Ring*

Jede Form von politischer Arbeit, besonders aber Pädagogik, ist anstrengend und verlangt von den Menschen, die sie tun, ein gewisses Maß an Selbstdisziplin. Die Gruppenstunde teamen obwohl man gestresst ist; die Mittagspause am Zeltlager verkürzen, weil ein Kind sich verletzt hat: Unsere Bedürfnisse stehen bei Falkenarbeit oft unmittelbar im Widerspruch zur Notwendigkeit unserer Praxis. Gleichzeitig kritisieren wir an unserem kapitalistischen Alltag ebenfalls die ganze Zeit, dass es nie um unsere Bedürfnisse geht. Ein Blick in die Verbandsgeschichte zeigt: Der Widerspruch ist so alt wie die Falken selbst. Kommunistische, anarchistische und sozialistische Strömungen haben die Frage nach dem Umgang mit Bedarf und Bedürfnis unterschiedlich beantwortet und den Verband zu verschiedenen Zeiten geprägt.

Aber was prägt uns heute und wie gehen wir heute mit diesem Widerspruch um? Müssen wir alle knallharte, mit Kaffee und Mate betriebene Pädagogik-Maschinen werden? Oder liegt die Lösung umgekehrt in täglichen Emo-Runden, Befindlichkeits-Plena und ausgiebigen Self-Care Pausen? Beide Perspektiven gibt es bei uns im Verband, beide haben ihre eigene Geschichte und beide haben ihre Vor- und Nachteile. Aber welche Perspektive habt ihr? Wie geht ihr in euren Gliederungen damit um? Welche Erfahrungen habt ihr mit unterschiedlichen Umgängen gemacht? Und was empfiehlt ihr euren Genoss\*innen aus anderen Gliederungen dazu? Darüber wollen wir mit euch diskutieren.

## Austauschrunden

Samstag, ab 9:15 Uhr

Die Thesenpapier zu den Austauschrunden findet ihr im Anhang ab Seite 48. Diese solltet ihr lesen, bevor ihr die entsprechende Austauschrunde besucht.

### Feministische Mädchen\*arbeit

*LV Hamburg*

Als Grundlage der Austauschrunde zum Thema feministische Mädchen\*arbeit dient das Selbstverständnis des Villa Krach Festivals, welches ein offenes Angebot der Falken Hamburg und des Spielmobils Falkenflitzer ist.

Das Festival richtet sich an Mädchen\* und junge Frauen\*. Mädchen\*arbeit ist in unserer Gliederung schon länger Thema und Praxis, wir glauben, in einige anderen Gliederung ist das sehr ähnlich, deshalb fanden wir es sinnvoll

uns kein abstraktes Thesenpapier aus den Fingern zu saugen, sondern eine konkrete Praxis zu diskutieren. Wir sind der Meinung, um vernünftige Mädchen\*arbeit machen zu können, braucht es ein feministisches Selbstverständnis, deshalb haben wir das vorliegende Selbstverständnis ausgewählt.

Wir wollen einen offenen Austausch über die verschiedenen Praxen feministischer Mädchen\*arbeit und deren Selbstverständnisse schaffen. Dafür wäre es hilfreich, dass ihr Konzepte oder Selbstverständnisse, die ihr für Mädchen\*angebote nutzt, mitbringt, damit wir diese gemeinsam besprechen und diskutieren können.

### Antikapitalistische Pädagogik

*Redaktion Antikapitalistische Pädagogik*

Als Grundlage dieses Thesenpapiers dient unser umfangreicher Methodenordner „Antikapitalistische Pädagogik“. Neben unserer Analyse kapitalistischer Verhältnisse wollen wir mit euch vor allem unseren pädagogischen Ansatz diskutieren. Ebenso möchten wir euch einen Einblick in die Arbeit mit dem Ordner geben und gegebenenfalls gemeinsam eine Methode ausprobieren.

Wir freuen uns auch, wenn einige von euch schon mit dem Ordner gearbeitet haben und aus ihrer pädagogischen

Praxis hierzu berichten wollen. Dies ist aber keine Voraussetzung, um an der Austauschrunde teilzunehmen. So möchten wir vor allem eine Gesprächsrunde schaffen, an der auch Personen teilnehmen können, die noch keine Erfahrung mit antikapitalistischer Pädagogik haben.

Den Ordner findet ihr online unter: <https://www.wir-falken.de/publikationen/antikap2019/index.html> oder in gedruckter Form sicher auch in eurem Gliederungsbüro. Ein Blick hinein lohnt nicht nur, wenn ihr die Austauschrunde besuchen wollt.

### Erfahrung und Selbstorganisation

*Julian Bierwirth, OV Göttingen*

Das Thesenpapier reflektiert die Erfahrungen, die Jugendliche in einer kapitalistisch und patriarchal organisierten Welt machen und konzipiert Selbstorganisation als zentralen Mechanismus, um Erfahrungen eines gelingenden solidarischen Miteinanders zu ermöglichen. Die grundsätzliche Bedeutung, aber auch die Möglichkeiten und Grenzen

dieser Praxis werden in dem Papier angedeutet und sollen im Workshop gemeinsam diskutiert und weiterentwickelt werden. Da wir alle in einer kapitalistisch-patriarchalen Welt leben und alle mit unseren Versuchen, aus ihr auszubrechen gescheitert sind (sonst gäbe es sie ja schon längst nicht mehr), sind die Teilnahmevoraussetzungen für den Workshop bei allen Teilnehmer\*innen gegeben.



## Inklusion

*Frieder Kurbjeweit, KV Köln; Malte Woltering, OV Göttingen*

Hi, wir sind Frieder aus Köln und Malte aus Göttingen. Wir beide sind behindert und machen uns seit einiger Zeit Gedanken dazu, wie der Verband eigentlich inklusiver werden kann und wie die Falken einen Beitrag zu linker Behindertenpolitik leisten könnten. Wir haben nicht das Gefühl, dass das Thema im Verband gerade eine große Rolle spielt und finden das sehr schade. Um mit euch dazu ins Gespräch zu kommen, woran das liegen könnte und was wir tun können,

haben wir dieses Thesenpapier zusammengeschrieben. Wie ihr sehen werdet, stehen wir ganz am Anfang. Wir freuen uns über alle die Lust haben daran weiterzuarbeiten und ihre Erfahrungen, Ideen und Kritik einzubringen. Wir wissen, dass wenige Menschen schon über umfangreiches Wissen auf dem Gebiet verfügen. Alles was ihr braucht eignen wir uns noch einmal gemeinsam an.

Wir freuen uns auf euch!



## Jungenarbeit bei den Falken

*Jan Frankenberger, KV Halle; Julius Klinner, LV Sachsen*

Ausgehend von einer patriarchatskritischen und geschlechterreflektierenden Analyse von Männlichkeit\* möchten wir mit unserem Thesenpapier einen Anstoß geben, um mit euch gemeinsam über Angebote für Jungen\* in unserem Verband ins Gespräch zu kommen, die das Ziel haben, starre Männlichkeitsvorstellungen aufzubrechen und sexistische Geschlechterrollen zu reflektieren und abzubauen.

Wir möchten dafür erst einmal zusammen eure und unsere Erfahrungen aus der Praxis besprechen um uns darauf aufbauend über grundlegende Themenschwerpunkte für die geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen\*, wie Männlichkeit\*, die Zielgruppenbestimmung und inhaltliche Schwerpunkte auszutauschen. Natürlich wird auch nochmal Raum sein, um das eigentliche Thesenpapier zu lesen und zu diskutieren. Ziel der Runde soll die Diskussion der Frage

sein, was unsere Thesen für eure Ideen und eure Praxis bedeuten. Dafür wäre es auch hilfreich, dass ihr Konzepte - wenn ihr welche habt - die ihr für Jungen\*angebote nutzt, mitbringt, damit wir diese gemeinsam besprechen und diskutieren können.

Wir wollen eine Gesprächsrunde schaffen, an der auch Personen teilnehmen können, die noch keine Erfahrung mit geschlechterreflektierender Jungen\*arbeit haben. Wenn ihr deswegen Nachfragen oder Verständnisschwierigkeiten zu unserem Thesenpapier habt, dann schreibt uns gerne schon vorher eine Mail oder fühlt euch eingeladen, diese Fragen mit in den Workshop zu bringen. Der Workshop ist kein jungen\*- oder männer\*spezifisches Angebot, sondern ihr könnt unabhängig von eurer geschlechtlichen Identität teilnehmen.



## Rassismuskritische Pädagogik

*Dahlia Al Nakeeb, IDA-NRW;*

*Farida Pries, Sureija Gotzmann, LV Hamburg*

Rassismuskritische Pädagogik muss immer auch Querschnittsthema der gesamten sozialistischen Erziehung sein. Mit Sicherheit gibt es in verschiedenen Gliederungen dazu auch Ideen und Methoden, dennoch konnten wir in der Vorbereitung der Veranstaltung leider keine Gliederung finden, die sich vorstellen konnte ein Thesenpapier dazu alleine zu verfassen. Wir sehen diese Leerstelle und wollen mit euch auf der Veranstaltung beginnen diese zu schließen. Deshalb freuen wir uns umso mehr, dass wir die Expert\*innen von IDA-NRW gewinnen konnten, gemeinsam mit Genoss\*innen aus dem Landesverband Hamburg ein Thesenpapier zu erarbeiten. Auch der Landesverband Hamburg hat zum Thema schon einige Ideen und Konzepte und praktische Erfahrung und kann in der gemeinsamen Erarbeitung sicher nicht nur unsere Verbandsperspektive einbringen.

Das Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismuserbeit in Nordrhein-Westfalen. (IDA-NRW) ist an IDA e.V. angegliedert. Der Trägerverein wurde 1990 auf Initiative von demokratischen Jugendverbänden in der Bundesrepublik Deutschland gegründet, um ein Zeichen gegen Rassismus zu setzen.

IDA-NRW dient Multiplikator\*innen der Jugendsozial- und -bildungsarbeit als Anlaufstelle bei der Suche nach Beratung, Fortbildung und Vernetzung in den Themenfeldern Rassismuskritik, Migrationspädagogik und Rechtsextremismusprävention. Dazu zählt auch, über Beobachtungen und Entwicklungen von Rassismus zu informieren.

IDA-NRW sammelt Informationen aus den Themenbereichen Rassismus(kritik), Rechtsextremismus, Migrationsgesellschaft, rassismuskritische Öffnung und Diversität und gibt sie an interessierte Personen und Organisationen weiter. Dies sind vorwiegend Jugendverbände, Vereine, Initiativen, Schulen und Multiplikator\*innen aus der Jugendarbeit.

Der neu geschaffene Fachbereich Re\_Struct setzt sich zum Ziel, rassismuskritische und intersektionale Veränderungsprozesse in Institutionen und in Kommunen anzustoßen und weiterzuentwickeln, um das Themenfeld Rassismuskritik in den landesweiten Strukturen in NRW zu verankern. Zentrale Aufgaben sind Wissensvermittlung, Sensibilisierung und Beratung über von Rassismus- und Antisemitismuskritik, Mehrfachdiskriminierung, Reflexion der eigenen Privilegien und empowermentorientierte Ansätze. Durch die Unterstützung und Erarbeitung von rassismuskritischen Handlungsstrategien, sowie die Begleitung von institutionellen Prozessen, soll eine Sensibilität zum Umgang mit Rassismus(erfahrungen) und mit diskriminierenden Strukturen geschaffen werden.

Dahlia Al Nakeeb, Referent:in des Fachbereichs Re\_Struct bei IDA-NRW, sowie Farida Pries und Sureija Gotzmann aus dem Landesverband Hamburg arbeiten derzeit gerade in Kooperation an einem Thesenpapier, das wir euch bald zur Verfügung stellen, so dass ihr in eurer Gliederung noch ausreichend Zeit habt euch gemeinsam damit auf die entsprechende Austauschrunde vorzubereiten.

# Inputreferate

Samstag, ab 21:00 Uhr

## Kapital und ökologische Krise

*Christoph Hövel, KV Oberhausen u. Salvador-Allende-Haus*

Dass die Menschheit auf eine Klimakrise zusteuert, bedingt durch die massenhaften Emissionen von Treibhausgasen, ist fast schon ein Gemeinplatz. Die Folgen dieser Krise – das lässt sich schon jetzt absehen – werden wieder einmal ungleich verteilt. Frauen und der globale Süden wird viel weitreichender und früher mit ihren Auswirkungen konfrontiert als der globale Norden. Die gesellschaftlichen Ungleichheiten schlagen sich auch in den Auswirkungen der Klimakrise nieder, vor allem, weil gesellschaftliche Machtpositionen Ressourcen bereitstellen, um die negativen Auswirkungen auf das eigene Leben teilweise einzuhegen.

Aber nicht nur im Umgang mit den Folgen der Klimakrise zeigt sich die gesellschaftliche Komponente innerhalb der ökologischen Frage, auch in ihren Ursachen ist die Klimakrise ein Symptom der kapitalistischen Wirtschaftsweise. Diese innige Verflechtung von Kapitalismus und der Zerstörung der Umwelt soll der Input herausarbeiten. Als Sozialist\*innen haben wir auf diese und auch weitere Krisen der menschlichen Gesellschaft eine

emanzipatorische Antwort. Anstelle eines Rückfalls in vorindustrielle Zeiten können wir zeigen, dass das Problem nicht einfach das Wachstum des materiellen Wohlstands ist, sondern die dieses Wachstum als Motiv befeuernde Aneignung von Profiten. Der Profit als der leitende Zweck der ganzen Produktion organisiert letztlich eine besonders rücksichtslose Produktion und Ausbeutung. An seine Stelle müsste eine basisdemokratische Planung und Organisation der Güterproduktion treten, eben eine sozialistische Alternative. Um diese Antwort auf den Klimawandel besser geben zu können, soll die Frage nach dem notwendigen Zusammenhang mit der kapitalistischen Ausbeutung in ihrer Tragweite herausgearbeitet werden.

Der Input soll den intimen Zusammenhang kapitalistischer Vergesellschaftung mit der Zerstörung der natürlichen Umwelt herausarbeiten und eine Diskussion über Methoden anregen, die anstelle eines erhobenen Zeigefingers die Form der Reichtumsproduktion unter den Bedingungen der Profitmaximierung thematisieren und kritisieren helfen.

## Rechter Terror

### *AG Lernen und Gedenken*

*Mona Schäfer, LV Rheinland-Pfalz;*

*Nike Rohde, Landesverband Sachsen-Anhalt*

Als sozialistischer und antifaschistischer Jugendverband sind für uns der NSU-Komplex, die seit 1945 von Faschisten verübten Übergriffe und Morde sowie Anschläge wie in Utoya, Halle und Hanau keine voneinander zu trennenden Taten. Sie stehen in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen und weisen Kontinuitäten auf.

Die Entwicklung rechter Gewalt erfordert eine Art des Gedenkens, die auffängt, stärkt und bildet. Um Gedenkpraxen aus dem Verband zusammenzutragen, neue Konzepte zu entwickeln und Wissen über den Themenkomplex Rechter Terror zu generieren, wurde 2019 die AG Lernen und Gedenken einberufen.

Die bisherigen Überlegungen zu Gedenkkonzepten werden in diesem Input von der AG vorgestellt.

## Intersektionalität

### *Mädchen\*- und Frauen\*politische Kommission*

Die Frage nach intersektionaler Praxis im Feminismus spaltet nicht nur die linke Szene, sondern hat in der Vergangenheit auch zu Diskussionen auf Falkenkonferenzen und -veranstaltungen geführt. Wissenschaftlich betrachtet ist Intersektionalität ein soziologisches Konzept, das Identität als vielschichtiges Konstrukt versteht. Im Gegensatz zur Queer Theory, die Identitätskategorien an sich infrage stellt, funktioniert die Intersektionalitätstheorie wie ein Prisma, durch das die einzelnen Kategorien und ihre Verbundenheit miteinander betrachtet werden können. Wir möchten eine konstruktive Diskussion über das Thema Intersektionalität führen. Unsere Hauptfragestellung ist, inwiefern Mehrfachdiskriminierung in unserem Verband eine Rolle spielt und wie wir ihr pädagogisch und politisch begegnen

können. Dazu möchten wir verschiedene im Verband vertretene Positionen in Form von einzelnen Thesen gegenüberzustellen und diskutieren. Die Diskussionen möchten wir dokumentieren und im Nachgang der HelfiCon, zum Beispiel eine AJ zu dem Thema gestalten. Die Thesen für die Diskussion werden in einem Lesekreis gesammelt, der seit Mai 2020 monatlich mit verschiedenen Genossinnen aus dem Verband stattfindet. Wir glauben nicht, dass sich am Ende einer solchen Diskussion alle einig sind. Ziel kann deshalb nur sein, einen möglichst guten Diskussionsrahmen zu bieten, in dem ergründet werden kann, an welchen Stellen sich die verschiedenen Positionen eigentlich genau unterscheiden und was die jeweiligen Argumente sind.



## Kulturprogramm

abends ab 21:00 Uhr

### Bekanntnisse der AG Kulturprogramm:

Gerne denken wir noch zurück an das fabulöse Kulturprogramm auf Bundesveranstaltungen der letzten Jahre. Um daran anzuknüpfen, haben wir uns ein richtig krasses Programm ausgedacht und fette Acts für die HelfiCon 2020 klar gemacht... und dann kam Corona.

Wir hoffen, dass alle geplanten Aktionen auch am neuen Termin stattfinden können aber zum aktuellen Zeitpunkt ist noch nicht viel spruchreif. Sicher wissen wir aber, dass es ein buntes Potpourri an Angeboten geben wird, bei dem alle auf ihre Kosten kommen werden. Wir geben unser Bestes alles mit entsprechenden Hygienekonzepten zu realisieren.

Ihr dachtet vielleicht das Kulturprogramm der letzten Jahre war gut... aber das Kulturprogramm auf der HelfiCon2021 wird MIT ABSTAND am besten.

**LOL.**



„Wenn ich nicht tanzen  
kann, ist es nicht meine  
Revolution.“

Emma Goldman

## Ablauf HelfiCon 2021

	Freitag	Samstag
<b>8:00 – 9:00</b>		Frühstück
<b>9:15 – 12:30</b>	Anreise	Herrschaftskritische Pädagogik und sozialistische Erziehung: Austauschrunden (s. S. 35)
<b>12:30 – 14:00</b>	Mittagessen	Mittagessen Ich- und Wir-Zeit, Gallery Walk
<b>14:00 – 17:00</b> <b>17:00 – 18:00</b>	Begrüßung, Programmvorstellung, Kennenlernen - Politische Auftaktrede - Schaubatte: Zeltlagervorbereitung - zwischen Theorie und Praxis	Plenumsdebatte zu den Thesenpapieren der Austauschrunden und weiteren Konzepten der Gliederungen  Austauschrunden und weitere Konzepte der Gliederungen
<b>18:00 – 19:00</b>	Abendbrot	Abendbrot
<b>19:00 – 21:00</b>	Rummel der Realitäten (s. S. 32)	Inputreferate (s. S. 38)
<b>ab 21:00</b>	Sauna Kneipenquiz Rotes Kino	Sauna, Kleinkunstabend mit <i>Wortlaut Ruhr</i> Rotes Kino

	Sonntag	Montag
<b>8:00 – 9:00</b>	Frühstück	Frühstück
<b>9:15 – 12:30</b>	Unsere konkrete politpädagogische Praxis  Diskussion über das Thesenpapier in den Ringen (s. S. 22)	Abschluss Reflexion & Diskussion  Aufräumen
<b>12:30 – 14:00</b>	Mittagessen Ich- und Wir-Zeit, Gallery Walk	Mittagessen
<b>14:00 – 17:00</b>  <b>17:00 – 18:00</b>	Thesenpapierdebatte im Plenum  Zusammenführung der Ergebnisse der Debatte aus den Ring  Reflexionsrunden	
<b>18:00 – 19:00</b>	Abendbrot	
<b>19:00 – 21:00</b>	Großgruppen-Spiele (nach den geltenden Hygienebestimmungen)	
<b>ab 21:00</b>	Konzert Abschlussparty	

# Unser Zusammenleben

Um gemeinsam eine gute Zeit zu verbringen und Spaß zu haben, braucht es immer Regeln, die alle kennen und an die sich alle halten.

