

Gdańsk 2021, Nr. 45

<https://doi.org/10.26881/sgg.2021.45.15>

**Marek Cieszkowski**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy / Universität Bydgoszcz

<https://orcid.org/0000-0003-3170-9867>

## „Lehrprogramm für den Literaturunterricht in den deutschen Mittelschulen“ und seine Funktionen im gesellschaftserzieherischen Diskurs eines totalitären Staates

„Lehrprogramm für den Literaturunterricht in den deutschen Mittelschulen“ dient dazu, einige Überlegungen zu Bildung und Funktionen der Schule in den 20er und 30er Jahren des 20. Jh. in der Wolgadeutschen Republik sowie zum Einfluss der kommunistischen Ideologie auf die Profilierung des gesellschaftserzieherischen Diskurses anzustellen. Das Lehrprogramm umfasst eine Liste von zweckmäßig ausgewählten Lektüretexten und etliche Beschreibungskategorien, die marxistisch-leninistisch geprägt sind. Sein Ziel war es, literaturgeschichtliches Wissen zu vermitteln und auf dessen Grundlage zur Herausbildung eines geforderten Menschentyps mit bolschewistischer Weltanschauung beizutragen.

**Schlüsselwörter:** Wolgadeutsche Republik, Lehrprogramm für den Literaturunterricht, kommunistische Ideologie, bolschewistische Weltanschauung

*Literature curriculum for German secondary school and its role in social and educational discourse in a totalitarian country.* – *Literature curriculum for German secondary school* in the 20s and 30s of the 20<sup>th</sup> century in the Volga German Republic constitutes a significant pretence of analysing complexity of education of that time, the role of school, and the impact of communist ideology on formation of social and educational discourse. The curriculum covers a list of appropriately selected texts and a set of category descriptions adopted from the Marxist philosophy. Besides imparting knowledge in the field of history and literature, the purpose of the curriculum is to shape socially acceptable attitudes and Bolshevik ideology.

**Keywords:** the Volga German Republic, literature curriculum, communist ideology, social and educational discourse

Der gesellschaftserzieherische Diskurs konstituiert sich wie alle Diskurse in einem Makroraum, in dem Aussagen stattfinden und auf geregelte Weise soziale Gegenstände und die ihnen entsprechenden Subjektivitäten produzieren. Der Diskurs ist bekanntlich ein regelgeleitetes System, aus dem sozial sanktionierte und erfahrbare Wahrnehmungs-, Handlungs- und Wertungsschemata ableitbar sind. Mit Hilfe von Texten, die „niemals etwas nur Individuelles, sondern immer auch sozial und historisch rückgebunden“ (Jäger 2009: 117) sind, ist ein Diskurs nachvollziehbar.

In den Mittelpunkt der folgenden Betrachtung wird das sprachdiskursiv erschließbare Bildungs- und Erziehungssystem der Wolgadeutschen Republik gestellt, dessen Aufbau und Bestehen in den 20er und 30er Jahren des 20. Jh. ideologiegebunden war. „Lehrprogramm für den Literaturunterricht in den deutschen Mittelschulen“ (fortan: LPLU) ist ein Textdokument, das es möglich macht, einige Grundsätze der schulischen Lehr- und Lernpraxis aufzuspüren sowie verallgemeinernde Aussagen über die Qualität der Bildung und Erziehung in einem kommunistisch regierten Staat zur Diskussion zu stellen. LPLU „konstituiert [in diesem Fall – M.C.] das Untersuchungsobjekt und damit auch die erzielbaren Ergebnisse (vgl. Busse/Teubert 1994: 15).

## 1. Der diskursive Untersuchungsrahmen

Die Forschungspraxis der letzten Jahrzehnte zeigt, dass Diskursanalysen je nach dem Stellenwert diskursfokussierter Ansätze unterschiedlich perspektiviert werden; disziplinenübergreifende Annäherungen und diverse methodologische Verfügungen sind selbstverständlich. Im Angesicht einer kaum überschaubaren Anzahl von wissenschaftlichen Publikationen zum Diskurs<sup>1</sup>, möchte ich meine Betrachtungsweise einengen und erneut<sup>2</sup> an das von Gardt (2007) entwickelte und erprobte Modell anschließen, in dem vier aufeinander beziehbare, heterogene Komponenten unterschieden sind:

