



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Ein Stück des proletarischen Befreiungskampfes.

Der sozialistische Erziehungsdiskurs im Roten Wien abseits der
Schulreformen Otto Glöckels.“

verfasst von / submitted by

Dorothea Jandl, 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

DANKSAGUNG

Im Prozess der Masterarbeit durchlebt man innerhalb kurzer Zeit die unterschiedlichsten Gefühlszustände – viele davon hat man auch während der Zeit an der Universität bereits in der ein oder anderen Form erlebt. Dieser Schnelldurchlauf der emotionalen Achterbahn zwischen Lust, Hilflosigkeit, Freudentaumel, der ein oder anderen Enttäuschung, aber auch Stolz ist alleine nur schwer machbar. An dieser Stelle möchte und muss ich mich deshalb bei einigen Personen für ihre Unterstützung in diesen letzten zehn Jahren bedanken. Ohne ihnen hätte diese Arbeit in dieser Form nie entstehen können. Vielen Dank...

...an *Univ.-Prof. Dr. Daniel Tröhler* für die engagierte, bestärkende und umfassende Betreuung dieser Masterarbeit; für jedes Feedback und jede Korrektur sowie den hochgeschätzten inhaltlichen Austausch.

...an die *Österreichischen Kinderfreunde* für die Bereitstellung von Quellen und Wissen.

... an meine *Eltern*, die mir dieses Studium nicht nur finanziell ermöglicht haben (wofür in Anbetracht meiner Studiendauer auch nicht genug gedankt werden kann), sondern mir auch stets offenes Ohr und Unterstützung waren.

... an meine Partnerin *Claudia* für die riesige emotionale Unterstützung, fachliche Hilfestellungen, Korrekturen und dafür, dass du mir in den vergangenen Monaten ermöglicht hast, mich voll und ganz auf diesen Prozess zu konzentrieren.

... an meine *Freund:innen und Genoss:innen* – stellvertretend für alle an *Hannah*, die mit ihrem Hinweis auf die Schönbrunner Schule und Otto Kanitz den Anstoß für diese Arbeit gegeben hat. Danke für eure Solidarität, euer Wissen und eure Kraft.

INHALTSVERZEICHNIS

1	<u>EINLEITUNG.....</u>	1
1.1	FORSCHUNGSINTERESSE.....	1
1.2	AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND	2
1.3	SPEZIFISCHES FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSFRAGE.....	5
1.4	AUFBAU DER ARBEIT	6
1.5	SPRACHE IN DIESER ARBEIT.....	7
1.5.1	GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHE	7
1.5.2	SOZIALISMUS UND SOZIALDEMOKRATIE.....	7
2	<u>HISTORISCHER KONTEXT.....</u>	9
2.1	DAS „ROTE WIEN“	9
2.1.1	VORAUSSETZUNGEN UND ENTSTEHUNG.....	9
2.1.2	REFORMWERK	13
2.1.3	NIEDERGANG UND FEBRUARKÄMPFE	15
2.2	AUSTROMARXISMUS	20
2.2.1	ENTSTEHUNGSGESCHICHTE.....	20
2.2.2	IDEOLOGISCHE GRUNDTHESEN.....	22
2.3	SCHULREFORMEN UNTER OTTO GLÖCKEL.....	26
2.3.1	KURZBIOGRAFIE OTTO GLÖCKEL.....	26
2.3.2	REFORMARBEIT.....	27
2.3.3	DAS ERBE OTTO GLÖCKELS	32
3	<u>METHODOLOGIE UND METHODE.....</u>	33
3.1	DISKURSE UND DISKURSANALYSE	33
3.1.1	DIE VORBEDINGUNGEN – DER „LINGUISTIC TURN“.....	33
3.1.2	DER DISKURS UND DIE CAMBRIDGE SCHOOL	35
3.2	METHODISCHES VORGEHEN	38
4	<u>ANALYSE</u>	41
4.1	ZENTRALE BEGRIFFE – DIE <i>PAROLE</i>	41
4.1.1	GEFÜHLS-, VERSTANDES- UND WILLENSBILDUNG	41

4.1.2	ARBEIT	51
4.1.3	SCHULREFORM.....	52
4.1.4	DIE „JUNGE GENERATION“ – KINDER UND JUGENDLICHE	56
4.1.5	DAS ZUHAUSE – ELTERN UND FAMILIE	59
4.1.6	DIE (BILDUNGS-)PRAKTIKER:INNEN – LEHRER:INNEN UND ERZIEHER:INNEN	62
4.1.7	(BILDUNG ZUM) KLASSENKAMPF	65
4.1.8	NEUTRALITÄT.....	68
4.1.9	SCHULKAMPF	71
4.2	DISKURSIVE CHARAKTERISTIKA – DIE <i>LANGUE</i>	73
4.2.1	DER ERZIEHUNGSDISKURS GLÖCKELS.....	74
4.2.2	DER DISKURS LINKS VON GLÖCKEL	81
5	<u>CONCLUSIO</u>	<u>93</u>
5.1	DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE.....	94
5.2	ABGRENZUNG DER DISKURSE	99
5.3	LIMITATIONEN UND AUSBLICK.....	102
	<u>ANHANG.....</u>	<u>104</u>
	LITERATURVERZEICHNIS	104
	QUELLENVERZEICHNIS.....	109
	ONLINEQUELLEN.....	117
	ZUSAMMENFASSUNG.....	118
	ABSTRACT.....	119

1 EINLEITUNG

1.1 FORSCHUNGSINTERESSE

Die Zeit der Ersten Republik wird in Österreich oftmals darüber definiert, was sie *nicht* war: Als sogenannte Zwischenkriegszeit beschreibt sie eine Periode zwischen zwei Katastrophen, ein Durchschnaufen nach dem Zerfall der Habsburgermonarchie, bevor die Nationalsozialisten mit dem Holocaust eines der größten Verbrechen der Menschheitsgeschichte begingen. Fast wie beim „dunklen Mittelalter“ liegt ein Schleier über den historischen Gegebenheiten und Ereignissen dieser Zeit. In den vergangenen Jahren gab es jedoch einige 100-jährige Jubiläen¹ zu feiern, wodurch sich auch die historische Rezeption auf breitere Beine stellen konnte. Denn gerade die Phase der Ersten Republik ist mit ihren historischen Umwälzungen eine außerordentlich spannende Periode. Nach dem Ersten Weltkrieg und dem damit einhergehenden Zerfall der Habsburgermonarchie wurde aus einem jahrhundertlang bestehenden Imperium mit verschiedensten Nationalitäten, Sprachen und Kulturen ein kleines Land mit einer in Relation riesigen Hauptstadt, das seinen Platz in der Welt und eine damit einhergehende nationale Positionierung erst finden musste. Fokus dieser Arbeit soll mit Wien die verhältnismäßig große Hauptstadt (sowohl in ihrer tatsächlichen Fläche, als auch in ihrer Bedeutung als Machtzentrum) sein, deren Stadtpolitik dieser Zeit als das „Rote Wien“ in die Geschichtsbücher einging. Es bezeichnet die Phase zwischen 1919 und 1934, zwischen der ersten Wiener Gemeinderatswahl 1919, bei der die Sozialdemokratische Arbeiterpartei (SDAP) die absolute Mehrheit errang und fortan die Geschicke der Stadtregierung lenkte und den Februarkämpfen 1934, in deren Nachgang die SDAP und sämtliche ihr nahestehende Organisationen verboten wurden. Es begann eine politische Phase, die heute als Kanzlerdiktatur oder Austrofaschismus bezeichnet wird.

Das Rote Wien wird heute vorrangig durch seine umfassende Reformpolitik beschrieben: Von der Gesundheitsvorsorge über kommunalen Wohnbau bis zu Bildungsreformen wurden beinahe sämtliche Lebensbereiche durch die Stadtpolitik erfasst. Die ideologische Grundlage der Reformen bildete eine spezifische Modifikation und Interpretation marxistischer Theorie, dem Austromarxismus. Entlang der Auseinandersetzungen um die Frage nach der politischen Machtergreifung zwischen Bernsteinschen Reformismus – also der Annahme einer möglichen Umgestaltung der derzeitigen Gesellschaftsform zugunsten der Arbeiter:innen ohne Ziel eines

¹ Beispielsweise „100 Jahre Rotes Wien“ 2019 begleitet durch eine Sonderausstellung im Wien Museum (<https://www.wienmuseum.at/de/ausstellungen/aktuell/ansicht/das-rote-wien-1919-1934>) oder das 100-jährige Bestehen des Landes Niederösterreich (<https://www.100jahreneoe.at>).

systematischen Umsturzes – und vornehmlich sowjetisch-revolutionärer Theorie – also der Machtergreifung des Proletariats durch einen gewaltsamen Umsturz –, wurde diese Theorie als „dritter Weg“ entwickelt, der politisch manifest im „Linzer Programm“, dem SDAP-Programm von 1926, wurde. In diesem heißt es, dass die Machtergreifung und der Machterhalt der Arbeiter:innen durch demokratische und freie Wahlen zu schaffen ist, das langfristige Ziel ist der Aufbau einer sozialistischen Gesellschaftsordnung (vgl. Linzer Programm 1926). Diese Verknüpfung demokratischer Elemente mit dem langfristigen Ziel der Umwälzung der Produktionsverhältnisse macht die Sonderstellung des Austromarxismus aus. Das politische Ziel war die Schaffung eines „neuen Menschen“ und dadurch einer neuen Gesellschaft(sordnung). Die Arbeiter:innen sollten klassen- und selbstbewusst, solidarisch und demokratisch an der neuen Gesellschaft mitwirken (vgl. Gruber 1991: 73).

Grundlegend dafür wurde auch eine umfassende Reform des Bildungswesens gesehen: Unter Stadtschulratspräsident Otto Glöckel, selbst ehemaliger Lehrer, wurde daran gearbeitet, Schulen sowohl „äußerlich“, also in ihrer Strukturierung hin zu einer Gesamtschule (bei Glöckel „Einheitsschule“ genannt), als auch „innerlich“, also in puncto Schuldemokratie, Lehrpläne und Lehrmethoden (bei Glöckel „Arbeitsschule“), zu reformieren (vgl. Göttlicher 2020: 232f.). Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich sowohl diesen Schulreformen unter Otto Glöckel als auch darüber hinausgehender sozialistischer Konzeptionen von Erziehung und deren historischer Rezeption. In der Recherche des aktuellen Forschungsstands wurde der Fokus primär auf die Rezeption des Roten Wiens wie auf die bildungshistorische Beschäftigung mit den Schulreformen und deren Wurzeln gelegt.

1.2 AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND

Das Rote Wien stellt für die vorliegende Arbeit einen historischen Kontext dar, der durch einen neu geschaffenen Nationalstaat charakterisiert wird, der auf den Trümmern der Habsburgermonarchie und der Erfahrung des Ersten Weltkriegs aufbaut. Während Wien an sich als Spannungsfeld betrachtet werden kann, in dem die imperialen Prachtbauten der Wiener Ringstraße den Elendssiedlungen der Arbeiter:innen gegenüberstanden (vgl. Konrad 2016: 224), führen auch die markanten Unterschiede zwischen Wien und dem restlichen Staatsgebiet dazu, dass Wien als Enklave (vgl. Timms 2006: 44), in einem sonst fast ausschließlich bäuerlich-katholisch geprägten Land (vgl. Gruber 1991: 10) beschrieben wird. Die Wiener Stadtpolitik und ihre weitgreifenden Reformen werden in Summe als (erfolgreicher) Versuch angesehen, eine Gegenkultur, oder – in Gramscianischem Sinn – eine Gegenhegemonie aufzubauen (vgl. Konrad 2016: 238).

Der US-amerikanische Historiker Anson Rabinbach zeigte hier, dass Bildung in fast jedem Projekt der Stadtverwaltung als zentrales Konzept seinen Platz hatte; als Hauptziel definiert er die „Schaffung eines neuen sozialistischen Individuums innerhalb einer kapitalistischen Gesellschaft“ (Rabinbach 1983: 28), wobei er im Speziellen die Bildungsreformen Otto Glöckels hervorhebt. Oelkers betrachtet den „Aufbau einer neuen Schule nach reformpädagogischen Prinzipien unter den Bedingungen der Republik“ (Oelkers 2005: 295) als zentral in der Politik des Roten Wiens. Er beschreibt Glöckels Schulreformen als „sozialistische Schulreform großen Stils“ (ebd., H.i.O.). Diese Begrifflichkeit wird jedoch unterschiedlich bewertet. Göttlicher zeigte, dass weder „sozialistisch“ noch der oft verwendete Titel „Wiener Schulreform“ präzise genug sind: Erstens begann Otto Glöckel mit seiner Arbeit an Schulreformen als Bildungsminister auf Bundesebene in einer Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlich-Sozialen (1919-1920). Nach der Auflösung der Koalition 1920 wurde er Stadtschulratspräsident in Wien. Während also ein Großteil der Reformen während Glöckels Zeit in Wien realisiert wurden, startete der Prozess bereits 1919 auf Bundesebene (vordergründig betreffend Lehrplänen, Schuldemokratie und Lehrmethoden), die durch das Ende der Koalition zwar „wohl gebremst und behindert, aber keineswegs beendet“ (Göttlicher 2020: 233) waren. Zweitens nahm Göttlicher eine umfassende inhaltliche Analyse des Reformwerks vor und konnte zeigen, dass zwar Züge sozialistischer Ideologie zu finden seien, der überwiegende Teil jedoch auf reformpädagogische Konzepte zurückging, die zu dieser Zeit konsensual durch die politischen Lager hinweg waren (vgl. ebd. 241) und sich das revolutionäre Potenzial des Reformwerks damit in Grenzen hielt.

Dieser Austausch zwischen Reformpädagogik und Konzeptionen sozialistischer Erziehung wird auch in anderen Kontexten sichtbar: Christa Uhlig zeigte, dass sogar in der (angesichts des deutschen Eintritts in den Ersten Weltkrieg) zersplitterten deutschen Arbeiter:innenbewegung reformpädagogische Ideen und Konzepte als einende „Stichwortgeber“ und „Rankgitter“ in bildungspolitischen Diskussionen zu identifizieren sind (vgl. Uhlig 2004: 12). Reformpädagogik kann weiter insofern als revolutionär gelten, als sie an den Grundfesten von Bildung und Schulsystemen zu Beginn des 20. Jahrhunderts rüttelte und dadurch auch leichter mit ähnlich transformatorischen, politischen Ideologien, wie dem Sozialismus, zu koppeln war. Oelkers argumentiert, dass „Pädagogik im modernen Sinne [...] immer Reformpädagogik“ sei (Oelkers 2005: 22; H.i.O.). Die Festlegung und Abgrenzung des Begriffs „Reformpädagogik“ ist im deutschsprachigen Kontext jedoch auch Gegenstand von Kritik, da in diesem Prozess ganze Denkschulen ausgelassen worden wären (wie z. B. die sozialistische oder psychoanalytische Pädagogik) (vgl. Tenorth 1994: 592).

Weiter wird in mehreren Quellen die Kluft zwischen erzieherischen Ansprüchen und historischer Wirklichkeit kritisiert (vgl. Adam 2007; Oelkers 2005; Tenorth 1994), was auf Schwierigkeiten bei der Umsetzung reformpädagogischer Ideen hinweist. Die fehlende Rezeption sozialistischer Modelle in reformpädagogischer Theorie oder pädagogischen Standardwerken wird von mehreren Seiten kritisiert (Tenorth 1994: 592; Adam 2007: 36).

Die Konzeptionierung und Umsetzung der Glöckelschen Reformen wird recht unterschiedlich bewertet. Erik Adam identifizierte in seiner Analyse, dass es zwar große Schritte nach vorn gab, die auch bis heute Modellcharakter haben und Wien zur „Musterschulstadt“ machten, dass jedoch auch die politischen Ansprüche nicht erfüllt wurden und der Versuch der Konsensfindung mit konservativen und klerikalen Seiten die Reformen verweichelte (vgl. Adam 1983: 305f.) Eine ähnliche Uneinigkeit sieht man auch bei der Person Otto Glöckels: Während Engelbrecht Glöckel als „politisch instinktsicher und äußerst geschickt agierenden“ (Engelbrecht 1988: 89) Politiker bezeichnet und Gruber Glöckels Berufung in die Regierung als außerordentlich kluge Personalentscheidung beschreibt (vgl. Gruber 1991: 74), macht Pfeiffle Glöckel für die – aus seiner Sicht negative – Kompromisspolitik verantwortlich, die Österreichs Schulpolitik weiter geprägt habe (vgl. Pfeiffle 1985a: 18). Abseits der Schulreformen gab es auch im außerschulischen Kontext eine große Vielfalt an Bildungs- und Erziehungsangeboten, meist parteipolitisch initiiert. Erziehung wird in austromarxistischer Theorie als sozial bedingt (in Marxschem Sinne als von den Produktionsverhältnissen bestimmt) und zentral in der Entwicklung von Gesellschaften angesehen. Daraus ergibt sich, dass sie jedenfalls parteiisch mit der arbeitenden Klasse sein muss und keine wie immer geartete „neutrale“ Haltung einnehmen darf (vgl. Adam 1983). Im Fall der Schulreform jedoch wurden laut Adam die „Prämissen einer sozialistischen Erziehungstheorie [...] weitgehend zurückgenommen; sie wird auf eine Methodenreform reduziert, die unter dem Primat einer klassenneutralen Pädagogik steht“ (ebd.: 275), dem sich auch Gruber anschließt (vgl. Gruber 1991: 78). Adam hielt weiter fest, dass die Schulreform und sozialistische Ideologie zwar in keinem Widerspruch zueinander standen, jedoch nicht mehr als „leere Phrasen“ (Adam 1983: 284) von den ursprünglich großen Vorhaben übrig blieben. Pfeiffle beschrieb die Reformen als „eher staatspolitisch inspirierte Integrationspolitik [denn] als Klassenpolitik“ (Pfeiffle 1985a: 18).

Das Ziel, Kinder und Jugendliche zu überzeugten Sozialdemokrat:innen zu erziehen, die für eine neue Gesellschaft eintreten, war damit zwar nicht in Schulen zu finden, dafür jedoch in Parteiorganisationen wie den Kinderfreunden oder den Roten Falken. Die Roten Falken, gemeinsam mit den „Kinderrepubliken“ (Ferienlager mit starkem Fokus auf kindliche Bedürfnisse und Demokratie, organisiert von den Kinderfreunden) werden in der bildungshistorischen Beurteilung auch als Leuchtturmprojekte sozialdemokratischer Erziehung und Bildungspolitik

gesehen (vgl. Göttlicher 2020: 241). Rabinbach sieht in den Roten Falken ein „Vorbild für andere sozialdemokratische Kinder- und Jugendbewegungen auf der ganzen Welt“ (Rabinbach 1983: 64), was auch von Jessica Gerrard und ihrer Untersuchung sozialistischer Sonntagsschulen in England untermauert wird (vgl. Gerrard 2013: 80). Die „Schönbrunner Schule“ wird von Reitmann als erfolgreicher Versuch gewertet, die ideologischen Ansprüche des Austromarxismus auch tatsächlich in einer Bildungseinrichtung umzusetzen (vgl. Reitmann 1983). Diese Schule war eine Ausbildungsstätte für Erzieher:innen, die von den Kinderfreunden 1919 gegründet und vom Kinderfreundefunktionär Otto Felix Kanitz geleitet wurde, um pädagogisches Personal für ein Kinderheim auszubilden, das im Schloss Schönbrunn untergebracht war (vgl. Kotlan-Werner 1982, Dobesberger/Braun 1991, Bindel et al. 1990). Bis zur Schließung der Schule 1924 durchliefen drei Kohorten die Ausbildung der Schönbrunner Schule.

1.3 SPEZIFISCHES FORSCHUNGSINTERESSE UND FORSCHUNGSFRAGE

Aus diesem Forschungsstand lassen sich nun vier Erkenntnisse festhalten: In der (bildungs-)historischen Nachbetrachtung wird *erstens* von mehreren Forscher:innen festgestellt, dass der politische Anspruch der roten Wiener Stadtregierung (und ihrer austromarxistischen ideologischen Grundlagen) und die bildungspolitischen Reformen unter Otto Glöckel inhaltlich auseinanderdrifteten (vgl. dazu Adam 1983; Reitmann 1983; Gruber 1991; Rabinbach 1983; Pfeiffle 1985a; Pfeiffle 1985b; Engelbrecht 1988 und Göttlicher 2020). Von Wilfried Göttlicher wurde bspw. eine starke Konsensorientierung mit katholischen und konservativen Kräften beobachtet, die die sozialistische Zielsetzung verwaschen hätte (vgl. Göttlicher 2020). Mit den „Kinderfreunden“, den „Roten Falken“ oder der „Arbeitsgemeinschaft Sozialistischer Erzieher“ gab es *zweitens* mehrere Organisationen und Zusammenschlüsse im Umfeld der SDAP, die sich explizit mit Bildung und Schule auseinandersetzten und selbstständig Bildungs- und Betreuungsarbeit betrieben. Dabei waren sie in ihren politischen Konzeptionen weit radikaler² als bspw. die Umsetzung der Glöckelschen Schulreform (vgl. dazu bspw. Reitmann 1983, aber auch Kotlan-Werner 1982 und Weiss 2008). Diese kommen jedoch *drittens* in bildungshistorischen Überblickswerken, wie von Helmut Engelbrecht, maximal als Randnotiz vor; Hauptdarsteller der Bildungspolitik im Roten Wien ist und bleibt Otto Glöckel. In Anbetracht der zentralen Rolle, die Bildung im Rahmen der austromarxistischen Gesellschaftskonzeption zukommt (als fundamentales Werkzeug zur Schaffung des „neuen Menschen“) (vgl. M. Adler 1924), lässt sich jedoch vermuten, dass es *viertens* um die Umsetzung der Schulreformen und die Kluft zwischen dem eigenen ideologischen Anspruch und der Materialisierung desselben in Gesetzen und

² Radikal meint hier nach der Definition des Dudens, die Probleme „an der Wurzel“ (lat. radix) zu packen, also nicht nach oberflächlichen Lösungen zu suchen, sondern an den Grundlagen und Voraussetzungen Änderungen vorzunehmen (<https://www.duden.de/rechtschreibung/radikal>, zul. abg. am 25.08.2023).

Reformen innerhalb der SDAP und ihres ideologischen Umfelds Diskussionen gegeben haben müsste. Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Masterarbeit liegt darin, diese Diskussionen und deren inhaltliche Kritikpunkte sichtbar zu machen und entlang ihrer diskursiven Grundlagen zu analysieren.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie lässt sich der sozialistische Erziehungsdiskurs im Roten Wien politisch links von Otto Glöckel beschreiben und charakterisieren?*

Die zugrundeliegende Hypothese lautet: Durch die von Organisationen der SDAP wie den Kinderfreunden und den Roten Falken eigenständig geleistete Bildungsarbeit (im Rahmen eigener Erzieher:innenausbildungen in der „Schönbrunner Schule“ und unterschiedlicher Freizeitgestaltung wie in den Kinderrepubliken), wurde implizit Kritik an der institutionellen Schulreformerarbeit formuliert, die sich jedoch in der historischen Rezeption der Bildungspolitik des Roten Wiens nicht manifestiert hat.

Eine damit einhergehende Hypothese ist, dass diese Bildungsarbeit weit mehr Charakteristika sozialistischer Erziehung entspricht als jene von Glöckel konzeptionierten und umgesetzten Reformen. Vor diesem Hintergrund wird die Frage aufgeworfen, inwieweit die Glöckelschen Schulreformen überhaupt als sozialistische Erziehung bezeichnet werden können. Die Bildungsarbeit der Kinderfreunde und der Roten Falken sowie jene der SDAP steht dabei im Fokus der Masterarbeit.

1.4 AUFBAU DER ARBEIT

Nach der Einleitung, also der Hinführung zum Thema in Form der Darstellung des aktuellen Forschungsstands, sowie einer Skizzierung des Forschungsinteresses und der Forschungsfrage, soll der historische Kontext abgesteckt werden. Darin enthalten sind ein Überblick über das Rote Wien, eine Darstellung der ideologischen Fundamente des Austromarxismus und auch die Schulreformen unter Otto Glöckel. Danach wird die Methodologie in Form von Diskurstheorie und Diskursanalyse nach J.G.A. Pocock sowie die Quellenauswahl und das methodische Vorgehen dargelegt. Im Analysekapitel wird der Methode entlang zuerst untersucht, was in Wien zu diesem Zeitpunkt als „sozialistische Erziehung“ verhandelt wird. Nach einer Auswahl und Darstellung der zentralen Begriffe (der *parole*), werden im Anschluss sowohl der Diskurs um Glöckel als auch jener, der links von ihm aufgebaut wird, dargelegt. In der Conclusio wird die Hypothese geprüft, die Forschungsfrage beantwortet und ein möglicher Ausblick auf weitere oder vertiefende Forschung gegeben. Auch etwaige Limitationen des Forschungsvorhabens finden ihren Platz.

1.5 SPRACHE IN DIESER ARBEIT

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Verwendung von Sprache in einem spezifischen Diskursrahmen. Ich gehe davon aus, dass Sprache nicht bloß durch aneinandergereihte Worte und Sätze repräsentiert wird, die beliebig austauschbar sind und eine reine Vermittlungsfunktion übernehmen, sondern ihre Verwendung, bspw. spezifischer Termini, ebenso Aussagekraft besitzt. Dementsprechend möchte ich an dieser Stelle zwei Aspekte der Sprache in dieser Arbeit hervorheben.

1.5.1 GESCHLECHTERGERECHTE SPRACHE

Wie später in Kapitel 3.1 dargelegt wird, gehe ich davon aus, dass unsere Sprache auch einen Einfluss darauf hat, wie wir die Welt um uns herum wahrnehmen. In diesem Zusammenhang ist mir die Herausstellung der sprachlich konstruierten Vormachtstellung von Männern und die damit verbundene Un-Sichtbarmachung weiblicher Präsenz besonders wichtig. Unsere Formulierungen sagen etwas aus, auch und im Speziellen über den reinen Wortsinn hinaus: So ist auch die Verwendung des generischen Maskulinums eine Form des sogenannten „Genderns“, beschränkt sich jedoch auf die reine Präsenz männlicher Identitäten. In dieser Arbeit wird deshalb durchgängig der Versuch unternommen, geschlechtergerecht und -sensibel zu formulieren³. Ich verwende dafür das Kolon (z. B. Arbeiter:innen), das einerseits die Möglichkeit eröffnet, weibliche Identitäten sichtbar zu machen, andererseits aber auch Platz für nicht-binäre, sich also nicht in der Binarität männlich-weiblich verortenden, Geschlechtsidentitäten zwischen der männlichen und der weiblichen Form schafft. Aus dem Untersuchungsmaterial entnommene Textstellen werden in dieser Hinsicht jedoch nicht abgeändert. Die original gegenderte Sprache der Quellen soll erhalten bleiben und damit auch dieser Aspekt des Diskurses sichtbar gemacht werden.

1.5.2 SOZIALISMUS UND SOZIALDEMOKRATIE

Die Begriffe „Sozialismus“ und „Sozialdemokratie“ sind in der tagesaktuellen politischen Debatte mittlerweile stark voneinander abgegrenzt. „Sozialdemokratisch“ ist die Selbst- und Fremdbezeichnung der meisten Parteien, die historisch aus der Arbeiter:innenbewegung hervorgegangen sind; „sozialistisch“ entweder eine abwertende Konnotation (im Sinne von „zu radikal“) oder die Bezeichnung weiter links stehenden Parteien⁴. Vor 100 Jahren, also in der Zeit, deren Diskurs untersucht werden soll, ist die Trennung sprachlich kaum vorhanden.

³ Generische Formulierungen (bspw. Lehrer, Arbeiter:innen) werden jedoch dann verwendet, wenn es um eine spezifische Gruppe geht, von der eine bestimmte Besetzung angenommen wird. Dies ist bspw. der Fall, wenn es um die historische Gruppe der Austromarxisten geht, also um eine spezifische Gruppe junger Männer, die austromarxistische Theorien entwickelt haben (mehr dazu in Kapitel 2.2.1).

⁴ Dies trifft zumindest für den deutschsprachigen Raum zu, in Spanien, Frankreich oder Bulgarien tragen die jeweiligen Parteien auch noch das Wort „sozialistisch“ im Namen.

Angesichts dieser Verschiebung und um die Nachvollziehbarkeit der Begriffsverwendung zu gewährleisten, wurde versucht, in Sekundärliteratur oder weiterführender Forschung eine Auskunft über die jeweiligen Bedeutungen und deren „korrekter“ (genauer gesagt zumindest transparenter) Verwendung zu finden. Vorweg soll jedenfalls darauf hingewiesen werden, dass es zu dieser Frage – also jener nach der begrifflichen Abgrenzung von „Sozialismus“ und „Sozialdemokratie“ (und manchmal auch „Austromarxismus“) – bis dato keine (auffindbare) Forschung bzw. Definitionsversuche gibt. Auch in der meisten Sekundärliteratur wird mit der Begriffsverwendung unterschiedlich umgegangen. Der Versuch, verschiedenste Historiker:innen und Institutionen zu kontaktieren, die im Bereich der Arbeiter:innenbewegung oder der Ersten Republik forschen, führte nicht zur erhofften (eindeutigen) Antwort. Hier folgt nun der Versuch einer Definition, die im Rahmen dieser Arbeit verwendet wird, in die Ideen und Gedankenanstöße verschiedenster Personen einfließen.