Für die HelpiCon haben wir uns auf folgende Regeln geeinigt:

## Drogen

Im gesamten Haus herrscht Rauchverbot. Bitte raucht und dampft im Außenbereich, wo Aschenbecher aufgestellt sind. Aus Rücksichtnahme rauchen wir nicht direkt vor den Eingangstüren.

In der Kneipe bekommt ihr alle alkoholischen Getränke, die während der HelpiCon erlaubt sind. Der Konsum von Alkohol und illegalisierte Drogen, die selbst mitgebracht sind, ist nicht erlaubt. Das konsumieren von Hartalkohol ist nicht erwünscht.

Denkt bitte daran, dass euer Konsum nicht nur euch selbst betrifft, achtet auf eure Grenzen und die Grenzen anderer. Helft Anderen, falls es ihnen nicht so gut geht.

## No means No!

Jede\*r hat persönliche Grenzen, die nicht überschritten werden dürfen! Deshalb ist es selbstverständlich, dass jede Form von „Nein“ auch immer „Nein“ bedeutet. Alle Formen von sexualisierter Gewalt werden bei uns unter keinen Umständen geduldet! (siehe S. 46)

## Nachtruhe

Die Nachtruhe in den Gästehäusern beginnt um 22:00 Uhr. Alle, die dann schlafen wollen, sollen dies auch tun können. Es gibt andere Bereiche im Haus, in denen man dann noch laut sein kann.

## Solidarität

Solidarität ist für uns ein Wert, den wir ernst nehmen. Also verhaltet euch solidarisch. Jegliche Form von Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Nationalismus, Sozialchauvinismus, Homofeindlichkeit, Transphobie oder anderen Formen, die Menschen diskriminieren oder erniedrigt werden bei uns nicht geachtet.

## Hygienekonzept

Zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses vorbereiteten Readers, können wir noch nicht absehen, welche Hygiene Maßnahmen und Regelungen aufgrund der COVID-19-Pandemie zu Ostern 2021 notwendig sind, diese Regeln werden wir euch kurz vor der Veranstaltung zukommen lassen.

## Zum Haus

Fenster sind keine Türen! Notausgänge sind nur im Notfall zu benutzen und freizuhalten. Bitte geht achtsam mit dem Inventar im Haus und den Materialien der unterschiedlichen Angebotsformate um. Am Ende der HelfiCon räumen wir gemeinsam auf.

# Präventionskonzept

## für die HelfiCon

Sexualisierte Gewalt ist ein gesamtgesellschaftliches Problem, welches sich unter anderem aus der patriarchal strukturierten Gesellschaft ableitet. Wir stellen uns dieser Problematik und erarbeiten deswegen Konzepte zur Prävention sexualisierter Gewalt. Aus den Erfahrungen in der präventiven Arbeit, insbesondere auf Großveranstaltungen in den letzten Jahren, setzen wir vor allem auf dezentrale Strukturen, deshalb:

- ♦ Prävention sexualisierter Gewalt ist eine Querschnittsaufgabe, die alle Gliederungen in ihre Arbeit bereits integriert haben bzw. integrieren sollten. Daher gibt es kein Awareness-Team, das an einem festen Ort sitzt oder in einer Form kenntlich herumläuft.
- ♦ Alle Ehrenamtliche und Hauptamtliche sind dafür verantwortlich, in Fällen von sexualisierter Gewalt zu intervenieren. Explizit benennt jede Delegation mindestens eine Person, die in etwaigen Fällen ansprechbar ist/sind. Diese Person kann von der Delegationsleitung abweichen. Sie soll nicht nur der eigenen Delegation bekannt sein, sondern auch dem Bundesvorstand benannt werden. Schickt die Namen der Verantwortlichen bitte an die Präventionsfachkraft im Bundesbüro, Sergio Perder ([sergio.perder@sjd-die-falken.de](mailto:sergio.perder@sjd-die-falken.de)).
- ♦ Obwohl der Bundesvorstand und die AG HelfiCon die Präventionsverantwortung vorrangig bei den Gliederungen sehen, wird es von Seiten des Bundesvorstandes mindestens zwei Ansprechpersonen (weiblich und männlich) für den Bereich Prävention sexualisierte Gewalt geben. Sie sind über das PSG-Telefon jederzeit erreichbar.
- ♦ Sollte eine Ansprechperson der Gliederung/Delegationsleitung der von einem grenzüberschreitenden Verhalten einer Person der eigenen Delegation erfahren, liegt es in ihrer Verantwortung zu handeln. Das PSG-Team steht hierbei für Fragen bereit. Sollte entschieden werden, dass eine Person nach Hause fahren muss, muss das PSG-Team und die Bundesvorsitzenden informiert werden, damit sie hierzu sprachfähig sind. Liegt die Einschätzung der PSG-Verantwortlichen vor, dass die Delegation nicht adäquat reagiert hat, können die Bundesvorsitzenden vom Hausrecht Gebrauch machen und die Person unter Verdacht von der Veranstaltung ausschließen.

Am Freitagabend wird es ein Treffen für die Ansprechpersonen der Gliederungen mit dem PSG-Team geben. Auf diesem können noch offene Fragen geklärt werden.

### **Für uns gilt: Nein heißt Nein!**

Falls Dir etwas auffällt, wenn Dich jemand gegen Deinen Willen berührt hat oder Du Dich unwohl fühlst, kannst Du Dich bei Deinen Gliederungsverantwortlichen oder bei Jana Herrmann und Sergio Perder melden, sie sind unter folgender Nummer erreichbar:

**Jana und Sergio:  
mobil 0152/07452611**

# Anhang

A)

## Thesenpapier Austauschrunde Antikapitalistische Pädagogik

### 1. Gesellschaftliche Analyse

Mensch kann Kapitalismus zunächst als eine bestimmte Produktionsweise verstehen, die in bestimmten Gesellschaften zu einem bestimmten Zeitpunkt vorherrscht. Anstatt nun eine Analyse der zentralen Merkmale dieser Produktionsweise und deren Verschränkung herauszuarbeiten, haben wir entschieden die Herrschaft des Kapitalismus entlang seiner Wirkmächtigkeit in verschiedenen – miteinander verbundenen – aber nicht erschöpfenden Themenkomplexen darzulegen:

**Arbeit:** Lohnarbeit ist grundlegend für den Kapitalismus. Sowohl der materielle Zwang, Geld zu verdienen, als auch die Organisation, die konkreten Politiken von Lohnarbeit und die Diskurse über Lohnarbeit, z.B. welche Tätigkeiten als Arbeit oder gute Arbeit anerkannt werden, bestimmen das Leben der allermeisten Menschen.

**Armut:** Materielle Armut ist einer der notwendigen Effekte kapitalistischer Produktionsweise, die sich aus der Ausbeutung der Lohnarbeiter\*innen ergibt, aber im Kapitalismus ideologisch verklärt und als Effekt individuellen Versagens beschrieben wird.

**Kapitalismus und Geschlecht:** Kapitalismus und Patriarchat bedingen einander. Weder die Entstehung noch die aktuelle Ausformung des Kapitalismus sind nachvollziehbar ohne die Betrachtung der Verdrängung von Frauen\* aus der Sphäre der (Lohn-) Arbeit und damit Festlegung auf Reproduktionsarbeit und die daraus resultierenden Rollenzuschreibungen.

**Kapitalismus und Rassismus:** Ebenso wenig lässt sich Kapitalismus ohne die Kolonialisierung und die bis heute anhaltende Ausbeutung der Ressourcen des Globalen Südens verstehen. Rassismus und die mit ihm verknüpften Bilder von Arbeit und sozialem Status sind direkte Folgen dieser Entwicklungen.

**Klassismus:** Klassismus ist eine Ideologie und Struktur der Abwertung sozio-ökonomisch benachteiligter Menschen und ist in uns auf unterschiedliche Arten

eingeschrieben. Auf individueller und struktureller Ebene werden durch Klassismus Lebenssituationen, -entwürfe und -praxen herabgesetzt und Menschen auf Basis ihrer Klassenposition ausgeschlossen und benachteiligt.

**Prekarität und Prekarisierung:** Prekarität und Prekarisierung sind auf kapitalistische Verhältnisse zurückführbare Phänomene, die einerseits die Zunahme von unsicheren Arbeitsverhältnissen und Beschäftigungssituationen und andererseits Mechanismen der Selbst- und Fremdregulierung, die durch Sicherheits- und Unsicherheitsbedingungen hervorgerufen werden, beschreiben.

**Neoliberale Ideologie und Leistungslogik:** Neoliberale Ideologie ist die Vorstellung, dass der eigene Erfolg oder das eigene Scheitern in der kapitalistischen Gesellschaft vor allem von den Anstrengungen der Einzelnen abhängig ist. Dies führt zu Leistungsdruck, vermindertem Selbstwertgefühl und der Schuldsuche bei sich selbst. Wirtschaftlicher Erfolg im Kapitalismus wird dabei zu einem von nur wenigen Menschen einlösbaren Glücksversprechen, das die eigene Ausbeutung immer wieder neu rechtfertigt.

### 2. Umriss der Praxis

Wir verstehen antikapitalistische Pädagogik als ein Programm, das die Sozialisation im Kapitalismus analysiert und Erfahrungen, die in ihm gemacht werden, systematisch in eine gesellschaftliche Analyse des Kapitalismus einbettet. In diesem Sinne ergeben sich ausgehend von unserer Analyse folgende grundlegende Ziele antikapitalistischer Pädagogik:

#### Antikapitalistische Pädagogik

- ♦ zeigt, dass scheinbar individuelle Probleme, Ausbeutung und soziale Missstände durch kapitalistische Strukturen bedingt sind.
- ♦ bietet die Möglichkeit, die eigene Verstricktheit in kapitalistische Verhältnisse zu erkennen.
- ♦ gibt einen Anlass, sich solidarisch gegen die gewaltsamen Zurichtungen kapitalistischer Verhältnisse zu organisieren.

#### Pädagogischer Ansatz:

Bei diesen Zielen folgen wir einem pädagogischen Ansatz, der Lebensweltbezüge in den Vordergrund



stellt. Anstatt also abstrakte ökonomisch-philosophische Analysen didaktisch aufzubereiten, wird versucht, konkrete Erfahrungen und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen zu fokussieren, die Ansatzpunkte für eine Auseinandersetzung mit Kapitalismus sein können.

Wir arbeiten mit der gängigen Altersgruppen-Unterscheidung im Verband und adressieren die jeweils vorhandenen Lebensweltbezüge. Da bereits die Lebensrealität von Kindern durch Zurichtungen in der Schule, unsichere Lebensbedingungen ihrer Familien, materielle Armut und geschlechtsspezifische Erwartungen an Reproduktionsarbeit kapitalistisch geprägt ist, gehen wir davon aus, dass auch mit F-Teilnehmenden antikapitalistische Pädagogik gemacht werden kann.

### 3. Möglichkeiten und Probleme

#### Möglichkeiten:

Aufgrund unseres Zugangs über die konkreten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen im Kapitalismus bietet sich insbesondere Biographiearbeit an, über die das Individuelle mit dem Strukturellen verknüpft werden kann. Dabei werden auch unterschiedliche Lebensrealitäten, die durch unterschiedliche Positionierungen in Herrschafts- und Machtverhältnissen entstehen, ernst genommen, thematisiert und in Verbindung zu kapitalistischen Spaltungen gesetzt. Ebenso sollen eigene Handlungsweisen, die sich aus der Verinnerlichung von Vorurteilen ergeben, reflektiert, sowie Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Auch erleichtert ein Fokus auf die Erfahrungen in der Lebenswelt die Entwicklung von kollektiven und solidarischen Handlungspraxen, welche auch das Empowerment von armen Menschen und klassistisch Diskriminier-ten beinhaltet.

#### Probleme/Grenzen:

In der Entwicklung des Ordners haben wir selbstverständlich auch Probleme und Grenzen des Ordners und antikapitalistischer Pädagogik diskutiert. Die pädagogischen Herausforderungen haben wir im Kapitel „Pädagogische Hinweise“ zusammen gefasst. Denn natürlich macht nicht allein die Methode herrschaftskritische Pädagogik. So ist das Verhältnis von Wissen, Selbstreflexion und Praxiskompetenz bei den Helfenden sowie ihre eigene Positionierung wichtig.

Da wir der Auffassung sind, dass Helfende ihre eigene persönliche Versticktheit in die kapitalistischen Verhältnisse reflektieren und bearbeiten müssen, um sinnvoll mit Kindern und Jugendlichen hierzu arbeiten zu können, gibt es im Ordner zu jedem Themenbereich auch immer ergänzend eine Helfenden-Reflexion. Inhaltliche Herausforderungen, werden in den jeweiligen Einführungstexten beschrieben, sowie im Kapitel Fallstricke gesondert dargestellt. Als Fallstricke bezeichnen wir im Ordner Herausforderungen, Hindernisse und Problematiken, die in unserer pädagogischen Arbeit auftreten können. Diese Herausforderungen können sowohl inhaltlicher (zum Beispiel verkürzte Analysen) als auch pädagogischer Natur sein (zum Beispiel sehr intensive Gruppendynamiken oder heftige Gefühlsreaktionen). Als mögliche Fallstricke haben wir, „Haupt- und Nebenwiderspruch“, „Personalisierte Kapitalismuskritik und Antisemitismus“, „Individualisierte Kapitalismuskritik und Konsumkritik“, „Widerstand beim Thematisieren eigener Privilegien“, „Gefühl der Machtlosigkeit“ und „Selbstoptimierung als Überlebensstrategie“ ausgemacht.

Schließlich ist uns bewusst, dass unsere Methoden nur für einen kleinen Bereich unserer pädagogischen Praxis, nämlich im Workshop oder der Gruppenstunde, anwendbar sind. Tatsächlich findet ein Großteil antikapitalistischer Pädagogik nicht in solchen vorbereiteten Räumen sondern in situativen Momenten und Gesprächen statt. Hier bedeutet methodisches Arbeiten nicht die Anwendung einer von uns entwickelten Methode, sondern auf eine bestimmte Art zuzuhören, Fragen zu stellen oder Stellung zu beziehen.

### 4. Ausblick

Die von uns entwickelten Methoden müssen nun zunächst vom Verband ausprobiert werden. Dann sollte sich genauer zeigen, an welcher Stelle es Schwierigkeiten oder Lücken gibt und welche Diskussionen zukünftig geführt werden müssen. Zumindest zweierlei lässt sich allerdings schon jetzt festhalten:

Erstens ist in Bezug auf den Methodenordner klar, dass es weitere Themen gibt, zu denen Methoden zu entwickeln wären. So sind Antisemitismus, globaler Kapitalismus und dessen Ausbeutungsregime, und gesellschaftliche Utopien bisher nicht vertreten oder zu kurz gekommen.

Zweitens gehört zur antikapitalistischen Pädagogik auch die Unterstützung bei der Entwicklung solidarischer Praktiken, die kapitalistische Härten abschwächen und darüber hinaus alternative kollektive Lebensentwürfe erfahrbar machen. Da unser Ordner ein Methodenordner ist, soll er zwar in der Auseinandersetzung mit Kapitalismus Anlass bieten, sich derart solidarisch zu organisieren, adressiert allerdings selbst nicht umfassend, wie solidarische Praktiken genau auszusehen haben, dies müsste in den entsprechenden Gruppenstunden von den Helfenden und der Gruppe selbst erdacht werden. Es wäre also zukünftig zu diskutieren, was es im Verband schon für Überlegungen oder Praxisbeispiele in Bezug auf die Entwicklung solidarischer Praktiken gibt und wo noch Leerstellen bleiben.

B)

## Thesenpapier Austauschrunde Feministische Mädchen\*arbeit

### Villa Krach Festival der Falken Hamburg

Das Villa Krach Festival ist ein offener Festivaltag, der Ende 2019 zum ersten Mal stattgefunden hat. Organisiert wird die Villa Krach von den Falken Hamburg in Kooperation mit dem Spielmobil Falkenflitzer. Das Festival ist ausgelegt für 100 Teilnehmer\*innen zwischen 8 und 15 Jahren. Angesprochen sind Kinder und Jugendliche, die weiblich sozialisiert werden. Von 10–20 Uhr findet das Programm statt, was sich aus zwei Workshopphasen, einem durchgängigen offenen Angebot und einem Abendprogramm zusammensetzt. Die Workshops sind eine ausgewogene Mischung aus „klassischen“ Workshops, sportlichen und kreativen Angeboten.

### Mädchen\*1festival - Unser Selbstverständnis

Mit unserem Festival möchten wir(+) allen Beteiligten positive und bestärkende gemeinsame Erfahrungen ermöglichen. Ein Tag voller Spaß und schöner Momente soll uns stärken. Dieser kann uns zeigen, dass wir nicht alleine sind bei der alltäglichen Konfrontation mit sexistischen, frauen- und transfeindlichen und anders diskriminierenden Angriffen.

Dennoch wissen wir, dass ein „we can do it!“ nicht ausreicht. Für uns ist klar, dass die Gesellschaft, in der wir leben unsere Möglichkeiten einschränkt und uns einiges sogar verwehrt bleiben. Um diese Schranken zu überwinden reicht individuelles Empowerment nicht aus, sondern dafür muss eine gesellschaftliche Veränderung herbeigeführt werden. Dies wollen wir auch den Mädchen\* gegenüber nicht verschweigen. Viel wichtiger ist es, genau diese Zwänge, Schwierigkeiten und Ungleichheiten, auf die Mädchen\* und Frauen\* stoßen, zu thematisieren und zu kritisieren. Das „Normale“, also heteronormative Strukturen und geschlechtsspezifische Rollenbilder, soll realistisch betrachtet und hinterfragt werden. Dazu gehört auch, dass wir uns (Organisatorinnen\*, Referentinnen\*, Helferinnen\*) authentisch in unserem Frau\*sein mit den eigenen Widersprüchlichkeiten, Grenzen, Privilegien und „Errungenschaften“

<sup>1</sup> Wir verwenden die Begriffe Frau\* und Mädchen\*, um explizit darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei um gesellschaftlich hervorgebrachte Kategorien handelt.

zeigen. Bei alledem sind wir uns darüber im Klaren, dass nicht alle Mädchen\* und Frauen\* die gleichen Erfahrungen machen. Mädchen\* und Frauen\* aus armen Familien haben andere Probleme als Mädchen\* und Frauen\*, die mit Rassismus zu kämpfen haben, oder Mädchen\* und Frauen\*, die trans sind. Mädchen\* und Frauen\* sind so unterschiedlich, wie es Menschen im Allgemeinen sind. Was jede\* Einzelne unter „Mädchen\*sein“ bzw. „Frau\*sein“ versteht, ist vielfältig. Wir können uns darüber austauschen und neue Seiten kennenlernen. Gleichzeitig sind Mädchen\* und Frauen\* jedoch alle den gleichen Zwängen in der Gesellschaft ausgesetzt, unabhängig von ihrem eigenen Bild von Weiblichkeit. Das vereint uns zum gemeinsamen Kampf gegen patriarchale Strukturen in der Gesellschaft sowie in den Köpfen unserer Mitmenschen.