- 1) *die textbezogene Komponente*, in der der Diskursbegriff für die formal-semantische Textanalyse operationalisiert wird; LPLU wird als Endprodukt von intertextuellen Relationen und Element „einer seriell organisierten diskursiven Praxis“ (Warnke 2002: 133) in der wolgadeutschen Schule thematisiert;
- 2) *die handlungsbezogene Komponente*, in der der Diskursbegriff in das Konzept des menschlichen (speziell: des sprachlichen) Handelns einbezogen ist sowie verschiedene Handlungsbereiche und -instanzen prozessual-systematisch ermitteln und im breiten sozialen Kontext interpretieren lässt;
- 3) *die wissensbezogene Komponente*, mit der auf in Texten archivierte und handlungsbegleitend eruierte Wissensbestände im globalen und lokalen Ausmaß zurückgegriffen wird; Wissen ist als ein Ensemble von sprachlichen Aussagen zu verstehen, die mit verschiedenen historisch, kulturell, ethnisch, religiös etc. spezifischen Erkenntnissubjekten eng verbunden ist, dazu noch ein „dynamisch verhandeltes Gut der Vergesellschaftung“ (Warnke 2009: 114);
- 4) *die machtbezogene Komponente*, die implizierende „Aussagen über das Selbstverständnis von Gesellschaften“ (Lescovec 2011: 28) im Hinblick auf die Machtstrukturen innerhalb einer Gesellschaft liefert; Macht wird als ein Prozess der diskursiven Wissenszirkulation verstanden, in dem Handelnde ihr partielles Wissen (materieller und/oder immaterieller Art), das ihnen zur Verfügung steht, anwenden, um ihre kommunikativen Ziele

---

<sup>1</sup> Einen Überblick über die verschiedenen Konzepte und Begriffsverwendungen liefert u. a. die Arbeit von Turowski/Mikfeld (2013: 20–30).

<sup>2</sup> Dieses explanative Modell habe ich bereits bei der Analyse von individuellen und kollektiven Handlungsräumen der Wolgadeutschen in den 20er und 30er Jahren genutzt (vgl. Cieszkowski 2016: 67).

durchzusetzen; das Machtverhältnis kann schematisch wie folgt problematisiert werden: eine Gruppe von Handelnden verfügt über mehr oder weniger Macht und kann dadurch die andere Gruppe von Handelnden beeinflussen, während sie dies akzeptiert, keinen Widerspruch erhebt bzw. nichts dagegen unternimmt oder zur Duldung oder Befolgung gezwungen wird. In diesem Zusammenhang ist ferner hervorzuheben, dass Macht und Wissen sich dauernd wechselseitig bedingen, „weil es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (Foucault 1992: 39).

## 2. Zu Status und Funktion der Einheitlichen Arbeitsschule

In der Republik der Wolgadeutschen<sup>3</sup> wurde nach der Oktoberrevolution und der Errichtung der Sowjetmacht die Einheitliche Arbeitsschule (rus. единая трудовая школа) eingeführt, die seit dem 31. Mai 1923 bestand. Ihr Ziel war es, „den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich das Wissen und die Fertigkeit anzueignen, die ihnen zur Organisation sowohl ihres persönlichen als auch des gesellschaftlichen Lebens notwendig sind“ (Schulze-Mölkau 1931: 97). In Wirklichkeit ging es aber darum, „die kommunistischen Ideen zur Herrschaft zu bringen, um so<sup>4</sup> mehr auf dem Gebiete der Volksaufklärung“ (ZJWDA 1928: 11). Die Lehrer der neuen Schule wurden daher mit der gesellschaftserzieherischen und ideologischen Aufgabe beauftragt, „die heranwachsende Generation [...] im Geiste des Marxismus zu einer wissenschaftlich begründeten Weltanschauung zu erziehen, sie möglichst gut mit Wissen und Können auszurüsten und sie dadurch zu befähigen, die Natur den Bedürfnissen der Menschheit zu unterwerfen und am Aufbau des Sozialismus sich tatkräftig zu beteiligen“ (ZJWDA 1928: 11–12). Eine der Hauptaufgaben der Arbeitsschule bestand ansonsten in der „Förderung der Volkswirtschaft auf der Grundlage des sozialistischen Aufbaues“ sowie der „Hebung der Ergiebigkeit der Arbeit sowohl auf dem Lande als auch in der Stadt“ (ZJWDA 1928: 12), wie es offiziell im Parteijargon hieß. In einer für erwachsene Analphabeten Ende der 20er Jahre herausgegebenen Zeitung war es dagegen sehr konkret formuliert: „Alle Kinder sollten zur Schule gehen – in die Arbeitsschule, wo sie arbeitend lernten“ (ABC-Z 1/1920: 2). In allen gesetzlichen Dokumenten, die vom Volkskommissariat für Bildungswesen<sup>5</sup> der ASSRdWD ausgearbeitet wurden, wird die Einheitliche Arbeitsschule unzweideutig als „eine zielbewußte, politische Klassenschule“ (ZJWDA 1928: 12) bezeichnet.

Die Organisationsstruktur der Arbeitsschule war zweistufig: die erste Stufe umfasste Kinder im Alter von 8–12 Jahren, die zweite Stufe – im Alter von 12–17 Jahren. Der Schulleiter, die Schularbeiter (=Lehrer), der Schularzt und das technische Dienstpersonal bildeten das Personal der Schule. Der Schulleiter war für die pädagogische, wirtschaftliche sowie administrative Arbeit verantwortlich und führte den Vorsitz im Schulrat, der sich aus allen

<sup>3</sup> Die staatlich sanktionierte Bezeichnung lautet: Autonome Sozialistische Sowjetrepublik der Wolgadeutschen (rus. *Автономная Советская Социалистическая Республика Немцев Поволжья*). In verschiedenen Dokumenten der 20er und 30er Jahre wird ASSRdWD als eine offizielle Abkürzung verwendet.

