



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Erziehungsdiskurs christlicher LehrerInnen in der
Zwischenkriegszeit Österreichs“

verfasst von / submitted by

Sonja Nakowitz BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Daniel Tröhler

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1. Forschungsstand	5
1.1.1. Mit der Sozialdemokratischen Partei tendenziell sympathisierende Darstellungen	6
1.1.2. Eher neutrale Darstellungen	9
1.1.3. Differenzierte Darstellungen	10
1.2. Spezifisches Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	12
2. Methodologische Überlegungen	15
2.1. Ludwik Fleck – Denkstil und Denkkollektiv	16
2.2. Vom Gedanken zur Sprache	20
2.3. Von der Methodologie zur Methode	22
3. Historischer Kontext	25
3.1. Allgemeine politische Ausgangslage.....	25
3.1.1. Wirtschaftliche Ausgangslage.....	25
3.1.2. Sozialstruktur	27
3.1.3. Die politischen Lager	29
3.1.4. Die Christlichsoziale Partei und der Politische Katholizismus.....	32
3.2. Die Bildungspolitik der Ersten Republik.....	37
3.2.1. Die ersten Jahre (1918-1920)	37
3.2.1.1. Die Reformpläne Glöckels: Sozialdemokratische und reformpädagogische Einflüsse.....	38
3.2.1.2. Die Positionen und Gewährsmänner der Christlichsozialen.....	40
3.2.1.3. Der Glöckel-Erlass: Säkularisierung und Kulturkampf	41
3.2.2. Die Sanierungsphase (1920-1927)	44
3.2.3. Entwicklungen bis zum Ende der Demokratie (1927-1933).....	46
3.3. Das Dollfuß-Schuschnigg-Regime	47
3.3.1. Politische Entwicklungen.....	47
3.3.2. Die Mai-Verfassung	49
3.3.3. Bildungspolitik ab 1933	51
3.4. LehrerInnen in der Zwischenkriegszeit	56
4. Methodische Umsetzung.....	58
4.1. Quellen.....	58
4.2. Strukturanalyse	60
4.3. Textanalyse	63
5. Ergebnisse der Diskursanalyse.....	64

5.1.	Sprachlicher Kontext	64
5.1.1.	Kampf gegen den Sozialismus	65
5.1.2.	Der sittliche Verfall	68
5.1.3.	Vaterland	71
5.2.	Grundsätzliches über Erziehung.....	72
5.2.1.	Definitionen.....	72
5.2.2.	Allgemeine Erziehungsziele.....	74
5.2.3.	Die Sicht auf den/die LehrerIn und den Zögling.....	76
5.2.4.	Dogmatische Möglichkeitsbedingungen von Erziehung.....	77
5.2.5.	Metaphorik	78
5.2.6.	Subkategorien von Erziehung	80
5.2.6.1.	Sittliche Erziehung.....	81
5.2.6.2.	Soziale und staatsbürgerliche Erziehung	81
5.2.6.3.	Vaterländische Erziehung und Wehrhaftigkeitserziehung.....	83
5.2.6.4.	Mädchenerziehung	86
5.3.	Bildungspolitische und pädagogische Forderungen	88
6.	Diskussion und abschließende Überlegungen.....	90
7.	Literaturverzeichnis	98
8.	Quellenverzeichnis.....	103
9.	Abbildungsverzeichnis.....	109
10.	Anhang.....	110
10.1.	Zusammenfassung (Deutsch).....	110
10.2.	Abstract (Englisch)	111

1. Einleitung

Die Zwischenkriegszeit Österreichs stellt für die bildungshistorische Forschung in vielerlei Hinsicht eine interessante Phase dar. Mit dem Zerfall des Habsburgerreichs und der Etablierung der Republik Deutschösterreichs auf demokratischen Grundsätzen eröffneten sich einerseits Möglichkeiten einer Verschiebung der politischen Kräfteverhältnisse, die besonders im sozial- und bildungspolitischen Bereich Änderung versprachen, andererseits gingen damit auch Herausforderungen für die Parteien und ihre AnhängerInnen¹ im Umgang mit dem neuen politischen System einher, an denen die Erste Republik letztlich scheiterte.

Nicht nur im Hinblick auf politische, sondern vor allem auch auf schulische Belange brachte die Erste Republik viele Neuerungen, die „Altes“ und „Ungenügendes“ ersetzen sollten. Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich in Zeiten einer „kultur- bzw. zivilisationskritischen Stimmungslage“ (Skiera, 2010, S. VII) international ein pädagogischer Diskurs, der sich im Kern gegen die „alte Schule“ (ebd.) richtete und Forderungen nach einer völlig neuartigen Erziehung umfasste. Zentrale, wiederkehrende Motive lagen in der sog. „Pädagogik vom Kinde aus“ (Skiera, 2010, S. VII), einer Pädagogik, die das Kind in seiner Individualität und Entwicklung ins Zentrum stellt, im Aspekt der Selbsttätigkeit, der Ganzheitlichkeit (einer umfassenden Bildung) sowie der Gemeinschaftsbezogenheit (vgl. Schwerdt, 2013, S. 951).

Wie Oelkers (2005) argumentiert, handelte es sich bei diesem Diskurs, der nachträglich unter dem Begriff Reformpädagogik zusammengefasst wurde, nicht um eine einheitliche Epoche pädagogischen Denkens und pädagogischer Praxis², sondern um eine relativ unbestimmte Erziehungskritik und -rhetorik, die zu einer breiten Rezeption und Reflexion der Praxis führten (vgl. ebd., S. 23). Darin versammelte sich eine Vielzahl an Ansätzen und Ideen, die sich auf unterschiedliche, teils widersprüchliche oder sogar gegensätzliche ideologische, anthropologische und pädagogische Bezüge stützen (vgl. Schwerdt, 2013, S. 950). So schreibt Skiera: „Im reformpädagogischen Diskurs mischen sich nun aufklärerisches Gedankengut der Neuzeit ... und rational nachvollziehbare Argumente der Zivilisations-, Erziehungs- und Schulkritik mit irrationalen, gar ausgesprochen antirationalen Theoremen und irrationalen Rettungsphantasien.“ (Skiera, 2010, S. VIII)

¹ Im Umgang mit dem Gendern wird an Stellen, wo über einen historischen Zeitraum geschrieben wird, in dem weitere Geschlechteridentitäten als weiblich und männlich im Diskurs noch keine ausgeprägte Sprache hatten, auf das Binnen-I zurückgegriffen. An Stellen, wo es historisch sinnvoll erscheint, wird das Gendersternchen genutzt.

² Damit kritisiert Oelkers vor allem Herman Nohl, der maßgeblich zu jener Auffassung der Reformpädagogik beitrug (vgl. Oelkers, 2005, S. 19-21).

In diesem Zeitgeist entstanden die Reformpläne der Ersten Republik, doch ihre Umsetzung wurde durch die politische Lage und die gegensätzlichen dominanten Ideologien jener Zeit maßgeblich erschwert. Die politische Landschaft des jungen Staates war geprägt durch die beiden konkurrierenden Großparteien, die Sozialdemokratische Partei (SDAP) und die Christlichsoziale Partei (CSP), sowie durch das großdeutsche Lager. Kennzeichnend für die politischen Verhältnisse war das Selbstverständnis der politischen Parteien als „Weltanschauungsparteien“ (Hanisch, 1994, S. 107, zitiert nach Dachs, 1995, S. 152), die entgegen dem demokratischen Grundsatz³ je eigenen totale Gesellschaftsentwürfe vertraten und entsprechende Forderungen zur Erreichung ebendieser Vorstellungen erhoben. Die weltanschaulichen Lager stellten so eine wichtige Bezugsbasis und eine mögliche Identifikationsfolie für ihre AnhängerInnen dar, einerseits indem sie ihre eigenen Kollektivutopien propagierten und andererseits durch den Umstand, dass die neu gegründete Republik durch ihre schwierige wirtschaftliche Lage, die Zweifel an der wirtschaftlichen Überlebensfähigkeit und den über das gesamte politische Spektrum hinweg bestehenden Wunsch nach dem Anschluss an das Deutsche Reich für weite Bevölkerungsgruppen die Identifizierung mit dem Staat erschwerte (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 25). So befand sich der neu gegründete Staat von Anfang an in einer ständigen Legitimations- und Identitätskrise, welche die Entwicklung einer demokratischen und republikanischen Gesinnung innerhalb der Bevölkerung und in der politischen Kultur erschwerte.

Diese tendenziell antidemokratische und antirepublikanische Einstellung erschwerte auch die Durchsetzung von Reformen im Bildungsbereich. In den Anfangstagen der Ersten Republik war die Sozialdemokratische Partei deutlich besser auf den Zerfall des Kaiserreichs vorbereitet als ihre konservativen Kontrahenten, welche sich bis kurz davor vehement für den Weiterbestand der Monarchie eingesetzt hatten (vgl. Dachs, 1982, S. 32). Nach den Wahlen von 1919, aus welchen eine Koalition von Sozialdemokraten und Christlichsozialen resultierte, machte sich der Sozialdemokrat Otto Glöckel, damaliger Unterstaatssekretär für Unterricht⁴, schnell daran, Voraussetzungen für die Umsetzung seiner Reformpläne, die er bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert mit seiner LehrerInnenorganisation „Die Jungen“ entwickelt hatte, zu schaffen (vgl. ebd., S. 34-35).

Während Glöckels Reformideen eine Fülle an Vorschlägen zu unterschiedlichen Bereichen beinhaltete (Didaktik und Unterrichtsmethodik, Lehrplänen, LehrerInnenbildung,

³ Entsprechend Artikel 1 der österreichischen Bundesverfassung, welcher besagt, dass Österreich eine demokratische Republik sei (vgl. Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz, 2022).

⁴ Diese Position entspricht dem heutigen Bildungsminister. Aufgrund der Struktur der Staatsämter war er jedoch dem damaligen Innenministerium unterstellt (vgl. Dachs, 1982, S. 34).

Schulorganisation...), störten sich weite Teile der Christlichsozialen Partei und ihrer AnhängerInnen (insbesondere die Universitätsprofessoren) vor allem an der Idee der Einheitsschule⁵. Letztlich entzündete aber an der Frage nach dem Verhältnis von Religion und Schule ein Konflikt zwischen den beiden Großparteien, der die anfangs noch teilweise vorhandene Kooperationsbereitschaft der Christlichsozialen zu Glöckels Reformvorhaben in schiere Abneigung und Abwehr kehrte. Ausgangspunkt war der Glöckel-Erlass vom 10. April 1919, welcher den Zwang zu religiösen Übungen für LehrerInnen und SchülerInnen im Schulkontext untersagte. Die Forderung nach einer Begrenzung des Einflusses der katholischen Kirche auf das öffentliche Schulwesen stellte zwar nur einen Aspekt der Glöckel'schen Reformvorhaben dar. Sie traf die Christlichsoziale Partei als politische Vertretung der katholischen Kirche aber so in ihren Fundamenten, dass sich daran ein Weltanschauungskonflikt entbrannte, der deutlich in der Bildungspolitik ausgetragen wurde (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 87).

Diese bildungspolitischen Entwicklungen bedingen es, dass der Sozialdemokrat Otto Glöckel in der Schulhistoriographie oft als Hauptakteur der damaligen Bildungsreformen dargestellt wurde. Entsprechend umfangreich ist die Forschung über ihn und seine Bemühungen, während die Christlichsoziale Partei und die katholische Kirche in der Regel als Antagonisten skizziert werden. Die Untersuchung des Forschungsstandes wird Aufschluss darüber geben, worin die Schwerpunkte der österreichischen Schulhistoriographie liegen und welche Bereiche der Geschichte noch relativ unerforscht sind.

1.1. Forschungsstand

Die Untersuchung des Forschungsstandes der Schulgeschichte der Zwischenkriegszeit umfasste eine Reihe an Monografien und Hochschulschriften und eine geringere Anzahl an Artikeln. Bei der Suche wurden Schlagwörter wie „Schulreform“, „Schulgeschichte“, „Unterricht“ und „Bildungspolitik“ bzw. „Schulpolitik“ sowie deren englische Pendanten im Zusammenhang mit dem gewählten Zeitraum angewandt. Aufgrund des Mangels an Forschung zur Schulgeschichte insbesondere der Ersten Republik wurden alle Werke in die Analyse miteinbezogen, die nach 1945 verfasst wurden, obwohl hier festgehalten werden kann, dass die erste Monografie zu jenem Thema 1962 von Ernst Papanek (auf Englisch) erschien.

⁵ Die Einheitsschule umfasst die Volksschule und die Mittelschule und damit alle Kinder bis zum 14. Lebensjahr. Die Selektionsfunktion des Schulsystems wird somit weiter nachhinten verschoben (vgl. Raschke, 1920, 361-365).

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass in der gesamten Forschungsliteratur Otto Glöckel durchgehend als bildungspolitisch wirksamer Hauptakteur vorgestellt wird und er sowie seine mit der sozialdemokratischen Partei assoziierten Mitarbeiter den meisten Raum in der wissenschaftlichen Literatur einnehmen. Aufgrund der historischen Entwicklungen fokussiert die meiste Literatur für den Zeitraum ab 1920 auch auf Wien als Zentrum der Schulreform.

Die einzelnen Werke lassen sich im Hinblick auf die Art und Weise der Darstellung der bildungspolitisch relevanten Akteure in drei Kategorien unterteilen: Mit der Sozialdemokratischen Partei tendenziell sympathisierende Darstellungen, eher neutrale Darstellungen und differenzierte Darstellungen. Im Folgenden werden die einzelnen Werke kurz vorgestellt, um in der Konsequenz auf eine Reihe an Forschungslücken und Besonderheiten in der Darstellung der Schulgeschichte aufmerksam zu machen.

1.1.1. Mit der Sozialdemokratischen Partei tendenziell sympathisierende Darstellungen

Achs' (1968) Dissertation kann als eines der Hauptwerke der österreichischen Schulhistoriographie der Ersten Republik bezeichnet werden. Basierend auf der Auswertung einer Fülle an Quellenmaterial zeichnet er die Entwicklung der Schulreform umfassend und nahezu minutiös nach. Die Auswahl der Quellen weist jedoch in ihrer tendenziellen Einseitigkeit eine Schwäche auf, denn, wie Göttlicher (2020) feststellt, zieht Achs sehr häufig Material, welches von Glöckel und den ihm nahestehenden Reformern verfasst wurde, heran, um die Schulreform zu beschreiben und die Entwicklung aus ihrer Perspektive wiederzugeben. Dadurch ist Achs' Historiographie von einer sozialdemokratischen Sichtweise geprägt und entsprechend treten die Christlichsozialen i.d.R. vor allem als Widersacher auf (vgl. ebd., S. 234-235). Ein weiteres Problem liegt in der zweitweise vagen Benennung der gemeinten oder sprechenden AkteurInnen, wenn Achs von „den Christlichsozialen“ (Achs, 1968, S. 35; S. 86; S. 101), „der katholischen“ (ebd., S. 87; S. 102) oder „christlichen Seite“ (ebd., S. 91) oder dem „katholischen Lager“ (ebd., S. 122) schreibt. Dadurch entsteht der Eindruck, die gesamte Partei (sprich die Politiker samt ihrer Wählerschaft) stünde geeint hinter dem Gesagten oder Getanen. Herbert Dachs (1982) untersucht in „Schule und Politik“ die politische Erziehung an Österreichs Schulen in der Zwischenkriegszeit und zieht dabei eine Fülle an unterschiedlichen Quellengattungen heran. Das erste Kapitel des ersten Teils des Buches führt in die Ausgangslage der Schulpolitik der Ersten Republik ein. Dabei werden die Sozialdemokraten aufgrund ihrer Vorbereitung auf die schwierige wirtschaftliche Lage Österreichs als Reformers

mit guten Erfolgsaussichten erklärt, im Gegensatz zu den „geschockten und verschreckten katholischen und bürgerlichen Gruppen“, die darauf beschränkt waren, „zu reagieren, die entstandenen Bewegungen womöglich zu verlangsamen und den für sie günstigen Status quo zu erhalten“ (ebd., S. 34). Die schulpolitischen Geschehnisse der 1920er Jahre lassen sich in Achs' Geschichtserzählung wie folgt darstellen: Während die von Glöckel initiierte Schulreform anfangs noch Zustimmung aus dem gesamten politischen Spektrum erhielt, änderte sich die Position der christlichsozialen Politiker und der Katholischen Kirche radikal mit den zunehmenden rechtlichen und propagandistischen Angriffen Glöckels und der sozialdemokratischen Partei gegen die Katholische Kirche und ihren Einfluss auf die Schule. Die Darstellung der Christlichsozialen Partei und der Katholischen Kirche bezieht sich im Kern auf das Motiv des Machterhalts bei allen bildungspolitischen Entscheidungen und Forderungen (vgl. ebd., S. 41-42).

Ein weiteres Hauptwerk der Österreichischen Schulgeschichtsschreibung ist die „Geschichte des österreichischen Bildungswesens“ von Engelbrecht (1988), der Teil 5 seiner bildungsgeschichtlichen Buchreihe mitunter der Zwischenkriegszeit widmete. Bereits in den einleitenden Worten wird deutlich, wen Engelbrecht als bildungspolitischen Hauptakteur der Ersten Republik identifiziert. „Die junge Republik ‚Deutschösterreich‘“ (ebd. S. 64) wird sprachlich gleichgesetzt mit der sozialdemokratischen Partei und ihren programmatischen Forderungen. Institutioneller Hauptakteur ist zunächst das von Sozialdemokraten geführte Unterrichtsressort, das – so muss er im nächsten Absatz eingestehen –, seine „revolutionären Eingriffe“ (ebd., S. 64) in das Schulwesen noch nicht in dem „gewünschten“ (ebd., S. 65; von wem?) Ausmaß durchführen konnte. Als Gegenspieler, mit dem sich die Sozialdemokraten in Folge eines knappen Wahlsieges im Zuge einer Koalition arrangieren mussten, werden die Christlichsozialen vorgestellt. In sympathisierender Weise beschreibt Engelbrecht im Weiteren auf 24 Seiten Otto Glöckels Person und Tätigkeit sowie seine Mitarbeit in und Führung der Reformbewegung (vgl. ebd., S. 68-89). Daran schließt ein Kapitel über den Widerstand gegen die Reformbestrebungen der Sozialdemokraten, der hauptsächlich durch das christlich-konservative Lager und die Katholische Kirche betrieben wurde (vgl. ebd., S. 90-99).

Ausgehend von einem identifizierten Mangel an Forschung über die Wiener Schulreform der 20er Jahre im Kontext von wissenschaftlicher Literatur über Reformpädagogik widmet Keim (1984) seinen Artikel den Inhalten Glöckels Reformpläne. Dabei bezieht er sich weitgehend auf Quellenmaterial, welches die Perspektiven der (der Sozialdemokratischen Partei angehörigen) Akteure der Schulreform (Glöckel, Fischl, Fadrus, Furtmüller) widerspiegelt. Über an der Reform beteiligte Gruppen wird in weitgehend anonymer Weise („Lehrer“,

„Eltern“) geschrieben, während die Christlichsozialen in zwei anfänglichen Bemerkungen als reform-feindlich und kontraproduktiv abgestempelt wurden (vgl. ebd., S. 270).

In seinem Beitrag „Lektionen aus der österreichischen Schulgeschichte“ geht Lechner (2011) auf unterschiedliche historische Abschnitte Österreichs seit 1818 ein, wobei er Kapitel 4 der Ersten Republik widmet. Diese war laut Lechner durch die Unvereinbarkeit der egalitaristischen Ansprüche seitens der Sozialdemokratien mit dem konservativen Elitarismus der Christlichsozialen charakterisiert. Die durch die neue Staatsform legitimierten Ansprüche („jeder soll das gleiche Recht haben: der Bauer und sein Knecht, der Meister und sein Geselle...“ (ebd., S. 60)) brachten im Bildungsbereich auch die Forderungen der SDAP nach gleichen bildungsbezogenen Möglichkeiten für alle, was sich insbesondere in der geplanten Reform der Mittelschule zur Gesamtschule konkretisierte. Die Debatte um die Gesamtschule bildet den Kern des Kapitels, zu der Lechner Pro- und Kontrastimmen anführt und dabei Glöckel zur bedeutendsten Prostimme erklärt (vgl. ebd.).

Scheipels (2017) Beitrag zum Sammelband „Die umkämpfte Republik. Österreich 1918-1938“ gibt in Kürze die Inhalte und Entwicklungen der österreichischen Schulreform der Ersten Republik und der darauffolgenden Jahre wieder. Als Protagonist jener Zeit werden Otto Glöckel und seine engsten Mitarbeiter sowie die Bildungsminister der 20er Jahre vorgestellt (vgl. ebd., S. 322). Inhaltlich geht Scheipel auf die umfangreichen Reformpläne ein, die in den ersten Jahren der jungen Republik unter der Leitung Glöckels ausgearbeitet und veröffentlicht (und im Zuge des Dollfuß-Schuschnigg-Regimes wieder umgekehrt) wurden, während die christlichsozialen Forderungen nach einem differenzierten (selektiven) Schulsystem, für dessen Aufbau Religion und Volkstum integral sein sollten, als Konfliktpunkt der damaligen Zeit erwähnt bleiben (vgl. ebd., S. 321-324).

Pfefferle (2010) untersucht in seiner Dissertation die politische Erziehung der Zwischenkriegszeit auf Basis einer Analyse von Schulbüchern. In den Kapiteln über den historischen und bildungspolitischen Kontext wird die Schulreform semantisch mit der Sozialdemokratischen Partei verbunden, insbesondere mit Otto Glöckel. Während Glöckels engste Mitarbeiter namentlich genannt werden, werden „pädagogische Experten“ aus den anderen politischen Lagern nur als solche erwähnt (vgl. ebd., S. 113). Die Christlichsozialen werden lediglich sehr knapp in ihrer Funktion als regierende Partei im Hinblick auf ihren Standpunkt zur von Glöckel geleiteten Schulreform diskutiert (vgl. ebd., S. 122). Andere schulische Akteure wie etwa LehrerInnen werden nur im Kontext der rechtlich-ideologischen Änderungen der Arbeitsvoraussetzungen im Zuge des Dollfuß-Schuschnigg-Regimes erwähnt (vgl. ebd., S. 162).

1.1.2. Eher neutrale Darstellungen

Ernst Papaneks (1962) englischsprachige Monografie stellt eine gut recherchierte und detaillierte Studie über die Voraussetzungen und Entwicklungen der Schulreform aus der Perspektive eines jungen Lehrers, der die Reform damals selbst miterlebte und mittrug, und Erziehungswissenschaftlers dar. Während der Fokus für den Zeitraum der Ersten Republik zwar stark auf den Sozialdemokraten und mit ihnen auf Otto Glöckel liegt, erwähnt Papanek zuweilen auch die Kooperationsbereitschaft und Mitarbeit christlichsozialer LehrerInnen an der Schulreform (vgl. ebd., S. 78), sowie deren mangelnde Unterstützung der Bildungspolitik unter Dollfuß und Schnuschnigg und deren repressiven Maßnahmen (vgl. ebd., S. 111).

Lechners (1995) Artikel im Handbuch des politischen Systems Österreich behandelt die österreichische Bildungsgeschichte der Zwischenkriegszeit aus einer Metaperspektive und fokussiert dabei auf die zwischenparteilichen Konflikte und Kontroversen, die sich aus den beiden konkurrierenden Weltanschauungen ergaben. Als Resultat präsentierten sich die bescheidenen Möglichkeiten, radikale Veränderungen im Schulbereich herbeizuführen. Während Lechner anfangs hinsichtlich damals aktueller politischer Fragen auf die drei großen politischen Parteien, CSP, SDAP und Großdeutsche Volkspartei (GDVP), Bezug nimmt, wird bald deutlich, dass in seiner Darstellung das großdeutsche Lager hinsichtlich schulpolitischer Fragen keine besondere Rolle spielte und insofern im Weiteren auch keine Erwähnung mehr findet. Bildungspolitische Akteure des konservativen Lagers werden namentlich kaum erwähnt, während auf sozialdemokratischer Seite Glöckel als dominante Figur der Schulreformbewegung vorgestellt wird (vgl. ebd., S. 507). Lechners Aufsatz zeigt jedoch auf nachvollziehbare Weise, wie die Christlichsoziale Partei und die katholische Kirche in eine defensive Position gedrängt wurden und in weiterer Folge entsprechend reaktionäre Forderungen stellten.

Jürgen Oelkers (2005) beschreibt die Glöckel'sche Schulreform im Kontext „Sozialistischer Schulversuche“ (ebd., S. 281). Dabei geht er besonders auf die reformpädagogisch inspirierten Grundprinzipien des von der Schulreformabteilung ausgearbeiteten Volksschullehrplans und ihrer Erprobung im Zuge der Schulversuche ein (vgl. ebd., S. 295-301). Als Hauptkritiker der Schulreform wird Richard Meister vorgestellt (vgl., ebd., S. 302-303, S. 305).

Seels (2010) Einführung in die österreichische Schulgeschichte widmet zwei knappe Unterkapitel der Bildungspolitik der Zwischenkriegszeit. Entlang der parteipolitischen Lager stellt er kurz die jeweiligen bildungspolitischen Forderungen vor und erwähnt auch namentlich relevante Personen und deren Wirken neben dem prominenten Otto Glöckel. Der Fokus seiner

Einführung liegt auf der chronologischen Darstellung der Kompetenzverteilung hinsichtlich schulpolitischer Fragen, der Entwicklung des Schulrechts und der Besetzung wichtiger Positionen (vgl. ebd., S. 58-64).

Göttlicher (2016) untersucht auf Basis dreier LehrerInnenzeitschriften Rollenkonstruktionen des LehrerInnenberufs in der Zwischenkriegszeit. Das Untersuchungsmaterial umfasst LehrerInnenzeitschriften der beiden politischen Großlager, aber seine Ausführungen differenzieren nur sporadisch zwischen den politischen Positionen (vgl. ebd., S. 191-192). Viel mehr identifiziert er allgemein geltende Konstruktionen jenseits von politischen Motivationen (wenngleich er bedeutende Unterschiede und Argumentationsweisen hervorhebt). Konkret arbeitet er drei verschiedene Sphären des LehrerInnenberufs heraus, die in engem Zusammenhang mit der Betrachtung und Bewertung der beruflichen Tätigkeit zusammenhängen: Erzieher, Lehrer und Volksbildner (vgl. ebd., S. 191).

1.1.3. Differenzierte Darstellungen

Eine differenzierte Betrachtung der Schulgeschichte findet sich überwiegend bei dem Bildungshistoriker Wilfried Göttlicher. Dieser untersuchte in mehreren Artikeln sowie in seiner Dissertation unterschiedliche Bereiche der Schulreformbewegung der Ersten Republik und ihrer Historiographie.

In seiner Dissertation analysiert Göttlicher (2021) die Debatte um die Landschulreform von den 1920er bis zu den 1960er Jahren. Dabei widmet er Kapitel 4 der allgemeinen Schulreformbewegung der 20er Jahre, worin sich eine ungewohnt differenzierte Darstellung der Akteure und Gegner der durch Glöckel angeleiteten Schulreform findet. Kritisch weist er auf das in der österreichischen Schulhistoriographie gängige Narrativ hin, wonach „der politische Konflikt um die Schulreform als ein Konflikt, der genau entlang der Grenzen der beiden großen politischen Lager verlief“ (ebd., S. 63-64), dargestellt wird. Was Göttlichers Darstellungen (2020; 2021) von anderen abhebt, ist, dass er die Basis der Schulreformbewegung nicht als genuin sozialdemokratisch bezeichnet, sondern wiederholend hervorhebt, dass sie auch UnterstützerInnen anderer politischer Lager umfasste. Das deutschnationale Lager war ohnehin zunächst tendenziell schulreformfreundlich eingestellt (vgl. Göttlicher, 2021, S. 67). Doch selbst in der Christlichsozialen Partei gab es BefürworterInnen der Schulreform (vgl. ebd., S. 65; Göttlicher, 2020, S. 233). Zudem stellt er die „Gegnerschaft“ der Christlichsozialen Partei nicht als absolut dar, sondern differenziert hier auch zwischen Aspekten der Reformpläne, denen die Christlichsozialen zunächst durchaus

nicht abgeneigt waren und beschreibt, wo die Konfliktpunkte der beiden Lager genau lagen und wie sie sich entwickelten (vgl. Göttlicher, 2021, S. 65-66).

In seinem Beitrag „Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckel’schen Schulreform, 1919-1934“ befasst Göttlicher (2020) sich mit zwei weiteren gängigen Narrativen, die die bisherige Historiographie der Glöckel’schen Schulreform prägen und einen bestimmten Blick auf jene Zeit zulassen, andere Aspekte jedoch verblenden. Dabei zieht er exemplarisch zwei Werke heran und kritisiert daran vorgenommene Verkürzungen und Charakterisierungen sowie die „Fixierung auf Otto Glöckel und wenige andere zentrale Protagonisten“, welche „den Blick auf die Frage nach der sozialen Basis der Schulreform“ (ebd., S. 245) verstellt. Sein Artikel sei außerdem als Plädoyer für neue quellenbasierte Forschung zu verstehen (vgl. ebd., S. 230). Im Resümee führt der Autor einige Themenfelder und Fragestellungen an, die er zu beforschend für lohnend hält (vgl. ebd., S. 246-247).

Während der Beitrag von Göttlicher und Stipsits (2015) ebenso Otto Glöckel und sein Wirken im Zuge der Schulreform zum Thema hat, findet sich hierin auch eine Erklärung für die regelmäßige Darstellung der Christlichsozialen als Antagonisten in der Historiographie der Schulreformbewegung. Die beiden Autoren erklären, dass die Wiener Schulreform bisweilen sehr gut erforscht ist, während jedoch die Schulreformaktivitäten des Unterrichtsministeriums, das sich ab 1920 in der Hand der Christlichsozialen Partei befand, nach dem Ausscheiden Glöckels in der bisherigen Forschung relativ unbeachtet blieben (vgl. ebd., S.93).

Ein Grund hierfür findet sich bei Franz Karl (1995), der in einem Artikel über das Verhältnis von Bundespolitik und Wiener Kommunalpolitik im Hinblick auf die Schulreform der 20er Jahre von einem konservativen Standpunkt aus schreibt (vgl. ebd., S. 38). Er weist wiederholt auf die komplizierte Lage der christlichsozialen Bildungsminister hin: Unter den Bedingungen einer schwierigen Budgetlage und einer notwendigen bzw. aufgezwungenen Sparpolitik waren zum einen die Mittel nicht gegeben, große Reformvorhaben im Schulbereich umzusetzen. Zum anderen widerstrebten die Pläne und Ziele der sozialdemokratisch geführten Schulreformbewegung der eigenen Weltanschauung und den Vorstellungen über den Aufbau des Bildungssystems (vgl. ebd., S. 33). Zudem war die Partei auf die Zusammenarbeit mit ihrem Koalitionspartner angewiesen und übte sich daher im kulturpolitischen Bereich in Zurückhaltung (vgl. ebd., S. 37).

Resümierend kann festgehalten werden, dass es zum einen, wie Göttlicher (2020) schrieb, eine Fixierung auf Otto Glöckel und die sozialdemokratische Partei in der bildungshistorischen Forschung gibt, wodurch einige Forschungslücken hinsichtlich anderer AkteurInnengruppen

und Felder bestehen. Dazu zählt mitunter ein grober Mangel an Forschung zur Großdeutschen Volkspartei und ihren Einfluss auf die nationale Bildungspolitik im Kontext der historischen Bildungsforschung.

Zum anderen wird die Geschichte der Schulreformbewegung in einigen Werken aus der Perspektive der Sozialdemokraten erzählt. Forderungen und Pläne sozialdemokratischer Akteure werden als reformerisch dargestellt, während die Christlichsoziale Partei weitgehend im Hinblick auf ihre Gegnerschaft zu diesen thematisiert wird. Ihre sich daraus entwickelnden Forderungen werden als reaktionär dargestellt (was zuweilen auch zutreffen mag). Durch diese verallgemeinernde Art der Darstellung entsteht jedoch der Eindruck, als befände sich die Partei in einer geschlossenen Gegnerschaft gegen die als politisch und pädagogisch fortschrittlichen Reformvorhaben der Sozialdemokraten. Eine differenzierte Betrachtung der Positionen und Forderungen der einzelnen AkteurInnen und an Schule beteiligten Gruppen sowie deren Verhältnis zur Glöckel'schen Schulreform fehlt jedoch (vgl. Göttlicher, 2020, S. 246). Während die bildungspolitischen Positionen der Christlichsozialen Partei gut dokumentiert sind, mangelt es auch an Forschung zu bildungs- und erziehungstheoretischen Positionen christlichsozialer bzw. katholischer PädagogInnen und deren mögliche Veränderung durch den reformpädagogischen Diskurs, der jene Zeit dominierte. Unklar ist, ob die Ansichten der LehrerInnen mit jenen der Parteiführung übereinstimmen, ob es auch Annäherungen an Positionen der Glöckel'schen Schulreform gab oder auch eigene womöglich reformpädagogisch inspirierte Ideen.

1.2. Spezifisches Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Auf dieser Grundlage folgt diese Masterarbeit der Hypothese, dass es sich insbesondere bei der älteren Schulhistoriographie tendenziell um eine verzerrte Darstellung der österreichischen Schulgeschichte handelt, die auf einer klaren Differenzierung der beiden AkteurInnengruppen Sozialdemokraten und Christlich-Konservative beruht und in der Zuteilung der Rollen bzw. des Verhältnisses von (progressive, aufgeklärte) Reforme versus (rückständige, antireformerische) Konservative ausgetragen wird. Daraus resultierend ergeben sich die Assoziationen: Sozialdemokraten = Reforme = Träger pädagogischen Wissens und Christlich-Konservative = anti-reformerisch = kein relevantes pädagogisches Wissen. Diese Hypothese wird zusätzlich durch den Mangel an Forschung über pädagogische AkteurInnen, die sich selbst als christlich oder konservativ verstehen, gestützt.

Somit ist das Anliegen dieser Masterarbeit, den Blick bewusst auf den Diskurs der konservativen „Widersacher“ zu lenken und die Sprache eines großen Teils der LehrerInnen der damaligen Zeit zu erforschen, um zu einem umfassenderen Bild des Erziehungsdiskurses der Zwischenkriegszeit beizutragen. Dabei wird besonders darauf geachtet, jene Gruppe nicht direkt in ein antagonistisches Verhältnis zu ihren „progressiven“ Gegenspielern zu setzen, sondern sie zunächst als handlungsfähige AkteurInnen mit eigenen Vorstellungen und Ideen zu Erziehung, Bildung, Unterricht und Gesellschaft betrachtet, ohne diese im selben Schritt am Maßstab sozialdemokratischer Wertvorstellungen zu bewerten.

Das spezifische Erkenntnisinteresse liegt auf dem Erziehungsdiskurs der christlichen LehrerInnen⁶ in der Zwischenkriegszeit. Untersucht werden die im Diskurs zum Ausdruck kommenden Wertvorstellungen, die einerseits durch Erziehung vermittelt werden sollten und andererseits das im Diskurs kursierende Wissen über Erziehung stützen, die Bedeutung von Erziehung für den damaligen gesellschaftlichen Status Quo sowie für gesellschaftliche Idealvorstellungen, Differenzierungen hinsichtlich der an Erziehung beteiligten Personen und der Art ihrer Erziehung sowie konkrete Erziehungsziel. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Frage der Legitimation von ebenjenen Erziehungszielen insbesondere im Hinblick auf die Regierungsform. Damit ist die Frage nach Kontinuität und Wandel dessen, was über Erziehung im Übergang von der Ersten Republik zum autoritären Ständestaat, angesprochen. Der Fokus liegt also auf der/den jeweiligen Manifestation(en) von Wissen im Rahmen des Diskurses, der die Wissensgeneration, -artikulation und -legitimation des „christlich-konservativen Lagers“ rahmte und bestimmte. Die Forschungsfrage meiner Masterarbeit lautet daher:

Wie manifestierte sich der Erziehungsdiskurs christlicher LehrerInnen in der Zwischenkriegszeit Österreichs?

Daran schließen sich die folgenden Unterfragestellungen:

- Lässt sich ein geteiltes System wertbasierten pädagogischen Wissens der christlichen LehrerInnenschaft identifizieren und ggf. rekonstruieren?
- Welche konkreten bildungspolitischen und pädagogischen Forderungen wurden daraus abgeleitet?

⁶ Wenn in dieser Arbeit auf „christliche“ oder „katholische“ LehrerInnen Bezug genommen wird, so ist dies als eine Selbstzuschreibung jener Gruppierungen zu verstehen. Von Interesse sind LehrerInnen(vereinigungen), die sich explizit selbst als „katholisch“ oder „christlich“ betiteln. I.d.R. sind jene Gruppen, die sich als „christlich“ bezeichnen, von katholischem Glauben, weswegen keine Differenzierung in Untergruppen vorgenommen wird.

Die bildungswissenschaftliche Relevanz dieser Masterarbeit liegt zum einen darin, die bestehende Schulgeschichtsschreibung über jenen Zeitraum kritisch daraufhin zu untersuchen, welche Perspektive(n) den bildungshistorischen Erzählungen über den Untersuchungszeitraum zugrunde liegen, welche Verzerrungen der Verhältnisse sich daraus ergeben bzw. welche Aspekte dadurch nicht wahrgenommen und thematisiert werden. So ist eine Motivation, die zu genau jener Art der Auseinandersetzung mit der österreichischen Schulgeschichte führte, zu prüfen, ob Reinhart Kosellecks Aussage, „daß die besseren Historien ... im allgemeinen von den Besiegten und nicht von den Siegern stammen“ (Koselleck, 2012, S. 5), in diesem Fall und nach fast 100 Jahren, in denen sich das Verhältnis von Besiegter und Sieger nicht mehr so klar zeigt wie in den 1930ern, zutreffend ist und gegebenenfalls einen Beitrag zur Kritik an der Geschichtsschreibung zu leisten.

Zum anderen soll mit dieser Arbeit ein in der Schulgeschichtsschreibung vernachlässigter Bereich beleuchtet und somit ein Beitrag zur historischen Bildungsforschung geleistet werden. Die Zwischenkriegszeit Österreichs wird in der Schulgeschichtsschreibung häufig im Hinblick auf die pädagogischen Neuerungen unter Glöckels Leitung thematisiert. Dabei wird oft durch den Umstand, dass das Zentrum der von Glöckel geführten Reform ab 1920 aufgrund der politischen Verhältnisse im „Roten Wien“ lag, vergessen, dass der Großteil der Kinder und Jugendlichen in den anderen Bundesländern zur Schule ging, die in ihrer Wählerschaft konservativ dominiert waren und einer konservativen Regierung unterstanden. Der bundesweite Diskurs christlich-konservativen Kräfte und ihrer AnhängerInnen zur öffentlichen Erziehung stellt daher die Forschungslücke dar, zu der diese Masterarbeit einen Beitrag zu leisten beabsichtigt, indem sie sich auf eine pädagogisch bedeutsame AkteurInnengruppe fokussiert.

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wird eine Diskursanalyse von LehrerInnenzeitschriften im Zeitraum von 1918 bis 1938 durchgeführt. Das nachfolgende Kapitel wird Einblicke in die Methodologie geben, welche sich an den wissenschaftstheoretischen Schriften von L. Fleck und den methodologischen Überlegungen J. G. A. Pococks orientiert. Kapitel drei beleuchtet ausführlich den historischen Kontext als Grundlage für die nachfolgende Analyse. In Kapitel vier wird die methodische Umsetzung dargestellt und Kapitel fünf fasst die Ergebnisse der Diskursanalyse zusammen. Die Arbeit schließt mit der Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.

2. Methodologische Überlegungen

Das aufgeworfene Problem der einseitigen Darstellung in der bildungshistorischen Forschung kann von zwei Seiten her betrachtet werden. Koerrenz und Engelmann (2019) etwa schreiben in ihrem Buch „Forgotten Pedagogues of German Education“ über das *Vergessen* in der Bildungsgeschichte als Kehrseite bildungshistorischer (Erinnerungs-)Arbeit. Die (historische) Bildungsforschung trifft durch ihre Auswahl an Theorien, welche rezipiert und weiterentwickelt werden, und Denker(*innen)⁷, welche zu Klassikern erhoben oder zu Ikonen gemacht werden, ebenso eine graue Masse an Theorien, Ideen, Denker*innen, die in Vergessenheit geraten (vgl. ebd., S. 2-3; Oelkers, 2019, S. 53; Rieger-Ladich, 2019, S. 21). Die Reformpädagogik bietet hierfür zahlreiche Beispiele. Gleich John Dewey, Maria Montessori oder Ellen Key für ihren respektiven Sprachraum bzw. international, ging Otto Glöckel in die österreichische Schulhistoriografie als bedeutsamster Akteur ein und wurde zum personifizierten Inbegriff österreichischer Reformpädagogik stilisiert. Die Größe eines*r Denker*in lässt sich jedoch nur angemessen bestimmen, wenn der Kontext seines*ihrer Wirkens adäquat in die Untersuchung miteinfließt (vgl. Oelkers, 2019, S. 53-54). Und bekanntlich lassen sich Heldengeschichten leichter schreiben, wenn es auch einen Bösewicht in der Geschichte gibt.