Wir möchten mit unserer Veranstaltung die Interessen der Mädchen\* ansprechen, das bedeutet, dass wir auf ihre Lebensrealitäten und Wissenskontexte eingehen und diese kennenlernen wollen. Wir wünschen uns, dass die Mädchen\* sich einbringen und austauschen können und ihre Lebenswirklichkeiten ernst genommen werden. Bei der Veranstaltung geht es uns nicht darum den Teilnehmerinnen\* den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die gesellschaftlich erwartet oder belohnt werden. Unser Anliegen ist es dem Ausprobieren und Entfalten der eigenen Persönlichkeit Raum zu geben. Die Teilnehmerinnen\* sollen die Möglichkeit bekommen sich mit ihren Wünschen und Potentialen auseinanderzusetzen. Dafür sollen die Workshops Spiel-, Handlungs- und Möglichkeitsräume eröffnen. Statt zielorientierten starren Formaten wünschen wir uns möglichst prozessoffene Angebote, in denen auch flexibel auf aktuelle Bedürfnisse und Störungen reagiert werden kann.

Wir möchten Solidarität leben und vermitteln. Das bedeutet für uns, dass wir einander mit Respekt und Rücksicht begegnen. Auch Reibungen und Konflikte haben ihre guten Gründe. Diese offenzulegen, um gemeinsam Lösungen für das Miteinander zu finden, hat Priorität. Den Imperativen von Wettbewerb, Leistungsgesellschaft und Selbstoptimierung stellen wir ein solidarisches Miteinander gegenüber in dem jede\* so sein darf so sein, wie sie sich fühlt. Das Ziel unseres Festival ist es, vielfältige Formen gemeinsamer Erfahrungen, Gespräche, Lernprozesse, Quatschaktionen, Genussmomente entstehen zu lassen.

## Wer wir sind?

WIR sind ein Kollektiv (aus Frauen\* und Mädchen\*). Wir sind zur Schule gehende, arbeitende mit und ohne Lohn, studierende und freizeitliebende Mädchen\* und Frauen\*, die sich aktiv mit der Welt in der wir leben auseinandersetzen, sie analysieren und kritisieren. Wir wollen Zustände von Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung jeder Art sichtbar machen und diese in jedem Bereich unserer Gesellschaft abschaffen.

Unser Kollektiv setzt sich aus Menschen zusammen, die sich aktiv bei "Die sozialistische Jugend- Die Falken" und dem "Spielmobil Falkenflitzer." einbringen und beteiligen.

Die Sozialistische Jugend – Die Falken ist ein unabhängiger und selbstorganisierter politisch-pädagogischer Kinder und Jugendverband. Teilhabe Aller, Mitbestimmung und Selbstorganisation sind grundlegende Prinzipien unserer Arbeit. Wir wollen eine sozialistische Gesellschaft in der Konkurrenz, Rassismus, Nationalstolz, Antisemitismus, Diskriminierungen aufgrund von Herkunft oder Geschlecht keinen Raum haben. Deshalb können sich junge Menschen bei uns ohne Zwang mit ihrer Umwelt und ihren Lebensumständen auseinandersetzen.

Das Team des Falkenflitzers arbeitet für die Kinder und Jugendlichen und setzt sich für ihre Interessen ein. Die Mitarbeitenden achten jedes Kind in seiner Menschenwürde und stärken es mit all ihren Kräften. Dabei stehen Respekt, Toleranz, Gewaltfreiheit, Mitgefühl und Freundlichkeit an erster Stelle.

c)

## Thesenpapier Austauschrunde Inklusion

Behinderte Menschen sind in der Arbeit des Verbandes kaum präsent. Weder in seinen Strukturen, noch als Inhalt in der Bildungsarbeit, noch in seinen politischen Kampagnen. Sehr dünnes Wissen über Behindertenpolitik, niedrige Vertrautheit mit den Begriffen, Theorien, etc., die es bräuchte, um Behinderung als politisches Problem zu verstehen, sowie mangelnde Barrierefreiheit sind ein Problem der deutschen Linken. Das sowohl politisch, weil sie dem Anspruch, die Interessen der ökonomisch schwächsten Gruppen zu vertreten, nicht gerecht wird, als auch strategisch, weil sie damit eine sehr unzufriedene und ziemlich große Gruppe von Menschen in der eigenen Organisation gegen bestehende Verhältnisse außen vorlässt. Behinderte Menschen sollten in sozialistischen und antifaschistischen Strukturen eingebunden sein statt dieses Feld Konservativen zu überlassen, die es zurzeit inkompetent bearbeiten.

Weil inklusive Arbeit im Verband bisher so schwach entwickelt ist, finden wir es nicht sinnvoll, an dieser Stelle ein pädagogisches Konzept vorzulegen. Stattdessen stellen die folgenden Thesen eher den Anriss einer Debatte dar, die unserer Einschätzung nach geführt werden müsste und sinnvoll geführt werden könnte.

Unter dem Schlagwort der Inklusion wollen wir eine Analyse der behindertenpolitischen Verhältnisse skizzieren, die sich an dem orientiert, was unser Verband sonst auch denkt und herausfinden, warum es so schwerfällt bei dem Thema voranzukommen. Wir wollen außerdem Möglichkeiten der Priorisierung der eigenen Aufgaben aufzeigen, die es erlauben, konkret inklusiv zu arbeiten und abstrakt auf die Verbesserung der Verhältnisse für behinderte Menschen hinzuwirken.

### 1. Ableismus ist Kapitalismus- linke Kritik muss an Ökonomie anknüpfen

In der deutschen Linken wird es zunehmend schick, Ableismus zu kritisieren, oder Aussagen, Strukturen als ableistisch zu bezeichnen. Während früher öfter von Behindertenfeindlichkeit gesprochen wurde, versucht Ableismus, die Probleme behinderter Menschen weiter zu fassen, weil diese mit „Feindlichkeit“ ja oft gar nichts zu tun haben. Problematisch

ist, dass die Kritik oft beim Abbau der „Barrieren in den Köpfen“ stecken bleibt, der zwar wünschenswert ist, die gesellschaftliche Stellung behinderter Menschen aber falsch beschreibt, weil die Lage behinderter Menschen nicht dadurch verbessert wird, dass andere vorteilhafter über sie nachdenken. Menschen werden zu behinderten Menschen, weil der Kapitalismus sie immer wieder als solche hervorbringt. Behinderte Menschen sind diejenigen, deren Ausbeutung sich nicht lohnt. Sie machen Produktionsabläufe kompliziert, sind nicht leistungsfähig, können oft nur kürzer arbeiten, oder benötigen mehr Arbeitskraft in Form von Assistenz, als sie selbst überhaupt mobilisieren können. In der Konkurrenzgesellschaft sammeln sich beeinträchtigte Menschen ökonomisch immer ganz unten. Selbst wenn die Barrieren in den Köpfen weg wären, würde

- a. die Gruppe nicht verschwinden, weil es immer Menschen geben wird, die ihre Arbeitskraft schlechter verkaufen können als andere.
- b. weiterhin enormer Druck auf beeinträchtigten Arbeiter\*innen lasten, die Care-Arbeit für sich selbst zu leisten und sich über-auszubeuten.
- c. letztlich nur erreicht sein, was Lohnabhängige zurzeit haben und das kann's ja nun nicht sein, ne?

Vieles, was abstrakt an Ableismus kritisiert wird, meint letztlich einfach strukturelle Merkmale des Kapitalismus. Sozialistische Behindertenpolitik muss beides tun: Behinderte aus der prekären Rolle durch den Ausschluss von Arbeit holen, sowie die Härten von Arbeit ganz allgemein bekämpfen.

### 2. Ausschlüsse aus dem Bildungssystem und zusätzliche Disziplinierung innerhalb der Institutionen treffen behinderte Kinder und Jugendliche verschärft.

Von allen Dingen, die wir an der bürgerlichen Erziehung kritisieren, sind behinderte Kinder und Jugendliche verschärft betroffen. Zu großen Teilen finden sich Kinder mit Beeinträchtigungen in segregierten Bildungseinrichtungen, die ihnen keine Perspektiven schaffen. Wo sie am allgemeinen System teilnehmen, leiden sie verschärft unter Normierung, Disziplinierung und Konkurrenzprinzip. Behinderte Kinder und Jugendliche sind öfter arm, führen und werden häufiger Opfer von Gewalt und Übergriffen. Sozialis-

tische Erziehung müsste zum einen dafür sorgen, die Segregation abzubauen, und gleichzeitig Resilienz, Selbstbewusstsein und Organisationsfähigkeit gegen die Behandlung in der Schule und Zuhause vermitteln.

### **3. Inklusive Praxis kommt im Verband kaum voran. Behinderte sind bisher aus dem Verband ausgeschlossen und er leistet keinen Beitrag zur Politisierung behinderter Jugendlicher.**

Ein Jugendverband mit dem Anspruch, die Lebenssituation armer Kinder und Jugendlicher zu verbessern, müsste besonderes Augenmerk auf die Situation behinderter Kinder und Jugendlicher legen. Wir sehen das derzeit nicht. Behinderte Menschen sind weniger politisiert. Tatsächlich gefestigt linke Behinderte treten kaum in Erscheinung. Die Falken sollten und könnten ein Ort sein, der diese Menschen hervorbringt und sie qualifiziert, sich für ihre Interessen einzusetzen. Inklusiv Sozialistische Pädagogik bedeutet aber nicht nur, mit behinderten Kindern zu arbeiten, sondern auch eine Bildungsarbeit, die Menschen ganz allgemein befähigt, auf diesem Politikfeld sprachfähig und aktiv zu sein.

### **4. Wer das Problem nicht versteht kann auch nicht inklusiv arbeiten**

Wir sehen immer wieder die Überforderung, wenn man probiert, Inklusion umzusetzen. Einzelne Zeltlager, Zentren, etc. sollen barrierefrei werden, dabei wissen wir noch überhaupt nicht, was eine inklusive Jugendpolitik eigentlich wäre. Linke Ansätze gibt es kaum. Ohne zu wissen wie und ohne zu verstehen, was eigentlich das Problem ist, machen wir uns an die Arbeit. Das führt zu unbefriedigenden Ergebnissen – sowie zur Überforderung der Menschen, die sich Inklusion als Ziel setzen, aber weder wissen, was das eigentlich sein soll, noch wie man es erreicht, UND die überhaupt nicht über die Ressourcen verfügen sie umzusetzen.

### **5. Sonderpädagogik ist keine Lösung – Eine inklusive Verbandspraxis lässt sich nicht über bürgerliche Pädagogik herstellen, sondern muss sich aus der sozialistischen Erziehung ergeben**

Es wäre ein Trugschluss, auf die Abwesenheit Behinderter mit einer vermehrten sonderpädagogischen Aufladung der eigenen Arbeit zu reagieren, weil sich die Antworten der regulären und Sonderpädagogik immer wieder als unzureichend erweisen. Eine Gegenwart, die Konkurrenz ablehnt, kann eine praktische Antwort sein. Unsere Aufgabe ist diese endlich einmal zu konturieren.

### **6. Bei uns beginnen und in linke Bewegung reinwirken**

Linke Bildungsarbeit auf dem Gebiet gibt es bisher kaum. Wenn der Verband damit beginnen würde, sich mit dem Thema auseinander zu setzen, sehen wir zum einen die Chance Impulse zu setzen, um das Thema in linker Politik präsenter zu machen und sich zum anderen auch unsere Praxis verbessert.

## D)

## Thesepapier Austauschrunde Jungen\*arbeit bei den Falken

Wir schreiben in diesem Thesepapier Jungen\*, Männer\*, Mädchen\* und Frauen\* mit Sternchen, um zwei Dinge verdeutlichen:

- ♦ Einerseits sind geschlechtliche Identitäten und vergeschlechtlichte Ausdrucksweisen nicht homogen, sondern vielfältig und abhängig von persönlichen Interessen, dem Umfeld und der gesellschaftlichen Position.
- ♦ Und andererseits müssen sich Menschen, die sich nicht (nur) mit dem ihnen zugeschriebenen Geschlecht identifizieren, trotzdem mit den auf das zugeschriebene Geschlecht projizierten Anforderungen auseinandersetzen.

Diese Vielfalt von Identitäten und Ausdrucksweisen ist nicht etwas Besonderes, sondern immer Teil der Zielgruppe und muss anerkannt und in der Konzeption berücksichtigt werden.

Geschlechterreflektierende Jungen\*arbeit muss immer patriarchatskritisch und anti- kapitalistisch konzipiert werden, um dem eigenen Anspruch gerecht zu werden.

Als vordergründige Ziele von Jungen\*arbeit verstehen wir deshalb:

- ♦ Jungen\* darin bestärken, als nicht männlich geltende Verhaltens- und Ausdrucks- weisen leben zu dürfen und können
- ♦ Jungen\* zu einer Reflexion über ihre Machtpositionen anregen

Grundlage patriarchaler Gesellschaftsstruktur sind einerseits die heteronormative Geschlechtermatrix – also die Ordnung der Gesellschaft in genau zwei eindeutige von Reproduktionsorganen abhängige Geschlechter, männlich und weiblich, die ausschließlich heterosexuell begehren und geschlechtsspezifisches Verhalten an den Tag legen – und andererseits Androzentrismus – also die strukturelle Bevorteilung von Männern\* und Männlichkeit.

„Männlichkeit“ beschreibt dabei nicht die Gesamtheit von Verhaltensweisen, die Jungen\* und Männer\* an

den Tag legen, sondern kulturelle Handlungsmuster, die Jungen\* und Männern\* nahegelegt werden und die eingehalten werden müssen, um als „richtiger Junge“ bzw. „richtiger Mann“ anerkannt zu werden. Dies sind in aller Regel Verhaltensweisen, die direkt Macht über andere Personen etablieren und ausüben oder strukturelle Machtpositionen (sprich: die gesellschaftliche Besserstellung von Jungen\* und Männern\*) etablieren und ausbauen.

Männlichkeit ist nicht angeboren oder im Geschlecht angelegt, sondern wird erlernt und muss durch immer wieder erneute Ausübung bestätigt werden. Wichtiges Element davon ist Abgrenzung gegenüber allem, was als nicht männlich gilt. Dieses Lernen funktioniert zwar auch durch Verinnerlichen von Vorbildangeboten, aber zu einem großen Teil auch durch Ausschluss, Abwertung und Gewalt gegen alle Menschen, die als nicht männlich gelten. Dies trifft in erster Linie Frauen\*, nicht-binäre, trans und inter Personen, aber auch Jungen\* und Männer\*, die Männlichkeitsanforderungen nicht erfüllen.

Da diese gewaltvollen Verhaltensweisen und Gruppendynamiken insbesondere Jungen\* und Männern\* nahegelegt werden und es Jungen\* und Männern\* häufig sehr wichtig ist, als „richtiger Junge“ bzw. „richtiger Mann“ anerkannt zu werden, sind männlich dominierte Räume häufig auch gewaltvolle Räume. Jungen\* und Männer\*, die Männlichkeitsanforderungen nicht erfüllen, sind Betroffene patriarchaler Gewalt. Die konkreten Täter bzw. abstrakten Bedeutungsträger patriarchaler Gewalt sind allerdings auch gegenüber Jungen\* und Männern\* Jungen\* und Männer\*.

**Männlich dominierte Räume, wie es geschlechterhomogene Räume in der Jungen\*arbeit sind, sind also keine sicheren Räume und unterscheiden sich hierdurch elementar von z.B. Räumen der Mädchen\*arbeit oder LGBTIQ-Arbeit.**

Ausgehend von dieser Problematik stehen wir nun vor dem Problem, in welchem Setting wir geschlechterreflektierend mit Jungen\* arbeiten können. Unsere Erklärung ist simpel und trotzdem keine gängige pädagogische Praxis in der Jungen\*arbeit, weshalb sie hier als zweite Kernthese ausgeführt werden soll:

**Das pädagogische Setting der Jungen\*arbeit muss ein offenes sein, um die Sicherheit zu geben, aus gesellschaftlichen Männlichkeitsanforderungen ausbrechen zu können.**

Was das für die pädagogische Praxis heißen kann, wollen wir nun näher am Beispiel des Sommerzeltlagers der Falken Sachsen und Thüringen darstellen. Zentral für die Jungen\*arbeit im Zeltlager ist auch hier erst einmal das Jungen\*zelt. Dieses wird aber im Gegensatz zum Mädchen\*zelt nicht als (geschlechts-homogen) offener Raum zur Verfügung gestellt, den Jungen\* selbst gestalten und sich aneignen können. Die gesellschaftliche Position von Jungen\* und Männern\* erzeugt für die meisten dafür keine Notwendigkeit. Stattdessen wird das Jungen\*zelt als ein Raum zur Verfügung gestellt, in dem themenspezifische Angebote stattfinden können, für die ein geschlechtshomogenes Setting sinnvoll ist<sup>2</sup>.

Jungen\*räume können so Orte sein, wo Angebote ausprobiert werden können, die sonst gesellschaftlich Mädchen\* nahegelegt werden. Das kann von kreativen Angeboten, wie stricken oder kochen, über Angebote reichen, die eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper fördern, bis zu inhaltlich-kritischen Workshops zu Sexualität und Gewalt. Oder man macht einfach mal was Nettes zusammen wie einen Wellness-Workshop. Diese Angebote müssen nicht in Jungen\*räumen stattfinden, aber das explizite Angebot an Jungen\* kann dabei helfen, dass das Angebot von Jungen\* angenommen wird. Geschlechterhomogene Jungen\*räume ergeben sich außerdem teilweise aus der Notwendigkeit, der Mädchen\*arbeit einen sicheren Raum zu ermöglichen und nicht primär aus der Notwendigkeit, ein Thema nur mit Jungen\* zu besprechen. Nichtsdestotrotz sind es dann oft Themen, die sinnvoll sind auch mit Jungen\* zu bearbeiten. Die (notwendige) Geschlechtertrennung sollte hier auch thematisiert werden, da sie Anknüpfungspunkt für Bildungs- und Selbstreflexionsprozesse von Jungen\* sein kann.