Meine These war, dass der Begriff der „Sozialdemokratie“ in den Gründungsjahren der Arbeiter:innenbewegung keine Abgrenzung zum „Sozialismus“ darstellen wollte, sondern eine Spezifizierung desselben, angesichts des starken Fokus auf die Erringung des Wahlrechts der Arbeiter:innen sowie demokratischer Wahlen als Mittel zur Machtergreifung der Arbeiter:innen. Diese Annahme konnte zwar nicht durch Recherche in Sekundärliteratur bestätigt werden, in einer historischen Quelle fand sich jedoch eine Übereinstimmung: Im Rahmen einer Broschüre zum 30. Todestags Karl Marx‘ wurden einzelne Artikel aus „Der jugendliche Arbeiter“ (der Zeitung der Sozialistischen Arbeiter-Jugend) über Marx neu veröffentlicht. Zum Begriff des Sozialismus heißt es dort:

Der moderne Sozialismus, der das Privateigentum an den Arbeitsmitteln abschaffen will, ist so alt wie der Kapitalismus und ist mit diesem unzertrennlich verknüpft. [...] Das Wörtchen sozial finden wir auch in dem Worte Sozialdemokratie wieder. Demokratie kommt aus dem Griechischen und heißt Volksherrschaft. Im alten Griechenland, in Athen, finden wir auch die erste ausgebildete demokratische Verfassung. Wenn wir uns Sozialdemokraten nennen, so wollen wir damit sagen, daß wir zum Unterschied von anderen Sozialisten der Ansicht sind, daß nur durch die Volksherrschaft, nur dadurch, daß das Proletariat die Macht im Staate erobert, der Sozialismus zum Siege gelangen wird. (Danneberg et al. 1923: 61f.)

Die sozialistische Gesellschaft (in einem marxistischen Verständnis) wird sowohl in der Sekundärliteratur als auch im Untersuchungsmaterial als Zielvorstellung transportiert. Man folgt dabei der Ideologie des wissenschaftlichen Sozialismus. Dieser Begriff bezeichnet also die ideologische Grundlage sowie die Zielsetzung, die ideelle Ebene. Die Sozialdemokratie hingegen

ist die Bewegung, die Masse der Arbeiter:innen, die Partei und ihre Funktionär:innen. Sie bezieht sich also auf die materielle Ebene. Sie ist außerdem die Methode der Machtergreifung.

Mir erscheint wichtig zu betonen, dass sich diese beiden Begriffe dabei nicht in einem Spektrum verschiedener Abstufungen ideologischer Radikalität bewegen, sondern neben-, über- und manchmal auch miteinander stehen. Diese – heute assoziierten – Abstufungen werden eher unter der Frage nach Reform oder Revolution als Mittel der Machtergreifung diskutiert. Wenn also in dieser Arbeit von der ideologischen Ebene gesprochen wird, wird der Begriff „sozialistisch“ verwendet, geht es um Akteur:innen, „sozialdemokratisch“.

2 HISTORISCHER KONTEXT

2.1 DAS „ROTE WIEN“

2.1.1 VORAUSSETZUNGEN UND ENTSTEHUNG

In der Auseinandersetzung mit dem „Experiment“ des Roten Wiens (vgl. Gruber 1991) erscheint es unpräzise, erst mit den ersten freien Wahlen 1919 zu beginnen. Die Geschichte des Roten Wiens ist eng mit jenen der Arbeiter:innenbewegung und der Sozialdemokratie in Österreich verwoben, die ihr wichtigstes politisches Handlungsfeld in der Stadt Wien finden sollte, weshalb zunächst deren Gründungsgeschichte in den Blick genommen werden soll. Wie bereits gezeigt, nimmt Bildung eine zentrale Stellung in der sozialdemokratischen Politik des Roten Wiens ein. Paradoxerweise liegt die Wurzel dessen im ursprünglichen Verbot parteipolitischer Organisationen während der repressiven Habsburgermonarchie: Bestrebungen, eine „Arbeiterpartei“ zu gründen, gab es bereits seit rechtlichen Erleichterungen durch das liberalere Staatsgrundgesetz 1867 (vgl. Maderthaner 1995: 177), Versammlungen zu einem politischen Zweck waren jedoch weiterhin verboten. Als einzige Möglichkeit der Zusammenkunft wurden ab 1867 sogenannte „Arbeiterbildungsvereine“ (vgl. Rabinbach 1983: 7) gegründet, was zu einem rapiden Anwachsen der Arbeiter:innenbewegung in Österreich führte. Der sozialdemokratische Bildungsbegriff wurde in dieser Zeit maßgeblich von mittelständischen Liberalen geprägt, die diese Vereine gründeten und leiteten und für die Bildung eng mit Moral und sozialem Aufstieg verknüpft war (vgl. ebd. 8). In den 1870er- und 1880er-Jahre wuchsen die Vereine zwar stark an (1873 gab es im Gebiet des damaligen Österreich bereits 32.800 organisierte Arbeiter:innen), die Bewegung an sich war jedoch auch inhaltlich stark gespalten und von zunehmender Repression betroffen (vgl. ebd. 9). Der Wiener Arzt Victor Adler, der spätestens nach der 1888 erschienen Reportagen über die Wiener Ziegelarbeiter:innen zu einer Leitfigur der Arbeiter:innenbewegung in Österreich geriet, gilt als Gründungs- und Einigungsfigur in der Geschichte der österreichischen Sozialdemokratie:

Gemeinsam mit dem später in Deutschland aktiven Sozialdemokraten Karl Kautsky sollte es ihm gelingen, bei der heute als „Einigungsparteitag“ – oder auch, nach dem Ort seiner Abhaltung, als „Hainfelder Parteitag“ – bekannten Konferenz um den Jahreswechsel 1888/89, ein Programm vorzulegen, mit dem sowohl anarchistische als auch marxistische oder reformistische Flügel der Arbeiter:innenbewegung angesprochen werden sollten, um sich gemeinsam als „Sozialdemokratische Arbeiterpartei“ (SDAP) zu formieren. Rabinbach dazu: „its real achievement was to create an organization based on marxist principles (tinged with Lassalleanism) that had a clear program of reform, was composed of multiethnic groups, and was led by the capable Adler“ (ebd. 10). In den folgenden Jahren legte die Arbeiter:innenbewegung an Organisationsstärke zu, 1893 wurden Gewerkschaften gegründet, die der stärkste organisatorische Zweig der Arbeiter:innenbewegung werden sollten. Währenddessen bilden sich auch in anderen politischen Lagern verstärkt politische Ideologien heraus. Der später als Vorbild Hitlers in Sachen politischem Antisemitismus geltende Christlichsoziale Karl Lueger wird Bürgermeister in Wien, Georg von Schönerer ist der prominenteste Vertreter der Deutschnationalen (vgl. ebd. 11); der Sozialdemokratie bleibt die außerparlamentarische Opposition in Form von Aufmärschen, Demonstrationen und Kundgebungen (vgl. Maderthaner 1995: 179), die sie jedoch gut für sich zu nutzen weiß: Mit 250.000 Menschen findet 1905 die bislang größte Demonstration in Wien statt, wodurch im Nachgang das allgemeine freie Wahlrecht für Männer errungen wurde (vgl. ebd. 180). Diese außerparlamentarische Rolle ist – wie die Arbeiter:innenbildungsvereine – die zweite historische Konstante im späteren Roten Wien: Im Umfeld der SDAP wurden „Volksbildungseinrichtungen, Sportvereine, Kultur- und Bildungsorganisationen, lebensreformerische Vereinigungen etc.“ (ebd. 179) gegründet, die das Selbstverständnis als „(gegen-)kulturelle Bewegung“ (ebd.) der Sozialdemokratie festigen sollten. Die Mobilisierungskraft der Arbeiter:innenbewegung setzte sich dabei sowohl aus intellektuellen Vordenkerinnen und Publizisten, den Gewerkschaften und den Massen an Arbeiter:innen der Städte zusammen: 1911 war die SDAP in Wien die stärkste Kraft bei nationalen Wahlen (vgl. Konrad 2016: 226). Auf die Zeit des Ersten Weltkriegs soll hier nur insofern eingegangen werden, als er massiv zur Verelendung der breiten Bevölkerung beitrug (vgl. ebd. 227), die österreichische Arbeiter:innenbewegung jedoch – im Gegensatz bspw. zu jener in Deutschland – nicht zersplitterte. Wohl gab es Konflikte um die Positionierung, die sich auch entlang einer gewissen Altersgrenze entwickelten und im Attentat des jungen Sozialdemokraten Fritz Adler (Sohn von Victor Adler) auf den Ministerpräsidenten Graf von Stürgkh aus Protest gegen den Krieg 1916 gipfelte, die Auseinandersetzung wurde jedoch innerhalb der Partei gesucht und ausgetragen, im Zuge derer – angesichts der katastrophalen Auswirkungen – die Kriegsgegner:innen in Form der Parteilinken wieder an Macht gewannen (vgl. Rabinbach 1983: 17-19).

Das Elend der arbeitenden Massen in Wien war jedoch auch vor dem Krieg schon groß. Im Laufe des 19. Jahrhunderts versiebenfachte sich die Bevölkerung der Stadt (vgl. Konrad 2016: 224), in „Spitzenjahren“ zog es bis zu 30.000 Menschen neu in die Hauptstadt (vgl. Faßmann 1995). Durch die daraus resultierende beengte und unhygienische Wohnsituation in der Peripherie breiteten sich auch Krankheiten wie die Spanische Grippe oder die Tuberkulose (die daher auch „Wiener Krankheit“ genannt wird) rasend schnell aus und forderten viele Todesopfer (vgl. Konrad 2016: 228). Als zu Kriegsende auch noch zehntausende Soldaten durch und nach Wien reisten und Geflüchtete aus allen Ecken der ehemaligen Monarchie nach Wien kamen, wurde die Situation immer angespannter (vgl. Gruber 1991: 16). Hinzu kam eine extreme Verunsicherung auf politischer Ebene: Christlichsoziale und Großdeutsche wollten die Monarchie beibehalten, die SDAP war zögerlich; gemein war die generelle Tendenz hin zu einem Anschluss an Deutschland, der jedoch von der Entente verboten worden war. Die über allem schwebende Frage war jene nach der „Lebensfähigkeit“ dieses kleinen Staates Österreich (vgl. ebd. 24), die SDAP erhoffte sich zusätzlich durch einen Anschluss an Deutschland eine größere Schlagkraft als Arbeiter:innenbewegung sowie Mehrheitsverhältnisse im Sinne der Sozialdemokratie (vgl. Rabinbach 1983: 21). Bereits seit Jänner 1918 gab es große Streiks, nach bayrischem sowie ungarischem Vorbild formierten sich (sowjetisch anmutende) Arbeiter:innen- und Soldatenräte, hinter denen sich große Massen versammelten (vgl. Konrad 2016: 228); Gewerkschaft und SDAP bemühten sich um die Lenkung dieser von „neuer Militanz und Selbstbewusstsein“ (Gruber 1991: 19) beflügelten Bewegung, um ein Erstarken der kommunistischen Gruppierungen zu unterbinden.

Mit der Ausrufung der Republik im November 1918 wurde zunächst eine provisorische Nationalversammlung eingerichtet, die sich an den Mehrheitsverhältnissen der letzten – noch vom Kurienwahlrecht geprägten – Wahl orientierte. Eine Koalitionsregierung zwischen SDAP und Christlichsozialen wurde eingerichtet, Karl Renner wurde Kanzler. Bereits im März 1919 fanden die ersten Wahlen mit allgemeinem Wahlrecht statt, aus der wiederum eine Koalition unter SDAP und Christlichsozialen unter Karl Renner hervorging. In der zeitgleich stattfindenden Gemeinderatswahl in Wien erlangte die SDAP mit 54 % die absolute Mehrheit, womit die Periode des Roten Wiens beginnt. Ganz so klar abgrenzbar ist dies jedoch nicht, wie McFarland/Spitaler/Zechner beschreiben:

The official history of Red Vienna begins with the municipal election of May 4, 1919. It brought the SDAP an absolute majority in the Vienna Municipal Council (*Gemeinderat*) in the first election to have been held with the universal male and female suffrage. The unofficial history of Red Vienna began with the declaration of the Republic of German Austria on November 12, 1918. During the ceremony on the ramp in front of the Parliament, revolutionary Marxists forced their way up, took down the Austrian flag and tore the white middle stripe out of it, leaving only the two red stripes (McFarland/Spitaler/Zechner 2020: 2; H.i.O.).

Die Koalition auf Bundesebene war damit beschäftigt, die revoltierenden Arbeiter:innen- und Soldatenräte zu beruhigen. Das brachte die SDAP in eine starke Verhandlungsposition gegenüber ihren christlich-sozialen Koalitionspartnern, da sie als Vermittlerin fungierte und die Angst der Christlichsozialen vor dem „Gespenst des Bürgerkriegs und der Revolution“ (Dachs 1982: 32) zu nutzen wusste: Es gab politische und rechtliche Zugeständnisse an die Arbeiter:innenbewegung wie den Achtstundentag, Arbeitslosen- und Krankenversicherungen, Einschränkungen der Frauen- und Kinderarbeit, bezahlten Urlaub oder die Gründung der „Arbeiterkammer“ (die als Institution die Einhaltung dieser Rechte zu überwachen hatte) (vgl. Gruber 1991: 21). Die kommunistisch geprägten Arbeiter:innen- und Soldatenräte wurden der SDAP dadurch mehr oder minder durch Befriedung einverleibt: „Anders als in den meisten industriell entwickelten europäischen Ländern war es hier gelungen, die Spaltung der Arbeiterbewegung in ‚revolutionäre‘ Kader und ‚reformistische‘ Massenparteien zu verhindern“ (Maderthaner 1995: 182); der daraus resultierende ideologische Pluralismus führte zur „Notwendigkeit einer inneren Disziplinierung zur Optimierung und zur Effizienzsteigerung politischen Handelns“ (ebd.). Bereits 1920 wurde die Koalition auf Bundesebene aufgelöst und nach einer kurzen Phase einer Konzentrationsregierung aller Parteien regierte ab November 1920 die Christlichsoziale Partei, gestützt von Deutschnationalen. Die Sozialdemokratie wechselte damit auf Bundesebene die Oppositionsbank und wandte sich damit dem politischen Handlungsfeld in Wien zu (vgl. Rabinbach 1983: 26). Dieses Spannungsfeld zwischen Pluralismus und Einigkeit, politischem Erfolg und Neuorientierungen, Verhandlungsgeschick und realen Machtverhältnissen beschreibt Wolfgang Maderthaner als doppelt ironische Gründungssymbolik des Roten Wiens:

It was only the Social Democrat's loss of power on a federal level in 1920, and the contingent problems in bringing to fruition further measures aimed at creating a Socialist state, that led the Social Democrats to bring their full political potential to bear on the city of Vienna. And it was only the Social Democrat's failure in the constitutional negotiations to promote a centralized solution to that issue (as opposed to greater autonomy for the federal states) that made it possible for the city of Vienna, which became a federal state in 1922, to use its partial freedom of self-determination in financial matters to develop policies of qualitative communal reform that extended far beyond the emergency measures and pragmatic necessities of the immediate post-war period (Maderthaner 2006: 32).

Die Stadt Wien wird nun ab 1919 unter Bürgermeister Jakob Reumann sozialdemokratisch regiert. Um die oben erwähnten politischen Fundamente – den Fokus auf Bildung sowie der Aufbau einer Gegenkultur – umsetzen zu können, benötigte die Stadtregierung jedoch mehr Spielraum. Wien war zwar eine eigene Gemeinde, jedoch Teil des Bundeslands Niederösterreich, das – wie auch der übrige Rest Österreichs – die politischen Mehrheitsverhältnisse in Wien mit Argwohn beobachtete.

Der Wunsch nach Eigenständigkeit bestand auf beiden Seiten: „Weder wollte das agrarisch strukturierte Land sich von den urbanen Sozialdemokraten bestimmen lassen, noch wollten umgekehrt diese das konservative Umfeld als Hindernis ihrer Reformpolitik mitschleppen“ (Konrad 2016: 229). Die Trennung der beiden künftigen Bundesländer wurde 1920 beschlossen und bis 1922 schrittweise vollzogen.

2.1.2 REFORMWERK

Das wichtigste Element der Anfangszeit des Roten Wiens war das sogenannte „Steuerfindungsrecht“, das aus der Eigenständigkeit als Bundesland erwuchs: Finanzstadtrat Hugo Breitner konnte so umfassende Erträge für die Stadtverwaltung aus der Besteuerung von Luxusartikeln und stark progressiven Vermögenssteuern erzielen (vgl. Konrad 2016: 230). Diese finanzielle Stärke (bei gleichzeitiger Verweigerung der Aufnahme von Krediten für die Stadt) ermöglichte die Realisierung des „sozialen Experiments“ (ebd. 229) des Roten Wiens. Als Zielvorstellung wurde die Bildung des „neuen Menschen“ (M. Adler 1924) ausgegeben: „Der gebildete, gesunde Mensch, begeisterungsfähig, gut beraten in der Partnerwahl, asketisch, vorurteilsfrei – er sollte mittelfristig die Welt verändern. Die erste Generation des Roten Wiens bildete somit das ‚Bauvolk der kommenden Welt‘“ (Konrad 2016: 236). Es sollte eine Sphäre proletarischer Sozialisierung geschaffen werden, in der das Bildungsideal auf alle sozialen Institutionen ausgerollt werden sollte (vgl. Rabinbach 1983: 28). Dieses Ziel sollte durch zweierlei erreicht werden: Einerseits durch umfassende Reformen der Stadtpolitik, andererseits durch den Aufbau eines starken Parteiapparats mit Vereinen für jeden Aspekt und jede Phase des Lebens – von der Elternberatungsstelle bis zur Bestattung.

Der soziale Wohnbau ist bis heute der markanteste Bestandteil der Reformpolitik des Roten Wiens: „Am signalhaftesten, am direktesten und am unmittelbarsten wirkte der kommunale Wohnbau“ (Maderthaner 1995: 191). Begünstigt durch billige Grundstückspreise – infolge einer Mietpreisbindung auf Vorkriegsniveau als inflationsdämpfende Maßnahme lohnte sich die Errichtung von Wohnbauten für Privatpersonen nicht – und finanziert durch die Wohnbausteuer, wurden binnen ein paar Jahren 60.000 Wohnungen für 250.000 Menschen errichtet (vgl. Konrad 2016: 232). In der ganzen Stadt wurden diese „Volkswohnpaläste“ (Maderthaner 1995: 192) errichtet, am prominentesten der Karl-Marx-Hof in Wien-Döbling, der Reumannhof in Wien-Margareten oder der Sandleitenhof in Wien-Ottakring. Die Stadt entwickelte ein transparentes Vergabesystem, das politische Präferenz als Kriterium aus- und dafür die Bedürftigkeit einschloss; „die Wohnungen [wurden] heller, gesünder und lebenswerter“ (Konrad 2016: 233). Wasser, WCs, Strom und Vorräume wurden obligat.

Das Ziel, in den Gemeindebauten reproduktive Tätigkeiten (wie Kochen, Waschen, Kinderbetreuung) zu sozialisieren, gelang jedoch nicht, die Wohnungsgrößen bedienten weiterhin das Ideal der kleinbürgerlichen Kernfamilie (vgl. ebd.).

Angeichts der katastrophalen medizinischen und hygienischen Situation in den Arbeiter:innenvierteln wurde der ehemalige Dekan der Medizinischen Fakultät, Julius Tandler, zum Gesundheitsstadtrat berufen. Konrad bezeichnet ihn als „Kind seiner Zeit“, wenn es um Tandlers Sozialdarwinismus und damit zusammenhängen problematische Äußerungen geht (vgl. ebd. 235), dennoch müssen seine Reformen als bahnbrechend bezeichnet werden: Mit umfassenden Präventionsmaßnahmen wurde die Sterblichkeit, insbesondere bei Kindern und in Armenvierteln, stark zurückgedrängt (vgl. Maderthaner 2006: 31). Neben den verbesserten Lebensumständen in den neu errichteten Gemeindebauten wurden unter Tandler Kindergärten, Sanatorien, Mütterberatungsstellen, Eheberatungen und weitere Fürsorgestellen eingerichtet (vgl. Konrad 2016: 235). Als exemplarisch für diesen Wirkungsbereich gelten heute hauptsächlich die Säuglingspakete (mit dem Ziel, dass kein Kind mehr „in Zeitungspapier geboren“ werden dürfe) und die Errichtung des Amalienbads in Wien-Favoriten als Erholungs- und Sportstätte.

Im Bereich der Kulturpolitik gab es – anders als bei anderen, auch sozialistischen, Konzeptionen eines gesellschaftlichen Neubeginns – keinen kompletten Bruch mit dem Alten: Es ging „um die Aneignung gewachsener Kulturtechniken und um ein positives Aufgreifen des Erbes. Nicht die Zerstörung und der Neubeginn, sondern die Demokratisierung der Kunst war das Anliegen“ (ebd. 236). Wichtiger Bestandteil der sozialdemokratischen Kulturpolitik war auch die enge Einbindung von Künstler:innen, Literat:innen, Publizist:innen usw., die dem Roten Wien auch den Beinamen „Zweite Wiener Moderne“ einbrachten (McFarland/Spitaler/Zechner 2020: 4). Vor der Gemeinderatswahl 1927 wurde dies in einem Wahlauftrag der künstlerischen und intellektuellen Elite Wiens für die SDAP deutlich (vgl. Maderthaner 2006: 22). Bibliotheken, Konzerte, Kunstausstellungen und Vorträge sollten die Arbeiter:innen zu kulturgewandten Menschen machen, sie bilden. Parallel dazu wurden auch unzählige Partei- oder parteinahe Organisationen eingerichtet, die jeglichen Freizeitbereich abdeckten:

The Socialists created their own “public sphere”, maintaining active organizations in each of Vienna’s twenty-one districts, which were broken down into sections for electoral work, and into house and street associations. Party publications, including the daily *Arbeiter-Zeitung*, the hundreds of *Vereine* encompassing all possible free-time activities, party clubs and taverns provided a constant level of activity and support for party members (Rabinbach 1983: 27; H.i.O.).

Durch das Zusammenspiel der institutionellen Reformen und dieser eigens aufgebauten „öffentlichen Sphäre“ wurde – im politischen Kontext des gesamten Landes – eine „umfassende Gegenkultur [...] [als] Gesamtalternative zur hegemonialen, meist bürgerlichen Kultur“ (Konrad 2016: 238), zugespitzt auch „der Erste Mai mit Massenaufmarsch versus Fronleichnamsprozession“ (ebd. 240), entwickelt. Dies geschah jedoch nicht von langer Hand geplant und militärisch durchgeführt, sondern als Zusammenspiel verschiedener Organisationen, die sich mehr oder weniger nah an proletarischer Kultur bewegten, von der SDAP jedoch versucht wurde, mit sozialistischen Inhalten zu füllen, was nicht immer gelang (vgl. Gruber 1991: 112f.) International betrachtet (und auch geachtet), hat die SDAP in Wien den Beweis angetreten, dass sozialistische Politik praktisch umsetzbar sein kann, wenngleich sich auch viele Probleme (wie in der Gesundheitsversorgung oder beim Thema Wohnungslosigkeit) nicht so schnell beseitigen ließen, wie gedacht (vgl. ebd. 45). Das Rote Wien wird als „counterforce and [...] countermodel“ (Rabinbach 1983: 28) in der Ersten Republik gesehen, war aber dennoch in einer konstanten Abhängigkeit der Bundesregierung gefangen: „it could neither rule effectively nor remain aloof from power“ (ebd. 29).

2.1.3 NIEDERGANG UND FEBRUARKÄMPFE

Von 1919 an arbeitete die SDAP in Wien am Aufbau der skizzierten Gegenkultur. Die Stadtregierung an den Reformen und in Verhandlungen mit der Bundesregierung, die Parteifunktionär:innen in den Organisationen und Vereinen. In den ersten Jahren wurden viele der richtungsweisenden Reformen auf den Weg gebracht. Es dauerte jedoch nicht lang, bis es zum „turning point“ in der Geschichte des Roten Wiens kam. Vorangestellt werden muss der Darstellung dieser Wende jedoch eine Erläuterung der politischen Wehrverbände der Zwischenkriegszeit.

Mit dem Aufkommen parteipolitischer Organisation in den 1890er-Jahren wurden sowohl im Umfeld der SDAP, als auch der CSP eigene Wehrverbände gegründet. Deren Aufgabe war es, bei Demonstrationen oder Großveranstaltungen für Schutz von außen und Ordnung nach innen zu sorgen (vgl. K. Bauer 2019: 1). Eine große Rolle spielte die damalige sozialdemokratische „Volkswehr“ bspw. auch beim Aufkommen der Arbeiter:innen- und Soldatenräte 1918:

No doubt the socialists feared that the workers would be swayed by communists in the worker's and soldier's councils to undertake reckless actions [...] To forestall such eventualities, the SDAP assumed a tight rein over the councils and at the same time used the Volkswehr, the newly established volunteer army under decisive socialist influence if not outright control, to keep street politics on check with calibrated measures of force (Gruber 1991: 19).

Daran anschließend gewannen sie an Relevanz, als die SDAP aus der Koalition auf Bundesebene austrat und damit keinen Zugriff mehr auf das staatliche Gewaltmonopol ausüben konnte. Diese paramilitärischen Verbände (der „Republikanische Schutzbund“ nahe der SDAP und die „Heimwehr“ nahe der CSP) waren besser ausgestattet als Heer, Polizei und Gendarmerie und damit ein gewichtiger Faktor in der Stabilisierung der politischen Machtverhältnisse. Während der Schutzbund klar an der SDAP orientiert war, war die Heimwehr ausdifferenzierter: Wenngleich unterschiedlich waren sie jedoch „allesamt strikt antimarxistisch ausgerichtet, in der Regel antisemitisch, manchmal deutschnational-völkisch, manchmal faschistisch (im Sinn einer Nähe zu Mussolini und dem italienischen Faschismus), oft betont katholisch und hin und wieder monarchistisch“ (K. Bauer 2019: 10). Die Bewaffnung der Gruppen stammte zum Teil noch aus dem Ersten Weltkrieg, an dessen Ende CSP und SDAP gemeinsam Waffen vor der Entente versteckten. Im ganzen Land waren Waffenlager, von denen meist jeweils nur eine Partei wusste (vgl. ebd. 13).

Bei den Nationalratswahlen im April 1927 wurde der Konflikt zwischen dem Roten Wien und der konservativen Bundesregierung beinahe auf die Spitze getrieben: Provoziert vom – im vorangegangenen Herbst neu beschlossenen – Parteiprogramm der SDAP (bekannt als das „Linzer Programm“), das zu Widerstand aufrief, sollten bürgerliche Kreise einen sozialdemokratischen Wahlsieg nicht akzeptieren, kandidierte Ignaz Seipel an der Spitze einer von CSP und Deutschnationalen geführten Einheitsliste gegen die SDAP. Er warnte vor einer Ausdehnung der Wiener Politik auf Österreich. Die Einheitsliste gewann zwar den ersten Platz, die SDAP legte jedoch in Mandaten zu und konnte die Mehrheit in Wien halten. Rabinbach kommentiert die Stimmung dieser Zeit so: „By the mid-1920s political violence in the First Republic became a secondary political system, a state of latent civil war which became endemic with the rise of fascism in the early 1930s“ (Rabinbach 1983: 30).

Als Wendepunkt in der Geschichte des Roten Wiens wird schließlich das „Urteil von Schattendorf“ und der daran anschließende „Justizpalastbrand“ gesehen. Nachdem bereits im Jänner 1927 Mitglieder eines deutschnationalen Wehrverbands auf eine Versammlung des Schutzbundes gefeuert und dabei zwei Männer getötet hatten, wurden sie am 14. Juli 1927 freigesprochen. Aus Protest gegen diese Form der „Klassenjustiz“ zogen am Tag darauf tausende Arbeiter:innen in Wien vor den Justizpalast in der Wiener Innenstadt. Von der SDAP war die Demonstration nicht unter Kontrolle zu bringen. Als im Justizpalast ein Brand gelegt wurde, die Protestierenden die Feuerwehr zur Löschung des Brandes jedoch nicht durchließen, erteilte die Polizei den Schießbefehl (vgl. K. Bauer 2019: 12).

On July 15, 1927, a spontaneous and massive worker revolt in Vienna directly challenged the SDAP's central doctrine [against the use of violence, Anm. d. Autorin] and put the survival of the republic in question. By the end of the day the Palace of Justice as well as the *Reichspost* building had been burned, 89 persons had been killed, and 500 to 1.000 wounded (Gruber 1991: 41; H.i.O.).

Die am Parteitag 1926 ausgesprochene Drohung des letzten Widerstands hatte sich – wenn auch von der Parteispitze ungewollt – angesichts der Gewalt des Gegenübers als leere Drohung herausgestellt (vgl. ebd. 42). In der Zeit danach folgten große Aufmärsche im ganzen Land, sowohl Schutzbund als auch Heimwehr setzten eine Machtdemonstration nach der anderen. Verhandlungen zwischen SDAP und CSP über eine Abrüstung scheiterten (vgl. K. Bauer 2019: 14).

Im Mai 1931 kam es schließlich zum Zusammenbruch der größten Bank Österreichs, der Creditanstalt. Die Weltwirtschaftskrise war auch in Österreich angekommen. Politisch ist diese Zeit von einem Auf und Ab geprägt: In manchen Fragen wurde zusammengearbeitet, ansonsten saß der Hass jedoch sehr tief. Am 20. Mai 1932 wurde der Christlichsoziale Engelbert Dollfuß Bundeskanzler, der bald begann „zunehmende antiparlamentarische Instinkte“ (K. Bauer 2019: 15) zu entwickeln. Nachdem er bereits eine Reihe an Repressionsmaßnahmen durchgesetzt hatte, kam es im März 1933 schließlich zur richtungsweisenden Ausschaltung des Parlaments. Bei einer – wegen eines großen Eisenbahnstreiks dringlichen – Sitzung des Nationalrats am 4. März kam es durch den Rücktritt aller drei Nationalratspräsidenten während einer heftigen Debatte zu einer Geschäftsordnungskrise. Die Sitzung konnte nicht ordnungsgemäß geschlossen werden, was Dollfuß und die CSP am 7. März dazu nutzten, „auf Basis des Kriegswirtschaftlichen Ermächtigungsgesetzes ein Versammlungs- und Aufmarschverbot“ (ebd. 15f.) sowie die Vorzensur der Presse zu erlassen. Eine Wiederaufnahme der Sitzung am 15. März wurden von der Polizei mit Waffengewalt verhindert. Die SDAP hatte zwar damit gerechnet und für den Fall des Eintritts bereits Kampfmaßnahmen wie einen Generalstreik beschlossen, schreckte aber davor zurück, dies in die Tat umzusetzen (vgl. ebd. 16); diese Unschlüssigkeit zwischen Verständigungsbereitschaft und Willen zum Widerstand soll die Haltung der SDAP in den kommenden Monaten weiterhin charakterisieren. Dollfuß nutzte diese Zwangslage und ging repressiv vor: Es folgten Einschränkungen von Vereins- und Versammlungsrecht, die Heimwehrverbände wurden zu einer Art Hilfspolizei umgestaltet, Löhne sowie Arbeitslosenunterstützung gesenkt, finanzielle Kampfmaßnahmen gegen das Rote Wien erlassen usw. (vgl. ebd. 16). Große Provokationen folgten mit dem Verbot des Schutzbundes am 31. März 1933 sowie dem Aufmarschverbot für die SDAP am 1. Mai.