<sup>4</sup> So im Original.

<sup>5</sup> Das Volkskommissariat für Bildungswesen entspricht dem heutigen Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Lehrern, dem Arzt und einem Vertreter des technischen Dienstpersonals zusammensetzte. Zum Schulrat wurden überdies „Vertreter der örtlichen Organe der kommunistischen Partei, der Frauenabteilung, der Berufsverbände, der Räte der Rotarmisten und Vertreter der Schüler der zweiten Schulstufe“ (Schulze-Mölkau 1931: 98) gewählt; mit einer solchen Zusammensetzung des Schulrates wurde die ideologische Aufsicht in der Schule gesichert.

Präzise hat man zugleich die Zuständigkeiten des Schulrates beschrieben, der vorschriftsmäßig allmonatlich zusammentrat. Sie schlossen „Aufstellung des Lehrplanes, Festsetzung der Ferien, Verbesserungen des Schulwesens, Kontrolle der Schularbeiter und Erweiterung der Schuleinrichtungen“ (Schulze-Mölkau 1931: 98) ein. Kurzum: der Schulrat lenkte seine besondere Aufmerksamkeit auf die Sicherung der Lehr- und Lernqualität sowie die Einhaltung der ideologischen Vorgaben.

Für einzelne Schulfächer wurden vom Staatlichen Gelehrtenrat, der beim Volkskommissariat für Aufklärung (rus. Наркомпрос = Народный комиссариат просвещения) der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik (= RSFSR) einberufen wurde, komplexe Lehrprogramme für die Schulen in allen Sowjetrepubliken (darunter auch der Wolgadeutschen Republik) erarbeitet. Drei deskriptive Kategorien standen im Mittelpunkt der konzeptionellen Lösungen: Natur, Arbeit und Gesellschaft; ihnen wurden unabhängig vom Fach konkrete Entscheidungen untergeordnet. Es galt vor allem, die lebendige Wirklichkeit in ihrem natürlichen Zusammenhang in diversen Darstellungsarten zu erkennen, für die Zwecke eines jeden Unterrichts festzuhalten und die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten in der gemeinsamen Arbeit anzuwenden und zu vertiefen (vgl. ZJWDA 1928: 12). Auf diese Weise wurden die jungen Menschen mit der neuen Wirklichkeit auch in der Schule konfrontiert, sie lernten sie in ihrer Komplexität kennen und wurden mit nötigen, wissenschaftlichen Erklärungen ausgestattet, die ihnen helfen sollten, auf diese Wirklichkeit in künftiger Berufsarbeit verbessernd einzuwirken.

Es muss an dieser Stelle gleich auf einen wesentlichen Umstand verwiesen werden, dass Natur, Arbeit und Gesellschaft als unmittelbare, auf der marxistisch-leninistischen Philosophie aufbauende Kategorien eine weltanschauliche Position festhalten und parallel dazu das Zugehörigkeitsgefühl zu diversen Klassen oder Schichten (vgl. Schippan 1984: 252) verleihen und verbreiten. Im Schulunterricht wurden sie ideologisch legitimiert und positioniert und für die heranwachsende Generation kommunizierbar gemacht. Die Sache der kommunistischen Erziehung ist aber offenkundig nicht nur aus der Perspektive der Schule und des Unterrichts, sondern im Gefüge aller damals in der Sowjetunion tätigen Institutionen und Organisationen<sup>6</sup> anzusehen. Eine wichtige Rolle kommt in den wolgadeutschen Schulen der Organisations-, Agitations- und Propagandaarbeit der Pionier<sup>7</sup>

<sup>6</sup> In der damaligen Presse sind solche Feststellungen oft zu finden: „In unserem Lande ist die Erziehung der jungen Generation nicht nur Sache der Lehranstalten, sondern Sache der ganzen Sowjetöffentlichkeit [...]“ (RSF 84/1938: 2).

<sup>7</sup> Dass die Pionierorganisation mit ideologiegebundenen Aufgaben betraut war, ist offenkundig: „Der energischste Kampf ist gegen die Abweichungen in der Pionierbewegung zu führen, hauptsächlich gegen die rechten Abweichter, die es versuchen, das Klassengesicht der Pionierorganisation zu verwischen“ (DT 1–2/1930 (1931): 8).

und Komsomolgruppen<sup>8</sup> zu; diesem Problemkreis kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht weiter nachgegangen werden, wäre aber eine korpusbasierte Untersuchung wert.