Damit Jungen\*arbeit in diesem Raum offen gestaltet werden kann, müssen geschlechter-reflektierende und patriarchatskritische Themen auch in nicht-geschlechtshomogenen Settings besprochen

---

2 Ein Beispiel dafür kann die Sexualpädagogik sein, in der viel mit den Erfahrungen der Teilnehmenden und Helfer\*innen gearbeitet wird und ein Raum von Vorteil ist, in dem die TN spezifischere und explizitere Fragen stellen und Themen diskutieren können. So bietet Sexualpädagogik außerdem die Möglichkeit, geschlechtsspezifische Privilegien, sexistische und homophobe sowie maskulinistische Verhaltensweisen in einem thematischen Rahmen gemeinsam zu besprechen und zu diskutieren, um so ein kritisches Bewusstsein für das eigene und das Verhalten anderer zu entwickeln. Dies kann dann leichter auf eine gesamtgesellschaftliche Ebene gehoben werden, quasi von Kleinen zum großen Ganzen.

werden. Dies kann in der Kooperation zwischen Mädchen\*zelt/-arbeit und Jungen\*arbeit oder auch in der Gruppe erfolgen. Für ersteres ist es deshalb wichtig, dass sich verantwortliche Personen gemeinsam auf diese Angebote vorbereiten und die Schwierigkeiten, die damit einhergehen bedenken. So stellt ein gemischtes Setting potentiell immer die Auflösung des Schutzraumes für Mädchen\* und junge Frauen\* dar, was zwar nicht nur nachteilig sein muss, aber trotzdem erfordert, dass Faktoren wie Gruppendynamiken besonders berücksichtigt werden müssen. Dieses Setting eignet sich demnach nicht für alle Gruppen und Altersstufen gleichermaßen. Gleiches gilt auch für die Arbeit in Gruppen. In diesen kommt außerdem hinzu, dass auch Gruppenhelfer\*innen sich mit dem Themenfeld der geschlechterreflektierenden Pädagogik beschäftigen müssen, das Thema gehört also in jede Helfer\*innenvorbereitung. Aus der Perspektive der Gewaltprävention und Prävention sexualisierter Gewalt ist es dazu ebenfalls sinnvoll, dass es mindestens eine männlich-gelesene Ansprechperson für Jungen\* und junge Männer\* im Camp gibt, denn auch Jungen\* und junge Männer\* erleben Gewalt, auch und gerade im Zeltlager.

Das Aufbrechen des geschlechtshomogenen Settings ist außerdem notwendig, da die Möglichkeit, von geschlechterstereotypen männlichen Verhaltensformen abzuweichen, diese aufzubrechen und zu dekonstruieren nicht (nur) von Menschen vermittelt werden kann, denen das gleiche Geschlecht zugeschrieben wird. Angebote in der Jungen\*arbeit sollten deswegen nicht nur von Männern\*, sondern auch von Frauen\*, queeren, inter und trans Personen geschaffen werden. Außerdem müssen Jungen\* lernen, auch die Perspektiven, die Autorität und die Erfahrungen von Frauen\*, queeren, trans und inter Personen ernst zu nehmen und nachvollziehen zu können.



## E)

## Thesenpapier Austauschrunde Erfahrung und Selbstorganisation

„Geliebt wirst du einzig, wo du schwach dich zeigen darfst, ohne Stärke zu provozieren.“

(Theodor W. Adorno)

### 1. Ausgangssituation

Der Kapitalismus ist böse. Die Erfahrungen, die wir täglich in dieser Gesellschaft und mit dem Mechanismen dieser Gesellschaft machen, prägt die Kinder und Jugendlichen, aber auch die Helfer\*innen im Verband. Die Erfahrungswelt im Kapitalismus ist vielfältig, doch zentral ist die Erfahrung der Vereinzelung: Menschen sind auf sich und ihren Erfolg in der Konkurrenz zurückgeworfen. Das beginnt in der Schule und im Sportverein; es setzt sich am Arbeitsmarkt, in der Ausbildung und an der Universität fort. Die damit verbundene Haltung legt es den Individuen nahe, sich alleine und im Zweifel gegen die Anderen durchzuschlagen.

Da diese Erfahrungen oftmals nicht als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse gesehen werden, folgt daraus zunächst eine Perspektive der der Angst (werde ich es schaffen?), der Demütigung (schon wieder an den Anforderungen gescheitert!) und des Ungnügens (ich bin schuld, wenn ich in der Konkurrenz versage!). Darüber hinaus neigen wir angesichts dieser Perspektiven dazu, uns in sozialen Aushandlungsprozessen auf unseren individuellen Standpunkt zu stellen und unser Privatinteresse gegen die Privatinteressen der Anderen durchzusetzen. Wir nehmen die Menschen um uns herum als das wahr, was sie in der kapitalistischen Realität ja oftmals auch sind: als Konkurrent\*innen und damit als strukturelle Feind\*innen.

Gleichzeitig ist unsere Gesellschaft nicht nur eine kapitalistische, sondern auch eine patriarchale. Mit der Familie und den in sie eingebetteten hierarchischen Geschlechterverhältnissen kennt die kapitalistisch-patriarchale Gesellschaft einen Ort, in dem Nähe, Vertrautheit und Intimität vorkommen dürfen. Die Familie und, davon abgeleitet, die (monogame) heterosexuelle Zweierbeziehung werden stets als Gegenentwurf zur bürgerlichen Öffentlichkeit und ihren Konkurrenzbeziehungen konzipiert, sind aber selbst in hohem Maße von Hierarchien durchzogen

und insofern Teil des Problems und nicht Teil der Lösung.

### 2 Verbandliche Praxis

Der Fokus des Verbandes auf Selbstorganisation ist der bewusste Versuch, mit der Vereinzelungspraxis des Kapitalismus zu brechen und Erfahrungen von gelingender Kollektivität und Solidarität zu schaffen. Auf diese Weise können Kinder und Jugendliche erfahren, dass die mit der Vereinzelung verbundene Perspektive nicht die einzig mögliche Perspektive ist. Das setzt zudem die Vorstellung voraus, soziale Beziehungen auf einer anderen Ebene anzusiedeln als auf der gegenseitiger Konkurrenz oder hierarchischer Geschlechterbeziehungen. Nicht nur zu den Selbstverständlichkeiten der Konkurrenz, sondern auch die der patriarchalen Arbeitsteilung wollen wir in unseren Selbstorganisationspraxen „Gegenerfahrungen“<sup>3</sup> ermöglichen.

Dazu organisieren wir Zeltlager, Seminare und Gruppenstunden. An drei Konzepten der klassischen Zeltlagerpraxis möchte ich dabei auf die Bedeutung von Selbstorganisation als Konzept zur Herstellung von antikapitalistischer und antipatriarchaler Erfahrungswelten eingehen.

#### a. Gruppe

Kinder und Jugendliche organisieren sich bei uns in Gruppen. Die Gruppe als zentraler Ort der Kommunikation und der Aushandlung des Gemeinsamen soll eine Haltung ermöglichen, in der die Einzelnen nicht länger als Begrenzung der eigenen Handlungsoptionen, sondern als deren Erweiterung wahrgenommen werden. Die Gruppe soll sie nicht einschränken, sie soll vielmehr Dinge und Erfahrungen ermöglichen, die ohne die Gruppe nicht möglich wären. Sie dient in diesem Sinne als Reflexionsinstanz für die Camp-Alltag, aber zugleich als Ort zur Organisation ebenso kollektiver wie individueller Bedürfnisse. In dem Moment, in dem dies gelingt, hören die Einzelnen dann auch auf, Einzelne im engeren Sinne des Wortes zu sein.

<sup>3</sup> Es gibt eine lange Debatte im Verband um den Charakter, den die Erfahrungen haben, die Menschen in diesem Verband machen. Gegen die Formel der „Gegenerfahrungen“ wurde eingewandt, er verweise auf das ganz andere und ignoriere, das auch unsere Zeltlager von der Realität eines patriarchalen Kapitalismus geprägt seien. Irgendwie „anders“ und „gegen“ die herrschende Ordnung gerichtet sind sie aber trotz alledem. Daher bezeichne ich sie hier kurz als „Gegenerfahrungen“.

### b. Zeltlagerdemokratie

Im Rahmen unserer Zeltlager gibt es oftmals ein (wie auch immer ausdifferenziertes) Demokratiemodell. Hierüber können die Teilnehmer\*innen die Erfahrung machen, dass Regeln nicht einfach „da“ sind, sondern dass sie als Ergebnis gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse verstanden werden können. In diesem Sinne erfahren sie den Rahmen ihres Handelns als Gestaltbar und damit auch als Veränderbar. Dies erhöht die Optionen, die den Teilnehmer\*innen auch im Rahmen ihrer Gruppenprozesse zur Verfügung stehen.

### c. (Kinder-) genossenschaft

Die genossenschaftliche Organisation der Befriedigung bestimmter im Camp-Alltag auftretender Bedürfnisse stellt einen zentralen Baustein des Selbstorganisationskonzeptes dar. Hierbei kann es sich um gesüßte Getränke, Knabberkram und Schokolade, aber auch um andere Dinge handeln. Gerade der Zusammenschluss der Teilnehmer\*innen ermöglicht es ihnen, den begrenzten Standpunkt ihrer Privatinteressen zu überschreiten und einen auf Verallgemeinerbarkeit abzielenden Einkauf (bzw. eine solche Produktion etwa im Falle der Herstellung von Cocktails oder Popcorn) kollektiv zu organisieren.

Hier erhöhen sich deutlich sichtbar die Möglichkeit der einzelnen gerade durch ihre solidarische Kooperation.

## 3. Grenzen der Selbstorganisation

Die Praxis der Selbstorganisation stößt, wie jede pädagogische Praxis im Verband, an die klassischen drei Grenzen pädagogischen Handelns im Kapitalismus.

Zunächst einmal sind wir in unserem Camp-Alltag von den finanziellen Möglichkeiten des Verbandes und der Teilnehmer\*innen abhängig. Hier wird deutlich, dass die Camps innerhalb einer sie umgebenden kapitalistischen Realität stattfinden. Und durch diese Realität werden die Handlungsmöglichkeiten im Camp begrenzt. Insofern werden wir nicht umhin kommen, uns den Zugriff auf die Reichtümer, von dem wir ausgeschlossen sind, perspektivisch anzueignen.

Darüber hinaus kommen die Teilnehmer\*innen ebenfalls aus einer kapitalistisch-patriarchalen Realität und haben bestimmte Anforderungen

der realen Welt als Selbstverständlichkeiten verinnerlicht. Dies ist in vielen Momenten des Camp-Alltags bemerkbar und stellt eine stete Herausforderung dar, etwa wenn es um die Aushandlung einer solidarischen Arbeitsteilung jenseits patriarchaler Selbstverständlichkeit geht. Wenn etwa männlich und weiblich sozialisierte Teilnehmer\*innen unterschiedliche Bedürfnisse in Bezug auf Sauberkeit und Ordnung haben, sie aber gleichzeitig auch in unterschiedlichem Maße bereit sind Zeit in die Befriedigung dieser Bedürfnisse zu investieren, dann spiegeln sich tiefverwurzelte patriarchale Selbstverständlichkeiten im Camp-Alltag.

Noch ein weiterer Aspekt drängt sich an dieser Stelle auf: dass die von Konkurrenzenerfahrungen in Gruppen geprägten Teilnehmer\*innen sich nicht automatisch wie Freund\*innen zueinander verhalten, ist offensichtlich; sich schwach zeigen zu können ohne Stärke zu provozieren ist eben keine Selbstverständlichkeit, die sich automatisch einstellen würde.

Last but not least sind aber auch die Helfer\*innen nicht frei von ihren Erfahrungen, die sie in der bösen Welt draußen gemacht haben. Ihre über Jahre antrainierten Umgangsweisen mit diesen Erfahrungen prägen nicht nur ihren Umgang mit den Teilnehmer\*innen, sondern auch die teaminterne Auseinandersetzung um pädagogische Standards und Arbeitsteilungen. Camps und Zeltlager sind daher immer auch Orte, an denen die Helfer\*innen lernen und wachsen können.

## 4. Ausblick

Die Probleme der verbandsinternen Selbstorganisationspraxis ergeben sich letztlich direkt aus der Problemstellung, die überhaupt zur Notwendigkeit ihrer Praxis führt: gerade weil die Erfahrungen der kapitalistisch-patriarchalen Realität so wirkmächtig für uns alle sind, bekommt der Versuch einer Schaffung emanzipatorischer Gegenerfahrungen eine so große Bedeutung. Die Grenzen dieser Praxis stellen daher auch nicht im engeren Sinne feste Grenzen, sondern vielmehr Herausforderungen dar, die es im Laufe des Prozesses zu reflektieren und an die es kritisch anzuknüpfen gilt.

Gleichzeitig machen die Erfahrungen, die wir in unseren Camps machen (insbesondere auch in ihrer Differenz zu Organisationsbemühungen jenseits des Verbandes) deutlich, dass eine auf theoretisch fundierte und sich als Kritik an der herrschenden

Vergesellschaftungsweise verstehende Selbstorganisation ein zentraler Motor sozialistischer Praxis im 21. Jahrhundert nicht nur sein kann, sondern sein muss. Insofern gilt es auch über unsere pädagogische Praxis im engeren Sinne hinaus, politisches Handeln im Alltag daraufhin abzu prüfen, inwiefern es Momente der Selbstorganisation und der damit verbundenen emanzipatorischen Gegenerfahrung beinhaltet. Es ist eine große Stärke der emanzipatorischen Bewegungen, dass sie in der Lage sind, diese Erfahrungen zu generieren und sie damit gesellschaftlich wirkmächtig werden zu lassen. Gerade für uns als Falken gilt es, diese Momente in unseren täglichen Kämpfen zu erkennen und ihre Zentralität in strategischen Debatten hervorzuheben.

## F)

### Rummel der Realitäten: Kommunismus und demokratische Pädagogik

Auf den folgenden Seiten befindet sich das Konzept der AG Zeltlagerdemokratie des LV Sachsen. Toni empfiehlt Euch zudem folgende Lektüre:

Rühle, Otto: Neues Kinderland. Ein kommunistisches Schul- und Erziehungsprogramm, Aus Gesellschaft und Erziehung Nr. 10, Berlin 1920, 2-24.

### Kommunismus und demokratische Pädagogik

*„Aus dem Fabrikssystem [...] entsproß der Keim der Erziehung der Zukunft, welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“<sup>1</sup>*

*„Ein auf Grundlage der großen Industrie naturwüchsig entwickeltes Moment dieses Umwälzungsprozesses [hin zum „total entwickelte[n] Individuum“; T.R.] sind polytechnische und agronomische Schulen [...], worin die Kinder der Arbeiter einigen Unterricht in der Technologie und praktischen Handhabung der verschiedenen Produktionsinstrumente erhalten. Wenn die Fabrikgesetzgebung als erste [...] Elementarunterricht mit fabrikmäßiger Arbeit verbindet, so unterliegt es keinem Zweifel, dass die unvermeidliche Eroberung der politischen Gewalt durch die Arbeiterklasse auch dem technologischen Unterricht, theoretisch und praktisch, seinen Platz in den Arbeitsschulen erobern wird.“<sup>2</sup>*

*„Die Instrumente der Herrschaft, die alle erfassen sollen, Sprache, Waffen, schließlich Maschinen, müssen sich von allen Erfassen lassen. So setzt sich in der Herrschaft das Moment der Rationalität als ein von ihr auch verschiedenes durch. Die Gegenständlichkeit des Mittels, die es universal verfügbar macht, seine ‚Objektivität für alle‘, impliziert bereits die Kritik von Herrschaft, als deren Mittel Denken erwuchs.“<sup>3</sup>*

1 Marx, Karl: Kapital. Bd. I, S. 508.

2 Ebd., S. 512.

3 Adorno, Theodor/ Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung, Fischer Verlag, Frankfurt am Main, 1988, S. 44

## I

Die Frage nach den Grenzen demokratischer Erziehung ist gestellt worden und damit ihre theoretischen und praktischen Möglichkeiten innerhalb sozialistischer Erziehung. Bevor aber Spielräume von Demokratie in der bürgerlichen und von daher in einer unfreien Gesellschaft diskutiert werden können, muss ansatzweise die Begrifflichkeit demokratischen Zusammenlebens, ihr Inhalt und Zweck, erläutert worden sein. Schillernd erscheint zuerst als Bedingung desselben der Begriff der Mündigkeit, der im traditionell aufklärerischen Sinne von Immanuel Kant als Beherrschung des eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen definiert ist: Reflektiert insoweit, heißt es in *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*, als dass dem Gedanken der Menschheit im Subjekt, das ist das allgemeine Gesetz dieser Gesellschaft, in der sich das Menschsein lediglich im polit-ökonomischen Terminus abstrakt-menschlicher Arbeit artikuliert, nicht widersprochen wird – ansonsten gehorcht. Demnach ist Mündigkeit in die einfache Nutzung des Verstandes (an anderer Stelle wird dieser sogar zur Vernunft erhöht und die Vernunft somit zum Verstand erniedrigt) ab ovo eingesperrt worden und hierdurch in deren soziale Rahmenbedingungen, die – widersprüchlich genug – nun doch eine Leitung für das Handeln der Individuen abgeben sollen. So entspringt denn auch pädagogisch die Forderung bei der „Gemüthsbildung“<sup>4</sup> der Bildung der Vorstellungsvermögen, d.h. der Sinnlichkeit, der Urteilskraft, des Verstandes unter Negation der ungebändigten Lust, „Disciplin“<sup>5</sup> insoweit auszuüben, als dass diese „nicht sklavisch sei, sondern das Kind muss immer seine Freiheit fühlen, doch so, dass es nicht die Freiheit anderer hindere“<sup>6</sup>

Nun ist es nicht per se falsch, die Bedingungen der Möglichkeit von Freiheit aufzusuchen, einzusehen und demnach zu befolgen: aus dem Sozialleben der Menschen entfaltet sich ja erst diese Freiheit zur Wirklichkeit und damit wäre sie zugleich vernünftig. Warum aber die anderen oder total gesprochen: der Andere die Grenze der Freiheit des Einzelnen sein soll und man ihm gegenüber Gehorsam zu leisten habe, wird bei Kant nicht geklärt. Ob daher aber auch die Idee der Selbstbestimmung, die aus den Verhältnissen stammt, ihr Versprechen hält und sich

4 Kant, Immanuel: Pädagogik, in: Kants Werke Bd. 9, Walter de Gruyter & Co., Berlin, 1968, S. 465.

5 Ebd.

6 Ebd.

also in den Handlungen der Individuen wiederfindet, ist die Frage nach der Vernünftigkeit oder Vernunftlosigkeit der zugrundeliegenden Gesellschaft. Wenn allerorts viel von Demokratie, Partizipation, Transparenz politischer Entscheidungsprozesse gesprochen wird, so ist es einen Dreck wert, hierin schon reale Wege zur Selbstbestimmung zu finden, wenn gesagt werden muss: dass diese Mittel bloß symptomatisch wirken, weil das stetige Auftreten der alten Mängel in neuer Form ein Indiz für die Unmöglichkeit der vollen Realisierung der Idee von Autonomie ist. Denn die Nichtidentität von Begriff und Realität der Freiheit zeigt nicht lediglich einen äußeren Mangel bei der Umsetzung möglicher voller Freiheit an, sondern dieser muss sich ebenfalls an seinem Wesen ausmachen lassen können, dessen Begriff er eben ist.