Wenn auch die Sozialdemokrat:innen am 1. Mai zu tausend in Form von „Spaziergängen“ in die Innenstadt strömten, entschied Dollfuß das Kräftemessen für sich: Die Mitglieder der SDAP waren demoralisiert, zahlreiche Parteiaustritte folgten (vgl. ebd. 19). Am 11. September sprach Dollfuß das erste Mal öffentlich vom Ziel eines „sozialen, christlichen, deutschen Staates Österreich auf ständischer Grundlage unter starker autoritärer Führung“ (ebd. 19f.), was SDAP und Gewerkschaften wiederum dazu veranlasste, Pläne zur bewaffneten Gegenwehr zu beschließen, sollten dies in die Tat umgesetzt werden. Diese Pläne hätten realistischerweise jedoch keinem Szenario standgehalten. Herbst und Winter 1927 waren von Zugeständnissen auf SDAP- und Hinhaltetaktik auf Dollfuß-Seite geprägt: „Die Sozialdemokratie stand dem autoritären Notverordnungskurs macht- und konzeptlos gegenüber, ihre Politik nahm mehr und mehr attentistische, ja fatalistische Züge an“ (Maderthaner 1995: 193).

Die Ereignisse im Februar 1934 genau zu beschreiben, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, weshalb diese im folgenden nur überblicksweise zusammengefasst werden sollen. Am 8. und 9. Februar 1934 folgt wieder eine große Provokation, die Durchsuchung des „Vorwärts“-Hauses, der damaligen Parteizentrale an der Wienzeile in Wien-Margareten (vgl. K. Bauer 2019: 25). Die SDAP-Führung rechnete schließlich schon mit weiteren Durchsuchungen und Angriffen der Heimwehr. Am 11. Februar kündigte der Wiener Heimwehrführer Emil Fey in einer Rede an, man werde „morgen an die Arbeit gehen“ (ebd. 27). Der Landesleiter des oberösterreichischen Schutzbunds, Richard Bernaschek, rechnete mit einer Durchsuchung der oberösterreichischen Parteizentrale am 12. Februar und bereitete dafür bewaffneten Widerstand vor. Aus Wien erhielt er auf sein Informationsschreiben die Bitte, damit noch zu warten, man würde noch einmal versuchen, Gespräche zu führen. Theodor Körner, der kurz zuvor gebeten wurde, als ehemaliger Offizier die verbleibenden Ordnertruppen des verbotenen Schutzbunds wieder aufzurichten, lehnte diese Bitte ab: Er könne „nirgendwo die Spur einer Erregung in der Arbeiterschaft wahrnehmen“ (ebd. 29). Und so kam es: Während in Linz am Morgen des 12. Februar 1934 gekämpft wurde, lief der Widerstand in Wien nur schleppend an: Partiiell wurde gestreikt, jedoch nicht großflächig genug; das Bundesheer marschierte auf; Ausgeh- und Versammlungsverbote wurden erlassen. Der Versuch der Parteispitze in Person von Otto Bauer und Julius Deutsch, die Einsätze zu koordinieren, funktionierte nicht. Am Nachmittag wurde in Wien in einzelnen Gemeindewohnanlagen, in Linz, Steyr und der Obersteiermark gekämpft (vgl. ebd. 31-44). Am 13. Februar wurden fast nur noch in Wien und hier vorwiegend oberhalb der Donau, in Floridsdorf und der Donaustadt, einzelne Wohnanlagen gehalten; am Mittwoch schließlich, dem 14. Februar, normalisierte sich der Zustand zusehends (vgl. ebd. 47-57).

Ab neun Uhr Früh wurden Standgerichtsprozesse abgehalten und Hinrichtungen vollstreckt. Insgesamt gab es 30 Prozesse, 24 Todesurteile und davon neun Vollstreckungen. Die bekanntesten unter ihnen waren Karl Münichreiter (Wien-Hietzing), Georg Weissel (Wien-Floridsdorf) und Koloman Wallisch⁵ (Leoben) (vgl. ebd. 164-183).

Diese Ereignisse bezeichneten das Ende der Sozialdemokratischen Partei und ihrer Vorfeldorganisationen – und jenes der demokratischen Republik. Am 30. April fand die letzte Nationalratssitzung statt (ohne sozialdemokratische Abgeordnete), bei der die Regierung zum Gesetzeserlass ohne Nationalrat ermächtigt wurde. Dollfuß konnte dies jedoch nicht lang ausüben, am 25. Juli 1927 wurde er Opfer eines nationalsozialistischen Attentats, wodurch Kurt Schuschnigg Staatskanzler wurde (vgl. ebd. 64). Das Verbot der SDAP machte ein letztes Mal den mächtigen Apparat sichtbar: „Bis 3. März waren laut Angaben der Polizei 48 Gewerkschaftsverbände, sieben Berufs- und 19 Sportvereine, acht Musik-[,] Gesangs- und Bildungsvereine, vier Tierschutzvereine, sowie zehn sonstige Vereine formell aufgelöst worden“ (ebd. 64f.). Während Otto Bauer und Julius Deutsch bereits am 13. Februar nach Brünn geflohen waren, zogen sich die vornehmlich älteren SDAP-Funktionär:innen ins „innere Exil“ zurück. Nach dem Zweiten Weltkrieg kam einigen von ihnen eine gewichtige Rolle beim Wiederaufbau zu; Karl Renner wurde bspw. Bundespräsident. KPÖ und NSDAP verzeichneten einen starken Zulauf von SDAP-Mitgliedern (vgl. ebd. 65).

Die Februarkämpfe wurden zu einem Mythos (unter nicht unbeträchtlicher Arbeit ehemaliger SDAP-Funktionär:innen) verklärt, der einen Bürgerkrieg insinuieren würde, wo keiner gewesen wäre:

A tiny minority of workers had risen spontaneously by disregarding the cautious wait-and-see policy of their leaders, who clung desperately to constitutional safeguards which had ceased to exist when Chancellor Dollfuß suspended the parliament in March 1933. For more than a year the leaders of the Austrian Socialist Party (SDAP) had suffered the same paralysis of will which had immobilized the German left as Hitler rose to power (Gruber 1991: 4).

Auch der Historiker Kurt Bauer stellt sich dem Mythos des „Bürgerkriegs“ entgegen, wiewohl er die Bedeutung von Mythenbildung in der politischen Historie gewahrt wissen möchte. Der sozialdemokratische „Februarmythos“ und dessen Antithese, der christlich-soziale „Julimythos“, der auf den Putsch gegen Dollfuß anspielt, hätten ihre Synthese im „Lagermythos“ gefunden, als die ehemaligen Abgeordneten nur einige Jahre später im KZ Dachau nebeneinandergestanden wären, der identitätsstiftend für den späteren Wiederaufbau der Republik und die Zeit der „großen

⁵ Bertolt Brecht setzte ihm in der „Koloman-Wallisch-Kantate“, die nur fragmentarisch erhalten ist, ein Denkmal: „Im Februar vierunddreißig / der Menschlichkeit zum Hohn / hängten sie den Kämpfer / gegen Hunger und Fron / Koloman Wallisch / Zimmermannssohn“ (Brecht 1993: 269).

Koalitionen“ war (vgl. K. Bauer 2019: 109). Er resümiert: „Dieser Kampf war aufgegeben, bevor er noch begonnen hatte“ (ebd. 131). Die Sozialdemokratie und insbesondere Otto Bauer wären zu „Gefangenen der eigenen radikalen Phrasen und Intransigenz“ (ebd. 138) geworden.

Und auch Maderthaner hebt die Tragik der Zögerlichkeit hervor:

Sozialismus, so formulierten es die austromarxistischen Theoretiker in ehrlicher Überzeugung, sei die Selbstbestimmung der Arbeiterklasse. Er ist ohne die initiative Rolle der Arbeiterschaft nicht möglich. Es gehört zur besonderen Tragik der österreichischen Sozialdemokratie, daß sie, gefangen in ihrer doppelten Strategie des antizipatorischen Sozialismus und der defensiven Gewalt, dieser Initiative genau in dem Moment entgegentrat, als die österreichische Rechte die parlamentarischen Formen ihrer Herrschaft durchbrach. Und es gehörte zu den Verdiensten der österreichischen Arbeiterschaft, daß sie ihre letzten kampfbereiten Reste der autoritären Rechte im Februar 1934 - und in einem aussichtslosen Kampf gegen den Willen der Parteiführung – entgegentrat (Maderthaner 1995:194).

Diese Zögerlichkeit oder „Doppelstrategie“, von der Maderthaner spricht, scheint in den ideologischen Wurzeln der roten Stadtpolitik, dem Austromarxismus, zu liegen. Dessen ideologische Konstitution wird nun im nächsten Kapitel beleuchtet.

2.2 AUSTROMARXISMUS

2.2.1 ENTSTEHUNGSGESCHICHTE

Der Frage nach den Inhalten des Austromarxismus soll jene nach seiner Entstehung und seinen zentralen Denker:innen vorangestellt werden. In der politik- und geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzung damit lassen sich drei „Phasen“ des Austromarxismus identifizieren: (1) die Gründungsgeneration mit dem Beginn der organisierten Arbeiter:innenbewegung in den 1880er- und 1890er-Jahren; (2) die – mehr oder weniger systematische – Zusammenstellung politisch-theoretischer Überlegungen durch junge Parteimitglieder und -funktionäre Anfang des 20. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg; und (3) die Wiener Stadtregierung und Parteifunktionär:innen des Roten Wiens – jene also, die die Ideen in praktische Politik umgesetzt hatten (vgl. Maderthaner 1995: 184; Gruber 1991: 30). Die *erste Phase* bezeichnet Maderthaner als „Gründergeneration des ‚Austrosozialismus‘ um Victor Adler, Engelbert Pernerstorfer und Wilhelm Ellenbogen“ (Maderthaner 1995: 184), die zwar noch keinen wissenschaftlichen Anspruch in ihrer Formulierung sozialistischer Politik erhoben hätten (vgl. ebd.), jedoch unzweifelhaft den Grundstein dafür gelegt haben, was später als Austromarxismus bezeichnet werden sollte. Ohne die Parteistrukturen und der grundlegenden Formulierung einer politischen Stoßrichtung (bspw. durch den Hainfelder Parteitag) wäre es fraglich, wie sich die organisierte Arbeiter:innenschaft in Österreich entwickelt hätte. Der „Einigungsparteitag“ gab wohl schon vorab die Richtung dahin gehend vor, was von Bauer in den 1920er-Jahren als „integraler Sozialismus“ genannt wurde.

Die *zweite Phase* war geprägt von einer kleinen Gruppe marxistischer Theoretiker und Intellektueller, genauer Karl Renner, Rudolf Hilferding, Max Adler, Otto Bauer und Friedrich „Fritz“ Adler (vgl. Gruber 1991: 30), die den Anspruch stellten, marxistische Theorien wissenschaftlich zu begreifen und auf sämtliche Politikfelder auszurollen (vgl. Leser 1985: 24). Die Gruppe fand sich in der sozialistischen Studentenbewegung Wiens Ende der 1890er-Jahre⁶, und arbeitete fortan an einer Verbindung der an der Universität erlernten und diskutierten Inhalte mit dem Marxismus (vgl. Maderthaner 1995: 184). Kristallisationspunkte ihrer Arbeit waren der Verein „Zukunft“ (gegründet 1903), in dem ab 1904 die „Marx-Studien“ herausgegeben und die ab 1907 monatlich erscheinende Zeitung „Der Kampf“, „in dem alle Meinungskämpfe ausgetragen wurden und alle Stellungnahmen zu Zeitfragen sich niederschlugen“ (Leser 1985: 24). Dieses Konvolut an Publikationen verkörpert zu einem großen Teil die theoretischen und politischen Grundlagen des Austromarxismus (vgl. Gruber 1991: 33). Den jungen Sozialdemokraten, die sich vornehmlich im Café Central in der Wiener Innenstadt trafen (wo sie bspw. auch Bekanntschaft mit Leo Trotzki machten, der später wenig Gutes über den Austromarxismus sagen sollte), kam vielmehr die Rolle des distanzierten Intellektuellen, denn des praktischen „Anpackers“ zu:

None of them had practical party work experience or more than peripheral contact with workers. One might say that the stereotype of the comfortable Viennese professional who had made politics on an intellectual level his real commitment fit the group very well. Their position as professionals and intellectuals, their marginality as Jews, and their unfamiliarity with the daily life of ordinary Viennese created a natural remoteness from practical questions (Gruber 1991: 31).

Wenngleich es mit dem politischen Aktionsfeld Wien einen gemeinsamen Bezugsrahmen dieser Gruppe gegeben hat, kann man dennoch nicht sagen, dass sie eine gemeinsame, kohärente Schule gebildet hatten. Sie verwendeten jedoch teilweise die gleichen Begriffe und teilten gemeinsame Interessen (vgl. ebd.). Mit Beginn des Ersten Weltkriegs zerriss es die Gruppe, die sich jedoch teilweise später wieder im Umfeld der SDAP finden sollte: Hilferding ging nach Deutschland und wurde dort Finanzminister, Fritz Adler beging 1916 das Attentat auf Graf von Stürgkh und wurde später Sekretär der Zweiten Internationale, Renner war Kurzzeitkanzler, dann Parteisekretär und Nationalratspräsident, Bauer wurde Klubobmann und ideologische Schnittstelle der SDAP und Max Adler blieb der philosophischen Arbeit im SDAP-Umfeld verhaftet (vgl. ebd. 33f.).

Die *dritte Phase* war schließlich geprägt von politisch-praktischer Arbeit, dem Reformwerk der Stadt Wien und dem Aufbau des gegenkulturellen Parteiapparats. Auf gewisse Weise betrachteten diese sich als „Erben“ der austromarxistischen Theorie der Vorkriegszeit, die versuchten, Renners

⁶ Genauer waren sie Teil der Gründungsgeneration der „Freien Vereinigung Sozialistischer Studenten“ aus denen später der – bis heute tätige – „Verband Sozialistischer Student_innen in Österreich“ hervorgehen sollte.

Staats-, Hilferdings Finanz- oder Max Adlers Philosophietheorien in praktische Reformen zu gießen (vgl. ebd. 30). Auf deren Reformen und Geschichte wurde bereits im vorangegangenen Kapitel eingegangen.

Der Austromarxismus als Ideologie entstand in der Zeit der österreichisch-ungarischen Monarchie, die als inhaltliches Bezugsfeld für die Formulierungen der politischen Theorie diente. In späteren Jahren driftete die Gruppe austromarxistischer Theoretiker der zweiten Phase (am prominentesten die Konflikte zwischen Karl Renner und Otto Bauer um die Ausrichtung der SDAP) immer weiter auseinander: „Otto Bauer schrieb dazu rückblickend, daß Krieg und Revolution die Geistesgemeinschaft der austromarxistischen Schule gesprengt hätten“ (Leser 1985: 21). Der Austromarxismus wurde als zentralistische Strömung in der Frage, ob Reformen oder eine Revolution zur Umwälzung der politischen und Produktionsverhältnisse besser geeignet wären, als sogenannter „dritter Weg“ bekannt. Während die Debatten über diese Frage jedoch bspw. in Deutschland erst entlang der Aufnahme von Kriegskrediten im Ersten Weltkrieg gipfelte, positionierten sich die Austromarxisten hier schon deutlich früher:

Schon vor dem Ausbruch des Ersten Weltkrieges, als noch kein weltweiter Zwang vorhanden war, zwischen Reformismus und Bolschewismus zu vermitteln, kam die Grundneigung des Austromarxismus, die Extreme zu umfassen und zu überwinden, in dem damals entwickelten Gedankengut zum Ausdruck, indem der reine Praktizismus, der sich im politischen Tageskampf erschöpfte und eine theoretische Grundlage für entbehrlich hielt, abgelehnt und auch die Möglichkeit der offenen Revision der Marxschen Thesen zugunsten einer sich als Weiterentwicklung und Ergänzung derselben deklarierenden Behandlung zurückgedrängt wurde (ebd. 24).

Damit setzte sich der Gedanke des Einigungsparteitags in Hainfeld auch in den initialen Formulierungen austromarxistischer Theorie fort, weshalb in diesem Kontext auch von „integralem Sozialismus“ gesprochen wird.

2.2.2 *IDEOLOGISCHE GRUNDTHESEN*

Maderthaner beschreibt die Grundlagen austromarxistischer Ideologiebildung so: Zentral in der Analyse war der „Versuch, gesellschaftliche Prozesse in ihrer Gesamtheit zu erklären“ (Maderthaner 1995: 185), d. h. aufbauend auf der fundamentalen Annahme marxistischer Theorie der determinierenden Funktion ökonomischer Verhältnisse in historischen Prozessen, sollten auch „der menschlichen Subjektivität und Intentionalität“ (ebd.) und damit – neben den ökonomischen – weiteren politischen und ideologischen Elementen eine größere Rolle zugebilligt werden. Vor allem neu war der Ansatz, der menschlichen Subjektivität eine größere Bedeutung zuzumessen.

Das führte dazu, sich keinem automatisierten, mechanischen Determinismus hinzugeben, sondern eröffnete politische Handlungsfelder (vgl. Maderthaner 2006: 27f.)⁷. Außerdem sahen sie bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts die (auch heute viel diskutierte) Notwendigkeit, die Marxsche Klassenanalyse weiter auszudifferenzieren; die gesellschaftlichen Schichten sollten in weiterer Folge jedoch im Sinne eines „sozialistischen Klassenbewußtseins“ (Maderthaner 1995: 185.) vereint werden. Die Machtergreifung der Arbeiter:innen durch Revolutionen und die Errichtung einer „proletarischen Diktatur“ (ebd.) wurde abgelehnt, stattdessen verfolgte man das Ziel einer „graduellen Machtergreifung durch demokratische Wahlen“ (ebd.). So wurde (bspw. auch durch die oben diskutierten Reformen in der Anfangszeit der Republik) versucht, den „Staatsapparat nach den Bedürfnissen der Arbeiterschaft“ (ebd.) umzugestalten, um der Arbeiter:innenbewegung schrittweise „die Kontrolle über Schlüsselstellen in Wirtschaft und Gesellschaft“ (ebd.) zu überantworten. Die sozialistische Gesellschaftsordnung solle „unter voller Aufrechterhaltung der bürgerlichen Freiheiten, der Freiheit der Versammlung und der Presse, des Wortes und der Schrift [errichtet werden]. Nur so sei garantiert, daß eine sozialistische Regierung der Volksmehrheit verantwortlich bleibe und entsprechend handeln müsse“ (ebd. 187).

Otto Bauer, dessen Theorien zu Politik und Kultur stark an die Hegemonietheorie Antonio Gramscis erinnert, der diese nur wenige Jahre später in seinen „Gefängnisheften“ niederschrieb, entwickelte in der Zwischenkriegszeit außerdem die Theorie des „Gleichgewichts der Klassenkräfte“: Bauer zufolge hätte sich in ganz Europa nach dem Ersten Weltkrieg ein Phänomen eingestellt, in dem weder das bürgerliche, noch das proletarische Lager allein imstande waren, den Staat zu lenken, wodurch sie gezwungen waren, die Macht zu teilen. Keine Klasse war in der Lage, ihre Hegemonie auch politisch auszuüben, ohne zumindest der stillen Akzeptanz des jeweiligen Gegenübers (vgl. Gruber 1991: 38). In Österreich ergab sich diese Situation bspw. in der jeweils sehr großen Mobilisierungskraft der Arbeiter:innenbewegung und der katholischen Kirche, die sich – umgelegt auf die politischen Parteien der SDAP und der CSP – diametral gegenüberstanden. Dieser Theorie zugrunde lag die Annahme, dass keine der Gruppen einen tatsächlichen Machtkampf riskieren wollte (vgl. ebd. 39). Das Gleichgewicht der Klassenkräfte wurde ergänzt durch den – hegemonietheoretischen – Ansatz der Distinktion zwischen politischer und kultureller Macht. Der Aufbau einer gegenkulturellen Bewegung wurde als ebenso essenziell angesehen wie politische Mandate, da die Arbeiter:innen (als Subjekte der Geschichte) auf die kulturelle Revolution zum Sozialismus vorbereitet werden müssten.

⁷ Inwieweit diese Ablehnung oder Umdeutung determinierender Faktoren tatsächliche erfolgte, ist Teil der Analyse und wird in der Conclusio noch eingehender besprochen.

In dieser Konzeption kam dem Roten Wien eine tragende (wenn nicht belastende) Rolle zu, da es die politische Ohnmacht der SDAP im restlichen Österreich (mit Ausnahme einzelner Industriezentren) durch sein „Kulturexperiment“ (ebd.) ausgleichen musste. Auch im „Linzer Programm“, dem Parteiprogramm der SDAP aus 1926, wird dazu festgehalten, dass nur

eine geschulte und disziplinierte, klassenbewußte Arbeiterschaft, die die geistige und kulturelle Hegemonie über die von ihr geführte Volksmehrheit erlangt hatte, [...] demnach der Garant für die Eroberung der Demokratie sein [konnte]. Dem Bereich der ‚Bildung‘ wurde somit zentrale Bedeutung zugeschrieben (Maderthaner 1995: 186).

Im Kontext der Kultur wurden individuelle Emanzipation und die politische Tätigkeit miteinander verknüpft:

Eine schrittweise Umgestaltung in Richtung sozialistischer Gesellschaft sahen sie eng an die Veränderung des Individuums in ‚sozialistisch-solidarischem Sinne‘ gebunden; das heißt, an die Schaffung und Vorwegnahme eines „Neuen Menschen“ innerhalb der bestehenden Verhältnisse im Rahmen einer Strategie eines „antizipatorischen Sozialismus“ (ebd.).

Ohne einer umfassenden Bildungs- und Kulturarbeit (Viktor Adler sprach von einer „Revolutionierung der Gehirne“; Maderthaner 2006: 24) könne es also nie zu einer sozialistischen Gesellschaftsordnung kommen, weshalb im Roten Wien von Beginn an sämtliche Lebensbereiche politisch umgestaltet wurden: „Unlike other versions of Marxism, it promised a foretaste of the socialist utopia of the future in the present by locating the beginning of the great transformation leading to a new socialist humanity within capitalist society itself, before the ultimate revolution“ (Gruber 1991: 5). Dieser Fokus auf Bildung in jeglichem Sinn war ein gewichtiges Charakteristikum in der Politik des Roten Wiens. In der Konzeptionierung des Bildungsbegriffs griffen Vertreter des Austromarxismus seit Viktor Adler auf deutsche Aufklärungsideale und deren Bildungsinhalte zurück; mit kommerzialisierter Massenunterhaltung konnten sie bspw. wenig anfangen (vgl. Maderthaner 1995: 187). Die Arbeiter:innen mussten, im Sinne aufklärerischer Ideen, zu dem „richtigen“ Wissen, der „richtigen“ Kultur hingeführt werden. Die Gefahr bestand dabei, dass die sehr autoritären Parteistrukturen mit ihrem paternalistischen Zugang der Aufklärung auf ein kulturpolitisches Unterfangen übertragen wurden, dessen Ziel eigentlich eine geistige (und damit im Laufe der Zeit auch eine politisch-praktische) Befreiung sein sollte (vgl. Gruber 1991: 35). Das Leitbild war jenes des „schönen, starken, gebildeten, kollektiven Neuen Menschen [...] zelebriert in inszenierten und choreographierten Massenaufmärschen und ästhetisch erhöhten Massenfestspielen“ (Maderthaner 1995: 187).

Diese – vermutlich auch zu einem großen Teil an den politischen Gegner adressierten – Machtdemonstrationen trugen sicherlich auch einen Teil dazu bei, dass die SDAP zum Schluss der Illusion der Kompensation politischer mit kultureller Macht erliegen musste (vgl. ebd.).

Angesichts der (oben bereits beschriebenen) politischen Zuspitzungen Mitte der 1920er-Jahre sah sich jedoch auch die SDAP genötigt, sich nicht nur dem Traum einer schönen Zukunft, in der der Sozialdemokratie die Macht durch die Kulturarbeit mehr oder weniger zufallen würde (vgl. Gruber 1991: 39) hinzugeben, sondern die realen politischen Verhältnisse einer Bewertung zu unterziehen. Im Linzer Programm von 1926 wurde in Konsequenz die „Strategie der defensiven Gewalt“ festgehalten: Wenn die SDAP bei Wahlen die Mehrheit erringen würde und das politisch gegnerische Lager dies nicht akzeptieren sollte (sich also in den konterrevolutionären Widerstand begäbe), müsse die Arbeiter:innenschaft die Demokratie verteidigen, in letzter Konsequenz auch mit Gewalt (vgl. Maderthaner 1995: 188).

[Dies] bestimmte die Reorganisation des republikanischen Schutzbundes nach dem Massaker am 15. Juli 1927 als disziplinierte Parteiarmee ebenso, wie sie in ihrer propagandistischen Auswertung durch die bürgerlichen Parteien nicht unwesentlich zur Polarisierung der politischen Lager beitrug (ebd.).

Gruber beschreibt das Erbe der austromarxistischen Theorie als Umdeutung historischer Prozesse mit einem menschlicheren und weniger deterministischen Zugang, was zum Ziel der Umformung der Arbeiter:innen in „neue Menschen“ im Zuge der „Sozialisierung“ führte. Diese Annahme führte zum grundlegenden Konflikt des Roten Wiens zwischen Parteispitze und Arbeiter:innenmassen (vgl. Gruber 1991: 35). Der Austromarxismus sei, hauptsächlich durch diese Kluft zwischen Ansprüchen der Partei und Lebensrealität der Arbeiter:innen und durch die Illusion der kulturellen Revolution gegenüber der politischen „nicht nur an den äußeren Umständen, sondern auch an sich selbst“ (Leser 1985: 16), gescheitert. In der kurzen Phase seiner politisch-praktischen Umsetzung sahen sich die Vertreter:innen austromarxistischer Ideologie jedenfalls auch Kritik von mehreren Seiten ausgesetzt. Während das bürgerlich-konservative Lager neben antisemitischen Untergriffen primär den „Willen zur Gewalt und zur Diktatur des Proletariats“ (ebd. 26) in der marxistischen Diktion anprangerte, wurde (und wird) von linker Seite die reformistische Ausrichtung kritisiert:

Die Utopie des Verzichts auf die Revolution, die Utopie der Ablehnung jeder Gewalt (die für Trotzki so unmöglich war, „wie die Ablehnung der Schwerkraft“) und der „Sozialisierung schrittweise“ (Otto Bauer) hatten die Abstumpfung des proletarischen Klassenbewußtseins in Österreich zur praktischen Folge, eine Schwächung des Sozialismus – und daher eine konterrevolutionäre Funktion (Sandkühler/de la Vega 1970: 8).

Der Versuch, Marxismus wissenschaftlich in verschiedenen Bereichen zu erarbeiten und die daraus entstandene These der Kulturrevolution praktisch anzuwenden, bleibt dennoch revolutionär und in der Geschichte des Roten Wiens als zentraler Baustein bestehen. Der Austromarxismus Bauerscher Prägung sei ein zeitloses „Dokument menschlichen Strebens und spezifisch sozialistischen Gestaltungswillen“ (Leser 1985: 351) geworden.

2.3 SCHULREFORMEN UNTER OTTO GLÖCKEL

Bildung war demgemäß zwar integraler Bestandteil der generellen Reformarbeit des Roten Wiens, es gab jedoch auch dezidierte Reformarbeit im Schulbereich. Der prominenteste Vertreter der Bildungspolitik im Roten Wien ist Otto Glöckel, der als Stadtschulratspräsident und damit oberster Schulpolitiker in Wien tätig war. Im Folgenden soll ein Überblick über die Reformtätigkeit dieser Zeit gegeben werden.

2.3.1 KURZBIOGRAFIE OTTO GLÖCKEL

Otto Glöckel wurde 1874 in Pottendorf (nahe der Industriestadt Wr. Neustadt, südlich von Wien) als Sohn eines Unterlehrers geboren. Auch er schlug nach der Mittelschule die Ausbildung zum Unterlehrer ein und arbeitete fortan als solcher. Unterlehrer waren „die ärmsten unter den Volksschullehrern: Sie wurden elend bezahlt und hatten keinerlei Anspruch auf eine Festanstellung“ (Achs/Krassnigg 1974: 49), waren also am unteren Ende der Karriereleiter angesiedelt. Um bessere Arbeitsbedingungen zu erreichen, begannen auch sie somit in den 1890er-Jahren sich zu organisieren. Der junge Lehrer Otto Glöckel wurde bei der „Wiener Unterlehrerversammlung“ 1894 als Schriftführer geführt, als Vorsitzender fungierte der spätere Wiener Bürgermeister Karl Seitz (vgl. ebd.). Glöckel war außerdem Mitglied einer Vereinigung junger Lehrer, der „Jungen“, und des 1896 gegründeten sozialdemokratischen „Zentralvereins der Wiener Lehrerschaft“. Bei den Wahlen der Wiener Lehrerschaft in den Bezirksschulrat 1897 errangen sie die Mehrheit, was den christlichsozialen Bürgermeister Karl Lueger dazu veranlasste, vereinzelt sozialdemokratische Lehrer aus dem Dienst zu entlassen (vgl. ebd. 49f.). Darunter war auch Otto Glöckel. Er wechselte in die Arbeiter-Krankenkasse und später in die Arbeiter-Unfallversicherungsanstalt, blieb der Lehre aber weiterhin als Dozent in Gewerkschafts- und Abendschulen treu. Auch bei den „Jungen“ blieb er weiterhin aktiv und verfasste das 1898 beschlossene Grundsatzprogramm, das sich auf Freiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit aller Kinder als Grundsätze stützte (vgl. ebd. 50ff.). 1905 wurde der Verein „Freie Schule“ gegründet, aus Protest gegen die Bildungspolitik Luegers (vgl. Konrad 2016: 233), der sich auch als „Schutzverein für das Reichsvolksschulgesetz und gegen die klerikalen Schulverschlechterungspläne“ (Achs/Krassnigg 1974: 50) verstand. Auch hier verfasste Glöckel das Grundsatzprogramm.