Dabei legt das Konstrukt der Reformpädagogik schon einen binären Code nahe, der „die pädagogische Welt in zwei Lager aufteilen“ (ebd., S. 56) lässt. Oelkers erklärt mitunter dadurch den hohen Erfolg der Reformpädagogik. Das Konstrukt polarisiert, denn der Bezug darauf legt eine progressive Gesinnung nahe, und diese stets in Abgrenzung zu einer konservativen. Auf diese Art können (und wurden) Wertungen vorgenommen, Ideen oder Personen(gruppen) denunziert und Meinungsmache betrieben werden, die sich nicht nur in den Quellen der 20er Jahre zeigen, sondern auch mehr oder weniger subtil durch die Geschichtsbücher bis in die Gegenwart ziehen und zu Ausbildungsinhalten werden (vgl. ebd., S. 57-60).

Damit ist die andere Seite angesprochen. *Erinnern* erfolgt stets selektiv aus einer bestimmten Perspektive, von einer bestimmten Position aus, in einem bestimmten Kontext und letztlich auch aus einer bestimmten Motivation heraus. Die Brisanz daran fasst Tenorth im Zuge einer Analyse der Rezeption der empirischen Erziehungswissenschaft wie folgt zusammen:

⁷ Das weibliche Suffix ist hier absichtlich in Klammern, um auf die männliche Dominanz in der (bildungs)wissenschaftlichen Geschichtsschreibung aufmerksam zu machen, ohne die wenigen Frauen, die es darin geschafft haben, nicht anzuerkennen.

Die Gestalt der wissenschaftlichen Pädagogik [...] gehorcht nicht der Sachlogik des Erziehungsphänomens, sondern historischen Bedingungen, sie ist eine durch Selektionen, Negationen und institutionelle Ausgrenzung erzeugte, kontingente Gestalt der Wissenschaft, die [...] deshalb herrschend wird, [...] weil sie ein Umfeld findet, das den Opponenten institutionell und politisch abweist. (Tenorth, 1989, S. 337, zitiert nach Rieger-Ladich, 2019, S. 35)

Für die institutionelle Ausgrenzung finden sich in der Wissenschaftsgeschichte zahlreiche Beispiele. Als Teilaspekt seines Kontexts konstituieren sie den Erziehungsdiskurs mit, indem sie den Zugang zu ihm (etwa über den Erwerb von Qualifikationen und damit dem Erlangen einer legitimen Sprecherpositionen) regeln (vgl. Foucault, 2017, S. 11). Andererseits werden „Herrschaft und Macht ... auch über Semantik ausgeübt“ (Felder, 2006, S. 13). Dieser These folgend widmet Felder (2006) seinen Sammelband „Semantische Kämpfe – Macht und Sprache in den Wissenschaften“ den Auseinandersetzungen um begriffliche Deutungshoheit, über den Versuch, Bedeutungen zu fixieren und/oder Sachverhalte auf bestimmte Weise zu konstituieren, welche Handlungsmuster nahelegen, gemäß derer bestehende Termini wiederum modifiziert, ersetzt oder fortgeführt werden. Jene Versuche charakterisiert Felder stets als interessengeleitet, insofern sie darauf abzielen, eine bestimmte Sichtweise durchzusetzen und damit Deutungshoheit zu erlangen (vgl. ebd., S. 14-16).

Die Frage danach, wie sich Wissenssysteme konstituieren und als Diskurse (gegenüber anderen) durchsetzen, wird zunächst anhand Ludwik Flecks Wissenschaftstheorie nachgegangen, welche zugleich den methodologischen Rahmen dieser Masterarbeit bildet. In einem weiteren Schritt werden die Ausführungen diskurstheoretisch interpretiert, wie dies mitunter durch Radeiski (2017; 2015) erfolgte, um sie für die Diskursanalyse anschlussfähig zu machen. Die konzeptuelle Nähe von Flecks Wissenschaftstheorie zu diskurstheoretischen Grundannahmen wurde von verschiedenen Autor*innen hervorgehoben (vgl. ebd.; Rosenberg, 2018; Czachur, 2013).

2.1. Ludwik Fleck – Denkstil und Denkkollektiv

Der polnisch-israelische Arzt und Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck entwickelte 1935 in seinem heute als „Schlüsselwerk des Konstruktivismus“ (Sabisch, 2017, S. 1) geltende Werk *Entwicklung und Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache – Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* seine Theorie der soziokulturellen Bedingtheit (wissenschaftlichen)

Wissens. Fleck ging davon aus, dass Erkennen nicht als „zweigliedrige Beziehung des Subjekts und des Objekts, des Erkennenden und des Zu-Erkennenden [zu] betrachten“ (Fleck, 2012, S. 53) sei, sondern dass der Wissensbestand des erkennenden Individuums diesen Prozess maßgeblich beeinflusst. Erkennen sei daher „kein individueller Prozeß eines theoretischen »Bewußtseins überhaupt«“ (ebd., S. 54), sondern das Ergebnis einer sozialen Tätigkeit, insofern als der Wissensbestand – als Voraussetzung für das Erkennen – das Individuum überschreitet. Erkennen könne so gesehen nur im Rahmen eines gewissen *Denkstils* bzw. *Denkkollektivs* erfolgen. Dabei definiert Fleck das Denkkollektiv als „*Gemeinschaft der Menschen, die im Gedankenaustausch oder in gedanklicher Wechselwirkung stehen*“ und als „*Träger geschichtlicher Entwicklung eines Denkgebietes, eines bestimmten Wissensbestandes und Kulturstandes, also eines besonderen Denkstiles*“ (ebd., S. 54-55, H.i.O.) fungieren.

Das Denkkollektiv sei geeint durch einen geteilten Denkstil, welcher einen auf die daran teilhabenden Individuen unbewussten Denkwang ausübe. Dieser Zwang Sorge dafür, dass gewisse Aspekte oder Probleme in den Blick geraten und als *Tatsache* etabliert werden, während andere übersehen oder als belanglos erachtet werden (vgl. ebd., S. 121). Zudem Sorge er innerhalb des Kollektivs für Einigkeit darüber, was wahr und was falsch ist. Die Wahrheit „ist immer oder fast immer, innerhalb eines Denkstils, vollständig determiniert“ (ebd., S. 131). Am Beispiel der Entwicklung der Idee der Infektionskrankheiten beschreibt Fleck Wahrheit als singuläre, „*stilgemäße Auflösung*“ (vgl. ebd., S. 131, H.i.O.) eines Problems im jeweils aktuellen *Denkstil*. Insofern ist die Kategorie der Wahrheit auch nur innerhalb eines *Denkstils* relevant und wirksam.

Konkret definiert Fleck Denkstil als „*gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen*“ (ebd., S. 130, H.i.O.). Dieses setze sich aus zwei Seiten zusammen: aus einer bestimmten *Stimmung* und ihrer *Ausführung*. Die Stimmung ermögliche die Bereitschaft für selektives Empfinden und entsprechend gerichtetes Handeln und beziehe sich dabei auf die kollektiven Motive und Mittel. Als Resultat entstünden daraus kollektiv anerkannte Merkmale, die etwas als Problem charakterisieren und interessant machen, evidente Urteile und angewandte Methoden. Zudem wären Denkstile oft geprägt von einem gewissen technischen oder literarischen Stil (vgl. ebd., S. 130). Dadurch entstünde eine (inhaltliche, formelle, stilistische) Harmonie innerhalb des Systems, die maßgeblich durch etwas generiert wird, was Fleck als Prä- oder Uridee eines Denkstils bezeichnet. Er ging davon aus, dass die meisten Denksysteme auf Urideen gründen (als Beispiel nennt er etwa die antike Vorstellung des Atoms oder der Elemente), deren Bedeutung in ihrer Funktion als „Entwicklungsanlage“ (ebd., S. 38) liegt und die die epochentypisch stilistisch-

variable Interpretation der Idee ermöglicht und somit für Kohäsion des Denkstils sorgt. Diese würde gerade dadurch erlangt, dass es im Denkkollektiv etwas gibt, das nicht ausgesprochen werden muss (oder kann) und dennoch von allen Teilnehmer*innen verstanden wird, sozusagen eine „kollektiv geteilte Selbstverständlichkeit“ (Radeiski, 2017, S. 106, H.i.O.). Nach Radeiski sind die beiden Charakteristika von Prädees – Vagheit und Impliztheit – entscheidend für das Funktionieren von Denksystemen: „Die Vagheit verbürgt die Offenheit und Entwicklungspotenz, die Impliztheit generiert die *Empfindung* des harmonischen Ganzen, dem die stilgemäße Harmonie eigen ist“ (ebd., S. 100, H.i.O.).

Dieser inneren Harmonie stellt Fleck eine Geschlossenheit nach außen hin gegenüberstellt (vgl. Fleck, 2012, S. 53). So hätten alle stabilen Meinungssysteme eine gewisse Umgangsweise mit potenziellen Neuerungen, die ihren Fortbestand sichern soll. Dabei differenziert Fleck zwischen verschiedenen Graden: Zunächst erscheint ein Widerspruch zum eigenen System undenkbar bzw. bleibt ungesehen. Wird ein Widerspruch evident, so wird er entweder verschwiegen oder „mittels großer Kraftanstrengungen“ (ebd., S. 40) in das System integriert. In einem weiteren Schritt werden Sachverhalte entlang der geltenden Anschauung konstruiert und beschrieben, auch wenn es offenkundig Gegenbeweise dafür gibt (vgl. ebd.). Der letzte Grad liegt im Konstruieren von Sachverhalten, der „schöpferische[n] Dichtung“ (vgl. ebd., S. 46), entlang der eigenen Anschauungen, ohne entsprechendem oder trotz widersprechendem Referenzobjekt.

Die Rigidität und Beharrungstendenz von Denkstilen können mithin als Erklärung für Konflikte zwischen sozialen Gruppen dienen. Wenngleich der Machtaspekt der Denkkollektive von Fleck nicht explizit thematisiert wurde, so finden sich doch immer wieder Hinweise darauf, etwa wenn er über den Denkwang schreibt, dass dieser zum Ausschluss, zur Stigmatisierung oder zur Verfolgung Andersdenkender genutzt wird (vgl. ebd., S. 130), deren Legitimation durch eine nur partikulär geltende Wahrheit (etwa im Namen Gottes oder zur Erhaltung der Rassenreinheit) erfolgt.

In seinen weiteren Ausführungen betont Ludwik Fleck jedoch immer mehr den Aspekt der Wandelbarkeit und Entwicklungsfähigkeit von Denkstilen. Diese Merkmale seien einerseits ihrer sozialen Basis geschuldet, denn ein Individuum könne durchaus mehreren Denkkollektiven angehören und tut dies in der Regel auch, sei dies die Nation, der Stand, die Partei, die Religion, die akademische Gemeinschaft oder einfach das Gesamtkollektiv des alltäglichen Lebens (vgl. ebd., S. 61). So fänden sich auch in dem*der Wissenschaftler*in unterschiedliche Orientierungen, die in den Forschungsprozess miteinfließen. Durch den interkollektiven Austausch fänden neue Begriffe Eingang in ein Denkkollektiv, sie kursieren

darin, erzeugen subtile Verschiebungen in ihren Bedeutungen, Färbungen und den mit ihnen verknüpften Assoziationen und beeinflussen so die kollektive Wahrnehmung, die Denknormen und die Denkgewohnheiten (vgl. ebd. S. 58). Andererseits sind Bedeutungsverschiebungen schon allein durch das Medium des Gedankenaustauschs, nämlich Sprache, impliziert, da diese immer die Möglichkeit für Missverstehen (oder einfach Anders-Verstehen) beinhaltet (vgl. Rosenberg, 2018, S. 30).

Doch Denkstile seien nicht nur durch ihre grundsätzliche Veränderbarkeit gekennzeichnet, auch besteht mitunter die Notwendigkeit dafür. Das ist auf die Struktur von Denkkollektiven zurückzuführen. Fleck unterscheidet dabei den esoterischen und den exoterischen Kreis, die sich um einen Meinungssystem, egal welcher Natur, bilden. Während der esoterische Kreis in der Regel sehr klein sei und die Gelehrten oder Eingeweihten umfasse, bestünde der exoterische Kreis aus einer Vielzahl an „gebildeten Dilettanten“ (Fleck, 2012, S. 148), die ihrerseits mehreren exoterischen Kreisen angehörten und so den interkollektiven Gedankenverkehr beförderten. Dabei habe der exoterische Kreis keine „unmittelbare Beziehung zu jenem Denkgebilde, sondern nur durch die Vermittlung des esoterischen“ (ebd., S. 139). Die Beziehung des exoterischen zum esoterischen Kreis sei dabei durch Vertrauen gekennzeichnet. Die allgemeingebildete Allgemeinheit sei auf die Wissensvermittlung durch die Fachmänner angewiesen, um am Denkstil teilzuhaben.

An dieser Stelle differenziert Fleck zwei Formen des Wissens, das fachmännische und das populäre Wissen, und gibt damit zugleich eine Antwort auf die Frage, wo sich Denkstile als Diskurse materialisieren (vgl. ebd., S. 148). Neue wissenschaftliche Ideen oder Erkenntnisse würden in der Regel einen Prozess der Integration in einen bestehenden Denkstil durchlaufen, welcher über die Stadien Zeitschrift – Handbuch – Lehrbuch abläuft. Jedes dieser Medien verlange eine eigene Art der Darstellung, die durch das Verhältnis von neuem Wissen zu bestehendem reguliert wird, und die die zunehmende Unterwerfung neuer Erkenntnisse unter den Denkwang befördert, sodass das Denksystem als geschlossen auftritt (vgl. ebd., S. 156-160). Der Denkwang lasse sich besonders gut am letzten Stadium, dem Lehrbuchwissen, nachzeichnen, denn darin würde tendenziell am stärksten inhaltliche Abgeschlossenheit des Denksystems suggeriert. Dies sei auch nötig, denn „für jedes Gewerbe, für jedes Kunstgebiet, für jede Religionsgemeinde und jedes Wissensgebiet besteht eine Lehrlingszeit, während welcher rein autoritäre Gedankensuggestionen stattfindet, die nicht etwa durch »allgemein rationellen« Gedankenaufbau ersetzt werden kann“ (ebd., S. 136). Dieser Sozialisationsprozess solle dafür sorgen, dass die Welt auf Grundlage der durch den Denkwang vorgegeben Regeln und

Muster betrachtet wird, wodurch eine Perspektive eingenommen wird, die gewisse Dinge sichtbar werden lässt, andere jedoch verdeckt.

Im Gegensatz zum Fachwissen stelle das populäre Wissen eine stark vereinfachte Darstellung wissenschaftlichen Wissens für die breite Gruppe allgemeingebildeter Erwachsener dar, aus welchem sich letztlich Weltanschauungen speisen, die sodann durch die öffentliche Meinung wieder auf den esoterischen Kreis zurückwirken (vgl. ebd., S. 139, S.149-150) So reproduziert und verändert sich ein Denkstil aus dem Zusammenwirken von Fachleuten und Allgemeinheit. Wie stark wandelbar ein Denkstil ist, hängt für Fleck davon ab, welche Gruppe sich in der stärkeren Position befindet. Ist es die Allgemeinheit, so sei ein Denkkollektiv eher durch einen demokratischen Zug gekennzeichnet. Die öffentliche Meinung würde stärker integriert und die Eliten versuchten, das Vertrauen und Wohlwollen der Allgemeinheit zu bewahren. Dem gegenüber seien etwa religiöse Denkkollektive zumeist durch eine stärkere Position der Elite gekennzeichnet. Diese er- und behält sie in der Regel, indem sie den exoterischen Kreis auf Distanz hält und mittels strategischen „Geheimtun[s] und Dogmatik“ (ebd., S. 139), was mithin zu Starrheit und Konservatismus führt.

Zusammenfassend können Denkstile als kollektiv geteilte Wissenssysteme beschrieben werden, welche durch einen spezifischen historisch gewachsenen ästhetischen Stil die Verhältnisse ihrer Elemente zueinander auf harmonische Weise definieren. Auf Ebene der Denkkollektive ergibt sich daraus eine gewisse „Stimmungskameradschaft“ und „Denksolidarität im Dienste einer überpersönlichen Idee“ (ebd., S. 140), die die entsprechenden Denkwerte bestärken und das Individuum auf affektiver Ebene affizieren. Der zweite Ebene, auf die der Denkstil wirkt, die der den Stil realisierenden Ausführung, wird im nächsten Kapitel nachgegangen, um Anschlussmöglichkeiten an diskurstheoretische Überlegungen auszuloten.

2.2. Vom Gedanken zur Sprache

Sowohl Rosenberg (2018) als auch Radeiski (2017) und Czachur (2013) sehen den wichtigsten Anschlusspunkt des Denkstilkonzepts für die Diskursforschung im intra- und interkollektiven Denkverkehr. Denn in der Versprachlichung von Gedanken werden diese entäußert und zugleich objektiviert und so „in ein Material [übertragen], das leicht formbar und stets bei der Hand ist“ (Fleck, 2012, S. 39). Insbesondere in Situationen des zwischenmenschlichen Gedankenaustauschs, sei dieser mit Teilnehmer*innen des eigenen oder eines fremden Denkkollektivs, wird deutlich, welche Bedeutung der Denkstil über die kognitive Ebene hinaus für die sprachliche hat. Denn es kann davon ausgegangen werden, dass Kommunikation stets

mit gewissen Absichten erfolgt, sei dies auch nur die Absicht, (zu irgendeinem bestimmten Zweck) verstanden werden zu wollen. Insofern müsse eine Aussage immer bereits an ihren Kontext angepasst werden. Daraus ergibt sich, dass der Inhalt einer Aussage, aber auch der Aufbau der Sprache, die spezifische Anrede, Formulierungen etc. durch den Zweck der Äußerung, den*die Empfänger*in der Mitteilung bzw. das Milieu, in dem die Äußerung getätigt wird, und die darin geltenden Normen und Gebräuche geprägt werden (vgl. Radeiski, 2017, S. 115-116). Die so sprachlich aufbereiteten Wissensbestände, welche kommuniziert werden sollen, treffen im Sinne der Denkstiltheorie stets auf Empfänger*innen, welche ihrerseits einem Denkkollektiv angehören und unter einem spezifischen Denkwang stehen. Hinsichtlich der Zugehörigkeit zum Denkkollektiv lassen sich zwei Szenarien unterscheiden:

Handelt es sich um einen intrakollektiven Gedankenaustausch (die Teilnehmer*innen gehören demselben Denkkollektiv an), so wird die spezifische Äußerung an im Denkkollektiv verankerte Wissensbestände und Normen appellieren, gängige Schlussfolgerungen treffen, relevante Denkstilelemente anwenden und dadurch die „Gültigkeit dieser vorausgesetzten denkstilspezifischen Elemente und Verknüpfungen“ (ebd., S. 117) bekräftigen. Der intrakollektive Austausch entspringt in gewisser Hinsicht auch dem individuellen Bedürfnis nach Abgleich bzw. Bestätigung der eigenen Ansichten mit den kollektiven. So ist das Kollektiv auch immer „Mittel der Rückversicherung dafür“, dass die individuelle „‘Weltsicht‘ der Welt“ (Radeiski, 2015, S. 366) entspricht. Die Sicherheit, dass die eigenen Ansichten über die Welt mit denen anderer Individuen übereinstimmen, lässt das Individuum in dem Glauben, sich in Übereinstimmung mit der Wirklichkeit zu befinden.

Was die Prüfung des kollektiven Wissens auf seine Legitimität betrifft, besteht das Problem eines Zirkelschlusses, denn die Kriterien, die zur Prüfung herangezogen werden, sowie die vermeintlich davon getrennt gedachten Beweise entspringen einer Denktätigkeit, die ihrerseits in ebenjenem Denkstil gründet, welche sie überprüfen sollen. „Das ist für Fleck der Grund dafür, dass die Akzeptanz eines Denkstils nicht darunter leidet, dass er – von außen betrachtet! – vor widersprechenden Tatsachen steht und scheinbar krasse innertheoretische Widersprüche produziert.“ (ebd., S. 367) Aus diesem Umstand ergeben sich zwei Konsequenzen für den interkollektiven Gedankenaustausch:

Einerseits ist die sinnvolle Verständigung zwischen zwei Denkkollektiven nahezu unmöglich, mitunter auch deshalb, weil sich Denkkollektive oft gleicher Begriffe bedienen, diese aber mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen versehen. Andererseits liegt in genau dieser Schwierigkeit der sinnvollen Kommunikation über Denkstilgrenzen hinweg die Möglichkeit für

Denkkollektive, die Unvernünftigkeit, Willkür oder Sinnlosigkeit des anderen Denkstils „zur Bestätigung der ‚Richtigkeit‘ des eigenen Denkstils“ (ebd., S. 367) zu nutzen.

2.3. Von der Methodologie zur Methode

Flecks Hauptbegriffe bleiben der Ebene des Denkens verschrieben, wenngleich er – wie im vorigen Kapitel gezeigt – durchaus die Effekte der Sprache in seine Überlegungen miteinbezieht. Für diese Arbeit ist die klare Unterscheidung dennoch wichtig, insofern sie den Grundannahmen des *linguistic turns* folgt, wonach die Welt sprachlich konstruiert sei und Sprache die Wahrnehmung der Menschen von der Welt auf eine je spezifische Weise erzeugt (vgl. Tröhler & Fox, 2019, S. 3). Da sich historische Forschung häufig auf schriftliches, also versprachlichtes Quellenmaterial bezieht, macht es für die weiteren Ausführungen Sinn, den Begriff des Denkstiltransfers mit dem Begriff des diskursiven Austauschs zu ersetzen und von der versprachlichten Form von Denkstilen als Diskurse zu sprechen, um die sprachliche Ebene zu betonen und eine diskursanalytische Perspektive zu eröffnen.

Für die methodische Herangehensweise eignet sich der Zugang J. G. A. Pococks (2010), welcher sich zur Untersuchung politischer Sprachen auf die Unterscheidung zwischen *langue* und *parole* nach Ferdinand de Saussure stützt. Während *langue* als sozial und kulturell tradiertes System sprachlicher Konventionen dem Individuum zur Verfügung steht, bildet *parole* den tatsächlichen, individuellen Sprechakt, der seinen Sinn erst durch den Bezug auf die *langue* als sinngebenden Kontext erhält (vgl. Tröhler & Fox 2019, S. 5).

Als Historiker und Politologe geht Pocock „von einem Forschungsgebiet aus, das aus Sprechakten besteht, ob nun gesprochen, geschrieben oder gedruckt, und aus den Bedingungen oder Kontexten, in denen diese Akte vollzogen wurden“ (Pocock, 2010, S. 128). Darin liegen die beiden Untersuchungsebenen, *langue* und *parole*, deren Interaktion die geschichtliche Dimension von Diskursen eröffnet. Denn – wie dies auch von Fleck im Hinblick auf Denkstile konstatiert wurde – modifizieren *paroles langues* und können diese somit verändern. *Langues*, oder Sprachen, Diskurse, Idiome – Pocock schlägt eine Reihe an möglichen Bezeichnungen dafür vor (vgl. ebd., S. 129) – sind keine fixen und starren Gebilde, sondern fluide, wandelbare Systeme, die einerseits auf die darin vollzogenen Sprechakte durch ihre konventionale Natur wirken, andererseits durch sie verändert werden können.

Die Arbeit des*der Historikers*in besteht nach Pocock weitgehend darin, die zu untersuchende Sprache zu erlernen. Das impliziert ein Sich-vertraut-machen mit den gängigen „Idiome[n], rhetorische[n] Verfahren, Formen politischer Rede, deutlich zu unterscheidende[n]

Sprachspiele, die jeweils über ihr eigenes Vokabular verfügen können, ihre[n] Regeln, Vorbedingungen und Implikationen, ihre[m] Ton und Stil“ (ebd., S. 129). Dabei liegt der Fokus besonders auf der Rhetorik und damit auf dem affektiven Gehalt von Sprache (vgl. ebd., S. 131). Das Erlernen einer Sprache soll ermöglichen, den Blick dafür zu öffnen, was in ihr sagbar ist und wie es ausgedrückt wird. Dies geschieht maßgeblich über die Auseinandersetzung mit den darin stattfindenden Sprechakten, da diese stets als Reaktion auf Sprachkonventionen zu verstehen sind (vgl. ebd., S. 145), seien sie dies zum Zwecke des Erhalts der Sprache oder im Versuch, Innovationen zu erzeugen und Sprache zu verändern. In jedem Fall sind sie interessenengebunden.

So betont Pocock, dass Sprachinnovation und -verbreitung historisch in hohem Maße von führenden Autoritäten wie Klerikern oder Juristen ausging, wenngleich sich auch eine gegenläufige Tendenz der Aneignung und Veränderung jener Sprachen durch Laien zu ihren eigenen Zwecken ausmachen lässt (vgl. ebd., S. 133). Um eine Sprache und die in ihr stattgefundenen Kämpfe „erlernen“ zu können, ist daher die Auseinandersetzung mit dem historischen und sozialen Kontext unerlässlich (vgl. ebd., S. 140). Hinsichtlich der Situation christlicher LehrerInnen wurde in Kap. 1 bereits angedeutet, dass es sich um eine Zeit intensiver, oft expliziter ideologischer Auseinandersetzungen handelte, welche nicht nur auf politischer Ebene stattfanden, sondern das alltägliche Leben der ÖsterreicherInnen beeinflussten. Den Worten (religiöser, politischer, akademischer) Autoritäten ist insofern eine hohe Bedeutung beizumessen, da sie – mit Hinblick auf Flecks Denkstil-Konzept – dem esoterischen Kreis zuzuzählen sind und sich „näher“ an der „Wahrheit“ befinden, insofern auch als Vermittler(*innen) der Wahrheit fungieren. Ebenso ist die Auseinandersetzung damit, wogegen sich ein Diskurs durchzusetzen versuchte, wichtig für seine Kontextualisierung. Für die Bearbeitung der Forschungsfragen liegen die ersten Schritte daher in einer Analyse des sozialgeschichtlichen sowie bildungspolitischen Kontextes und in der Analyse bedeutsamer Bezugsschriften wie etwa Verordnungen, Gesetzestexte oder Enzykliken, insofern sie einen wichtigen Bezugsrahmen für die im untersuchten Diskurs vollzogenen *paroles* bilden.

Während Pocock keine genauen methodischen Anweisungen für die Diskursanalyse historischer Texte vorlegt, sondern eher eine Betrachtungsweise über das Zustandekommen und die Veränderung von Diskursen sowie Richtlinien für die historische Arbeit bietet, findet sich bei Fleck ein Ansatzpunkt für die nachstehende Analyse des Erziehungsdiskurses. Nach Flecks Denkstillehre erscheinen die in fremden Denkstilen anerkannten Prinzipien, Wissensbestände, Glaubenssätze, Dogmen etc. aus einer externen Perspektive in der Regel als befremdlich, ja als willkürlich (vgl. Fleck, 2012, S. 143). Dies ist auf die Beharrungstendenz von

Meinungssystemen zurückführen: Um ihre innere Harmonie zu erhalten, bedienen sie sich gewisser stilistischer Kunstgriffe (vgl. ebd., S. 40). „Die Auffassungen sind eben keine logischen Systeme – so sehr sie es jederzeit sein wollen, - sondern stilgemäße Einheiten, die sich nur als solche entwickeln und verkümmern oder in andere mit ihren Beweisen übergehen.“ (ebd., S. 40). In dieser ästhetischen Dimension von Denkstilen liegt für Fleck daher die Möglichkeitsbedingung von *Täuschungen*. Mithin interpretiert er das Systemmerkmal der inneren Harmonie als „Harmonie der Täuschungen“ (vgl. ebd., S. 40). Auf dieser Grundlage kann konstatiert werden, dass Denkstile nicht die Summe ihrer Elemente sind, sondern dass ihre Elemente bestimmt werden durch die Stilmerkmale, die ihr eigen sind und die ihre harmonische Geschlossenheit garantieren, und die so die Verhältnisse ihrer Elemente zueinander prägen (vgl. ebd., S. 52). So liegt ein wichtiger Fokus beim „Erlernen“ der Sprache in jenen rhetorischen Figuren, Argumenten, Schlussfolgerungen etc., die auf den ersten Blick willkürlich erscheinen und die sich logisch nicht ableiten lassen, sondern deren Zusammenhang sich nur stilistisch nachweisen lässt.

Ein Beispiel für diesen harmonisierenden Effekt sieht Fleck in Benennungen und Feststellungen, die durch ihre wiederholte diskursive Anwendung zu Schlagworten werden: „[S]ie erwerben magische Kraft, denn sie wirken geistig nicht mehr durch ihren logischen Sinn – ja, oft gegen ihn – sondern durch bloße Gegenwart“ und machen je nach Kontext „sofort Feinde oder Freunde“ (ebd., S. 59).

Die Schlagwortanalyse bietet einen Ausgangspunkt für die Analyse von Diskursen, insofern Schlagwörter „das im Diskursverlauf etablierte ‚Wissen‘“ kondensieren und durch ihre Nutzung zugleich der diskursive Hintergrund reaktiviert wird, in welchem sie hervorgebracht wurden (vgl. Schröter, 2013, S. 95). Zudem lassen sich anhand ihrer Nutzung Veränderungen im Diskurs nachzeichnen, denn Schlagwörter haben typischerweise einen „diskursgebundenen ‚Lebenszyklus‘“ (ebd., S. 95): Determiniert durch den Diskurs, welcher sie hervorbringt, treten sie zu einem gewissen Zeitpunkt auf, erfahren erhöhten Gebrauch, welcher nach einer Weile wieder abklingt und werden ggf. durch neue Schlagwörter ersetzt.

Ein weiteres wichtiges Merkmal ist ihre Gruppengebundenheit. Schlagwörter stehen in der Regel für eine bestimmte Position, Perspektive oder ganze Programmatik, mithin für eine ganze Gruppe und werden so als Abzeichen oder sog. „Fahnenwörter“ genutzt, oder im negativen Gebrauch als „Stigmawörter“ (Schröter, 2008, S. 46), um kollektive Abneigung oder Distanz zu einer Idee oder einem so konstruierten Sachverhalt zu kommunizieren. Dabei bezeichnen sie in der Regel komplexe, abstrakte Konzepte mit verschiedenen Implikationen, deren Analyse

Kontextwissen voraussetzt (vgl. ebd., S. 46-48). Für die Analyse von Schlagwörtern schlägt Schröter zwei Aspekte vor, auf die der Blick bei der Untersuchung der *paroles* gerichtet ist:

- Wortzusammenstellungen: Damit sind insbesondere Nomen und Adjektive gemeint, die im Kontext von Erziehung genutzt werden, so etwa *vaterländische Erziehung* oder *Erziehungswerk*. In der Regel sind damit Konzepte angesprochen oder beschrieben, wie etwas konstruiert ist oder (in programmatischen Schriften) konzipiert werden soll.
- Metaphern: Der Gebrauch von Schlagwörtern in Metaphern oder als Metapher gibt ebenfalls Aufschluss über die Konstruktion von Erziehung und die zu Erziehenden und damit über den Erziehungsdiskurs selbst (vgl. ebd., S. 49-50).

Das folgende Kapitel ist beleuchtet zunächst den historischen Kontext, bevor im darauffolgenden Kapitel näher auf die methodische Umsetzung der Diskursanalyse eingegangen wird.

3. Historischer Kontext

3.1. Allgemeine politische Ausgangslage

Mit dem Zerfall des Habsburgerreichs und der erheblichen Verkleinerung des Staatsgebiets 1918 stand die neu gegründete Republik Deutschösterreich vor einer Reihe an Herausforderungen, deren Lösung durch alle politischen Lager hindurch nicht langfristig im Aufbau eines eigenständigen Nationalstaats gesehen wurde, sondern in der Annäherung an das Deutsche Reich mit dem Ziel des Anschlusses. War in den Oktobertagen 1918 die Frage nach der künftigen Staatsform – Monarchie oder Republik – noch ein Streitthema, so änderten sich die Monarchie-treuen Stimmen des Christlichsozialen Lagers auch bald in Zustimmung zur Republik, nachdem Deutschland bereits die Republik ausgerufen und Kaiser Karl seine Verzichtserklärung unterzeichnet hatte. So wurde am 12. November 1918 die demokratische Republik Deutschösterreich ausgerufen (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 9).

3.1.1. Wirtschaftliche Ausgangslage

Die angesprochenen Herausforderungen können gebündelt werden einerseits in wirtschaftliche Herausforderungen und andererseits in Probleme im Umgang mit Demokratie, die maßgeblich durch die wirtschaftliche Lage noch erschwert wurden. Wirtschaftlich weitgehend unabhängig

hatte sich das Großreich Österreich-Ungarn über regionale Arbeitsteilung und Binnenhandel selbst versorgen können. Die österreichische Reichshälfte importierte einen großen Anteil an Getreide und Vieh aus Ungarn und exportierte im Gegenzug Textil-, Konfektions- und Ledererzeugnisse nach Ungarn. Als wirtschaftlich fortschrittlichster Teil des Habsburgerreichs umfasste Österreich nur etwa 22 % der Bevölkerung, aber rund ein Drittel der Fabriken und des Volkseinkommens (vgl. Weber, 1995, S. 24-26). In Wien als ehemaligen Regierungs- und Verwaltungszentrum des Habsburgerreichs fanden sich Zentralverwaltung, Bankwesen, Zeitungswesen, Wissenschafts- und Kultureinrichtungen, etc., die „bis 1918 auf ganz Zisleithanien und zum Teil sogar auf die gesamte Monarchie ausgerichtet war[en]“ (Bruckmüller, 2015, S. 373). Ebenso verhielt es sich mit anderen Industriebereichen, die nach dem Krieg für den österreichischen Teil maßlos überdimensioniert waren (vgl. Weber, 1995, S. 30).

Weite industrielle Bereiche zur Herstellung bzw. Verarbeitung lebensnotwendiger Güter waren dagegen unterproportioniert vorhanden und reichten nicht aus, um den Bedarf der Deutschösterreicher zu decken. Die Abhängigkeit von der Landwirtschaft Transleithaniens erlebte die Bevölkerung der österreichischen Reichshälfte schon vor dem Krieg in Form von „abrupten Preissteigerungen, Engpässen in der Versorgung und Hungerrevolten“ (Hofer, 2013, S. 36), die sich im Laufe des Krieges stetig verschlimmerten und die Bevölkerung (insbesondere Wiens) in eine tiefe wirtschaftliche und in der Folge auch gesundheitliche Notlage stürzte, die häufig zu Protesten und gewaltvollen Zusammenstößen auf den Straßen führte (vgl. ebd., S. 36). Bald nach Beendigung des Krieges konnten großzügige Hilfeleistungen aus dem europäischen und amerikanischen Ausland die Hungersnot lindern. Einerseits war das Mitleid mit der österreichischen Bevölkerung groß, andererseits fürchtete man auch die Möglichkeit einer bolschewistischen Revolution in Österreich: „The problem of supplying food to Austria was the most difficult of all Central European countries. Yet it was self-evident that food must be supplied, not only to prevent starvation, but to prevent the establishment of a hot bed of bolshevism in the very center of Europe.“ (Surface & Bland, 1931, S. 153, zitiert nach Hofer, 2013, S. 35)

Nach dem Ersten Weltkrieg fand sich die junge Republik mit völlig veränderten Funktionsbedingungen ihrer Volkswirtschaft wieder und musste einen wirtschaftlichen Schrumpfungsprozess durchmachen, der von der nun 6,5 Millionen EinwohnerInnen kleinen Nation getragen wurde. Zudem war Österreich – insbesondere im Hinblick auf die Nahrungsmittelversorgung – stark auf Importe aus den anderen Ländern des Donauraums angewiesen, die ihrerseits unter Errichtung hoher Zollmauern und einer protektionistischen

Wirtschaftspolitik versuchten, ihre eigene Wirtschaft auszubauen (vgl. Weber, 1995, S. 31). Für die Bevölkerung zeigten sich diese Entwicklungen in ihrem Alltag in einem immer schneller werdenden Preisauftrieb alltäglicher Güter und Lebensmittel, während die Reallöhne auf einem im europäischen Vergleich sehr niedrigen Niveau stagnierten. „Bis zum Jänner 1919 machte der Preisindex (Juli 1914 = 1) einen Sprung auf 24,7, ein Jahr später lag er bei 43,1, im September 1922, am Gipfel der Hyperinflation, sollte er schließlich einen Wert von 12.308 erreichen.“ (Weigl, 2018, S. 169) In Folge der Hyperinflation kam es zu einem kollektiven Abstieg des bürgerlichen „Mittelstandes“, der seine Ersparnisse großteils in Staatsanleihen angelegt hatte, welche eine totale Entwertung erfuhren (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 22). Der Zusammenbruch der Wirtschaft führte zudem dazu, dass viele Betriebe geschlossen oder verkleinert werden mussten. Dadurch (und aus einer Reihe an weiteren Gründen wie etwa der Wiedereintritt heimkehrender Soldaten in den Arbeitsmarkt oder fehlende staatliche Investitionen) stieg die Arbeitslosigkeit im Laufe der 20er Jahre stetig an.

Durch eine Völkerbundanleihe von 650 Millionen Goldkronen – festgehalten in den Genfer Protokollen 1922 – und die damit verbundene Währungsreform konnte die Hyperinflation gestoppt werden. Damit verpflichtete sich Österreich allerdings erneut zu seiner Unabhängigkeit, was einer Wiederholung des „Anschlussverbots“ gleichkam, zur Ausarbeitung eines Sanierungsprogramms führte, dessen Umsetzung durch eine vom Völkerbund gestellte Kommission kontrolliert wurde, sowie die Verpfändung der Erlöse aus Zöllen und dem Tabakmonopol nach sich zog. Das Sanierungsprogramm hatte Steuererhöhungen und massive Beamtenentlassungen (insg. 84.000) zur Folge, was abermals dem Konsum schadete (vgl. Kohl, 2018, S. 320). Während sich die Wirtschaft Österreichs Mitte der zwanziger Jahre langsam von den Kriegsschäden erholte und allmählich wieder Anschluss an die Weltkonjunktur fand, geriet Österreich als stark Außenhandel-abhängiges Land Anfang der 1930er in Folge der Weltwirtschaftskrise und mit dem Zusammenbruch der Creditanstalt in eine weitere Krise, welche durch eine extreme Sparpolitik wiederum verschärft wurde (vgl. Weber, 1995, S. 28).

3.1.2. Sozialstruktur

Die schwierige wirtschaftliche Lage prägte auch die Sozialstruktur des jungen Staates und macht sich in demografischen Daten bemerkbar: Der stetige Rückgang der Heirats- und Geburtenziffern seit Gründung der Ersten Republik spiegelt die triste ökonomische Situation und den damit verbundenen schwindenden Zukunftsoptimismus junger Paare wider. Für

Familien, deren Haupteinnahmequelle in der außeragraren und außerhäuslichen Erwerbsarbeit lag, hätten Kinder einen erheblichen und schwer leistbaren Kostenposten dargestellt (vgl. Haller, 2008, S. 69; Faßmann, 1995, S. 12-13). Ebenso kann für die Zwischenkriegszeit eine negative Wanderungsbilanz festgestellt werden. Viele Menschen verließen das Land aus ökonomischen oder politischen Gründen, später aber auch wegen rassistischer Verfolgung (vgl. Faßmann, 1995, S. 12).

Für die Sozialforschung zur Zwischenkriegszeit bildet Emmanuel Januschkas 34-seitiges Werk „Die soziale Schichtung der Bevölkerung Österreichs“ (1938, zitiert nach Hofmann & Weiss, 2018) eine wichtige Referenz. Er untersuchte darin die Stratifizierung der österreichischen Gesellschaft jener Zeit. Aufgrund der theoretischen Schwäche bietet Januschkas Schichtmodell kein „absolut repräsentatives Abbild der realen Situation“ (Faßmann, 1995, S. 19), es kann jedoch einen zahlenmäßigen Eindruck von der sozialen Gliederung in der Zwischenkriegszeit liefern. Januschka unterteilte die österreichische Gesellschaft in drei Schichten: Die Oberschicht, welche sich aus Großindustriellen, Großgrundbesitzern, hohen Beamten und Immobilienbesitzern zusammensetzte, umfasste knapp 2 %. Darunter sammelte sich eine sehr schmale Mittelschicht (13 %), die die mittleren Angestellten, gewerblichen Unternehmer und Landwirte mit einer mittleren Besitzfläche umfasste. Die restlichen 86 % der erwerbstätigen Bevölkerung waren der Unterschicht zuzuzählen. Darin finden sich etwa Kleinlandwirte, Kleingewerbetreibende, niedrige Angestellte, Arbeiter und Sozialrentner (vgl. ebd., S. 19).