Dies Wesentliche der bürgerlichen Gesellschaft ist ihre Reproduktion in Form der Kapitalakkumulation, die „die objektive Bedingung des mündigen Subjekts ist, [...] dann ist das rechtsstaatlich-politisch notwendige Subjekt zugleich unmündig: Mündigkeit Funktion des Verwertungsimperativs“, der nicht auf Solidarität, sondern auf Konkurrenz aller gegen den Anderen basiert. Nämlich entfaltet sich durch die Spaltung der Gattung in die Klassen körperlicher und geistiger Arbeit das Privateigentum an den Produktionsmitteln zum Arbeitsprinzip der Warenbesitzer und -verkäufer, wodurch die nun freigesetzten Individuen zugleich entindividualisiert werden. Notwendig wird hierdurch die Vermittlung der postulierten Gleichen nach Maßgabe des Wertes, der ihnen als abstrakter, d.h. als allgemein-menschlicher Anderer, fetischisiert zu Parlament und Politikerin oder sonstiger Institution in der Demokratie und damit als institutionalisierte Macht entgegentritt, die sich dann gesellschaftliche Gruppen nach Bestimmung glücklicher Kapitalakkumulation aneignen können: (Parlamentarisch generierte) „Rechtssetzung“ ist qua ihrer „Grenzsetzung“ zugleich auch „Machtsetzung und insofern ein Akt unmittelbarer Manifestation der Gewalt“<sup>8</sup>. Nicht zufällig also widerstrebt die Wirklichkeit der Autonomie der Einzelnen, vielmehr liegt ein systematisches Problem vor – und die bürgerliche Demokratie sowie ihre Pädagogik, verschleiern es, indem sie Mündigkeit im politisch-demokratischen Prozedere fingiert.<sup>9</sup>

7 Koneffke, Gernot: Erziehung ist der zum gesellschaftlichen Leib gewordene Widerspruch. Zur Begründung der Pädagogik (1997), in: Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit. Materialistische Bildungstheorie als politische Explikation der Pädagogik. Bd. II, S. 166 f.

8 Benjamin, Walter: Zur Kritik der Gewalt, in: Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze, Suhrkamp Verlag, FFM, 2019, S. 57.

9 Vgl. auch: Paschukanis, Eugen: Allgemeine Rechtslehre und Marxismus. Versuch einer Kritik der juristischen Grundbegriffe.

Solche Praxis bildet das Subjekt des ‚gesunden Menschenverstands‘<sup>10</sup> heran, das in der Politik des unmittelbaren Interesses: höherer Lohn zu reichhaltigerer Konsumtion, identifiziert wird mit dem Vernünftigen, das es nicht ist. Die „Pädagogik“ übt in diesem Sinne die „bürgerlichen Tugenden“ der herrschenden Klasse ein, die „auf der Zurückstellung der materiellen Triebregungen hinter die weitgehenden Interessen des abstrakten Ichs“<sup>11</sup> beruhen und längst verallgemeinert worden sein dürften<sup>12</sup>. Die Individuen werden so zu „Agenten des Kapitals“<sup>13</sup> herangezogen, damit die Einzelne „den ökonomischen Nutzen als Gesetz seiner Handlungen anerkenne und in der Konkurrenz bestehe“<sup>14</sup>. Meinung und Standpunkt sowie parlamentarische Wahlen und Mehrheitsentscheid (gewissermaßen auch Konsensus) sind Resultate solcher Erziehung und nicht etwa praktische Einübung von Kritik als Voraussetzung einer sozialen Umwälzung. „Die kleine, hölzerne, geistlose und selbstsüchtige Seele des Interesses sieht nur einen Punkt, den Punkt, wo sie verletzt wird“ und so macht eben dieses „Privatinteresse [...] die eine Sphäre, worin ein Mensch feindlich mit ihm zusammentrifft, zur Lebenssphäre dieses Menschen“<sup>15</sup>. Der Andere wird – wie man selbst – reduziert auf das Trennende, das Individuum erscheint vor allem als Vertreter seines konkurrierenden Privatinteresses, wodurch Demokratie zuvorderst die Spaltung, die keine *volonté generale*, kein Interessenausgleich wesentlich aufzuheben vermag, verdunkelt sowie verselbstständigt und darum nicht zur organischen Verbindung der Einzelnen führt. Nicht einmal die Zuordnung des kapitalistischen Egoismus zu einem humaneren Zweck, wie es der proletarisch-sozialistische wäre, kann dabei das Prinzip des Interessenkonflikts ändern: Es wiederholt sich auch in postulierten Gegenwelten und Verbindungen des objektiven Interesses. Bürgerliche Demokratiepädagogik findet somit ihr trauriges, aber noch günstigstes Ende in sozialdemokratischen Reformbestrebungen zur Verbesserung der Löhne und Wohlfühl, nicht aber in „Humanität [...] in Gestalt der revolutionären Moral“<sup>16</sup>, die sich den Universalismus gegen die spaltungsbedingte

10 Vgl. Hegel, G. W. Friedrich: Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie, Reclam Verlag, Leipzig, 1981, S. 34.

11 Horkheimer, Max: Montaigne und die Funktion der Skepsis, in: Zeitschrift für Sozialforschung, Jahrgang XII, S. 25.

12 Koneffke, Gernot: a.a.O., 175 f. et passim.

13 Ebd.

14 Ebd., S. 26.

15 Marx, Karl: Debatten über das Holzdiebstahlgesetz, in: MEW Bd. 1, S. 120 f.

16 Sonnemann, Ulrich: Negative Anthropologie. Vorstudien zur Sabotage des Schicksals, Syndikat Autoren- und Verlagsgesellschaft, Frankfurt a.M., 1981, S. 40.

Interessenssucht nicht abmarkten ließe. Als „Spontaneität, also als Gegenmacht“, die „quer zur Zeit, zu jenem Faktischen“<sup>17</sup> steht, würde diese die gesellschaftlichen Verhältnisse, die sich fetischisierend als unüberwindbare Tatsache darstellen und an die sich Geist akkommodiert, abzuschaffen trachten, anstatt ihre Veranstaltungen zu wiederholen.

Den Zustand der Unmündigkeit aufzuheben vermag deshalb vielleicht die Aufhebung der Trennung von körperlicher und geistiger, ausführender und diktierender Arbeit, durch die die Spontaneität des Individuums gesellschaftlich vermittelt und eingeeht wird. Sozialistische Pädagogik hat daher seit je den Versuch unternommen, dem Leib das Moment des Spiels als der ersten Artikulation von Spontaneität und Arbeit zugleich zurückzugeben: „In dem kindlichen Spiel der ersten Lebensjahre kommt der allgemein menschliche Drang nach Betätigung zuerst zum Ausdruck.“<sup>18</sup> Es ist als „Nachahmungstrieb“<sup>19</sup> zugleich ein „schöpferisches Wesen“<sup>20</sup>, aus dem heraus „sich voll überquellenden Reichtums die zauberische Gabe der Phantasie aus den geheimnisvollen Kammern und Werkstätten des Geistes in die Welt des Sichtbaren und der Realität“<sup>21</sup> ergießt. Arbeit hieße dann nicht mehr Ausbeutung und Herrschaft, wäre nicht mehr bloß sinnentleerte Maloche, deren Komplement hirnlöse Konsumtion in der Freizeit, deren Trennung bereits Kant als Forderung der Pädagogik aufgestellt hat: „Das Kind soll spielen, es soll Erholungsstunden haben, aber es muß auch arbeiten lernen“<sup>22</sup>– diese Arbeit aber ist Zwang und das Spiel soll in erzieherischen Maßnahmen schon immer dem bürgerlichen Nutzen entsprechen, so wie es später in der Freizeit als Reproduktion der Arbeitskraft dient, womit Arbeit in die Freizeit, und daher gilt tendenziell auch das Umgekehrte, verlängert wird.<sup>23</sup> Sozialistisch organisierte Arbeit hingegen wäre „Quelle des Glücks und der Freude“<sup>24</sup>, da in ihr die Trennung von Lust und Spontaneität mit dem gesellschaftlich Nützlichen versöhnt wäre. Als Arbeitspädagogik erhält daher sozialistische Erziehung einen Raum an Möglichkeiten von Autonomie und wirklicher Demokratie. Dass die Abtrennung der

17 Ebd., S. 41.

18 Schulz, Heinrich (Zetkin, Klara): Die Schulreform der Sozialdemokratie, Verlag Schmidt & Co., Berlin, 1919, S. 3.

19 Rühle, Otto: Grundfragen der Erziehung, Dietz Verlag, Stuttgart, 1912, S. 36.

20 Ebd., S. 38.

21 Ebd., S. 39.

22 Kant, Immanuel: a.a.O., S. 470. 23 Vgl. ebd., S. 468 ff. 24 Schulz, Heinrich (Zetkin, Klara): a.a.O. 4

23 Vgl. ebd., S. 468 ff.

24 Schulz, Heinrich (Zetkin, Klara): a.a.O.

Arbeit – sei es in Form des kindlicheren, sei es als rationalisiertes Spiel – sich im bürgerlich-demokratischen Prozessspiegel und Kinder und Jugendliche aus jenem Grund einen Unwillen gegen diesen entwickeln, kann nicht verwundern.<sup>25</sup>

## II

Es haben solcherlei Erfahrungen in der Praxis eines Demokratiekonzepts in den Sommerzeltlagern der Falken Sachsen und Thüringen (insbesondere im Jahr 2019) Erwägungen evoziert, die in eine Neukonzeption demokratischer Prozesse auf dem Zeltlager mündeten. Die Notwendigkeit einer Revision der Zeltlagerdemokratie wurde wesentlich ersichtlich anhand der Erfahrung ihres praktischen Scheiterns und aus der daraus erwachsenden Kritik an ihrer Harmlosigkeit oder sogar Konformität mit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft.

Schwierigkeiten ergeben sich bereits bei der Motivation der Teilnehmenden eines Zeltlagers an den rhythmisch stattfindenden Dorfplena sowie Vollversammlungen. Die Kinder und Jugendlichen müssen regelrecht zur Teilnahme sowie zur Diskussion und Stimmabgabe getragen werden. Die sog. Plauderecke, ein Ort, an dem die Teilnehmenden ihre Anliegen für die Vollversammlung einreichen und vordiskutieren können, ist ebenfalls schlecht besucht. Eine Reformation des eingeschliffenen Demokratiekonzepts, die den Fokus auf Diskussion und Argumentation legte, setzte sich nur unter Kompromissen und knapp gegen die Praxis des einfachen Mehrheitsentscheids durch, der die Plena v.a. abkürzt. Dahin zielte schließlich auch wesentlich das Argument der Teilnehmenden, und es ist nicht bloß eine Ironie, dass diese den Mehrheitsentscheid unter den Prämissen des umgeänderten Konzepts aus dem Jahre 2019, des Argumentierens und Verhandeln,

25 Der hier vertretenen pädagogischen Ansicht einer kommunistischen Arbeitspädagogik steht die Idee entgegen, Arbeit in das Reich der Notwendigkeit zu verbannen, die Industrie in ihrer daseienden Form zu erhalten, so entmenschlichend diese auch sei, und von diesem das Reich der Freiheit säuberlich zu trennen. Ein Zeltlager würde dann als konsequenter Ausdruck von Freizeit gedacht – wenn hierin jedoch keine notwendige Arbeit stattfindet, wäre die Artikulation demokratischer Prozesse wiederum auf Interessenpolitik restringiert, die äußerlich, daher ermüdend ist. Inhaltliche Bildung würde ebenfalls nur unter schwierigen Bedingungen stattfinden, da die Abgrenzung zwischen Spiel und Arbeit in der Anstrengung der geistigen Aneignung von Bildungsstoffen (wenigstens konzeptuell) schwer zu bewerten wäre. Schließlich umgibt die kritische Bildungsarbeit ebenfalls das Aroma des Notwendigen als einer Bedingung der Möglichkeit von Freiheit.

dann fast den Vorrang gegeben hätten. Ersichtlich wird in der fehlenden intrinsischen Motivation bereits ein Unverständnis oder ein tatsächliches Fehlen an der Sinnhaftigkeit der Versammlungen.

Auch der Inhalt der Anträge ist meist relativ beschränkt: Einerseits sollen Anliegen besprochen werden, die sich problemlos individuell oder in kleineren Interessengruppen klären lassen, wie bspw. eine spätere Weckzeit oder der Bau eines kleinen Schwimmbeckens für das F-Dorf, deren Forderung weder ein materielles noch ein moralisches Problem (für die Gesamtheit) darstellt. Andererseits verbleiben gestellte Anträge oft in bornierten Konsumenteninteressen, die also nicht über gesellschaftlich vermittelte Gelüste hinausgehen und hierdurch lediglich Distributionsschwierigkeiten bearbeiten, die per Mehrheitsabstimmung gegen andere durchgesetzt werden sollen (obgleich diese natürlich einen gewissen Stellenwert auch in einer kommunistischen Demokratie besitzen, sofern ihr ein Mangel an Ressourcen zugrunde liegt). Hier wird eine vernünftige Selbstregulierung und Solidarität zugunsten von Machtverhältnissen aufgelöst, die sich entlang der Herrschaftslinien der kapitalistischen Gesellschaft abzeichnen (etwa patriarchal, altersbedingt, mittelverwaltend, usf.) M.a.W.: Die schlechte Individualität der Interessenpolitik kappt den Universalismus einer möglichen solidarischen Wirtschafts- und Distributionsweise. Die Inhalte der Interessen verbleiben in ihrer Vereinzelung äußerlich, die durch die Versammlungen bloß abstrakt verbunden werden: Inhalt schlägt in Form um – die demokratische Form aber ist vorgegeben durch die Vorstellungen der Organisatorinnen der Zeltlager, und so restringiert die Form gleichfalls den Inhalt.

Probleme der Gestaltung der Demokratie bei den Falken im Allgemeinen sowie im Speziellen auf den Zeltlagern sind bereits früher diskutiert worden. Lösungsansätze, die diesen Reflexionen folgten, existieren demnach en masse. Aus der Recherche, die durch tatkräftige Unterstützung des Archivs der Arbeiter\*innenjugendbewegung durchgeführt wurde, und der Lektüre einiger Artikel und Texte aus diversen Zeitschriften der Falken, die auch zur Inspiration von fortschrittlicheren Demokratieformen beitragen haben und hier nicht vollständig Erwähnung finden können, lassen sich folgende Gründe für zu geringe Motivation und schlechte formelle Organisation der Zeltlagerdemokratie angeben. Hierzu gehört eine zu starke Führungsrolle der Helferinnen: „Erzieher, die nicht bereit sind, den Kindern

Eigenverantwortlichkeit im Rahmen kindesgemäßer demokratischer Lebensformen und Aufgaben zu übertragen, sind Führer, die nur von ihrer eigenen Fähigkeit überzeugt sind.“<sup>26</sup> Die Teilnehmenden werden demotiviert, an demokratischen Prozessen zu partizipieren, weil ihnen der Gestaltungsspielraum durch die Helferinnen abgenommen wird. Etwas überspitzt formuliert, könnte man sagen, die Helferinnen besorgen den Teilnehmenden eine schöne Ferienfreizeit mit Bildung – außer der Wahl der Frühstückswurst oder des Aufstrichs und der Neigungsgruppe ist aber kaum etwas zu bestimmen. Weil demokratisch also bloß Zufälliges äußerlich vermittelt wird, erscheint auch die Camporganisation durch die Helferinnen akut: „Der Zentralismus bewegt die nur äußerlich zusammengebundenen, aber keiner inneren Notwendigkeit einander vertrauten Einzelnen von oben her“<sup>27</sup>. Umgekehrt hieße das, dass die Organisation in die Hände der Teilnehmenden gehörte, um das Zeltlager demokratischer gestalten zu können:

*„Der Föderalismus baut den Gemeinschaftskörper von unten auf, indem er die schaffenden Kräfte selber in unmittelbarer Verständigung die Maßnahmen treffen lässt, von denen das Wohl der Einzelnen und das Gemeinwohl abhängt und die die Bürgerschaft gewähren, dass das Gemeinwohl das Wohl des Einzelnen in sich schließt.“<sup>28</sup>*

Lorenz Knorr, dessen Werk *Moderne Zeltlagergestaltung*<sup>29</sup> trotz einiger überlebter Vorstellungen noch immer lesenswert ist, stellt in *Neue Versuche mit der Kinder-Demokratie* dahingehend fest, dass es bei „formale[n] demokratischen Gepflogenheiten“ wie bspw. bei der „Wahl eines Gruppensprechers bzw. anderer Aufgabenträger oder Beschlußfassung auf Antrag, keinesfalls auf Formalitäten“ ankommt, sondern das „Ziel bleibt die Ausfüllung derselben mit konkretem Inhalt. Die Demokratie wird nicht als Verwaltungsform, sondern als Gestaltungsform gelebt.“<sup>30</sup> Gestaltung aber erfordert ein Gestaltbares, das nicht, wie Knorr angibt, reiner Verwaltungsfunktion wie bspw. der Verteilung finanzieller Mittel

26 Schmidt, Heinz: *Kinder- und Jugendparlament als Träger demokratischer Erziehung*, in: *Erziehung und Gesellschaft* 2, 1958, S. 29.

27 Mühsam, Erich: *Die Befreiung der Gesellschaft vom Staat*, in *Fanal. Sonderheft*, Fanal-Verlag, Berlin, 1933, S. 12.

28 Mühsam, Erich: a.a.O.

29 Der Titel liegt der Redaktion dieses Essays vor und kann auf Anfrage als PDF bereitgestellt werden.

30 Knorr, Lorenz: a.a.O., in: *Erziehung und Gesellschaft* 2, 1958, S. 14.

entsprechen darf. Dieser Inhalt, der eine innere organische Verbindung der einzelnen Teilnehmenden auf dem Camp herstellen würde und von dem aus eine demokratische Form sich erst entfaltet, kann nur das gesamte Zeltlager sein: Sein Aufbau vom Gruppenüber das Essens- bis zum Materialzelt, die Arbeit in der Küche, Dorf und Lagerfeste, Sanitär- und Reinigungsaufgaben, usf. Knorr will damit zugleich das Problem der „passiven Konsumentengesinnung“<sup>31</sup>, das ebenfalls eine Erfahrung unserer Zeltlager darstellt, überwinden. An anderer Stelle schreibt Helmut Kentler in ähnlichem Sinne:

*„Der Einsicht in eine ständige Veränderung der Umwelt [entweder durch das eigene oder das Handeln anderer] überhaupt, folgt dann leicht die Erkenntnis, daß die Gesetze dieser Wandlungen nicht notwendig von profitgierigen Herrschern [oder Herrschern überhaupt] bestimmt werden müssen: Nicht nur einige wenige Bevorzugte, sondern jeder an seinem Platz, alle haben in der Demokratie die Aufgabe, den Prozeß der Umweltveränderungen bestimmend mitzugestalten – solange das nicht geschieht, bleibt die Demokratie ein hölzernes Eisen (oder eine Formaldemokratie, was dasselbe ist).“<sup>32</sup>*

Bei Kentler klingt zwar ein gutes Stück Reformismus an, jedoch kann der Grundlinie der Argumentation durchaus gefolgt werden: bornierte Interessen, stumpfe Konsumtion und damit formale Demokratie endet erst dort, wo Bedürfnisse durch aktives Verhalten sachlich begründet und damit Selbstbestimmung gelebt wird – andernfalls bleiben sie Abhängige ihnen fremder Kräfte. In diesem Sinne schließt Knorr an: „Natürlich ist die Kinderrepublik keine Produktionsgenossenschaft. Also fehlen ihr alle wesentlichen Momente zum Vergleich mit der Wirklichkeit der Erwachsenen. Aber viele Formen können modellhaft und avantgardistisch vorgelebt und praktiziert werden“<sup>33</sup>, d.h. „nur in volldemokratischen sozialistischen Gemeinwesen, wo auch die Wirtschaft demokratisch kontrolliert und verwaltet wird“<sup>34</sup>, lässt sich eine „subjektive Reife“<sup>35</sup> herausbilden, die die Bedingung der Möglichkeit der sozialistischen Gesellschaft ist.