Im Unterschied zu jenem der „Jungen“ war dieses aber bereits in den inhaltlichen Zielsetzungen abgeschwächt, da neben sozialdemokratischen auch freiheitliche bürgerliche Lehrer Mitglied des Vereins waren und es einem Kompromiss bedurfte (vgl. ebd. 50ff.). Mit der Berufung Glöckels als Unterstaatssekretär für Bildung in die Koalitionsregierung unter Karl Renner begann sein bildungspolitisches Schaffen.

2.3.2 REFORMARBEIT

2.3.2.1 Grundlagen und Ziele

Im Kontext der austromarxistischen Vision, Gesellschaft neu zu formen und zu bilden, um der sozialistischen Gesellschaftsordnung damit näherzukommen, kommt den Bildungsinstitutionen eine spezielle und zentrale Rolle zu: Ihre Aufgabe war es, an der Erschaffung des „neuen Menschen“ zu arbeiten (vgl. Gruber 1991: 73). Es galt, die Konzeption von Schule der Habsburgermonarchie – mit dem Ziel, gehorsame Bürger:innen zu erziehen, die hierarchische Gesellschaftsordnungen akzeptieren und die Autorität von Militär und Kirche stützen (vgl. ebd. 73f.) – mit allen Mitteln abzuwerfen. Die Schule wurde damit auf politischer Ebene zu einem Schauplatz der „Spannung und Auseinandersetzung zwischen korporativem Patriarchalismus und etatistischem Sozialismus“ (Lechner 1995: 504). Damit beschreibt Lechner die generelle Zweiteilung Österreichs in der Zeit der Ersten Republik, die sich auch in parteipolitischer Präferenz, Traditionen (s. o. Konrads Bemerkung zu „1. Mai versus Fronleichnamsprozession“) oder Freizeitgestaltung ausdrückte (vgl. ebd.).

Die konkreten inhaltlichen Ziele der Bildungspolitik der SDAP fokussierten hauptsächlich darauf, Hürden im Schulsystem abzubauen, um bspw. Hochschulen auch de facto für Arbeiter:innen zugänglich zu machen und so zumindest theoretisch eine Perspektive auf sozialen Aufstieg zu geben; womit bereits eine große Konfliktlinie mit den Klassen- und Religionsinteressen der CSP aufgemacht wurde (vgl. Gruber 1991: 73), da sie die Existenz des Gymnasiums als Mittel der Elite zur Erhaltung der Klassenunterschiede infrage stellte. Als weitere Maßnahme zur Sicherstellung der Chancengerechtigkeit wurde auch die private Betreuung der Kinder durch ihre Eltern als „ergänzungsbedürftig“ (ebd. 70) und öffentliche Betreuung als Lösung angesehen. Angesichts des damals stark polarisierten politischen Klimas und des Umstands, dass diese Fragen auch heute noch zu emotionalen Debatten über den Verfall der Sitten und der Gesellschaft überhaupt führen, wird deutlich, dass diese Fragen vor 100 Jahren als wohl geradezu revolutionär gelten mussten. Auf operativer Ebene bedeuteten diese Zielvorstellungen eine „organisatorische Umgestaltung des Schulwesens mit dem Ziel ‚einer weitgehenden Vereinheitlichung‘“ (ebd.), also der Einrichtung einer gemeinsamen Schule für alle Kinder und Jugendlichen von der ersten bis zur achten Schulstufe.

Dies sollte in den nächsten Jahren zu heftigen Diskussionen mit der CSP und der katholischen Kirche führen. So uneinig man sich jedoch in der inhaltlichen Ausgestaltung war, herrschte schließlich zumindest Übereinstimmung „in der Frage der Notwendigkeit einer die Reform der Staatsform begleitenden Schulreform“ (Lechner 1995: 506).

2.3.2.2 Reformen auf Bundesebene

Mit der Bildung der Koalitionsregierung 1919 wurde Otto Glöckel als Unterstaatssekretär bestellt und ließ sogleich strukturelle und personelle Änderungen im Ministerium vornehmen: Um am alten Beamtenapparat der Monarchie vorbeiarbeiten zu können, schuf er eine eigene Reformabteilung, die er mit vertrauten, jedoch nicht ausschließlich sozialdemokratisch orientierten, Pädagogen und Beamten besetzte. Diese wurde „zum Mittelpunkt und Träger der Reformarbeit“ (Engelbrecht 1988: 72). Die nicht eindeutige politische Färbung der Abteilung führte dazu, dass sie nach dem Ausscheiden aus der Koalition 1920 nicht sofort abgeschafft wurde, sondern auch unter christlichsozialen Ministern bis 1923 weiterarbeiten durfte und somit von Engelbrecht auch als „Trojanisches Pferd“ (ebd.) bezeichnet wurde. Die Reformabteilung versuchte auch durch regelmäßige Konferenzen und Besuche an Schulen die Lehrer:innenschaft bestmöglich in die Erarbeitung einzubeziehen, um sich so ihre Unterstützung zu sichern. Die Reformpläne wurden im Mai 1920 in den „Leitsätzen für den allgemeinen Aufbau der Schule“ verschriftlicht veröffentlicht.

Aufbauend auf der bestehenden Volksschule (die seit dem Reichsvolksschulgesetz 1869) als Einheitsschule geführt wurde, sollte eine „Allgemeine Mittelschule“ anschließen, die in ihren Klassenstrukturen in zwei Klassenzüge bzw. Leistungsgruppen differenziert ist, um so „die Einheitlichkeit der Ausbildung und Erziehung sichern zu können, ohne daß dabei Begabungshöhe, Begabungsschwerpunkte und Interessen der Schüler außer Acht gelassen würden“ (ebd. 70). Erst nach dieser Mittelschule sollte eine äußere Differenzierung in Fach- und Oberschulen stattfinden (ebd.). Dadurch erhoffte man sich, die formalen Voraussetzungen und Übertrittsregelungen, die Arbeiter:innenkindern bis dahin meist den Zugang zu höherer Bildung verwehrten, aufzuweichen. Innerhalb der Schulen sollte sich auch einiges ändern: Der Unterricht sollte von „Drill-“ zu „Arbeitsunterricht“ umgestellt werden, d. h. in eine selbsttätige Erarbeitung des Lehrstoffs durch die Schüler:innen; welcher wiederum aus der unmittelbaren Lebensrealität der Kinder und Jugendlichen gezogen werden sollte, um möglichst verständlich und anknüpfbar zu sein; und anhand verschiedenster Methoden (Lesen, Schreiben, Rechnen aber auch Zeichnen und Singen) in einer Art „Gesamtunterricht“ erarbeitet werden (vgl. ebd.). Die Ausbildung aller Lehrer:innen sollte aufgewertet und an Universitäten stattfinden; später fanden auch Ideen zur Schüler:innenmitbestimmung und -mitverwaltung und damit der Gedanke der „Schulgemeinde“

ihren Platz in den Reformplänen (vgl. ebd. 70f.). Glöckel ließ weiter in ehemaligen Kadettenerziehungsanstalten Schulen einrichten, die nach einem bereits entwickelten Einheitslehrplan entwickelt wurden, jedoch einen starken Fokus auf Deutschunterricht legten. Diese, zunächst als Staats- und dann als Bundeserziehungsanstalten bekannten Schulen, wurden daher auch als „Deutsche Mittelschulen“ bezeichnet (vgl. ebd. 75f.).

1920 wurde ein – zuvor in 250 Versuchsklassen österreichweit getesteter – Lehrplan für die Volksschulen erlassen, der auch „nach dem Abtritt O. Glöckels im Jahre 1920 keine Rückkehr zum früheren Zustand [ermöglichte]; das auf Arbeitsunterricht, Bodenständigkeit und Gesamtunterricht ausgerichtete Curriculum fand nämlich in Lehrerkreisen breite Zustimmung“ (ebd. 76).

Am prägnantesten und kontroversesten ist wohl jedoch der sogenannte „Glöckel-Erlass“, in der die verpflichtende Teilnahme an religiösen Übungen (Gottesdienste, Beichten, etc.) abgeschafft wurde. Dieser Erlass führte zu heftigen Auseinandersetzungen mit der katholischen Kirche, die ihre Position in der geistigen und religiösen Bildung des Volkes bedroht sahen. Letztlich setzte sich Glöckel durch – während er jedoch nicht am verpflichtenden Religionsunterricht rüttelte und die Kirche auch weiterhin eine starke Präsenz an öffentlichen Schulen ausüben konnte (vgl. Gruber 1991: 74), führte diese Niederlage der Kirche zu einer drastischen „Verschlechterung des kultur- und bildungspolitischen Klimas“ (Lechner 1995: 507). Glöckel hätte damit „Treibender und Getriebener zugleich [...] Wind gesät und Sturm geerntet“ (ebd.).

Von den Reformen auf Bundesebene blieb der Lehrplan für die Volksschulen, der „Glöckel-Erlass“, der jedoch außerhalb Wiens nicht konsequent umgesetzt wurde, eine umgestaltete Lehrer:innenbildung und Ansätze einer Schüler:innenmitverwaltung.

2.3.2.3 Reformen in Wien

Als die Koalition auf Bundesebene 1920 aufgelöst wurde und sich die SDAP in die Rolle der Opposition zurückziehen musste, wechselte Glöckel in den Stadtschulrat nach Wien, um hier weiterarbeiten und wirken zu können (vgl. Engelbrecht 1995: 73). Auch in der Bildungspolitik zeigt sich die Zweischneidigkeit sozialdemokratischer Mitbestimmung der Ersten Republik, sie war

als nunmehrige Oppositionspartei einerseits aus der gesamtstaatlichen Verantwortung auch in bildungspolitischen Angelegenheiten entlassen und andererseits als Mehrheitspartei in Wien in der Lage ist, ungehindert die Freiräume zu nutzen, die die nun vom Gesetz ermöglichten Versuche im Bereich der Volks-, Mittel- und der Hochschule eröffnen (Lechner 1995: 508).

Dies eröffnete die Möglichkeit, durch Reformen und Schulversuche in Wien „die Macht des Faktischen im Hinblick auf eine spätere gesamtstaatliche Entscheidung und Regelung ins Spiel zu bringen“ (ebd.).

Dies ergab sich auch aus der schieren Größe Wiens: Im Schuljahr 1924/25 gab es in Wien 1.633 Schulen, 11.711 Lehrpersonen und 220.571 Schüler:innen; damit war Wien Wirkungsort von 35 % aller Lehrpersonen und 25 % aller Schüler:innen in Österreich (vgl. Engelbrecht 1988: 73f.).

In Opposition zum Bundesministerium für Unterricht setzte Glöckel so bis 1934 zahlreiche Reformen um, darunter kostenlose Schulbücher und Lernmaterialien für alle Schüler:innen, Abschaffung körperlicher Züchtigung, Einrichtung von Bibliotheken für Schüler:innen und Lehrer:innen, Hochschulzugang für Frauen, Abschaffung des verpflichtenden Zölibats für Lehrerinnen und die Aufwertung der Eltern in der Schulgemeinde (vgl. Gruber 1991: 75).

Wien sollte „zum Mittelpunkt der österreichischen Schulreform, zur ‚Musterschulstadt‘“ (Engelbrecht 1988: 73), dafür wurden unter Glöckel sowohl *äußere* als auch *innere Reformen* des Schulwesens vorgenommen. Hauptbestandteil der *äußeren Reform* war ein Schulversuch der Allgemeinen Mittelschule an insgesamt sechs Schulen in Wien. Dieser Versuch wurde leider als wissenschaftliches Experiment nicht zufriedenstellend ausgeführt, da bspw. keine zu überprüfenden Hypothesen formuliert und keine Kontrollschulen eingerichtet waren (vgl. ebd. 79), dennoch wurden im Zuge dieses Versuchs umfassende Neuerungen eingeführt: um die Einteilung in die beiden Klassenzüge vorzunehmen, wurde bspw. neben einer Aufnahmeprüfung bereits in der Volksschule laufende Beobachtung und Dokumentation derselben durch die Lehrer:innen eingeführt, um diese Einschätzungen ebenso mitaufzunehmen (vgl. ebd. 77).

Die Einrichtung der gemeinsamen Schule bis zur achten Schulstufe war mit Sicherheit das Herzstück der Glöckelschen Bildungspolitik, dennoch gab es auch darüber hinaus weitreichende Veränderungen. Die *innere Reform* umfasste die „Neuformulierung der Lehrpläne, das Verfassen neuer Lehrbücher, die Demokratisierungsbestrebungen sowie die Aus- und Fortbildung der Lehrer“ (ebd. 80). Ab 1920 wurde ein neuer Lehrplan für die Volksschulen verabschiedet, der die Grundsätze des Arbeitsunterrichts, der Bodenständigkeit und des Gesamtunterrichts verfolgte. Diese Unterrichtsprinzipien galten auch dem politischen Ziel: „Nach dem Auseinanderbrechen der großen Donaumonarchie sollte in der überschaubaren Heimat, die Geborgenheit gab und emotional besetzt werden konnte, die eigene Identität wieder gestärkt werden. ‘Heimat- und Lebenskunde’ wurde zum Träger des Gesamtunterrichts“ (ebd.). Außerdem neu an den Lehrplänen war die Struktur ihrer Entwicklung. Angefangen bei den Curricula für die Staats- bzw. Bundeserziehungsanstalten wurden zunächst Leitgedanken, Lehrziele und Grundsätze formuliert, aus denen dann der konkrete Lehrplan entwickelt wurde (vgl. ebd. 81). Engelbrecht hielt dazu fest, dass diese Leitgedanken jedoch so unscharf formuliert waren („Hinführung zu demokratischem Verhalten“ oder „Erziehung zur Pflichterfüllung“), dass es hier wenig Kontroversen zwischen den

politischen Lagern gegeben hätte (vgl. ebd. 83). Auch in Fragen der Demokratisierung führte die enge Orientierung an reformpädagogischen Konzepten („Erziehung zur Demokratie“) zu wenig Auseinandersetzungen (vgl. ebd. 84).

Die Frage der Lehrbücher war da schon konfliktreicher: Nach dem vor allem zu Beginn der Reformtätigkeit nicht klar war, wie die Schulstrukturen und Lehrpläne künftig aussehen würden, behalf man sich damit, zu den Schulbüchern aus Zeiten der Monarchie „Ergänzungshefte [...] [zu erarbeiten], in denen der Krieg verurteilt, die Demokratie gelobt, Pflichtbewusstsein gefördert und der die Zukunft Österreichs nur im Zusammenschluss mit Deutschland gesehen wurde“ (ebd.). Von katholischer Seite gab es Widerstand gegen diese Hefte, da sie der religiösen Morallehre zu wenig Platz eingeräumt sahen (vgl. ebd.).

2.3.2.4 Zuspitzung und Kompromiss 1926/27

Die Auseinandersetzungen zwischen SDAP und der katholischen Kirche bzw. der CSP, die ihren Anfang beim „Glöckel-Erlass“ 1919 genommen hatten, spitzten sich – auch in der öffentlichen Debatte um Schulreformen – immer weiter zu. 1926/27 kam es zum Höhepunkt: 1926 endete die Versuchsphase des Volksschullehrplans und der Allgemeinen Mittelschule, es kam zu „Massendemonstrationen, zu einer Flut von Eingaben und Gegendarstellungen, zu Flugblattaktionen und schließlich zur Entlassung des Ressortministers Emil Schneiders“ (Lechner 1995: 511). CSP und SDAP fanden schließlich einen Kompromiss: Der Volksschullehrplan von Otto Glöckel aus 1920 wird weiterhin umgesetzt, allerdings wird der konfessionellen Erziehung wieder stärkere Gewichtung beigemessen (vgl. ebd. 511). 1927 wurde es aufgrund verfassungsrechtlicher Änderungen für die Bundesregierung notwendig, grundlegende Schulgesetze neu zu beschließen, für die sie jedoch eine Zweidrittelmehrheit und damit die SDAP benötigten. Nun würde man sehen, ob die Schulversuche der Stadt Wien tatsächlich die „Macht des Faktischen“ auszuüben in der Lage waren. Der erste von Unterrichtsminister Schmitz vorgelegte Entwurf beinhaltete die gemeinsame Schule bis zur achten Schulstufe mit keinem Wort (vgl. Gruber 1991: 77), was für Aufregung in der SDAP führte. Die Wahlen im April 1927 und der Justizpalastbrand führten zu Unterbrechungen in den Verhandlungen. Im Herbst 1927 schließlich wurde ein Kompromiss präsentiert: Die SDAP hatte ihr Ziel, höhere Bildung für alle zugänglich zu machen, verfehlt. Das Gymnasium als Langform blieb erhalten, jedoch wurde parallel in der Sekundarstufe I die „Hauptschule“ eingerichtet, aus der es möglich sein sollte, in das Gymnasium überzutreten (vgl. Lechner 1995: 512, siehe auch Engelbrecht 1988: 103ff.); somit hätte „die ‚Konvention‘ ihre Bastion, die Langform des Gymnasiums, gehalten [...], die ‚Revision‘ aber gute Möglichkeiten [...], sie eben auf dem Wege der Hauptschule zu umgehen und à la longue zu Fall zu bringen“ (Lechner 1995: 512).

Dieser Verhandlungskompromiss beendete die Wiener Schulreform, weitere Bemühungen zu einer Gesamtschule zu kommen wurden nicht aufgenommen (vgl. Gruber 1991: 78).

2.3.3 *DAS ERBE OTTO GLÖCKELS*

Otto Glöckel ist in der bildungspolitischen Rezeption des Roten Wiens ungeschlagener Sieger. Das liegt wahrscheinlich auch an dem Platz, der ihm in – mehrmals auch in dieser Arbeit zitierten – bildungshistorischen Standardwerken wie der „Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Von den Anfängen bis zur Gegenwart“ des Bildungshistorikers Helmut Engelbrecht und der darin vorgenommenen Bewertung der Reformen zuteilwurde. Angesichts der mangelnden Umsetzung der „Einheitsschule“ hält Engelbrecht widerstreitend fest, dass diese „erste große Schulloffensive der Sozialdemokratie“ (Engelbrecht 1988: 75) Zukunftsvision und Pragmatismus zu verbinden wusste und nicht „als erfolglos bezeichnet werden“ dürfe (ebd.). Er lobt die Wiener Schulreformer unter Glöckel für ihr Engagement, mit dem sie Wien internationale Anerkennung, neue Impulse in den Bildungsdiskurs und Schritte „in Richtung einer Neuordnung des österreichischen Unterrichts- und Erziehungssystems“ (ebd.) gebracht hätten. Die Gründe für das Scheitern der zentralen Vorhaben sieht Engelbrecht in der Oppositionsrolle auf Bundesebene, der nicht ausreichenden Überzeugung der Lehrer:innen, der zu radikalen Sprache der übrigen SDAP (und hier vor allem der Otto Bauers) in Bildungsangelegenheiten, die einen überparteilichen Zusammenschluss verunmöglicht hätten und die Auseinandersetzungen mit der katholischen Kirche (vgl. ebd. 85-89). Gerade letzteres bezeichnet er als größte „Fehleinschätzung“ Glöckels: Durch den „Glöckel-Erlass“ „gerieten die Fragen der Neuordnung des Schulwesens in die Turbulenzen einer emotionell aufgewühlten Sphäre, und die Christlichsoziale Partei, die sich als verlängerter Arm der katholischen Kirche verstand, wurde von vornherein in eine Gegenposition gezwungen“ (ebd. 89).

Der Historiker Helmut Gruber, der die Geschichte des Roten Wiens mehr aus Perspektive der Sozialdemokratie, denn aus jener des Bildungspolitikers Glöckel analysierte, schließt sich insofern an, als auch er die mangelnde Erreichbarkeit und Überzeugungskraft Glöckels bei den Lehrer:innen als Problem sah; gegenüber der katholischen Kirche konstatiert er jedoch eher mangelnden Konfliktwillen der SDAP als Hauptproblem. Um das sozialdemokratische Bildungsideal umzusetzen, hätte weiter nicht die Annahme getroffen werden dürfen, Erziehung könne „wertfrei“ sein. Im Sinne der gegenkulturellen Offensive hätte sich auch die Schule der proletarischen Kultur verschreiben müssen. Außerdem stellt er die Frage, für wen die Möglichkeit, höhere Bildung zu genießen, infrage gekommen wäre. Gruber bezweifelt, dass es für einen großen Teil der Arbeiter:innen möglich gewesen wäre, ihren Kindern tatsächlich ein Studium finanzieren zu können (vgl. Gruber 1991: 78).

In der Bildungspolitik des Roten Wiens und seiner historischen Rezeption setzte sich also die Diskussion über Radikalität und Pragmatismus, Klassenkampf und Konsens weiter fort. In Anbetracht dessen, dass viele der damals getroffenen Reformen immer noch Teil der österreichischen Schullandschaft sind (oder im Fall der Hauptschule bis vor wenigen Jahren waren) muss jedoch jedenfalls eine politische Tragfähigkeit und zeitlose Komponente festgestellt werden. Wobei jedoch wohl auch das Urteil zulässig wäre, dass die österreichische Bildungspolitik nun seit knapp 100 Jahren nicht fähig war, über den Schulkompromiss von 1927 hinauszuwachsen.

3 METHODOLOGIE UND METHODE

3.1 DISKURSE UND DISKURSANALYSE

In der oben eingeführten Forschungsfrage wurde bereits der Forschungszugang über einen diskursanalytischen Zugang vorweggenommen. Im folgenden Kapitel soll die Methodologie von J.G.A. Pocock dargelegt werden, um im Anschluss die in dieser Arbeit auszuführenden Methoden zu beschreiben.

3.1.1 DIE VORBEDINGUNGEN – DER „LINGUISTIC TURN“

Die deutschsprachige Erziehungswissenschaft orientiert sich seit ihrer akademischen Disziplinwerdung zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark an Ideen des deutschen Idealismus und dessen Fokus auf den „Geist“. Als für dieses Forschungsinteresse adäquate Methode wurde die Hermeneutik zur Priorität, mithilfe derer versucht wird, Sinnzusammenhänge und Aussagen – den „Geist“ – aus Texten heraus zu destillieren (vgl. Tröhler/Fox 2019: 2). In dieser Tradition wurde auch der Kanon der deutschen „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ durch Hermann Nohl und dessen Schüler zusammengestellt (dessen Zusammensetzung bspw. Tenorth angesichts der lückenhaften Rezeption ganzer bildungstheoretischer Schulen kritisierte; Tenorth 1994: 592). In zeitlicher Nähe dazu entwickelte sich in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen in Frankreich, England und den USA ein „neues Verständnis menschlicher *Sprache*“ (Tröhler/Fox 2019: 3; H.i.O.), das nicht nur „das überlieferte moderne, methodengestützte Wissenschaftsverständnis“ (ebd.), sondern damit auch die deutsche Hermeneutik und den idealistischen Fokus auf den „Geist“ in Frage stellte. Dieser Perspektivenwechsel wird heute als „linguistic turn“ bezeichnet – der Begriff fand bereits in den frühen 1950er-Jahren Niederschlag, einer breiteren Öffentlichkeit wurde er wohl erst seit einer breiteren Rezeption in den 1980er-Jahren bekannt (vgl. ebd. 10f., siehe dazu auch Hellmuth/Ehrenstein 2001: 150ff., Iggers 1995: 557, Rosa 1994: 19f.).

Durch diesen neuen Zugang zu Sprache „wurde das bis dahin dominante Verständnis von Sprache als bloßem Medium zur Repräsentation und Kommunikation von Gedanken in Frage gestellt“ (Stieger 2022: 185); ausgehend von den sprachwissenschaftlichen und -philosophischen Untersuchungen Ferdinand de Saussures, Benjamin Lee Whorfs, Ludwig Wittgensteins und John L. Austins lautet die zugrundeliegende Prämisse, dass „*Sprache* das primäre Forschungsinteresse darstellt, da *sie* es in diesem Verständnis ist, welche die Welt, *so wie* sie vom Menschen wahrgenommen wird, erst in dieser Weise erschafft“ (Tröhler/Fox 2019: 3; H.i.O.). Der Genfer Linguist de Saussure nahm bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine Unterteilung von Sprache als System (*langue*) und dem konkreten Sprechakt (*parole*) vor (vgl. de Saussure 2016: 16), wobei die *langue* „keine Funktion der sprechenden Person [ist], sondern ein Produkt, welches das Individuum passiv aufnimmt“ (ebd. 17) und die *parole* einen individuellen „Willens- und Intelligenzakt“ (ebd.) bezeichnet. Whorf fokussierte vor allem darauf, dass „Denken und damit die Wahrnehmung Welt“ (Tröhler/Fox 2019: 6) durch Sprache geprägt wird; während Wittgenstein postulierte, dass man Wörter nicht nur ausspricht, um damit Sätze zu bilden, sondern dass sie auch „etwas tun“ (ebd. 8). Darauf aufbauend entwickelte Austin die Theorie der Unterscheidung von Sprache in „lokutiv“ (was den Sprechakt bezeichnet) und „illokutiv“ (was auf die dahinterliegende Handlungsabsicht des Sprechers bzw. der Sprecherin abzielt) (vgl. ebd. 10, siehe dazu auch Austin 1972).

Auf wissenschaftstheoretischer Ebene führten diese Erkenntnisse zu grundlegenden Neuordnungen: Die bis dahin geltende Trennung des Subjekts von der äußeren („objektiven“) Welt wurde durch die These, die Welt um uns herum sei durch uns beständig sprachlich konstruiert, in Frage gestellt (vgl. ebd. 3). Damit ginge es nicht mehr darum

(ewige) Wahrheiten in klassischen Texten zu finden [...] [sondern um] Fragen im Zusammenhang von Wissen und Macht, er [der linguistic turn, Anm. d. Autorin] ist fundamental kontextuell und damit das Gegenmodell zu intellektuellen Traditionen, die in dualistischer Weise das „Innere“ nicht nur scharf vom „Äußeren“ trennen, sondern dem letzteren auch keine (besondere) Bedeutung beimessen (ebd. 24f.).

Neben der Abkehr vom inneren „Geist“ wendet sich der linguistic turn jedoch auch von materialistischen Analysen, wie einer marxistischen, ab: Das Bewusstsein ist nicht „Produkt des sozialen Lebens“ (Iggers 1995: 557), sondern geht „weitgehend aus der Sprache“ (ebd.) hervor. Soziale Verhältnisse erschließen sich nicht – wie bei Marx – aus den Produktionsbedingungen, sondern aus den jeweils dominanten Diskursen.

Das Forschungsinteresse dieser vorliegenden Arbeit speist sich größtenteils aus der Fragwürdigkeit der historischen und historiografischen Rezeption der Bildungspolitik des Roten Wiens. Die Arbeit mit diskurstheoretischen Ansätzen in diesem Zusammenhang ergibt sich aus dem

Perspektivenwechsel, den der „linguistic turn“ in dieser Hinsicht mit sich gebracht hat. Während in der klassischen Hermeneutik ein fester Kanon an „Klassikern“ vorausgesetzt wird, der stellvertretend für eine Epoche oder ein Gebiet analysiert wird, um aus dem Text heraus Erkenntnisse zu gewinnen, rückt mit dem „linguistic turn“ nun die Rezeption ebenso genauer in den Blick. Oder, wie es Raimund Ottow formulierte: „Ein Text, den niemand liest, den niemand diskutiert, weitervermittelt oder auch kritisiert, existiert diskursiv nicht“ (Ottow 2002: 243).

3.1.2 DER DISKURS UND DIE CAMBRIDGE SCHOOL

Durch die zunehmende Verbreitung diskurstheoretischer Ansätze differenzierte sich auch das Feld der möglichen Forschungszugänge immer weiter aus. Stieger hielt dazu fest, dass es „die Diskursanalyse“ (Stieger 2022: 184; H.i.O.) nicht gäbe; ebenso keine „homogene Doktrin“ (Tröhler/Fox 2019: 3), sondern verschiedenste Möglichkeiten an Forschungsgegenstände heranzugehen (vgl. Keller 2011: 9). Am prominentesten in diesem Zusammenhang sind wohl die Theorien des französischen Philosophen Michael Foucault. In seinem Zugang ist die Aufgabe der Diskursanalyse, Diskurse „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1969: 74, zitiert nach Stieger 2022: 185). Er begreift Diskurse als Fundament, das von Forscher:innen entdeckt werden muss, um seine Bedeutung und Auswirkungen verstehen zu können. Foucault nennt die Diskursforschung auch die „Archäologie des Wissens“. Forscher:innen müssen, wie Archäolog:innen, Schicht um Schicht abtragen, um der Bedeutung des Diskurses näherzukommen (vgl. Foucault 1981). Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Diskurse regulieren, was von wem zu einer bestimmten Zeit gesagt werden kann und was nicht (vgl. Stieger 2022: 186; siehe auch Landwehr 2018, Tröhler/Fox 2019). Diskurse setzen einen bestimmten Bereich für Diskussionen in einem bestimmten Rahmen, wie einer Nation oder einer speziellen Gemeinschaft. Sie regulieren (öffentliche) Debatten, inkludieren und exkludieren. Genauer definiert Ottow Diskurse „als Einheit von Inhalt: politisch-normative Weltdeutung, und Form: politische Sprache [...] [.] die notwendig aufeinander verweisen; ein bestimmter Inhalt ist nur in einer Sprache formulierbar, und eine bestimmte Sprache bringt eine bestimmte politische Weltdeutung zur Sprache“ (Ottow 2002: 254f.). Diskurse können auch als materielle Manifestationen von Ideologien und Machtverhältnissen betrachtet werden (vgl. Titscher et al. 2000), die beständiger Reproduktion und Adaption bedürfen, um wirkmächtig zu sein. Eine dieser Herangehensweisen an Diskurse als Forschungsgegenstände liefert die „Cambridge School“ um Quentin Skinner und John G.A. Pocock. Die ab den 1970ern als loser Zusammenschluss tätige Denkschule hatte das Ziel, den „linguistic turn“ auf ideengeschichtliche Fragen umzulegen.