Soweit von Faßmann beschrieben, scheint Januschkas Modell die Zahl der Arbeitslosen nicht zu berücksichtigen. Diese war über den gesamten Zeitraum der Zwischenkriegszeit sehr hoch, an ihrem Höhepunkt im Jahr 1933 lag sie sogar bei 26 %, also über einem Viertel der registrierten erwerbsfähigen Personen (vgl. ebd., S. 21). Dabei ist jedoch die Jugendarbeitslosigkeit nicht vollständig berücksichtigt, weil diese durch den noch nicht vollzogenen Eintritt ins Berufsleben statistisch nur schwer zu erfassen ist. Laut Bruckmüller (2015) lag sie im Jahr 1934 bei etwa 150.000 arbeitslosen Jugendlichen, wobei von einer weit höheren Dunkelziffer ausgegangen werden kann. Das lag mitunter daran, dass Betriebe keine oder nur noch wenige Lehrlinge ausbildeten. 1927 lag das Verhältnis von SchulabgängerInnen zu verfügbaren Lehrstellen bei 3,1 zu 1 (vgl. ebd., S. 403). Die Ursachen für die hohen und stetig steigenden Arbeitslosenzahlen wurden bereits angedeutet. Für die Arbeitssuchenden stellte sich das Problem so dar, dass Unternehmen immer weniger Arbeitskräfte benötigten, die Nachfrage am Arbeitsmarkt also zurückging. Dies war insbesondere in der Eisen- und Metallindustrie, der Holzindustrie und dem Textilgewerbe der Fall. Besonders darunter litten

Personen ohne Berufsausbildung bzw. Hilfsarbeiter, Jugendliche und Frauen (Stichwort „Hausfrauisierung“) (vgl. Faßmann, 1995, S. 21).

3.1.3. Die politischen Lager

Die wirtschaftlichen Umstände trugen maßgeblich dazu bei, dass sich eine demokratische Gesinnung nur sehr schwierig bei der Bevölkerung und den politischen Parteien entwickeln konnte. Das Vertrauen zu Angehörigen anderer Parteien und zur Obrigkeit fehlte weitgehend über alle politischen Lager hinweg. Misstrauen und Angst vor der gewaltsamen Durchsetzung von Totalitätsansprüchen der anderen Parteien waren vorherrschend. Insofern verwundert es auch nicht, dass demokratiefördernde Werte wie der respektvolle Umgang mit Andersdenkenden, Toleranz und Respekt vor staatlichen Institutionen bzw. der Verfassung nur mangelnd durch Erziehung gefördert wurden (Engelbrecht 1988, S. 13).

Bereits vor dem Ersten Weltkrieg entwickelten die politischen Massenvorstellungen totalitäre Ideologien und Zielvorstellungen für eine künftige Gesellschaft, die letztlich nicht in der Demokratie verwirklicht ist, sondern diese viel mehr als Mittel zum Zweck, als Weg zu einer idealen Gesellschaftsordnung verstanden. Die drei politischen Lager, das sozialdemokratische, das christlich-konservative und das deutsch-nationale, hatten sich Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt und politisch-gesellschaftlichen Großkonflikten zur Kanalisierung verholfen. Damit erhielten weite Teile der arbeitenden Bevölkerung, Bauern, Handwerker, Arbeiter, die Möglichkeit geschlossen politisch aufzutreten und ihre Rechte einzufordern (vgl. Bruckmüller, 2015, S. 405).

Die beiden Großparteien, die Sozialdemokratische Arbeiterpartei und die Christlichsoziale Partei, hatten sich beide um 1890 konstituiert, während das kleinere deutschnationale Lager zunächst noch politisch fragmentiert war und sich erst in den frühen 20er Jahren auf Bundesebene zur Großdeutschen Volkspartei und zum Landbund zusammenfand. Während die Sozialdemokratie traditionell die Interessen der Arbeiterklasse gegen das kapitalistische System und die bürgerlichen Parteien als seine politischen Repräsentanten vertrat, stellte die Christlichsoziale Partei die politische Vertretung des katholischen Klerus dar und trat gegen die von Teilen der Sozialdemokratie vertretene Klassenkampffideologie und den Laizismus ein. Das deutschnationale Lager verband den Antimarxismus der Christlichsozialen mit dem Antiklerikalismus der Sozialdemokraten, sein Hauptinteresse lag jedoch im Anschluss an Deutschland – ein Bestreben, welches alle Lager miteinander teilten (vgl. Onken, 2013, S. 283-286). Die Spaltung der österreichischen Gesellschaft und das Streben nach Veränderung der

Verhältnisse wurde zwar zunächst noch „durch die Monarchie, die Armee, den Krieg“ (Bruckmüller, 2015, S. 405) überdeckt. Nach dem Zusammenbruch des Habsburgerreichs und im Verlauf der Ersten Republik trat sie jedoch immer stärker hervor und verschärfte sich zusehends, bis letztlich bürgerkriegsähnliche Zustände erreicht waren (vgl. ebd., S. 405).

Ein bedeutender Grund dafür lag im fehlenden Bewusstsein der Bevölkerung als eigenständige österreichische Nation, als nationale Einheit. Der Anschluss an die Weimarer Republik wurde von Anfang an als einzige „Überlebensmöglichkeit“ des wirtschaftlich als so desolat erfahrenen Staates konstruiert und über sämtliche Bevölkerungsschichten und politische Gesinnungen herbeigesehnt. Das kam auch in dem von der provisorischen Nationalversammlung festgelegten Namen der jungen Republik „Deutschösterreich“ zum Ausdruck. Selbst nach dem Anschlussverbot und der Festlegung auf den Namen Republik Österreich durch die Siegermächte 1919 blieb der Anschlusswunsch bestehen, ganz besonders stark beim deutschnationalen Lager. Das nationale Bewusstsein war also ein „deutsches“, welches jedoch nicht über die politische Lagergrenzen hinweg vereinend wirkte (vgl. ebd., S. 406).

Dies ist auch wenig verwunderlich, denn im Vordergrund der politischen Parteien stand vielmehr die lagerinterne Sozialisation der eigenen Mitglieder anstatt der Evokation geteilter nationaler Gefühle. Diese wurde über die Einbindung der Mitglieder (und ihrer Kinder!) über jedes Alter in die jeweilige Kultur erreicht (vgl. ebd., S. 406). Die politischen Lager bildeten ein „geschlossenes gesellschaftliches Milieu, das Betreuung versprach, von der Wiege bis zur Bahre, ... ein Lager schließlich auch im Sinne des befestigten Lagers, das Schutz bot gegen eine Welt von Feinden“ (Höbelt, 2018, S. 59). Die Teilnahme an Festen, Heimen, Aufmärschen, Jugendlagern, Demonstrationen, Vereinen etc. ermöglichte dem Einzelnen eine ständige Wiederherstellung der Identität mit dem Lager und wurde „[d]urch den sorgfältigen Aufbau von *Feindbildern*“ (Bruckmüller, 2015, S. 406, H.i.O.) zur Abgrenzung von den anderen Lagern noch verstärkt. Die starke Integration des Einzelnen nach innen, die die Kontrolle über weite Bereiche des Lebens der AnhängerInnen ermöglicht, sowie die Isolierung nach Außen garantierten den Parteien bedingungslose Unterstützung seitens ihrer Mitglieder (vgl. Dachs 1995, S. 152). Demokratieschädigend hinzu kam noch die oben bereits erwähnte Tendenz der politischen Lager, „Anspruch auf das ‚Ganze‘“ (ebd., S. 152) in ihren Zielvorstellungen und Parteiprogrammen zu erheben. Die Sozialdemokratie, die zwar „im Kern durchaus gemäßigt und keineswegs von revolutionärem Elan erfüllt“ (Höbelt 2018, S. 62) war, kokettierte regelmäßig mit revolutionären Gedanken (wenngleich dies eher dazu diente, entsprechende WählerInnengruppen bei der Stange zu halten und vor den Christlichsozialen als gefährlicher Gegner aufzutreten), wie im Linzer Parteiprogramm von 1926 zu lesen ist:

Wenn sich aber die Bourgeoisie gegen die gesellschaftliche Umwälzung, die die Aufgabe der Staatsmacht der Arbeiterklasse sein wird, durch planmäßige Unterbindung des Wirtschaftslebens, durch gewaltsame Auflehnung, durch Verschwörung mit ausländischen gegenrevolutionären Mächten widersetzen sollte, dann wäre die Arbeiterklasse gezwungen, *den Widerstand der Bourgeoise mit den Mitteln der Diktatur zu brechen*. (Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Deutschösterreichs, 1970, S. 385, H.i.O.)

Die marxistische Rhetorik sicherte der Sozialdemokratie die Unterstützung linker WählerInnen und verhinderte zugleich die Bildung einer starken Kommunistischen Partei. „Auf die bürgerlichen Parteien wirkte die demonstrativ zur Schau gestellte Klassenkampf-Attitude, der fatale Glaube an den geschichtsnotwendigen Niedergang des Kapitalismus und der Bourgeoisie ... [jedoch] überaus bedrohlich“ (Bauer, 2018, S. 9). Die durch die wirtschaftliche Situation der Nachkriegszeit materiell und in ihrem gesellschaftlichen Status so geschädigte bürgerliche Schicht fürchtete Zustände wie in der Sowjetunion – eine Angst, die das raue politische Klima der Zwischenkriegszeit und die Radikalisierung der politischen Eliten unter Einbezug der stetig wachsenden paramilitärischer Verbände immer weiter beförderte (vgl. ebd., S. 10-11).

Während die Sozialdemokratie die sozialistische Gesellschaftsordnung herbeisehnte, träumten die Christlich-Konservativen von der ständischen Ordnung auf Grundlage der christlichen Lehre und die Deutschnationalen von der rassistisch begründeten Volksgemeinschaft (Bruckmüller, 2015, S. 406). So entwickelte sich bei den politischen Parteien schon sehr früh „Mißtrauen an der demokratischen Gesinnung des Gegners und die Angst vor einem notfalls mit Gewalt zu führenden Kampf ums politische Überleben“ (Dachs, 1995, S. 152).

Das Gewaltpotenzial schien durch die beschränkten Möglichkeiten demokratiekonformer politischer Partizipation noch verstärkt. Bruckmüller (2015) stellte dazu eine auffallende Parallelität zwischen der zunehmenden Gewaltsamkeit in politischen Auseinandersetzungen und steigender Arbeitslosigkeit fest. Je weniger Menschen die Möglichkeit auf friedlichen Protest (Streik) haben, desto mehr traten gewalttätige Formen zutage, und dies war insbesondere ab 1929 mit Beginn der Weltwirtschaftskrise zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 410). Ein weiterer Faktor, der zunehmend zu einer feindlichen Atmosphäre beitrug, war der Einbezug von bürgerlichen Wehrverbänden in politische Auseinandersetzungen. Wehrverbände entstanden nach dem Zerfall der Monarchie besonders im ländlichen Bereich zum Schutz der neuen territorialen Grenzen und dienten den politischen Parteien als private Armeen. Sie wurden besonders aus der Bevölkerung ländlicher Regionen rekrutiert und setzten sich

überwiegend aus Personengruppen zusammen, die durch die Nachkriegszustände einen materiellen bzw. sozialen Statusverlust erfuhren und in ihren Lebensentwürfen enttäuscht wurden. Dazu zählten frühere Offiziere und Beamte der Monarchie, Adelige, Angehörige des früheren „Mittelstands“, welcher durch die Kriegsinflation eine erhebliche Reduktion erlebte, und besonders Angestellte. Insofern waren sie überwiegend monarchistisch bzw. deutschnational, aber auch protofaschistisch eingestellt, wenngleich die SDAP ebenso über eine solche Organisation, den Republikanischen Schutzbund, verfügte (vgl. Edmondson, 1995, S. 261-263). Damit „entrissen die Lager dem Staat das Gewaltmonopol“ (Hanisch, 1995, S. 4), denn das Bundesheer als staatliche Institution war personell zu schwach, um die Wehrverbände zu kontrollieren.

3.1.4. Die Christlichsoziale Partei und der Politische Katholizismus

Das folgende Kapitel gibt einen Überblick über die Ideologie, die politischen Positionen und Forderungen der Christlichsozialen Partei als Teil eines ideologisch gleichgesinnten Netzwerks, das als politischer Katholizismus bezeichnet werden kann, insofern es einen wichtigen ideologischen Bezugsrahmen für österreichische ChristInnen darstellte. Nach Schneider geht es beim politischen Katholizismus um politisches Engagement, das sich katholischer Motivgehalte bedient und dazu dienen soll, *„Katholiken, ihre politischen Einstellungen und Aktivitäten, im Zeichen eines aus einer ‚katholischen Weltanschauung‘ abgeleiteten politischen Leitbildes auf eine Linie zu bringen“* (Iber, 2007, S. 519, H.i.O.). Wohnout (2018) beschreibt den politischen Katholizismus als „vor allem personell eng miteinander verwobene[s] Beziehungsgeflecht von Christlichsozialer Partei, Vereinskatholizismus und katholischer Publizistik, soweit sie politisch meinungsbildend agierte“ (ebd., S. 167). Für Hanisch (1977) gehörte insbesondere die Hierarchie und der Klerus, sofern sie über ihre Seelsorge- und Missionsaufgabe hinaus politische Aussagen tätigte, die Christlichsoziale Partei sowie diverse Vereine, Gruppen und Einzelpersonen, die sich politisch äußerten und Stellung bezogen (vgl. ebd., S. 2). Im Folgenden liegt der Fokus vermehrt auf den politischen Aussagen der Katholischen Kirche und deren Umsetzung im Programm Christlichsozialen Partei CSP als deren politische Vertretung in der Zwischenkriegszeit.

Die Christlichsoziale Partei war 1890/91 unter der Leitung von Karl Lueger entstanden. Er schaffte es, verschiedene politische, katholische Vereine zu vereinen, die sich im Anschluss an die Große Depression der 1870er Jahre gebildet und versucht hatten, gegen den Liberalismus jener Zeit Sozialreformen anzustoßen. Ihre ursprünglichen Forderungen bezogen sie noch von

Karl von Vogelsang, der sich in seinem sozialreformerischen Denken an Papst Pius IX. orientiert und eine Gesellschaftsordnung nach mittelalterlichen Mustern herbeigesehnt hatte (vgl. Iber, 2007, S. 515).

Zu den anfänglichen Mitgliedern der CSP gehörten vor allem Gewerbetreibende und untere Bedienstete, welche nicht zuletzt auf Luegers antisemitische Agitationen ansprachen. Als sich die junge Partei mit der Katholisch-konservativen Partei sowie weiteren Splitterparteien Anfang des 20. Jahrhunderts vereinigte und zunehmend politischen Erfolg erlangte, „wandelte sich die vordem wenigstens im Ansatz sozialreformatorisch orientierte Partei des Wiener Kleinbürgertums zu einer konservativen Reichs-Partei des deutschsprachigen besitzenden katholischen Bauern- und Bürgertums“ (Staudinger et al., 1995, S. 160). Als loser Verband unterschiedlicher weltanschaulicher Gruppierungen einte sie zunächst nur der Antisemitismus (vgl. Höbelt, 2018, S. 78).

Prägend für die Politik der Christlichsozialen Partei der Ersten Republik war in besonderem Ausmaß der Wiener Moraltheologe und Priester Ignaz Seipel, welcher von 1921 bis 1930 die Partei führte. Seipels Ziel war es unter Einbindung jüdischer Bankiers und nationaler Industrieller die CSP mehrheitsfähig zu machen (vgl. ebd., S. 85-86), was sich letztlich auch in der Parteifinanzierung niederschlug und einer Zuwendung zum Kapitalismus gleichkam (vgl. Onken, 2013, S. 297; Iber, 2007, S. 516).

Über den Zeitraum der Ersten Republik war die CSP durchgehend Regierungspartei. Während die anfängliche Koalition mit den Sozialdemokraten von kurzer Dauer war, einte sie ein ausgeprägter Antimarxismus und Antisemitismus mit den Parteien des deutschnationalen Lagers, was von 1920 an die Regierungszusammenarbeit mit der Großdeutschen Volkspartei bzw. dem Landbund ermöglichte (vgl. ebd., S. 294). Die Koalitionsparteien standen sich jedoch in kulturpolitischen Fragen fern, was „die Schul-, Kultus- und Kulturpolitik mehr oder weniger stilllegte“ (Engelbrecht, 1988, S. 96). In schulpolitischen Fragen stand das deutschnationale Lager der Sozialdemokratie weit näher als den Christlich-Konservativen (vgl. ebd., S. 96). Zudem schloss das Staatsgrundgesetz von 1896, wonach Änderungen im Bildungsbereich die Übereinstimmung von Gesetzen auf Bundes- und Länderebene voraussetzten, die Möglichkeit von groß angelegten Bildungsreformen von vornherein nahezu aus, insofern sie ein hohes Maß an Konsens zwischen den beiden Großparteien, CSP und SDAP, erforderte (vgl. ebd., S. 12). So wie auch die Sozialdemokratie bot die Christlichsoziale Partei als Massenpartei ein breites Netzwerk an Vereinen, die der Förderung und Verbreitung des katholischen Glaubens in Zeiten aggressiver Kirchenaustrittspropaganda seitens des politischen Konkurrenten dienen sollten: caritative Vereine, Arbeiterorganisationen bzw. ständische Zusammenschlüsse, Vereine für

Jugendpflege und Erwachsenenbildung, Frauenvereine, Schülerorganisationen, Sportverein etc. Darüber, sowie über die politische Propaganda seitens der Amtskirche, sicherte sich die CSP ihre WählerInnen (vgl. Staudinger et al., 1995, S. 163; Iber, 2007, S. 523).

In ihrer Ideologie orientierte sich die CSP an der Katholischen Kirche, der konservativen päpstlichen Enzyklika „Rerum novarum“ (1891) von Papst Leo XIII. und später an deren Wiederholung und Adaption an aktuellen Verhältnisse „Quadragesimo anno“ (1931) von Papst Pius XI. Bevor auf die politischen Forderungen der CSP näher eingegangen wird, wird die erste Sozialenzyklika in ihrem Inhalt kurz vorgestellt.

„Rerum novarum“ (Papst Leo XIII., 1891) beschäftigte sich als erste päpstliche Sozialenzyklika 1891 mit der Arbeiterfrage. Als Anlass galt Papst Leo XIII. die immer größere werdende ungleiche Verteilung von Kapital und die damit verbundene Notlage der Arbeiterschaft, welche von einem „Niedergang der Sitten“ (ebd., S. 1) begleitet sei. Damit gemeint war ein Rückgang des christlichen Glaubens, welcher in ungleichem Verhältnis zur Habgier und Wucher auf Seiten der Kapitalbesitzer stehe. Den Lösungsvorschlag sozialistischer Parteien, die Aufhebung des Privateigentums, kritisierte er als nicht-zielführend. Dies würde der Arbeiterschaft nur schaden, denn der Arbeiter arbeite ja nur, weil er sich dann von dem Lohn etwas Eigenes leisten könne. „Mit dem Wegfalle des Spornes zu Strebsamkeit und Fleiß würden auch die Quellen des Wohlstandes versiegen. Aus der eingebildeten Gleichheit aller würde nichts anderes als der nämliche klägliche Zustand der Entwürdigung für alle.“ (ebd., S. 6). Zudem sei das Recht auf Privateigentum naturrechtlich hergeleitet und durch die Vernunftbegabung des Menschen begründet (vgl. ebd., S. 2-3).

Auf der Grundlage einer naturgegebenen Ungleichheit unter den Menschen begründet Leo XIII. die Notwendigkeit einer materiell ausgleichenden Funktion des Staates für die besitzlose Masse und predigt die Versöhnung der Klassen und eine harmonische Gesellschaftsordnung, die auf das Gemeinwohl bedacht ist. Die Voraussetzung dafür lägen jedoch in der gerechten Entlohnung der Arbeiter, ihrer würdevollen Behandlung hinsichtlich der Arbeitsbedingungen und ihres Arbeitsschutzes sowie in der moralischen Pflicht der Besitzenden zur freiwilligen Wohltätigkeit (vgl. ebd., S. 7-13).

In diesem Sinne erklärte das 1926 veröffentlichte Parteiprogramm der CSP auch die Förderung der Wohlfahrt zu ihrem obersten Ziel, während sie die harmonische Zusammenarbeit aller Berufsstände zum Wohle des Volkes propagiert und klassenkämpferische Ideen ablehnt. Im Zentrum ihrer Kulturpolitik stand die Ausrichtung der Erziehung, Bildung und Fürsorge am sittlich-religiösen Ideal, womit die Forderung nach der (öffentlich finanzierten) konfessionellen Schule verbunden war. Hinsichtlich der Sozial- und Wirtschaftspolitik wiederholte das

Programm die Grundsätze von „Rerum novarum“, bekannte sich zu Demokratie und Deutschtum und trat für die Zusammenarbeit von Kirche und Staat ein (vgl. Das christlichsoziale Programm, 1926).

Die „Quadragesimo anno“ wiederholte 40 Jahre später die gesellschafts- und wirtschaftspolitischen Forderungen der „Rerum novarum“ in einem immer rauer werdenden politischen Klima. Das gesellschaftspolitische Ziel, die „Erneuerung einer ständischen Ordnung“ (Papst Pius XI., 1931, S. 21), zu welchem Papst Pius XI. sowohl Staatsmänner als auch Staatsbürger aufrief, wurde ab 1933 auch von den politischen Eliten im Zuge der autoritären Umgestaltung des Staats aufgegriffen und die Enzyklika als Legitimation zum Aufbau einer Diktatur herangezogen (vgl. Iber, 2007, S. 518-519).

Die beiden Enzykliken forderten in umfangreichem Maße die katholische Gestaltung der Gesellschaft, was besonders deutlich auf dem Gebiet der Bildungspolitik sichtbar war. Die am 31. Dezember 1929 ausgesandte Enzyklika „Divini illius Magistri“ von Papst Pius XI. (1929) fasst das Bildungs- und Erziehungsdenken der Katholischen Kirche zusammen und leitet daraus Forderungen für die Umsetzung im Schulwesen ab. Ihr Bildungsziel liegt in einem Leben in Einklang mit der katholischen Lehre, „since education consists essentially in preparing man for what he must be and for what he must do here below, in order to attain the sublime end for which he was created“ (ebd., S. 2). Dafür gäbe es drei zuständige Gemeinschaften:

Die *Familie* als natürliche Gemeinschaft habe die erste Fürsorgepflicht und Verantwortung für das Kind, solange es von seiner Vernunft noch keinen Gebrauch machen kann (vgl. ebd., S. 6). Die *Zivilgesellschaft* (bzw. der *Staat*) als zweite natürliche Gemeinschaft habe einen Vorrang gegenüber der Familie, da sie das Gemeinwohl (Frieden und Sicherheit) zum Ziel hat. Sie solle die Familie jedoch nicht ersetzen, sondern lediglich individuelle Mängel ausgleichen (vgl. ebd., S. 8).

Die *Kirche* sei eine „society of the supernatural order and of universal extent“ (ebd., S. 3), da ihr Ziel in der ewigen Erlösung der Menschheit liegt. Daraus begründet sie auch ihre vorrangige Zuständigkeit und totale Autorität über den Bildungs- und Erziehungsbereich.

[I]t is the inalienable right as well as the indispensable duty of the Church, to watch over the entire education of her children, in all institutions, public or private, not merely in regard to the religious instruction there given, but in regard to every other branch of learning and every regulation in so far as religion and morality are concerned. (ebd., S. 5)

Dabei versteht der Klerus seine Sorge um die Bildung nicht als Störung, sondern als „maternal care“ (ebd.) in der Antizipation, dass Jugendliche, die Gott nicht anerkennen bzw. respektieren, dazu neigen würden, die öffentliche Ordnung zu stören (vgl. ebd., S. 5).

Die Kirche als oberste Instanz gibt damit den ideologischen Rahmen für das Handeln des Staates vor. Insbesondere beim schulischen Angebot sei auf das Vorrecht der Kirche über Erziehung und Bildung zu achten und das Recht der Eltern, Entscheidungen für ihre Kinder zu treffen, zu respektieren. Während der Staat zwar politische Bildung anbieten und Militärschulen zu seinem Zwecke errichten dürfe, habe er stets im Sinne der Kirche agieren (vgl. ebd., S. 9). Während sich das Parteiprogramm der Christlichsozialen Partei von 1932 zwar nicht explizit auf die „Divini illius Magistri“ bezieht (jedoch auf „Rerum novarum“ und „Quadragesimo anno“), decken sich die Standpunkte und Forderungen der Partei mit jenen der Katholischen Kirche. Rahmengebend für die Bildungspolitik war die Überzeugung der Partei, dass Kirche und Staat gleichberechtigt zusammenarbeiten sollten: „Das Programm lehnt eine einseitige Gesetzgebungsmacht des Staats gegenüber die [sic!] Kirche ab.“ (Das christlichsoziale Programm, 1932, S. 55) So liegt die erwünschte Korporation im Bildungsbereich vor allem darin, dass der Staat der Kirche Schutz des religiösen Lebens im Sinne von Rechtsschutz gewährt und die Kirche im Gegenzug den für den Staat „lebenswichtigen Dienst der Erziehung zu Treue, Gewissenhaftigkeit, Gehorsam und anderen aus der christlichen Sittenordnung erblühenden Tugenden der Staatsbürger“ (ebd., S. 56) leistet.

Hinsichtlich der Schulbildung forderte die CSP die Angleichung des Schulsystems an die „Bildungsbedürfnisse der verschiedenen Berufsstände“ (ebd., S. 59) und den ideologischen Aufbau auf christlichen und volkstümlichen Werten. Erziehung habe in harmonischer Weise Geist, Charakter und Körper zu berücksichtigen. Dieses Ideal sah die Partei verwirklicht in der konfessionellen Schule, welche in der Ersten Republik nur im Burgenland als öffentliche Schule und sonst nur in Form von Privatschulen verwirklicht war. Für letztere forderte sie die Unterstützung aus öffentlichen Mitteln. Eine weitere Forderung betraf den Religionsunterricht und die religiösen Übungen. Dieser war zur Zeit der Verfassung des Parteiprogramms schon in weiten Bereichen des öffentlichen Schulwesens verpflichtend⁸, jedoch nicht in diversen Fortbildungs- und Fachschulen (vgl. ebd., S. 59-60).

⁸ Diese Aussage bezieht sich auf die Auffassung der VerfasserInnen des Parteiprogramms. Hinsichtlich der Verbindlichkeit des Religionsunterrichts bestand seit dem Glöckel-Erlass von 1919 eine unklare Situation in der Unterrichtspraxis, insofern die Rechtsgrundlagen für bzw. gegen den verpflichtenden Religionsunterricht von beiden Seiten angezweifelt wurden. Kap. 3.1.2.3. wird die genauen Umstände näher erläutern.

3.2. Die Bildungspolitik der Ersten Republik

3.2.1. Die ersten Jahre (1918-1920)

Dass die Schulhistoriografie die österreichische Bildungsreform der Ersten Republik weitestgehend mit der Sozialdemokratie in Verbindung bringt, hat mehrere Gründe. Einer davon liegt zumindest darin, dass sich die Sozialdemokraten bereits vor dem Zusammenbruch der Monarchie Gedanken über eine notwendige Reform des Bildungssystems machten, dessen gesellschaftlichen Potentials sie sich bewusst waren (Pfefferle, 2010, S. 110). Die Kerngedanken der sozialdemokratischen Schulreform waren also schon ausformuliert, als nach der Wahl der Konstituierenden Nationalversammlung 1919 die Christlichsozialen mit den Sozialdemokraten eine Koalition eingingen und der Lehrer und Gewerkschafter Otto Glöckel (SDAP) zum Unterstaatssekretär für Unterricht ernannt wurde. Die Reform des Schulwesens wurde von Glöckel rasch in Angriff genommen, denn das neue politische System baute auf gänzlich anderen Grundsätzen als die Monarchie auf und sollte sich alsbald deren Erziehungsgrundsätze entledigen, die der Sozialdemokrat Leopold Scheuch als „Züchtigung gedankenloser, nur auf die Lenkung von oben vertrauender Herdenmenschen“ (Grossmann & Wimmer, 1979, S. 61-62, zitiert nach Pfefferle, 2010, S. 111) bezeichnet hatte. Die Untertanenmentalität der „Alten Schule“ sollte dem demokratischen Geiste der Schule der Republik weichen. In diesem Sinne stand die Schulreform unter dem Zeichen der Demokratisierung. Nicht nur der Prozess der Entscheidungsfindung sollte auf demokratischem Wege erfolgen, sondern auch das schulische Zusammenleben sollte entsprechend gestaltet werden, um die SchülerInnen zu mündigen StaatsbürgerInnen zu erziehen (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 83). Hinsichtlich der Ausarbeitung, Umsetzung und Begleitung von Reformen wurde dies durch die Errichtung einer Schulreformabteilung im Unterrichtsamt ermöglicht, die Glöckel mit pädagogischen Fachleuten sämtlicher politischer Herkunft besetzte. Die Idee dahinter war, dass pädagogische Reformen von PädagogInnen ausgearbeitet werden sollten und nicht so wie bisher von JuristInnen. Diese waren nur noch für die juristisch einwandfreie Formulierung ebendieser zuständig (vgl. ebd., S. 80).

3.2.1.1. Die Reformpläne Glöckels: Sozialdemokratische und reformpädagogische Einflüsse

Das Kerninteresse der SDAP lag in der „Aufhebung des Bildungsmonopols der Bourgeoisie“ (Engelbrecht, 1988, S. 14) und der zumindest ansatzweisen Herstellung von Chancengleichheit – ein Projekt, das sich in eine umfassende sozialdemokratische Gesellschaftsreform eingliedern sollte (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 92). Dies sollte einerseits über die Unentgeltlichkeit des Unterrichts und den Ausbau des Stipendienwesens (vgl. Grimm, 2020, S. 45), andererseits – und das war eines Glöckels großer Reformvorhaben – über die Schaffung einer Allgemeinen Mittelschule als einheitliche Schule auf Ebene der Sekundarstufe I erreicht werden. Damit sollte die Differenzierung der Bildungswege erst nach dem 14. Lebensjahr erfolgen und karrierebezogene Bildungsentscheidungen hinausgezögert werden (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 81). Um die Bedeutung dieses Anliegens richtig zu verstehen, ist ein Blick auf das Schulwesen der Monarchie nötig. Für Kinder im Alter von sechs bis zehn bzw. elf gab es die allgemeine Volksschule. Danach setzte die Trennung zwischen achtjähriger Mittelschule – ein Schultyp, der höhere Bildung vermittelte und führende Stellungen ermöglichte – und weitere drei Jahre Pflichtschule (Oberstufe der Volksschule oder im städtischen Raum Bürgerschule) ein. „7 % der schulpflichtigen männlichen Jugend traten in die Mittelschule ein, ein Drittel davon legte die Reifeprüfung ab, während 93 % ihre Ausbildung an der Volks- und Bürgerschule erhielten.“ (Achs, 1968, S. 73) Diese Mehrheit trat nach sieben Schuljahren Schulpflicht ins Erwerbsleben ein, entweder direkt oder über eine Fachschule (vgl. ebd., S. 73). Die Idee einer einheitlichen Mittelschule sollte insbesondere leistungsstarken Kindern, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, höhere Bildung ermöglichen.

Ein weiteres großes Reformanliegen betraf den Volksschullehrplan. In dessen Reformierung zeigte sich der Einfluss der Reformpädagogik auf Otto Glöckel, der bereits Ende des 19. Jahrhunderts dem liberalen und an der internationalen Reformpädagogik orientierten Verein „Freie Schule“ beitrug (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 67).

Die Reformpädagogik kann als ein diskursives Feld beschrieben werden, das sich um 1890 (bis ca. 1930) international entwickelte und auf Basis einer Kritik der autoritären „Alten Schule“ bzw. Erziehung eine kindgerechte, völlig neue Erziehung forderte. Diese Kritik erfolgte im Kontext einer „kultur- bzw. zivilisationskritischen Stimmungslage, die sich als Reaktion auf die Zumutungen der modernen Welt in allen Schichten der Gesellschaft gebildet hatte“ (Skiera, 2010, S. vii). Während viele der reformpädagogischen Elemente und Motive in der Geschichte der Pädagogik nicht neu waren (vgl. Oelkers, 2005, S. 35), war das Neuartige an der

Reformpädagogik für jenen Zeitraum doch das umfangreiche Ausmaß, in welchem die Suche nach humaneren Erziehungs- und Unterrichtsformen begann und pädagogische Diskussionen beherrschte; dies nicht zuletzt deshalb, weil die Reformpädagogik auf dem Glauben aufbaute, die „richtige“ Erziehung der jungen Generation wäre der Weg, der aus der Moderne heraus zum Heil der Gesellschaft, gar der Menschheit führte (vgl. Skiera, 2010, S. vii-viii). Dabei wurde häufig ein radikaler zeitlicher Bruch konstruiert, welcher die Vergangenheit bzw. Gegenwart von der besseren Zukunft trennt (vgl. Binder & Osterwalder, 2013). Das „‘Neue[] Zeitalter‘ (des Friedens, der Harmonie und des allgemeinen Glücks)“ würde herbeigeführt durch den „Neuen Menschen“ (Skiera, 2010, S. 18). Diese Wunschvorstellungen brachten bei vielen ReformpädagogInnen sehr spezielle Bilder des Kindes als Messias (Montessori) oder Majestät (Key) hervor (vgl. ebd., S. 18; Binder & Osterwalder, 2013, S. 609).

In diesem geteilten Grundtenor schafften es ReformerInnen unterschiedlicher ideologischer Gesinnungen auf Basis verschiedener politischer Utopien „die Erziehungsaufgabe theoretisch neu zu bestimmen und auf dieser Grundlage eine neue Erziehungspraxis zu gestalten und zu legitimieren“ (Rülcker, 1998, S. 61). Insofern waren reformpädagogische Elemente nicht den Sozialdemokraten vorbehalten, sondern fanden durchaus auch Eingang in die Forderungen und die Rhetorik des konservativen Lagers.

Hinsichtlich der Reform des Volksschullehrplans wurde besonders die Berücksichtigung dreier reformpädagogischer Prinzipien gefordert: Arbeitsunterricht, Bodenständigkeit und Gesamtunterricht (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 81). Arbeitsunterricht verweist dabei auf eine die Selbstständigkeit, Kreativität und Eigenaktivität der SchülerInnen fördernde Unterrichtsform entgegen dem klassischen Frontalunterricht. Bodenständigkeit meint das Ansetzen des Unterrichtsstoffes an der Lebenswelt der Kinder. Dieser sollte je nach Reifegrad der Kinder schrittweise erweitert werden und – im Sinne des Gesamtunterrichts – in allen Schulfächern gleichermaßen aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt werden (vgl. ebd., S. 81-82). Zudem sollte der Klassenraum „Wohnstubencharakter“ (Grimm, 2020, S. 46) erhalten und jeglicher Drill sollte verbannt werden. Das Wohl des Kindes und seine freie Entfaltung standen bei den methodisch-didaktischen Reformplänen an erster Stelle. In dem Sinne sollte auch die maximale SchülerInnenzahl pro Klasse auf 30 reduziert werden (vgl. ebd. S. 45-46).

Weitere Forderungen bzw. Projekte lagen in einer vereinheitlichenden Reform der LehrerInnenbildung an Hochschulen bzw. einer generellen Reform des Dienstrechtes und besserer Entlohnung sowie in der freien Methodenwahl durch die LehrerInnen. Auch das Mitspracherecht der Eltern in schulischen Belangen sollte gestärkt werden (vgl. Grimm, 2020,

S. 45-46). Dazu wurden neue Organe gegründet, um die verschiedenen beteiligten Gruppen in den Diskussionsprozess einzubinden: ein Ausschuss für Erziehung und Unterricht, Lehrerkammern und -arbeitsgemeinschaften sowie Elternvereine (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 82-83).

3.2.1.2. Die Positionen und Gewährsmänner der Christlichsozialen

Während die Reformabteilung eine Reihe an konkreten Reformprojekten vorlegen konnten, hatte die Christlichsoziale Partei ihre Gedanken zu schulischen Neuerungen eher allgemein formuliert. Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, lag ihr Interesse im Erhalt der sittlich-religiösen Erziehung als Erziehungsziel sowie in der Durchsetzung der konfessionellen Schule, wenngleich dies ein Ziel war, das in der Ersten Republik unmöglich zu realisieren war. Dessen bewusst beschränkte sich die Partei darauf, die Etablierung des Religionsunterrichts und der religiösen Übungen als Pflichtgegenstand im gesamten Schulwesen zu fordern. „Gerade weil das Schulprogramm auf die Angabe von Einzelheiten durchwegs verzichtete und nur die religiöse Orientierung ausdrücklich hervorhob, hatte die Partei bildungspolitisch ziemlich viel Handlungsfreiheit.“ (Engelbrecht, 1988, S. 15-16)

Hinsichtlich der Glöckel'schen Reformpläne fand insbesondere die Arbeitsschulidee weitgehend Zustimmung von Seiten der CSP. Die Reform der Mittelschule war hingegen weit umstrittener (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 85). Während das Christlichsoziale Programm zwar nicht explizit für eine Ausdifferenzierung des Sekundarbereichs eintrat, taten dies zwei prominente Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik an der Universität Wien, deren Stimmen „[i]n bürgerlich-konservativen Kreisen ... starke Resonanz“ (Grimm, 2020, S. 49) fanden. Alois Höfler, Professor für Pädagogik zuerst an der Universität Prag und ab 1907 an der Universität Wien, war der Wortführer der Wiener Hochschullehrer, welche bereits 1917 die „Verbesserung des Mittelschulunterrichts“ (ebd., S. 46), jener Schulen, die zur Hochschulreife führten, forderten. Höflers spezifischer Beitrag lag in der Forderung der Reform der Gymnasien. Er plädierte sehr früh für eine Ausweitung des modernen Fremdsprachenunterrichts auf Kosten des Griechischen. 1918 legte er eine Schrift mit dem Titel „Das Ganze der Schulreform in Österreich“ vor, worin er für eine Reform der Bürgerschule (Oberstufe der Volksschule im städtischen Raum) eintrat und ein einheitliches Reichsmittelschulgesetz (unter Beibehaltung der Typenvielfalt im Sekundarbereich) inklusive Reform der Mittelschullehrerbildung forderte (vgl. ebd., S. 47-48). Die von Glöckel geforderte Einheitsmittelschule lehnte er vehement ab mit der Begründung, dass sie auf falschen

Annahmen hinsichtlich der Gleichheit der Leistungen aller StaatsbürgerInnen beruhe, welche lebensfremd der „tatsächliche[n] Mannigfaltigkeit der Staatsbedürfnisse“ (Höfler, 1918, S. 71, zitiert nach Grimm, 2020, S. 48) gegenüberstände. 1922 veröffentlichte Höfler gemeinsam mit Richard Meister, ebenfalls Professor für Pädagogik und nach Höflers Tod 1922 „Hauptträger der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit den sozialdemokratischen Schulreformversuchen“ (Engelbrecht, 1988, S. 93), einen Alternativentwurf des Volks- und Mittelschulwesens zu den Plänen der Schulreformabteilung, worin das differenzierte Schulsystem der Sekundarstufe I beibehalten und für die Ebene der Sekundarstufe II auch die Lehrermittelschule und die Mädchenobermittelschule vorgesehen wurden (vgl. Grimm, 2020, S. 50). Dieser fand beim konservativen Lager weit mehr Anklang als die Idee einer einheitlichen Mittelschule.

3.2.1.3. Der Glöckel-Erlass: Säkularisierung und Kulturkampf

Am 10. April 1919 setzte der damalige Unterstaatssekretär für Unterricht Glöckel einen entscheidenden politischen Schritt, welcher der Schulreform die erbitterte Gegnerschaft des konservativen Lagers einbringen sollte. Der sog. „Glöckel-Erlass“ war der Versuch, den Einflussbereich der Kirche zu verkleinern und die Säkularisierung im Schulwesen voranzutreiben. Der Erlass untersagte fortan jede Art von Zwang zur Teilnahme an religiösen Übungen, wie etwa die damals gängige Praxis des Kirchengangs, der Beichte oder der Teilnahme an Fronleichnamsprozessionen im Rahmen der Schule. Zudem besagte er, dass die Nichtteilnahme keinen Einfluss auf die Benotung haben dürfe. Bei dem Erlass handelte es sich nicht um eine Änderung des Gesetzes, sondern lediglich um eine „Wiederherstellung der durch Artikel 14 Staatsgrundgesetz geschaffenen Rechtslage“ (Dachs, 1982, S. 41), welche in der Praxis schlichtweg nicht berücksichtigt wurde (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 87; Dachs 1982, S. 40-41).