In Verbindung mit ideologischen Vorgaben hat man einige Überzeugungs- und Rechtfertigungsargumente für wolgadeutsche Lehrer verfasst und mögliche Akzeptanzgrenzen bei der erklärend-argumentierenden Auseinandersetzung mit diversen Diskussionspartnern festgelegt. Sie können in vereinfachter Form wie folgt zusammengefasst werden (vgl. ZJWDA 1928: 13):

Frühere Schultypen	Sowjetschule
die Herrschaft der Bourgeoisie	die Diktatur des Proletariats
für die Kinder der Reichen	für die Kinder der Arbeiter und Bauern
Erziehung zu Herren und Knechten	Erziehung zu freien und gleichen Bürgern
eine lebensfremde allgemeine Bildung	zur Arbeit erzogen
der Einzelmensch mit seinen Fähigkeiten und Erfolgen steht im Mittelpunkt der Erziehung	die gemeinsame kollektive Arbeit wird in den Mittelpunkt gestellt
das Verhältnis des Lehrers und Schülers ist gleich dem Verhältnis des Vorgesetzten und Untergebenen	das Verhältnis des Lehrers und Schülers ist dem Verhältnis des älteren Arbeitsgenossen gleich
religiöse Dogmen	wissenschaftliche Grundlagen
körperliche Erziehung und die Handarbeit wurden stiefmütterlich behandelt	körperlicher Erziehung und der Handarbeit wird mehr Aufmerksamkeit gegeben
die widerwillige Disziplin, die der Disziplin der kapitalistischen Kaserne ähnlich ist	die freiwillige Disziplin, die der Disziplin der Selbstverwaltung ähnelt
Schulabsolventen: Gott und dem Kapital ergebene Knechte	Schulabsolventen: freie Erbauer eines neuen sozialistischen Lebens

Auffällig ist, dass die Charakteristika des neuen Schultyps (= Sowjetschule) und früherer Schultypen hauptsächlich mit Kategorien marxistisch-leninistischer Philosophie durchsetzt sind (z. B. *Bourgeoisie, Diktatur, Proletariat, kollektive Arbeit*) und plakativ der marxistisch-leninistischen Ideologie verpflichtet bleiben; frühere Schultypen werden sprachlich entwertet bzw. negativ bewertet (z. B. *dem Kapital ergebene Knechte, eine lebensfremde allgemeine Bildung, Untergebene, die kapitalistische Kaserne*), indem man für ihre Darstellung negativ konnotierte Wortgruppen und/oder Einzelwörter (Adjektive und Substantive) gebraucht. Im Kontrast dazu werden eindeutig positiv konnotierte sprachliche Elemente (z. B. *freie und gleiche Bürger, die freiwillige Disziplin, freie Erbauer eines neuen sozialistischen Lebens*) benutzt, um ein schönend-idealisiertes Bild des neuen Schultyps aufzubauen und zu vermitteln.

<sup>8</sup> Die ideologische Arbeit von Partei- und Pionierorganisationen war aufeinander abgestimmt und fiel in vielerlei Punkten zusammen: „Der Beschluß des Plenums des Gebietskomitees bestimmt die Maßnahmen, die von den Parteiorganisationen und Komsomolorganisationen des Gebiets verwirklicht werden müssen, um die Fehler und Mängel in der kommunistischen Erziehung der Jugend und der Kinder, in der Organisation der Jugend und der Kinder auszubessern, um die Direktiven der Partei über die Arbeit des Komsomol wie es sich gehört, zu erfüllen“ (RF 6–7/1937: 3).

Die Logik der Darstellung ist die Logik der kommunistischen Ideologie, die unter dem Deckmantel der Wissenschaft (vgl. *wissenschaftliche Grundlagen*) instrumentalisiert wird.

Die methodische Aufsicht über alle wolgadeutschen Schulen wurde durch die Inspektion<sup>9</sup> und das Methodische Büro gewährleistet, die seit dem Schuljahr 1924/25<sup>10</sup> beim Volkskommissariat für Aufklärung tätig waren (vgl. ZJWDA 1928: 15).

### 3. LPLU als Text, sein Aufbau und inhaltliche Zusammensetzung

LPLU ist ein Textdokument mit dominierender Appellfunktion, in dem Lehrer der deutschen Mittelschulen dazu angeleitet werden, literarisches Wissen und Formen produktiver literarischer Rezeption an ihre Schüler näherzubringen. LPLU repräsentiert die Textsorte *Curriculum*, hat einen Umfang von 20 Seiten, wurde vom Volkskommissariat für Bildungswesen der ASSRdWD ausgearbeitet und im Jahr 1938 vom Deutschen Staatsverlag<sup>11</sup> in Engels in einer Auflage von 1000 Exemplaren (Papierformat: 60x92; Druckbogen: 1¼; Druckzeichen pro Druckbogen: 64000) herausgegeben.