31 31 Ebd., S. 20.

32 Kentler, Helmut: Erziehung zum Staatsbürger, in: Erziehung und Gesellschaft 4, 1959, S. 6.

33 Knorr, Lorenz: Politische Bildung im Zeltlager, in: Erziehung und Gesellschaft 4., S. 14 f.

34 Knorr, Lorenz: Erziehen heißt eine neue Welt gestalten, in Erziehung und Gesellschaft 6, 1959, S. 7.

35 Ebd., S. 12.

Daher verwundert es kaum, wenn demokratische Prozesse gerade in jenen Räumen sich entwickeln können, die einen derart aktiv bestimmbaren Inhalt besitzen. Der Küchendienst etwa wird von den Teilnehmenden besonders gern übernommen. Partizipative Prozesse sind hier aktuell zwar kaum formell ausgestaltet bzw. bis zur letzten Konsequenz durchgeführt, aber im Ansatz vorhanden: die kochende Gruppe bestimmt, was sie kochen möchte, sie arbeitet unter selbstgewählter Teilung nach individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten in der Küche. Aufräumarbeiten werden sicher nicht gerne, aber vermutlich doch unter der Einsicht erledigt, dass sie getan werden müssen, d.h. weil sie notwendig sind und man selbst hierfür in der Verantwortung steht. Ebenso die Organisation von besonderen Ausflügen/ Veranstaltungen innerhalb der Dörfer oder Gruppen (Nachtwanderung, Dorf-Tanz, gegen die nichts einzuwenden ist) wird im Dorf- oder Gruppenplenum ausgehandelt, Ziele werden gemeinsam diskutiert, Arbeiten (ohne jegliches übergeordnetes Komitee) delegiert. Gestaltung, Erlebnis, Experiment, Modellhaftigkeit – all dies sind Begriffe, die lange die Praxis der Zeltlager der Falken sowie ihre Theorie begleiteten und die heute konsequent umgesetzt werden können: bloß als rätekommunistische Demokratie, worin die Arbeitenden zugleich Verwalter ihrer Produktion sind und somit einen bestimmten und zu bestimmenden Inhalt demokratischer Prozesse vorfinden, weil jene das ganze Zeltlager betreffen.

So insinuierte Otto Rühle im Wesentlichen sozialistische Pädagogik in dem Manifest Neues Kinderland<sup>36</sup>, während Löwenstein in seinem Hauptwerk Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft<sup>37</sup> diese begrifflich zugrunde legte. Unter dem Titel: Löwenstein meinte Tätigkeit<sup>38</sup> führt Helmut Riedel demnach das Konzept einer sozialistischen Demokratie mit Kindern auf einen seiner zentralsten Urheber zurück. Für eine Revision der Demokratiepädagogik der Falken wird es daher notwendig sein, einen ideengeschichtlichen Rückblick auf die Terminologie der Arbeitsschule, die das Eindringen körperlicher Arbeit in den erzieherischen Prozess markiert, zu werfen.

36 Rühle, Otto: Neues Kinderland. Ein kommunistisches Schul- und Erziehungs-Programm, Verlag Gesellschaft und Erziehung, Berlin, 1920. Der Text wird, obgleich er es bedürfte, in diesem Essay nicht eigens kritisiert und erörtert. Als Lektüre sei er jedoch wärmstens empfohlen.

37 Löwenstein, Kurt: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft, in: Sozialismus und Erziehung. Eine Auswahl aus den Schriften 1919-1933, Dietz Verlag, Bonn-Bad Godesberg, 1976.

38 Vgl. Riedel, Helmut: Löwenstein meinte Tätigkeit. Der Sinn unserer Zeltlager, in: Junge Gemeinschaft 5, 1971.



## III

Im Gefolge demokratisch-sozialistischer Erziehung, die die Neugestaltung der Wirklichkeit fokussiert, tritt, historisch betrachtet, stets verbunden mit ihr die Begrifflichkeit der ‚staatsbürgerlichen Erziehung‘ auf – allerdings ohne diese detailliert zu erläutern. Zwei Beispiele mögen als Beleg hierfür hinreichen. So postuliert Löwenstein: „Es gibt keine bessere staatsbürgerliche Erziehung als tätige Sorge um öffentliche Interessen, auch für Kinder nicht, soweit öffentliche Interessen in ihren Lebenskreis bewußt hineinspielen.“<sup>39</sup> Und auch Knorr verweist ca. 40 Jahre später darauf, dass mit der „gelegentlichen Stimmabgabe [...] die Demokratie noch nicht bewiesen und noch nicht gesichert“ ist: „Die Erziehung des Staatsbürgers zu einer ganz bestimmten – nämlich demokratischen – Lebenshaltung und die Bildung eines staatspolitischen Bewußtseins etablieren sich zu einer verpflichteten Aufgabe.“<sup>40</sup>

Die Geschichte der Begrifflichkeit ‚staatsbürgerlicher Erziehung‘ ist aber insofern verschüttet, als dass eindeutige Bezugnahmen sozialistischer und bürgerlicher Pädagoginnen, die über Anspielungen hinausgehen, fehlen.<sup>41</sup> Dabei hatten insbesondere die Reformpädagogik und die sozialistische Erziehungstheorie wechselseitigen Einfluss aufeinander: „Bei aller Unterschiedlichkeit ist ihnen gemeinsam die strikte Ablehnung der alten Schule, der Pauk- und Drillschule.“<sup>42</sup> So lässt sich feststellen, dass Adolph Douai „im Sinne von MARX [...] die praktisch-technische Bildung mit der mathematisch-naturwissenschaftlichen“ verband. „Damit sind Maßstäbe für die Arbeitsschulbewegung gesetzt“<sup>43</sup> – wenn diese nicht schon mit Friedrich Wilhelm August Fröbel gegeben waren. Es gilt also, die inhaltlichen Verbindungslinien herauszuarbeiten, um sich theoretischer Fundierungen und damit eventueller bürgerlicher Dimension der sozialistischen Erziehung in der Demokratiepädagogik gewahr zu werden, um diese endlich auf ihre empirische Tatsächlichkeit – etwa im Zeltlager oder der offenen Kinder und Jugendarbeit – zu prüfen und gegebenenfalls abändern zu können.

39 Löwenstein, Kurt: a.a.O., S. 167.

40 Knorr, Lorenz: Demokratie als pädagogische Aufgabe, in: Erziehung und Gesellschaft. Zeitschrift für sozialistische Pädagogik und Bildung. I, 1959, S. 28.

41 Vgl.: Broglie, Carl: Demokratie als Bildungsproblem, in: ebd., S. 23.

42 Vgl. Hohendorf, Gerd: Reformpädagogik und Arbeiterbewegung, S. 8.

43 Ebd., S. 12.

Demokratische Prinzipien der Reformpädagogik und –schule finden sich pointiert dargestellt in den Schriften des Reformpädagogen Georg Kerschensteiner. Hier sind alle wesentlichen Züge der ‚staatsbürgerlichen Erziehung‘ niedergelegt, wenn nicht sogar behauptet werden kann, dass derselbe Stichwortgeber dieses „neuen Schlagwort[s]“<sup>44</sup> gewesen ist. Nach Kerschensteiner ist der Zweck ‚staatsbürgerlicher Erziehung‘ der des „Vernunftstaates“ des kritischen Realisten „Kants“<sup>45</sup>, dessen pädagogische Implikate wie folgt beschrieben werden: „Erziehen wir gute Staatsbürger, so erziehen wir stets auch gute Weltbürger, und je größer der soziale Körper, je mannigfaltigere Sonderinteressen zueinander ins Gleichgewicht zu bringen sind, desto mehr wird mit der Staatsidee zugleich die Humanitätsidee notwendig gefördert.“<sup>46</sup> ‚Staatsbürgerliche Erziehung‘ hat also zum Zweck eine kosmopolitische Weltgesellschaft, die vermittelt ist durch einen Interessenausgleich aller Mitglieder derselben. Resultat und „letzte[s] Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung ist also die Erziehung zur sittlichen Staatsgesinnung.“<sup>47</sup> In dieser „staatliche[n] Rechtsordnung“ bedarf es dank der Logik des Ausgleichs, des Äquivalents „keiner Zwangsgewalt mehr“<sup>48</sup>. Im besten Sinne der Aufklärung wäre diese Gesellschaft in sich herrschaftslos, versöhnt. Kerschensteiner erkennt aber einen grundlegenden Widerspruch, der die bürgerliche Gesellschaft stetig verfolgt, nämlich jenen zwischen vereinzelt Sonderinteressen und denen der gesellschaftlichen Gesamtheit, insofern der Einzelne den Interessen der Anderen gegenübersteht. Diese Trennung wird offenbar in zwei entgegengesetzten Trieben: Einerseits der „Egoismus, oder wie andere ihn nennen, der Individualismus, ist in allen Menschen eine der mächtigsten Triebkräfte für das überlegte Handeln. [...] Man kann den Egoismus den angeborenen Trieb nach Selbsterhaltung nennen“<sup>49</sup>. Andererseits der „Altruismus im Sinne der freudigen Hingabe an andere unter Wahrung der Selbstbehauptung“, der ein „Ausfluß des Triebes zur Erhaltung der Gattung“<sup>50</sup> ist. Jean-Jaques Rousseau, Autor des Erziehungsromans Emile, bringt es im Sinne Kerschensteiners auf den Punkt. Er konstatiert, dass „ein großer Unterschied

44 Schulz, Heinrich: Die Sozialreform der Sozialdemokratie, S. 148.

45 Kerschensteiner, Georg: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, S. 25, in Folgendem zit. als: Begriff.

46 Kerschensteiner, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, in: Ausgewählte pädagogische Schriften. Bd I. S. 14, in Folgendem zit. als Jugend. 47 48 49 50 51

47 Begriff, S. 47.

48 Ebd., S. 44.

49 Jugend., S. 30.

50 Ebd., S. 31.

zwischen dem Willen aller und dem allgemeinen Willen“ herrscht: „dieser zieht nur das allgemeine Beste in Betracht, jener dagegen berücksichtigt nur den Privatvortheil und ist nur eine Summe einzelner Willensmeinungen“<sup>51</sup>. Zur Erpressung des Allgemeinen im abstrakt Individuellen in einer Gesellschaft, in der Klassengegensätze in Konkurrenzdruck sich entfalten, muss Rousseau wie Kerschensteiner entsprechend der Logik des Äquivalententauschs verfahren:

*„Jedes Interesse‘, so sagt der Marquis d’Argenson, beruht auf verschiedenen ‚Prinzipien. Die Uebereinstimmung zweier verschiedenen Interessen entsteht durch ‚ihren gemeinschaftlichen Gegensatz gegen ein Drittes.‘ Er hätte hinzufügen können, daß die Uebereinstimmung aller Interessen durch ihren Gegensatz gegen das jedes Einzelnen entsteht.“<sup>52</sup>*

Vom Konkreten des Individuums wird abstrahiert, das Tertium non datur – in Analogie zum Tauschwert der Staatsbürger – gefunden und verdinglicht zu etwas, das zwar Subjekte einer Gesellschaft umfasst, jedoch auch keines dieser voll repräsentiert: die Politikerin. Nach diesem Prozess erscheinen die Individuen als Sachverwalter ihres Leibes: selbst die Proletarierin als bourgeois, als Arbeitskraft-Unternehmer, die Politikerinnen als Vertreter der menschlichen Belange. Nicht anders argumentiert Kerschensteiner als Pädagoge. Vom Fetisch der bürgerlich kapitalistischen Gesellschaft erfasst, muss er davon ausgehen, dass den Handlungen der Einzelnen Triebe (Egoismus und Altruismus), die dann zu anthropologischen Konstanten werden, zugrunde liegen. Das diese Verhaltensweisen begründende soziale Ausbeutungs- und Herrschaftsverhältnis wird damit aber verschleiert.

Die Triebanalyse und die resultierende Einsicht in deren innere Widersprüchlichkeit provoziert nun einen Lösungsversuch, der für ein Erziehungskonzept wirksam gemacht wird:

*Die „Grundverhältnisse sind: a) die gemeinsame Arbeit mit all ihren Erscheinungen der Arbeitsteilung [und den daraus folgenden Einzelinteressen], b) die Art der Eingliederung des einzelnen und seines Wirkens in einen großen wirtschaftlichen Plan und endlich c) die gemeinsame Selbstregierung mit ihren Bestrebungen zum Ausgleich der Interessen und mit*

51 Rousseau, Jean-Jaques: Gesellschaftsvertrag oder Grundzüge des Staatsrechts, Verlag Otto Wigant, Leipzig, 1843, I S. 27.

52 52 Jugend, Ebd. 11

*ihrer freiwilligen Unterordnung des einzelnen unter die von der Gemeinschaft anerkannte Autorität, selbstverständlich soweit sie nicht der sittlichen Idee widerspricht.“<sup>53</sup>*

Aus dem Einzelnen folgt hier also nicht lediglich eine herrschaftsfreie, demokratisch nach einem gemeinsamen Plan organisierte Gesellschaft, sondern eine autoritäre Staatsgewalt, die eben dann der (ebenfalls demokratisch legitimierten) Autorität in ihrer Sittlichkeit des Ausgleichs entspricht. Praktisch-pädagogisch resultiert, dass ein „Leiter“ „den Schüler zunächst bei seinen egoistischen Interessen“ packt,

*„eben den beruflichen, erzieht durch geistige und manuelle Arbeit, lenkt den Sinn durch Unterricht und praktische Betätigung auf eine vernünftige hygienische Lebensführung, verknüpft das Interesse des einzelnen mit den Gesamtinteressen und zwar sowohl durch den Unterricht in der Bürgerkunde als auch durch die Miteinbeziehung geeigneter sozialer Verbände in die Gesamterziehung, läßt möglicherweise weite Kreise an der Erziehungsaufgabe mit teilnehmen und pflegt auf diese Weise im Schüler wie im Erzieher das Gemeinschaftsgefühl und die altruistischen Triebe.“<sup>54</sup>*

Der Sinn dieser Erziehung wird augenblicklich klar: Im Sinne der Allgemeinheit sollen die Einzelnen, die vorgeblich Individuellen, verknüpft werden. Dabei erscheint auch Gesundheit nicht als Selbstzweck des Individuums, sondern als Mittel, den Einzelnen im Sinne der Allgemeinheit zu erziehen. Ergebnisse dieser Erziehung sind eine bloß bürgerlich reflektierte „Arbeitstüchtigkeit“ die eine „Arbeitslust“<sup>55</sup> mit sich führt und „eine der stärksten sittlichen Triebkräfte in der menschlichen Erziehung“<sup>56</sup> ist, also Lust an der Arbeit fürs Kollektiv. Das Individuum wird somit kein allgemein Menschliches, das nach seinen Bedürfnissen und Fähigkeiten arbeitet und lebt, sondern ein Instrument. Als solches kann es eben nur dann fungieren, wenn es

*„lernt [...] sich unter[zu]ordnen unter andere, hier lernt er schwächere und weniger begabte Mitschüler unterstützen, hier lernt er zum ersten Male verstehen, daß die eigenen wohlverstandenen Interessen in den Interessen der Gesamtheit aufgehen können und sollen. Aus dieser gemeinsamen Arbeit mit ihrem*

53 Begriff, S. 56.

54 Jugend, S. 44. 53 55 56 57

55 Ebd., S. 39.

56 Ebd.

*wohlüberlegten Plane und ihrer wohlgefühten Ordnung wachsen die staatsbürgerlichen Tugenden der Hingabe und Selbstbeherrschung*<sup>57</sup>

Völlig schräg ist hierdurch ebenfalls die Mitarbeit am Kollektiv geartet, indem bloß Unterordnung unter sie gefordert wird, während jene aber auch das Moment vernünftiger Einsicht in kollektive Arbeit beinhaltet, die Bedingung der Möglichkeit von Solidarität ist, in der also individuelle Begabungen Raum zur Entfaltung erhalten.<sup>58</sup> Nicht nur damit sind Prinzipien sozialistischer Erziehung und Bildung angesprochen, sondern auch mit den Forderungen an die konkrete Organisation des Schulprogramms:

*„Diese Arbeitsgemeinschaften umfassen nie eine allzu große Menge von Schülern, sondern immer nur kleinere Gruppen. Die Einteilung der Schüler in eine große Zahl von Abteilungen, die in einzelnen Häusern ein gemeinsames Leben führen, in Gruppen und Untergruppen der gleichen Klasse oder des gleichen Jahrgangs je nach Begabung, Fortschritt und wissenschaftlichen Neigungen erleichterte die Bildung von Arbeitsgemeinschaften in hohem Grade. Jede Klasse einer öffentlichen Schule hat eigene Vertreter, die von ihr selbst gewählt werden.“*<sup>59</sup>

In den Worten der Pädagogik der Falken enthält dieses pädagogische System ein modellhaftes Gruppen-, Dorf- und Lagersystem, in dem bei „ihrer Durchführung [...] die Selbstregierung regelmäßige Pflichtversammlungen der Schüler oder ausgewählten Beauftragten zur Besprechung der wichtigsten Angelegenheiten [fordert]. Wo allgemeine Versammlungen möglich sind, haben alle Lehrer als Zuhörer teilzunehmen.“<sup>60</sup> Man sieht: Die Verwebungen bürgerlich-kapitalistischer und sozialistischer Demokratiepädagogik bilden einen Knoten, dessen Aufdröselung schwer, wenn nicht sogar unmöglich erscheint. Kurt Löwenstein kann wie Kerschensteiner als prägendes Exempel herangezogen werden. In Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft, seiner Hauptschrift über die Prinzipien sozialistischer Erziehung, legt er seine sozialistische Pädagogik dar: Zweck ist die Überwindung formaler Demokratie: „[W]ir brauchen eine starke positive Einstellung unserer Kinder für den demokratischen Staat. Auch

unsere Kinder können mit wachsender Einsicht erkennen, daß die äußere demokratische Form noch nicht den wesentlichen Inhalt des demokratischen Staates ausmacht.“<sup>61</sup> Dabei liegt das Problem im Klassenverhältnis: „Der Staat von heute ist ein Klassenstaat, der Staat von morgen wird sozialistisch sein.“<sup>62</sup> Dessen Überwindung wird erlangt durch „[p]olitische Gleichberechtigung“<sup>63</sup>, denn diese „hat zur Voraussetzung, daß trotz der Differenzierung des Arbeitsprozesses ein jeder zur selbstständigen und lebendigen Teilnahme an dem gesamten wirtschaftlichen und kulturellen Prozeß und zur Beurteilung seiner Bedeutung berufen ist.“<sup>64</sup> Im Unterschied zu Kerschensteiner, der ein ausgemachter Antikommunist ist und das Klassenverhältnis beibehalten will, die Leiter einer Gruppe und Lehrer selbst sogar aus der Herrschenden Klasse rekrutieren möchte, geht Löwenstein also davon aus, dass die Produktionsmittel im sozialistischen Staat vergesellschaftet wurden, so dass an ihrer Regulierung jeder nach seinen eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten teilnehmen kann. Sein Schulprogramm inauguriert deshalb die Arbeitsschule:

*„Das ist der Sinn der Umwandlung der Lernschule in die Arbeitsschule. Arbeit ist aber in all diesen Fällen gesellschaftlich nützliche Arbeit, Arbeit an den Dingen für die Menschen und mit den Menschen. [...] Aber auch dieser Werkstättenunterricht wird seinen Zweck nicht erfüllen, er wird nur dann Vorbereitung für die werdende Gesellschaft sein, wenn all sein Tun herauswachsen wird aus den Bedürfnissen der Gesellschaft.“*<sup>65</sup>

Gesellschaftlich nützliche Arbeit und Individualität stehen hier nicht mehr in einem Widerspruch – der Andere bzw. die Anderen bilden nicht mehr den Gegenpol des Eigenen. Es ist somit klar, dass weder ein Staat noch irgendeine Form der Politik benötigt würde, denn die Vermittlung der Einzelnen müsste nicht mehr über ein Drittes vollzogen werden. Schlagartig ändert sich damit auch das Verhältnis des Menschen zu seiner Arbeit, denn

*„Arbeitskraft als Ware ist vielleicht die tiefste gesellschaftliche Versklavung, die wir erreicht haben. [...] Das aber ist sicher, daß die Entfremdung des Menschen von seiner Arbeit, jene Erniedrigung seiner Arbeitskraft zur Ware, daß sie den Höhepunkt erreicht*

57 Ebd., S. 59.

58 Es ist dabei irrelevant, ob man sich einem demokratisch gewählten Delegierten mit direktem oder indirektem Mandat, einem Gewaltherrscher oder Diktator unterwerfen muss. Wesentlich ist der Prozess der Verdinglichung, die den Einzelnen transformiert zum Werkzeug eines höheren ‚Plans‘.