Jener Erlass löste heftige Reaktionen seitens der Katholischen Kirche aus, welche darin einen „massiven, in ihren Augen höchst gefährlichen Eingriff in alte Gewohnheitsrechte und Einflußbereiche“ (Dachs, 1982, S. 41) sah. Glöckel sah sich damit im Recht und argumentierte gegen die vehementen Vorwürfe seitens des christlich-konservativen Lagers, dass es jene Bestimmung sei, die die „wahre, echte Religiosität“ (ebd., S. 41) erst förderte entgegen bisheriger „[e]rzwungene[r] öffentliche[r] Lippenbekenntnisse von Lehrern und Schülern“ (ebd., S. 41). Obwohl durchaus die Möglichkeit bestand, ab 1920 beim Verwaltungsgerichtshof rechtlich gegen den Erlass vorzugehen, kam es nie zum Protest seitens der christlichsozialen

Minister, weshalb der Glöckel-Erlass bis 1933 in Kraft bleibt (vgl. ebd., S. 41). Nichtsdestotrotz geriet mit dem Glöckel-Erlass „ein Moment der Schulfrage ins Zentrum des Konfliktes“, was dazu führte, dass die Schulreform „im Freund-Feindschema eingeordnet war“ und „auch alle ihre anderen Aspekte entsprechend beurteilt“ wurden (Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 87).

Um diese massive Auswirkung zu verstehen, wird in aller Kürze die Säkularisierungsgeschichte des österreichischen Schulwesens wiedergegeben. Sie begann zur Zeit des Kaisertums Maria Theresias. Mit einem Hofdekret hatte Maria Theresia 1770 das Schulwesen allzeit zu einem politicum erklärt, entgegen seiner bisherigen Bestimmung als privatum und ecclesiasticum. Im Zuge dessen wurde nicht nur das Schulwesen unter staatliche Aufsicht gestellt, sondern auch die katholische Kirche (etwa durch die Errichtung staatlicher Priesterseminare). Das höhere Schul- und Universitätswesen wurde bereits ab den 1750er Jahren von der staatlichen Studienhofkommission beaufsichtigt. 1770 widmete die Kaiserin ihre Sorge dem niederen Schulwesen aus politischen und ökonomischen Gründen. Bei der Reform ging es einerseits um Hervorrufung einer gleichförmigen, nationalen und herrschaftstreuen Gesinnung mittels öffentlicher Erziehung, andererseits um die Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit und damit um die Betonung praktischer Fertigkeiten und Kenntnisse gegenüber theoretischem Wissen. Im Zuge dessen wurde auch die allgemeine Schulpflicht für alle Kinder im Alter von sechs bis zwölf Jahren angeordnet, deren Durchsetzung jedoch zunächst häufig am Schulgeld scheiterte (vgl. Seel, 2010, S. 29-30; Achs, 1968, S. 5-6). Dieser Prozess wurde jedoch nicht in Gegnerschaft mit der Kirche angestoßen, sondern „unter Berufung auf den Vorrang des Staates in weltlichen Dingen“ (Achs, 1968, S. 5).

Unter Kaiser Franz II. kam es ab 1805 wieder zu einem Erstarren der Katholischen Kirche. Die Aufsicht der Geistlichen über die Schule sollte der Abwehr revolutionärer Gedanken, wie sie durch die Französische Revolution in Europa kursierten, dienen. Im Zuge dessen wurde die „Politische Schulverfassung“ erlassen, welche die Säkularisierung des niederen Schulwesens weitgehend rückgängig machte. 1855 schloss die österreichische Regierung ein Konkordat mit der Katholischen Kirche, welches den Höhepunkt des Einflusses der Kirche auf die Schule darstellte. Mit ihm wurde die konfessionelle Schule oder „Konkordatsschule“ geschaffen, in welcher alle pädagogisch-didaktischen Angelegenheiten sowie die Personalverwaltung den geistlichen Behörden zufiel. Der Unterricht wurde streng religiösen Prinzipien unterworfen. Der tägliche Kirchengang im Rahmen der Schule war für SchülerInnen und LehrerInnen verpflichtend (vgl. Seel, 2010, S. 45; Achs, 1968, S. 7-9).

Mit dem Übergang zur konstitutionellen Monarchie wurden in der Dezemberverfassung 1867 die allgemeinen Rechte der Staatsbürger festgelegt, wobei Artikel 14 und 15 die korporative

Religionsfreiheit aller anerkannten Religionsgemeinschaften (Katholiken, Evangelische, Orthodoxe, Juden) regelten. Im Zuge dessen wurde auch dem Staat wieder die Aufsicht über das Bildungswesen zugeordnet und so gegen fundamentale Bestimmungen des Konkordats von 1855 verstoßen (vgl. Haslinger, 2010, S. 79-80). Die im darauffolgenden Jahr beschlossenen Maigesetze beschränkten die kirchliche Aufsicht fortan auf den Religionsunterricht. Alle anderen Unterrichtsbereiche sollten völlig unabhängig vom Einfluss der Kirche gestaltet werden. Der Kirche wurde zwar die Möglichkeit eingeräumt, private Schulen zu gründen, jedoch ohne staatliche Finanzierungshilfe (vgl. Achs, 1968, S. 10-11). Damit begann der „Kulturkampf“ in Österreich. „Dies alles konnte man als Gleichbehandlung der staatlich anerkannten Konfessionen sehen. ... Die Kirche sah darin eine Beschneidung ihrer Rechte sowie eine Distanzierung von Staat und Schule.“ (ebd., S. 80)

Papst Pius IX. verurteilte die Gesetze von 1867 und 1868 und erklärte die daran gebundenen staatlichen Ausführungsverordnungen für nichtig. Der österreichische Bischof Rudigier forderte in einem Hirtenbrief zur Ignoranz der Gesetze auf. Kaiser Franz Joseph I. versuchte zu einer Einigung mit der Katholischen Kirche hinsichtlich einer Aufhebung des Konkordats zu kommen. Diese schlugen jedoch fehl (vgl. Haslinger, 2010, S. 81-82). 1870 kündigte die österreichische Regierung das Konkordat mit Bezug auf die „Dogmatisierung der päpstlichen Unfehlbarkeit“ (ebd., S. 82) einseitig auf. Dieser Schritt wurde jedoch nicht mit dem Ziel der Trennung von Staat und Kirche getätigt, sondern richtete sich lediglich gegen die „Stellung der katholischen Kirche als privilegierte öffentlich-rechtliche Körperschaft“ (ebd., S. 82).

1869 wurde das Reichsvolksschulgesetz erlassen, welches auch die rechtliche Grundlage für die Volksschule der Ersten Republik darstellte. In ihm wurden die staatlichen und föderalen Kompetenzen und Verantwortungen geregelt, die Religionsgemeinschaften in ihrem Einflussbereich abermals auf den respektiven konfessionellen Religionsunterricht beschränkt und die Unterrichtspflicht auf die Volks- und Bürgerschule bis zum 14. Lebensjahr ausgeweitet. Trotz der Beschränkung des kirchlichen Einflusses blieb die Bestimmung zur „sittlich-religiösen Erziehung“ an prominenter Stelle bestehen (vgl. Achs, 1968, S. 10-13).

Der Glöckel-Erlass bezog sich alsdann auf die Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes, die in den 1880er Jahren durch die konservativ-katholische Regierung erfolgte. Diese verpflichtete die LehrerInnen von Volks- und Bürgerschulen zur Teilhabe an religiösen Übungen. (Zudem habe das religiöse Bekenntnis des Schulleiters mit dem der Mehrheit der SchülerInnen übereinzustimmen (vgl. Seel, 2010, S. 36).) Damit verstieß die Novellierung jedoch gegen Artikel 14 des Staatsgrundgesetzes (1867), wonach niemand „zu einer kirchlichen Handlung oder Theilnahme an einer kirchlichen Feierlichkeit gezwungen werden“.

Die Reaktion der Katholischen Kirche und des christlich-konservativen Lagers auf den Glöckel-Erlass wird im Kontext der durch die Sozialdemokraten massiv betriebenen Kirchenaustrittspropaganda und ständigen „Verunglimpfungen der Geistlichkeit (Typus des ‚verfressenen, geilen, geldgierigen Pfaffen‘)“ sowie die „organisierten Störungen von Fronleichnamsprozessionen“ (Engelbrecht, 1988, S. 89) verständlicher. Zudem erfolgte am 24. Juli 1922 ein weiterer Erlass durch Otto Glöckel, der eine Regelung für Wien aus dem Jahr 1893 außer Kraft setzte, welche „Schulgebete am Beginn und am Ende des Unterrichts auch in weltlichen Gegenständen vorgesehen hatte“ (ebd., S. 89). Gebete waren insofern nur noch auf den Religionsunterricht beschränkt. Die Katholische Kirche sah darin einen Verstoß gegen die Bestimmung des Reichsvolksschulgesetzes zur sittlich-religiösen Erziehung (§ 1) als oberstes Erziehungsziel, welches vom Religionslehrer allein nicht bewältigt werden könne (vgl. ebd., S. 89).

3.2.2. Die Sanierungsphase (1920-1927)

Mit dem Zerschlagen der Koalition und den Wahlen am 17. Oktober 1920 etablierten sich die Christlichsozialen als stimmstärkste Partei, welche von da an in Koalition mit den Parteien des deutschnationalen Lagers regierte. Damit war auch das Ende Glöckels als Unterstaatssekretär und damit Verantwortlicher für die Bildungspolitik Österreichs gegeben. Als Wien 1922 zu einem eigenen Bundesland wurde, welches politisch von der Sozialdemokratie dominiert war, wurde Otto Glöckel zum geschäftsführenden Präsidenten des Wiener Stadtschulrates ernannt und richtete seinen Fokus alsdann auf die kommunale Bildungspolitik. Damit unterstanden ihm nach wie vor ca. 35 % der LehrerInnen und 25 % der SchülerInnen Österreichs (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 87-88).

Neuer Unterstaatssekretär für Bildung wurde der parteilose Beamte Walter Breisky. Unter ihm konnte die Schulreformabteilung zwar weiterarbeiten, ihre Projekte wurden jedoch nicht besonders gefördert. Ebenso schleppend ging es unter seinem Nachfolger, Dr. Emil Schneider, voran, welcher ab 1923 das eigenständige Unterrichtsministerium (unabhängig vom Innenressort) leitete (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 96; Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 89, S. 93). Dass es auf Bundesebene kaum zu Neuerungen im Bildungsbereich kam, war einerseits dem Koalitionspakt mit der Großdeutschen Volkspartei geschuldet, welche im Großen und Ganzen die Glöckel'sche Reform unterstützten. Die strikt säkulare Einstellung der Großdeutschen zu schulischen Fragen hatte ebenso zur Folge, dass es in diesem Bereich zu keinen Reformen während der Koalition kam (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 86). Ein weiterer Grund lag in

der Seipel'schen Sparpolitik gegen die Inflation und Wirtschaftskrise. Das Unterrichtsbudget wurde verringert und es kam zu einem gewaltigen Beamtenabbau und Gehaltskürzungen. Im Zuge dessen kam es auch zur „Auflösung von Schulen“ (insbesondere höhere Mädchenschulen) und zum „Verbot der Neueröffnung zusätzlicher Klassen“ (Engelbrecht, 1988, S. 22), um Personalkosten einzusparen. Ab 1925 trat eine kleine Erholung der Sparpolitik ein und der Staat konnte wieder Investitionen tätigen, wodurch Sanierungsarbeiten und Erweiterungsbauten angegangen werden konnten. Die Arbeitslosigkeit unter LehrerInnen blieb jedoch ein Problem. Die Sparmaßnahmen trafen insbesondere Mädchen, denen der Zugang zu höherer Bildung weiter erschwert wurde, und Lehrerinnen, für welche zudem wieder der Zölibat eingeführt wurde (vgl. ebd., S. 19-22; Achs, 1968, S. 121).

1926 und 1927 wurden dennoch Entscheidungen in der nationalen Bildungspolitik fällig, denn die im Herbst 1919 erlassene und 1925 noch einmal verlängerte Probefrist für den neuen Lehrplan der Volksschule lief aus und die Versuchsschulen in Wien, welche als Einheitsmittelschulen geführt wurden, brachten ihre ersten AbsolventInnen hervor, deren weitere Schullaufbahnen gesetzlich geregelt werden musste. Dem Kompromiss um den neuen Volksschullehrplan ging eine turbulente Zeit voraus, die zwei Rücktritte auf Seiten der Christlichsozialen Partei (Unterrichtsminister Schneider sowie Parteiobmann Kunschak) und eine Massendemonstration der Sozialdemokraten auf der Ringstraße umfasste. Der neue Unterrichtsminister Dr. Anton Rintelen schafft es schließlich, eine Lösung mit den Sozialdemokraten zu finden, mit denen beide Seiten zufrieden waren. Der neue Volksschullehrplan, welcher am 30. Juni 1926 bundesweit in Kraft trat, behielt das Ziel der sittlich-religiösen Erziehung bei und nahm die von der SDAP geforderten Unterrichtsprinzipien Arbeitsunterricht, Bodenständigkeit und Gesamtunterricht auf (vgl. Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 94-96; vgl. Engelbrecht, 1988, S. 97).

Die Kompromisslösung, die für die Reform der Sekundarstufe I gefunden wurde, war für die Sozialdemokraten weniger erfreulich. Aus den Verhandlungen ging der neue Schultyp „Hauptschule“ hervor. Er sollte die ehemalige Bürgerschule ersetzen und einen leichteren Übertritt für begabte Kinder in das höhere Schulwesen ermöglichen. In der Praxis sah dies aber anders aus. Die Hauptschule schloss an die vierjährige Volksschule an, war jedoch nicht der einzige Schultyp auf Ebene der Sekundarstufe I⁹, weshalb das sozialdemokratische Ziel einer Einheitsmittelschule nicht erreicht wurde. Gegenüber der Bürgerschule umfasste sie jedoch vier statt nur drei Jahrgänge und konnte so die SchülerInnen hinsichtlich des Lernaufwands

⁹ Der Klassenzug II der Hauptschule bestand neben der Volksschuloberstufe, der Klassenzug I neben der Unterstufe der Mittelschule (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 101).

entlasten. Die SchülerInnen wurden ihrer Begabung nach in zwei Klassenzügen unterrichtet, welche sie „für den Eintritt in das praktische Leben oder in Fachschulen vorbereiten“ (Engelbrecht, 1988, S. 101) sollten. Bei guter Leistung war daher der Übertritt in eine Mittelschule (Realschulen, Realgymnasien, Gymnasien, Frauenoberschulen) möglich, den SchülerInnen des II. Klassenzugs präsentierte sich dieser jedoch als „Bildungssackgasse“ (ebd., S. 101). In der Praxis wurde die Hauptschule auch nicht flächendeckend umgesetzt, sondern blieb eher ein Schultyp der Großstädte. Auch wurden die Übertrittsmöglichkeiten in Mittelschulen kaum genutzt und die Schulen wurden nicht koedukativ¹⁰ geführt (vgl. ebd., S. 101). Während viele Elemente des Reformplans der Einheitsmittelschule zwar übernommen wurden, trug die Hauptschule in der Praxis nicht maßgeblich zur Verbesserung der Chancengleichheit bei.

3.2.3. Entwicklungen bis zum Ende der Demokratie (1927-1933)

Trotz einer allgemeinen Verschlechterung des politischen Klimas durch den Vorfall in Schattendorf und den Prozessausgang kam es zu einer allmählichen Entkrampfung des Verhältnisses der beiden Großparteien, wie die Einigung über die Verfassungsnovelle 1929 zeigte. Zudem ließ der „Kampfeifer [der Katholischen Kirche] um die Errichtung öffentlicher katholischer Schulen“ (ebd., S. 104) nach und es trat eine Phase der Entpolitisierung der Katholischen Kirche ein, welche auch eine Annäherung der Geistlichen an AnhängerInnen der Sozialdemokratischen Partei ermöglichte (vgl. ebd., S. 105).

Auf Ebene der Bildungspolitik kam es in der Ersten Republik zu keinen großen Neuerungen mehr. Zum einen lag dies daran, dass die Gesetze zu den beschlossenen Reformen lediglich einen allgemeinen Rahmen darstellen, welcher eine Reihe an methodischen und organisatorischen Einzelfragen aufwarfen, deren Bearbeitung Zeit und Mühen erforderte (vgl. Achs, 1968, S. 186-187). Zum anderen hatte die Weltwirtschaftskrise und die spezifisch österreichische Krise eine erneute Sparpolitik zur Folge, die auch das Bildungswesen traf und Neuerungen im Bildungsbereich unterband. Die ÖsterreicherInnen erlebten eine erneute Phase der extremen Arbeitslosigkeit, Armut und Hoffnungslosigkeit. Die Regierung hatte zudem Schwierigkeiten, „eine demokratiemüde, faschistoide Heimwehr und die vorrückenden österreichischen Nationalsozialisten im Zaum zu halten“ (Engelbrecht, 1988, S. 20).

¹⁰ Koedukativ bedeutet in diesem Kontext die gemeinsame Unterrichtung von Mädchen und Buben in derselben Schule bzw. Klasse.

3.3. Das Dollfuß-Schuschnigg-Regime

3.3.1. Politische Entwicklungen

Unter dem Druck verschiedener politischer Kräfte nahmen die antidemokratischen und autoritären Tendenzen bei dem 1932 zum Bundeskanzler ernannten Christlichsozialen Engelbert Dollfuß zu, und er suchte einen Weg, ohne Rücksicht auf das Parlament Gesetze und Verordnungen zu erlassen. Während einer Debatte über den Streik der Eisenbahner im Zuge einer Nationalratssitzung am 4. März 1933 kam es dazu, dass alle drei Nationalratspräsidenten ihr Amt niederlegten und die Sitzung nicht ordnungsgemäß geschlossen werden konnte. In dieser Situation erkannte Dollfuß die Möglichkeit, auf Basis des Kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetzes (KwEG) von 1917 Notverordnungen zu erlassen (vgl. Bauer, 2018, S. 15).

Das KwEG war ein Gesetz aus dem Ersten Weltkrieg, welches die Regierung dazu „ermächtigt ..., aus Anlass der durch den Kriegszustand verursachten außerordentlichen Verhältnisse die notwendigen Verfügungen auf wirtschaftlichem Gebiete zu treffen“ (Reichsgesetzblatt, 1917, S. 739). Die Verordnungen, die unter Rekurs auf das KwEG erlassen wurden, gingen weit über den Rahmen des Gesetzes hinaus und betrafen die verschiedensten Bereiche des öffentlichen Lebens (vgl. Polschak, 2018, S. 344). Bereits am 7. März 1933 wurde das KwEG zum Verfassungsbruch missbraucht: Die Regierung erließ ein Versammlungs- und Aufmarschverbot, wodurch der Nationalrat am 15. März unter Einbezug der Exekutive nicht mehr ordnungsgemäß zusammentreten konnte, und führte die Vorzensur der Presse ein (vgl. Bauer, 2018, S. 15-16). Dies war der Anfang eines Staatsstreichs auf Raten, der über hunderte Verordnungen und Erlässe auf Basis des KwEGs erfolgte und einerseits die Errichtung des autoritären Ständestaats, andererseits die Vernichtung der Sozialdemokratie zum Ziel hatte.

„Nach der Ausschaltung des Parlaments ging es nun Schlag auf Schlag gegen die Sozialdemokratie“ (ebd., S. 69), welche ihrerseits zunehmend in eine Vertrauenskrise geriet und unter starkem Mitgliederschwund litt. Die Sozialdemokratie realisierte, dass die wahre Bedrohung Österreichs im Nationalsozialismus lag und hoffte bis zuletzt auf einigende Gespräche mit der Regierung. Dollfuß suggerierte nach außen hin Kompromissbereitschaft, erließ jedoch nach und nach Verordnungen, die die SDAP einschränkte, und hebelte Stück für Stück den Rechtsstaat aus, „jedoch nie so ungestüm, um nicht doch noch einen bewaffneten Kampf zu provozieren“ (ebd., S. 69). Am 30./31. März 1933 wurde der Republikanische Schutzbund in ganz Österreich verboten. Er blieb jedoch in der Illegalität weiter bestehen und

wurde in „Ordnerorganisation“ umbenannt. Im Monat darauf wurde ein Streikverbot in öffentlichen Betrieben erlassen. Im Zuge der Weltwirtschaftskrise fuhr die Regierung Dollfuß eine Sparpolitik, die sehr zulasten der Ärmsten ging und damit der NSDAP in die Hände spielte. Dazu zählten Verringerungen der Sozialleistungen sowie eine Verschlechterung des Kollektivvertragsrechts und der Kranken- und Unfallversicherung, was für viele Menschen herbe Lohnverluste zur Folge hatte (vgl. ebd., S. 70-71).

Im Mai 1933 wurde mittels einer Notverordnung das Verfassungsgerichtsgesetz geändert, wodurch der Verfassungsgerichtshof nicht mehr zusammentreten konnte. Zugleich wurde die Polizei in ihren Strafbefugnissen erheblich gestärkt. Sie konnte ohne Gerichtsurteil „bis zu sechs Wochen Haft oder bis zu 1.000 Schilling (ca. 2.800 Euro) Strafe verhängen“ (Buchmann, 2019, S. 72). In den Monaten Mai und Juni traf Österreich eine Welle deutscher NS-Agitationen und Terroraktionen. Dazu zählte eine Reihe an Großkundgebungen, in welchen der Rücktritt Dollfuß‘ gefordert wurde und wodurch die NS-Anhängerschaft stetig wuchs, die Tausendmark-Sperre¹¹, ein deutsches Gesetz zur Schädigung der österreichischen Fremdenverkehrswirtschaft, sowie eine Vielzahl an gewaltvoller Terrorakte (Straßenschlachten, Bombenanschläge, Brandstiftungen), die am 19. Juni mit einem Handgranatenanschlag ihren Höhepunkt fanden und das Verbot der NSDAP und ihrer Unterorganisationen sowie die Aberkennung ihrer Mandate zur Folge hatte. Der NS-Terror endete bekanntlich nicht. Zehntausende illegale Nationalsozialisten flohen nach Deutschland und organisierten sich im „Lager Lechfeld“ zur „Österreichischen Legion“, um einen bewaffneten Einmarsch in Österreich zu planen. Ein Attentat auf Dollfuß durch einen Nationalsozialisten im Oktober 1933 hatte die Einführung des Standrechts am 10. November 1933 zur Folge, welches die Todesstrafe (ohne Möglichkeit auf Berufung!) zurückbrachte (vgl. ebd. S. 73-77).

Im Zuge des Allgemeinen Katholikentages am 11. September 1933 kündigte Dollfuß in seiner berühmten Trabrennplatzrede „die Schaffung eines ‚sozialen, christlichen, deutschen Staates Österreichs auf ständischer Grundlage unter starker autoritärer Führung‘“ (Bauer, 2018, S. 19-20) an. Damit reagierte Dollfuß mitunter auf die Forderung Mussolinis, welcher ihn mit finanziellen Mitteln und Waffen gegen die Nationalsozialisten unterstützte und im Gegenzug die Ausschaltung der Sozialdemokratie und die Errichtung einer faschistischen Diktatur nach italienischem Vorbild forderte (vgl. ebd., S. 19). Einen radikaleren Wandel forderten zunehmend auch die Heimwehren unter der Leitung von Ernst Rüdiger Starhemberg, was

¹¹ Reichsangehörige hatten für jede Reise nach oder durch Österreich 1.000 Reichsmark (ca. 4.000 Euro) zu bezahlen. Deutsche Touristen brachten ca. 40 % des Umsatzes im Tourismus, was einen massiven wirtschaftlichen Schaden zur Folge hatte (vgl. Buchmann, 2019, S. 74).

schließlich im Februar 1934 in bürgerkriegsähnlichen Zuständen im Zuge eines bewaffneten Widerstands des Republikanischen Schutzbundes mündete. Der Plan der Sozialdemokratie zum Widerstand wurde durch eine Reihe an Hausdurchsuchungen sozialdemokratischer Parteigebäude nach Waffen und der Verhaftung hoher Schutzbundführer maßgeblich erschwert und resultierte in einer Reihe an österreichweiten Einzelaktionen, die nicht das erhoffte Ergebnis erzielten (vgl. Buchmann, 2019, S. 84-88). Im Zuge dessen erklärte Dollfuß die Sozialdemokratische Partei am 12. Februar 1934 für aufgelöst und ließ einige bekannte sozialdemokratische Politiker in Haft nehmen, darunter auch Otto Glöckel (vgl. ebd., S. 90). Am 1. Mai 1934 trat die neue Verfassung in Kraft, welche den staatlichen Umbau, der im vorangegangenen Jahr schon durch eine Vielzahl an Verordnungen angestoßen worden war, auch verfassungsrechtlich vollzog (vgl. Pfefferle, 2010, S. 153). Die Prinzipien, auf welchen das „neue“ Österreich aufbaute und welche Dollfuß bereits in seiner Trabrennplatzrede zusammenfasste, werden im nächsten Kapitel im Hinblick auf ihren Niederschlag in der Verfassung sowie ihre Umsetzung zusammengefasst.

3.3.2. Die Mai-Verfassung

Die Mai-Verfassung stellte einen wichtigen Meilenstein in der Abkehr von der Demokratie und im Aufbau eines autoritären Regimes dar. Wie in der Präambel festgehalten ist, *erhält* das österreichische Volk diese Verfassung „[i]m Namen Gottes, des Allmächtigen, von dem alles Recht ausgeht“ (BGBl Nr. 1 /1934-II, zitiert nach Talós, 2013, S. 82). Sie bezog ihre Legitimität nicht mehr aus der Volkssouveränität, sondern lehnte diese ab und war stattdessen transpolitisch bzw. metaphysisch legitimiert. Die verfassungsgebende Macht blieb eine Leerstelle. In der Präambel wurden weiters die ideologischen Grundprinzipien der Verfassung festgehalten, wie Dollfuß sie z.T. bereits in seiner Trabrennplatzrede ankündigte: christlich, deutsch, föderalistisch, ständisch (vgl. Talós, 2013, S. 71-73, S. 82-83).

Das *christliche* Prinzip wird besonders in der Legitimierung der Verfassung evident. Die Regierung berief sich auf christliche Werte – „bei weitgehender Gleichsetzung von christlich und katholisch“ (ebd., S. 73) – und grenzte sich dadurch zugleich von Andersgläubigen und -denkenden ab. Zudem wurde der Katholische Kirche als Stützpfeiler der autoritären Regierung wieder mehr politische Macht verliehen, um der Regierung im Gegenzug die Legitimation einer wichtigen und einflussreichen Institution zu verleihen und dadurch die Unterstützung unter KatholikInnen zu vergrößern.¹² Dies erfolgte u.a. durch die häufige Berufung auf die päpstliche

¹² Die Folge davon sah Hanisch „im Verlust ‚an seelsorglich-religiöser Glaubwürdigkeit‘“ (Talós, 2013, S. 252).

Enzyklika „Quadragesimo anno“, insbesondere im Hinblick auf den ständischen Aufbau der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 248).

Die Aufhebung der Trennung von Staat und Kirche erfolgte mitunter durch ein bereits 1933 abgeschlossene Konkordat, welches ebenfalls am 1. Mai 1934 zusammen mit der neuen Verfassung verkündet wurde. Darin wurde die privilegierte Position der Katholischen Kirche gegenüber anderen Religionsgemeinschaften gefestigt. Zu den Bestimmungen zählte mitunter das Recht auf Erteilung von Religionsunterricht und religiöser Übungen, die bürgerrechtliche Anerkennung der kirchenrechtlich geschlossenen Ehe (kanonische Form) sowie die Erfüllung finanzieller Pflichten des Staates gegenüber der katholischen Kirche (Besoldung, finanzielle Zuschüsse für Priesterseminare etc.) (vgl. ebd., S. 250-251).

Die politischen Eliten forcierten zunehmend einen Österreich-Diskurs, welcher ein „neues Österreich“ als *deutschen* Staat etablierte. Die Hervorhebung der Selbständigkeit Österreichs diente der Abkehr vom Abschlussgedanken der Ersten Republik und richtete sich gegen den dort vorherrschenden Nationalsozialismus. In diesem Zuge wurde versucht, eine nationale Ideologie zu begründen, die die Zugehörigkeit zum Deutschtum und die Eigenständigkeit Österreichs miteinander verbinden sollte. „Österreich wurde in diesem Kontext als ‚zweiter‘ oder auch als ‚besserer‘ deutscher Staat positioniert“ (Pfefferle, 2010, S. 150). Diese höhere Positionierung gegenüber Deutschland wurde mit dem Katholizismus und der österreichischen Kultur begründet. Daraus bezog man auch einen Missionierungsauftrag des nationalsozialistischen Deutschlands. Jener Österreich-Diskurs sollte dazu dienen, eine nationale Identität zu erzeugen, die die ÖsterreicherInnen gegen den Nationalsozialismus schützen sollte, und nationale Eigenständigkeitsbestrebungen zu stärken sowie Anschlussbestrebungen abzubauen (vgl. ebd., S. 159-160). Das deutsche Prinzip fand besonderen Niederschlag in der Bildungspolitik, wie das nächste Kapitel zeigen wird.

Entgegen der föderalistischen Bestimmung lässt sich in der neuen Verfassung eine gegensätzliche Tendenz ausmachen, sodass viel mehr von einem zentralistischen *autoritären* Prinzip zu sprechen ist, welches undeklariert blieb, die Verfassung und die politische Realität jedoch maßgeblich prägte. Dies zeigte sich darin, dass die Länder erhebliche Bereiche ihrer Kompetenzen verloren: „das Elektrizitätswesen, fast das ganze Schulwesen, Teile der Krankenanstalten und eine Reihe an Wirtschaftsmaterien“ (Wiederin, 2012, S. 34). Zudem verloren die Länder weitgehend ihre Autonomie, denn „[j]ede Gesetzesbestimmung des Landtages bedarf der Zustimmung des Bundeskanzlers“ (ebd., S. 34). Damit wurde die Position des Bundeskanzlers erheblich gestärkt. Zudem wurden die Ernennungs-, Bestätigungs- und Abberufungsrechte des Bundeskanzlers erweitert und die „Stellung der Regierung im

Gesetzwerdungsprozess“ geändert, sodass sie „gesetzesändernde Verordnungen erlassen, der Bundespräsident sogar verfassungsgesetzliche Bestimmungen abändern“ (Tálos, 2013, S. 84) konnte. Damit hatte die Regierung rechtlich jene Möglichkeiten, die sie auf Basis des KwEG schon rechtswidrig angewandt hatte (vgl. ebd., S. 84).

Anstelle des Parteienpluralismus der Ersten Republik trat die Monopolorganisation Vaterländische Front, welche den Führermythos um Dollfuß bestärkte. Durch (Selbst-)Inszenierung wurde Dollfuß zum „Soldat und Kämpfer, Führer, Retter des Vaterlandes bis zum ‚besseren‘ Deutschen und Ritter Gottes“ (ebd., S. 115) erhoben und medial gefeiert. Dabei entlehnte Dollfuß einige Elemente beim Führerkult um Hitler. Er nutzte eine ähnlich aggressive Rhetorik, trug Uniform und „versuchte durch Aufmärsche und mittels der »Vaterländischen Front« ... einen entsprechenden Führerkult aufzubauen“ (Buchmann, 2019, S. 73), welcher noch nach seiner Ermordung 1934 intensiviert und ausgeweitet wurde (vgl. Tálos, 2013, S. 116-117).

Der neue Aufbau des Staates sollte entsprechend dem *ständischen* Prinzip organisiert werden. Die Vereinigung von ArbeitnehmerInnen- und UnternehmerInneninteressen zu Berufsständen sollte bezwecken, dass diese ihre berufseigenen Angelegenheiten selbständig verwalten, wodurch die staatliche Verwaltung entlastet werden sollte, und sich zudem am politischen Entscheidungsfindungsprozess beteiligen. Der Gedanke richtete sich gegen die Klassenkampfadeologie und sollte zu einer harmonischen Gesellschaft im Sinne einer Vereinigung von Lohnarbeit und Kapital beitragen (vgl. Pfefferle, 2010, S. 157; Tálos, 2013, S. 144). Entgegen dem Grundverständnis der „Quadragesimo anno“ wurden die Berufsstände der Aufsicht des Staates unterstellt und als Staatsorgane (nicht als „Gesellschaftsorgane“) konzipiert (vgl. Tálos, 2013, S. 87). Allerdings fand ihre Konzipierung in der Verfassung auf äußerst abstrakte Weise statt, sodass der Aufbau einer ständischen Gesellschaftsordnung in der Realität nur in Ansätzen vollzogen wurde und die Selbstbezeichnung „autoritärer Ständestaat“ der Wirklichkeit nicht gerecht wurde. Was die Stände „von den Interessenorganisationen, die vor 1933 bestanden, unterschied, war ihre stark ausgeprägte Unterordnung, ihre Abhängigkeit von und vorbestimmte Loyalität gegenüber der Regierung sowie ihre äußerst beschränkte Oppositionsrolle“ (ebd., S. 144-145).

3.3.3. Bildungspolitik ab 1933

Da das neue Herrschaftssystem durch einen Staatsstreich und nicht mittels demokratischer Wahlen an Stelle des alten trat, fehlte es der Regierung Dollfuß an breitem Rückhalt in der

Bevölkerung. Ihre Legitimationsbasis war schmal und die emotionale Bindung der Österreicher an das neue autoritäre Österreich war gering. Besonders über die Schule wurde daher versucht, Zustimmung zur neuen politischen Führung und Identifizierung mit dem *Vaterland* zu erzeugen (vgl. Buchmann, 2019, S. 63; Dachs, 1982, S. 226). Dabei wurden im Hinblick auf die Bildungspolitik verschiedene Zielsetzungen verfolgt: Neben der Legitimierung des politischen Herrschaftssystems wurde die Rekatholisierung der Bevölkerung angestrebt, die insbesondere über die Schule geleistet werden sollte. Im Zusammenhang damit standen auch die Auslese, Kontrolle und Disziplinierung oppositioneller LehrerInnen und SchülerInnen. Ein weiteres Ziel lag in der Verstärkung der Selektionsfunktion des Schulsystems durch einen organisatorischen Umbau, welcher Elitenbildung fördern sollte (vgl. Tálos, 2013, S. 395). Für die einzelnen Zielsetzungen wurden bereits ab April 1933 mittels zahlreicher Erlässe und Verordnungen Änderungen im Schulwesen vorgenommen, die das schulische Leben maßgeblich veränderten und insbesondere von mit dem NS sympathisierenden SchülerInnengruppen nicht gut angenommen wurden.

Die erste bildungspolitische Handlung nach Ausschaltung des Parlaments lag in der Aufhebung des Glöckel-Erlasses von 1919. Symbolisch wurde dafür ebenfalls der 10. April gewählt und so wurde das Verbot des Zwangs zu religiösen Übungen nach genau 14-jähriger Gültigkeit ohne jegliche Angabe von Gründen von Bildungsminister Rintelen aufgehoben. Einen Monat später wurde ein weiterer Erlass veröffentlicht, welcher die Konsequenzen explizierte: Der Religionsunterricht (inklusive der religiösen Übungen und des Schulgebets) wurde zum Zweck der Schule erklärt und war somit für SchülerInnen entsprechend ihres jeweiligen Glaubensbekenntnisses verpflichtend. Ebenso waren Schulleitung und Lehrpersonal wieder verpflichtet, die Beaufsichtigung dafür zu übernehmen. Das Schulgebet umfasste zu Beginn und zu Schluss des vormittägigen und des nachmittägigen Unterrichts die folgenden Gebete: „Heiliger Geist, komm zu verbreiten“, „Vater Unser“, „Gegrüßt seist du, Maria“ (Dachs, 1982, S. 229) sowie das Kreuzzeichen. Mittels dieser Maßnahmen trug die Schule zur sittlich-religiösen Erziehung der Jugend bei.

Das zweite und mit Erlass vom 12. Mai 1933 in den Vordergrund gerückte Erziehungsziel war die vaterländische Erziehung. Der Aspekt der vaterländischen Erziehung war bereits in den zu jenem Zeitpunkt gültigen Lehrplänen berücksichtigt. Neu war jedoch die prominente Position, die jenes Erziehungsziel im Unterricht und im Schulleben allgemein einzunehmen hatte, und das Ausmaß, in welchem die Liebe zum Vaterland kultiviert werden sollte, insofern als darüber maßgeblich versucht wurde, die österreichische Jugend politisch zu beeinflussen. Wie genau die Persönlichkeitsbeeinflussung im Sinne der vaterländischen Erziehung seitens der

LehrerInnen umzusetzen sei, blieb zunächst noch unklar und nicht spezifiziert (vgl. ebd., S. 230). Klar machte das Bildungsministerium nur, dass es bei der vaterländischen Erziehung nicht um ein rein äußeres Bekenntnis zum Vaterland ging, „‘sondern um Erfassung des inneren Menschen und Bildung einer gediegenen Gesinnung ..., die durch richtige Einwirkung auf Verstand und Gemüt der Schüler zustandekommt““ (Erlaß Nr. 65/1933, zitiert nach Dachs, 1982, S. 231). In den Lehrplänen der Mittelschulen von 1935 war dazu dann folgende Erläuterung zu lesen:

Die vaterländische Erziehung soll in den Schülern die Liebe zu ihrem Vaterland Österreich wecken und sie zur willigen und pflichtgetreuen Einordnung in die staatliche Gemeinschaft und zur Achtung und Befolgung der Verfassung und der Gesetze führen. Hierzu gehört auch die vormilitärische Erziehung, deren Aufgabe es ist, die männliche Jugend zur Wehrhaftigkeit zu erziehen und sie für die Verteidigung des Vaterlandes sittlich, geistig und körperlich vorzubereiten. (BGBl Nr. 285/1935, Anlage, S. 1010f., zitiert nach Tálos, 2013, S. 396).

Die „gediegene Gesinnung“ lag offenbar in der Zustimmung zum Regime und in der Ablehnung der sozialistischen und nationalsozialistischen Ideologien, die den autoritären Staat Österreich von innen und von außen bedrohten. Die Neugestaltung der Lehrpläne 1935 brachte insbesondere in den Unterrichtsfächern Geschichte, Bürgerkunde und Erdkunde eine Hinwendung zum Vaterlandsgedanken. Zudem diente der Turnunterricht der vormilitärischen Ausbildung und beinhaltete ab 1937 für die beiden oberen Klassen der Mittelschulen auch eine Schießausbildung (vgl. Tálos, 2013, S. 401). Neben den neuen Lehrplänen bemühte man sich auch um eine ausgeprägte Feier- und Festkultur im Schulkontext, um die emotionale Verbindung der SchülerInnen und die Solidarität mit dem Vaterland in militärischem Stil zu stärken. „Uniformen, Rangzeichen, militärische Bewegungs- und Befehlsformen, streng hierarchische Gliederungen, Führerverehrungen“ (ebd., S. 401) etc. prägten das Bild.

Um Einigkeit unter der SchülerInnenschaft und mit der Regierung zu erzeugen, gab es ab Herbst 1933 auch ein vaterländisches Schülerabzeichen, wovon das Bildungsministerium hoffte, dass es möglichst viele SchülerInnen freiwillig tragen würden. Dies stieß jedoch weitgehend auf Interesslosigkeit. Zusätzlich wurde das Aufstellen der österreichischen Fahne vor jeder Schule angeregt, um Verbundenheit zum Vaterlande zu demonstrieren (vgl. Dachs, 1982, S. 231).

Das vaterländische Erziehungsziel sollte auch im Hinblick auf die Schulbücher Berücksichtigung finden. Bereits im Mai 1933 beschäftigte sich das Bildungsministerium mit

neuen Schul- und Lesebüchern. Aus wirtschaftlichen Gründen konnte dieses Vorhaben jedoch nicht umgehend umgesetzt werden, weswegen die LehrerInnen vom Ministerium zunächst angehalten wurden, nur jene Ausschnitte aus den aktuellen Büchern zu behandeln, die im Sinne der vaterländischen Erziehung waren (vgl. ebd., S. 232). Die alten Bücher waren jedoch „durchwegs deutschnational, liberal und sozialdemokratisch ausgerichtet“ (Tálos ,2013, S. 399), weshalb LehrerInnen entsprechende Inhalte, insbesondere in den Geschichts- und Deutschbüchern, „richtigzustellen“ (ebd., S. 400) hatten.

Das Ziel der Herstellung von Legitimation ging wesentlich Hand in Hand mit Disziplinar- und Kontrollmaßnahmen der LehrerInnenschaft. Bereits seit 1. Juli 1933 hatten LehrerInnen einen neuen Diensteid zu schwören, indem sie sich vor Gott zur sittlich-religiösen und vaterländischen Erziehung bekannten. Ein halbes Jahr später wurden LehrerInnen angehalten, der Vaterländischen Front beizutreten, um mit gutem Beispiel voranzugehen. Ein politischer Druck auf LehrerInnen bestand damit deutlich, wenngleich sämtliche Maßnahmen im Zusammenhang mit der vaterländischen Erziehung von einem Diskurs begleitet waren, wonach Politik (insbesondere Parteipolitik) aus der Schule hinauszuhalten sei und die Hingabe zum Vaterland auf einer überpolitischen, staatliche Ebene ziele, die das Wohl aller im Blick habe (vgl. Dachs, 1982, S. 232-233). Der Beitritt zur Vaterländischen Front wurde daher genau mit dem Argument gefordert, dass es sich dabei nicht um eine Partei, sondern „eine überparteiliche Zusammenfassung aller vaterländisch denkenden, empfindenden und handelnden Österreicher“ (ebd., S. 233) handelte. Wer nicht eintrat, riskierte, nicht in den Bundes- und Landesdienst aufgenommen zu werden. Zudem wurde das Tragen des vaterländischen Abzeichens von LehrerInnen gefordert (vgl. Tálos, 2013, S. 402).