Die einzelnen Gliederungseinheiten des Textes sind:

- Erläuterungen für die 5.–10. Klasse (S. 3–4)

Am Anfang werden zwei Hauptziele des Literaturunterrichts definiert. Es gilt, die Schüler (a) „mit den hervorragendsten Werken der klassischen und der neuzeitlichen Literatur bekannt zu machen“ und zur (b) „Durcharbeitung eines literaturgeschichtlichen Kurses in der 8.–10. Klasse“ (S. 3) vorzubereiten. Der Lehrer soll die Schüler dazu verleiten, dass sie ein literarisches Werk verstehen, seinen Inhalt in mündlicher und schriftlicher Form wiedergeben und literarische Helden beschreiben können. In Verbindung damit werden methodisch angepasste Arbeitsformen (ausdrucksvolles Lesen, Auswendiglernen von Gedichten und einzelnen Prosaabschnitten, Diskussion, Erarbeitung von Charakteristiken u.a.) angewandt, die dazu dienen, die Hauptziele des Unterrichts zu erreichen (S. 3).

Umfangreichere Prosawerke (z. B. „Die Mutter“ von A. M. Gorki und „Neuland unterm Pflug“ von M. Scholochow) können in der Klasse lediglich in Auszügen gelesen werden. In der 5. Klasse wird befürwortet, Gedichte, kurze Erzählungen und abgeschlossene Auszüge aus Werken zu analysieren, in der 6. Klasse werden die Wiedergabe in Form einer Erzählung oder einer Beschreibung und die Aufstellung von Charakteristiken trainiert. Schriftliche Arbeiten werden intensiv in der 7. Klasse geübt. In den Klassen 8–10 sind die Gesetzmäßigkeiten des literaturgeschichtlichen Prozesses zu lernen und Werkanalysen zu tätigen. Die Lehrer werden

<sup>9</sup> Im Original: Inspektion (vgl. ZJWDA 1928: 15).

<sup>10</sup> Das Jahr 1924 wird als ein Grenzjahr angesehen, in dem sich das wolgadeutsche Schulwesen vom Verfall im Hungerjahr 1921/22 allmählich zu erholen begann. Seitdem entsteht eine Reihe von neuen Bildungs- und Erziehungsanstalten, die nicht nur für Schulkinder, sondern auch für künftige Lehrer organisiert waren (vgl. ZJWDA 1928: 9–10).

<sup>11</sup> Der Staatsverlag wurde im Jahre 1922 als Verlagskombinat gegründet und im Jahre 1925 umgestaltet. Im Verlag wurden Lehrbücher, landwirtschaftliche Broschüren, sozial-politische, populär-wissenschaftliche und schöngeistige Literatur gedruckt (vgl. ZJWDA 1928: 16–17).

darüber hinaus dazu aufgefordert, alle Möglichkeiten, die aus der Spezifik des Unterrichts und der zu analysierenden Texte resultieren, zu nutzen, um „den Schüler zu einer bolschewistischen Weltanschauung zu erziehen“ (S. 4); als geeignete Hilfsmaterialien werden theoretische Schriften von V. Vinogradov, K. Marx und F. Engels sowie „stabile Lehrbücher für Literatur in den russischen Mittelschulen“ aufgeführt (S. 4).

- Hinweise zur Durcharbeitung der Werke (in der Schule) (S. 4–15)

In der 5. Klasse werden kleine literarische Formen (meistens Gedichte oder Gedichtzyklen) und Auszüge aus Werken von A. M. Gorki, D. Bedny, E. Weinert, J. R. Becher, H. Heine und A. S. Puschkin analysiert (S. 4–6); in der 6. Klasse – kurze Texte und etwas umfangreichere Textfragmente von A. S. Puschkin, M. J. Lermontow, N. Nekrassow, G. E. Lessing, J. W. von Goethe, F. Schiller, H. Heine und A. Chamiso (S. 6–8); in der 7. Klasse – Werke von L. N. Tolstoi, A. M. Gorki, W. Majakowski, M. Scholochow, E. Weinert, W. Bredel und S. Staljski (S. 8–9); in der 8. Klasse – Meisterwerke von S. Rustaweli, M. Cervantes, J. B. Molière, P. A. Beaumarschais, G. E. Lessing, J. W. von Goethe und F. Schiller (S. 9–11); in der 9. Klasse werden Werke von J. W. von Goethe, F. Schiller, E. T. A. Hoffmann, H. Balzac, G. Keller, P.-J. de Béranger, H. Heine, G. Herwegh, F. Freiligrath und G. Weerth besprochen (S. 11–13); in der 10. Klasse – Texte von W. Shakespeare, L. N. Tolstoi, N. Ostrowski, A. M. Gorki und M. Scholochow (S. 13–15).