Aufbauend auf den Theorien de Saussures und Austins erwuchs die

Forderung nach einem Studium von Texten der (politischen) Ideengeschichte, welches diese nicht mehr als abstrakte, aufeinander bezogene Beiträge zu einer kontinuierlichen philosophischen Debatte über „zeitlose menschliche und politische Probleme“ interpretiert, sondern die Theorien politischer Philosophien als politische und linguistische *Handlungen* in einem jeweils historisch und kulturell, politisch und linguistisch genau zu bestimmenden *Kontext* begreift (Rosa 1994: 198; H.i.O.).

Im Spannungsfeld zwischen Idealismus und Materialismus postuliert Skinner, dass Autor:innen „nie kontextunabhängig [, aber auch] [...] *nicht* komplett vom Kontext determiniert seien und damit auch keine Gefangenen desselben“ (Tröhler/Fox 2019: 12, H.i.O; siehe dazu auch Skinner 1969, Hellmuth/Ehrenstein 2001). Dennoch legt die „Cambridge School“ ihren Fokus „nicht auf große Männer“ (Ottow 2002: 563) und deren Texte, sondern auf die politischen Diskurse, in denen diese Texte, die später als „Klassiker“ firmieren sollten, entstanden sind: „Pocock und Skinner wenden sich [...] einer Denkweise [zu], die zugleich eine Sprech- und Schreibweise war, die das politische Handeln einer großen Gemeinschaft bestimmte und den Rahmen schuf, in dem der Austausch von Gedanken möglich wurde“ (ebd. 564). Die Abkehr von der Annahme der Linearität und Überzeitlichkeit sowie das neue Interesse am politischen Kontext bedeutete, den Fokus verstärkt auf die diskursive Ebene zu legen: Unter welchen (politischen, sozialen, diskursiven) Bedingungen wurde ein Text oder eine Idee hervorgebracht, wie wurde dies rezipiert und von wem? Wo sind diskursive Konflikte zu verorten, treten Kämpfe um die diskursive Hegemonie auf? Welcher Diskurs setzte sich unter welchen Bedingungen wogegen durch?

Diese Betonung der diskursiven Ebene ist zugleich eine politische: Wenn Theoriebildung im Sinne eines Beitrags zu einem Diskurs als Handlung verstanden wird, ist ihr die politische Komponente inhärent. Ohne auf Komplexitätsreduktionen zurückgreifen zu müssen, verfrachten Pocock und Skinner sohin wissenschaftliche Debatten vom Elfenbeinturm auf den Marktplatz. Hellmuth/Ehrenstein sehen in der Cambridge School eine „Form der Ideengeschichte, die den historischen Akteur ernst nimmt [...] [und in] politische[n] Theorien Instrumente, mit denen einzelne Individuen in das Weltgeschehen eingreifen. [...] Sprechakte können politisches Handeln eröffnen oder aber blockieren“ (Hellmuth/Ehrenstein 2001: 171). Im Unterschied zu Foucault stellt sich damit die Cambridge School auf die „Input-Seite des politischen Prozesses“ (Ottow 2002: 253); dass Diskurse auf die politische Praxis einwirken (und umgekehrt) bedeutet auch, dass „eine andere Politik möglich ist“ (ebd. 254), was überhaupt als Voraussetzung für sinnhaftes politisches Denken gesehen werden muss. Diese Verstrickung zwischen politischer Theorie und Praxis heißt in Konsequenz auch, politische Theorien nicht nur darauf zu hinterfragen, „was *in ihnen gesagt* wird, sondern auch [...] was *durch sie (politisch) getan* wird“ (Rosa 1994: 219; H.i.O.).

Die Theorien von Skinner und Pocock entwickelten sich in unterschiedliche Richtungen, werden jedoch als „komplementär“ bezeichnet (vgl. Rosa 1994: 218; Hellmuth/Ehrenstein 2001: 157). Während Skinner von den Theorien Austins aus- und auf die Sprache als Handlung der Autorin eingeht und „die Umbrüche, Veränderungen und Rechtfertigungen [von] [...] Paradigmen in Krisenzeiten“ (Rosa 1994: 201) untersucht; stützt sich Pocock auf de Saussures Unterteilung in ideologische Sprache (*langue*) und konkreten Sprechakt (*parole*) und fokussiert „die historische Rekonstruktion von in einzelnen Epochen der Geschichte dominierenden Paradigmen“ (ebd.). Den Begriff des „politischen Denkens“ ersetzt er durch den „politischen Diskurs“ und macht damit Dabei konstatiert er eine Wechselwirkung zwischen dem Diskurs oder der ideologischen Sprache und dem verwendeten Vokabular, dem Sprechakt. Die zentrale Frage ist, „welchem ideologischen Sprachdepot (*langue*) ein Satz (*parole*) entspringt und von ihm spezifischen Sinn erhält, wobei er auch untersucht, wie sich die *langue* über die Zeit just durch den Gebrauch im Wort (*parole*) ändern kann“ (Tröhler/Fox 2019: 15; H.i.O.). Pococks „Konzept der Rekonstruktion politischer Sprachen“ (Hellmuth/Ehrenstein 2001: 158) fußt dabei auf der Linguistik, der modernen Sprachphilosophie, dem Begriff des „Paradigma“ (entlehnt aus der Wissenschaftssoziologie Thomas Kuhns) und hermeneutischen Verfahren (vgl. ebd.). Mithilfe dieser Methodologie sucht er historische „Sprachen“ (genauer gesagt Paradigmen, Diskurse), in denen sich „das politische Denken einer Gemeinschaft vollzieht“ (Rosa 1994: 209). Ausgangspunkt ist, dass politische Gemeinschaften ein gemeinsames, stabiles Vokabular teilen, im Rahmen dessen politisch verhandelt wird (vgl. ebd. 205). Die individuelle Autorin eines Textes ist Teil dieser Gruppe, in deren Sprache sie ihre Handlungen setzt (vgl. Boucher 1985: 762):

Damit etwas gesagt, geschrieben oder gedruckt werden kann, muss eine Sprache vorhanden sein; die Sprache bestimmt, was in ihr gesagt werden kann, sie kann aber ihrerseits durch das modifiziert werden, was in ihr gesagt wird. Die Interaktionen von *langue* und *parole* haben eine geschichtliche Dimension (Pocock 2010: 128; H.i.O.).

und damit eine Diskurshaftigkeit. Unter Sprachen versteht Pocock „in der Regel Subsprachen: Idiome, rhetorische Verfahren, Formen politischer Reden, deutlich zu unterscheidende Sprachspiele, die jeweils über ihr eigenes Vokabular verfügen können, ihre Regeln, Vorbedingungen und Implikationen, ihren Ton und Stil“ (ebd. 219).

Will man nun eine dominante ideologische Sprache – oder: hegemonialen Diskurs – untersuchen, muss dies im Sinne Pococks auf zwei Ebenen und in zwei Schritten geschehen. Zunächst muss die *langue* erlernt werden, d. h. die Idiome sowie der Kontext, in dem der Diskurs stattgefunden hat. Parallel dazu muss man sich mit der *parole*, also den konkreten Sprechakten vertraut machen, die in dieser *langue* auftreten (vgl. ebd. 130).

Anschließend daran tritt die Interaktion von *parole* und *langue* in den Vordergrund; wie die *parole* auf die *langue* einwirkt und wie diese sich gegebenenfalls verändert (vgl. ebd. 151).

3.2 METHODISCHES VORGEHEN

Um die vorgeschlagene Vorgehensweise Pococks im Rahmen dieser Masterarbeit umzusetzen, musste zunächst ein angemessener Korpus an Quellen zusammengestellt werden. Angemessen meint in diesem Zusammenhang sowohl den Umfang als auch den inhaltlichen Bezug zum Forschungsfeld und der Beantwortung der Forschungsfrage nach den Charakteristika des sozialistischen Erziehungsdiskurses im Roten Wien. Bei der Auseinandersetzung mit dem oben skizzierten historischen Kontexts der Entstehung des Roten Wiens, sowie seiner Reformpolitik und der ideologischen Fundamente stachen drei Proponenten sozialistischer Erziehungskonzepte ins Auge: der Mitbegründer austromarxistischer Ideologie Max Adler, der Schulreformer Otto Glöckel und der Kinderfreundefunktionär und Pädagoge Otto Felix Kanitz. Aufgrund ihrer prominenten Erwähnungen in der Sekundärliteratur wurde zunächst deren politisches und literarisches Schaffen, sowie teils posthum herausgegebene gesammelte Werke auf geeignete Texte durchgesehen und für die Untersuchung zentral erscheinende Texte ausgewählt. Dadurch ergab sich ein vorläufiger Korpus von neun Texten, davon drei von Max Adler verfasste („Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung“, „Kirche und Schule“ und „Der Sozialismus als Bildungsmacht“), vier von Otto Glöckel („Das Tor der Zukunft“, „Schule und Klerikalismus“, „Sozialistische Schulpolitik nach der Revolution“ und „Neues Parteiprogramm und Schule“) sowie drei von Otto Felix Kanitz („Kämpfer der Zukunft. Eine systematische Darstellung der sozialistischen Erziehungsgrundsätze“, „Klassenpädagogik“ und „Was ist sozialistische Erziehung?“). Außerdem zu Rate gezogen wurde der Sammelband „Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik“ von 1983, in dem die Autor:innen zu ihren Texten jeweils wichtig erscheinende Quelltexte vollständig oder auszugsweise zur Verfügung stellten. Hieraus wurden weiter fünf Texte zur österreichischen Schulreform (Leitlinien, Berichte und Reden Glöckels, sowie ein Text eines Mitarbeiters der Schulreformabteilung) und – aufgrund der zentralen Stellung seiner Person in der austromarxistischen Theoriebildung – der Text „Schulreform und Klassenkampf“ von Otto Bauer entnommen.

Da sich die Untersuchung der Forschungsfrage auf den Diskurs innerhalb und rund um die Sozialdemokratische Arbeiterpartei als diskursführende Organisation konzentriert, wurde im nächsten Schritt die Monatszeitschrift „Der Kampf“, die rückblickend als Theorieorgan führender SDAP-Mitglieder und Sammlung austromarxistischer Ideologie gesehen wird (vgl. Leser 1985: 24), zu Rate gezogen. Diese Zeitschrift erschien im Verein „Zukunft“ in Wien, wobei sie nach den Februarkämpfen 1934 von Otto Bauer zunächst in der damaligen Tschechoslowakei und später in

Paris herausgegeben wurde. Im Digitalarchiv „ANNO“ der Österreichischen Nationalbibliothek sind gesammelte Jahresausgaben von 1907 bis 1940 vorhanden. Bei der Durchsicht der Jahresinhaltsverzeichnisse wurde gezielt nach Texten gesucht, in deren Titel die Begriffe „Bildung“, „Schule“ oder „Erziehung“ vorkommen. Außerdem wurde nach Texten gesucht, auf die in der Sekundärliteratur zur sozialdemokratischen Bildungs- und Erziehungsarbeit verwiesen wurde. Nach einer vorläufigen Auswahl wurden sehr kurze (unter einer Seite Länge) und inhaltlich sehr spezifische Texte (wie eine Replik Adelheid Popp auf einen Vortrag eines Mediziners zu „Rassenhygiene und Mädchenbildung“) aussortiert. Übrig blieben 19 Texte, von denen sich sieben mit Schule und Kindererziehung beschäftigen und zwölf den Fokus auf parteiinterne Bildungsarbeit bzw. Arbeiter:innenbildung legen. Zunächst bestanden Unsicherheiten, ob dieser zweite Themenkomplex auch Teil des Quellenkorpus sein soll; nachdem das Feld der Erwachsenenbildung, im Sinne der Bildungsarbeit von und mit Arbeiter:innen jedoch eine so prominente Rolle im Gesamtwerk des Roten Wiens einnahm, soll sie auch Gegenstand dieser Untersuchung sein.

Neben dem „Kampf“ gab es außerdem zwei Zeitungen in direktem Zusammenhang mit der Sozialdemokratie, die sich mit Bildung und Erziehung beschäftigen: die „Sozialistische Erziehung“ (kurz: SE), die von 1921 bis 1934 (und dann wieder von 1948 bis 1994) von den Kinderfreunden herausgegeben wurde und die „Bildungsarbeit“ (kurz: BiA), die als Organ der sozialdemokratischen Zentralstelle für Bildungsarbeit von 1909 bis 1934 (mit Ausnahme der Jahre 1914-1918) erschien. Um den sozialdemokratischen Diskurs um Erziehung möglichst umfänglich analysieren zu können, sollen auch diese beiden Medien in die Untersuchung einbezogen werden. Nachdem eine Schlagwortsuche wie oben bei „Der Kampf“ aufgrund des thematischen Fokus der Zeitungen nicht als sinnvoll erachtet wurde, wurde bei der Auswahl der Texte anders vorgegangen. In der ersten Ausgabe der „Bildungsarbeit“ wird darauf hingewiesen, dass jede Ausgabe einen expliziten Leitartikel beinhaltet, der der jeweiligen Ausgabe vorangestellt ist. Leitartikel haben die Funktion, die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber:innen zu einem bestimmten Thema zu repräsentieren und auf meist mehr und prominenterem Platz als die restlichen Artikel Stellung zu beziehen. Im Falle der „Bildungsarbeit“ finden sich darunter bspw. auch Jahres- oder Konferenzberichte. Daher wurde aus jedem Jahr ein Leitartikel aus jeweils unterschiedlichen Heftnummern ausgewählt, um ein breites Bild der Zeitung darzulegen. Aus den Erscheinungsjahren 1909-1913 und 1919-1934 ergeben sich daher 21 Artikel. Bei der „Sozialistischen Erziehung“ gibt es diese explizite Einteilung der Artikel nicht. Die einzelnen Ausgaben beginnen mit programmatischen Artikeln (die nach keinem bestimmten System sortiert zu sein scheinen), danach folgen praktische Handreichungen für die Arbeit in

Kinderfreundegruppen oder -horts, wie Bücherschauen oder Gruppenstundenkonzepte, sowie auch Berichte aus der Organisation. Aufgrund der Fülle der verschiedenen Texte wurden jeweils die Jännerausgaben der Zeitung herangezogen (da die SE 1934 nur noch im Jänner und Februar erscheinen konnte, stellte sich dies als sinnvoll dar) und aus ihnen ein Text ausgewählt, der sich auf den vorderen Seiten befindet. Teilweise lesen sich diese ebenso wie Leitartikel oder Editorials, teilweise sind es Diskussionen zu aktuellen Thematiken der Erziehungsarbeit. Aus dieser Auswahl ergaben sich weitere 14 Artikel. Der Quellenkorpus umfasst somit 75 Texte zu insgesamt rund 500 Seiten.

Um anhand dieser Quellen die *parole* zu identifizieren, wurde mit den ausgewählten Texten nun wie folgt verfahren: In einem ersten Schritt wurde jeder Text auf zentral verwendete Begriffe untersucht. Die Frage war vorerst nicht, was der Autor bzw. die Autorin inhaltlich mit dem Text ausdrücken wollte, sondern welche Worte er oder sie in der Diskussion um Bildung und Erziehung wählt. Aus dieser ersten (überblickshaften) Lektüre der Texte wurde eine Liste mit rund 700 Begriffen (wobei zahlreiche Begriffe mehrfach enthalten waren) erstellt. Begriffliche und sprachliche Übereinstimmungen wurden abgeglichen und die 35 meistgenannten Begriffe identifiziert und somit ein vorläufiges Glossar der *parole* erstellt. Um die Begriffe innerhalb des Quellenkorpus zu überprüfen und das Glossar damit zu verdichten, wurden im nächsten Schritt alle Quelltexte auf die Nennung dieser 35 identifizierten Begriffe untersucht. Zentral war auch hier nicht die Frage nach den Inhalten des Textes, sondern ob (und je nach Länge des Textes auch wie häufig) die einzelnen Wörter und Wortkonstellationen in den einzelnen Texten genannt werden. Nach dieser zweiten Eingrenzung bestand das Glossar aus 22 Begriffen (und geringfügigen Abwandlungen, bspw. in Adjektive), die für die weitere Analyse die *parole* darstellen: Arbeit, Sozialismus, Proletariat, Kampf, Erziehung, Entwicklung, Schule, Partei, Kind, Bildung, Geist, Aufgabe, Gesellschaft, Jugend, Lehrer, Zukunft, Welt, Eltern, Revolution, Gegner, Freiheit, Fortschritt.

Im Anschluss wurden die Textstellen im Quellenmaterial herausgearbeitet, in denen diese Begriffe genannt werden. Für einen ersten Überblick über die Textstellen wurde die Software „MAXQDA“ genutzt. Mithilfe dieser Übersicht konnten die Texte auf die Verwendung der zentralen Begriffe untersucht werden. Die im Zentrum stehende Frage war, was die vorab identifizierte *parole* in dem vorher gesteckten Diskursrahmen aussagt und auf welche diskursiven Charakteristika sie hinweist. Durch die Analyse dieser Textstellen konnte folgendes Strukturschema der Analyse erarbeitet werden: Als relevante *parole* wurden die Begriffe Gefühls-, Verstandes- und Willensbildung, Arbeit, Schulreform, Kind/Jugendliche, Eltern, Erzieher:innen/Lehrer:innen, Klassenkampf, Neutralität und Schulkampf definiert.

Der historische Kontext wurde bereits oben dargestellt und dient als Hintergrund der Analyse. Die dominanten Motive der *langue* in Folge dieser Untersuchung in zwei Teilen dargestellt: Einerseits der (überblickshafte) Diskurs rund um Otto Glöckel und andererseits der Diskurs „links davon“, um Überschneidungen und Abgrenzungen in Hinblick auf die Forschungsfrage diskutieren zu können. Die Beschreibung der einzelnen Themen sowie deren Zusammenhänge werden im nächsten Kapitel vorgenommen.

4 ANALYSE

4.1 ZENTRALE BEGRIFFE – DIE *PAROLE*

Im Zuge der analytischen Auseinandersetzung mit dem Material wurden die oben genannten Begriffe zunächst in den Quellen gesucht und im Hinblick auf die Textstellen kontextualisiert, um sie im verwendeten Zusammenhang zu greifen, beschreiben und interpretieren zu können. Durch diese Analyse konnte die *parole* nun wiederum auf elf Begriffe eingegrenzt werden, die den sozialistischen Erziehungsdiskurs im Roten Wien sprachlich konstituieren: Gefühls-, Verstandes- und Willensbildung, Arbeit, Schulreform, Kind bzw. Jugend, Eltern, Erzieher:innen, Klassenkampf, Neutralität und Schulkampf. Das tatsächliche Vorkommen und die konkrete Verwendung dieser Begriffe im Quellenmaterial soll im folgenden Kapitel analysiert werden.

4.1.1 GEFÜHLS-, VERSTANDES- UND WILLENSBILDUNG

Im Material tauchen sowohl unterschiedliche Bildungszusammenhänge (Arbeiter:innenbildung, Schulbildung, Bildung und Erziehung), als auch Bildungsaufträge auf. Diese Aufträge oder Zielsetzungen werden bei Kanitz (1929a) explizit in Gefühls-, Verstandes- und Willensbildung vorgenommen; in den übrigen Texten finden sich diese unterschiedlichen Ansprüche an Bildungsarbeit ebenfalls (implizit) wieder. Diese Einordnung zieht sich fast durch das gesamte Material und betont jeweils unterschiedliche Ausgangs- und Zielpunkte der konkreten Bildungsaktivitäten.

4.1.1.1 Gefühlsbildung

Einer dieser zentralen Ausgangspunkte ist die Gefühlsbildung. In der Beschäftigung mit dem Analysematerial fällt hier auf, dass es im Zusammenhang mit Bildung eine starke Betonung der Gefühlswelt gibt, die als geeigneter Ausgangspunkt der Bildungsarbeit beschrieben wird. Die Gefühle der Arbeiter:innen und deren Kinder gilt es zu entwickeln und zu kanalisieren. In der Tätigkeit der Arbeiter:innenbildungsvereine erwuchs bspw. die „demokratische Gefühls- und Willensbildung“ (Wagner 1931: 10), die – vor allem seit der Schaffung der Republik – dazu dienen sollte, Demokratie als intellektuelles sowie soziales Konzept in den Alltag der Arbeiter:innen zu

integrieren. Besonders im Fokus steht hier jedoch die Herausbildung des Klassengefühls bzw. -bewusstseins. Die „gefühlsmäßige sozialistische Ueberzeugung [sic!]“ (Brunn 1919: 389), bzw. eine tief verankerte politische Gesinnung, erwächst aus der gesellschaftlichen Klassenposition und der damit einhergehenden, erfahrenen Unterdrückung.

Die „gefühlsmäßige Auflehnung“ (M. Adler 1927: 2) gegen diese Art von Unterdrückung ist Grundlage und Ausgangspunkt der sozialistischen Erziehung, die das Fundament des Zusammenhalts der Arbeiter:innen bildet:

Dauernde Gesinnung, nicht stürmische Begeisterung, die plötzlich wieder in dumpfe Hoffnungslosigkeit zurücksinkt, brauchen wir in diesen Tagen. Wohlan, schaffen wir die Grundlagen für die dauernde Gesinnung und damit für die Größe und Kraft der Arbeiterbewegung, daß sie unüberwindlich werde (Danneberg 1919: 2).

Diese „dauernde Gesinnung“ kann hier als Weltanschauung übersetzt werden, die bei Kanitz zweifellos auf der Gefühlsebene verhaftet ist, wenn auch die Verstandesebene einen wichtigen Beitrag zur Festigung ebenjener liefern kann (vgl. Kanitz 1929a: 135), wie anschließend gezeigt werden soll. Grundstein für die politische Organisation und Bindung an eine Organisation respektive Bewegung ist jedoch die Gefühlsebene:

Sind die meisten unter uns auf Grund ihrer Marx- und Kautsky-Studien – also auf Verstandeswegen – zum Sozialismus gekommen oder sind sie durch die ihrer wirtschaftlichen Lage entspringenden Gefühle der Empörung, der Auflehnung, des Hasses, vielleicht auch des Neides einerseits, durch Gefühle der Solidarität und der Verbundenheit mit andern, die schon Sozialisten waren, andererseits zum Sozialismus gestoßen? Dann allerdings, als unser Gefühl uns in das Lager des Sozialismus geführt hatte, dann erst haben wir mit Begeisterung Marx und Kautsky gelesen – was den meisten von uns früher nicht eingefallen wäre –, um nun das auch verstandesmäßig zu begreifen, was unser Gefühl längst bejaht hatte! (ebd. 136).

Der gefühlsmäßigen, weltanschaulichen Überzeugung wird konsequenterweise aufgrund seiner Unmittelbarkeit eine bedeutende Überlegenheit gegenüber verstandesmäßiger Überzeugung zugeschrieben. Diese, in der „Burg des Gefühls“ (ebd. 135) verankerten Gefühle gegenüber einer Ideenwelt oder Kollektiv verhindere, sich auch von gegenteiligen Fakten überzeugen zu lassen. Dies sei jedoch kein Spezifikum sozialistischer Ideologie, sondern würde ebenso auf Katholik:innen oder Nationalist:innen zutreffen, die sich auf einer reinen Verstandesebene „nicht überzeugen lassen“ (ebd.) würden.

Bei Kindern erscheint diese Gefühlsbildung indessen außerordentlich zentral zu sein, bei Kanitz ist es sogar das „wichtigste Gebiet innerhalb der sozialistischen Kindererziehung“ (ebd.), da man Kinder leichter auf der Gefühls-, denn auf der Verstandesebene erreichen könne. Außerdem ermögliche der Zugang über die Gefühlswelt, eine größere Menge an Kindern gesammelt, statt bloß individuell ansprechen zu können, was angesichts des starken Expansionsdrangs der sozialdemokratischen Partei bzw. Arbeiter:innenbewegung notwendig erschien. Die „gefühlsmäßige Beeinflussung“ (Kanitz 1928: 2) der Kinder und Jugendlichen diene also auch dem Ziel der sozialistischen Agitation; die Weltanschauung sozialistischer Ideologie sollte den Kindern gefühlsmäßig vertraut gemacht werden. Die Aufgabe sozialistischer Erziehung wäre es,

die Gefühle der Solidarität, die in jedem Menschenkind schlummern, auf das stärkste zu entfalten, die Gefühle des Egoismus damit so stark als möglich zu bekämpfen. Die Kinder des Proletariats sollen durch diese Erziehungsarbeit mit tiefster Sehnsucht nach einer solidarischen Gesellschaft – die ja keine andere als die sozialistische sein kann – erfüllt werden (Kanitz 1929a: 139).

Bei der Ausgestaltung gefühlsbildender Aktivitäten oder Erziehungskonzepte ist ersichtlich, dass Anleihen bei anderen (zuweilen als gegnerisch verstandenen) Organisationen bzw. Institutionen getätigt wurden; eigenständige Formate erscheinen auch deshalb als notwendig, um die Arbeiter:innen in ihrer Gefühlswelt nicht der Kirche zu überlassen. Im „Bericht der Zentralstelle für das Bildungswesen“ 1922/23 wird der Wunsch nach der Gründung sozialdemokratischer „Kunststellen“ außerhalb Wiens mit der aktuell vorherrschenden kulturellen Vormachtstellung der „Feinde der Arbeiterklasse“ (Bericht der Zentralstelle für das Bildungswesen 1923: 91) über „Theatervorstellungen, Musikvereinen und dergleichen“ (ebd.) in ländlichen Gebieten begründet. Kirche und Bourgeoisie hätten schon lange vor der Arbeiter:innenbewegung verstanden, dass Kinder und Jugendliche effektiv über die Gefühlsebene zu erreichen wären: „Die religiöse Erziehung legt das Schwergewicht auf die Gefühlsbildung durch Gesang und Gebet, durch Prozessionen und Messen. Die nationalistische Erziehung tut desgleichen: Lieder und Gedichte, Feiern, Flaggen und Aufzüge sind ihre wirkungsvollsten Erziehungsmittel“ (Kanitz 1929a: 137). Vor allem den Kinderfreunden und Roten Falken wird eine wichtige Rolle in dieser Aufholjagd zugesprochen: Über die Freude an gemeinsamen Aktivitäten wie Märchenabenden, Lichtbildvorträgen, Natur- und Wanderausflügen, Spielen und Büchereien (vgl. Afritsch 1910: 91f.) sollten Kinder emotional an die Bewegung gebunden werden. Die „Bedeutung der Freude für das kindliche Seelenleben“ (Kanitz 1929a: 147) stehe hier an erster Stelle, während jedoch all diese Aktivitäten auch dazu genutzt werden sollten, Werte der Arbeiter:innenbewegung wie Solidarität, Demokratie oder Kollektivismus zu vermitteln.

Die proletarischen Kinder von der Straße zu holen und ihnen Schönes wie die Natur näherzubringen⁸, sei das eine; sie dadurch jedoch auch dem Einfluss der Kirche zu entziehen, ein weiterer Vorteil (vgl. Afritsch 1910). Bei der Auswahl der Spiele solle stets Bedacht daraufgelegt werden, nur solche mit den Kindern zu spielen, die darauf abzielten, „den Gemeinschaftssinn zu stärken“ (Lazarsfeld 1926: 3) und nicht solche, die bürgerliche Gesellschaftsideale, wie Konkurrenz und Wettbewerb, zu verstärken. Und auch in formalen Schulkontexten solle dieses Prinzip angewandt werden: „Erfüllt das Kind mit sozialem Gefühl. Es lerne sich unterzuordnen in Gemeinschaften, lerne mit anderen gleichen Zielen zustreben!“ (Glöckel 1917: 113).

Die gefühlsmäßige Überzeugung bzw. Zugehörigkeit manifestiert sich auch auf körperlicher Ebene: Neben den bereits erwähnten Wanderausflügen der Kinderfreunde und Roten Falken diente auch der Arbeiter:innensport sowie „Feste und Feiern“ (Die erste österreichische Arbeiterbildungskonferenz 1928: 243) und Aufmärsche wie am Ersten Mai der Gefühlsbildung. Diese könnten dafür genutzt werden, die Geist und Körper zu vereinen, wie sich an einem Vorschlag für den Ablauf von Maifeierlichkeiten zeigt:

Die Zeit scheint reif, sie zusammenwirken zu lassen zu großer, einheitlicher Wirkung, um zum Ausdruck zu bringen, daß Körper- und Geisteskultur zusammengehören und in der proletarisch-sozialistischen Gesellschaft auch eine große Einheit bilden müssen. Wo Sportplätze vorhanden sind, sollte am Nachmittag des 1. Mai ein großes proletarisches Maifest mit etwa folgendem Programm abgehalten werden: 1. Arbeiterkapelle: Arbeitermarsch. [...] 3. Aufmarsch der Arbeiterturner und -turnerinnen. 4. Festrede. [...] 6. Rezitation: Ein revolutionäres Gedicht. 7. Kapelle, Chor, alle Versammelten: Internationale. 8. Massenturnübungen der Jugendlichen, der Frauen- und Arbeiterturner. 9. Arbeitermassenchor: Revolutionäres Lied. [...] 12. Fußballwettspiel (Rüstet zur Maifeier 1922: 9).