1934, nach den Februarkämpfen, fand eine weitreichende politische Säuberungsaktion beim schulischen Personal und der Schulverwaltung statt, die insbesondere gegen Personen ging, deren sozialdemokratische Einstellung bzw. Parteizugehörigkeit bekannt war oder vermutet wurde. Allein in Wien wurde etwa ein Fünftel der SchulleiterInnen abgesetzt (vgl. ebd., S. 402; Dachs, 1982, S. 259).

Die Disziplinarmaßnahmen richteten sich ebenso gegen die Teile der SchülerInnenschaft, die dem Regime offen feindlich gegenüberstanden. Insbesondere von Seiten nationalsozialistischer SchülerInnengruppen gab es in den Anfangsmonaten Störaktionen und Provokationen, die mithin vom Lehrpersonal geduldet wurden. Bereits am 10. Mai 1933 wurde ein Erlass veröffentlicht, der SchülerInnen die Teilnahme an parteipolitischen Demonstrationen untersagte. Dieses Verbot wurde jedoch insbesondere von nationalsozialistischen SchülerInnen weitgehend ignoriert und die Zahl der SympathisantInnen entsprechender Gruppierungen

wuchs stetig (vgl. Tálos, 2013, S. 403-404). Der Herausgabe des vaterländischen Abzeichens ging ein Verbot parteipolitischer Abzeichen voraus, welches gefolgt war von einem Vereinsverbot für MittelschülerInnen. Ausgenommen davon waren nur jene Vereine, die der Förderung der sittlich-religiösen oder der vaterländischen Erziehung dienten. Insbesondere das Vereinsverbot stieß bei der Jugend auf Abwehr. Zu jenem Zeitpunkt bestand auch noch weitgehend Unklarheit darüber, worin die Erziehungsziele genau lagen und welche Vereine nun davon betroffen waren (vgl. Dachs, 1982, S. 234-237). Es kann resümiert werden, dass die politischen Erziehungsbemühungen der Regierung nicht die gewünschten Erfolge zeigten (vgl. Tálos, 2013, S. 404).

Im Gegensatz dazu zeigte der organisatorisch-rechtliche Umbau des Schulwesens jedoch Effekt. Die diesbezüglichen Maßnahmen zielten darauf ab, die Unterschiede zwischen den Schultypen stärker hervorzuheben und die Selektion zu verschärfen. Dafür wurde eine Aufnahmeprüfung für die Mittelschule eingeführt. Die Übertrittsmöglichkeit von Hauptschule in Gymnasium war dadurch defacto nahezu unmöglich, wenngleich sie gesetzlich noch bestand. „Die materiellen Erfordernisse für den Besuch der Mittelschulen wurden durch die Anhebung des Schulgeldes bei gleichzeitiger Reduktion der Möglichkeit der Schulgelderleichterung erhöht.“ (ebd., S. 398). Zudem wurden die Bildungsaufgaben der einzelnen Schultypen stärker differenziert (insbesondere im Hinblick auf die Fremdsprachen), wodurch Übertritte generell erschwert wurden. Die Koedukation wurde weitgehend beseitigt, was zu einer „Verringerung des Bildungsangebots im Mittelschulbereich“ (ebd., S. 398) für Mädchen führte und ihnen damit den Zugang zu höherer Bildung erschwerte. Zudem dienten die spezifischen Mädchenschulen dazu, ein konservatives Frauenbild zu befördern, indem die Bildungsinhalte auf eine vordefinierte Eigenart der jungen Frauen abgestimmt sein sollten (vgl. ebd., S. 398). Im Zuge der Sparpolitik geriet insbesondere das niedere Schulwesen in Schwierigkeiten. Schulen und Klassen wurden aufgrund der personellen Einsparungen aufgelassen, während Haupt- und Mittelschulen davon generell weniger betroffen waren (vgl. ebd., S. 399).

Alles in allem waren die großen Verlierer der Reformen oppositionelle LehrerInnen und SchulleiterInnen, Kinder finanziell schwächerer Familien und speziell Mädchen. Die Reformen waren diskursiv eingegliedert in die Idealform des organischen Staates, wonach jedeR von dem ihm/ihr zukommenden Platze aus zum Wohle der Gemeinschaft freudig beiträgt. Die Schule übernimmt darin die Aufgabe, jedeN für seinen/ihren Platz auszubilden:

Durch eine verschärfte Auslesefunktion hatte nun die Schule möglichst früh die unterschiedlichen Begabungen klarzulegen, wobei man die Begabungsunterscheide einfach als natürlich bzw. vor allem als biologisch begründet hinnahm und dann noch mit

gesellschaftlich-beruflichen Schichten in Beziehung setzte, was auf die Annahme einer letztlich unveränderbaren Sozialpyramide hinauslief. (Dachs, 1982, S. 263)

3.4. LehrerInnen in der Zwischenkriegszeit

Aufgrund des Fokus dieser Masterarbeit auf den Erziehungsdiskurs einer speziellen Berufsgruppe wird das folgende Kapitel Einblicke in die Ausbildung, das Berufsbild und die materielle und soziale Lage der LehrerInnen im Verlauf der Zwischenkriegszeit geben. Hinsichtlich der Ausbildung lässt sich eine Unterscheidung zwischen PflichtschullehrerInnen, (also Volks- und Bürgerschul- bzw. später HauptschullehrerInnen) und LehrerInnen höherer Schulen (MittelschullehrerInnen) treffen. Die Ausbildung der PflichtschullehrerInnen war durch das Reichsvolksschulgesetz von 1869 geregelt und erfolgte an sog. Lehrerbildungsanstalten. Diese Anstalten waren höhere Schulen (Sekundarstufe II), welche vier Schuljahre umfassten und eine allgemeine höhere Bildung sowie eine berufsspezifische Ausbildung boten. Sie wurden mit einer Matura abgeschlossen, die jedoch nicht zum Universitätsstudium berechnigte. (Dafür waren Zusatzprüfungen zu absolvieren.) Um in den Bundesdienst aufgenommen zu werden, war nach Abschluss der Lehrbildungsanstalten eine Zeit praktischer schulischer Tätigkeit sowie das Ablegen der Lehrbefähigungsprüfung erforderlich (vgl. Göttlicher, 2016, S. 193-194).

MittelschullehrerInnen erfuhren ihre Ausbildung an Universitäten als Lehramtsstudium (ein 8-semestriges Fachstudium), auf welches ein Schulpraktikum (Besuch eines pädagogischen Mittelschulseminars oder einfaches Probejahr an einer Schule) folgte und welches mit der vierteiligen Lehramtsprüfung abschloss. An den Universitäten überwog lange Zeit die fachwissenschaftliche Ausbildung. 1923 unterbreitete Richard Meister Vorschläge zur Neugestaltung der pädagogischen Ausbildung von MittelschullehrerInnen mit dem Ziel einer stärkeren Gewichtung des pädagogischen Anteils. Zudem forderte er Lehrbesuche in Schulen nicht erst nach Abschluss des Studiums, sondern bereits währenddessen. Die meisten seiner Vorschläge wurden in der Zwischenkriegszeit umgesetzt. In den 1930er Jahren blieb Meister auch Berater der Regierung bei Fragen der Bildungsreform (vgl. Grimm, 2000, S. 159-161).

Hinsichtlich der Besoldung gab es ebenso einen Unterschied zwischen Pflichtschul- und MittelschullehrerInnen. Während MittelschullehrerInnen BundesbeamtInnen waren und ihr Gehalt österreichweit einheitlich geregelt war, waren PflichtschullehrerInnen Angestellte der Bundesländer, deren Besoldung von Gemeinde, Bund und Land gemeinsam getragen wurde. Das machte Verhandlungen für Gehaltserhöhungen weit komplizierter, da alle Partner

zahlungswillig und -fähig sein mussten. Zudem führten die bundeslandabhängigen Gehälter häufig zu Konflikten und der Forderung nach höherem Verdienst in den Bundesländern mit vergleichsweise schlechteren Regelungen (vgl. Dachs, 1982, S. 106-107). Wie weiter oben bereits angemerkt, traf die wirtschaftliche Lage Österreichs und die Sparpolitik der Regierung BeamtenInnen und so LehrerInnen besonders hart. Die Abbaumaßnahmen im Zuge der Genfer Sanierung führten häufig zu frühzeitigen Pensionierungen, Entlassungen und erschwerten für die berufstätigen LehrerInnen die Arbeit aufgrund von Klassenzusammenlegungen und der damit verbundenen Erhöhung der SchülerInnenzahl pro Klasse. Ab 1924 gab es zeitweise Härteausgleichszahlungen und Notstandshilfen von den Ländern, um den LehrerInnen, welche sich nach eigener Beschreibung „schon am Rande des Existenzminimums bewegten“ (ebd., S. 108), über die wirtschaftliche Härtezeit helfen sollten. Im Zuge der Weltwirtschaftskrise bzw. der österreichischen Wirtschaftskrise Anfang der 1930er Jahre kam es jedoch erneut zu weiteren Entlassungen, Gehaltskürzungen bzw. Zurückstufungen in eine niedrigere Gehaltsklasse (vgl. ebd., S. 108-111).

Die miserable wirtschaftliche Lage und die Gehaltskürzungen deckten sich nicht mit dem kollektiven beruflichen Selbstverständnis der LehrerInnen und ihrer Einschätzung der gesellschaftlichen Bedeutung ihres Berufs. Im Zuge einer Analyse von Aussagen über Lehrerwissen in Lehrerzeitschriften der Zwischenkriegszeit arbeitete Göttlicher (2016) die spezifische Konstruktion des Berufsbildes seitens Berufsangehöriger heraus, nach welchem „Pädagogik nicht in erster Linie als Erwerbsarbeit sondern als Lebensform“ (ebd., S. 192) verstanden wurde. Dabei identifizierte er drei Aspekte, die über alle weltanschaulichen Richtungen das kollektive Selbstverständnis prägten und in der Debatte um die Reform der LehrerInnenausbildung entsprechend der politischen Motive zu je unterschiedlichen Schlussfolgerungen führte (vgl. ebd., S. 192). Die zentrale berufliche Aufgabe des bzw. der LehrerIn wurde zu jener Zeit über alle politischen Lager hinweg in der Erziehung gesehen. Ob einE LehrerIn guteR ErzieherIn war, hing dabei maßgeblich davon ab, ob er bzw. sie ein gutes Vorbild für die SchülerInnen war und ein gutes Verhältnis zu ihnen aufbauen konnte. Als entscheidend dafür wurde die „Lehrerpersönlichkeit“ (ebd., S. 196) angesehen, welche – ein Argument, das insbesondere von konservativer Seite gebracht wurde – nicht durch theoretisches Studium erlernt werden könne, sondern angeboren sei bzw. nur durch Erfahrung großer Erzieher und Vorbilder in der eigenen Erziehung „erlernt“ werden könne. Richtige Erziehung sei insofern tradiert und „wissenschaftlich nicht einholbar“ (ebd., S. 197). Stets beruhe sie jedoch auf einem normativen System, über welches vorab zu entscheiden sei. Für

christliche LehrerInnen lag dies entsprechend in ihrer Religion, während ab 1933 die vaterländische Ideologie diese zunehmend verdrängte (vgl. ebd., S. 197).

Der zweite Aspekt, den Göttlicher herausarbeitete, lag in der Betrachtung des Lehrers bzw. der Lehrerin als UnterrichtendeR. Ein besonders hoher Stellenwert kam dem Fachwissen, welches zu jener Zeit die universitäre LehrerInnenbildung dominierte, zu. Zudem sollten LehrerInnen Kenntnis über verschiedene Bezugsdisziplinen der Pädagogik, wie Soziologie, Psychologie oder Medizin, haben. Im Zuge der Glöckel'schen Reform traten jedoch didaktisch-methodische Fragen in den Mittelpunkt, insbesondere die Arbeitsschule war ein häufig diskutierter Punkt. Von Seiten konservativer Autoren wurde dazu ein Argument entsprechend ihres Erziehungsdiskurses konstruiert: Dem bzw. der LehrerIn können Methoden nur dadurch vermittelt werden, dass er selbst danach unterrichtet wurde. Eine akademische Ausbildung könne also nicht dazu führen, dass einE LehrerIn diese neue Methode selbst gut umsetzen könne.

Der dritte Aspekt der LehrerInnenrolle weitete ihre gesellschaftliche Bedeutung über ihren spezifischen beruflichen Kontext hinaus aus, denn das Selbstverständnis beinhaltete die eigene Betrachtungsweise als „Volksbildner“ (ebd., S. 202). Die Funktion des bzw. der LehrerIn war nicht auf den Unterricht bzw. die Schule beschränkt, sondern lag darüber hinaus „in der Vermittlung von Bildung an die gesamte Bevölkerung in seiner sozialen Umgebung“ (ebd., S. 202). Dies war besonders bedeutsam für LandlehrerInnen, insofern sie sich in einem eher bildungsfernen sozialen Milieu bewegten. Der tägliche Umgang mit der Dorfgemeinschaft sollte daher in jenem Verständnis erfolgen. Damit war eine Entgrenzung der Berufsrolle gegeben, welche den Beruf jedoch in seiner gesellschaftlichen Bedeutung anhob und für viele attraktiv erschienen ließ (vgl. ebd., S. 203).

4. Methodische Umsetzung

4.1. Quellen

Bei der Untersuchung historischer Fragestellungen und dominanter Diskurse der Vergangenheit ist das Spektrum an möglichen Quellen auf die Merkmale der Erhaltung und der Zugänglichkeit beschränkt. Für die Untersuchung des Erziehungsdiskurses christlicher LehrerInnen macht es Sinn, sich auf die Quellengattung Lehrerzeitungen zu fokussieren. Diese sind in der Regel gut

erhalten, weil sie hohe Auflagenzahlen hatten, gesammelt wurden und deswegen noch immer und leicht zugänglich sind. Zudem kann erwartet werden, dass sie (bis zu einem gewissen Grad) die Binnenkommunikation des Berufsstandes authentisch abbilden.

Was die konkrete Auswahl der Quellen betraf, so bot sich die i.d.R. monatlich erschienene „*Österreichische Pädagogische Werte*“ (ÖPW) an, welche als Organ dreier christlicher bzw. katholischer LehrerInnenvereinigungen eine besonders große Reichweite hatte. Zu den herausgebenden Organisationen zählten der katholische Lehrerbund, der Verein für christliche Erziehungswissenschaft sowie die Vereinigung christlich-deutscher Mittelschullehrer (vgl. Katholisches Erziehtum, 1934, S. 26). Damit deckte die *Österreichische Pädagogische Werte* sowohl Pflichtschul-, als auch Mittelschul- und HochschullehrerInnen ab.

Der katholische Lehrerbund für Österreich war unter den Herausgebern jene Organisation, welche am engsten mit der politischen Partei CSP und der Katholischen Kirche verbunden war (vgl. Dachs, 1982). Sein Aufgabengebiet lag nach eigener Beschreibung in der „Wahrnehmung berufsbezogener Interessen“ und in der „bewusste[n] Vertretung und Förderung des christlichen Gedankengutes“ in der Schule (Enzinger, o. D., S. 1) Seine Mitgliederzahl stieg in den 20er Jahren kontinuierlich an und lag 1930 bei etwa 10.000. Damit war der katholische Lehrerbund die zahlenmäßig zweitstärkste LehrerInnenvereinigung in Österreich. (vgl. Dachs, 1982, S. 105).

Die Vereinigung christlich-deutscher Mittelschullehrer Österreichs (VcdMÖ) entstand 1920 als Reaktion auf eine Regelung Glöckels zu den neu geschaffenen Lehrerkammern und dem Eindringen eines (sozialdemokratischen) parteipolitischen Tons in den überparteilichen, sich apolitisch deklarierten Verband deutsch-österreichischer Mittelschullehrer (vgl. Engelbrecht, 1978, S. 58-62). Die VcdMÖ engagierte sich für die „Pflege und Verteidigung der christlichen Weltanschauung“ (ebd., S. 67) in schulischen Belangen, verstand sich jedoch gleichzeitig als unpolitisch und lehnte ebenso offen politische und konfessionelle Einschränkungen¹³ ab. Zudem „verstand [sie] es auch, sich die ihr in vielem sicherlich nahestehende Christlichsoziale Partei vom Leibe zu halten“ (ebd., S. 67), welche deren Eigenständigkeit auch bald anerkannte. Während der Verband deutsch-österreichischer Mittelschullehrer ab 1933 zunehmend an Bedeutung verlor, wurde die Vereinigung christlich-deutscher Mittelschullehrer von der Regierung lobend anerkannt und gefördert. Aber auch in dieser Zeit versuchte die Vereinigung ihre Integrität und Unabhängigkeit zu behalten, beschränkte ihr Betätigungsfeld jedoch auf Fachprobleme (vgl. ebd., S. 94).

¹³ Damit ist gemeint, dass sich die Vereinigung christlich-deutscher Mittelschullehrer nicht auf den Katholizismus festlegte, sondern für alle christlichen Konfessionen öffnete (vgl. Engelbrecht 1978, S. 67).

Nach einer ersten Durchsicht der *Österreichischen Pädagogischen Warte* musste ich feststellen, dass das Blatt von einer männlichen, akademischen Autorenschaft dominiert war. Die weibliche Perspektive war darin kaum berücksichtigt. Um diesen Mangel auszugleichen, zog ich als zweite Zeitung „*Die katholische Lehrerin*“ (DKL) hinzu, das Organ des Vereins katholischer Lehrerinnen und Erzieherinnen in Österreich (Gründungsname). Während die ÖPW über den gesamten Untersuchungszeitraum bestand, wurde *Die katholische Lehrerin* lediglich zwischen 1926 und 1937 quartalsweise publiziert (vgl. Verein, 2019). Die Autorenschaft bestand zwar überwiegend aus Lehrerinnen, sie enthält jedoch auch Artikel von Männern (insbesondere religiöse oder akademische Autoritäten).

Der Quellenkorpus umfasste somit insgesamt 210 Ausgaben der ÖPW und 45 Ausgaben der DKL. Daraus wurden Texte ausgewählt, deren Titel bzw. Untertitel die Wörter „Erziehung“, „Erzieher/in“, „erziehen“, „erzieherisch/e“ und „Pädagogik“ enthielten und in kleinerer Zahl auch solche, die auf eine Erziehungsthematik schließen ließen. Im Zuge einer ersten oberflächlichen Durchsicht wurden in jedem Text sämtliche Worte und Wortzusammenstellungen, die den Wortteil „erzieh“ beinhalteten, markiert. Texte, in denen dieser nur vereinzelt aufschien, wurden aus dem Textkorpus entfernt, sodass letztlich ein Korpus von 119 Texten übrigblieb, in welchen die Erziehungsthematik geballt aufschien. Davon waren 97 Texte der ÖPW entnommen und 22 der DKL.

4.2. Strukturanalyse

Der erste Schritt der methodischen Umsetzung lag in einer Strukturanalyse der Texte, um zu eruieren, welche soziale Gruppe „das meiste Sagen“ hatte. Dafür wurde zunächst eine Datenbank angelegt mit bibliographischen Angaben der Texte sowie einer Kategorisierung der AutorInnen nach Zugehörigkeit zum esoterischen und exoterischen Kreis im Sinne Flecks. Die nachfolgenden Grafiken zeigten die Geschlechterverteilung und die Verteilung der Struktur des Denkkollektivs auf.

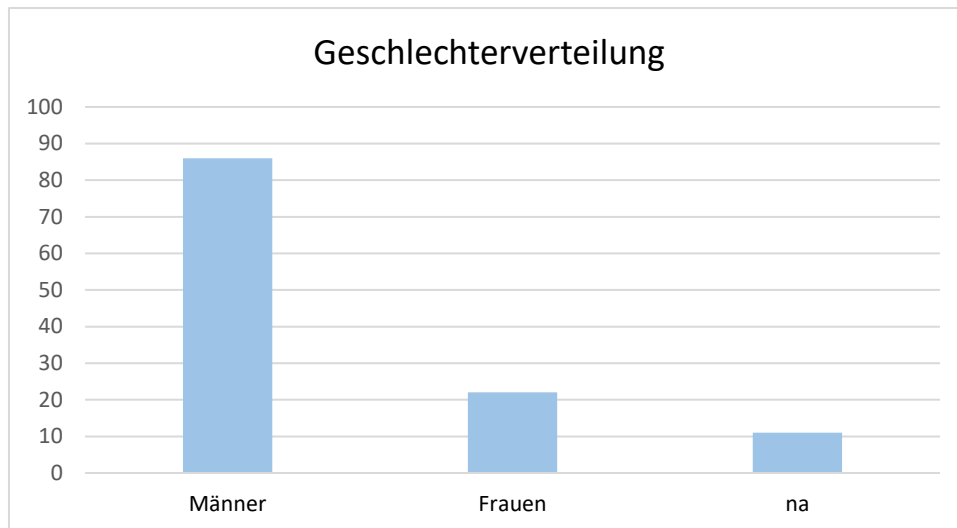


Abbildung 1: Geschlechterverteilung

Der Anteil männlicher Autoren, die über das Thema Erziehung schrieben, ist dabei fast viermal so groß wie jener der weiblichen. Bei einem geringen Teil konnte das Geschlecht aufgrund fehlender Angaben zum Namen nicht festgestellt werden. Dabei muss festgehalten werden, dass selbst in der Zeitschrift *Die katholische Lehrerin*, das Organ einer Frauenorganisation, die Geschlechterverteilung bei 50:50 lag, wenn es um das Thema Erziehung ging.

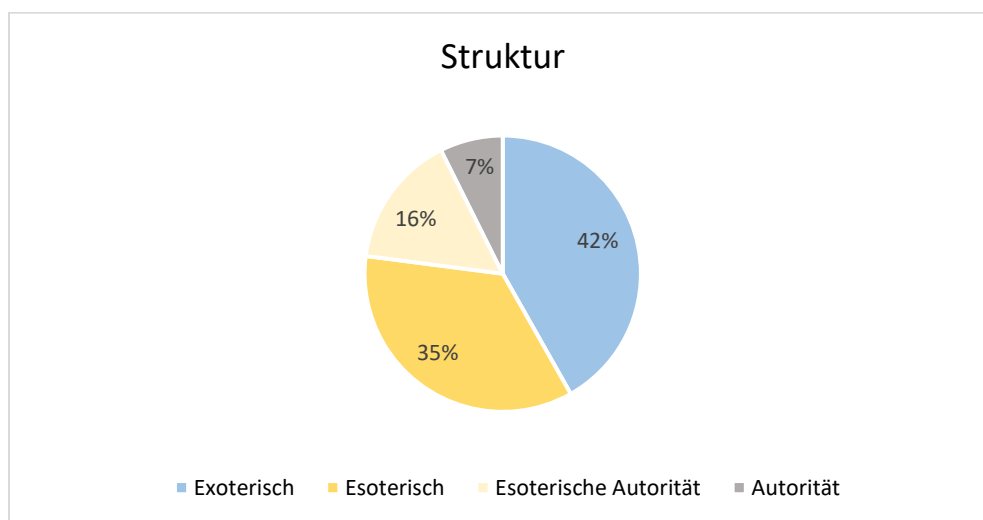


Abbildung 2: Struktur

Hinsichtlich der Struktur des Denkkollektivs kann festgestellt werden, dass der Anteil von LehrerInnen ohne akademischen Titel („Prof.“), welche in der Kategorie „Exoterisch“ zusammengefasst sind, lediglich bei 42 % liegt. Ein gutes Drittel umfasst Personen mit Professoren-Titel. Diese wurden dem esoterischen Kreis zugezählt und können durch die Herausgeberschaft durch den Verein für christliche Erziehungswissenschaft erklärt werden.

Zählt man die Kategorie „Esoterische Autorität“ hinzu, also Personen mit Professorentitel und einer zusätzlich angegebenen Funktion wie etwa Studienrat, liegt der Anteil bei über 50 %. Die restlichen 7 % der AutorInnen bestehen aus religiösen oder politischen Autoritäten, die keine offen deklarierte akademische Qualifikation haben, die einen Bezug zum Thema Erziehung vermuten ließ. Es kann festgehalten werden, dass die Diskussionen über Erziehung in LehrerInnenzeitschriften großteils von akademisch gebildeten Personen geführt wurden. Von weniger als der Hälfte kann angenommen werden, dass es sich um PflichtschullehrerInnen handelte, insofern deren Ausbildung nicht an einer tertiären Bildungseinrichtung erfolgte. Die nachfolgende Grafik verdeutlicht das Geschlechterverhältnis in Bezug auf die Kategorien „Esoterisch“, „Esoterische Autorität“ und „Autorität“, welche zusammengefasst ein höheres gesellschaftliches Ansehen durch Bildung oder politische bzw. gesellschaftliche Funktion ausdrücken. Dabei markiert der grüne Bereich den Anteil der Männer und der orangene Bereich den Anteil der Frauen.

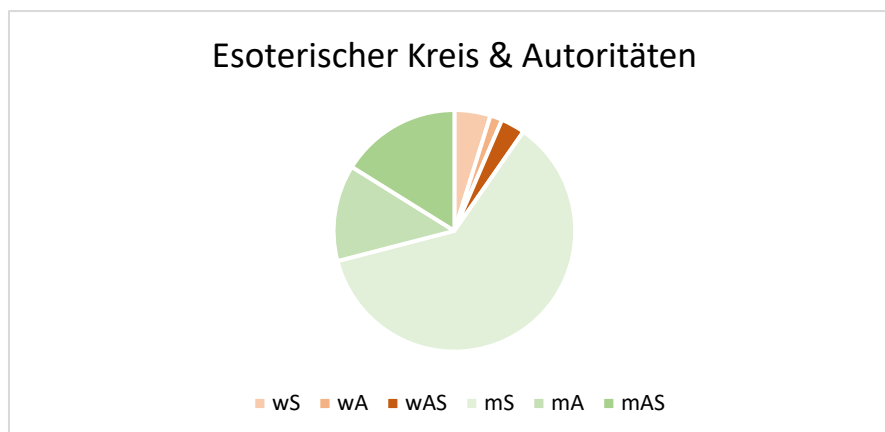


Abbildung 3: Esoterischer Kreis & Autoritäten

Der Frauenanteil macht knappe 10 % aus.¹⁴ Das verwundert zunächst aufgrund der historischen Situation nicht allzu sehr, waren Frauen doch erst seit Ende des 19. Jahrhunderts zum Hochschulstudium zugelassen (vgl. Ingrisch, 2021). Für ein Thema, welches traditionell Frauen zugesprochen wurde, äußerten sich Frauen jedoch verhältnismäßig wenig in entsprechenden Diskussionen. Inwieweit der Geschlechteraspekt bedeutsam für den Diskurs war, wird im Zuge der nachfolgenden Analyse in Kap. 5.2.6.4 näher thematisiert.

¹⁴ Betrachtet man nur den Zeitraum von 1926 bis 1938, also von dem Zeitpunkt an, als die Lehrerinnenzeitung DKL auch veröffentlicht und im Untersuchungskorpus berücksichtigt wurde, ändert sich der Frauenanteil auf etwa 15 %.

4.3. Textanalyse

Auf Grundlage Flecks und Pococks methodologischer Überlegungen wurde die Schlagwortanalyse zum Ausgangspunkt für die Untersuchung der *paroles* und damit des Diskurses (der *langue*). Die Untersuchung der Texte umfasste in einem ersten Schritt eine Analyse nach folgenden Kriterien:

1. Welche Schlagwörter in Zusammenhang mit Erziehung wurden verwendet? Dabei wurden sowohl aktuell auch gebräuchliche Wörter wie Erziehungsmittel oder Erziehungsziele als auch sprachliche Eigenheiten und Idiome des Diskurses berücksichtigt. Zwei Kategorien von Schlagwörtern konnten so unterschieden werden: einerseits solche, die auf die Betrachtung von Erziehung allgemein schließen lassen. Beispiele hierfür sind etwa: Persönlichkeit oder Erziehungswerk. Andererseits solche, welche Subkategorien von Erziehung darstellen und als solche ein bestimmtes Set von Werten propagieren, z. B. vaterländische Erziehung, sittliche Erziehung oder Mädchenerziehung.
2. Welche Themen wurden behandelt? Dieser Punkt diente der einfacheren Zuordnung von Texten und der Auffindung von *paroles* zu einem bestimmten Themenbündel.
3. Was sind die zentralen Aussagen? Mithin wurden unter diesem Punkt auch die Forderungen der LehrerInnen, nach welchen in der zweiten Unterfragestellung gefragt wird, festgehalten.
4. Zuletzt wurden Texte bzw. Textteile markiert, welche eine besonders einschlägige Metaphorik aufwiesen und solche, die das Thema Erziehung aus einer weiteren Perspektive betrachteten und in den historischen bzw. sozialen Kontext einordneten. Diese Textteile erlaubten es, nachzuvollziehen, wie die *langue* sinngebend für konkrete Aussagen über Erziehung waren.

Zunächst wurden die häufig wiederkehrende *paroles* des Kontextes sowie deren stilistische bzw. metaphorischen Besonderheiten herausgearbeitet, zu Kategorien gebündelt und in ein Verhältnis zueinander gesetzt. Dabei stachen sechs Kategorien durch die Häufigkeit an Aussagen heraus: *Krieg und wirtschaftliche Not*, *konkurrierende Ideologien* (allen voran der Sozialismus bzw. Materialismus) und damit zusammenhängend die *Kampf-Thematik*, der *gesellschaftliche Zustand als sittlicher Verfall* und im Zusammenhang damit die sog. „moderne Pädagogik“, und ab 1934 das *Vaterland*. Eine genauere Analyse der einzelnen Sprechakte ließ die Zusammenhänge zwischen den Kategorien hervortreten, sodass diese letztlich auf drei Topoi zusammengefasst werden konnten. Die Analyse der genutzten Metaphorik erlaubte es zudem nachzuvollziehen, wie Sinnhaftigkeit und Harmonie nicht durch rationale Logik,

sondern durch Stil und rhetorische Kunstgriffe erzeugt wurde. Kap. 5.1 fasst die Ergebnisse dieses ersten Analyseschritts zusammen.

Im nächsten Schritt wurden *paroles* zu Erziehung analysiert. Dabei wurde schnell deutlich, dass sich jene über Erziehung (ohne Adjektiv) und über religiöse, christliche und katholische Erziehung inhaltlich deckten. Dies wurde auch durch die regelmäßig geäußerten Überzeugungen unterstützt, dass Erziehung stets von einer bestimmten Weltanschauung aus erfolge, dass neutrale Erziehung unmöglich wäre und dass religiöse Erziehung die einzig wahre/richtige/ gute Erziehung sei. Aussagen über Erziehung und religiöse Erziehung wurden also in einem Schritt zusammen untersucht und gebündelt betrachtet. Dabei wurden sie wieder in unterschiedliche Kategorien unterteilt: *Definitionen, Erziehungsziele, die Sicht auf den/die LehrerIn und den Zögling, dogmatische Möglichkeitsbedingungen* sowie *Metaphorik*.

Daran schließend erfolgte die Untersuchung der *Subkategorien* von Erziehung. Dabei wurden 15 verschiedene Kategorien identifiziert, die in ihrer Häufigkeit und ihrem zeitlichen Erscheinen Unterschiede aufwiesen. Einige davon konnten als Unterkategorien von anderen bestimmt bzw. aufgrund von geringer Häufigkeit zugehöriger Aussagen vernachlässigt werden, weshalb die Anzahl auf vier zentrale Subkategorien von Erziehung reduziert wurde: *sittliche Erziehung, soziale und staatsbürgerliche Erziehung, ab 1933/34 vaterländische Erziehung* (inklusive Wehrhaftigkeitserziehung) und *Mädchenerziehung*.

Der letzte Analyseschritt bezog sich auf die Frage nach den pädagogischen und bildungspolitischen Forderungen im Diskurs. Auf Grundlage der Untersuchung der zentralen Aussagen der einzelnen Texte konnten vier Hauptforderungen festgestellt werden, welche wiederholt vorgebracht wurden: *die konfessionelle Schule, eine Verstärkung des Elternrechts, mehr Erziehung* und *mehr Religion in der Schule*. Die Analyse der damit zusammenhängend vorgebrachten Argumente und die bereits vorgenommene Analyse des Erziehungsdiskurses ermöglichten es, die Forderungen darin sinnhaft zu verorten und die Argumente entlang der diskursiven Logik bzw. des Stils nachzuvollziehen.

5. Ergebnisse der Diskursanalyse

5.1. Sprachlicher Kontext

Bei der Untersuchung des Erziehungsdiskurses konnten drei Topoi als besonders dominant identifiziert werden. Sie bildeten den Rahmen und setzten den Grundtenor für konkrete

Aussagen über Erziehung und verliehen so politischen und pädagogischen Forderungen Sinn und Legitimität. Die Topoi lauten: Kampf gegen den Sozialismus, der sittliche Verfall und ab etwa 1934 das Vaterland Österreich.

5.1.1. Kampf gegen den Sozialismus

Am dominantesten ist die Thematik des Kampfs gegen linke Ideologien, welche sich nach Auffassung der DiskussionsteilnehmerInnen durch ihren Atheismus (und zuweilen Materialismus) elementar von der christlichen Weltanschauung unterscheiden. Die duale Konstruktion von in der Regel zwei Parteien – Christen bzw. Katholiken und AnhängerInnen linker Ideologien (zeitweise werden als dritte Partei Liberale angeführt) – erzeugt ein *Wir* und *die Anderen*, zwischen denen ein feindschaftliches Konkurrenzverhältnis im Ringen um Wahrheit und politische Macht besteht. Der Feind ist dabei nicht konkret benannt, sondern kann eher als ein ideologisches Konglomerat zusammengefasst werden, zu welchem der Sozialismus, der Materialismus, der Kommunismus, der Bolschewismus und das Freimaurertum gezählt wurden. Genaue Unterschiede wurden dabei nicht getroffen. Der Versuch einer Konkretisierung der Verhältnisse lautete etwa: „Freidenker und Konfessionslose sind Anhänger des Materialismus und tragen seine Irrlehren in das Volk: politisch sind sie Anhänger des Sozialismus, des Kommunismus und Bolschewismus und führen bei uns in Österreich Kampf gegen die katholische Kirche.“ (Tomicek, 1931, S. 5) Bis 1938 war der Hauptgegner der katholischen Kirche das *Gespenst des Kommunismus*, welches sich in der Sowjetunion politisch etabliert hatte und vor dessen Ausbreitung man sich in ganz Europa fürchtete. Im Folgenden wird jenes ideologische Konglomerat der einfachen Darstellung halber als *feindlicher Sozialismus* bezeichnet, insofern der Sozialismus am häufigsten wörtlich genannt wurde. Durch den Zusatz *feindlich* soll die Perspektivität unterstrichen werden.

Die sprachliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik erfolgte auf Basis der Vorstellung des Staats, des Volks und der Gesellschaft als lebendigen Organismus. Der Themenkreis des Organismus ist ein zentraler Bestandteil des Diskurses und wird insbesondere dafür in die Diskussion gebracht, um die „natürliche“ Verbundenheit der BürgerInnen untereinander und zum Staat als organische „Glieder“ des Organismus (vgl. Hornich, 1919, S. 18; Kallus, 1931b, S. 154; Kolbitsch, 1935, S. 130) zu verdeutlichen. Dabei ist die konkrete Diskussion besonders durch eine unpräzise Sprache bzw. undifferenzierte Wortwahl im Hinblick auf die Nutzung von Begriffen wie Staat, Volk und Gesellschaft charakterisiert.

Die Gesellschaft umfasst in der katholischen Auffassung, ihrer *langue* oder ihrem Diskurs, Berufsstände und Sozialverbände wie die Kirche oder die Familie, welche ebenso ihrerseits als Organismen konzipiert werden und innerhalb des gesellschaftlichen Organismus als Organe spezifische Funktionen (insb. hinsichtlich der Erziehung) übernehmen, welche nur von ihnen auf ihre je spezifische Weise erfüllt werden können (vgl. Hornich, 1921, S. 2). Der Staat bzw. das Volk wurden so als organisch gegliederte Einheit konstruiert, was die Nutzung weiterer sinnverwandter Metaphern ermöglichte. Durch die Betrachtungsweise der Gesellschaft und ihrer Institutionen als etwas Lebendiges wurde es etwa möglich, die Metapher der Krankheit zu benutzen um Sachverhalte, Diskurse oder Personen als Bedrohung zu markieren. So kann der Organismus von innen als auch von außen angegriffen werden. Der Umstand, dass in der demokratischen Republik Österreich auch andere politische bzw. pädagogische Diskurse kursierten, wurde von christlichen LehrerInnen insbesondere im Hinblick auf den direkten politischen Kontrahenten SDAP als innere bzw. auf den *feindlichen Sozialismus* europaweit als äußere Bedrohung beschrieben. Dabei wurde die SDAP namentlich nie im Kontext mit Krankheitsmetaphern genannt, sondern stets nur unkonkrete Größen wie „Materialismus“, „jüdische[r] Presse“, „Freimaurertum“, „Revolutionspartei (Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 158) oder „Atheisten“ (Güttenberger, 1924, S. 34) oder es wurde im Passiv geschrieben, ohne einen konkreten Täter zu benennen, wobei der Kontext suggerierte, dass von AnhängerInnen der SDAP die Rede ist. Das folgende Beispiel bezieht sich auf die politische Vorherrschaft der Sozialdemokratie in Wien bzw. der Christlichsozialen Partei in den ländlichen Gegenden bzw. restlichen Bundesländern und vermittelt einen Eindruck von der dominanten Rhetorik:

Neben der durch Kohle und Staub verpesteten Luft der Großstädte liegt noch viel Land mit Sonne und Licht und gesunder Luft. Neben der moralisch verseuchten und verfaulten Kloake der Großstadt ... ragt empor, in die Welt hinein das Gute, das heilige, das gehütet wird in mancher Familie, in mancher Schule, in den Herzen so vieler religiös gesinnter Menschen. (Reetz, 1932, S. 3)

Entlang der christlichen Weltanschauung wurde dem eigenen Volk auch eine Seele zugesprochen. In Bezug auf das eigene Volk, die eigene Kultur oder die Seele wurde häufig das Adjektiv „deutsch“ genutzt. Österreich galt zwar als deutsch, aber als katholische und dadurch überlegene Version. Das Wesen der eigenen „deutschen“ Kultur wurde im Katholizismus gesehen, wenngleich zeitweise der Begriff des Christentums stellvertretend für Katholizismus genutzt wurde (vgl. „Das Wesen“, 1926, S. 87; Rolle, 1932, S. 5). Protestantismus hatte im

Diskurs kaum Bedeutung. Österreich ist deutsch und katholisch und aufgrund seines Katholizismus (später auch den Nationalsozialisten) überlegen.

Dadurch nahm man die Gott (und damit die Seele)-verleugnende Ideologie, die man dem politischen Gegner nachsagte, auch verstärkte als Bedrohung wahr. Als realiter Bezugspunkt und Negativbeispiel wurde die Sowjetunion herangezogen. Man fürchtete die Ausbreitung des Sozialismus in ganz Europa und damit insbesondere die Verbreitung des Materialismus als „seelenlose [= atheistische] Weltanschauung“ (Pribitzer-Gröbming, 1920, S. 158). Eine damit zusammenhängende Säkularisierung des Volkes würde diesem auf eine nicht konkretisierte Weise schaden, denn eine solche Geisteshaltung entspräche nicht dem konstatierten „wurzelechte[n], bodenständige[n] deutsche[n] Wesen“ (ebd., S. 158). Die Beschränkung auf das „irdische“, materielle Glück und die Verabschiedung aller höheren Werte (des Jenseits), würden den „Untergang“ (ebd., S. 161) des Volks bedeuten.

Der politische Gegner wurde sprachlich als eine von außen kommende Gefahr gezeichnet, welche dem österreichischen Volk mit seinen falschen Lehren in biblischem Ausmaße schaden würde. Gemeint ist damit ein Säkularisierungsprozess (die Verbreitung a-religiöser Ideologien in Konkurrenz zum Katholizismus), der sich auch und besonders auf dem Gebiet der öffentlichen Erziehung vollzieht. Jener Prozess wurde als Kampf gegen die katholische Kirche und damit gegen das, was das österreichische Volk ausmacht, interpretiert. Dabei wurde häufig eine Alles-oder-Nichts-Rhetorik angewandt, die den Ernst der Lage zum Ausdruck bringen sollte, indem die Feinde als „Totengräber der menschlichen Gesellschaft“ (Rolle, 1932, S. 7), „wahre[r] Erziehung“ (Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 161) (= katholischer Erziehung) oder der deutschen (= österreichischen, katholischen) Kultur bezeichnet wurden. Dabei wurden Forderungen des politischen Gegners nicht nur mit der Krankheitsmetapher umschrieben. Zuweilen gingen die AutorInnen so weit, von Vergewaltigung und Mord im übertragenen Sinne zu sprechen, um dessen Zerstörungspotenzial zu betonen. So sei Erziehung, die Religion nicht berücksichtigt, Vergewaltigung des „Kindesherz[es]“ (ebd., S. 161) und eine religionslose Schule „Vergewaltigung des Elternrechts“ (Rolle, 1932, S. 7).