- Liste der zur Außenschullektüre empfohlenen Bücher (S. 17–20)

Sie umfasst neben den Autoren, deren Werke im Schulunterricht analysiert werden, klassische russische Dichter und Schriftsteller (z. B. M. J. Lermontow, I. S. Turgenew, A. P. Tschchow u.a.) sowie Repräsentanten der Weltliteratur (z. B. V. Hugo, E. Zola, A. Dumas, K. Dickens, J. London u.a.) und der proletarisch-revolutionären Literatur in russischer Sprache (z. B. A. S. Serafimovich, W. W. Iwanow, A. A. Fadejew, I. G. Ehrenburg, u.a.).

Während die Bildung und Erziehung der wolgadeutschen Schüler zu einer bolschewistischen Weltanschauung als eine favorisierte Aufgabe des Unterrichts anvisiert wird, sind die im Literaturkanon verzeichneten Texte als Instrumente ihrer Verwirklichung zu betrachten. Bedenklich ist nicht nur die Auswahl von Texten und Textfragmenten, die – abgesehen von einigen wenigen Ausnahmen (z. B. „Das Nibelungenlied“ in der 8. Klasse) – ideologisch bedingt ist, sondern auch die Zusammenstellung der zu behandelnden Themen (Motive) und konkrete Hinweise, wie sie nach einem Schema zu interpretieren sind. Literarische Helden müssen soziale Klassen repräsentieren, die mit seinem Leben unzufrieden sind und entweder „in der Macht des Kapitals, im Privateigentum“ („Die Kindheit“, A. M. Gorki) stecken, oder arme Arbeiter und Bauern sind. In der Klasse sind u. a. „die aussichtslose Lage der Arbeitslosen in kapitalistischen Verhältnissen“ („Das Lied vom Abbau“, E. Weinert) zu erörtern, „die historische Rolle des Proletariats als Totengräber der Bourgeoisie“, sein Kampf „gegen Ausbeutung, Monarchie, Religion“ („Die Weber“, H. Heine) und „die unbeugsame Kraft der Kommune, die trotz Verfolgung und Hetze von seiten<sup>12</sup> des Faschismus weiterlebt“ („Wir sind die Kommune“, J. R. Becher). In Zusammenhang damit werden auch „das eigentliche Wesen des

<sup>12</sup> So im Original.

Zarismus und die provokatorische Rolle der Geistlichkeit“ („Das neunte Januar“, A. M. Gorki) kritisiert, ihre „Falschheit, Schmeichelei, das Kriechertum“ („Das Kasaner Wunder“, D. Bedny). Als wichtige soziale Probleme vor der Oktoberrevolution 1917 sind „die unterdrückte und rechtlose Stellung der Frau in der Familie“ („Die Kindheit“, A. M. Gorki) sowie „das Joch der Bauern und ihr Protest gegen die Unterdrücker“ („Dubrowski“, A. S. Puschkin) zu diskutieren.

Diese Thematik, die zur Behandlung im Literaturunterricht in der 5. Klasse bestimmt war, wird in den folgenden Klassen wieder aufgegriffen und mit noch größerer Intensität abgearbeitet. Kritisch gesehen werden u. a. „die Einengung der Persönlichkeit im feudalen Rußland“ („Mzyri“, M. J. Lermontow), „die Lage der unterdrückten Bauernschaft in der 2. Hälfte des XIX. Jahrhunderts“ („Reflexionen vor einer Paradestreppe“, N. Nekrassow), „die Grausamkeit der Monarchen, deren Spiel mit dem Leben ihrer Untertanen“ („Der Taucher“, F. Schiller) und „der Sklavenhandel als Profitquelle der Bourgeoisie“ („Das Sklavenschiff“, H. Heine) sowie „die Speichellecker und Schmeichler an den Höfen der Fürsten“ („Die Geschichte des alten Wolfes“, G. E. Lessing).

In der 7. Klasse werden literarische Texte dazu genutzt, um „die nationale Unterdrückung der Völker in zaristischen Rußland“, das Wesen „der zaristischen Raubkriege“ („Hadschi Murat“, L. N. Tolstoi) zu enthüllen, „die Entwicklung des revolutionären Kampfes unter der Führung des Proletariats“ („Die Mutter“, A. M. Gorki) zu schildern, „den Sieg des Sozialismus in der Landwirtschaft am Don“, „die führende Rolle der Arbeiterklasse mit der Partei an der Spitze“ („Neuland unterm Pflug“, M. Scholochow) nachzuweisen, „die grausamen Foltermethoden des Faschismus“ in Deutschland („Die Prüfung“, W. Bredel) anzuprangern und die Liebe „zum Genossen Stalin, dem Schöpfer des glücklichen und fröhlichen Lebens der Völker der Sowjetunion“ („Lied über Stalin“, S. Staljski) und „die Sowjetunion – das Vaterland der Werktätigen der ganzen Welt“ („Gruß des Roten Deutschlands an die Sowjetunion“, E. Weinert) zu verherrlichen.