Kinder würden zwar die Texte der Gedichte und Lieder noch nicht verstehen, sie wären jedoch von der Begeisterung der Erwachsenen erfüllt und würden sodann mit roten Fahnen, Aufmärschen und den sozialistischen Festen Positives verbinden (vgl. Kanitz 1929a: 145). Die Verankerung des Zugehörigkeitsgefühls durch geteilte Symbole wie gemeinsame und exklusive Grüße („Freundschaft“), Ansprachen („Genosse“/„Genossin“), Bilder, Lieder und Feste hat die emotionale Bindung der Kinder an die Arbeiter:innenbewegung zum Ziel. Läuft diese Gefühlsbildung erfolgreich ab, wären die Kinder und Jugendlichen gewillt und bereit, sich als Erwachsene in die Bewegung einzureihen und ihr Leben dem „Ideal eines Kämpferlebens im

⁸ Diese Rückkehr zur Natur war kein Alleinstellungsmerkmal der sozialistischen Kinder- und Jugendorganisationen. Auch in bürgerlichen und religiösen Kreisen gab es ähnliche Bestrebungen, bspw. aus Ablehnung der Stadt als Lebensraum oder aus Modernisierungskritik (ein prominentes Beispiel hierfür ist der Wandervogel; aber auch die Entwicklung der Pfadfinder:innen begann am Anfang des 20. Jahrhunderts).

Geiste des Sozialismus, [...] [dem] Ideal eines Heldentums im Kampf um Freiheit und Recht“ (ebd. 152) hinzugeben.

4.1.1.2 Verstandesbildung

Die Verstandesbildung nimmt in den Quellen den größten Platz in der Bestimmung der Bildungsaktivitäten ein und bezieht sich auf die Vermittlung als faktisch und wissenschaftlich verstandener Erkenntnisse. Die Erweiterung des Wissensstands wird als notwendiges Werkzeug bzw. Schritt in der Eroberung der kulturellen Macht gesehen. Das Bildungsmonopol der herrschenden (und damit der bürgerlichen) Klasse, wodurch Schüler:innen aus dem Proletariat grundsätzlich im Schulsystem benachteiligt würden, mache es notwendig, diese Form der Bildung verstärkt zu forcieren. Das sogenannte Bildungsprivileg oder auch Bildungsmonopol wird als beabsichtigte Maßnahme der herrschenden Klasse verstanden:

Stets war ihnen klar, daß die geistige Erweckung die Macht des Volkes in wirtschaftlicher und politischer Richtung wesentlich erhöht. Sie waren daher mit Erfolg bestrebt, nicht nur den Massen ein *möglichst geringes Maß* von Wissen zugänglich zu machen, sondern dieses auch ihren egoistischen Klasseninteressen dienstbar zu machen (Glöckel 1919c: 358, H.i.O.).

Die Verstandesbildung bei Kindern des Proletariats würde „unweigerlich zu soziologischen Erkenntnissen und damit zum Klassenbewußtsein“ (Kanitz 1929a: 153) führen, wodurch es nicht im Interesse der herrschenden Klasse wäre, dieses Wissen zugänglich zu machen. Diese Wissenserarbeitung muss also vom Proletariat selbst in einem Akt der Selbsttätigkeit und damit -ermächtigung geschehen. Dementsprechend zentral ist die Rolle der Verstandesbildung in der sozialistischen Arbeiter:innenbildung (vgl. ebd.). Sie umfasst die „wirtschaftliche und politische Wissens- und Erkenntnissschulung“ (Wagner 1931: 10), genauer die „gründliche historische Schulung, gründliche Schulung in marxistischem Verstehen geschichtlicher Prozesse [...] [i]n der Volkswirtschaftslehre [...] [und des] juristischen Wissens [...] [sowie] Reden und Schreiben“ (O. Bauer 1926: 4). Das Proletariat soll Wissen über die „notwendigen Mängel und Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft sowie der Mittel ihrer Überwindung“ (M. Adler 1927: 2) und damit die „geistigen Waffen“ (O. Bauer 1926: 5) erlangen, die es braucht, um selbst Staat, Gesellschaft und Wirtschaft zu führen (vgl. ebd.).

Neben dem Charakter der Eigenmächtigkeit und Unabhängigkeit wird außerdem der sozialwissenschaftliche Fokus hervorgehoben. Die Vormachtstellung naturwissenschaftlichen Wissens soll gebrochen werden, dem sozialwissenschaftlichen Wissen soll eine weit bedeutendere

Rolle eingeräumt werden⁹. Auffällig sind an diesen Stellen die Verweise auf das marxistische Verständnis von Gesellschaft und deren Entwicklung, die als fundamental für jegliche Bildungsarbeit angesehen wird; der sozialwissenschaftliche „Elementarbegriff von dem ökonomischen Klassenaufbau der Gesellschaft“ wird als ebenso essenziell wie jener naturwissenschaftliche „von dem Atomaufbau der Materie“ (M. Adler 1933: 361) dargestellt. Ohne dieses Wissen wäre das Proletariat „gesellschaftlich entwicklungsblind“ (ebd.) – ein Umstand, der so nicht hingenommen werden könnte. Zentral wäre es, „die neuen Lebensbedingungen zu erkennen und ihre wirtschaftliche Erkenntnis zu vermitteln“ (H. Bauer 1921: 65). Eine wichtige Rolle wird dabei auch der Statistik zuerkannt (vgl. Neurath 1929). Sie helfe dabei, gesellschaftliche Zusammenhänge in ihrer Gesamtheit zu fassen: Es wäre kein individuelles Problem einer einzelnen Arbeiterin oder Familie, wenn der Lohn nicht reichen würde, um die Kinder ausreichend zu ernähren, sondern wäre in den meisten Fällen ein kollektives, geteiltes Leid. Das individuelle Elend entstehe also aus einer sozialen Bedingtheit (vgl. Kanitz 1929a: 134). Neurath bezeichnet den Ausbau dieses statistischen Wissens über Gesellschaft als „Förderung sozialistischen Denkens“ (Neurath 1929: 4).

Einer derart gestalteten Verstandesbildung wird ein geradezu transformatorischer Charakter zugeschrieben. Hofbauer etwa schreibt im Kontext der Notwendigkeit der Bildung von Arbeiterinnen:

Wir können nicht alles geben, was die Klassenschule vorenthielt. Wohl aber das Wichtigste: Erkenntnis der Klassenzugehörigkeit der proletarischen Frau, Erkenntnis der Wirtschaftszusammenhänge, geschichtliches und Gesellschaftswissen – jenes Wissen, das die Frau zur Kämpferin macht (Hofbauer 1925: 18).

So beschreibt auch Max Adler eine der Aufgaben der marxistischen Bildung, als

den Proletarier in den wissenschaftlichen Geist des Sozialismus einzuführen, hiedurch das proletarische Denken über die eigentlichen Interessen und Ziele des Proletariats aufzuklären und das proletarische Fühlen zu stärken und damit das revolutionäre Klassenbewußtsein in der Arbeiterschaft allgemein zu machen (M. Adler 1927: 2).

⁹ Dieser Wettstreit zwischen Natur- und Sozialwissenschaften um die Deutungshoheit gesellschaftlicher Umstände wird nur in dieser Zweiteilung behandelt. Geisteswissenschaftliche Ansätze werden in diesem Zusammenhang nicht angesprochen. Nachdem diese jedoch auch (v.a. bei Max Adler) in seine bildungstheoretischen Überlegungen einfließen, ist davon auszugehen, dass diese als kompatibler mit sozialistischer/sozialwissenschaftlicher Theorie gesehen wurden.

Durch die marxistische Verstandesbildung, also das Wissen über gesellschaftliche Entwicklungen und Verhältnisse im Sinne Marx' würde sich das oben bereits beschriebene Klassengefühl der Arbeiter:innen zum Klassenbewusstsein weiterentwickeln. Ausgebeutet zu werden allein reiche eben nicht, um in den gesellschaftlichen Kampf einzutreten, es benötige auch die „systematische Einführung in die sozialistische Wissenschaft[, um] für diesen Klassenkampf geschult zu werden“ (Frey 1918: 642). Damit kommt der Bildungsarbeit eine ungemein wichtige Rolle in der Bewegung zu, was sich auch daran zeigen lässt, dass Victor Adler die „besten Kräfte der Partei“ (V. Adler 1908: 8) dazu aufrief, sich um die „intensive Kleinarbeit der sozialdemokratischen Schulung“ (ebd.) zu bemühen. Kern dieser Bildungsarbeit sei nicht, die „persönliche Existenz mit besseren Sicherungen zu umgeben, [...]“, sondern ein Ringen nach Erkenntnissen, die gemeinsames Handeln bestimmen und Gemeinschaftsschicksale lenken können“ (H. Bauer 1930: 425).

Als Bildungsstätten für Erwachsene galten die sogenannten „Parteischulen“, die „den Hörern der Bezirksarbeiterschulen und den jüngeren Partei- und Gewerkschaftsfunktionären Gelegenheit geben, ihr theoretisches Wissen zu vertiefen“ (Bericht der Zentralstelle für das Bildungswesen 1923: 86). In verschiedenen Kursen wurden so Partei- und Gewerkschaftsfunktionär:innen sowie Parteimitglieder geschult, mit dem Ziel, ihr so erlerntes Wissen in ihre Organisationsstrukturen weiterzutragen. Diese Multiplikator:innenarbeit diene dazu, „in allen Teilen des Reiches wertvolle Arbeitskräfte, geschulte Vortragende und geschickte Organisatoren [zu] gewinnen“ (O. Bauer 1910: 175). Didaktisch wurde sowohl auf Kurse und Versammlungen (vgl. Die erste österreichische Arbeiterbildungskonferenz 1928: 243) als auch auf Fernunterricht via Briefen, Vortragstourneen, Wanderredner:innen, Schmalfilme, Bildbände, Schallplatten und Sprechmaschinen, sowie Arbeiter:innenbüchereien gesetzt (vgl. Thaller 1930). Der Anspruch an die parteiinterne Bildungsarbeit als Aufgabe der gesamten Partei zeigte sich aber bspw. auch daran, dass im Zuge des Wahlkampfes 1920 die Zentralstelle für das Bildungswesen in einer eigenen Sondernummer der „Bildungsarbeit“ Vorschläge machte, wie die Schulung der Massen im Wahlkampf vollzogen werden könne:

Die praktische Durchführung ist dabei in der Weise gedacht, daß zwischen die Reden der Wahlwerber ein kurzer, höchstens halbstündiger wissenschaftlicher Vortrag eingeschaltet wird, in dem es zu einem aktuellen im politischen Kampfe umstrittenen Gegenstand vom sozialistischen Standpunkt Stellung genommen wird (Weiss 1920: 1).

Während für Erwachsene eine ganze Reihe an Möglichkeiten der Bildungsarbeit offenstand, war das Angebot für Kinder und Jugendliche geringer. Außerdem gab es auch hier Debatten darüber, wie viel Kinder tatsächlich lernen müssen und können und was sie in der Lage sind zu verstehen.

Für Kanitz ist es weniger eine Frage nach der geistigen Auffassungskraft der Kinder, sondern eher nach der Vermittlungskompetenz der Erwachsenen. Die Aufgabe bestünde darin, die „Fragen sozialer und politischer Natur“ (Kanitz 1929a: 148), die Kinder stellen würden, auch kindgemäß zu beantworten. Dies bilde den „Ausgangspunkt für die eigentliche verstandesmäßige Beeinflussung der Proletarierkinder“ (ebd.). Dafür bedarf es jedoch einerseits des Wissens der Erwachsenen, etwa Fragen nach Gründen von Armut zu beantworten, sowie die Lust und Geduld, sich mit den Fragen des Kindes zu beschäftigen. Kanitz zufolge sei es jedoch notwendig, dass Kinder „auf dem Gebiet der Gesellschaftswissenschaft und auf dem Gebiet der Alltagspolitik ursächlich denken lernen“ (ebd. 150). Adler verweist in diesem Zusammenhang auch auf eine ausreichende Ausbildung der Volksschullehrer:innen, „weil kleine Kinder viel mehr fragen als große, ja als Erwachsene, weil sie noch überall Probleme sehen, wo das Interesse und die Wißbegierde der Erwachsenen längst abgestumpft ist“ (M. Adler 1924: 41).

Die Verstandesbildung baut damit auf der Gefühlsbildung insofern auf, als sie Theorie, Wissen und Zielsetzung für die zuvor nur gefühlsmäßig verbundene Gruppe der Arbeiter:innen bereitstellt. Nur durch diese umfassende Bildung und Auseinandersetzung mit sozialistischer Theorie würden die Arbeiter:innen so zu „wirklichen Sozialdemokraten“ (Parteitag und Bildungsarbeit 1912: 26) auf der Gefühls- wie auch auf der Verstandesebene.

4.1.1.3 Willensbildung

Neben der Gefühls- und der Verstandesbildung gibt es auch noch einen dritten Typus innerhalb des Bildungsbegriffs, der im Untersuchungsmaterial zutage getreten ist:

Es gilt, die Kinder des Proletariats gefühlsmäßig an ihre Klasse zu binden, sie mit dem Gefühl der Solidarität zu erfüllen, sie zum Klassenbewußtsein zu führen und sie im Geiste der proletarischen Disziplin zu erziehen (Kanitz 1929a: 158).

Diese proletarische Disziplin wird auch als Willensbildung bezeichnet. Um die gesellschaftlichen Verhältnisse tatsächlich verändern zu können, reiche es nicht aus, sich verbunden zu fühlen und das notwendige Wissen zu erlangen – gleichwohl auch diese Schritte als notwendig erachtet werden – auch der Wille müsse dementsprechend gestaltet werden:

Erkennen und fühlen sollen sie, daß die Menschheit der Zukunft ein Bund freier glücklicher, für einander schaffender Einzelwesen sein wird: Jeder erkennt, daß die vollkommene Entfaltung seiner Individualität nur auf dem Boden einer höchstorganisierten Gesellschaft möglich ist, jeder weiß aber auch, daß diese Gesellschaft nur werden kann durch das vereinte Wollen möglichst hochstehender Einzelmenschen. Diese Erkenntnis gilt es zu vermitteln, die Sehnsucht nach jener herrlichen Welt zu entflammen: Das wäre sozialistische Erziehung (Aufblick. Gedanken zum neuen Jahre 1922: 2).

Das Schicksal der Arbeiter:innenklasse wird so mit dem Willen und der Disziplin jedes und jeder Einzelnen verknüpft, sodass sie dadurch als mitverantwortlich für das Gelingen der Revolution erscheinen. Grundlegend seien die „Einordnung in die Gesamtheit des kämpfenden Proletariats, die Zurückstellung aller Sonderauffassungen [...] hinter die Bedürfnisse der Gesamtbewegung, die feste Entschlossenheit, für die Einheit der Arbeiterbewegung“ (Kanitz 1929a: 153f.). Die Arbeiter:innen würden nur dann zu richtigen Kämpfer:innen für ihre Befreiung, wenn sie dazu gewillt wären, keine „kostbare Stunde [zu] vertändeln“ (Hofbauer 1925: 18), sondern zu lernen und sich den „sittlichen Bedingungen“ (Kanitz 1929a: 157) zu unterwerfen, die die „Kampfbedingungen der proletarischen Gemeinschaft“ (ebd.) an sie stellen. Die individuelle Lebensführung muss aus dem kollektiven Interesse des Befreiungskampfes abgeleitet werden.

Vor allem der Alkoholkonsum der Arbeiter:innen wird an dieser Stelle diskutiert. Arbeiter:innen sollten möglichst abstinent sein, um das Gemeinwohl nicht zu gefährden¹⁰. Andere leitende Motive abseits der Verpflichtung gegenüber dem Kollektiv werden dabei abgelehnt:

Nichts da von hygienischen, philanthropischen, allgemein sozialen Argumenten! Der Alkohol schädigt den Kampf der proletarischen Gemeinschaft um die sozialistische Gemeinschaft – und damit ist die endgültige Forderung an das persönliche Leben der disziplinierten und willensstarken Proletarier gestellt: Vollkommene Alkoholabstinenz! (ebd.).

Gerade der Alkohol sei erst in das Leben des Proletariats getreten, als das Kapital nach dem verlorenen Kampf um die Arbeitszeitverkürzung nun auch die Freizeit der Arbeiter:innen kapitalisieren wollte. Die „profittragenden Schnapsbuden“ (Wagner 1934: 2) wären die „erste kapitalistische Freizeitgestaltung für Proletarier“ (ebd.) gewesen und damit ein weiteres Werkzeug der Unterdrückung. Auch bei proletarischen Feiern wie dem Ersten Mai werden „spießbürgerliche Unterhaltungen, bei denen man sich's gut gehen lässt, das heißt Alkohol und Stumpfsinnigkeiten in Massen schluckt“ (Rüstet zur Maifeier 1922: 17) als „unwürdig“ bezeichnet (vgl. ebd.). Der (übermäßige) Konsum von Alkohol sei „Laster [...] [und] Unrat, den die bürgerliche Gesellschaft als verfaulende Klasse“ (Kanitz 1921a: 199) hervorbringe und als solche aus proletarischer Sicht klar abzulehnen.

Neben der rigiden Haltung zum Alkoholkonsum gilt es weiter, ein verantwortungsvolles Sexualverhalten an den Tag zu legen. „Sexuelle Zügellosigkeit“ (Kanitz 1929a: 157) und das damit verbundene Risiko, sexuell übertragbare Krankheiten zu verbreiten und ungewollte

¹⁰ Aus dieser Haltung resultierte wohl auch das bekannte Credo „Ein denkender Arbeiter trinkt nicht“, das Victor Adler zugeschrieben wird und zum Leitspruch des „Arbeiter-Abstinenten-Bundes“ wurde (vgl. Arbeiter-Abstinentenbund; zul. abg. am 05.08.2023). Auch diese Haltung war jedoch nicht nur der sozialdemokratischen Bewegung vorbehalten, sondern findet sich auch in bürgerlichen Organisationen wieder.

Schwangerschaften sind – auch aus Solidarität mit den betroffenen Genossinnen – zu unterlassen. Kinder zu zeugen, die man aus gesundheitlichen oder finanziellen Gründen nicht versorgen könne, sei ebenso verantwortungslos (vgl. ebd.). Der proletarische Körper müsse durch Sport fit und gesund gehalten werden, da ein „gesunder, gestählter, disziplinierter“ (ebd. 158) Körper in dieser Phase der Gesellschaftsentwicklung allein imstande wäre, Wehrhaftigkeit zu repräsentieren. Und schließlich ist auch die Pflicht zur Bildung der einzelnen Proletarier:innen vom kollektiven Interesse abgeleitet: „Immer zu lernen, immer an seiner Bildung zu arbeiten, wird so Gebot sozialistischer Sittlichkeit, wird ein wichtiges Kapitel proletarischer Willensbildung“ (ebd. 157f.). Es ist ebenso Pflicht, das erlernte Wissen auch weiterzugeben, und so „der Erziehung der breiten Massen im Geiste des wissenschaftlichen Sozialismus [zu] dienen“ (O. Bauer 1910: 175).

In der Erziehung von Kindern soll von vornherein darauf geachtet werden, dass sie sich nicht der „Laster der bürgerlichen Gesellschaften“ (Kanitz 1921a: 199) annehmen, sie sollten also von Alkohol etc. ferngehalten werden. Zentral sei dabei die Vorbildwirkung der erwachsenen Proletarier:innen, „nicht nur gegenüber ihren kommenden Kindern, sondern vor allem gegenüber der kommenden Arbeiterklasse“ (Kanitz 1929a: 128). Die Erwachsenen müssten auf „Revanche gegenüber der heranwachsenden [Generation]“ (ebd. 142) verzichten, d. h. die Unterdrückung und Ungerechtigkeit, die sie selbst als Kinder erlebt haben, nicht an die nächste Generation weitergeben. Sozialdemokrat:innen müssten hier „nichts anderes als Konsequenz“ (ebd. 141) zeigen: Die Befreiung, Solidarität und Gerechtigkeit, die sie in der Fabrik und auf der Straße forderten, müssten sie auch als Eltern und Erzieher:innen den Kindern gegenüber zeigen; wobei explizit Väter herausgehoben würden, die Frau und Kinder nicht in „herrschaftlich organisierter Familie“ (ebd.) unterdrücken dürften. Es fällt jedoch auf, dass Familien zugeschrieben wird, sich nur zum Teil zu eignen, um Kinder zur proletarischen Disziplin zu erziehen. Am geeignetsten sei ein Umfeld, in dem eine große Menge an Kindern zusammen sei und eine „Lebensgemeinschaft“ bilde, wobei Kanitz das Beispiel der Kinderrepubliken als besonders positiv hervorhebt:

[Dort] lernen die Kinder alle Art Arbeit, [...] nicht als Lohnarbeit kennen, sondern als Arbeit für die Gemeinschaft, und sie erleben dort, daß es keine bessere Sicherung des eigenen Wohles gibt als die Sicherung des Wohles der Gemeinschaft. [...] Organisch entwickelt und festigt sich dann auch die Disziplin in den Kindern und das Gesetz der Gemeinschaft wird Gesetz in der eigenen Brust (ebd. 156).

Die Willensbildung wird erst durch die Verbindung mit der Gefühls- und der Verstandesbildung sinnhaft; in Summe bildeten sie die „Proletarierklasse [...], die körperlich und seelisch rein ist und als solche allein das sittliche Recht hat, die Welt zu erneuern“ (Kanitz 1921a: 200).

4.1.2 ARBEIT

Der Begriff Arbeit taucht im Analysematerial sowohl als grundlegendes Unterrichtsprinzip als auch als tatsächliche, produktive Arbeit auf. Auch Otto Glöckel erhob an unterschiedlichen Stellen die „Achtung vor der Arbeit“ (Glöckel 1917: 113; Glöckel 1919c: 361; Glöckel 1921: 123) zum „wichtigsten Erziehungsprinzip der demokratischen Schule“ (Glöckel 1919c: 361). Das Bestreben, Lehre und Arbeit zu verbinden, beschäftigte sich vor allem mit der Frage, wie „die *körperliche* Arbeit, insbesondere die *Handarbeit* für die Erziehung auszuwerten“ (Burger 1919: 394; H.i.O.) sei; wobei der Begriff „Handarbeit“ und auch der oft benutzte Begriff „Werkunterricht“ nicht mit der heutigen Bedeutung des Unterrichtsfaches, in dem Werkstücke technisch oder textil hergestellt werden, zu verwechseln ist, sondern zielt darauf ab, dass Schüler:innen nicht bloß das Diktat des Lehrers oder der Lehrerin mitschreiben, sondern auch selbst aktiv werden können (bspw. durch Basteln).

Diese Handarbeiten könnten im Erziehungskontext bewirken, dass „Kinder für die Gemeinschaft schaffen und nicht in erster Linie für sich selbst. Die kollektivistische Arbeit, die Arbeit füreinander soll den Kindern als die erste und wichtigste erscheinen“ (Kanitz 1921a: 202).

Wichtig erscheint die eigenständige, selbsttätige und teils auch kollektive Durchführung dieser Handarbeit, „damit [...] [das Kind] erfahre, wie schwer eine Arbeit zu verrichten ist und wie groß die Befriedigung ist, wenn sie gelingt“ (Glöckel 1917: 113). Außerdem sollte dieses Prinzip dabei helfen, ein neues Verständnis einer demokratischen Autorität zu verbreiten: „Nicht ‚geborene‘ Gesetzgeber, nicht Nutznießer veralteter Privilegien können Anspruch auf Wertschätzung erheben, wohl aber jeder – und sei er an noch so bescheidener Stelle –, der durch eigene Kraft und Mühe sich und die Seinen redlich erhält“ (Glöckel 1919c: 361). Arbeit ist, was jeder und jede Einzelne zum Kollektiv beitragen kann und muss, es ist das oberste Prinzip menschlichen Zusammenlebens. Mit Bezug auf Marx beschreibt Adler die „Verbindung der Erziehung der Kinder mit produktiver Arbeit [...] nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“ (M. Adler 1924: 18). Arbeit erscheint in diesem Sinn eine Form der Auseinandersetzung mit der Umwelt, wodurch der Mensch sie erst erfährt und begreifen kann.

Die Verbindung von Erziehung und Arbeit wurde im Schulkontext vor allem mit dem Terminus „Arbeitsunterricht“ bedacht, der als „die Selbsttätigkeit der Schüler beim Erarbeiten des Lehrstoffes, [...] Werkunterricht und Schülerversuche“ (Glöckel 1919a: 400) gefasst wurde. Unterricht dürfe dann als Arbeit bezeichnet werden, wenn „der Schwerpunkt der Aktivität in ihm [dem Zögling] liegt“ (Burger 1919: 398).

Die eigenständige Betätigung diene der „unmittelbaren Förderung des Unterrichtszwecke“ (ebd. 395) und trage dazu bei, dass „die Ergebnisse des Unterrichts geklärt, vertieft, befestigt, kontrolliert werden“ (ebd.) könnten. Dieses Prinzip der Selbsttätigkeit solle dazu beitragen, die Schüler:innen zu selbstständigen Menschen zu erziehen. In unterschiedlichen Schultypen könnte es dabei unterschiedliche Ausprägungen annehmen, wobei etwa hervorgehoben wird, dass insbesondere im Gymnasium als „am meisten ‚aristokratische‘ Schule“ (ebd. 397) der Arbeitsunterricht auch dazu beitragen könnte, die von Glöckel viel zitierte „Achtung vor der Arbeit“ auch in Kreise des Bürger:innentums zu vermitteln. Die sinnhafte und konsequente Umsetzung des Arbeitsunterrichtes müsse jedoch dazu führen, dass sich das Schulsystem bzw. der Schulalltag fundamental ändern müssten: „Durch die schaffende und tätige Arbeit dieses Unterrichtes würde die Organisation etwas anderes, als die Schulorganisation heute ist“ (Freundlich 1916: 405). Lehrer:innen müssten auf Augenhöhe mit den Schüler:innen arbeiten und ihnen nicht mehr bloße Anweisungen diktieren: „Anders als in dieser demokratischen Form ist ein solcher Unterricht nicht möglich“ (ebd.).

Den Schüler:innen wird in dieser Konzeption von Arbeit und Unterricht eine mächtigere, aktivere Rolle im Unterricht zuteil, als in den von Glöckel als „Drill-“ oder „Lernschulen“ bezeichneten Formen der „alten Schule“. Damit müsse sich zwangsläufig auch die Rolle der Lehrer:innen wandeln.

4.1.3 *SCHULREFORM*

Die Entwicklung und Inhalte der Schulreform wurden bereits oben (Kapitel 2.3) dargestellt, hier soll nun besprochen werden, wie der Themenkomplex im Untersuchungsmaterial diskutiert und kontextualisiert wird.

Auffällig ist, dass die Notwendigkeit einer Reform des Schulwesens vor allem aus der Auffassung der Schule als Institution, die – wie andere gesellschaftliche Institutionen auch – politische und gesellschaftliche Machtverhältnisse abbilde, zu entstehen scheint:

Jede Schulreform ist nichts anderes als die Anpassung der Schule an neue oder neu bewußt gewordene gesellschaftliche Bedürfnisse, das heißt: Anpassung der Schule an neue Machtverhältnisse in Staat und Gesellschaft. [...] Der Fortschritt der pädagogischen Theorie und Praxis ist daher ein Spiegelbild und eine Begleiterscheinung der Umwälzungen, die sich in der Gesellschaft selbst, in der ökonomischen, sozialen und politischen Struktur der Gesellschaft vollziehen (O. Bauer: 1921: 409).

Durch die demokratische Machtergreifung der Sozialdemokrat:innen – vor allem in Wien, jedoch auch für kurze Zeit innerhalb der Koalitionsregierung auf Bundesebene – sei die Vormachtstellung des Klerus auf politischer Ebene gebrochen worden; dies müsste jetzt auch auf schulpolitischer

Ebene geschehen. Die Verbindung von „Schule und Kirche, Wissenschaft und Dogma“ (Glöckel 1911: 80), die von Geistlichen und Bürgerlichen verteidigt werden, müsse aufgelöst werden. Denn diese hätten

durch ein Reichsgesetz vom Jahre 1883, durch die Schulbesuchs-Erleichterungen und -befreiungen die achtjährige Schulpflicht fast gänzlich beseitigt. Durch viele Landesgesetze haben sie die Lehrer unter die Botmässigkeit des Klerus, zumindest unter die Oberhoheit ihrer lokalen Parteiführer gebracht. Von einer Freiheit der Methode, von einer Anpassung der Lehre an die Ergebnisse der Wissenschaft kann also in der Volksschule keine Rede sein (Seitz 1908: 352).

Der Fokus auf die Volksschule ergibt sich vor allem aus dem Anspruch, Kinder möglichst früh für ihr Klassenbewusstsein zu sensibilisieren (vgl. Kapitel 4.1.1.2) sowie aus dem Umstand, dass weiterführende Bildungseinrichtungen dem Proletariat oft gar nicht zugänglich waren. Diese Aufhebung der Zugangshürden stellte wiederum einen großen Fokus der Glöckelschen Schulreformen dar. Aus diesen von Seitz kritisierten – politisch gewollten – Mängeln der Volksschule leitete sich auch der Vorwurf an die „elende Volksschule“ (Danneberg 1909: 453) ab, die „dem Arbeiter oft nicht einmal das primitivste Wissen“ (ebd.) vermittelte; das bestehende Reichsvolksschulgesetz wäre veraltet: „Vieles wird in den Schulen gelehrt, was für die Kinder wertlos, unnütz ist; vieles wird verschwiegen, was sich die Kinder einst mühsam selbst aneignen müssen“ (Glöckel 1911: 81), während sie jedoch „vollständig einseitig“ (Freundlich 1916: 402) beeinflusst würden. Die klerikal dominierte Schule müsse den modernen Arbeiter:innen, die in einer demokratischen Republik lebten, und somit ein „Glied der modernen Gesellschaft [darstellten,] unnatürlich und feindlich erscheinen“ (Freundlich: 1916: 403). Die Gesellschaft und ihre Mehrheitsverhältnisse hätten sich verändert, weshalb an einer monarchischen, geistlichen Schule nicht länger festzuhalten wäre. Der Konservierungswille klerikaler und bürgerlicher Kräfte wurde grundlegend abgelehnt, die Reform auch damit begründet, dass es zu lange keine gegeben hätte: „Einen so langen Stillstand verträgt ein lebendiger Organismus nicht ohne Schaden – er hört dann eben allmählich auf, wirklich lebendig zu sein“ (Raschke 1920: 352).