Der Fokus *feindlicher sozialistischer* Parteien auf die Wirtschaft sei dabei nur „Mittel zum Zweck für einen kulturellen und religiösen Umsturz“ („Das Wesen“, 1926, S. 87). In Wahrheit ginge es darum, die Massen mit wirtschaftlich ansprechenden Ideen zu locken und entsprechend sozialistischen Ideen zu indoktrinieren („Rattenfängermelodie für den Seelenfang“ (ebd., S. 87)). Zentral dabei war die Idee des Klassenkampfes, welche das Gemeinschaftsleben des österreichischen Volks untergrabe (vgl. Reetz, 1934b; Krasser, 1937). Beispiele aus der Sowjetunion sollten zeigen, auf welche Weise das Gemeinschaftsleben gefährdet werden

könnte, wenn solche Ideen auch in Österreich überhandnähmen: Massenausspeisungen und staatliche Institutionen der frühen Kindererziehung sollen die Frau in ihren familiären und Haushaltspflichten entlasten und ihr die Erwerbstätigkeit ermöglichen. Solche Ideen zielten auf die „Zerstörung des deutschen Familienlebens“ (Kapral, 1922, S. 37), in dessen Mittelpunkt die sich sorgende Frau und Mutter stehe. Zudem fürchte man, dass die Kinder der Familie als wichtigster Erziehungsgemeinschaft entrissen werden könnten und in (parteipolitisch beeinflussten) staatlichen Schulen zum (Klassen-)Hass und Unglauben erzogen und ausgebildet würden (vgl. Kallus, 1931b, S. 115). Solch eine Unterweisung wäre „Mord“ („Das Rundschreiben“, 1930, S. 36) an den Kindern.

Ab 1926, dem Jahr der Veröffentlichung des Parteiprogramms der SDAP, welches stark von einer Klassenkampf-Rhetorik gekennzeichnet war, kam es auch zu einer Verschärfung in der bildungspolitischen Rhetorik christlicher LehrerInnen, sodass nicht mehr bloß von Schulkampf oder Kulturkampf die Rede war, sondern von einem „Endkampf“ („Das Wesen“, S. 87), welcher über die Zukunft der deutschen, katholischen Kultur und später auch über das Weiterbestehen der Katholischen Kirche international entscheiden würde (vgl. ebd.; Kallus, 1931b). Das Ziel des als fanatisch bezeichneten Gegners wurde als Vernichtung der gesamten christlichen Kultur bestimmt. Er wäre durch Hass und Feindschaft gegen alles Christliche getrieben und habe dem Christentum den Tod geschworen (vgl. Kallus, 1931b, S. 5). Die eigene Opferrolle wurde damit noch viel stärker hervorgehoben als bis zu diesem Zeitpunkt, worin zunehmend auch eine diskursive Vorbereitung der Legitimierung für die Errichtung einer christlichen Diktatur gesehen werden kann. Ab 1932 wurde auch selten der aus Deutschland kommende Nationalsozialismus als Bedrohung wahrgenommen (vgl. Hofbauer, 1933; Krasser, 1937), jedoch in keiner Weise so ausführlich behandelt wie der *feindliche Sozialismus* im Zeitraum ab 1930 (und auch davor). In dieser Hinsicht wurde auch häufig das Bild der zersplitterten Gesellschaft heraufbeschworen, das dem Ideal einer vereinten, harmonischen Gesellschaft gegenübersteht. „Der Staat von heute birgt in sich ein wahres Chaos von Weltanschauungen, eine wahrhaft babylonische Verwirrung hinsichtlich der letzten weltanschaulichen Stellungnahmen und Entscheidungen.“ (Rolle, 1931a, S. 197)

5.1.2. Der sittliche Verfall

Der zweite dominante Topos des Erziehungsdiskurses ist eine Art Zeit- oder Gesellschaftsdiagnose. Dem österreichischen Volk wird ein Zustand „sittliche[n] Verfall[s]“ (Pribitzer-Gröbming, 1921b, S. 159) und „seelische[r] Verarmung“ („Pädagogik“, 1922, S. 39)

diagnostiziert, welcher häufig mit einer Abnahme an Religiosität (insb. katholischer Konfession) im öffentlichen Leben und einem Verlust der Legitimität und Anerkennung christlicher Moralvorstellungen im Zuge eines gesellschaftlichen Säkularisierungsprozesses in Verbindung gebracht wurde. Die Ursachen dieses Prozesses wurden vielfältig vermutet. Ein Text sieht den Beginn zum Zeitpunkt der Reformation (vgl. Rolle, 1931b, S. 218). Die meisten bezogen sich jedoch auf den Krieg und die wirtschaftliche Lage als Verstärker der seelischen Not oder auf konkurrierende Ideologien (früher der Liberalismus, dann zunehmend der *feindliche Sozialismus*). So wurden Liberalismus, Materialismus und Sozialismus oft für den als mangelhaft wahrgenommenen sittlichen Zustand des Volks bzw. sog. „moderne Pädagogen“ (Rolle, 1930, S. 3) (liberale bzw. sozialdemokratische ReformpädagogInnen) für den Zustand der Jugend (insbesondere in Wien, wo die Sozialdemokraten dominierten) verantwortlich gemacht. Der allgemeine Zustand des sittlichen Verfalls wurde mit „Genußsucht, Rohheit, Unsittlichkeit, Ungerechtigkeit und Rücksichtslosigkeit“ (Kallus, 1931a, S. 57) beschrieben. Konkrete Beispiele für unsittliches Verhalten der Jugend waren: Lügen und Unaufrichtigkeit, Diebstahl, das Nutzen „unkeusche[r] Worte“, eine „frühzeitige sexuelle Aufklärung, gefährliche Freundschaften“ und „Liebeleien“ (Tomicek, 1931, S. 7). Daraus erwachsen häufig Schwangerschaften bei schulpflichtigen Mädchen, Jugendliche werden straffällig und verurteilt, andere begingen Selbstmord. Verantwortlich sei dafür die moderne (a-religiöse bzw. interkonfessionelle und koedukative) Erziehung, die die Kategorie der Sünde nicht berücksichtigt (vgl. ebd., S.7). Nebst der Erziehung trügen auch Medien und Kultur zum Fortschreiten jenes Prozesses bei. Gefahren gingen von Werbeplakaten, Büchern, Zeitschriften und Modeblättern, Kino und Rundfunk aus, aber auch das in Berührung kommen mit „sittlich nicht einwandfreier Sportbetätigung“, modernen Strandbädern oder Tanzbars „mit ihren ekelhaften Neger- und Wackeltänzen“¹⁵ (Holeschowsky, 1929, S. 4) stelle eine sittliche Gefahr insbesondere für österreichische Mädchen dar.

Die Konstruktion des gesellschaftlichen Status quo als Zustand seelischer Not und ideologischer Spaltung und die Erzeugung des Gegensatzes von Christentum = gut und *feindlicher Sozialismus* = böse eröffneten die Möglichkeit einer Rettungsrhetorik. So wird die Relevanz religiöser Erziehung (in öffentlichen Schulen) als für das österreichische Volk zur existenziell wichtigen „Rettungsarbeit an dem Geist und der Seele“ („Pädagogik“, 1922, S. 39) ebenjenem erhoben und die Forderung nach verpflichtendem Religionsunterricht an öffentlichen Schulen unterstützt. Die LehrerInnen werden in die Pflicht genommen, „durch

¹⁵ Die Autorin distanziert sich scharf von solch rassistischen Äußerungen, anerkennt jedoch die Bedeutung von irritierenden und anstoßenden Aussagen im Kontext historischer Diskursforschung.

Liebe und Verstehen, das mißtrauische, vertrotzte, haßerfüllte Jungmenschentum zu retten aus seiner seelischen Not“ (Hofbauer, 1933, S. 245, H.i.O.), in welche es sozialistische und nationalsozialistische Eliten geführt hatten. Sie hätten so die Verantwortung, die seelische Wiedergeburt des Volkes im Sinne einer Rekatholisierung mitzutragen (vgl. Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 161). Elementares Mittel dazu war zunächst die Erziehung nach katholischen Grundsätzen, denn von der Religiosität des Volkes sei die Gesundung des Staates abhängig (vgl. Pribitzer-Gröbming, 1920a, S. 188). Während LehrerInnen, welche nach katholischen Grundsätzen erziehen, also als RetterInnen Österreichs dargestellt wurden, wurden *sozialistische* als „Totengräber jeder wahren Erziehung“ (Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 161) bezeichnet.

Ein besonderes Anliegen schien christlichen LehrerInnen die Sexualpädagogik gewesen zu sein. Eine außerordentlich harte Rhetorik richtet sich gegen jene *modernen PädagogInnen*, welche eine liberale Sexualethik („Naturalismus der Geschlechtsmoral“ (Rolle, 1932, S. 7)) propagierten: „Wer hier als Erzieher irrt und die Jugend falsche Wege führt, der gehört zu denen, denen das drohende Wort des göttlichen Kinderfreundes gilt, daß es ihnen besser wäre, wenn ein Mühlstein um den Hals gehängt und sie in die Tiefe des Meeres versenkt würden.“ (Rolle, 1930, S. 3)

Kennzeichen der sog. modernen Pädagogik, welche sich um die Jahrhundertwende entwickelte, war die ihr zugeschrieben antiautoritäre laissez-faire Einstellung, welche eine Erziehung des „Wachsenlassen[s]“ (Kallus, 1931a, S. 61) nach sich zog. Christliche PädagogInnen kritisierten daran, dass sämtliche „Triebe“ und „Neigungen“ des Kindes ausgelebt werden konnten. Diese Art der Erziehung stand im Gegensatz zur planvollen christlichen Erziehung, welche darauf abzielte, nur das „Gute“ zu kultivieren und das Schlechte und Triebhafte im Kind zu hemmen (vgl. ebd., S. 61). Der Grundtenor war, dass moderne PädagogInnen auch die schlechten Eigenschaften der Kinder und Jugendlichen, welche in der christlichen Morallehre zu sündenhaften Verhalten führen, durch ihre „Leichtfertigkeit und Unbekümmertheit“ (Rolle, 1930, S. 3) fördern würden. Damit trügen sie zu dem diagnostizierten Volkszustand des sittlichen Verfalls bei, würden sich also nicht pädagogisch verhalten, sondern in dieser Hinsicht kontraproduktiv agieren. Dabei wurde jenen PädagogInnen grundsätzlich nicht Vorsätzlichkeit unterstellt, sondern vielmehr Unwissen darüber, was der Jugend hilft und was ihr schadet. Lediglich auf dem Gebiet der Sexualpädagogik, dem scheinbar sensibelsten pädagogischen Feld, nahm die Rhetorik ein gewisses Extrem an. Die kindliche Sexualität wurde mit einem „Dämon“ (Reetz, 1934a, S. 2), der erwacht, beschrieben. Jenen galt es zu unterdrücken und nicht dessen Befreiung zu befördern. Denn: „Verführe man überall und allgemein nach diesen

Grundsätzen liberal-sozialistischer Sexualmoral, dann wäre die Menschheit zum Aussterben verurteilt. Dann widerlegt sich zuletzt am wirksamsten und überzeugendsten eine Weltanschauung, wenn sie in der Anwendung ihrer letzten Konsequenz zum Untergang der Menschheit überhaupt führt.“ (Rolle, 1932, S. 7)

5.1.3. Vaterland

Ab 1934 entwickelte sich – neben dem Fortbestehen der oben beschriebenen Topoi – eine Vaterlands-Rhetorik, die Österreich als eigenständigen Staat, der nicht auf den Anschluss an Deutschland angewiesen ist, konstruierte und die Forderung nach einer neuen vaterländischen Erziehung prägte. Die Konstruktion eines neuen Österreichs stützte sich auf die Empfindung eines zeitlichen Umbruchs, welcher auf den vorangegangenen politischen Ereignissen ab 1933 basierte und zu einer Veränderung des gesellschaftlichen Lebens im Zuge der Etablierung der Diktatur beitrug (vgl. von Schuschnigg, 1934; Schmidberger, 1937). Dieser empfundene Umbruch umfasste die gesamte Zeit des Austrofaschismus und war insofern vor der Annexion nicht abgeschlossen.

Als elementar für den Aufbau eines neuen Österreichs wurden entsprechend gesinnte BürgerInnen gesehen. Damit wurde die Hauptaufgabe zur Errichtung des neuen Österreichs der Schule zugewiesen. Der Neuaufbau könnte nur gelingen, wenn die Schule (und mit ihr die LehrerInnen bzw. PädagogInnen) die Kinder und Jugendlichen entsprechend dem Vaterlandsgedanken erzieht und so die nötigen „neuen Menschen mit festem, sittlich ernsten Charakter“ (Fenzl, 1934, S. 218) hervorbringt. Eine besondere Rolle bei diesem monumentalen Vorhaben kam also den LehrerInnen zu. Zuweilen ist die Rede von einer „Menschheitsaufgabe“ (Die Erziehung, 1936, S. 42), die sich nicht auf das österreichische Vaterland beschränkte, sondern andere Staaten dazu inspirieren sollte, Österreich als Vorbild nachzueifern (vgl. ebd.). Die politische Rede vom Vaterland, welche die nationale Gemeinschaft betonte und die Menschen auf emotionale Weise als „Liebe und Treue zu Heimat“ (Krasser, 1937, S. 209) und im Hinblick auf deren Zugehörigkeit zu etwas Großen und Bedeutsamen ansprach, wurde auf eine solche Weise begründet, dass sie angeblich von dem bzw. der RezipientenIn ausging (und nicht von Seiten der politischen Eliten verbreitet wurde). Dies liest sich etwa so:

Konnten Liebe und Treue zu Heimat und Vaterland auch zeitweise gewaltsam zurückgedrängt werden, so mußten diese selbstverständlich und tiefwurzelnden Urgefühle eines jeden geistig und seelisch gesunden Menschen doch wie mit um so stärkerer, weil angestauter Kraft hervorbrechen. (ebd., S. 209)

Dabei sind zugleich eine Unterscheidung und Wertung gegeben: Jeder, der das Vaterland ablehnt oder sich nicht an dessen Wohl beteiligt, kann nur geistig und seelisch krank sein. Wie diese Haltung bei schulischem Personal geahndet wurde, zeigte Kap. 3.3.3 auf.

Der diskursive Fokus auf das Vaterland Österreich stand, wie in Kap. 3.3 bereits diskutiert, in engem Zusammenhang mit dem Erstarken des Nationalsozialismus im Nachbarland sowie im eigenen Volk. Ein wenig überraschend ist jedoch, dass während die Sozialdemokraten zwischen 1933 und 1938 kontinuierlich Mitglieder verloren (bzw. ohnehin als Partei verboten wurden), sich die Ressentiments dennoch weiterhin unverändert gegen die Sozialdemokratie richteten und kaum gegen den Nationalsozialismus, welcher eine weit größere Bedrohung darstellte. Die Nationalsozialisten wurden lediglich zusammen mit den Sozialdemokraten als Feinde erwähnt (vgl. Hofbauer, 1933; Krasser, 1937). Der Diskurs hatte aber weiters keine ausgeprägte Sprache für sie.

5.2. Grundsätzliches über Erziehung

Das vorangegangene Kapitel stellte die Ergebnisse der Analyse des sprachlichen Kontextes von *paroles* über Erziehung dar. Welche konkreten *paroles* über Erziehung darin entstanden, ist Thema des folgenden Kapitels. Dabei wurde vom Allgemeinen zum Speziellen vorgegangen. Zunächst wird aufgezeigt, wie über Erziehung allgemein gedacht wurde, welche Sprache sich für diese Vorstellungen entwickelte, und danach werden spezielle Erziehungsziele erörtert.

5.2.1. Definitionen

Als Definition von Erziehung konnten im untersuchten Diskurs verschiedene Aspekte und Charakteristika herausgefiltert werden, welche sich jedoch zu einem relativ einheitlichen Bild davon, was Erziehung war und wie sie zu erfolgen hatte, zusammenfügen lassen. Erziehung (als katholische Erziehung, auch häufig bezeichnet als christliche oder (sittlich-)religiöse) war im Kern „Gewissensbildung“ (Das pädagogische Arbeitsprinzip, 1924b, S. 149) oder „Willenslenkung“, hin zum „Wollen des Guten“ (Güttenberger, 1928, S. 66). Was das Gute war und woran das sich das Gewissen bilden bzw. orientieren sollte, entstammte dem katholischen Wertekosmos. Erziehung war demnach eine Verinnerlichung ebendessen. Dabei sollten alle „Seelenkräfte“ (Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 161) und „körperlichen Kräfte“ (Pfenneberger, 1921, S. 57) in den Erziehungsprozess eingebunden und angesprochen werden. Katholische Erziehung war insofern als total anzusehen (vgl. Schmitz, 1935, S. 27). Sie sollte den ganzen

Menschen erfassen und sein Handeln in allen Lebensbereichen nach den verinnerlichten Werten lenken (vgl. „Zur Einführung“, 1921, S. 82; Gföllner, 1921, S. 133; Kallus, 1931a, S. 58). Zentral war das Erlangen der geistigen Herrschaft über niedere Triebe und Neigungen (vgl. Das pädagogische Arbeitsprinzip, 1924b, S. 149). Selbstbeherrschung (deklariert als „Selbsterziehung“ (Güttenberger, 1930, S. 180; Moritz, 1934, S. 243)) war ein elementarer Bestandteil bei der Erreichung des Erziehungsziels.

Aus Sicht der Erziehenden beinhaltet die „Erziehungsarbeit“ (Schmidberger, 1937, S. 165) verschiedene Aspekte. Wichtig war die Beobachtung des Zöglings und das Verstehen seines Wesens im Sinne seiner Individualität, denn Erziehung hatte stets die individuelle Persönlichkeit jedes Kindes zu berücksichtigen. Insofern stellte sich Erziehen auch als ein Experimentieren dar, denn jedem Kind sollten nur solche Güter und Werte nahegebracht werden, die seiner Persönlichkeit entsprachen (vgl. Dyroff, 1924, S. 58). Dabei sei angemerkt, dass katholischen Kinder, also katholisch getauften, eine *katholische Natur* nachgesagt wurde, welche sie empfänglicher für katholische Erziehung machte (vgl. Zeif, 1925, S. 93). Im Zuge der Erziehung sollte das Kind dazu gebracht werden, seine Anlagen zu entfalten, um seine „verborgenen Lebenskräfte“ anzuregen und so „schlummernde[] Möglichkeiten“ (Reetz 1933, S. 210) zu wecken. Was genau darunter zu verstehen ist, bleibt der Fantasie überlassen. Letztlich sollte die katholische Erziehung dazu führen, dass das Kind sich in die religiöse Gemeinschaft eingliedert und sein Leben nach dem Vorbild Jesus Christus gestaltet, um so zu Gott zu finden (vgl. Hauser, 1925b, S. 271; Kolbitsch, 1935, S. 129; Das Rundschreiben 1930, S. 34). Der/die LehrerIn diente dem Kind dabei als FührerIn auf diesem metaphorischen Weg. Ein wichtiger Aspekt dabei war, dass die Erziehung darauf abzielt, dass das Kind bzw. der/die Jugendliche später einmal selbst zur Verwirklichung des Paradieses auf Erden (durch das Werden eines jeden zu einem zweiten Christus im Handeln) beiträgt und damit bewusst an der Kultur und den Zielen der katholischen Gemeinschaft mitarbeitet (vgl. Hornich, 1921, S. 2; Hornich, 1926, S. 191). Für das Kind stellte sich Erziehung insofern zunächst als Leiten- und Beeinflussen-lassen dar (vgl. Dyroff, 1924, S. 58), welches es zur Überwindung seiner Fehler und Schwächen führen sollte (vgl. Fenzl, 1934, S. 218). Während der Zögling im Erziehungsprozess als relativ passiv betrachtet wird, fängt seine aktive Rolle mit etwas an, was als *religiöse Mündigkeit* bezeichnet werden kann. Sobald die Führung durch Gott verinnerlicht und das Gewissen gebildet wurde, ist der/die Jugendliche fähig, seine Rolle in der Gemeinschaft wahrzunehmen. Der Abt Benedikt Reetz sah das dafür nötige Alter bei etwa 25 Jahren (vgl. Reetz, 1934a, S. 1).

Im Zuge der Erziehung stehe jedoch weder der/die ErzieherIn, noch der Zögling im Vordergrund. Beide hätten sich der „Sache“ (Kallus, 1931c, S. 251) unterzuordnen. Dabei sei das Glücken von Erziehung maßgeblich abhängig davon, dass die beiden Parteien eine pädagogische Beziehung eingehen („seelische[r] Kontakt“ (ebd.)) und dass eine „geistige Güterbewegung“ (Pohl, 1925, S. 183) erfolgte. Die erfolgreiche Übermittlung *geistiger Güter* im Sinne von Kulturgütern als Bildungsinhalten wurde als ein wichtiger Faktor für das Glücken der Erziehung angesehen.

Im Hinblick auf die Bildungsinhalte bestand zudem die Ansicht, dass Erziehung stets auf einer Weltanschauung aufbaut und so als Mittel zur Durchsetzung dieser dient. Aus der Weltanschauung ließen sich auch das Ziel, welches die Erziehung bestimmt, und die Werte, die sie verwirklichen soll, ableiten (vgl. Rolle, 1931a, S. 193-195; Rolle, 1932, S. 7). Konsens bestand auch darüber, dass es für das österreichische Volk nur die katholische Weltanschauung sein kann, die die Erziehung prägt, denn diese sei (durch ihren Theismus im Gegensatz zu atheistischen Anschauungen) überlegen und baue auf unerschütterlichen Werten und Fundamenten auf (vgl. Goigner, 1923, S. 33). Interessanterweise konnte kein Argument dafür gefunden werden, welches die vermeintliche Überlegenheit des Katholizismus gegenüber anderen Religionen begründete.

5.2.2. Allgemeine Erziehungsziele

Bei der Analyse der Erziehungsziele konnten einige identifiziert werden, die sich allgemein auf Erziehung und nicht auf spezielle Subkategorien, wie Mädchenerziehung oder Sozialerziehung, beziehen. Am häufigsten und zuweilen als wichtigstes und höchstes Ziel wurde die Erziehung zum Christen benannt (vgl. Pfenneberger, 1921, S. 59; „Das Rundschreiben“, 1930, S. 39; Kallus, 1931a, S. 58; Zehentbauer, 1930, S. 2). Dafür wurden unterschiedliche Begriffe verwendet. Dominant war der der *Persönlichkeit* (vgl. Hornich, 1921, S. 2; Schober, 1921, S. 48; Hauser, 1925b, S. 271). Eine *Persönlichkeit* war, wer wahrer Christ war, nach den Werten des Katholizismus handelte und wessen Taten einem „zusammenhängenden Lebenswerk“ (Kallus, 1931a, S. 61) dienten. Dabei war besonders wichtig, dass universale bzw. absolute Werte des Christentums ihre Verwirklichung im individuellen Leben finden, sodass die Persönlichkeit selbst zu einem Wert wird (vgl. Kallus, 1931c, S. 253). All dies sollte frei gewollt werden (vgl. Moritz, 1934, S. 243). Die Persönlichkeit will von sich aus der Sache des Christentums dienen, welche auf gesellschaftlicher Ebene letztlich die „Selbsterkenntnis und Selbsterneuerung“ (Pohl, 1925, S. 185) des österreichischen Volks als katholisches Volk bzw.

– in megalomanen Fantasien – die „Wiedererneuerung“ (ebd., S. 185) der ganzen Menschheit im Geiste des Katholizismus war. Erst die Persönlichkeit wurde als vollwertiger Mensch betrachtet, welcher sowohl für das Diesseits als auch für das Jenseits „ausgestattet ist“ und dazu beitragen kann, das Gottesreich auf Erden herbeizuführen (vgl. Tomicek ,1931, S. 5).

Verwandt mit dem höchsten Ziel sind weitere Unterziele wie etwa die Sicherstellung des diesseitigen und des jenseitigen Wohls (vgl. Pfenneberger, 1921, S. 59), wie dies bereits im höchsten Erziehungsziel enthalten ist. Oft wurde auch die wie auch immer begründete Notwendigkeit zur Ausformung aller Persönlichkeitsaspekte (Verstand, Wille, Gemüt, Charakter) zu einem harmonischen Ganzen erwähnt (vgl. Gföllner, 1921, S. 133). Das Ideal eines harmonischen Ganzen, sei dies auf das Individuum bezogen, auf die Gesellschaft, Erziehungstheorien oder Weltanschauungen, ist ein grundlegendes Charakteristikum des Diskurses und stellte zudem das Hauptargument zur Begründung der Überlegenheit der eigenen Weltanschauung (und der daraus abgeleiteten Erziehungstheorien) dar. Weitere wichtige Aspekte bei der Erziehung zu Persönlichkeiten waren der Wille zur Selbsterziehung, Sittlichkeit in der Lebensführung, Selbständigkeit und Wahrheitsliebe (vgl. Pfenneberger, 1921, S. 59; Rotter, 1923, S. 52; Hofbauer, 1934, S. 275)

Eine weit geringere Rolle als die religiösen Ziele spielten bürgerliche Pflichten bei der Erziehung. Jugendliche sollten erzogen werden zu pflichtbewussten, tüchtigen und treuen Staatsbürgern, die gehorchen und sich anstrengen, aber auch dem Bösen und Sündhaften entsagen (vgl. Hornich, 1921, S. 2; Güttenberger, 1928, S. 66). Mit Fortschreiten des autoritären Regierungskurses wurde der Erziehungsdiskurs auch *härter*. So wurden Aspekte wie die „Abhärtung der Lebensweise“ und „Mut zum Ertragen von Schmerz und Ungemach“ (Hofbauer, 1934, S. 275) Teil der Erziehung. Als positiver Gegenpart wurden die „glühende Liebe zur Heimat und zum Vaterland“ (ebd.), die Treue ihm gegenüber wie die Freude an seiner Schönheit, seinem Ruhm und seiner Geschichte, sowie das Empfinden „brüderlicher und schwesterlicher Verbundenheit mit allen Volksgliedern“ („Vaterländische Erziehung“, 1934, S. 4) und freudige Opferbereitschaft im Dienst für das Vaterland betont. Neben den bürgerlichen Pflichten sollten die Kinder und Jugendlichen auch zu brauchbaren Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden (vgl. Rudel-Zeynek, 1933, S. 154). Körperliche und geistige Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit zum Wohl der Gesellschaft standen hierbei im Vordergrund. Gewissenhaftigkeit, Fleiß, Gemeinsinn, Pünktlichkeit, Ordnungssinn, Arbeitsfreude sowie gegenseitige Rücksichtnahme waren weitere Tugenden, zu denen Erziehung beitragen sollte (vgl. Hornich, 1921, S. 2; Schober 1921, S. 48; Pfenneberger, 1921, S. 59; Schwacher, 1923, S. 52; Rudel-Zeynek, 1933, S. 154).

5.2.3. Die Sicht auf den/die LehrerIn und den Zögling

Die Konstruktion des Lehrers bzw. der Lehrerin als ErziehendeR stützte sich auf zwei Hauptmerkmale. So wie Erziehung die Persönlichkeit zum Ziel hat, musste der bzw. die Erziehende selbst eine Persönlichkeit sein, also katholische Werte in seinem/ihren Handeln verwirklichen, um Kinder im entsprechenden Geiste zu erziehen (vgl. Jungwirth, 1933, S. 236; Fenzl, 1934, S. 218). Konsens bestand darüber, dass katholische Erziehung nur durch eineN katholischeN ErzieherIn erfolgen könne und dass für gute Erziehung nicht Wissen erforderlich sei, sondern Persönlichkeit (vgl. Reetz, 1932, S. 4-5). An anderen Stellen wurde dies umschrieben mit einer bestimmten Geisteshaltung oder einem entsprechenden „Wesen der Erzieherseele“ (94, S. 165), welches in der Liebe zum Menschen lag. So wurde der/die ErzieherIn auch als „Geburtshelfer des neuen Menschen“ (Reetz, 1934b, S. 1) bezeichnet, indem er/sie Christus‘ Entstehen in der „Kinderseele“ (ebd., S. 1) anleitet.

Das andere Merkmal betont die Autorität des Erziehers bzw. der Erzieherin. Sie verstanden sich selbst als von Gott mit einer Vollmacht ausgestattete Repräsentanten seiner Autorität und waren dadurch befugt, die Kinder zu Gott zu führen (vgl. Kapral, 1922, S. 34; Langer, 1930, S. 3). Dabei galt das Wort des Erziehers bzw. der Erzieherin als eisernes Gesetz, das nicht hinterfragt werden durfte (vgl. Das pädagogische Arbeitsprinzip, 1924b, S. 148). Die Autorität durfte jedoch nicht zum Despotismus führen. Katholische Erziehung wurde in ihrem Wesen als Führung verstanden und des Erziehers bzw. der Erzieherin als FührerIn (vgl. Schmidberger, 1937, S. 165)

Im Hinblick auf den Zögling wird am häufigsten erwähnt, dass der *ganze* Mensch zu erziehen sei (vgl. „Das Rundschreiben“, 1930, S. 34; Reetz, 1933, S. 213; Zehentbauer, 1930, S. 1). Erziehung war damit als totalitäres Vorhaben gedacht. Alle Aspekte und „Lebenskräfte“ (Reetz, 1933, S. 213) des Menschen, Körper, Geist und Seele, sollten entsprechend der Erziehungsideale geformt und in den Dienst Gottes gestellt werden. Eine andere Betrachtungsweise, die insbesondere durch geistige Autoritäten in die Diskussion gebracht wurde, betonte die Erbsünde als jedem Menschen anhaftendes Übel, welches (katholische) Erziehung notwendig macht (vgl. Das Rundschreiben, 1930, S. 34). Der Mensch wurde in der Hinsicht als „gefallene[r] Mensch“ (ebd.) betrachtet, welcher durch den Ungehorsam Adams und Evas Gott gegenüber, vorbelastet ist. Dies liest sich etwa so:

Aus der Hand Gottes ging der Mensch hervor in vollster Harmonie. Der Körper war unter der Herrschaft des Geistes und folgt ihm willig und der Geist stand gern unter der Herrschaft Gottes, zu dem der Mensch im Stande der Gnade, als Kind zum Vater

aufblicken konnte. Da kam der ‚Fall‘, die Sünde und zerstörte die Harmonie im Menschen und brachte mit sich Krankheit und Tod, Leidenschaften, die Disharmonie. Dieser ‚gefallene Mensch‘ steht vor uns als Objekt der Erziehung. (Reetz, 1934a, S. 1)

Dieser Blick auf den Zögling war ein sehr negativer. Im Vordergrund standen der schwache Wille und die ungeordneten Triebe, über die der Geist Herrschaft erlangen musste (vgl. ebd., S. 1). In positiver Hinsicht wurde der Zögling als werdende Persönlichkeit konstruiert, welcher – durch Eintritt in den katholischen Diskurs und Unterordnung unter das ihn begleitende Wertsystem – zu einem vollen Menschen werden konnte (vgl. Kallus, 1931c, S. 250). So sollten die Kinder und Jugendlichen auch als „Ebenbild Gottes“ und „Brüder und Schwestern Christi“ (vgl. Gföllner, 1921, S. 134) betrachtet werden.

5.2.4. Dogmatische Möglichkeitsbedingungen von Erziehung

Grundlegend für den Diskurs war die Ansicht, dass Religion und Erziehung untrennbar miteinander verbunden sind bzw. dass Erziehung ohne Religion sinnlos wäre, insofern die (katholische) Religion die nötigen Elemente, Ziele und Werte vorgibt. Daher lautete der Schluss, dass nur religiöse Erziehung (und damit ist stets katholische Erziehung gemeint) „*wahre Erziehung*“ (Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 160, H.i.O.) sei. Zuweilen wurde der Katholizismus auch als Weltanschauung neben anderen (als Bezugsbeispiel galt i.d.R. die sozialistische) angeführt:

Positiv gläubige Christen wollen ihre Kinder eben, weil sie von der Wahrheit und Echtheit *ihrer Religion, ihrer Weltanschauung* überzeugt sind, zu anderen Menschen heranziehen als Sozialisten oder klassenbewußte Proletarier, die *ihre* Deutung des Lebens und des höchsten Zieles des Menschseins in ihre Kinder hineinbilden wollen. (Rolle, 1931a, S. 193, H.i.O.)

Das Zitat lässt ein Verständnis von Gleichberechtigung vermuten, welches jedoch zwei Seiten weiter subtil revidiert wird: „Die Erziehung wird zum Mittel dessen sich die Weltanschauung bedient, um sich selbst durchzusetzen und nach ihrem Bilde das Leben gestalten zu helfen, was jeder echten Weltanschauung erlaubt sein muß.“ (ebd., S. 195) Die Adjektive „echt“ oder auch „richtig“ und „recht“ wurden stets im Zusammenhang mit der eigenen Religion verwendet, insofern kann angenommen werden, dass die dominante Ansicht eher dahin ging, dass die Durchsetzung einer Weltanschauung mittels Erziehung auch nur der eigenen katholischen

vorbehalten sei. Solche Zitate dienten dazu, die Überlegenheit der eigenen Weltanschauung als Grundlage für Pädagogik und Erziehung zu etablieren und zu aktualisieren.

Die theoretischen Grundlagen der Erziehung waren eben auch in ihr begründet. Sie lagen einerseits in Gott und andererseits in der individuellen, unsterblichen menschlichen Seele.

Dabei wurde Gott als Begründungskategorie für alles Mögliche verwendet:

- Er war die „ontologische Grundlage“ (Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 161) der Erziehungsgüter.
- Er war das Erziehungsziel (vgl. Goigner, 1923, S. 33; Dyroff, 1924, S. 55).
- Er begründete die erzieherische Autorität (vgl. Goigner, 1923, S. 34).
- Er war die Grundlage der menschlichen Seele (vgl. Hornich, 1926, S. 121).
- Er gab die höchsten Werte vor, die Erziehung zu realisieren hatte („Gottesliebe“) (Kallus, 1931c, S. 254).

Dies wird auch in einem Zitat deutlich, welches die Mängel aufzählt, an welcher eine Pädagogik, die weder Gott noch die Seele berücksichtigt, leidet: „fehlende Norm, Kraftlosigkeit ethischer Forderungen, das Fehlen objektiver Bildungsgüter, ein Bildungsziel, ja sogar eines beharrenden Subjektes (Seele!), das erzogen werden soll“ (Goigner, 1923, S. 34). Darin zeigt sich, dass im Diskurs keine andere Begründungskategorie als Gott zugelassen wurde und jede Pädagogik, welche diese nicht berücksichtigt, pädagogisch nicht ernst zu nehmen war. Denn das Erziehungsziel lag in dieser Betrachtungsweise in der „Hinaufleitung der von Gott erschaffenen, gottebenbildlichen geistigen Seele zu Gott“ (Güttenberger, 1924, S. 35) und katholische Erziehung setzt notwendig die Anerkennung der beiden Kategorien Gott und Seele voraus. Letztlich baut das ganze Denken auf der Idee der Erbsünde auf: Die Seele ist vorbelastet und kann nur durch das Erlangen Gottes Gnade Erlösung finden, was durch die Erziehung zum Christen unterstützt wird. Ignoriert man diesen Umstand, so entfielen weitgehend die Notwendigkeit für (katholische) Erziehung.

5.2.5. Metaphorik

Die sprachliche Auseinandersetzung mit dem Thema Erziehung erfolgte im Diskurs christlicher LehrerInnen auf Ebene der Metaphorik am häufigsten unter Bezugnahme auf Begriffe aus dem Bereich der Gärtnerei sowohl für eigene erzieherische Ansichten als auch für konkurrierende. Erziehung im Sinne christlicher LehrerInnen entsprach der Arbeit des Gärtners bzw. der Gärtnerin. Das Kind, welches in dieser Metapher das Pflänzchen darstellt, müsse herangezogen

werden. In dieser Vorstellung verbindet das Kind „Edeltrieb und Wildwuchs“ (ebd., S. 32). Seine schlechten Triebe und negativen Eigenschaften sollten beschnitten werden, „weil es sonst ein Wildling bleibt“ (Kallus, 1931a, S. 161). Es sollten nur die guten Triebe gefördert werden und wachsen dürfen. Dabei wurde Erziehung auch als Grundlage für die „geistige Fortpflanzung“ (Güttenberger, 1924, S. 33) im Sinne eines „gut bestellten Boden[s]“ (Stiglitz, 1935, S. 49) beschrieben. Auf diesem Boden werden die „Samenkörner“ (Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 161) der Religion gesät. Sie sollten so früh wie möglich Wurzeln in der Seele des Kindes schlagen, damit nicht „das Unkraut der Leidenschaft und der Laster“ (ebd., S. 160) überhandnähme. So könne das Kind „gedeihen“ und die Erziehung „Früchte“ (Stiglitz, 1935, S. 49) tragen.

Die Metapher suggeriert so, dass Erziehung notwendig der Religion bedarf, denn sonst zeige die Arbeit des Erziehers bzw. der ErzieherIn nicht die gewünschten Ergebnisse. Religiosität wurde positiv mit Früchten identifiziert, während individuelle Eigenschaften und Interessen des Zöglings willkürlich negativ mit Wildwuchs und Unkraut gleichgesetzt wurden, die es zu vernichten gilt. Darin offenbaren sich auch die totalitären Absichten katholischer Erziehung und ihre Invasivität, welche durchaus auch offen vorgebracht werden:

Wenn die Erziehung nicht in diese persönlichen Tiefen, in diese individuellen Wurzelpunkte und innersten Quellbezirke seelischen Lebens vorzudringen imstande ist, wird sie, trotz aller methodischen Kunst, zuletzt nur Halbes oder Untergeordnetes zu leisten vermögen. Sie wird die Seele nicht finden und den geheimen innersten Kraftpunkt nicht erfassen, aus dem der Strom des Lebens entspringt, der seelisches Werden und Reifen speist. (Rolle, 1930, S. 85)

Entgegen diesem planvollen Umgang wurden die Erziehungsgrundsätze der „modernen Pädagogen“ (ebd., S. 3) als „Wachsenlassen des Kindes“ (Rolle, 1932, S. 5) beschrieben. Dadurch würden alle Triebe und Neigungen, auch jene, die es zu unterbinden galt, gefördert werden, und „Verderbtheit“ (Kallus, 1931a, S. 57) der Jugend wäre die Folge. Weit gefährlicher für den Katholizismus war jedoch die Erziehung der politischen Gegner, die versuchten, ihre atheistischen, klassenkämpferischen Gedanken in der Jugend „fortzupflanzen“ (Danninger, 1922, S. 120). Sie wollten ihre Ideologie in der neutralen Schule („Pflanzstätte“ (Pädagogik, 1922, S. 33)) säen und wenn „die Stunde der Entscheidung“ nahe und „ihre Saat ... zur Ernte reif“ (Rolle, 1932, S. 5) ist, würden sie zum Kampf aufrufen.

In der Gärtner-Metaphorik ließen sich viele Aspekte des christlichen Erziehungsdiskurses bildlich fassen: die eigenen Ansichten zur Gestaltung von Erziehung, die Bedeutung von

Religion, die politische Situation und die Unvereinbarkeit mit den erzieherischen Ansichten der Gegner sowie die eigene Paranoia.

Ein weitere oft genutzte Metapher zur Beschreibung von (katholischer) Erziehung entsprang dem Bereich der Kunst. Dabei wurde der/die ErzieherIn als MusikerIn, MalerIn oder BildhauerIn beschrieben, der/die mit seinen/ihren Instrumenten als Erziehungsmittel ein Kunstwerk – das erzogene Kind – schafft (vgl. Pribitzer-Gröbming, 1920b; Gföllner, 1921; Reetz, 1933). Elementar dafür war die Arbeit nach einem Vorbild, welches verwirklicht werden sollte (vgl. Reetz, 1933, S. 209), sowie nach einem geschlossenen System (vgl. Gföllner, 1921, S. 133). Diese beiden Aspekte muss der/die ErzieherIn in sich selbst jedoch bereits verwirklicht haben, um auch andere erziehen zu können (vgl. Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 161).

Darin findet sich abermals das Argument, dass katholische Erziehung überlegen sei, weil sie auf einem geschlossenen, einheitlichen System beruht, welches den sozialdemokratischen SchulreformerInnen fehle. „[D]as Hauptgebrechen der modernen Schul- und Erziehungsreformbestrebungen [liegt] in dem Mangel einer einheitlichen, auf tragfähigen Prinzipien aufgebauten Lebensgesellschafts- und Weltauffassung.“ („Das pädagogische Arbeitsprinzip“, 1924a, S. 111) Dem entgegen zeichnet sich die katholische Pädagogik durch ihren „Charakter als Weltanschauungspädagogik“ aus, welcher ihr „einen zentralen Gesichtspunkt gibt“ (ebd., S. 111).