Ausgewählte Werke der klassischen deutschen und europäischen Literatur werden in der 8. Klasse abgehandelt. Eine kritische Auseinandersetzung mit ihnen ist jedoch nicht gefragt; bei allen durchführbaren Analysen werden von Schülern marxistisch-leninistische Beschreibungskategorien gefordert, die unmittelbar auf die bestehende Wirklichkeit beziehbar sind. Texte dienen dazu, „die Freundschaft zwischen den Nationen, gestützt auf gleiche Überzeugungen und Bestrebungen“ („Der Ritter im Tigerfell“, S. Rustaweli) anzupreisen, „die ganze feudale Welt“ („Don Quichotte“, M. Cervantes) einer scharfen Kritik zu unterziehen, „die Sitten und Gebräuche der Aristokratie, Parasitismus der Höflinge“ („Der Bürger als Edelmann“, J. B. Molière) zu verspotten, „die Verkommenheit des Absolutismus“ und die „Politik des alten Regimes“ („Figaros Hochzeit“, P. A. Beaumarschais) zu kritisieren und „die Unterdrückung des Bürgertums seitens der Machthaber“ („Emilia Galotti“, G. E. Lessing) zu schildern. Bei J. W. von Goethe („Götz von Berlichingen“) werden „die falsche Gesellschaft“, d. h. „die Höflinge, Pfaffen“ und „das faule, die Entwicklung der Persönlichkeit einengende fürstliche Regime in Deutschland“ problematisiert; sonst sind „der höfische Despotismus und das ihm machtlos gegenüberstehende Bürgertum“ („Kabale und Liebe“, F. Schiller) abzuhandeln.

In der 9. Klasse kommt es zu einer Auseinandersetzung mit der literarisch vermittelten Wirklichkeit, in der „die Negation als Triebkraft des Progresses“ („Faust“, J. W. von Goethe)



und „die ganze damalige deutsche Wirklichkeit“ („Die Harzreise“, H. Heine) kritisiert werden. Bei F. Schiller („Wilhelm Tell“) wird u. a. „nationaler Befreiungskampf der Schweizer gegen die österreichische Unterjochung“ erörtert, bei E. T. A. Hoffmann – die Wirklichkeit „als Ausdruck der Unzufriedenheit des Dichters mit seiner Umgebung“ („Der goldene Topf“) identifiziert. Aus der Sicht des Marxismus-Leninismus werden die „Geschichte des Sieges der Bourgeoisie über den Adel, der Herrschaft des Geldes und der allgemeinen Gier nach Geld und schneller Bereicherung“ („Vater Goriot“, H. Balzac) sowie „das Privateigentum als Hemmnis im freien Verkehr zwischen den Menschen und als Ursache der Entartung des menschlichen Charakters“ („Romeo und Julia auf dem Dorfe“, G. Keller) interpretiert. Als diskussionswürdig sind außerdem die Fragen der „Verarmung der unteren Schichten mit dem Eintritt der Restauration“ („Juligräber“, P.-J. de Béranger) und „die historische Rolle und Kraft des Proletariats im revolutionären Kampf“ („Bundeslied“, G. Herwegh; „Abschiedswort der Neuen Rheinischen Zeitung“, F. Freiligrath; „Die Industrie“, G. Weerth).

Der Literaturkurs der Mittelschule endet in der 10. Klasse, in der große Dramen und Prosawerke im Unterricht zu besprechen sind. Bei W. Shakespeare wird das Motiv „der untergehenden Aristokratie“ („Hamlet“) und „des Strebens zur Macht“ („Macbeth“) thematisiert, bei L. N. Tolstoi handelt es sich um eine Kritik „verschiedener sozialer Schichten“ und eine anschauliche Darstellung „des Idealistischen im Gegensatz zum Materialistischen“ („Krieg und Frieden“). „Die vorrevolutionäre russische Gesellschaft“ („Die alte Isergil“) wird bei A. M. Gorki mit „der Ausbeutung im kapitalistischen System“ („Das Werk der Artamanows“) in Beziehung gesetzt. Schließlich werden nochmals die Ideen des sozialistischen Realismus am Beispiel von N. Ostrowski („Die im Sturm Geborenen“) und M. Scholochow („Der stille Don“) porträtiert.

In Zusammenhang mit ideologisch bedingten Werkbesprechungen in den Klassen 5–10 war überdies sprachstilistisches Wissen (z. B. sprachliche Mittel und stilistische Figuren) zu vermitteln, das für komplexe Analysen der künstlerischen Sprache (z. B. in der revolutionären Lyrik, aber auch in der Beschreibung von verschiedenen Heldentypen in der Prosa und im Drama) unentbehrlich war. Für einzelne Autoren- und Werkbesprechungen wurde ebenfalls empfohlen, die damit zusammenhängenden Ansichten und ideologiegebundenen Anweisungen von W. I. Lenin, K. Marx, F. Engels und J. W. Stalin anzuführen und auszunutzen; daraus ist zu schlussfolgern, dass alle im Literaturkanon aufgelisteten Werke meistens werkübergreifend und direkt im Kontext ideologischer Vorgaben interpretiert waren.