Diese zeitliche Komponente sticht in den Bemühungen der Schulreformer immer wieder ins Auge. Glöckel selbst bezeichnete die „zeitgerechte“ Gestaltung des Schulwesens als eine von zwei Hauptaufgaben (vgl. Glöckel 1921: 122), die Implementierung aktueller Forschungsergebnisse, bspw. über die „Seelenkunde des Kindes“ (ebd.) als die zweite. Diese moderne, evidenzbasierte Konzeptionierung von Schule müsse die Basis für ein neues „Grundgerüst [...] [und keine] Teil- und Flickarbeit“ (Raschke 1920: 352) legen, die notwendigerweise die gesellschaftliche Entwicklung abbilden müsse (vgl. ebd.) und daher auch „von jenen *erarbeitet* wird, die auf Grund ihrer natürlichen Verantwortlichkeit, ihrer heißen Liebe zur Jugend und ihrer sachlichen Ausbildung dazu berufen

sind“ (Glöckel 1919c: 359, H.i.O.), also von Eltern und pädagogisch geschulten Personen. Die Schule als Institution solle befähigt sein „von den großen Ereignissen der Welt, sowie von den täglichen Vorkommnissen des Lebens“ (Glöckel 1917: 100) beeinflusst, also sowohl flexibel als auch lebensnah in der Gestaltung des Lehrplans zu sein.

Inhaltlich stehen bei der Diskussion der Schulreform zwei Themen im Vordergrund: die Orientierung am und für das Kind sowie die Beseitigung des Bildungsprivilegs, also der sozialen Ungleichheit. Ein Kind würde dann nur fleißig lernen können, „wenn es *körperlich gut entwickelt und gesund* ist“ (ebd.: 103, H.i.O.). Diese Voraussetzungen müssten sowohl außerhalb der Schule erfüllt werden, als auch als Aufgabe der Schule selbst. Ohne entsprechende Turnsäle und adäquate Turngeräte würde jede Schulreform nur „Scheinreform“ (ebd. 104) bleiben. Die Schulen müssten weiter „die natürlichen Begabungen des Kindes, die Beobachtungsgabe, die Gabe[,] die Dinge nach Ursache und Wirkung zu erfassen, in den Dienst des Unterrichts“ (Glöckel 1921: 123) stellen. Ausgehend von den Begabungen und Bedürfnissen des Kindes sollte der Unterricht so gestaltet werden, dass „deren geistige Fähigkeiten und Anlagen entwickelt, daß sie mit wertvollem praktischem Wissen ausgestattet, daß sie zu sittlichen selbstständigen Menschen erzogen werden“ (Glöckel 1911: 77). Hier wird die reformpädagogische Orientierung der Schulreform deutlich, auf die u.a. auch von Göttlicher hingewiesen wird (vgl. Göttlicher 2020).

Die Beseitigung der strukturellen Ungleichheit des Schulsystems wurde aus den von Bauer „neu bewußt gewordene[n] gesellschaftliche[n] Bedürfnisse[n]“ (O. Bauer 1921: 409) abgeleitet, nämlich der Forderung nach umfassender Bildung auch und vor allem der Kinder des Proletariats. Auf die Abschaffung dieses „Monopol[s] der besitzenden Klassen auf Bildung und Wissen“ (O. Bauer 1926: 5) sollte sich das Proletariat, nebst anderer Maßnahmen der proletarischen Bildungsarbeit, konzentrieren. Im Rahmen der Schulreform wurde die Schule als „Volkserziehungsanstalt“ (Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule 1920: 349) bezeichnet, die in diesem Sinne so gestaltet sein soll, dass „die Entscheidung für eine bestimmte Schul- oder Berufsbahn nicht zu früh erfolgen muß und daß die Möglichkeit des Übertrittes aus einer Schulart in eine andere nicht unnötig erschwert wird“ (ebd.), dass also nicht nur Kinder aus bürgerlichen Haushalten die Möglichkeit haben sollten, eine weiterführende oder sogar Hochschule zu besuchen. Diese Maßnahmen würden zwar nicht die „Aufhebung des Bildungsmonopols“ (Glöckel 1926: 125) darstellen, jedoch „eine schrittweise Möglichkeit der Erreichung [...] [dieses] Endzieles“ (ebd.) und dazu führen, dass Kinder des Proletariats die Möglichkeit hätten, „eine Bildung zu genießen, die ihnen sonst völlig verwehrt gewesen wäre“ (Glöckel 1921: 123). Die Schulreform wird von Glöckel in diesem Kontext als Werkzeug verstanden, um „Proletarierkinder [...] aus dem tiefsten Proletariat [herauszuholen]“ (ebd.).

In der zeitgenössischen Beurteilung fallen die schulreformerischen Vorhaben durch viel Lob und einer zentralen Stellung in den politischen Plänen des Roten Wiens auf. Bauer bezeichnet die Schulreform – neben der Demokratisierung der Republik und der Einführung fundamentaler Arbeiter:innenrechte – als eine der drei größten Errungenschaften der „ersten Phase der Revolution“ (O. Bauer 1921: 409). Von den Reformern (und im Speziellen von Otto Glöckel) selbst wird vor allem die Positionierung der Schulreform im internationalen Vergleich vorgenommen: Es sei „das *Verdienst der Sozialdemokratie* [...], daß Österreich auf dem Gebiet der Schule an erster Stelle marschiert und daß *Wien die Schulreformstadt* in der pädagogischen Internationale“ (Glöckel 1926: 125) wäre. In keinem anderen Land hätte es etwa so große Bemühungen um die Bekämpfung des Bildungsprivilegs gegeben (vgl. Glöckel 1921: 123). Das Ansehen, das die Republik Österreich in der Welt genießen würde, würde zu einem wesentlichen Teil auf der „Anerkennung der Fachleute aller Nationen“ (Glöckel 1923b: 2) in Bezug auf die Schulreform fußen. Während es also von internationalen pädagogischen Expert:innen und der „Lehrerschaft in ihrer weit überwiegenden Mehrheit“ (Glöckel 1921: 123) Unterstützung und Bewunderung für die Schulreform gegeben hätte, wird die Diskussion innerhalb der Sozialdemokratie ein wenig differenzierter dargestellt¹¹. Wenngleich keine explizite Ablehnung formuliert wird, wird die Schulreform jedoch als ungenügend bezeichnet. Kanitz etwa ordnet die reformerischen Vorhaben inhaltlich den „Erziehungssparolen des aufgeklärten, liberalen Bürgertums [...] [und] der Aufklärung“ (Kanitz 1925b: 212) an sich zu, deren sozialdemokratische Anhänger:innen als konservativ (vgl. ebd.). Die Forderung nach einer umfassenderen Veränderung des Erziehungswesens findet sich auch bei Adler, für den die Schulreform nur einen kleinen Schritt am Weg zur Revolution darstellt:

Die Schulreform ist also noch nicht das eigentliche Ziel der sozialistischen Erziehung: [S]ie ist bloß eine Vorbedingung zur besseren und freieren Entfaltung der Bildungs- und Erziehungsinteressen der Volksmassen [...] [ist] nur ein Mittel [...], das der besseren Durchsetzung der politischen und ökonomischen Interessen des Proletariats dienen soll, und sowie ja überhaupt die Ausübung der sogenannten Demokratie für uns überhaupt nur ein Mittel ist, den Klassenstaat in eine solidarische Gemeinschaft umzuformen. So erhält denn auch die Schulreform ihren eigentlichen Sinn und ihre sie vollendende Ergänzung erst durch die sozialistische Erziehung, die notwendig außerhalb der Schule in den eigenen Erziehungsinstituten des Proletariats vor sich geht (M. Adler 1924: 37f.).

¹¹ Ob die internationale Diskussion bzw. Wahrnehmung der österreichischen bzw. Wiener Schulpolitik tatsächlich ausschließlich bewundernd war, lässt sich anhand des zur Verfügung stehenden Untersuchungsmaterials nicht feststellen. Zu vermuten ist jedoch, dass die Hervorhebung dieser positiven Resonanz auch dazu dienen sollte, die Unterstützung in den eigenen Reihen bzw. der Bevölkerung zu verstärken.

Zur Diskussion darüber, inwieweit die Schule sozialistisch erziehen soll und kann oder nicht, sei auf das Kapitel 4.1.8 verwiesen. Eine Entgegnung dieser Einwürfe (vor allem jener Kanitz⁹) gab jedoch der Schulreformer Hans Fischl im „Kampf“ ab. Die Vorbehalte auf sozialdemokratischer Seite gegen die Inhalte der Schulreform formuliert er so: „[A]lles Forderungen, die von bürgerlichen Pädagogen längst aufgestellt und vom bürgerlichen Publikum lebhaft unterstützt, bisher an dem Beharrungsvermögen und an der Starrheit unserer alten Mittelschultypen wirkungslos abprallten; lauter schöne und gute Dinge, aber nichts eigentlich Sozialistisches!“ (Fischl 1925: 338). Sozialistisch sei sie ihm zufolge dennoch, durch die Durchführung sozialdemokratischer Politiker und der sozialdemokratischen Stadtverwaltung, durch die Unterstützung der Arbeiter:innen und durch die Gegenwehr der Klerikalen (vgl. ebd.). Es fällt also auf, dass die Reformen nicht durch die sozialistischen Inhalte und deren Leitlinien, sondern durch die Art und Weise, wie sie in der Öffentlichkeit durch verschiedene Proponent:innen verhandelt werde, als sozialistisch verstanden wird.

4.1.4 DIE „JUNGE GENERATION“ – KINDER UND JUGENDLICHE

Die Kategorie des Kindes in den Quellen stützt sich vor allem auf zwei Charakteristika: die „inneren Anlagen“ des Kindes und seine Position in der Gesellschaft. An diesen Charakteristika müsse sich auch die Erziehungsarbeit der Kinder und Jugendlichen orientieren.

Denn das Kind komme bereits mit „Anlagen [...] zur Welt [...] [, die] durch nichts verändert werden können“ (Kanitz 1929a: 127). Die „Erziehung [vermag es] nicht neue Elemente in die Seele des Kindes zu bringen“ (Kanitz 1921b: 174), die Erzieher:innen könnten die angeborenen Anlagen nur verstärken oder verhindern. Etwa könne der „Gemeinschaftssinn, der, dem Kinde angeboren“ (Lazarsfeld 1926: 3) ist, durch gezielte Aktivitäten und geeignete Spiele gestärkt und so das „in frühester Kindheit betätigte Streben nach eigener Geltung“ (ebd.) zurückgedrängt werden. Spiele würden sich gut eignen, da der „Freude für das kindliche Seelenleben“ (Kanitz 1929a: 147) eine große Bedeutung zugemessen wird. In der Schule müsse darauf geachtet werden, die „natürlichen Begabungen des Kindes“ (Glöckel 1921: 123) ins Zentrum zu stellen. Auch die Schulorganisation müsse dementsprechend „nach den Fähigkeiten, mit denen im allgemeinen auch die eigene Neigung und dauernde Befriedigung des Kindes selbst zusammengehen wird“ (Glöckel 1917: 109, H.i.O.) gestaltet sein. Außerdem wäre in der „kindlichen Natur“ (Kanitz 1929a: 148) ein „Fragetrieb“ (ebd.) angelegt, der eine „kindgemäße Beantwortung“ (ebd.) erforderlich mache. Kinder könnten also nicht mit Eigenschaften und Attributen befüllt werden, wohl aber in ihrer Entwicklung „beeinflusst“ (vgl. Kanitz 1928: 2). Die „freie Entfaltung des Kindes und der Jugend“ (M. Adler 1924: 35) ist das Ziel sozialistischer Erziehung.

Die Kindheit wird, nicht zuletzt auch aufgrund des Fokus auf Kinder als Zielgruppe der Kinderfreunde, „nicht als bloßes Durchgangsstadium gewertet [...], sondern als ein Lebensalter mit eigenem Inhalt und eigenen Ansprüchen“ (ebd. 51). Auf erzieherischer Ebene erscheint dadurch das Bild der Formung des Kindes und seiner geistigen Eigenschaften vonseiten der Erzieher:innen. Wann Erziehung beginnt und wo sie aufhört, ist dabei nicht eindeutig abgrenzbar,

[d]enn wer immer sich mit Kindern beschäftigt, erzieht. Es ist ganz unmöglich, daß man Kinder um sich versammelt hat und hierbei nicht erzieherisch wirkt. Denn das Kind wird nicht erzogen durch die Worte des Lehrers. Gerade das, was wir eigentlich Erziehung nennen. Die Moralpredigten aller Art irgendwo in der Schule oder zu Hause, sind nicht die wesentliche Erziehung. Die wesentliche Erziehung leistet die ganze Umgebung des Kindes, die Straße, das Kino, die Plakate und alles das, was auf die immer regen Sinne des Kindes einwirkt (Kanitz 1921a: 190).

Das Wissen entsteht hier auf Erfahrungsebene durch die Auseinandersetzung mit der das Kind umgebenden Umwelt. Durch sie soll die „Jugend selbstständig denken, handeln und richtiges urteilen“ (Glöckel 1921: 123) lernen. Als Erziehungsprinzip wird außerdem die „Klarheit gegenüber allen Lebenserscheinungen“ (ebd. 198) genannt, also die Ehrlichkeit und Sachlichkeit, in der Kindern gesellschaftliche Verhältnisse und ökonomische Zusammenhänge nähergebracht werden sollen.

Gelten diese hier genannten Charakterbestimmungen grundsätzlich für alle Kinder, wird durch die Hervorhebung der Bedeutung der Position des Kindes in der Gesellschaft auch noch eine Unterscheidung vorgenommen:

Auch das einzelne Kind darf nicht losgelöst von seiner Umgebung als Einzelindividuum betrachtet werden. Das Kind des Proletariats wird eine ganz andere seelische Beschaffenheit haben als das Kind der Bourgeoisie. [...] „Das Kind“ an sich darf es also für unsere Erziehungsarbeit nicht geben. Wir haben das Proletarierkind, das Großstadt- oder Landkind, das Kind des Lumpenproletariats oder des organisierten, klassenbewußten Arbeiters, kurz, das Kind in seiner gesellschaftlichen Umgebung zu betrachten (Kanitz 1925b: 216f.).

Die Kinder des Proletariats bedürften daher einer eigenen Erziehung, da ihnen auch aufgrund ihrer Klassenposition eine spezielle Rolle zukäme. Bei Kanitz sind die proletarischen Kinder die „Erben unserer Erfolge, Vollender unserer Arbeit, Kämpfer der Zukunft“ (Kanitz 1929a: 118), das jedoch in der aktuellen Gesellschaft unter ständiger „Unterdrückung“ (ebd. 140) bzw. in einem „sklavereiähnlichen Zustand“ (Kanitz 1929b: 39) leben müsse. Das proletarische Kind sei zweifach unterdrückt: Einerseits erlebe es Unterdrückung aufgrund seiner Klassenposition sowie andererseits aufgrund seiner Position als Kind in der Familie bzw. Gesellschaft.

Die Arbeiter:innenbewegung sieht sich in der Selbstdarstellung ihrer Vertreter als einzige Instanz, die „den Kampf gegen das Kinderelend“ (Winter 1909: 506) ernst nehme, da sie einerseits für ein Ende der kapitalistischen Unterdrückung der Eltern kämpft und andererseits auch „seit jeher für die Rechte des Kindes, für die Rechte der Jugend eingetreten ist“ (Kanitz 1929b: 3). Der oben beschriebene Kampf gegen das Bildungsmonopol der bürgerlichen Klassen fügt sich ebenfalls in dieses Selbstverständnis ein. Die „Heranbildung des kommenden Geschlechtes“ (Glöckel 1917: 99) sei nicht nur Sache der Eltern, „sondern auch der ganzen Gesellschaft“ (ebd.). Es müsse dafür gesorgt werden, dass jedes Kind – und daher im Speziellen die Kinder der Arbeiter:innen – „*körperlich gut entwickelt und gesund*“ (ebd. 103, H.i.O.) seien, um fleißig lernen zu können; auch der Verein der „Kinderfreunde“ setzte sich bei der Gründung die Aufgabe „das geistige und leibliche Wohl der Kinder zu fördern“ (Afritsch 1910: 89), um so die klassenbedingten Mängel auszugleichen. Die Unterstützung des (erfolgreichen) Schulbesuchs ihrer Kinder wäre für proletarische Eltern die einzige Möglichkeit, „das Schicksal [...] [ihrer] Kinder günstig zu beeinflussen“ (Glöckel 1911: 77), die Skepsis gegenüber Zielsetzung und Erfolg in der Umsetzung der Schulen wiege jedoch schwer (vgl. Afritsch 1910: 89). Neben dieser defizitären Auffassung der Schule gibt es teilweise auch starke Kritik an der Familie als „Herrschaftseinrichtung“ (Kanitz 1929a: 155). Die Arbeiter:innen dürften „in den Kindern der Arbeiterklasse nicht nur liebenswerte, der Fürsorge und der Erziehung bedürftige Menschen erblicken“ (ebd. 123), sondern müssten sehen, dass „diese Proletarierkinder von heute die revolutionären Klassenkämpfer von morgen sind“ (ebd.). Der Kinderschutz müsse sich dadurch vor allem auf den Schutz vor der ideologischen Beeinflussung der Kinder durch die „Klassenfeinde“ (Kanitz 1921a: 192) beziehen. Die Kinder und Jugendlichen müssten proletarische Werte, wie Solidarität und Freiheit, tatsächlich erlernen und begreifen können; einmal von diesen Werten erfüllt und in einem klaren Blick auf die gesellschaftlichen Verhältnisse erzogen, würden sie „schier aus sich selbst, aus ihrer Weltanschauung mit zwingender Notwendigkeit Kämpfer für den Sozialismus werden“ (Kanitz 1929a: 143), wobei an mehreren Stellen darauf verwiesen wird, dass Kinder keine explizite politische Schulungsarbeit durchlaufen sollen, sondern wertebasierte Erziehung erfahren (vgl. ebd. 198; Freundlich 1913; Afritsch, 1910). Diese Erziehung der Kinder und Jugendlichen sei jedoch überlebenswichtig für das Überleben der Bewegung: „Wer die Jugend hat, hat die Zukunft“ (Afritsch 1910: 94), deren „Mitarbeit“ (Kanitz 1925a: 10) am Aufbau der neuen Gesellschaft sei „nicht nur möglich, sondern sogar notwendig“ (ebd.).

4.1.5 *DAS ZUHAUSE – ELTERN UND FAMILIE*

Die Sicht auf die (proletarischen) Eltern ist im vorliegenden Quellenmaterial durchgehend defizitär. Positive Eigenschaften werden kaum hervorgehoben, der Fokus liegt eher auf nicht vorhandenen Kompetenzen oder angestrebter Bildungsarbeit mit ihnen oder für sie. Wenn die Rolle der Eltern be- oder angesprochen wird, sind damit fast ausschließlich die proletarischen Eltern gemeint, nur in einigen wenigen Beispielen werden Bürgerliche explizit adressiert. Die positiven Aspekte der Darstellungen zielen vor allem auf die „Sorge um das Kind“ (Glöckel 1917: 120), die den Eltern zugeschrieben wird. Die Eltern würden „sorgenvoll [...] in die trübe Zukunft“ (Glöckel 1911: 77) blicken, erfüllt mit der Hoffnung, dass es ihren Kindern besser gehen sollte als ihnen selbst (vgl. Glöckel 1917: 99). Liebende und fürsorgende Elterngefühle werden vor allem bei Glöckel angenommen und zum Ansatzpunkt der politischen Agitation für die Schulreform.¹² Der „Kampf um die Schule“ (Glöckel 1911: 80) wäre in dieser Hinsicht der „Kampf um das Gedeihen“ (ebd.) der Kinder.

Ausführlicher sind da die Darstellungen der Fehler und Unzulänglichkeiten der elterlichen Erziehung, die – ausgehend von Kanitz‘ oben bereits besprochener These, dass „wer immer sich mit Kindern beschäftigt, erzieht“ (Kanitz 1921a: 190) – stark problematisiert und dringend geändert werden müssten. Die Familie sollte eigentlich der „größte Schatz für den heranwachsenden Menschen“ (Glöckel 1917: 99) sein, deren „erzieherische Wirksamkeit“ (ebd.) wäre jedoch oft nur sehr eingeschränkt. Die proletarischen Eltern wüssten schlicht nicht, wie sie ihre Kinder richtig erziehen sollten:

Daheim treibt die Not die Mutter in die Fabrik, nimmt das Elend den Eltern die Möglichkeit und die Kraft zur Erziehung der Kinder [...]. Und weil die Eltern fühlen, wie wenig sie davon verstehen, so lassen sie es meist ganz stehen und begnügen sich mit Loben und Strafen, je nachdem sie die Handlung der Kinder einschätzen. Das sind Binsenwahrheiten, die aber zeigen, wie wenig wir heute an Volkserziehung besitzen und wie gross die Zahl jener ist, die wie der Baum im Wald aufwachsen müssen. Wird der Stamm gerade, nun gut, wird er krumm, so muss es auch gut sein (Freundlich 1913: 522).

Durch die Lohnabhängigkeit der Eltern gäbe es wenig Raum und Zeit für aktive Beschäftigung mit ihren Kindern. Dadurch erscheint sich auch der Fokus auf die proletarische Familie zu ergeben, da in jenen der bürgerlichen Klasse die finanziellen Mittel allein schon mehr Erziehung der eigenen Kinder zulassen würden.

¹² Der Reichsverband sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen affizierte dazu passend: „Wer sein Kind liebt, ist für die Schulreform und wählt sozialdemokratisch“ (siehe dazu Historisches über unsere Schule, zul. abg. am 05.08.2023).

Aus diesem Umstand resultiert auch der Gründungsgedanke der Kinderfreunde als Elternverein und ihr Vereinszweck „das geistige und leibliche Wohl der Kinder“ (Afritsch 1910: 89) sicherzustellen, da die Eltern nicht „in der Lage [sind], irgend etwas [sic!] für die Erziehung ihrer Kinder zu tun“ (ebd.). Weiter wird beschrieben, dass sie mögliche Erschwernisse unterschätzen und sich auch nicht aktiv damit auseinandersetzen würden (vgl. Glöckel 1917: 119). Wenn Glöckel schreibt, dass sie nicht einmal „ein Buch über Erziehung [...] lesen“ (ebd.) würden, wird damit auch der mangelnde Weiterbildungswille der Erwachsenen kritisiert, der unter Umständen auch in deren generell schwierigen Zugang zu formaler Bildung wurzelt¹³. Das kapitalistische Gesellschaftssystem hätte den Proletarier:innen „gerade nur so viel Wissen gegeben, als wir gebraucht haben, um von ihm ausgebeutet zu werden“ (Kanitz: 1921a: 194), was dazu führt, dass „Vater und Mutter [...] nicht jene Fülle von Bildung und geistiger Klarheit [haben], um ihren Kindern das Weltbild zu zeigen, wie es tatsächlich ist“ (ebd.). Die mangelhafte Erziehungskompetenz wird also mit der lückenhaften Bildung der Erwachsenen begründet. Aus dieser resultiert womöglich auch die „Teilnahmslosigkeit, ja mitunter ablehnende Schroffheit, mit der die meisten Proletariereltern auf die Fragen ihrer Kinder reagieren“ (Kanitz 1929a: 148), die eigentlich notwendig wären, um die Verstandesbildung der Kinder voranzutreiben. Und dennoch sollten die Eltern in der Umsetzung der Schulreform tragende Rollen und „unmittelbaren Einfluß auf die Gestaltung der zukünftigen Schule [...] durch den *Unterrichts- und Erziehungsbeirat*“ (Glöckel 1919c: 359, H.i.O.) bekommen, sodass die Schulreform „von jenen *erarbeitet* wird, die auf Grund ihrer natürlichen Verantwortlichkeit, ihrer heißen Liebe zur Jugend und ihrer sachlichen Ausbildung dazu berufen sind“ (ebd., H.i.O.).

Das Verhalten der proletarischen Eltern ihren Kindern gegenüber ist damit auch der zweite zentrale Kritikpunkt im Untersuchungsmaterial, der wiederum vor allem bei Kanitz auftaucht. Was im vorhergehenden Kapitel mit der Rolle der Familie als „Herrschaftseinrichtung“ schon kurz angesprochen wurde, soll hier noch vertieft werden. Nicht alle Eltern, die in einer sozialdemokratischen Organisation politisiert und organisiert oder Gewerkschaftsmitglieder wären, würden es auch schaffen, die Forderungen nach einem Ende der Unterdrückung und unbändiger Solidarität zu Hause vor ihren Kindern zu demonstrieren.

¹³ Was später von Pierre Bourdieu (1992) in seiner Theorie des kulturellen Kapitals ausformuliert werden soll, zeigt sich auch hier schon deutlich: Der Zugang zu Bildungsinstitutionen wird über den Besitz verschiedener Formen von Kapital deutlich vereinfacht.

Dies sei jedoch von den Proletarier:innen nicht selbst verschuldet, sondern sie wären das lebende Beispiel für den gesellschaftlichen Klassenkampf, der sich gerade vollziehe:

Wir sind Kinder einer Zeit, die von dem großen Kampf zwischen Kapitalismus und dem Sozialismus erfüllt ist, und in deren Seelen nun die geistigen Triebkräfte des Kapitalismus mit den geistigen Triebkräften des Sozialismus kämpfen (Kanitz 1929a: 125).

Dadurch ergäbe sich auch das

[tragische] Doppelspiel, wenn derselbe Mensch, der als Proletarier gegen die herrschaftliche Organisation der Gesellschaft ankämpft, als Familienvater Frau und Kinder in herrschaftlich organisierter Familie unterjocht. Es ist schreckliche Sisyphusarbeit, die er leistet: In der Gesellschaft bekämpft er die Prinzipien des Kapitalismus, in seinen Kindern aber baut er sie immer wieder aufs Neue auf (ebd. 141).

Die proletarische Disziplin, der unbedingte Willen zum Klassenkampf, müsse sich auch in jedem Aspekt des Familienlebens niederschlagen. Der Erziehung in den eigenen vier Wänden wird durch diesen Pflichtcharakter somit auch der Status als „Privatangelegenheit“ (ebd. 124) entzogen. Erzogen würden keine einzelnen, unabhängigen Kinder, sondern die nächste Generation des klassenkämpfenden Proletariats. Diese Aufgabe ernsthaft und diszipliniert zu meistern wäre Aufgabe und Pflicht – sogar Schuld (vgl. Kanitz 1921b: 182; Winter 1926: 259) – der erwachsenen Proletarier:innen.¹⁴ Kanitz fordert daher ein „neues Verhältnis“ (ebd. 123) der erwachsenen Arbeiter:innen mit ihren Kindern und den Verzicht auf das „Vorrecht des Stärkeren“ (Kanitz 1929a: 140), damit die Kinder tatsächlich auch zu Hause zu Solidarität und Freiheit erzogen werden könnten. Während er hier also dieses patriarchale Herrschaftsprinzip der Eltern eindeutig zugunsten einer stärkeren Selbstbestimmung der Kinder ablehnt, wird es an anderen Stellen explizit hervorgehoben und unterstrichen – vor allem dann, wenn es darum geht, die Kirche von der Familie fernzuhalten. Im Abwehrkampf gegen die Vormachtstellung der katholischen Kirche im Schulwesen und die damit verbundene, verpflichtende Konfessionalisierung der Schulen und der Kinder, werden diese zum Eigentum der Eltern: „So lange die Kinder von dem Staat nicht übernommen sind, solange sie von der Eltern Arbeit leben, sind sie nicht ausschliessliches Gut des Staates[,] sondern vor allem auch ein Gut der Eltern“ (Freundlich 1916: 407). Es müsse gegen die Gefahr angekämpft werden, dass die Kinder durch die gefühlsmäßige und geistige Beeinflussung der Kirche über den Weg der Schule „zu Feinden [der Eltern] werden“ (ebd.), sich also gegen den elterlichen Klassenkampf stellen würden; diese sollten „Herren sein in unseren Familien“ (Glöckel

¹⁴ Dies beginnt auch schon bei der Frage nach der Zeugung eines Kindes. Kanitz zufolge wäre es bereits „unsozialistisch, ja [...] geradezu unmenschlich“ (Kanitz 1929a: 127) ein Kind zu zeugen, von dem man wüsste, dass es Krankheiten der Eltern erben würde. Diese Haltung wurde auch in Kapitel 2.1.2 in Bezug auf Julius Tandlers Gesundheitspolitik bereits angesprochen.

1911: 81) bleiben. In welcher (religiösen) Weltanschauung die Kinder erzogen würden, obliege den Eltern und niemandem sonst (vgl. Freundlich 1916).

Die Pflichten der proletarischen Eltern sind also weit gefasst und teils widersprüchlich. Nachdem aber, wie mittlerweile mehrfach dargelegt wurde, eine große Hoffnung auf den Kindern des Proletariats liegt, bedarf es bei der Kompetenz und Disziplin der Eltern jedenfalls Nachbesserungen:

Wenn wir heute auf die Jugend des Proletariats einwirken wollen, so können wir es nur auf zwei Wegen versuchen. Wir können entweder die Eltern zum Verständnis ihrer Pflichten heranbilden oder wir können uns mit den Kindern direkt befassen (Freundlich 1913: 522).