Der qualitative Unterschied zwischen der katholischen Erziehungslehre und der des *feindlichen Sozialismus* wird auch unter Bezug auf die antike Philosophie verdeutlicht. Während die sophistische Pädagogik mit dem materialistischen Grundzug des Gegners assoziiert wurde, welcher die Verbundenheit der Seele zu Gott leugnet und damit „die Möglichkeit der Erziehung vernichtet“ (Hornich, 1926, S. 121), wurde die katholische Erziehung mit der platonischen Lehre in Verbindung gebracht. Diese verweise auf die „göttliche Ideenwelt“ (ebd., S. 120) und die Idee des Guten wurde mit Gott gleichgesetzt, woraus die Gleichung Erziehung = göttlich resultierte (vgl. ebd., S. 121).

5.2.6. Subkategorien von Erziehung

Nachdem die Grundlagen des Erziehungsdiskurses geklärt sind, wird dieses Kapitel auf die vier am häufigsten thematisierten Subkategorien von Erziehung eingehen. Diese sind: die sittliche Erziehung, die soziale und die staatsbürgerliche Erziehung, ab 1933 die vaterländische Erziehung inklusive Wehrhaftigkeitserziehung und zuletzt die Mädchenerziehung.

5.2.6.1. *Sittliche Erziehung*

Die sittliche Erziehung sollte dem oben beschriebenen Zustand seelischer Not entgegenwirken. Das öffentliche Leben und die moderne Kultur hätten zunehmend schlechten Einfluss auf die Jugend, sodass es zur Aufgabe der Schule wurde, in den Kindern eine sittliche Haltung zu kultivieren, die sie vor solchen Einflüssen schützen sollte (vgl. „Das Rundschreiben“, 1930, S. 32; Wieners, 1929, S. 4). Dabei wurde die sittliche Erziehung religiös begründet, denn erst die Religion verleihe der natürlichen Moral „Einheit, Vollendung, Weihe und – was das Wichtigste ist – verpflichtende Kraft“ (Hornich, 1919, S. 21). Damit hebe sie sich auch von modernen ethischen Systemen ab, die in sich und untereinander als widersprüchlich und damit für die Erziehung als ungeeignet wahrgenommen werden (vgl. ebd.).

Sittlichkeit sollte zum einen im katholischen Religionsunterricht gelehrt werden, zum anderen sollte sie aber auch in den anderen Unterrichtsfächern als eine Art Unterrichtsprinzip oder höheres Ziel berücksichtigt werden (vgl. Kallus, 1931c, S. 24; Hornich, 1921, S. 138). Dabei sollte die Erziehung zur Sittlichkeit nicht im Sinne autoritativer Belehrung und Überwachung erfolgen, sondern die Kinder und Jugendlichen sollten dazu bewegt werden, die Sittlichkeitsvorstellungen zu internalisieren, einem entsprechenden Ideal nachzueifern und sich so selbst zu erziehen (vgl. Wieners, 1929, S. 4). Ein Teilgebiet der Sittlichkeitserziehung war die sexuelle Erziehung, die Aufklärung weitestgehend hinauszögern sollte und auf Enthaltsamkeit zielte. Für Mädchen galt das Ideal der Jungfrau Maria anzustreben (vgl. Holeschowsky, 1929, S. 6).

5.2.6.2. *Soziale und staatsbürgerliche Erziehung*

Da die soziale Erziehung oder Gemeinschaftserziehung zuweilen als Grundlage für die staatsbürgerliche Erziehung beschrieben wurde (vgl. Hauser, 1926b, S. 94), werden diese beiden Subkategorien zusammengefasst. Die Notwendigkeit der Gemeinschaftserziehung wurde in dem zu jener Zeit wahrgenommenen mangelhaften „soziale[n] Empfinden und Zusammengehörigkeitsgefühl“ (Kallus, 1931b, S. 115) gesehen, welches im Kontext der Zersplitterung der Gesellschaft bereits thematisiert wurde. Die Idee einer Verstärkung der Sozialerziehung im Rahmen des Schulunterrichts schien vom politischen Gegner auszugehen und wurde auch im Diskurs christlicher LehrerInnen aufgenommen, jedoch mit entsprechenden Umdeutungen. Der Forderung nach mehr Gemeinschaftserziehung seitens der SDAP wurde mit Misstrauen begegnet, insofern als die Idee einer Gemeinschaft mit der des Klassenkampfes als

unvereinbar angesehen wurde. Der Gegner wurde als Hassprediger mit gesellschaftlichen Spaltungsabsichten skizziert (vgl. ebd., S. 115), was in klarem Gegensatz zu einer Idee stand, die aus katholischer Perspektive essenziell auf Nächstenliebe beruht (vgl. ebd., S. 115; Langer, 1930, S. 1).

Die katholische Forderung nach mehr Gemeinschaftserziehung nahm darin ihren Ausgang, dass das Kind sich natürlicherweise in mehreren Gemeinschaften wiederfindet: Familie, Kirche, Schule, Staat... Das Leben erfordert, dass das Kind lernt, sich in den Gemeinschaften angemessen zu verhalten. Die Schule wurde dabei als „Schulgemeinde“ konzipiert, welche ihrerseits Klassen als eigene „Gemeinschaftsgebilde“ (Kallus, 1931b, S. 115) umfasst. Darin sollten die Kinder zu „gegenseitiger Hilfsbereitschaft, Freundschaft und Ordnung“ (ebd., S. 115) erzogen werden, um im späteren Leben in künftigen Gemeinschaften eine entsprechende Haltung zu zeigen. Zudem sollte das Kind lernen, dass es in der Gemeinschaft sowohl Rechte als auch Pflichten hat (vgl. ebd.).

Zu solchen rationalen Argumenten fügten sich eine Reihe religiös begründeter Argumente, welche die Bedeutung der sozialen Erziehung betonten. So wurde etwa darauf verwiesen, dass „[d]er einzelne ... sein Seelenheil nur durch eine Gemeinschaft, die Kirche,“ finden könne und als Glied „im Dienste des Ganzen, des Gottesreiches,“ (vgl. ebd., S. 115) stünde. Deshalb müsse die soziale Erziehung religiös fundiert sein. Die Religion würde der Gemeinschaftsbildung „ungeheure Kräfte“ bieten, welche nötig wären für eine ideale Gemeinschaft (vgl. ebd., S. 115). Mithin schwang die Vorstellung mit, dass das Individuum nur „in der Hingabe an die Gemeinschaft und im Dienste an ihr“ (Reetz, 1932, S. 5) sein Glück und seine Bestimmung fände.

Dieser Gedanke setzt sich im Diskurs über die staatsbürgerliche Erziehung fort. Darin wurde häufig auf Ideen von Kerschensteiner Bezug genommen. Dieser sah – nach Interpretation einer Lehrerin – das Ziel der staatsbürgerlichen Erziehung in der „Verwirklichung eines sittlichen Gemeinwesens“ (Hauser, 1925a, S. 247), welches dadurch erreicht werde, dass jedeR BürgerIn so erzogen wird, dass er/sie seine/ihre Tätigkeit in den Dienst der Gemeinschaft stellt, um jenes Ideal zu erreichen. Der Gemeinschaftsgedanke sollte auch dazu führen, dass das Individuum seinen Egoismus überwindet (vgl. ebd., S. 247). Die katholische Deutung Kerschensteiners Zielsetzung lag nicht in der Erziehung von Staatsbürgern, sondern von Persönlichkeiten, wodurch die religiöse Komponente in die staatsbürgerliche Erziehung miteinfluss (vgl. Hauser, 1925b, S. 271). Jene Persönlichkeiten sollten im Stande sein, die „‘sittliche Gemeinschaft des Kultur- und Rechtsstaates‘ im Lichte ewiger Wahrheiten und höchster Werte“ einzuschätzen und bereit sein, zu deren „Verwirklichung durch eine ethisch möglichst wertvolle und

hochstehende *Organisation der eigenen Seele* beizutragen“ (ebd., S. 271, H.i.O.). Angestrebt wurde, dass das Individuum seine Seele entsprechend des Staates organisiert, um so durch sein bewusstes Tun den Staat als ideelle Größe zu bilden (vgl. Hauser, 1926b, S. 94).

Die praktische Umsetzung der staatsbürgerlichen Erziehung war dabei sehr vielfältig. Die Grundlage bildeten die Unterrichtsprinzipien der Arbeitsgemeinschaft und der Selbstverwaltung, der Klassen- und Schulgemeinde nach Kerschensteiner und die Einführung von diversen Ämtern, die Kinder bekleiden könnten (vgl. Hauser, 1926a, S. 10). Sie sollten dazu beitragen, dass Kinder und Jugendliche an der schulischen Demokratie teilhaben können und so lernen, den Staat „von unten – wie im Mittelalter – aufzubauen durch Gemeinschaft“ entgegen den „von oben durch Autorität“ (Röll, 1930, S. 235) oktroyierten Systemen wie zur Zeit der Aufklärung (vgl. ebd.). Dies sollte das Vertrauen zueinander und das Verantwortlichkeitsgefühl füreinander und für die Gemeinschaft stärken (vgl. Hauser, 1925a, S. 247; Hauser 1926a, S. 10). Im Sinne der Arbeitsgemeinschaft würden die Kinder lernen, dass jedeR nach seinen/ihren Fähigkeiten und Neigungen der gemeinsamen Sache dienen soll. Dadurch sollten die Kinder „Verträglichkeit, Hilfsbereitschaft den weniger Begabten gegenüber, Unterordnung des persönlichen Ehrgeizes“ und „Verantwortlichkeitsgefühl“ (Hauser, 1926a, S. 11) entwickeln. Durch den Arbeitsunterricht sollten die Prinzipien der staatsbürgerlichen Erziehung Eingang in sämtliche Unterrichtsfächer finden. Zusätzlich wurde auch die Einführung einer eigenen Unterrichtsstunde dafür gefordert, in welcher Kenntnisse über die Verfassung und die politische Geschichte Österreichs vermittelt werden (vgl. Hauser, 1926b, S. 95)

Während der Diskurs über die staatsbürgerliche Erziehung religiöse Klänge vermissen lässt, wies Papst Pius XI. in seinem Rundschreiben „*Divini illius Magistri*“ darauf hin, dass sich die staatsbürgerliche Erziehung nach den Normen der Gerechtigkeit zu richten habe und insofern der Lehre der katholischen Kirche nicht widersprechen könne (vgl. „Das Rundschreiben“, 1930, S. 33).

5.2.6.3. *Vaterländische Erziehung und Wehrhaftigkeitserziehung*

Die Diskussion über die staatsbürgerliche Erziehung war insbesondere während der ersten Republik dominant und wurde ab 1933 weitgehend durch die vaterländischen Erziehung ersetzt. Unter den Begriffen vaterländische Erziehung, völkische Erziehung, volkstreue Erziehung und patriotische Erziehung wurden jene Ideen zusammengefasst, die ab 1933/34 zur „Erneuerung Österreichs“ („Vaterländische Erziehung“, 1933, S. 195) beitragen sollten.

Ähnlich wie die staatsbürgerliche Erziehung sollte die vaterländische Erziehung – neben der religiösen Erziehung – zum höchsten Unterrichtsprinzip gemacht werden und so in alle Unterrichtsfächer miteinfließen (vgl. Wagner, 1934, S. 62). Dabei wurde die vaterländische Erziehung so konzipiert, dass sie sich notwendig aus der sittlich-religiösen Erziehung ergibt: Vaterländische Erziehung ist österreichische Erziehung (vgl. „Vaterländische Kundgebung“, 1934, S. 103) und österreichische Erziehung ist – wie im Diskurs bereits etabliert wurde – katholisch. Konkret ging es bei ihr um die „Bildung des Menschen, wie er innerhalb seines Vaterlandes seine Lebensführung gestalten soll, um am Wohlergehen des Vaterlandes nach Kräften mitzuarbeiten“ (Schmitz, 1935, S. 27). Eine sehr ähnliche Bestimmung erfuhr die staatsbürgerliche Erziehung bereits im Hinblick auf den Staat anstelle des *Vaterlandes*. Während bei der staatsbürgerlichen Erziehung jedoch das demokratische Moment hervorstach, fehlte dies bei der vaterländischen Erziehung komplett. Stattdessen wurde verstärkt auf Pathos, Emotion und Heldentum gesetzt. Das *Vaterland* als unpersönliche Größe stelle Ansprüche an die darin lebenden Menschen, insbesondere an die Buben und jungen Männer. Die vaterländische Erziehung sollte die Kinder dahin bewegen, diese Ansprüche wahrzunehmen und ihnen gerecht werden zu wollen (vgl. ebd., S. 25). Konkret verlangte das *Vaterland* nach „wehrhaften Männern“ für die Landesverteidigung und nach „Helden“, die „im Einsatz für eine große Idee, für eine gute Sache mutvoll den Gefahren trotz[en]“ (ebd., S. 25), auch wenn es ihren eigenen Tod bedeutete. Sie zeichneten sich aus durch ihre Aufopferungsbereitschaft und Hingabe an das *Vaterland*. Denn letztlich zeigt sich die „wahre Größe“ des Helden „erst in seinem Untergange“ (ebd., S. 25).

Um solche Helden in der österreichischen Jugend heranzuziehen, sei die Kultivierung von Vaterlandsliebe unerlässlich. Dies sollte durch eine stärkere Betonung des Nationalen erfolgen (vgl. ebd., S. 29). Im Unterricht sollten die Kinder und Jugendlichen mit den hiesigen Brauchtümern und Traditionen, der Sprache und Mundart, der Kultur, den Sitten und Überlieferungen vertraut gemacht werden (vgl. Kolbitsch, 1935, S. 130). Dabei hatte der/die LehrerIn eine besondere Bedeutung. Er/Sie musste den Kindern und Jugendlichen ein Vorbild in seiner Vaterlandsliebe und seinem Glauben sein, denn nur so könne die Jugend für die Erneuerung Österreichs begeistert werden (vgl. „Vaterländische Erziehung“, 1933, S. 195; Hofbauer, 1933, S. 245).

Während die vaterländische Erziehung in ihren Grundgedanken auch für Mädchen galt, richtete sich die Wehrhaftigkeitserziehung bzw. die vormilitärische Jugenderziehung lediglich an

Buben bzw. junge Männer¹⁶. Sie konkretisierte die Erziehungsziele der vaterländischen Erziehung unter einem verstärkt militärischen Blickwinkel. Zwar galt die Wehrhaftigkeitserziehung bzw. die vormilitärische Jugenderziehung als Teil der vaterländischen Erziehung. An manchen Stellen wurde jedoch auch gefordert, dass sie zum Unterrichtsprinzip erhoben werden sollte (vgl. Hofbauer, 1934, S. 276; Hofbauer, 1936, S. 83; Inzinger, 1935, S. 241). Die Erziehungsziele lagen in der „Abhärtung der Lebensweise, Schärfung der Sinne, Stärkung der Intelligenz, [im] Mut zum Ertragen von Schmerzen und Ungemach, [in der] Festigung der sittlichen Lebensführung“ und der „glühende Liebe zur Heimat und zum Vaterland“ (Hofbauer, 1934, S. 275). Darin waren Elemente der vaterländischen Erziehung aufgenommen, allerdings zielte sie noch stärker auf die Heranbildung von künftigen Soldaten. Begründet wurde dies mit den natürlichen „Neigungen“ (ebd., S. 275) von Knaben nach „sozialer Organisation, nach kraftvoller Freilufttätigkeit“ und „nach Zusammenleben mit der Natur“ (ebd., S. 76). Warum dies durch eine Art militärisches Training erfolgen sollte, ist darin zwar nicht begründet, die Ausführungsformen dieser Erziehung jedoch schon. Die vormilitärische Jugenderziehung erfolgte hauptsächlich im Rahmen des Schulturnens und von Wandertagen (vgl. ebd., S. 276). Schließlich ging es auch und vor allem um körperliche Gesundheit und Fitness (vgl. ebd., S. 279). Zudem sollten die Jugendlichen militärische Kommandos und Fachausdrücke erlernen. Im Zuge dessen erfolgte die „Erziehung zur Strammheit, Verlässlichkeit, Ein- und Unterordnung“ (Krames, 1936, S. 274). Auch die Rolle des Lehrers erfuhr eine leichte Verschiebung. Die autoritäre Stellung wurde noch stärker hervorgehoben und der Lehrer sollte noch mehr als zuvor als Führer angesehen werden. „Dazu kommt noch, daß zur ‚vormilitärischen Jugenderziehung‘ unter allen Umständen und Bedingungen ein gewisser Anstand, wie Haltung, Blick, Anrede usw., gehört.“ (ebd., S. 274)

Neben der körperlichen Ausbildung sollten die Jugendlichen auch in militärischen Belangen allgemeingebildet sein, um so auf den künftigen Wehrdienst gut vorbereitet zu sein. Dies sollte im Rahmen des Fachunterrichts erfolgen (vgl. Inzinger, 1935, S. 241). Als notwendige Voraussetzung wurde die Zusammenarbeit aller LehrerInnen gesehen, so dass sich niemand den militärischen Forderungen entziehen konnte (vgl. ebd., S. 242). Mithin sollte den Jugendlichen so die hohe Bedeutung der vaterländischen und vormilitärischen Erziehung vermittelt werden und ihre Ziele für sie begehrenswert werden, sodass die jungen Männer sich

¹⁶ Wie die vaterländische Erziehung für Mädchen diskutiert und konzipiert wurde, wird das nachfolgende Kapitel erörtern.

selbst für das Vaterland opfern wollen. Dieser Aspekt wurde unter dem Begriff der Selbsterziehung bzw. Selbstregierung gefasst (vgl. Krames, 1936, S. 274).

5.2.6.4. Mädchenerziehung

Neben der allgemeinen Erziehung, die stets ohne Einschränkungen für Buben galt, wurde die Erziehung und Bildung der Mädchen häufig gesondert thematisiert. Die Sonderstellung der Frau und die Universalität des Mannes bringt das folgende Zitat auf den Punkt: „Das Mädchen ist genauso *Mensch* als der Knabe, aber es ist doch ein *anderer Mensch* als der Knabe“ (Schmitz, 1936a, S. 1). So arbeiteten sich etliche Texte daran ab, das spezielle Wesen der Frau auf den Punkt zu bringen, um daraus Überlegungen zur Erziehung und Bildung von Mädchen abzuleiten. Einigkeit bestand darin, dass die Frau sich essenziell durch die Mutterschaft auszeichnet (vgl. Harmer, 1929, S. 1; Holeschowsky, 1929, S. 6; Schmitz, 1936a, S. 1). Diese Wesensbestimmung erhielt die Frau nach christlicher Logik von Gott, weshalb ihr ganzes Leben auf die Mutterschaft ausgerichtet sein müsste. Dazu wäre sie mit entsprechenden Eigenschaften ausgestattet, die ihr bei der Erfüllung dieser Aufgabe nützlich seien (vgl. Harmer, 1929, S. 1). So wurde etwa besonders die „Rezeptivität der Frau gegenüber [der] Spontaneität des Mannes“, ihr „persönlich gerichtetes Interesse gegenüber dem fachlich eingestellten Interesse des Mannes“ und ihre „größere Emotionalität“ (ebd., S. 1) hervorgehoben, welche sie zur „Trägerin der Gemeinschaft“ (ebd., S. 1) prädestinieren. Als solche erfuhr die Frau auch sehr viel Anerkennung. Immerhin habe sie als Mutter und Ehefrau dafür zu sorgen, dass die Volksgemeinschaft zusammenhält, dass *der Organismus am Leben bleibt*.

Ihre Hauptaufgabe wurde jedoch in der Familie gesehen. Wenngleich das Ziel der sittlichen bzw. der geschlechtlichen Erziehung die Enthaltsamkeit war, sollten die Mädchen geistig bereits auf die (Ehe und) Mutterschaft vorbereitet werden. Auch wenn ein Mädchen später einmal nicht Mutter im biologischen Sinne wird, sollte es zu entsprechenden Tugenden erzogen werden. Diese würden ihr auch in der späteren Erwerbstätigkeit nützen, insofern Frauen auch nur solche Berufe nahegelegt wurden, „welche das mütterliche Wesen in jeder echten Frauenseele befriedigen“ (Kapral, 1922, S. 37).

Entsprechend wurde als Hauptaufgabe der Mädchenerziehung die „Rückführung der Frau in die Familie“ (ebd., S. 37) bestimmt. Die Mädchenschulen hätten demnach eine zweifache Verantwortung: Die Mädchen seien in erster Linie für die Ehe und die Mutterschaft auszubilden. Daneben sollten sie auch Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben, welche ihnen bei der Ausführung eines späteren Berufs nützlich sein könnten (vgl. ebd., S. 37). Im Kern stand

jedoch die Orientierung an der Idee der Mütterlichkeit, welche in den einzelnen Unterrichtsfächern stets zu berücksichtigen war (vgl. ebd., S. 54). Mit wieviel Nachdruck das Ideal der Mutter in der Diskussion um die Mädchenerziehung verfolgt wurde, bringt das folgende Zitat auf den Punkt:

Wer als Angehöriger des weiblichen Geschlechtes nicht Mutter ist oder Mutter wird, in irgend einer Weise, der ist auch nicht Mensch, - genau wie Hegel vom Manne sagt, wer nicht Vater ist, der ist auch nicht Mensch So muß also die Schule an der Verwirklichung des Zieles der weiblichen Erziehung mitarbeiten, das da lautet, die Ausbildung der mütterlichen Frau. (Schmitz, 1936a, S. 1)

Die Tatsache, dass Vaterschaft im Gegensatz zu Mutterschaft in keinem anderen Text des Quellenkorpus zur Sprache kam, lässt an der Glaubwürdigkeit Hegels Aussage zweifeln.

Mit Aufkommen des Diskurses der vaterländischen Erziehung wurden entsprechende Aspekte auch in der Mädchenerziehung berücksichtigt. Während beim Mann die Wehrhaftigkeit betont wurde, wurde das Pflegehafte als „besondere Eignung und Fähigkeit der Frau“ (Schmitz, 1935, S. 30) genannt. Dieses habe sich auf verschiedene Aspekte zu beziehen: auf Kultur, auf heimatliche bzw. familiäre Werte wie Ehe und Mutterschaft sowie auf die Erfüllung des propagierten Frauenbildes und dessen Reproduktion und Förderung durch die Erziehung eigener Kinder (vgl. ebd.). An diesen Bestimmungen habe sich auch die schulische Erziehung und Unterrichtung von Mädchen zu orientieren. Bei ihnen ginge es nicht so sehr um die Ausbildung des Verstandes, sondern viel mehr um das Gemüt. Wichtiger als das „übermäßige Ansammeln von Kenntnissen“ sei die Entwicklung eines „Wertungsgefühl[s] für alles wahrhaft Lebende, Gute, Schöne und Schickliche“ (Schmitz, 1936b, S. 1).

Die Analyse zeigte, dass der Mädchenerziehung ein stark konservatives Frauenbild zugrunde lag, dass die Frau in ihrem Kern auf ihre Gebärfähigkeit und ihre Funktion für die gesellschaftliche Reproduktion reduzierte. Die wirtschaftlichen Umstände sowie die Entwicklungen der Zeit hatten zur Folge, dass Frauen zum Teil auch einer Erwerbstätigkeit nachgingen. Die Ausbildung dafür war jedoch nur Nebensache und zielte selbst da darauf, die Mädchen in einen Bereich zu lenken, in dem sie auch ohne biologische Mutterschaft als Mutter angesprochen wurden. Die oben zitierte Stelle brachte auf den Punkt, was eine Ablehnung jener Subjektivierung bedeutete: Wer keine Mutter ist, ist kein Mensch. In diesem Diskurs gab es keine Alternative für Mädchen.

Bei Diskussionen um geschlechtsspezifische Erziehung kommen besonders geschlechtsbezogene Interessen zum Ausdruck. Die Mädchenerziehung zeigt dies deutlich:

Indem Frauen von klein auf Reproduktionsarbeit und Häuslichkeit nahegelegt werden, stellen sie am Arbeits- und Bildungsmarkt sowie in weiteren Bereichen des öffentlichen Lebens nur eine geringe Konkurrenz für Männer dar. *Paroles*, die ein solches Frauenbild beförderten, entstammten überraschenderweise auffallend häufig von Frauen selbst. Besonders zur Mädchenerziehung äußerten sich fast nur Lehrerinnen und reproduzierten damit einen Diskurs, der der Frau die unterlegene Stellung in der Gesellschaft sicherte. Ebenso übernahmen Lehrerinnen andere oben beschriebene Topoi und reproduzierten Feindbilder, die durch den Diskurs zur Verfügung standen. Auffallend ist zudem auch, dass sich Frauen selten über theoretische Aspekte von Erziehung äußerten, sondern vermehrt über die praktische Umsetzung im Unterricht schrieben. Die Theorie war insofern eher dem (akademisch gebildeten) Mann vorbehalten, dem ohnehin ein „fachlich eingestelltes Interesse“ (Harmer, 1929, S. 1) nachgesagt wurde.

5.3. Bildungspolitische und pädagogische Forderungen

In den untersuchten Texten konnten – neben einer Reihe an vereinzelt Forderungen – vier Hauptforderungen mit bildungspolitischer Relevanz identifiziert werden, welche allesamt in etwa gleich häufig vorgebracht wurden und argumentativ in enger Verbindung miteinander standen. Gesondert lassen sich diese benennen als die Forderungen nach:

1. der Schule der Gewissensfreiheit (bzw. der konfessionellen Schule),
2. einer stärkeren Einbindung der Familie in die Bildungspolitik,
3. einer stärkeren Betonung des Erziehungsaspekts gegenüber dem Unterricht in der Schule und
4. mehr Religion in der Schule bzw. in den Lehrplänen.

In der Debatte um den Umgang mit unterschiedlichen Konfessionen im Schulwesen können drei zentrale Positionen unterschieden werden: Die katholische Position forderte die Schule der Gewissensfreiheit. Damit ist gemeint, dass das öffentliche Schulwesen räumlich nach Konfessionen differenziert ist und Kinder und Jugendliche so entsprechend ihrer Konfession unterrichtet werden sollen. Die *sozialistische* Position forderte die sog. „freie Schule“, in welcher alle Kinder religionslos erzogen werden sollten (vgl. Rolle, 1932, S. 7). Die liberale Position vertrat die „Simultanschule“ als Schule für alle Kinder und Jugendlichen unabhängig ihres Bekenntnisses, wie sie auch in der Ersten Republik verwirklicht war, und kann als Kompromiss zwischen beiden Extrempositionen angesehen werden (vgl. ebd., S. 8).

Sowohl an der „Simultanschule“ als auch an der „freien Schule“ übten christliche LehrerInnen erhebliche Kritik, die auf den Grundannahme basierte, dass religiöse (katholische) Erziehung grundsätzlich die beste bzw. die einzig richtige und dass Einheitlichkeit wichtig sei (vgl. Pribitzer-Gröbming, 1920a, S. 188; „Pädagogik“, 1922, S. 38). Die gemeinsame Beschulung von Kindern (aus Familien) mit unterschiedlichen ideologischen Positionen hielt man für pädagogisch unmöglich, da der Unterricht „absolut neutral, völlig farblos“ gestaltet sein müsste, „damit kein Andersdenkender in seiner Gesinnung irgendwie verletzt werde“ (Rolle, 1932, S. 8). Dies sei dem/der LehrerIn pädagogisch unmöglich, da ideologische Einstellung das pädagogische Handeln leitet. Zudem sei sie ihm/ihr „seelisch unmöglich“ (ebd., S. 8), was im Grunde das gleiche bedeutete. Eine solche gemeinsame Erziehung wäre auch für die Charakterbildung nicht förderlich, wenn Lehrpersonen unterschiedlicher Weltanschauungen dieselben Kinder auf unterschiedliche Weise erziehen bzw. diese mit Kindern aus ideologisch anders eingestellten Familien in Kontakt kämen (vgl. Pribitzer-Gröbming, 1920a, S. 188).

Während die Diskussion durchaus noch logisch aus dem katholische Erziehungsdenken abgeleitete Argumente gegen die liberale Position hervorbrachte, wurde gegen die sozialistische Position eine Rhetorik ins Spiel gebracht, die viel mehr die Emotionen ansprach. So wurde die freie Schule auch als „Pflicht- oder Zwangsschule“ (Rolle, 1932, S. 7) betitelt, um zu betonen, dass den Kindern unter Bedienung der staatlichen Autorität die Religion genommen würde. Man sah darin eine „unerträgliche Vergewaltigung“ (ebd., S. 7) des Rechtes der Eltern auf Gewissens- und Erziehungsfreiheit, verleugnete das Recht des Staates, die öffentliche Erziehung weltlich zu gestalten, und brachte Argumente ein, die auf eine Verletzung der Demokratie anspielten. Die VerfechterInnen religiöser Erziehung setzten sich selbst wieder in eine defensive Position und nahmen die Opferrolle ein, während die SozialdemokratInnen in die Position des Angreifers gesetzt wurden und die Schule der Gewissensfreiheit „bekämpft[en]“ (Rotter, 1923, S. 121).

In engem Zusammenhang mit dieser Debatte stand die Forderung nach mehr Einbezug der Familie und einer Stärkung des Familienrechts. In den Eltern wurde ein starker Verbündeter im Kampf gegen die freie Schule gesehen. So wurde häufig das religiös begründete Vorrecht der Eltern auf Erziehung und damit auch auf die schulische Erziehung ihrer Kinder entsprechend ihrer Weltanschauung (solange diese katholisch war) als Argument gebracht. Dazu zählte man auch das Recht, „die Kinder nicht in anderen Überzeugungen erziehen zu müssen, als man sie selbst bekennt“ (Rolle, 1931a, S. 198).

Die letzten beiden Forderungen standen ebenso in engem Zusammenhang miteinander, denn eine stärkere Betonung des Erziehungsaspektes in der Schule bedeutete gleichzeitig auch mehr

Religion und weniger Verstandesbildung. Das gegenwärtige Verhältnis von Erziehung und Unterricht in der Schule wurde kritisch im Hinblick auf den sittlichen Zustand der Gesellschaft beurteilt. „Wir sehen es täglich, daß sehr gebildete und wohlunterrichtete Männer die abgefeimtesten Schieber, Betrüger und Gauner sein können. Ist der biedere Mann, der rechtschaffen denkt und handelt, wenn er auch etwas weniger gelernt hat, nicht tausendmal mehr wert?“ (Pribitzer-Gröbming, 1920b, S. 160) An diese Feststellungen schloss sich sogleich die Forderung nach einer Verstärkung der (christlichen) Religion. Der sittlich mangelhafte Zustand wurde zuweilen dadurch erklärt, dass es der modernen Schule an einem „einheitliche[n] Gesichtspunkt“ und „felsenfesten Grundsätzen“ (ebd., S. 160) fehle, welchen das Christentum früher bot, und welche zurückgefordert wurden. Die Forderung nach einem stärkeren Einbezug der Religion war aber nicht nur in dieser Debatte gegeben, sondern zog sich durch das gesamte Quellenmaterial, insofern Erziehung nur als religiöse Erziehung denkbar war. Erzogen zu sein bedeutete ein/e gute/r KatholikIn zu sein und dies sollte für alle katholisch getauften Kinder durch die öffentliche Schule gewährleistet werden.

6. Diskussion und abschließende Überlegungen

Die Analyse der LehrerInnenzeitungen brachte einige neue Aspekte zu Tage, die in der bisherigen Schulhistoriographie nicht berücksichtigt sind und die Hypothese der Verengung und Perspektivität des Blickes in der Geschichtsschreibung unterstützen. Im Kontext der bisherigen Ausführungen und im Hinblick auf die Forschungsfragen dieser Arbeit werden einige dieser Aspekte nun diskutiert und interpretiert.

Ein essenzielles Merkmal des Erziehungsdiskurses christlicher LehrerInnen war die Unterteilung der Welt in Freund und Feind. Freund war, wer Teil des Denkkollektivs war, Gott und die Katholische Kirche anerkannte und sich für die katholische Erziehung einsetzte. Feind waren alle anderen, aber allen voran war der Hauptfeind die Sozialdemokratie. In sie wurde alles Böse und Schlechte hineinprojiziert. Sie wurde als Angreifer dargestellt, als Mörder und Vergewaltiger. Die Sozialdemokratie wollte den Kindern Gott wegnehmen, den ÖsterreicherInnen ihre Kultur. Die Verbreitung ihrer atheistischen Ideologie sorgte insbesondere bei der Jugend für rebellisches, unmoralisches und sittenwidriges Verhalten. Man fürchtete um die gesellschaftliche Ordnung, die nur durch christliche Werte so lange aufrecht erhalten blieb. Es wurden Ängste geschürt, zeitweise ließen die Texte Paranoia bei den AutorInnen vermuten. Österreichs Volk wurde zur Geisel der Sozialdemokratie, ohne es selbst

zu bemerken. Nur die KatholikInnen wussten es und sie hatten das Heilmittel parat: die katholische Erziehung.

Diese Beschreibung kennzeichnet den Diskurs christlicher LehrerInnen und ihre Konstruktion der Lage. Die LehrerInnen sahen sich fortwährend in der Opferrolle, bis sich 1933 endlich etwas änderte und ihre Repräsentanten wieder an die Macht kamen. Selbstreflexivität ging ihnen vollends ab, denn wer im Sinne Gottes agierte, der war im Recht.

Im Gegensatz dazu zeichnet die Schulhistoriographie ein anderes Bild: Auch sie unterteilt die historischen Akteure in zwei Parteien, wovon eine positiv als Reformers und die andere negativ als Widersacher konnotiert war. Als Reformers waren die Sozialdemokraten und allen voran Otto Glöckel besonders daran interessiert, das Schulsystem strukturell zu ändern, um auf das Problem der sozialen Ungleichheit zu reagieren. Eines ihrer Hauptanliegen war die Gründung der Einheitsmittelschule. Dazu fügten sich weitere Projekte wie die Gründung der Schulreformabteilung und pädagogischer Institute zur LehrerInnenbildung, neue Lehrpläne sowie Sozialprojekte, die besonders arme Schulkinder und deren Eltern unterstützten. Das waren die Reformen, die die Schulhistoriographie kannte. Dafür brauchte man ein Budget, es wurden Geldmittel verteilt, es mussten Versuchsklassen geführt, neue Gebäude errichtet und Schulstrukturen geändert werden. Diese Reformen waren für alle sichtbar.

Das Problem, auf welches christliche LehrerInnen reagierten, war dagegen ein ideologisches. Der sittliche Zustand der Gesellschaft und insbesondere der der Jugend wurde als mangelhaft angesehen. Das wurde am Verhalten der SchülerInnen festgemacht. Auf sie wirkten die modernen Medien – Rundfunk, Klatschzeitschriften, Kino –, welche ihnen auch solche Lebensweisen vorführten, die nicht den christlichen Wertvorstellungen entsprachen. Zudem hielt man unakzeptables Verhalten für einen Effekt der atheistischen Propaganda der Sozialdemokratischen Partei

So hatten auch christliche LehrerInnen Ideen, die auf das konstatierte Problem reagierten: In der Schule sollte mehr erzogen und weniger unterrichtet werden. Erziehung sollte einen größeren Stellenwert in der Schule einnehmen, besonders die sittliche Erziehung. Der religiöse Gedanke als Grundlage jeden Unterrichts sollte Kinder zudem in die richtige Richtung lenken. In ihm sah man die Lösung des Problems. Und dies erforderte weder besondere Geldmittel noch Umstrukturierungen, Testläufe oder neue Bauten. Es erforderte nur entsprechendes pädagogisches Handeln seitens der LehrerInnen, welches sich nicht einmal durch eine grundlegende Änderung der LehrerInnenausbildung ergeben sollte, sondern lediglich durch die *richtige* Einstellung. Die Reformideen christlicher LehrerInnen waren ausgesprochen kostengünstig und zudem ausgesprochen ineffektiv, um auf die Probleme zu reagieren, die die

Sozialdemokratie als solche definierte. Denn sie zielten implizit darauf, dass sich jedeR mit der sozialen Position, in die er/sie hineingeboren wurde, abfinden sollte und von da aus sein/ihr Bestes für die Gemeinschaft gibt. Das individuelle Glück wurde mit dem Glück der Gemeinschaft – und das ist stets das Glück der sozial besser Positionierten – gleichgesetzt, und das sollte Erziehung erreichen.

Die Reformideen christlicher LehrerInnen waren konservativ und dienten der Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse und dem Ausbau der Macht der Katholischen Kirche. Zudem waren sie teilweise geliebt und uminterpretiert, aber die christlichen LehrerInnen reagierten damit auf einen gesellschaftlichen Zustand, den sie als problematisch identifizierten, und diskutierten Lösungsvorschläge. Insofern kann als erstes Fazit festgehalten werden, dass der gängige Reformbegriff der österreichischen Schulhistoriographie ein partikulärer und exklusiver Begriff ist, der nur den sozialdemokratischen Problemkomplex sowie sozialdemokratische Reformen und Reformpläne anerkennt.

Blickt man auf die konkreten *paroles* über Erziehung, so fallen besonders das totalitäre und das religiöse Moment von Erziehung auf. Beide fußen auf Grundannahmen über das Kind, die seine durch den Sündenfall bedingte Schlechtheit betonen. Das Kind des 20. Jahrhunderts ist nach wie vor prädefiniert durch die Geschichte der ersten Menschen, wie sie in der Bibel (Gen 3) dargestellt wird. Erziehung soll das Kind in all seinen Dimensionen und Facetten erfassen: Körper, Geist und Seele sollen erzogen werden, um jeglichen sündhaften Eigenwillen zu unterdrücken und den Willen zum *Guten* im Kind zu kultivieren. So ging es bei der christlichen Erziehung nicht um das Erreichen der Mündigkeit, sondern um das partikuläre Ziel der *religiösen Mündigkeit*. Als erzogen galt, wer genügend religiös indoktriniert ist, um sein Wollen an den Vorgaben des Katholizismus zu orientieren und sein Leben entsprechend danach auszurichten, ohne jene Vorgaben in Frage zu stellen. Dieses Verhalten sollte einerseits mit dem ewigen Glück nach dem Tod belohnt werden. Andererseits – so die Hoffnung – könnte dieses Glück vielleicht schon den Menschen im Diesseits zuteilwerden, wenn so viele wie möglich dazu beitragen würden. Die Aussicht auf das diesseitige Glück blieb jedoch stets sehr vage formuliert und in einem nicht absehbaren zeitlichen Horizont gesetzt, weshalb der Sinn von Erziehung hauptsächlich im Jenseits lag.

Im Zusammenhang mit der Vorstellung des Jenseits wurden auch die Möglichkeitsbedingungen von Erziehung begründet, denn Erziehung bezog sich – wenngleich stets Körper und Geist auch betont wurden, vornehmlich auf die unsterbliche Seele, welche nach dem Tod die Möglichkeit auf Eintritt in den Himmel hatte. Die Seele war jedoch nicht denkbar ohne Gott, denn dieser

galt als Ursprung und Ende von allem. Insofern baut das gesamte Erziehungskonstrukt auf dem Katholizismus auf, dessen Anerkennung vorausgesetzt wurde.

Ignoriert man den jenseitigen Aspekt, so bliebe nur die Erziehung für das so abscheulich konstruierte Diesseits, für dessen Verbesserung die DiskussionsteilnehmerInnen ohnehin eher wenig Interesse hegten. Die gesellschaftlichen Probleme der Zeit wie etwa Armut, Wohnungsmangel, Arbeitslosigkeit oder Hungersnot und die daraus resultierende soziale Ungleichheit schienen in den Diskussionen kaum auf. Sie wurden lediglich dazu genutzt, die Schlechtheit anderer Ideologien und Philosophien hervorzuheben oder auf den Krieg als surreale Größe geschoben. Da, wo es um konkrete *diesseitige* Veränderungen ging, ging es im Grunde um eine Stärkung der politischen Position der Katholischen Kirche bzw. der Christlichsozialen Partei, letztlich mit Begründungen, die entweder auf das Jenseits verweisen oder den imaginierten drohenden Untergang des Volks verhindern sollten.

Letztlich diene auch die bildungspolitische Forderung nach einem nach Konfessionen differenzierten Schulsystem diesem Ziel, wenngleich es durchaus auch gegenteilige Effekte (im Hinblick auf die politische Position der SDAP) hätte haben können. Es kann jedoch angenommen werden, dass bei der Forderung der Gedanke mitspielte, dass der Großteil der Bevölkerung Österreichs zu jener Zeit katholisch war und katholisch getaufte Kinder entsprechend die katholische Schule zu besuchen hätten. Das sind jedoch nur Mutmaßungen. Bekanntlich wurde die Idee während der Ersten Republik nicht umgesetzt (mit Ausnahme vom Burgenland).

Für die Zeit nach 1933 ist die Hervorhebung *katholisch* überflüssig, denn das ganze schulische Leben, der Lehrplan und der Unterricht waren vom Katholizismus durchzogen. Die Schulgeschichtsschreibung verdeutlichte jedoch die Ineffektivität oktroyierter Religiosität und insbesondere von oktroyiertem Nationalismus.