Im LPLU waren die Zahl der Unterrichtsstunden und die Stundeneinteilung nicht festgesetzt.

#### 4. Schlussbemerkungen

Das wolgadeutsche Bildungs- und Erziehungssystem, das inhaltlich und organisatorisch dem sowjetischen System nachgebildet wurde, hatte zwei zentrale Funktionen zu erfüllen. Einerseits ging es darum, ideologisch determiniertes und thematisch reglementiertes Wissen weiterzugeben, andererseits war man bemüht, staatsbewusste Systemkommunisten zu erziehen,

die bereit waren, in marxistisch-leninistischen Kategorien zu denken und kollektiv<sup>13</sup> zu handeln. LPLU bezeugt im Mikroausmaß institutionsstrukturelle Abhängigkeiten der Arbeitsschule vom Staatsapparat und ihren ideologischen Anweisungen (vgl. ihre Organisation, die Zusammensetzung des Schulrats) sowie ihre weltanschauliche Position. Auch in den wolgadeutschen Mittelschulen wurden die Schulkinder mit selektierten und sequenzierten Textkontingenzen ausgestattet; da sie aus der Sicht der marxistisch-leninistischen Ideologie wesentlich waren, konnten sie zur Herausbildung eines geforderten Menschentyps beitragen, „dem das überkommene Leben nicht mehr galt, der sich der neuen Ordnung ganz verschrieb [...] und sich als Individuum aufgab“ (Baberowski 2014: 132).

## Literatur

- Arendt, Hannah (2015): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, totale Herrschaft* (18. Aufl.). München, Berlin: Piper.
- Baberowski, Jörg (2012): *Verbrannte Erde. Stalins Herrschaft der Gewalt*. München: Fischer.
- Busse, Dietrich / Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Dietrich Busse, Fritz Hermanns, Wolfgang Teubert (Hg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1–28.
- Cieszkowski, Marek (2016): Die Verknüpfung von individuellen und kollektiven Handlungsräumen der Wolgadeutschen im Pressediskurs der 20er und 30er Jahre. In: *Studia Germanica Gedanensia*. 34, 65–76.
- Foucault, Michel (1992): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gardt, Andreas (2007): Diskursanalyse – Aktueller theoretischer Ort und methodische Möglichkeiten. In: Warnke, Ingo H. (Hg.): *Diskurslinguistik nach Foucault. Theorie und Gegenstände*. Berlin, New York: de Gruyter, 27–52.
- Jäger, Siegfried (2009): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Lescovec, Andrea (2011): *Einführung in die interkulturelle Literaturwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ohne Autor (1928): *Unser Schul- und Bildungswesen. Zehn Jahre Wolgadeutsche Autonomie 1918–1928*. H. 5. Pokrowsk: Deutscher Staatsverlag (=ZJWDA).
- Schippa, Thea (1984): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Schulze-Mölkau, Rudolf (1931): *Die Grundzüge des wolgadeutschen Staatswesens im Rahmen der russischen Nationalitätenpolitik*. München: Ernst Reinhardt.
- Turowski, Jan / Mikfeld, Benjamin (2013): *Gesellschaftlicher Wandel und politische Diskurse. Überlegungen für eine strategieorientierte Diskursanalyse*. Berlin: Denkwerk Demokratie e.V.
- Warnke, Ingo H. (2002): Adieu Text – Bienvenue Diskurs? Über den Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs. In: Ulla Fix, Kirsten Adamzik, Gerd Antos, Michael

---

<sup>13</sup> Man konnte nur noch kollektiv handeln, da im Sowjetstaat „alle Freiheiten kollektiv entzogen waren“ (Arendt 2015: 691).

- Klemm (Hg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a. M.: Lang, 125–141.
- Warnke, Ingo H. (2009): Die sprachliche Konstituierung von geteiltem Wissen in Diskursen. In: Ekkehard Felder, Markus Müller (Hg.): *Wissen durch Sprache. Theorie, Praxis und Erkenntnisinteresse des Forschungsnetzwerks „Sprache und Wissen“*. Berlin, New York: de Gruyter, 113–140.
- ABC-Z      *ABC-Zeitschrift für erwachsene Analphabeten*. Ausgabe der Abteilung für Volksbildung des Gebietsvollzugskomitees der Wolgadeutschen  
Nr. 1/1920
- DT          *Die Trommel*. Organ des Gebietskomitees des LKJV, des Gebietsbüros der Jungpioniere und des Volkskommissariats für Volksbildung der ASSR der Wolgadeutschen  
Nr. 1–2/1930 (1931)
- RF          *Rot Front*. Organ des Kantonkomitees der KP(B)SU und Kantonvollzugskomitees zu Kraßnojär, ASSR der WD  
Nr. 6–7/1937
- RSF        *Rote Sturmflagge*. Organ des Kantonkomitees der KP(B)SU und Kantonvollzugskomitees des Marxstädter Kantons, ASSR d. WD  
Nr. 84/1938