59 Begriff, S. 91. 60 61 62 E 63. 64

60 Ebd., S. 99 f.

61 Löwenstein, Kurt: a.a.O., S. 118.

62 bd., S. 120.

63 Ebd., S. 126

64 Ebd.

65 Ebd., S. 173.

hat, an dem sie in ihr Gegenteil umschlägt, um den Weg wiederum zum Menschen zurückzufinden. [...] Wir sehen also Arbeits- und Produktionsschule als negative wie positive Forderung.“<sup>66</sup>

Interessant erscheint, dass Löwenstein nicht allein eine fortschrittliche, sondern ebenso eine regressive, eine im kapitalistischen System verhaftete Seite der staatsbürgerlichen Erziehung und damit der demokratischen Pädagogik der Arbeitsschule erkennt, da erst durch die soziale Revolution, die praktische Aneignung der Mittel der Produktion, die materielle Bedingung geschaffen ist, um die vorausgesetzte Gleichheit und Freiheit zu einer echten Demokratie zu erlangen: „Wir können über die künftige Differenzierung im Arbeitsprozeß nichts Bestimmtes aussagen, doch es liegt durchaus in dem Bereich des Möglichen, daß ein und dieselbe Persönlichkeit mit der Hand arbeitet, verwaltet und künstlerisch oder wissenschaftlich tätig ist.“<sup>67</sup> Es gibt im Kommunismus weder Herrschende noch Beherrschte und damit wird die Trennung zwischen geistiger, bloß delegierender und körperlicher, bloß ausführender Arbeit ein Ende finden. Dies aber ist der zentralste Widerspruch innerhalb der hier angepeilten demokratischen Pädagogik, sofern sie innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft Anwendung findet.

Für die sozialistische Erziehung folgt die Übertragung des gesellschaftlichen Ziels: „Das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, auch in unseren Kindergemeinschaften, wird erst dann demokratisch werden, wenn auch die Kinder Selbstverwaltungsreformen bekommen.“<sup>68</sup> Löwenstein denkt offenbar daran, dass auch im Zeltlager geistige Arbeit insofern einseitig verlagert ist, indem die Organisation eines Sommercamps in den Händen der Helferinnen liegt. Richtig umgesetzt wird demokratische Pädagogik nach dem Bilde Seekamps: „Die Klassenunterschiede waren tatsächlich aufgehoben. Alle wohnten in gleichen Häusern, nämlich in den Zelten, alle bekamen die gleiche Verpflegung, alle waren unter die gleiche selbstgewählte Ordnung gestellt.“<sup>69</sup> Jegliche Klassenunterschiede auf dem Zeltlager sind hier aufgehoben. Augenfällig ist dabei aber die Form der angestrebten oder sogar hergestellten materiellen Gleichheit. Sie ist entsprechend des Negativen dieser Gesellschaft, das ist das von den Individuen abstrahierte Allgemeine, in gewisser Weise repres-

66 Ebd., S. 162 f.

67 Ebd., S. 127.

68 Ebd., S. 138.

69 Ebd., S. 145.

siv. Individuelle Geltung wird notwendig beschnitten zugunsten von Gleichmacherei. M.a.W.: Warum sollten in einer klassenlosen Gesellschaft, alle genau den gleichen Wohnraum erhalten? Ist nicht ein Individuum verschieden vom anderen?, dicker oder dünner, größer oder kleiner u.v.m.? Einseitig löst Löwenstein das o.g. Spannungsverhältnis zwischen Negativem und Positivem in der Demokratiepädagogik auf – es kommt zu einer regelrechten Überbetonung des letzteren, die kaum besser als in folgendem Satz ausgedrückt werden kann: Die gemeinsame Tätigkeit soll beseelt sein durch „ein inneres Verbundensein und Sichverantwortlichfühlen, Demokratie soll jene autoritative Abhängigkeit durch solidarische Einordnung ablösen.“<sup>70</sup> Hier stehen sich wirkliche gelebte Solidarität sowie Freiheit und Einordnung, die ebenso Unterordnung unter ein Kollektiv ist, gegenüber. So beginnt das bürgerliche Politisieren auch in dem Zeltlager von Neuem:

*„Aber die Kinderrepublik war ein wirklicher Staat und sogar ein gegliederter. [...] Jedes Zelt hatte einen Zeltobmann, der von der Zeltgemeinschaft [...] im demokratischen Wahlsystem gewählt worden war. Der Zeltobmann war ein Junge oder ein Mädels, kein Erwachsener. Jedes Dorf hatte einen von den Erwachsenen vorgeschlagenen Bürgermeister. Außerdem ein Dorfparlament, das aus den gewählten Obleuten und einigen Helfern bestand. Die Kinder hatten in dem Dorfparlament die Mehrheit. Die Spitze des Ganzen stellte das Lagerparlament mit dem Lagerpräsidenten und den Sachverwaltern dar.“<sup>71</sup>*

Schleichend erhält das Camp abermals Sachverwalterinnen und Präsidentinnen, Herrscherinnen, gewählt zwar von den Teilnehmenden, nichtsdestotrotz Koordinatorinnen, die im Gegensatz zu Ausführenden stehen (auch wenn jene Arbeiten übernehmen).

Kerschensteiners und Löwensteins Pädagogika weisen in dieser Darstellung deshalb Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede auf. Zu den Unterschieden gehört der Widerspruch zwischen einer angestrebten Klassengesellschaft und einer klassenlosen Gesellschaft. Gemeinsamkeiten sind die Arbeitsschule, die in der Theorie und Praxis verwoben sind und als Demokratie (Selbstregierung, Vollversammlung) gelebt werden soll, die allerdings notwendig, entsprechend der Gesetze der bürgerlichen Vergesellschaftung, der Einzelnen stets auch in Unterordnung unter Kollektivinteresse, die Regierung o.Ä. mündet. Dies reflek-

70 Ebd., S. 147.

71 Ebd., S. 142.

tiert sich im Begriff des staatsbürgerlichen Subjekts. Dabei beziehen sich dementsprechend die Gemeinsamkeiten auf formale Strukturen der Pädagogik, der Unterschied auf den sozialen Zweck bzw. seine Voraussetzung.

Die Struktur der bürgerlichen Pädagogik wird von Löwenstein weitgehend unkritisch in die sozialistische Pädagogik eingebettet – einzig das Vorzeichen ändert sich durch die Änderung ihres Inhalts. Dies weist darauf hin, dass die sozialistische Pädagogik ein strukturelles Problem hat. Problematisch ist, dass sozialistische Erziehung verdinglichte Strukturen der kapitalistischen Gesellschaft für antikapitalistische Zwecke übernimmt – und im schlimmsten Fall als einzig mögliche Form selbstbestimmten Zusammenlebens ideologisch verdoppelt.

Weitaus differenzierter als Kerschensteiner und Löwenstein ist die Darstellung einer demokratischen Pädagogik in John Deweys Werk: Demokratie und Erziehung erfolgt, das eine sicher unangemessene Behandlung findet, wenn Konservative, in diesem speziellen Fall der Erfahrung: ein Politiker der CDU, bedenkenlos zitieren dürfen. Gleichfalls aber bei eher linken (und damit nicht notwendigerweise antikapitalistischen) Sozialarbeiterinnen erfreut sich der Sozialdemokrat Dewey – wenn er nicht sogar der sozialistischen Idee im Sinne der Sozialdemokratie des Anfanges des 20. Jahrhunderts nahegestanden hat – hoher Beliebtheit als Begründer einer Theorie partizipativer Prozesse in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen.

#### IV

Sicher widerfährt Dewey Unrecht, wenn seine Demokratiepädagogik für Zwecke verwendet wird, die im Sinn nicht Autonomie der Einzelnen noch Herrschaftslosigkeit hat. Hierfür muss entkontextualisiert und gemauschelt werden, muss man Zitate, deren es etliche gibt, wie folgendes mindestens verschweigen: „Das eine große Problem der gesellschaftlichen Neugestaltung ist offenkundig ein Industrieproblem, die Beziehung zwischen Arbeit und Kapital.“<sup>72</sup> Im Marxschen Sinne, obgleich nicht einmal die Lektüre nachgewiesen<sup>73</sup>, wird sogleich gefolgert, dass heute

72 Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Einleitung in die Philosophische Pädagogik, Beltz Taschenbuch Verlag, Weinheim & Basel, 1993, S. 405.

73 „According to the radical writer-cum-conservative critic Max Eastman, Dewey even confessed in 1941 to having never read Marx despite much evidence to the contrary. But if Dewey did not take a keen interest in Marx, his pragmatism found

sich „der Arbeiter der Maschine anpassen“ muss, „statt umgekehrt“, wie es nach ihm richtig getan wäre, „das Werkzeug seinen eigenen Bedürfnissen“<sup>74</sup>. Die Einseitigkeit der Arbeit wiederum, die Monotonie der Fabrikation, leitet Dewey folgerichtig aus der Trennung der ‚Mußeklasse‘ von der arbeitenden Klasse und damit aus der Trennung geistiger und körperlicher Arbeit ab:

*„Von noch grundsätzlicher Bedeutung ist es, daß die große Mehrzahl der Arbeiter keinen Einblick in die sozialen Zwecke ihrer Arbeit und kein direktes persönliches Interesse an ihr hat. Was sie tatsächlich hervorbringen, ist nicht der Zweck ihres Handelns, sondern entspricht nur den Absichten ihres Arbeitgebers. Was sie tun, tun sie nicht einsichtig und frei um der Sache willen, sondern um des Lohnes willen. Gerade dies macht ihr Handeln unfrei; gerade deshalb ist jede Bildung, die lediglich Fertigkeit zu solcher Arbeit bezweckt, unfrei und unsittlich. Die Betätigung ist nicht frei, weil der Tätige nicht freiwillig an ihr teilnimmt.“<sup>75</sup>*

Die hieraus erwachsende Aufgabe im Sinne einer Demokratieerziehung ist nun eben die Versöhnung des Widerspruchs: Arbeit muss absichtsvoll und zweckgerichtet geschehen, wodurch Handeln sittlich und frei wird. Nicht anders als Rühle sollen nach Dewey individuelle Neigungen und gesellschaftliche Ansprüche ineinander aufgehen. Über solche geradezu kommunistischen Sentenzen aber verwundern dann Anklänge, die allzu unkritisch: idealistisch anlauten. Das mag ein Erbe Kerschensteiners sein, den Dewey fleißig rezipierte. Denn da wechselseitiger Austausch von subjektiven Erfahrungen im eigenen Interesse als zentrales Mittel demokratischer Gesellschaften gedacht wird, muss davon ausgegangen werden, dass der Einzelne dieser Einheit nach wie vor als Atom der Konkurrenzgesellschaft stillschweigend vorausgesetzt wird. Die „Umgestaltung“, bei der es „um eine Gesellschaft“ geht, „in der jeder Mensch mit etwas beschäftigt ist, das das Leben der anderen lebenswerter und dadurch das Band zwischen den einzelnen Menschen deutlicher macht, was die Schranken zwischen ihnen niederlegt“<sup>76</sup>, das weiter noch den „Niederbruch jener Schranken zwischen

itself at odds with American Marxism throughout the 1930s.“ (Livingston, Alexander/ Quish, Ed: John Dewey's Experiments in Democratic Socialism, in: Jacobin, 2018, url: <https://jacobinmag.com/2018/01/john-dewey-democratic-socialism-liberalism>).

74 Dewey, John: a.a.O., S. 406.

75 Ebd., S. 341.

76 Ebd., S. 408.

Klassen, Rassen und nationalen Gebieten, die es den Menschen unmöglich machen, die Tragweite ihrer Handlungen zu erkennen“<sup>77</sup> fiele dadurch zurück auf das Kantische Diktum, sich mit Mut bloß seines eigenen Verstandes bedienen zu müssen, um frei zu sein: „Eine Gesellschaft, für die eine Spaltung in getrennte Schichten verhängnisvoll werden würde, muß offenbar darauf bedacht sein, daß die geistigen Möglichkeiten allen gleichmäßig und leicht zugänglich bleiben.“<sup>78</sup> Schichtabbau, Aufhebung des Klassenwiderspruchs durch Wissen also: „Freiheit bedeutet im wesentlichen die Rolle, die das eigene, persönliche Denken beim Lernen spielt, bedeutet geistige Initiative, selbstständiges Beobachten, kluge Erfindungen, Voraussicht der Folgen und geschickte Anpassung an sie.“<sup>79</sup>

Freiheit in diesem Satz ist emphatisch gedacht, d.h. sie bedeutet gerade die Möglichkeit der Selbstbestimmung im Sinne der rationaleren Bewältigung der Umwelt – Sapere aude!, und sonst nichts.

Merkwürdig ist nämlich dabei geradezu, dass einerseits stets von Klassen, entwürdigender Arbeit unterm Joch der Lohnarbeit durch die Industrie gesprochen, andererseits aber mit keinem Wort ein Deut auf die materialistische Forderung der Vergesellschaftung der Produktionsmittel gegeben wird. Daran ändert nicht nur nichts, verschlimmert vielmehr die ganze Misere die Ansicht, dass nicht dem Unternehmer die Arbeiterinnen verpflichtet sein sollen, sondern dem noch höherstehenden „letzten Arbeitgeber, der Gemeinschaft“<sup>80</sup> alle Hingebung gebührt. An den Zwecken dieser Gemeinschaft soll ja der Einzelne durch seine konkrete, neigungsgerechte Arbeit hindurch teilhaben und frei werden. Was aber, wenn dieser Zweck schlichtweg nicht vernünftig einsehbar deshalb ist, weil er sich in der bürgerlichen Gesellschaft gegen seine Mitglieder derart verselbstständigt hat, dass die fortwährende Reproduktion des Ganzen nichtidentisch ist mit der Erhaltung des Wohls der Individuen, wenn also die im Bruttoinlandsprodukt ausgedrückte Profitakkumulation als Ausweis für ein gutes Leben steht und nicht die konkrete Befriedigung der Bedürfnisse ebenso wie die freie Entfaltung der Fähigkeiten der Individuen?

Da Dewey dies nicht erkannt hat, muss er Wege gefunden haben, die Irrationalität der kapitalistischen Gesellschaft zu verschleiern und sie als

77 Ebd., S. 121.

78 Ebd.

79 Ebd., S. 435.

80 80 Ebd., S. 404.

Vernunft darzustellen. Es ist denn auch merkwürdig, dass seine Bestimmung des Moralischen inhaltlich leer bleibt, nur aus einer Formalie besteht. Gutes und Schlechtes weisen sich demnach nur durch die Förderlichkeit für den allseitigen Interessenausgleich zur besseren Reproduktion des menschlichen Lebens aus, denn dasjenige, was gesellschaftliche Grenzen aufhebt, befördert nach Dewey zugleich ihre Reproduktion. M.a.W.: Produktiver ist die Einzelne dann, wenn sie beruflich dem nachgeht, was ihr liegt.<sup>81</sup> Heute nimmt diese Vorstellung der Arbeit zum Zwecke der Kapitalakkumulation reale Gestalt an. Arbeit und Freizeit treten langsam zusammen und sollen die Einzelnen zufriedenstellen, Wut versöhnen mit der bürgerlichen Gesellschaft, indem man Kreativität produktiv integriert: „Productivity makes you happy!“<sup>82</sup>: „Gernot Pflüger, der Gründer des demokratisch organisierten Unternehmens“ CCP Studios ist sich daher auch sicher: „Laufen die Geschäfte schlecht, würde das Kollegen-Kollektiv aber ohnehin einen gemeinsamen Gehaltsverzicht beschließen.“<sup>83</sup> Während also die Einzelne hier als Mensch erscheint, weil sie zum Zweck ihrer selbst gesellschaftlich vermittelt wird, d.h. sich als Selbstzweck darstellt, indem sie – nach Marx – ihre individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten zur Entfaltung bringt, liegt der Verdacht nahe, dass dies Selbstverhältnis wiederum nur Mittel zu einem anderen Zweck ist, über den niemand verfügt.

Dabei ist noch nicht einmal reflektiert, dass die Arbeit unterm Kapital durch die Industrie zu „einseitiger Sonderfunktion“<sup>84</sup> rekrutiert und deshalb gerade jene individuelle Neigung, die bei Dewey damit zur Apotheose hinreicht, einer negativen Dialektik der Individualität folgt:

*„Der Gesamtarbeiter besitzt jetzt alle produktiven Eigenschaften in gleich hohem Grad der Virtuosität und verausgabt sie zugleich aufs ökonomischste, indem*

81 Vgl. ebd., S. 410 f.

82 Boes, Andreas/ Langes, Barbara/ Lühr, Thomas: Work-Life-Balance? Gibt's gar nicht!, in Frankfurter Allgemeine Zeitung, 01. Juni 2017, url: <https://blogs.faz.net/siliconwork/2017/06/01/work-life-balance-gibts-gar-nicht-126/>.