Der Vaterlandsdiskurs, der ab 1933/34 aufkam, konstruierte einen zeitlichen Neuanfang und zugleich den Beginn einer neuen österreichischen Identität, die ihre überragende Großartigkeit aus dem bis dahin unterdrückten österreichischen Wesen begründete, welches durch die Änderungen im politischen und kulturellen Leben, die die Diktatur mit sich brachte, endlich wieder hervortreten könnte. Der Katholizismus als wichtigstes Merkmal des österreichischen Wesens verlieh dem Land und damit dem Volk eine Art Überlegenheit, die es sprachlich aufrechtzuerhalten galt. Dies sollte insbesondere durch Erziehung gefördert werden, sodass die nachfolgende Generation durch die schulische Erziehung von jung auf in den Diskurs integriert würde.

Dafür kam den LehrerInnen eine wichtige Rolle beim Neuaufbau Österreichs zu, und insbesondere jene, die sich als christlich betrachteten, nahmen diese dankend an, insofern sie eine neue Möglichkeit bot, dem Beruf Bedeutung zu verleihen und gesellschaftliche Anerkennung daraus zu beziehen. Eine Reihe an Texten erörterte Möglichkeiten der Nutzung des Vaterlandsgedanken in Unterricht und Erziehung und Ideen zur Umsetzung.

Bei den Jugendlichen stieß das *Vaterland* jedoch weitgehend auf taube Ohren. Die Gründe dafür können neben dem Aspekt des Zwangs auch darin gesehen werden, dass Erziehung im Geiste des *Vaterlandes* nun auf die Opferbereitschaft der Jugend zielte. Das *Vaterland* – als Code für die politischen Eliten – wollte etwas von der Jugend und es hatte im Gegenzug nicht besonders viel anzubieten.

Der militärische Aspekt wurde dominant und die Jugend sollte auf einen möglichen Krieg vorbereitet werden. Der Einsatz des eigenen Lebens in den Diensten eines Staates, der zuvor von einem Diskurs geprägt war, der dazu führte, dass dessen wirtschaftliche Überlebensfähigkeit laufend in Frage gestellt und auf die Aufgabe dessen politischer Autonomie gedrängt wurde, war jedoch eine sehr große Forderung. Im Gegenzug dafür hatte das *Vaterland* lediglich die Teilhabe an einem Diskurs zu bieten, der offen die Züge einer bodenlosen Selbstbeweihräucherung trug. Er betonte die Abhängigkeit der Landsleute untereinander und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und Hingabe an die Ansprüche, die das *Vaterland* an seine BewohnerInnen stellte. Das Individuum sollte im Kollektiv aufgehen und daraus seinen Lebenssinn und seine Freude beziehen. Zudem suggerierten die im Diskurs dominanten Geschlechterbilder auch noch konkrete gesellschaftliche Rollen: Die Jungen sollten zu Soldaten erzogen werden und die Mädchen zu Müttern.

Im Hinblick auf den Geschlechteraspekt sei zudem betont, dass der untersuchte Diskurs ein männlicher Diskurs war. Das lässt sich einerseits an den praktischen Bezügen des Diskurses festmachen: der Praxis des Klerus und der Wissenschaft (bzw. wissenschaftlichen Pädagogik), welche historisch ohnehin mit jener der Kirche eng verbunden war. Beide Felder waren lange Zeit nur Männern zugänglich. Andererseits lässt es sich daran festmachen, wessen Interessen im Diskurs zum Ausdruck kamen und zur Durchsetzung verholfen wurde. Dies wird besonders im Hinblick auf die Stellung der Frau in der Gesellschaft deutlich, deren Hauptaufgabe in der Reproduktionsarbeit gesehen wurde. Durch den Diskurs wurde die Überzeugung, dass häusliche Erziehung vornehmlich die unbezahlte Aufgabe der Frau ist, reproduziert. Ebenso dominierten Männer zahlenmäßig und inhaltlich die Diskussionen über Erziehung. Die Werte, nach welchen erzogen werden sollte, wurden überwiegend von politischen oder klerikalen, männlichen Autoritäten vorgegeben.

Die wenigen Texte, welche von Frauen verfasst wurden, reproduzierten den Diskurs. Sie übernahmen die dominanten Feindbilder und Problemstellungen, setzten sich mit Möglichkeiten der praktischen Umsetzungen von Erziehung im Schulkontext auseinander und orientierten sich dabei an den großen Ideen wie der Sittlichkeit oder dem Vaterland. Diese wurden zu einem Großteil in Bezug auf Mädchenerziehung unter Berücksichtigung einer bestimmten *weiblichen Eigenart* diskutiert.

In dieser Hinsicht trugen Frauen besonders zur Förderung eines konservativen Frauenbildes bei und ließen dabei keinen Aspekt des Lebens ihrer Schülerinnen aus: wo diese in ihrer Freizeit hingingen, wie sie sich anzogen, mit wem sie sich trafen und Beziehungen eingingen, wie sie sich ausdrückten, welche Bücher/Zeitschriften sie lasen. Die Erziehung sollte das Verhalten der Mädchen in jeder Hinsicht der Sittlichkeit unterwerfen, damit sie später einmal gute und anständige Ehefrauen und Mütter werden und in ihrer Unterwerfung noch Glück und Zufriedenheit empfinden würden. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass Frauen sich eher dazu befähigt oder autorisiert fühlten, über praktische Fragen der Erziehung gegenüber theoretischen und über Mädchenerziehung gegenüber jener von Buben oder einer geschlechterübergreifenden Erziehungsform zu diskutieren.

Die in Kap. 4.2 vorgenommene Strukturanalyse kann als Abbild der Verteilung legitimer Sprecherpositionen im Erziehungsdiskurs interpretiert werden. Die Diskussion um die Eigenart der Frau förderte ein Frauenbild, welches die Möglichkeit der Frau zum Tätigen von legitimen Aussagen über die Theorie der Erziehung beschnitt. Bezeichnend dafür ist auch der Umstand, dass Frauen eines eigenen Mediums bedurften, um ihren Ansichten zum Ausdruck zu verhelfen, obwohl diese noch nicht einmal von denen männlicher Autoren abwichen.

Anders konnten sich junge Männer – zumindest bis die Bedrohung durch die Nationalsozialisten langsam greifbar wurde – in einem durch den Katholizismus abgesteckten Rahmen frei entfalten. Ihr Verhalten geriet bei weitem nicht so sehr in den Blick wie das der Mädchen, solange sie sich nicht auffallend sittenwidrig verhielten. Ihnen wurde ein Interesse für außerhäusliche, wissenschaftliche Themenfelder nachgesagt und ihre schulische Ausbildung sollte aus der Vermittlung von Fachwissen und Fertigkeiten bestehen, die ihnen einen späteren Beruf ermöglichen würden. Erst ab 1934 wurden Buben und junge Männer zunehmend als *Helden* angesprochen. Die Betonung des potenziellen Heldentums sollte an ihren Mut und ihre Risiko- und Opferbereitschaft appellieren, die emotionale Verbindung zum *Vaterland* stärken und den „Lohn“ für die Hingabe an dessen Ansprüche in Aussicht stellen.

Damit ist das geteilte System wertbasierten pädagogischen Wissens umrissen, aus welchem sich entsprechende Forderungen nach mehr Religion bzw. religiöser Erziehung im öffentlichen

Schulsystem ableiteten. Dabei sah man einen wichtigen Verbündeten in den katholischen Eltern und hoffte, deren Position bei bildungspolitischen Entscheidungen stärken zu können, indem man häufig das Elternrecht betonte und auf dessen juristische Einführung bzw. Berücksichtigung pochte. Die Freiheit der Eltern, über die ideologische bzw. religiöse Ausrichtung der Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, war das wichtigste Argument gegen den Versuch Glöckels, die Religion aus der öffentlichen Schule zu verdrängen und zur Privatsache zu machen.

Der Diskurs christlicher LehrerInnen manifestierte sich dabei in einer Rhetorik, die von einem solchen Selbstbewusstsein zeugte, welches keine andere Wahrheit als die eigene kannte. Der Diskurs ermöglichte die Reproduktion von Wahrheiten, wie sie von den politischen und klerikalischen Autoritäten vorgegeben wurden, unreflektiert und mit einem blinden Vertrauen und zudem, ohne die Frage nach dem Beweis zu stellen oder diesen selbst antreten zu können. Daraus wurden Handlungsanweisungen und Vorschriften zum Verhalten gezogen, deren Effektivität für garantiert verkauft wurde. Der Diskurs förderte demnach ein Vertrauen und eine Leichtgläubigkeit, die die Assoziation mit dem biblischen Hirtenmotiv und der Metapher der Gläubigen als Schafe nahelegt.

Er erlaubte hingegen aber auch die Tötung von Aussagen mit der Überzeugung, die Weisheit allein gepachtet zu haben, sowie die Diffamierung Andersdenkender. Insofern war der Diskurs auch zutiefst antidemokratisch. Er ließ keine anderen Wahrheiten neben der eigenen zu und der eigene Geltungsanspruch wurde gegenüber konkurrierenden Diskursen mit allen Mitteln verteidigt. Eines davon lag in der Herstellung von Assoziationen mittels Metaphern. Der politische Feind wurde mit einer todbringenden Krankheit assoziiert, die den gesellschaftlichen Organismus befallen hatte, und die nur durch die Verbreitung christlicher Werte aufgehalten werden konnte. Die Rettung lag in der Verbreitung der eigenen Ideologie.

Zudem hatte man stets ein Totschlagargument zur Hand, welches im Grunde jede Diskussion um den Wahrheitswert überflüssig, ja eigentlich unmöglich machte: Gott. Jede Behauptung oder Forderung, ob bildungspolitisch, pädagogisch oder in Bezug auf alltägliches, konnte letztlich auf irgendeine Weise mit Gott in Verbindung gebracht werden und bezog daraus ihre Legitimität und ihren Wahrheitsgehalt.

JedeR, der/die diese Wahrheit nicht anerkannte und danach handelte, machte sich dafür verantwortlich, am gesellschaftlichen Untergang teilzuhaben. Eltern riskierten das Verderben der Seele ihres Kindes. Der Diskurs richtete auf moralisierende und emotionale Weise Vorhaltungen und Drohungen an alle, die nicht nach seinen Regeln spielten. Dies lässt sich besonders da beobachten, wo die Sozialdemokratie Thema war. Der Atheismus als Grundzug

sozialdemokratischer Bildungspolitik und die Klassenkampf-Rhetorik führten bei christlichen LehrerInnen zu einer Hysterie, die sich in einer aggressiven Kampfrhetorik und einer strategischen Angstmache ausdrückte. Die Ablehnung von Gott machte die wichtigste Legitimationsfigur des Diskurses zunichte, was einer existentiellen Bedrohung gleichkam. Daraus lässt sich die auf extreme Emotionen abzielende Rhetorik und angewandte Metaphorik, welche der Diskurs hervorbrachte, erklären.

Wenngleich die in der Schulhistoriographie geläufigen Zuschreibungen für christlich-konservative AkteurInnen als Antagonisten der sozialdemokratischen Reformer aus einer bestimmten Perspektive zutreffend sein mögen, so hat die Analyse des Erziehungsdiskurses doch eine Reihe an verschiedenen neuen Facetten offengelegt, die zu einem umfassenderen Bild der Zwischenkriegszeit beitragen. Nicht nur die Christlich-Konservativen waren Antagonisten, sondern auch die Sozialdemokraten, und dies auf eine Weise, die von einem großen Teil der LehrerInnen als Bedrohung ihres Glaubens und ihrer Lebensweise und damit als existenzielle Einschränkung wahrgenommen wurde.

7. Literaturverzeichnis

- Achs, O. (1968). *Das Schulwesen in der Ersten Österreichischen Republik*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Wien.
- Verein katholischer Lehrerinnen Österreichs (2019). Ariadne Österreichische Nationalbibliothek. <https://fraueninbewegung.onb.ac.at/node/775>
- Bauer, K. (2018). *Der Februaraufstand 1934. Fakten und Mythen*. Brill Österreich.
- Binder, U. & Osterwalder, F. (2013). Zukunft. In W. Keim (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890-1933). 1. Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse* (S. 605-620). Lang.
- Bruckmüller, E. (2015). *Sozialgeschichte Österreichs*. Böhlau.
- Buchmann, B. M. (2019). *Insel der Unseligen. Das autoritäre Österreich 1933-1938*. Modeln.
- Czachur, W. (2013). Ludwik Flecks Denkstilansatz als Inspiration für die Diskurslinguistik. *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten*, 2013(2), S. 141-150.
- Dachs, H. (1995). Das Parteiensystem. In E. Talós et al. (Hrsg.), *Handbuch des Politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933* (S. 143-159). Manz.
- Dachs, H. (1982). *Schule und Politik. Die politische Erziehung an den österreichischen Schulen 1918 bis 1938*. Jugend und Volk.
- Edmondson, E. (1995). Heimwehren und andere Wehrverbände. In E. Talós et al. (Hrsg.), *Handbuch des Politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933* (S. 261-276). Manz.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens: Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs 5. Von 1918 bis zur Gegenwart*. ÖBV.
- Engelbrecht, H. (1978). *Lehrervereine im Kampf um Status und Einfluß. Zur Geschichte der Standesorganisationen der Sekundarschullehrer in Österreich*. Bundesverlag.
- Enzinger, F. P. (o.D.). *Verlässlichkeit seit 120 Jahren. Einblicke in das rege Vereinsleben des CLV Salzburg in drei Teilen*. 04.12.2022. Abgerufen von https://www.clv-salzburg.at/downloads/geschichte_teil1.pdf
- Faßmann, H. (1995). Der Wandel der Bevölkerungs- und Sozialstruktur in der Ersten Republik. In E. Talós et al. (Hrsg.), *Handbuch des Politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933* (S. 11-22). Manz.
- Felder, E. (2006). Semantische Kämpfe in Wissensdomänen. Eine Einführung in Benennungs-, Bedeutungs- und Sachverhaltsfixierungs-Konkurrenzen. In ders. (Hrsg.), *Semantische Kämpfe. Macht und Sprache in den Wissenschaften* (S. 13-46). Walter de Gruyter.

- Fleck, L. (2012). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (2017). *Die Ordnung des Diskurses*. Fischer.
- Göttlicher, W. (2021). *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Julius Klinkhardt.
- Göttlicher, W. (2020). Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919-1934. In A. de Vincenti et al. (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen* (S. 229-250). Julius Klinkhardt Verlag.
- Göttlicher, W. (2016). Erzieher, Lehrer, Volksbildner. Konstruktionen von Berufsrollen und Berufswissen im Spiegel von Beiträgen zur Lehrerbildung in österreichischen Lehrerzeitschriften der Zwischenkriegszeit. In: A. Hoffmann-Ocon & R. Horlacher (Hrsg.), *Pädagogik und pädagogisches Wissen. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen* (S. 191-210). Klinkhardt.
- Göttlicher, W. & Stipsits, R. (2015). Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform, 1919-1934. In: L. Böhnisch, L. Plakolm & N. Waechter (Hrsg.), *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien* (S. 78-100). Mandelbaum.
- Grimm, G. (2000). Universitäre Lehrerbildung in Österreich – Zur Genese des pädagogischen Begleitstudiums für Lehrer an höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart. *Journal für internationale Bildungsforschung*, 6(2). S. 151-171.
- Hanisch, E. (1977). *Die Ideologie des Politischen Katholizismus in Österreich 1918 – 1938*. Institut für kirchliche Zeitgeschichte Salzburg.
- Haslinger, H. (2010). *Trennung von Kirche und Staat. Österreich als Problemfall der Säkularisierung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.
- Höbelt, L. (2018). *Die Erste Republik Österreich (1918-1938): das Provisorium*. Böhlau.
- Hofer, H.-G. (2013). Ernährungskrise, Krankheit, Hungertod: Wien (und Österreich-Ungarn) im Ersten Weltkrieg. *Medizin, Geschichte und Gesellschaft*, 31, S. 33-66.
- Hofmann, J. & Weiss, H. (2018). Klassen messen: „Soziale Klassen“ in der empirischen Forschung Österreichs (1945-1990). *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), S. 231-250.
- Iber, W. M. (2007). Zu den ideologischen Grundlagen des Antimarxismus/Antisozialismus der Christlichsozialen Partei, 1918-1934: *Römische historische Mitteilungen*, 49, S. 511-540.
- Ingrisch, D. (2021). *Frauenstudium*. Abgerufen von <https://geschichte.univie.ac.at/de/artikel/frauenstudium/>

- Karl, F. (1995). Die Schulreform der 20er Jahre im Spannungsfeld von Bildungspolitik und „Rotem Wien“. In P. Gröbner et al. (Hrsg.), *Neues Lernen Neue Gesellschaft. 75 Jahre Höhere Internatsschule HIB. Schulheft*, 78, S. 29-40.
- Keim, W. (1984). Die Wiener Schulreform der ersten Republik — ein vergessenes Kapitel der europäischen Reformpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 76, S. 267-282.
- Koerrenz, R. & Engelmann, S. (2019). Introduction. In ders. (Hrsg.), *Forgotten Pedagogues of German Education. A History of Alternative Education* (S. 1-13). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-29570-7>.
- Kohl, G. (2018). Die außerordentliche Gesetzgebung im Rahmen der Genfer Protokolle. Theorie und Praxis des „außerordentlichen Kabinettsrates“ 1922-1924. *Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs*, 2, S. 318-343.
- Koselleck, R. (2012). Arbeit am Besiegten. *Zeitschrift für Ideengeschichte*, 6(1), S. 5-10.
- Lechner, E. (2011): Lektionen aus der österreichischen Schulgeschichte. In H.-U. Grundner et al. (Hrsg.): *Aus der Geschichte lernen? Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 9* (S. 51-80). Schneider Verlag.
- Lechner, E. (1995). V7 Schule. Die hohe Zeit der bildungspolitischen Ideologien – Korporativer Patriarchalismus und etatistischer Sozialismus im Meinungs- und Machtkampf. In E. Tálos et al. (1995), *Handbuch des politischen Systems Österreich. Erste Republik 1918-1933* (S. 504-527). Manz.
- März, E. (1981). *Österreichische Bankpolitik in der Zeit der großen Wende 1913-1923. Am Beispiel der Creditanstalt für Handel und Gewerbe*. Oldenbourg.
- Oelkers, J. (2019). Disziplingeschichte und Erinnerungslast. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 49-64). Velbrück Wissenschaft.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa.
- Papanek, E. (1962). *The Austrian School Reform. Its Bases, Principles and Development – The Twenty Years Between the Two World Wars*. Frederick Fell Inc.
- Pfefferle, R. (2010). *Schule – Macht – Politik. Politische Erziehung in österreichischen Schulbüchern der Zwischenkriegszeit. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag. Reihe Politikwissenschaften Band 35*. Tectum Verlag.
- Pocock, J. G. A. (2010). Der Begriff einer „Sprache“ und das métier d'historien: Einige Überlegungen zur Praxis. In M. Muslow & A. Mahler (Hrsg.), *Die Cambridge School der politischen Ideengeschichte* (S. 127-152). Suhrkamp.

- Polschak, M. F. (2018). Das KwEG als Wegbereiter des autoritären Ständestaats. *Beiträge zur Rechtsgeschichte Österreichs*, 2, S. 344-356.
- Radeiski, B. (2015). Konstitution von Denkkollektiven und kollektive Selbstvergewisserung durch abgrenzende Metadiskurse. Was kann die aktuelle Diskursforschung von Ludwik Flecks Theorie der Denkstile lernen. In H. Kämper & I. H. Warnke (Hrsg.), *Diskurs – interdisziplinär: Zugänge, Gegenstände, Perspektiven* (S. 359-376). De Gruyter.
- Radeiski, B. (2017). *Denkstil, Sprache und Diskurse: Überlegungen zur Wiederaneignung Ludwik Flecks für die Diskurswissenschaft nach Foucault*. Frank & Timme.
- Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Verfassungsgesetz, Fassung vom 01.12.1920 (2022). Rechtsinformationssystem des Bundes. Abgerufen am 16.06.2022. Abgerufen unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000041&FassungVom=1920-12-01/>
- Rieger-Ladich, M. (2019). Archivieren und Speichern. Das Gedächtnis der Disziplin als Politikum. In M. Rieger-Ladich, A. Rohstock & K. Amos (Hrsg.), *Erinnern, Umschreiben, Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis* (S. 17-48). Velbrück Wissenschaft.
- Rosenberg, H. (2018). Wissenschaftsforschung als Diskursforschung. Überlegungen zur Selbstreflexion wissenschaftlicher Disziplinen im Anschluss an Ludwik Fleck. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 2018(1), S. 27-50.
- RÜLCKER, T. (1998). Die Einschätzung gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Reformpädagogik und ihre Konsequenzen für die Erziehung. In T. Rülcker & J. Oelkers (Hrsg.), *Politische Reformpädagogik* (S. 59-82). Lang.
- Sabisch, K. (2017). Die Denkstilanalyse nach Ludwik Fleck als Methode der qualitativen Sozialforschung – Theorie und Anwendung. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 18(2), Abgerufen unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs170258/>
- Schäfer, L. & Schnelle, T. (2012). Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie. In L. Fleck (Hrsg.), *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv* (S. VII-XLIX). Suhrkamp.
- Scheipl, J. (2017). Österreichische Schulpolitik 1918 bis 1938 – Parteipolitische und weltanschauliche Hintergründe. In S. Karner (Hrsg.), *Die umkämpfte Republik. Österreich 1918-1938* (S. 321-326). StudienVerlag.

- Schröter, M. (2013). Die kontrastive Analyse politischer Diskurse. Skizze, Verkomplizierung und Ausblick: In J. Kilian & T. Niehr (Hrsg.), *Politik als sprachlich gebundenes Wissen. Politische Sprache im lebenslangen Lernen und politischen Handeln* (S. 91-105). Hempen.
- Schröter, M. (2008). Discourse in a Nutshell – Key Words in Public Discourse and Lexicography. *German as Foreign Language*, 2008(2), S. 43-57.
- Schwerdt, U. (2013). Unterricht. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.), *Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland 1890-1933. Teil 1: Gesellschaftliche Kontexte, Leitideen und Diskurse* (S. 949-1009). Lang.
- SEEL, H. (2010). *Einführung in die Schulgeschichte Österreichs. Erfolgreich im Lehrberuf Band 6*. Studienverlag.
- TÁLOS, E. (2013). *Das austrofaschistische Herrschaftssystem. Österreich 1933-1938*. Lit Verlag.
- Tröhler, D. & Fox, S. (2019). Der ‚linguistic turn‘ und die historische Bildungsforschung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online* (S. 1-34). DOI 10.3262/EEOxx. Beltz Juventa.
- Weber, F. (1995). Die wirtschaftliche Entwicklung. In E. Talós et al. (Hrsg.), *Handbuch des Politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933* (S. 23-42). Manz.
- Weigl, A. (2018). Wirtschaftspolitik, Währung und Inflation. In R. Kriechbaumer et al. (Hrsg.), *Die junge Republik. Österreich 1918/19* (S. 167-186). Böhlau.
- Wiederin, E. (2012). Christliche Bundesstaatlichkeit auf ständischer Grundlage: Eine Strukturanalyse der Verfassung 1934. In I. Reiter-Zatloukal, C. Rothländer & P. Schölnberger (Hrsg.), *Österreich 1933-1938. Interdisziplinäre Annäherungen an das Dollfuß-Schuschnigg-Regime* (S. 31-41). Böhlau.
- Wohnout, H. (2013). Politischer Katholizismus und Antisemitismus. In G. Enderle-Burcel & I. Reiter-Zatloukal (Hrsg.), *Antisemitismus in Österreich 1933-1938* (S. 167-194). Böhlau.

8. Quellenverzeichnis

- Danninger, L. (1922). Der Solidaritätsgedanke und die Schule. *Österreichische Pädagogische Warte*, 17(8/9), S. 120-122.
- Das christlichsoziale Programm (1932). In Generalsekretariat der christlichsozialen Bundesparteileitung (Hrsg.). Volksbundverlag.
- Das christlichsoziale Programm (31.12.1926). *Tiroler Anzeigen*, 800, S. 4.
- Das pädagogische Arbeitsprinzip, beurteilt nach den moralpädagogischen Ideen des heiligen Thomas von Aquin (1924a). *Österreichische Pädagogische Warte*, 19(5.), S. 111-114.
- Das pädagogische Arbeitsprinzip, beurteilt nach den moralpädagogischen Ideen des heiligen Thomas von Aquin (1924b). *Österreichische Pädagogische Warte*, 19(6/7), S. 142-149.
- Das Rundschreiben Pius XI. über die christliche Erziehung der Jugend (1930). *Österreichische Pädagogische Warte*, 25(2), S. 25-51.
- Das Wesen der katholischen Schule (1926). *Österreichische Pädagogische Warte*, 21(4), S. 87-90.
- Die Erziehung zum Christen (1936). *Österreichische Pädagogische Warte*, 31(2), S. 38-42.
- Dyroff, A. (1924). Bleibendes und Wandelbares in der Pädagogik. *Österreichische Pädagogische Warte*, 19(3), S. 55-58.
- Fenzl, V. (1934). Die Stellung der Volksschule im Aufbauprogramm der neuen österr. Schule: UNSERE Aufgaben, unsere Verantwortung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 29(10), S. 217-221.
- Gföllner, J. M. (1921). Die Lehre Christi als Erziehungsideal. *Österreichische Pädagogische Warte*, 16(11), S. 133-135.
- Goigner, W. (1923). Grundsätzliches zur Erziehungsfrage. *Österreichische Pädagogische Warte*, 18(3), S. 33-37.
- Güttenberger, H. (1924). Pädagogik vom Kinde aus. Krise, Kritik, Klärung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 19(2), S. 31-34.
- Güttenberger, H. (1933). Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Eine Gewissenserforschung im Tageslärm. *Österreichische Pädagogische Warte*, 28(8/9), S. 180-181.
- Güttenberger, H. (1928). Götzendienst und Erziehungsdienst am Kinde. *Österreichische Pädagogische Warte*, 23(3), S. 63-66.
- Harmer, A. (1929). Von weiblicher Eigenart und ihrer Beachtung in der Schule. *Die katholische Lehrerin*, 3(4), S. 1-4.

- Hauser, M. (1926a). Staatsbürgerliche Erziehung in der Bürgerschule. *Österreichische Pädagogische Warte*, 21(1), S. 9-11.
- Hauser, M. (1926b). Staatsbürgerliche Erziehung in der Bürgerschule. *Österreichische Pädagogische Warte*, 21(4), S. 93-96.
- Hauser, M. (1925a). Das Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung nach Kerschensteiner und nach Foerster. *Österreichische Pädagogische Warte*, 20(10), S. 246-247.
- Hauser, M. (1925b). Das Wesen der staatsbürgerlichen Erziehung nach Kerschensteiner und nach Foerster. *Österreichische Pädagogische Warte*, 20(11), S. 270-271.
- Hofbauer, G. (1936). Die Erziehung zur Wehrhaftigkeit im Rahmen des österreichischen Schulturnens. Die vaterländische Stunde im Turnunterricht. *Österreichische Pädagogische Warte*, 31(3), S. 82-84.
- Hofbauer, G. (1934). Die Erziehung zur Wehrhaftigkeit im Rahmen des österreichischen Schulturnens. *Österreichische Pädagogische Warte*, 29(12), S. 275-279.
- Hofbauer, G. (1933). Bergwandern und vaterländische Erziehung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 28(11), S. 245-247.
- Holeschowsky, M. (1929): Wie festigen wir unsere Jungmädchen gegen unabwendbare Gefahren für Glauben, Sittlichkeit und Entfaltung echter Weiblichkeit. *Die katholische Lehrerin*, 3(3), S. 4-6.
- Hornich, R. (1926). Platonische Erziehungsweisheit, dargestellt von Univ.-Prof. Dr. W. Pohl. *Österreichische Pädagogische Warte*, 21(5), S. 119-122.
- Hornich, R. (1921). Staatspädagogik? *Österreichische Pädagogische Warte*, 16(1), S. 1-3.
- Hornich, R. (1919). Grundzüge zu einem Schulprogramm der katholischen Lehrerschaft Deutschösterreichs. *Österreichische Pädagogische Warte*, 14(2), S. 17-22.
- Inzinger, R. (1935). Ueber die vormilitärische Jugenderziehung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 30(11), S. 241-242.
- Jungwirth, M. (1933). Internatserziehung für Mädchen. *Österreichische Pädagogische Warte*, 28(11), S. 235-237.
- Kallus, J. (1931a). Moderne Bildungsbestrebungen vom Katholizismus aus beurteilt. *Österreichische Pädagogische Warte*, 26(3), S. 57-62.
- Kallus, J. (1931b). Moderne Bildungsbestrebungen vom Katholizismus aus beurteilt. *Österreichische Pädagogische Warte*, 26(5), S. 113-119.
- Kallus, J. (1931c). Über die wissenschaftliche Grundlegung einer religiösen Erziehungslehre. *Österreichische Pädagogische Warte*, 26(11), S. 249-255.

- Kapral, E. (1922). Die Erziehung und Ausbildung unserer Mädchen. (Mit Rücksicht auf die bevorstehende Reform der Bürgerschule und Lehrerinnen-Bildungsanstalt). *Österreichische Pädagogische Warte*, 17(3), S. 36-37.
- Katholisches Erziehertum im Sturme der Zeit (1934). *Österreichische Pädagogische Warte*, 29(2), S. 25-26.
- Kolbitsch, C. (1935). Individual- und Sozialerziehung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 30(6), S. 129-130.
- Krames, F. (1936). Zur „vormilitärischen Jugenderziehung“ im neuen Schuljahr. *Österreichische Pädagogische Warte*, 31(10), S. 274-278.
- Krasser, R. (1937). Die Schule im geistigen Ringen der Gegenwart. *Österreichische Pädagogische Warte*, 32(6/7), S. 205-211.
- Langer, H. (1930). Organisation der Gemeinschaftserziehung in der Mädchenschule. *Die katholische Lehrerin*, 4(3), S. 1-4.
- Moritz, H. (1934). Eugenik. *Österreichische Pädagogische Warte*, 29(11), S. 243-245.
- Papst Leo XIII. (1891): *Rerum novarum*. Iustitia et Pax. Abrufdatum 02.09.2022. Abgerufen unter <https://www.iupax.at/dl/OmnLJmoJnnmJqx4KJKJmMJMLMm/1891-leo-xiii-rerum-novarum.pdf>
- Papst Pius XI. (1931): *Quadragesimo anno*. Iustitia et Pax. Abrufdatum 02.09.2022. Abgerufen unter <https://www.iupax.at/dl/MKNkJmoJOLmJqx4KJKJmMJmNMn/1931-pius-xi-quadragesimo-anno.pdf>
- Papst Pius XI. (1929): *Divini illius Magistri*. Der heilige Stuhl. Abrufdatum 05.09.2022. Abgerufen unter https://www.vatican.va/content/pius-xi/en/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html
- Pädagogik der Organisation oder Pädagogik der Idee? (1922). *Österreichische Pädagogische Warte*, 17(3), S. 38-39.
- Pfenneberger, J. (1921). Die pädagogischen Grundirrtümer der neuen Lehrpläne. *Österreichische Pädagogische Warte*, 16(4), S. 57-61.
- Pohl, W. (1925). Otto Willmanns Didaktik als Grundwerk der wissenschaftlichen, christlich-deutschen Bildungs- und Erziehungslehre. *Österreichische Pädagogische Warte*, 20(7), S. 182-185.
- Pribitzer-Gröbming, n.a. (1920a). Die Entsittlichung unserer Jugend und die Stellungnahme der christlichdeutschen Lehrerschaft dazu. *Österreichische Pädagogische Warte*, 15(11), S. 187- 189.

- Pribitzer-Gröbming, n.a. (1920b). Die Entsittlichung unserer Jugend und die Stellungnahme der christlichdeutschen Lehrerschaft dazu. *Österreichische Pädagogische Warte*, 15(9/10), S. 157-162.
- Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Deutschösterreichs (1970). In H.-J. Sandkühler & R. de la Vega (Hrsg.), *Austromarxismus. Texte zu >Ideologie und Klassenkampf<* (S. 378-402). Europäische Verlagsanstalt.
- Raschke, H. (1920). Der allgemeine Aufbau der Schule. *Volkserziehung. Nachrichten des Österreichischen Unterrichtsamtes. Pädagogischer Teil. XIX. Oktober*, S. 359-370.
- Reetz, B. (1934a). Grundsätze katholischer Erziehung. *Die katholische Lehrerin*, 8(2), S. 1-2.
- Reetz, B. (1934b). Grundsätze katholischer Erziehung. *Die katholische Lehrerin*, 8(4), S. 1.
- Reetz, B. (1933). Christus und die Jugendbildung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 28(10), S. 209-213.
- Reetz, B. (1932). Erziehung zum überzeitlichen und übernationalen Denken. *Österreichische Pädagogische Warte, Sonderdruck*, 26(11), S. 1-8.
- Reichsgesetzblatt (1917). ALEX Historische Rechts- und Gesetzestexte. Abrufdatum 05.10.2022. Abgerufen unter <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?apm=0&aid=rgb&datum=19170004&seite=00000739&zoom=0/>
- Röll, S. (1930). Aufbau des Staates in den Seelen der Kinder. *Österreichische Pädagogische Warte*, 25(10), S. 234-237.
- Rolle, H. (1932). Wo stehen wir? Gedanken zum Kampf um die christliche Erziehung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 27(1), S. 5-9.
- Rolle, H. (1931a). Erziehung und Weltanschauung, Staat und Schule. *Österreichische Pädagogische Warte*, 26(7/8), S. 193-198.
- Rolle, H. (1931b). Einheit der deutschen Bildung? *Österreichische Pädagogische Warte*, 26(10), S. 217-220.
- Rolle, H. (1930). Destruktive Pädagogik. *Österreichische Pädagogische Warte*, 25(1), S. 3-6.
- Rolle, H. (1930). Vom Wesentlichen und Unwesentlichen in der Erziehung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 25(4), S. 82-86.
- Rotter, L. (1923). Wir Lehrer und die Schule der Gewissensfreiheit. *Österreichische Pädagogische Warte*, 18(8/9). S. 120-121.
- Rudel-Zeynek, O. (1933). Die Mittelschullehrerin und die sozialen Fragen der Gegenwart. *Österreichische Pädagogische Warte*, 28(7), S. 154-155.
- Schmidberger, G. (1937). Die Erziehungsaufgabe der Schule und ihre Voraussetzungen. *Österreichische Pädagogische Warte*, 32(5), S. 161-166.

- Schmitz, P. P. (1936a). Die Formung der Mädchenpersönlichkeit durch die Schule. *Die katholische Lehrerin*, 10(3) S. 1-3.
- Schmitz, P. P. (1936b): Die Formung der Mädchenpersönlichkeit durch die Schule. *Die katholische Lehrerin*, 10(4), S. 1-4.
- Schmitz, P. (1935). Das Pflegehafte in der vaterländischen Erziehung der Mädchen. *Österreichische Pädagogische Warte*, 30(2), S. 27-32.
- Schober (1921): Moralunterricht. *Österreichische Pädagogische Warte*, 16(3), S. 47-49.
- Schwacher, J. (1923). Erziehung zur Sittlichkeit im katholischen Religionsunterricht. *Österreichische Pädagogische Warte*, 18(4), S. 52-53.
- Staatsgrundgesetz (1867). Rechtsinformationssystem des Bundes. Abrufdatum 19.09.2022. Abgerufen unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006#:~:text=Artikel%2014.,das%20Religionsbekenntnis%20kein%20Abbruch%20geschehen/>
- Stiglitz, M. (1935). Erziehung der Eltern zu Erziehern. *Österreichische Pädagogische Warte*, 30(3), S. 49-50.
- Tomicek, M. (1931). Schwierigkeiten in der religiös-sittlichen Beeinflussung unserer weiblichen Jugend in der interkonfessionellen Schule. *Die katholische Lehrerin*, 5(3), S. 4-7.
- Vaterländische Erziehung – durch eine vaterländisch gesinnte Lehrerschaft! (1933). *Österreichische Pädagogische Warte*, 28(8/9), S. 195-196.
- Vaterländische ErziehunG (1934). *Die katholische Lehrerin*, 8(1), S. 3-4.
- Vaterländische Kundgebung der Tiroler Lehrerschaft (1934). *Österreichische Pädagogische Warte*, 29(4), S. 102-105.
- von Schuschnigg, K. (1934): Der christliche Mittelschullehrer der Gegenwart. *Österreichische Pädagogische Warte*, 29(5), S. 113-115.
- Wagner, G. (1934). Vaterländische Erziehung. *Österreichische Pädagogische Warte*, 29(3), S. 61-62.
- Wieners, A. (1929). Wie festigen wir unsere Jungmädchen gegen unabwendbare Gefahren für Glauben, Sittlichkeit und Entfaltung echter Weiblichkeit. *Die katholische Lehrerin*, 3(4), S. 4-6.
- Zehentbauer, F. (1930). Katholische Erziehungsgrundsätze. *Die katholische Lehrerin*, 4(1), S. 1-2.
- Zeif, J. (1925). Führende Ideen der katholischen Lehrerorganisation. *Österreichische Pädagogische Warte*, 20(4), S. 92-95.

Zur Einführung in moderne Schulprobleme (1921). *Österreichische Pädagogische Warte*, 16(5), S. 81-83.

9. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Geschlechterverteilung.....	61
Abbildung 2: Struktur.....	61
Abbildung 3: Esoterischer Kreis & Autoritäten	62

10. Anhang

10.1. Zusammenfassung (Deutsch)

Diese Masterarbeit befasst sich mit dem Problem der Perspektivität in der Geschichtsschreibung anhand des konkreten Falls der Schulhistoriographie der österreichischen Zwischenkriegszeit. Sie folgt dabei der Hypothese, dass die Schulgeschichtsschreibung durch eine verzerrte, tendenziell die Sozialdemokratische Partei favorisierende Perspektive gekennzeichnet ist. In dieser Perspektive wird das christlich-konservative politische Lager entweder als bildungspolitisch kaum relevant oder als Widerstand gegen sozialdemokratische Reformen konstruiert. Das Übermaß an bildungshistorischer Forschung über den sozialdemokratischen Bildungspolitiker und Schulreformer Otto Glöckel steht in ungleichem Verhältnis zur mangelnden Forschung zu christlich-konservativen AkteurInnen. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit diesem Problem auseinander, indem sie auf die identifizierte Forschungslücke reagiert, und untersucht den Erziehungsdiskurs christlicher LehrerInnen als alternativen Diskurs zum sozialdemokratischen. Dafür wurde eine Diskursanalyse von LehrerInnenzeitungen von sich selbst als christlich bezeichnenden Herausgebern durchgeführt, welche sich an den methodologischen und methodischen Überlegungen Ludwik Flecks und John Greville Agard Pococks orientiert. Das analysierte Material umfasste 119 Texte aus zwei LehrerInnenzeitungen aus dem Zeitraum von 1918 bis 1938. Im Vordergrund der Analyse stand die Frage nach Manifestationen des Erziehungsdiskurses. Des Weiteren wurde das Material auf die Frage nach einem geteilten System wertbasierten pädagogischen Wissens und daraus abgeleiteten bildungspolitischen und pädagogischen Forderungen analysiert.

Die Analyse ergab, dass der Diskurs christlicher LehrerInnen durch ein Freund-Feind-Schema geprägt war, welches den politischen Gegner, die Sozialdemokratische Partei, als Angreifer christlicher Werte und damit der gesellschaftlichen Ordnung konstruierte. Daran geknüpft war die paranoide Fantasie eines gesellschaftlichen Untergangs, den es mittels katholischer Erziehung zu verhindern galt. Ab 1933/34 wurde der Erziehungsdiskurs mit dem dominant gewordenen Vaterlandsdiskurs verknüpft, wodurch Erziehung verstärkt die Merkmale der Politisierung und Militarisierung erhielt.

10.2. Abstract (Englisch)

This master thesis deals with the problem of perspective in historiography based on the case of school historiography of the Austrian interwar period. It follows the hypothesis that the school historiography is characterized by a distorted perspective that tends to favor the Social Democratic Party. In this perspective, the Christian conservative camp is either constructed as having little relevance for educational policy or as resisting social democratic reforms. The abundance of research in the history of education on the social democratic politician and school reformer Otto Glöckel is disproportionate to the lack of research on Christian conservative actors. This paper addresses this problem by responding to the identified research gap and examines the educational discourse of Christian teachers as an alternative to the social democratic one.

To this end, a discourse analysis of teachers' journals by self-identifying Christian editors was conducted, guided by the methodological considerations of Ludwik Fleck and John Greville Agard Pocock. The analyzed material included 119 texts from two teachers' journals from the period of 1918 to 1938. The analysis focused on the question of manifestations of the educational discourse. Furthermore, the material was analyzed along the question of a shared system of value-based pedagogical knowledge and educational policy demands derived from it.

The analysis revealed that the discourse of Christian teachers was characterized by a friend-foe scheme, which constructed the political opponent, the Social Democratic Party, as an attacker of Christian values and thus of the social order. Linked to this was the paranoid fantasy of a social downfall that had to be prevented by means of Catholic education. From 1933/34 onward, the discourse of education was linked to the discourse of the *Vaterland*, which had become dominant, so that education increasingly took on the characteristics of politicization and militarization.