83 Obmann, Claudia: Gehaltsverhandlung ade [sic!]. Warum New Work neue Vergütungsmodelle braucht. Wer auf neue Formen der Arbeit setzt, merkt schnell, dass klassische Vergütungsmodelle nicht mehr dazu passen. Drei spannende New-Pay-Ansätze, in Handelsblatt, 30.01.2020, url: <https://www.handelsblatt.com/unternehmen/beruf-und-buero/buero-special/new-pay-gehaltsverhandlung-ade-warum-new-work-neue-verguetungsmodelle-braucht/25484888.html?ticket=ST-11408900-AwTTHyyUUFClqYR7IvS-ap1>.

84 Marx, Karl: a.a.O., S. 369.

*er alle seine Organe, individualisiert in besondren Arbeitern der Arbeitsgruppen, ausschließlich zu ihren spezifischen Funktionen verwendet. Die Einseitigkeit und selbst die Unvollkommenheit des Teilarbeiters werden zu seiner Vollkommenheit als Glied des Gesamtarbeiters.“<sup>85</sup>*

Der Begriff der Individualität ist daher verbunden mit einer „gewisse[n] geistige[n] und körperliche[n] Verkrüppelung“<sup>86</sup> des sog. Teilarbeiters. Neigungsge-rechte Arbeit wird somit zum schönen Schein uner-träglicher Verhältnisse – Verknöcherung negativer Individualität, wenn es überhaupt möglich wäre, hierbei, unter den dissoziierten Arbeitsprozessen des Gesamtarbeiters Fabrik, einer Neigung des ganzen Individuums nachzugehen. Es ist offenbar, dass Dewey deshalb den Beruf, Ausdruck schicksalsmäßiger Verwobenheit mit den eigenen Bedürfnissen und Fähigkeiten, zersplittert in die Berufe, die die Einzelne hat, da durch die Herabdrückung der Arbeit ins Einseitige die ganz- oder einheitliche Individualität nicht angesprochen werden kann.

Dewey hat wie Marx vorausgesehen, dass Lohn allein nicht den erniedrigten, geknechteten, verlassenen und verächtlichen Zustand des Menschen befrieden kann und daher gesucht die geistlose, mechanisierte Tätigkeit, m.a.W. die „Plackerei“<sup>87</sup> aus eben diesem Verhältnis zu befreien. Arbeit soll demnach nicht lediglich „notwendiges Übel“<sup>88</sup>, sondern Zweck in sich selbst sein. Obgleich im Zuge dessen der Spielcharakter der Arbeit ausdrücklich betont wird und somit ein Moment der Freiheit, der Spontaneität gesetzt ist, da augenscheinlich beim „Spiel [...] die Anteilnahme unmittelbarer“ ist, „was oft mit den Worten ausgedrückt wird, daß hier die Tätigkeit keinen außer ihr liegenden Zweck hat, sondern Selbstzweck ist“<sup>89</sup>, ist denkende Aneignung der Natur reduziert auf Selbsterhaltung. Wenn „Erkenntnis [...] ein Wissen um diejenigen Beziehungen eines Gegenstandes, die über seine Anwendbarkeit in einer gegebenen Sachlage entscheiden“<sup>90</sup>, dann ist Arbeit das Kennenlernen der kausal geordneten Bedeutungen von Naturvorgängen zum Zwecke ihrer Beherrschung. Geist wird konsequenterweise zu einer „Bezeichnung für einen Handlungsverlauf, soweit dieser verständlich gelenkt wird, d.h. soweit Ziele und Zweck in ihn eingehen, und eine Auswahl der zu ihrer Verwirklichung

geeigneten Mittel erfolgt“<sup>91</sup>. Wenn also geistvolle Arbeit einerseits Selbstzweck sein soll, andererseits nur einen außer ihr liegenden Zweck besitzt, dann befindet man sich in einem Widerspruch, dessen Lösung nur die Integration des Spieles vermag, dessen Dialektik damit aufgezeigt wäre. Denn auch das Spiel hat einen außer ihm liegenden Zweck, ist nicht ganz für sich selbst, sondern besitzt ihn „im Sinne eines leitenden Gedankens, der die Richtung und die Aufeinanderfolge der einzelnen Akte bestimmt, ihnen Sinn gibt“<sup>92</sup>. Bei aller Kritik dann auch, die Dewey der Naturwissenschaft aufgrund ihres abbreviativen und quantifizierenden, d.h. abstrahierenden Charakters entgegenbringt, wird das Spiel tendenziell identifiziert mit der naturwissenschaftlichen Methode des Experimentierens: Feststellung von Kausalketten unter der gleichschaltenden Manipulation der Umgebung des Untersuchten zur Beherrschung von dessen Natur – sowohl der äußeren als auch der inneren, die die Arbeit des Menschen auch ist. Die Denkform der modernen Naturwissenschaft folgt nämlich der Entfaltung der Tauschgesellschaft und ist als instanziiertes abstraktes Ich einerseits kausal bedingt von dem durch Negation des Individuellen identisch gewordenen Wert, der die Einheit dieses Ichs ausmacht; andererseits in diesem Sinne identifizierend gegenüber seinen Objekten in seinen Handlungen, worin sich das Ich als einheitliches realisiert.<sup>93</sup> Freiheit kann im bloß instrumentellen, verstandesmäßigen Denken und Handeln weder Grund noch Folge sein, denn diese bestünde ja gerade in ihrer Un-bedingtheit, wäre selbst vielmehr das Bedingende. Assimiliert das Kapital so jedoch das Spiel, transfiguriert es in seiner ganz unnützen Form „zur Albernheit“<sup>94</sup>– wenigstens aber wird die „gewohnheitsmäßige Hingabe daran [...] leicht gefährlich“<sup>95</sup>. Somit verrät der Verrat des Spiels an die Naturwissenschaft die gesellschaftliche Funktion der Deweyschen Demokratie: Ausgebeutet soll man werden, aber unter Partizipation und Einsicht der Ausgebeuteten, d.h. der Akkommodation an den irrationalen Zweck der bürgerlichen Gesellschaft. Die Selbstzweckhaftigkeit der Arbeit wird bedingt durch

91 Ebd., S. 178.

92 Ebd., S. 269.

93 Vgl. einführend und zugleich Sohn-Rethel erweiternd: Dudek, Peter: Naturwissenschaftliche Denkformen und ökonomische Struktur. Zur Fortsetzung der Sohn-Rethel-Diskussion, in Prokla. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft. 34. Ökologie und Marxismus, 1979, Rotbuch Verlag, url: <https://www.prokla.de/index.php/PROKLA/article/view/1649/1591> sowie Adorno, Theodor/ Horkheimer, Max: Dialektik der Aufklärung und Adorno, Theodor: Negative Dialektik.

94 Dewey, John: a.a.O., S. 270.

95 Ebd.

85 Ebd., S. 369 f.

86 Ebd., S. 384.

87 Dewey, John: a.a.O., S. 145.

88 Ebd.

89 Ebd., S. 269.

90 Ebd., S. 436.

die erlogene Aufhebung geistiger und körperlicher gesellschaftlich notwendiger Schein – Ideologie und die in ihr vermittelte Freiheit entpuppt sich als die Kerschsteinersche Arbeitstüchtigkeit, als Hingabe ans Kollektiv und Aufgabe des Individuellen im Gesamtarbeiter, der als übergroßer Automat bekanntlich die Bedingung der Möglichkeit durchschnittlich-notwendiger, d.h. abstrakter Arbeit durch die Zergliederung des Arbeitsprozesses in gleichförmige und demnach stumpfe Teilarbeiten ist<sup>96</sup>. Die Einzelnen werden zu maschinengleichen Menschenattrappen: „Nachahmung der Mittel zum Erfolge ist [...] ein verständiger Akt.“<sup>97</sup> So wird noch der kommunistische Gedanke der Abschaffung von Herrschaft und Ausbeutung ins Kapitalverhältnis integriert, während sozialistische Pädagoginnen sich widerständig dünken: Es ist eine Floskel geworden, dass der Verband Die Falken auch fit für die Lohnarbeit macht. Sozialistische Pädagogik, die demokratisch in diesem Sinne erzieht, erzieht zum Konformismus.

## V

Solange also sich gesamtgesellschaftlich geistige und körperliche Arbeit in einem Widerspruch befinden, muss sozialistische Pädagogik diesen in ihre Praxis einbeziehen: theoretisch und praktisch reflektierend. Im Blick muss stets behalten werden, dass gesellschaftliche Verhältnisse sich unter bürgerlichen Vorzeichen tendenziell verdinglichen, d.h. fetischisieren und beginnen ein Eigenleben in Institutionen zu führen. In diesen Institutionen: vom Charakter der Einzelnen über die Politik bis hin zur freien Kinder- und Jugendhilfe, kann die Trennung nicht abgeschafft, ihre Abschaffung höchstens fingiert werden. Ist es daher aber unmöglich demokratische Pädagogik in sozialistischem Sinne zu treiben? Ist demokratische Pädagogik schon immer vermittelnd, konform, sollte das Erziehen dann nicht einfach denen überlassen werden, die dies sowieso im Auftrag des Staates des Kapitals tun?

Wie in der bürgerlichen Gesellschaft die Mittel einer negativen theoretischen Kritik vorgefunden werden, so auch die einer verändernden praktischen. Diese wäre Abschaffung, die soziale Revolution als Vergesellschaftung der Produktionsmittel. Negative theoretische und praktische Kritik kann und muss vor der Abschaffung des Kapitalismus aber geübt werden als Aufklärung über die zugrundeliegenden Verhältnisse. Während gemeinhin klar ist, dass the-

oretische Kritik oder: kritische Theorie der Gesellschaft die Verhältnisse geistig aufhellt, ist praktische Kritik ab ovo dubios, da sie – so will es jedenfalls die Erkenntnis dieses Essays – sich der Integration in den Kapitalismus aufgrund ihres nicht schlechthin negativen Charakters nicht entziehen kann. Klar ist aber auch, dass die Scheidung zwischen kritischer Theorie und Praxis die Herrschaftsform der bürgerlichen Gesellschaft wiederholt. Die hieraus sich ergebende abermalige Verselbstständigung von Theorie gegenüber einer sozialistischen Praxis würde daher auf Kritikerinnen zurückfallen und ihr Ansinnen diskreditieren – sie würde damit ebenso positiv in ihrer Negativität die ihr feindliche wie reformistische Politik. Wie aber Theorie ihre Wurzel in der Verwerfung des erfahrenen Leids besitzt und daher die gesellschaftlichen Zustände so umgestalten will, dass sie der Vernunft entsprechen, diese aber auf Einsehbarkeit der Verhältnisse zielt, so hat auch sozialistische Praxis in diesem Sinn die Abschaffung des Privateigentums an den Produktionsmitteln. Sofern also Grund und Zweck von Theorie und Praxis identisch sind, kann auch ihr Weg nicht verschieden sein: die vorrevolutionäre Assoziation der Einzelnen schon im Falschen, das zugleich die Grenzen der Möglichkeit dieser freien Zusammenkunft bestimmt. Das hieraus sich ergebende Spannungsverhältnis durchtränkt ebenso die pädagogische Theorie und Praxis, sodass fortgeschrittenste Theorie und Praxis weder einfach das Vorzeichen derselben zu ändern hat etwa von kapitalistischer zu kommunistischer Demokratie noch dadurch eine einfache Übernahme von Konzepten ermöglicht wird, die den Schein des Guten im Schlechten erzeugen könnten. Vielmehr muss demokratische Pädagogik sich der möglichen Verwertung für das Kapital bewusst und im Prozess ihrer Ausführung stets reflektiert werden. Denn auch im Sommerzeltlager bleiben die verselbstständigten gesellschaftlichen Verhältnisse erhalten.

Genau in diesem Sinne kann dem Sommerzeltlager der dialektische Begriff der Gegenwelt beigelegt werden: Im ‚Gegen‘ steckt der Bezug auf ein etwas, das konform ist: die bürgerliche Gesellschaft. Die sozialistische Praxis der Falken erhält also ihr Spezifikum durchaus bloß dadurch, dass sie geknüpft ist an eine gesellschaftliche Tätigkeit, zu dem sie sich in Widerspruch bringt, indem sie dessen Bestimmungen angreift, damit aber notwendigerweise auch aufgreift und versucht zu transformieren. Damit stößt der demokratische Kommunismus der Sommerzeltlager an seine Grenzen. Hierbei wäre zunächst darauf zu achten, die Demokratisierung der

96 Vgl. Marx, Karl: Kapital. Bd. I, v.a. das 11. und 12. Kapitel.

97 Dewey, John: a.a.O., S. 58.



Produktionsmittel, und das heißt dann eben auch der Arbeit in rätekommunistischem Sinne, soweit es möglich, voranzutreiben. Die Grenzen der Demokratisierung: Geschlechterverhältnisse, die sich bereits in Bedürfnissen oder auch nicht, niedergeschlagen haben; die Verfügung über die Finanzen als Mittel der Aneignung von Waren; rechtlich begründete Autorität der Helfenden; Ressourcenknappheit; Widersprüche zwischen dem Einzelnen und der Allgemeinheit; d.h. Grenzen der Selbstbestimmung zu erkennen und gemeinsam mit den Teilnehmenden zu reflektieren und auf die kapitalistische Gesellschaft aus der praktischen Arbeit heraus zurückzuführen. Sozialistische Demokratiepädagogik kann darum vielleicht den Widerspruch zwischen einem sozialistischen Sommerzeltlager und der ‚echten Welt‘, ohne ihn theoretisch, d.h. ideologisch zu glätten, abmildern und aufklären. Mit dieser Übung wäre eine Vorbereitung getroffen, die in den erwachsen gewordenen Teilnehmenden der Zeltlager ein Bewusstsein von Freiheit legt, das sich anheischig machen, den Begriff endlich zur Tatsache zu erheben, ihre Autonomie realisieren.

## VI

Aus der Forderung der weitestgehenden Demokratisierung des Sommercamps ergab sich das Modell rätekommunistischer Organisation, in der nicht äußerlich und formal, sondern nach innerer Notwendigkeit und daher organisch die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Teilnehmenden verbunden werden durch einen inneren Zusammenhang der alle betreffenden Arbeit, die auf dem Camp zu verrichten ist. Die Abmilderung des Widerspruchs zwischen geistiger und körperlicher, verfügender und ausführender Arbeit, die Freilassung der Spontaneität des Einzelnen ist ihr wesentliches Element.

Wie nach Anton Pannekoek, Erich Mühsam, Otto Rühle u.a. die Spontaneität der Massen das wesentliche Element der sozialen Revolution ist, so ist die Aneignung und damit Verwaltung der Produktionsmittel durch die, die sie bewirtschaften mitgesetzt.<sup>98</sup> Da klassischerweise und im Sinne des Sozialismus die Kinderrepublik durch die Teilnehmenden konstituiert wird, so soll sie von diesen nicht bloß politisch verwaltet, sondern auch praktisch begründet werden. Das Camp teilt sich dann auf in Räte bzw. Komitees, dessen Grundlage sie darstellen: das Genossenschafts- und Einkaufskomitee, Materi-

alkomitee, Sanitär- und Wellnesskomitee, Berg- und evtl. Abschlussfestkomitee, Campmedienkomitee, Plauderecken- und Vollversammlungskomitee sowie Küchenkomitee (und evtl. ein Komitee für Mädchen- und Jungenarbeit). Hierin arbeiten die Teilnehmenden täglich von zehn bis 13 Uhr, wobei Arbeitszeiten je nach gestellten Aufgaben und individuellen Bedürfnissen abweichen können. Eine Ausnahme bilden die Festkomitees (s.u.). Außerdem sieht das Konzept einen möglichen Time-out, d.h. einen arbeitsfreien Tag, für jede Teilnehmende vor. Ansonsten sollen die Arbeitsbefugnisse soweit wie möglich ausgereizt werden. D.h. dass bspw. das Küchenkomitee nicht lediglich kocht, sondern: kalkuliert, einkauft, Arbeitsteilung vornimmt, usf.

Teilnehmende haben während des Camps die Möglichkeit in drei Phasen an der Arbeit dreier verschiedener Komitees teilzunehmen. Die Komitees sollen ungefähr zu gleichen Teilen aus Teilnehmenden aller Altersgruppen bestehen. Je am ersten Arbeitstag einer Phase ist die sog. Komiteereflexion zur Abendstunde vorgesehen, in der die Arbeit innerhalb des Komitees besprochen, kritisiert und im o.g. Sinne reflektiert werden kann. Kritik und Lob durch komiteeexterne Teilnehmende kann in der Vollversammlung geschehen. Dorfplena besitzen nun die Funktion, die notwendige Anzahl der Teilnehmenden für die Komitees einzuteilen. In der ersten Vollversammlung sollen außerdem das Thema sowie Arbeitsgruppen für das Bergfest festgelegt werden.

Der Aufbau des Zeltlagers, d.h. die Wahl des Standortes der Dörfer, der Essenszelte, usf., wird am Tag der Ankunft der Teilnehmenden von diesen selbst besorgt. Dies war früher eine Selbstverständlichkeit in der Pädagogik der Falken. Hier wird es nötig sein, Delegierte aus Dörfern zu wählen oder eine spontane Vollversammlung abzuhalten, worin die Standorte diskutiert und abgestimmt werden. Der Zeltplatz kann dann nach Interesse ästhetisch gestaltet werden. Möglich wäre außerdem, eine Helferinnenwahl (im Dorf) abzuhalten: Diese ließe zu, ein Team an Helferinnen auch nach rationalen Kriterien wie Interessen, Fähigkeiten, Vorlieben, usf. zu wählen.

Helferinnen sind dann nicht mehr (nur) Betreuende ihrer Gruppe, Organisatorinnen des Sommercamps während und nach demselben und Trägerinnen politischer Bildung, sondern zum Einen gleichberechtigte Mitglieder eines Komitees, die zum Anderen den Teilnehmenden bei Problemen zur Seite stehen.

<sup>98</sup> Vgl. Rühle, Otto: Von der bürgerlichen zur proletarischen Revolution.

Augenscheinlich evoziert die Abänderung in der sozialistischen Pädagogik eine Veränderung der Organisationsstruktur des Sommercamps auch auf der Seite der Helferinnen. Dies gilt nicht bloß für die Zeit des Sommercamps, sondern auch für seine Vorbereitung.

Auch hier können sich, evtl. nach Einberufung durch den Landes- oder Kreisvorstand, Komitees bilden, die die Planung des Sommerzeltlagers nach Aufgabenbereichen vornehmen. Es ist sinnfälliger, dass die Helferinnen sich dabei in ihren Organisationskomitees nach Dörfern aufteilen, in denen sie später auch arbeiten. Wie die Organisationskomitees die Aufgaben innerhalb ihres Bereichs aufteilen, bleibt diesen weitestgehend selbst überlassen. Da aber eine Abstimmung mit dem restlichen Camp erfolgen muss, damit das Zeltlager nicht ganz verschiedene Ansätze versucht, durchzuführen, empfiehlt es sich, periodische Vollversammlungen oder ein zentrales Komitee einzuberufen, worin die Koordination erfolgt.

Damit ist außerdem ein Sinn gesetzt, der ebenfalls in der Vergangenheit gängige Praxis der Falken gewesen ist: Die Zurückführung der Gruppenarbeit im Jahr auf die Organisation des Camps, das dann als Höhepunkt dieser Arbeit gilt, zugleich das Werk der Teilnehmenden selbst wäre.



# HelfiCon

Politik. Pädagogik. Praxis.