Beides wäre jedenfalls nicht über das aktuelle Schulwesen möglich, sondern – gerade die Erziehungsarbeit, die einen politischen Anspruch verfolgen würde – nur in außerschulischen Kontexten, wie den Kinderfreunden als Elternverein. Die Kinder würden bald über den Einsatz ihrer Eltern richten und wie Glöckel hofft, dieses positive Urteil fällen:

Wie groß muß die Liebe unserer Väter und Mütter zu uns gewesen sein, daß sie in den Tagen tiefster nationaler Schmach, furchtbarsten wirtschaftlichen Elendes unserer Zukunft nicht vergaßen und mit starker Hand den Weg bereiteten in eine bessere Zeit! (Glöckel 1919c: 365, H.i.O.).

Die Dankbarkeit der Kinder für die Disziplin und den Kampfeswillen der Eltern erscheint hier also schon mit angelegt und soll den Anreiz für die mit Liebe und Sorge um die Zukunft ihrer Kinder erfüllten Eltern darstellen.

4.1.6 DIE (BILDUNGS-)PRAKTIKER:INNEN – LEHRER:INNEN UND ERZIEHER:INNEN
Ebenso wie an die Schule (siehe Kapitel 4.2.2.3), tritt im Material auch in Bezug auf die Tätigkeit der Lehrer:innen und Erzieher:innen der Wunsch bzw. die Notwendigkeit einer grundlegenden Veränderung im Sinne der neuen Machtverhältnisse in der Gesellschaft auf. Ihnen würde dabei auch eine zentrale Rolle zukommen, da sie es sind, die die jeweiligen Konzeptionen von Schule verkörpern und in Kontakt mit den Schüler:innen ausüben: „Der Geist des Lehrers ist der Geist der Schule, er ist wirksamer als alle Schulgesetze und Ministerialerlässe“ (Glöckel 1917: 117). Außerdem würden sie als Vermittler:innen zwischen den Kindern und der (wissenschaftlichen) Welt fungieren und „so wie sich im Gehirn des Lehrers die Welt spiegelt, so wird er sie dem Kinde vermitteln“ (Kanitz 1921a: 190). Sie dürften daher nicht länger die „Vertreter des Obrigkeitsstaates“ (Kanitz 1929a: 124) sein, der in der Schule bloß ein Mittel zur Heranziehung höriger und zur Unterordnung abgerichteter Menschen gesehen hätte. Diese Schule hätte nicht zur Freiheit erzogen und „das Verhältnis zwischen Lehrer und Kind in der Schule ist noch heute in den meisten Fällen ein reines Untertanenverhältnis“ (Kanitz 1921a: 196).

Gerade auch im Kontext des Ersten Weltkrieges hätte die Schule die Funktion der „Rekrutenabrichtung“ (Kanitz 1921b: 186) übernommen, Lehrer:innen fungierten nicht als „Helfer des Kindes, sondern [als] sein Feldwebel“ (Kanitz 1921a: 196). Zusätzlich dazu liege in dieser herrschenden bürgerlichen Gesellschaft die Auffassung vor, dass

die Erziehung der Proletarierkinder eine Sache ist, die jeder Beliebige, der gerade Lust und Zeit dazu hat, leisten kann. Die Erziehung [...] [ist] deshalb so oft in einem heillosen Zustand [...], weil hier jeder glaubt, mitreden zu dürfen, gestützt bloß auf den sogenannten gesunden Menschenverstand, der doch so oft nichts anderes ist als ein recht kräftig entwickeltes Bündel von fragwürdigen Traditionen und Vorurteilen (M. Adler 1924: 72).

Auffällig ist außerdem die zentrale Rolle, die der umfassenden und wissenschaftlich fundierten Lehrer:innenausbildung zugeschrieben wird, die inhaltlich spezialisiert sein soll, je nachdem, mit welcher Gruppe von Kindern und Jugendlichen gearbeitet wird (vgl. ebd.). „Der Lehrer kann unseren Kindern nur geben, was er selbst besitzt“ (Glöckel 1917: 117), eine Verbesserung der Lehrer:innenbildungsanstalten, die momentan nur „schlechtes Material“ (Kanitz 1921a: 205) lieferten, ist daher notwendige Voraussetzung für einen inhaltlichen und pädagogischen Aufschwung in den Schulen. Bei Adler ist „*Erziehung [...] ein Beruf*“ (M. Adler 1924: 73, H.i.O.), im Sinne einer Berufung, also nichts, was man einfach bloß erlernen könne, sondern wofür gewisse Prädispositionen vorhanden sein sollten. Die Aspirant:innen „müssen gebildet und erzogen werden“ (ebd.), erst im Laufe der theoretischen und praktischen Unterweisung würde sich zeigen, „ob sie wirklich ihrer Aufgabe gewachsen sind“ (ebd.). Lehrer:innen müssten frei „nach jeder Richtung, ein Charakter [sein], denn nur ein solcher kann wieder Charaktere erziehen“ (Glöckel 1917: 117).

Auch für das Gelingen der Schulreform wird die Lehrer:innenschaft als wichtiger Faktor gesehen. „[T]üchtig vorgebildete, begeisterte Lehrer[,] die Gesetze und Anordnungen verständnisvoll und freudig durchführen“ (Glöckel 1919c: 361, H.i.O.) sind die Voraussetzung. Daher müsste sowohl die Ausbildung (auf Hochschulebene) angepasst werden, als auch die bereits „im Amte befindlichen Schulmänner“ (ebd.) überzeugt und umgelernt werden. Gerade die strukturellen Neuerungen, die die Reform mit sich brächte, wie der Arbeitsunterricht sollte von den „besten Kräfte[n] der Lehrerschaft“ (Glöckel 1919a: 401) durchgeführt werden, im Allgemeinen würde sie den Lehrkräften mehr abverlangen, als sie es vor der Reform gewöhnt waren (vgl. Glöckel 1919c: 361).

Dieses neue Verständnis von Schule würde auch die Rolle der Lehrer:innen im Klassenzimmer verändern:

Der Lehrer würde nicht mehr der predigende Vorgesetzte, das zweibeinige Sprechwerkzeug sein, der sich Teilnahme erzwingen müsste, er wäre wie der Meister und Richter im ersten Schulverhältnis allezeit der mitschaffende, erfahrene und helfende Kamerad (Freundlich 1916: 405).

Jede Altersstufe und jede Gruppe von Kindern und Jugendlichen hätten spezielle Bedürfnisse und damit Anforderungen an den Charakter der Lehrerin bzw. des Erziehers. Dieses scheinbar unterbewusste „[geheime]‘ Ideal, das den einzelnen Kindern und damit der Gruppe mehr oder minder einheitlich vorschwebt“ (Tesarek 1931: 1) gelte es zu erfüllen und dadurch bspw. als „Helfer, Führer [oder] Freund“ (ebd.) oder als „Berater und Freudenbringer“ (Glöckel 1917: 114) des Kindes aufzutreten. Eine Erziehung, die sich nicht am Kind und seinen Bedürfnissen orientiere, könne also nicht wirksam sein.

Nachdem bereits in Kapitel 4.1.4 dargestellt wurde, dass zwischen den Kindern der unterschiedlichen Klassen in ihren Bedürfnissen starke Unterscheidungen aufgefallen sind, scheint es außerdem unterschiedliche Zugänge der Erzieher:innen und Lehrer:innen zu ihnen zu geben.

Diese sähen in der täglichen Beschäftigung mit den Kindern die Unterschiede, die die jeweiligen Klassenpositionen mit sich brächten und welche Grenzen sie damit den einzelnen Kindern setzen würden:

Indem sie ihm die Grenzen der Erziehung zeigen, bewahren sie ihn [...] [n]icht zuletzt vor der Illusion, daß man mit dem Allheilmittel Erziehung alle Wunden dieser Welt kurieren könne. Diese Erkenntnisse zeigen dem Erzieher, daß seine Erziehung, also die von ihm ziel- und planmäßig geschaffenen Einflüsse verschwindend klein sind im Vergleich zu den stetigen, nie unterbrochenen Einflüssen, die von der Umgebung, in der das Kind zu leben gezwungen ist, bewirkt werden. Diese Erkenntnisse werden den proletarischen Erzieher davor bewahren, ein „Nur-Pädagoge“ zu werden, sie werden ihn vielmehr dazu führen, sich nachdrücklichst um eben diese Umgebung, die seinen erzieherischen Bemühungen so enge Grenzen zieht zu kümmern, sie werden ihn zum erbittertsten Feinde dieser Gesellschaftsordnung machen und ihn schließlich dazu führen, daß er in erster Linie revolutionärer Klassenkämpfer, in zweiter Linie erst sozialistischer Erzieher ist (Kanitz 1929a: 130).

Wer sich also mit proletarischen Kindern beschäftigt, könne gar nicht anders, als selbst zum Kämpfer für eine freie, solidarische Gesellschaft zu werden, da nur so die eigentlichen Erziehungsziele verwirklicht werden könnten. Bauer formulierte diese als „die Aufgabe, Menschen zu erziehen, die sich selbst und damit die Menschheit befreien sollen“ (O. Bauer 1921: 425). Dafür bräuchte es jedoch in erster Linie Erzieher:innen, die gesellschaftliche Entwicklungen auch verstehen könnten, das heißt die marxistische Theorie der Gesellschaftsübergänge kennen, respektive „soziologisch geschult“ (ebd.) sind.

Nachdem dies jedoch in der allgemeinen Ausbildung der Lehrer:innen nicht berührt wird, müssten „besonders geeignete Kräfte *aus den Reihen der proletarischen Jugend selbst* [...], also geschulte Erzieher und Erzieherinnen für die Kinder des arbeitenden Volks aus den Kindern desselben“ (M. Adler 1924: 69, H.i.O.) gewonnen werden¹⁵. Dies geschah bspw. in der Erzieher:innenschule der Kinderfreunde in Schönbrunn. Diese Ausbildung etwa junger Parteimitglieder, um Lehrer:innen für die parteiinterne Bildungsarbeit zu gewinnen, wurde auch als Übergangslösung gesehen. Bis eine „eigens vorgebildete Lehrerschaft“ (Brunn 1919: 389) für die Bildung der jugendlichen Arbeiter:innen vorhanden wäre, könnten ebenso junge Genoss:innen, die ihre „gefühlsmäßige sozialistische Ueberzeugung [sic!] auch durch Studium und theoretische und praktische Ueberlegung [sic!] vertieft“ haben, wie die Mitglieder der „Freien Vereinigung Sozialistischer Studenten“, als Hilfe herangezogen werden.

4.1.7 (BILDUNG ZUM) KLASSENKAMPF

Das Ziel des Roten Wiens, „neue Menschen“ (M. Adler 1924) zu erziehen, ist wohl die am stärksten rezipierte pädagogische Idee in diesem Kontext. Die Idee, den Proletarier:innen durch die parteieigene Bildungsarbeit neues Wissen zur Verfügung zu stellen und damit ihr Bewusstsein zu erweitern, findet sich durchgängig im Untersuchungsmaterial.

Dem „neuen Mensch“ wird grundlegend vor allem eine Eigenschaft zugeteilt zu sein: die Freiheit von der geistigen Abhängigkeit des Bürger:inntums. Die bürgerliche Hegemonie¹⁶ – oder geistige Macht (Kanitz 1929a: 119) – müsse gebrochen werden, um Staat, Wirtschaft und Gesellschaft tatsächlich im Interesse der Arbeiter:innen führen zu können. Das Proletariat wäre der „große Gefangene [...] im Geiste. Nicht nur wirtschaftlich, nicht nur politisch, sondern tiefer noch: geistig stecken die Massen in Abhängigkeit, in Hörigkeit“ (Klassenkampf und Massenschulung 1924: 41). Um diese Vormachtstellung der Wenigen durch jene der Vielen zu ersetzen, bräuchten die Arbeiter:innen jedenfalls einen „klare[n] Blick [auf] die heutige Gesellschaft“ (Kanitz 1921b: 177), mit all ihren Ungerechtigkeiten und Widersprüchen. Dieses Klassenbewusstsein würde sie auch an die Partei- und Gewerkschaftsarbeit binden und „zu ausdauernden Mitarbeitern“ (Winarsky 1909: 111) im Ringen um die Befreiung des Proletariats machen. Außerdem zentral formuliert wird die Annahme, dass diese geistige Befreiung nur gelingen könnte, wenn es bereits ein neues Gesellschaftsideal gäbe, welches als Erziehungsziel gelten könne: „*Geistige Loslösung der Kinder aus*

¹⁵ Zur Diskussion dieser politischen Positionierung von erzieherisch Tätigen siehe Kapitel 4.1.8.

¹⁶ Der Hegemoniebegriff taucht in den Quellen zwar (noch) nicht auf, das Verständnis von „geistiger Macht“ und dem starken Fokus auf die Kulturarbeit weist jedoch einige Parallelen zu Antonio Gramscis Hegemoniekonzeption auf, die in seinen – von 1929 bis 1935 entstandenen – „Gefängnisheften“ kritisch diskutiert wird.

der alten Welt des Kapitalismus, in der sie geboren wurden, und Vorbereitung für eine neue Welt, die sie aufbauen sollen, für *die Welt des Kommunismus*¹⁷ (M. Adler 1924: 45, H.i.O.). Die Kinder sollten zu „Kämpfern und Streitern für eine künftige, bessere Welt“ (Kanitz 1921a: 207) erzogen werden. Aber eben nicht für eine beliebige künftige Welt, sondern für die sozialistische Gesellschaftsordnung. Auch Erwachsene würden, einmal entdeckt, dass es ihr ureigenstes Klasseninteresse sein müsste, dieses Ziel zu verfolgen, zu „überzeugten Sozialdemokraten“ (Winarsky 1909: 111) werden, die sich der Abhängigkeit der geistigen Macht des Bürger:innentums entziehen könnten. Der „neue Mensch“ könne in Konsequenz gar nicht anders, als sich gegen die herrschende Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung aufzulehnen, da er erkennen würde, dass diese keineswegs seinen Interessen entsprächen (vgl. Kanitz 1920a: 143), da nur die sozialistische Gesellschaftsordnung die Macht der Arbeiter:innen sichern würde.

Dieser Aufbau eines neuen Bewusstseins in den Köpfen der Arbeiter:innen und das übergeordnete Ziel der neuen Gesellschaft ist es, was in den Quellen als „Klassenkampf“ bezeichnet wird. Dieser Begriff würde von den politischen Gegner:innen des Proletariats missverstanden; Adler definiert ihn so:

Denn Revolution und revolutionärer Klassenkampf bedeuten nicht, wie Lassalle gespottet hat, die Spießbürgervorstellung von Barrikaden, Guillotine und an die Laternen geknüpften Gegnern, sondern diese Worte bedeuten den *Einzug eines neuen Prinzips in die Köpfe und Herzen der Menschen*; durch welches die alten Vorstellungen und Zustände von Grund aus verändert werden. So betrachtet und so verstanden – er kann aber gar nicht anders richtig verstanden werden –, verliert also der Klassenkampf ganz und gar seinen brutalen und ungeistigen, ja kulturwidrigen Anschein. Er wird vielmehr jetzt ein Stück ringender Kulturentwicklung selbst und dabei zu einer Gewähr eines sicheren Fortschrittes in der Geschichte (M. Adler 1927: 2, H.i.O.).

Diese „ringende Kulturentwicklung“ (ebd.), die nur durch aktive Handlungen von Menschen vollbracht werden könnte (vgl. Kanitz 1934: 2) ist es, durch die die Arbeiter:innen die Gesellschaft verändern sollen, für die sie jedoch selbst erst vorbereitet werden müssten. Neben der „Höhe der gesellschaftlichen Produktion und der zahlenmäßigen Entwicklung des Proletariats“ (M. Adler 1924: 20) wäre sie notwendige Voraussetzung für eine sozialistisch gestaltete Gesellschaft.

¹⁷ Auf das Verhältnis zwischen den Begriffen Sozialismus und Kommunismus wird in dieser Arbeit nicht eingegangen, da Kommunismus und damit die Abgrenzung der beiden Begriffe in den Quellen kaum Raum einnimmt. Adler etwa beschreibt jedoch den Unterschied keineswegs im politischen Ziel, sondern im Zugang zur Machtergreifung des Proletariats, wobei er bedauernd zur Kenntnis nimmt, dass der Begriff des Kommunismus von den Bolschewiken vereinnahmt worden wäre und damit in den Reihen der proletarischen Arbeiter:innen immer mehr Ablehnung erfahren würde (vgl. M. Adler 1924: 45ff.).

Allein Mitglied in einer sozialdemokratischen Organisation zu sein, würde jedoch nicht ausreichen, um diesen Kampf aufzunehmen:

Eine besondere Schwierigkeit, unter der die gewerkschaftlichen Organisationen zu leiden haben, ist, daß der neue Nachwuchs zu wenig mit den gewerkschaftlichen Ideen in Fühlung kommt. Die Leute sind indifferent bis in die Knochen, endlich werden sie für die Organisation gewonnen, sie gelten mit dem Augenblick als vollwertige Genossen [...] sind aber im Grunde genommen noch genau so dumm, wie sie vor ihrer Organisationszugehörigkeit waren (Die Erziehung der neugewonnenen Gewerkschafter 1911: 13).

Die Bildungsarbeit, sowohl der Kinder als auch der Erwachsenen, müsse deshalb sofort und gründlich stattfinden, um die gesellschaftliche Entwicklung nicht weiter zu verzögern (vgl. V. Adler 1913: 20). Diese verschiedenen, jedoch miteinander eng verknüpften und aufeinander aufbauenden Ebenen, auf denen diese Bildungsarbeit vollzogen werden sollte, wurden bereits in den jeweiligen Kapiteln zu Gefühls-, Verstandes- und Willensbildung (Kapitel 4.1.1) besprochen. Es gelte, „das Instrument [...], das durch Jahrtausende nach Absicht und Wunsch der Herrschenden stumpf und ungeübt versunken lag: das Hirn der Masse“ (Klassenkampf und Massenschulung 1924: 42) wieder zu aktivieren und so „jeden Arbeiter, jede Arbeiterin zu einem Gefäß der Revolution“ (ebd.) zu machen. Die „Pflichterfüllung im Klassenkampf“ (Frey 1918: 634) müsse als Leitmotiv die Bildungsarbeit der erwachsenen Proletarier sowie die sozialistische Erziehung der Kinder gestalten. Aufgabe der Partei sei es in diesem Zusammenhang, die Bildungsarbeit zur Verfügung zu stellen und durchzuführen, aber auch einen Einblick in den Aufklärungsgrad der Massen zu behalten, um Veränderungen auf politischer Ebene umsetzen zu können. Sie dürfe inhaltlich nicht mehr verlangen, als die durchschnittliche Arbeiterin, das durchschnittliche Parteimitglied auch bereit wäre, zu gehen: Sie muss „die Stimmung [...] so gut kennen, [...] daß sie immer nur solche Beschlüsse durchzubringen hat, die die Masse der Arbeiterschaft zumindest gefühlsmäßig billigt. [...] [Dies] geht natürlich Hand in Hand mit einem Aufklärungsprozeß“ (Feßler 1925: 372. Die Einigkeit zwischen der Partei(führung) und ihren Mitgliedern in inhaltlichen Fragen wird auch von Brügel betont (vgl. Brügel 1925: 437). Gemeinsam müsse man so daran arbeiten, die Idee des Sozialismus zu verbreiten, um ihm „bestimmende[n] Einfluß“ (Danneberg 1919: 1) zu sichern.

4.1.8 NEUTRALITÄT

Als weiterer bestimmender Begriff der sozialistisch-pädagogischen Programmatik erscheint die Neutralität im Kontext der Erziehung. Die Frage nach der Zulässigkeit politisch-ideologischer Haltungen in der Beschäftigung mit Kindern wird in zahlreichen Quellen in den Fokus genommen, wobei es sich hierbei lediglich auf die Beschäftigung mit Kindern und Jugendlichen beschränkt. Der Arbeit mit Erwachsenen ist der politische Anspruch inhärent, wie das vorhergehende Kapitel gezeigt hat.

Wirkt es auf den ersten Blick so, als wäre dies eine Diskussion verschiedener Positionen – und die gibt es bei diesem Thema jedenfalls vermehrt im Gegensatz zu den übrigen Fragen – innerhalb der Sozialdemokratie über die Ausrichtung der Erziehung proletarischer Kinder, zeigt sich bei genauerer Analyse, dass sie sich in zwei relativ unabhängigen Strängen spaltet, mit jeweils unterschiedlichen Proponent:innen, Kontexten und Adressat:innen. Als Gemeinsamkeit haben sie die begrifflichen Muster, die sie verwenden. In ihnen scheint sich ein Spannungsfeld zwischen Abwehrkampf und Gegenoffensive, sowie unterschiedliche politische Handlungsfelder zu verdeutlichen. Auf der Seite des Abwehrkampfes stehen zumeist die praktisch-politisch Tätigen, die innerhalb des bestehenden Schulwesens in die Auseinandersetzung mit den „klerikalen Schulverderbern“ (Glöckel 1923a) gehen, versuchen, deren Einfluss in den Schulen zurückzudrängen und den Eltern mehr Kompetenzen und Mitsprache zu ermöglichen. Sie sprechen sich gegen einen politisch-ideologischen Einfluss aus und votieren für eine Schule frei von (Partei-)Politik (vgl. ebd. 406). Auf der Seite der Gegenoffensive stehen die ideologischen Theoretiker sowie Vertreter:innen der Kinderfreunde, die ihre erzieherische Tätigkeit als Teilanstrengung zur Stärkung des Klassenkampfes verstehen. Auch sie wollen die Kinder nicht explizit politisch beeinflussen, messen dem Schulwesen und der Erziehung als „*Klassenmittel der Beherrschung [...] [und der] Selbsthilfe des Proletariats*“ (Adler 1924: 18, H.i.O.) jedoch eine jedenfalls vom Klassenstandpunkt geprägte Perspektive sowie eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Gesellschaft bei. Sie lehnen eine neutrale Erziehung ab, da sie in ihren Augen „unmöglich“ (Kanitz 1929a: 132) wäre. Diese beiden Stränge sollen nun detaillierter dargestellt werden.

Zunächst zu jenen, die den Einfluss der Klerikalen auf die Schule, insbesondere auf die Volksschule, zurückdrängen wollen. Diese formulierten das Ziel eines freien, gebildeten Volkes. Dies sollte durch einen umfassenden Bildungszugang erreicht werden; die Klerikalen wären jedoch beständig gegen diese Vorhaben aufgetreten.

Glöckel unterstellt, dieser Widerstand würde darauf fußen, dass der Klerus seine Macht nur dann aufrechterhalten könne, wenn es dem Volk bzw. speziell dem Proletariat möglichst wenig Bildung zukommen lasse (vgl. Glöckel 1911: 77).

Die Machtposition der katholischen Kirche – wobei beständig auf die begriffliche Trennung zwischen Kirche als Institution und Religion hingewiesen wird (vgl. etwa M. Adler 1909: 394, Glöckel 1911) – fuße auf ihrer kulturellen Verankerung (vor allem im ländlichen Raum, aber auch unter den Arbeiter:innen in den Städten) (vgl. Kanitz 1929a: 146), der im Katholizismus angelegten Obrigkeithörigkeit (vgl. M. Adler 1909: 394), sowie der Unterstützung der Bürgerlichen und deren politischen Parteien (vgl. Glöckel 1909: 78). Aufgrund der, zur Sozialdemokratie diametral widersprüchlichen, politischen Positionen zum Schulwesen und der Kindererziehung der Klerikalen gelte es zuallererst, deren Einfluss zurückzudrängen. Die Kirche würde bestimmen, „was ihre Anhänger zu lesen und zu denken haben [...] [und] sie setzt auch a priori der wissenschaftlichen Forschung ihre Schranken“ (M. Adler 1911: 394). In der Schule aber sollte „nichts als die reine, rücksichtslose Wahrheit ihre Heimstätte finden, gleichgültig, ob es den geistlichen Herren angenehm ist oder nicht“ (Glöckel 1909: 81). Sie benötige „keine Vormundschaft, kein verdecktes oder offenes Konkordat“ (Glöckel 1917: 107), nur der Staat solle der „alleinige Herr der Schule“ (ebd.) sein. Über den konfessionellen Religionsunterricht oder die verpflichtende Teilnahme an religiösen Aktivitäten in der Schule würden die Kinder jedoch von der katholischen Kirche indoktriniert, auch wenn die Eltern dies nicht wollten. Die Erziehung zur Weltanschauung sei jedoch das alleinige Recht der Eltern (vgl. Freundlich 1916: 407). Die Sorge besteht darin, dass proletarische Kinder durch den verpflichtenden Religionsunterricht mit bürgerlicher Ideologie beeinflusst würden und sich so gegen den Befreiungskampf der Eltern richten. In Konsequenz soll deshalb jede Weltanschauung aus den Schulen verbannt werden, da diese ihren Platz in der privaten, außerschulischen Erziehung hätte: „Die Erziehung zur Weltanschauung muss sich auf der neutralen allgemeinen Erziehung aufbauen. Diese muss die ethischen und theoretischen Elemente entwickeln, die jene benützt“ (ebd.). Die Erziehung zum „selbstständigen Denken“ (Glöckel 1923a: 407) stehe im Mittelpunkt. Die Inhalte der Schule sollten auf wissenschaftlichen Erkenntnissen aufbauen, auf

Ergebnissen der freien Forschung, daß [...] jede Tendenz auf das sorgfältigste vermieden wird. [Die Schule] [...] muß befreit werden von parteipolitischen Einflüssen, von den gewaltsamen Einschnürungen durch den Bürokratismus, damit es gelingt, der Jugend Lernfähigkeit zu erobern und diese zur Lernfreudigkeit überzuführen (Glöckel 1919b: 365).

Die Forderung nach Neutralität erwächst hier aus der Ablehnung des Einflusses der anderen, der feindlichen Bestrebungen der Schulpolitik. Anders verhält es sich bei jenen, die die Neutralität strikt ablehnen. Diese Haltung begründe sich vorrangig auf der Annahme, dass die „wirtschaftliche Lage einer Klasse [...] in hervorragendem Maße ihr geistiges Leben [bestimmt]. [...] Von einer neutralen Erziehung zu sprechen wäre einfach unmarxistisch“ (Kanitz 1921b: 175). Adler warnt vor der Vorstellung neutraler Erziehung als „eine der gefährlichsten Illusionen“ (M. Adler 1933: 356): „Einen neutralen Standpunkt in der Bildung kann es nicht geben, weil er gleichbedeutend wäre mit vollständiger Teilnahmslosigkeit an allen Grundinteressen des gesellschaftlichen Lebens“ (ebd.). Jeder Mensch hat als Teil einer Gesellschaft eine bestimmte Klassenposition, mit der sich bestimmte Interessen verbinden. Die marxistische Analyse hätte gezeigt, dass es

in einer Klassengesellschaft, wie es die heutige bürgerliche Gesellschaft ist, keine inhaltlich allgemeinen Werte des Wahren, Guten und Schönen geben kann, sondern diese Inhalte durchaus klassenmäßig bestimmt sind. [...] Kurz, neutral kann man in allen diesen Dingen nur sein, wenn man von ihnen nichts weiß, oder sich für sie nicht interessiert. Daß eine solche Geistesverfassung aber die geeignete Grundlage für die Bildung sein könnte, wird wohl niemand ernstlich behaupten (M. Adler 1933: 356).

Das Credo der Neutralität führe zu einer Verblendung; wer sich der klassenmäßigen Bestimmung von Standpunkten nicht bewusst wäre, „der empfindet eben das als ‚gut‘, was die herrschende Meinung für gut hält und die herrschenden Ideen einer Zeit sind stets die herrschenden Ideen einer Klasse“ (Kanitz 1925b: 213). Es gehe also, wie Kanitz schreibt, nicht um die Frage, „ob wir eine Klassenpädagogik wollen oder nicht“ (Kanitz 1921b: 179), sondern nur darum, ob es eine bürgerliche oder eine sozialistische sein solle. Durch die Verweigerung dieser Diskussion durch die Bourgeoisie, die sich der „Maske der Neutralität“ (Kanitz 1929a: 132) bedienen würde, um ihre „feindseligen Handlungen“ (ebd. 131) zu verbergen, würden die „Kinder des Proletariats [...] in einem Geiste erzogen werden, der dem Proletariat fremd ist“ (Kanitz 1919: 419). Es trete also eigentlich genau das ein, was Glöckel durch das Verbot jeglicher Weltanschauungserziehung erreichen wollte. Es gehe auch ihnen nicht darum, die Kinder parteipolitisch zu erziehen, die Klarheit der gesellschaftlichen Verhältnisse müsste jedoch auf wissenschaftlicher Grundlage vermittelt werden (vgl. Kanitz 1921a: 197f.). In diesem Zusammenhang muss auch auf das vormalig vorherrschende Verständnis von Marxismus eingegangen werden.

Diesen begriffen die Austromarxist:innen nicht als politische Ideologie, sondern als Grundlage der Sozialwissenschaft, wodurch er auch in der Schule gelehrt werden sollte:

[S]ollen die Kinder nicht entwicklungsblind aufwachsen, so müssen sie den sozialwissenschaftlichen Elementarbegriff von dem ökonomischen Klassenaufbau der Gesellschaft nicht minder kennen, wie den naturwissenschaftlichen Elementarbegriff von dem Atomaufbau der Materie (M. Adler 1933: 361f.).

Zuletzt sei auch noch ein – in Anbetracht der damaligen politischen Verhältnisse nicht unwichtig erscheinendes – Argument Adlers vorgestellt. Die Idee einer neutralen Erziehung, bei der es „genüge, anständige Charaktere erzogen zu haben, welche Partei immer sie später ergreifen mögen, sollte endlich als das erkannt sein, was sie ist, eine gedankenlose Sentimentalität, die noch dazu durchaus nicht ungefährlich ist“ (M. Adler 1924: 32). Diese Beliebigkeit in den Wirkungen von Erziehung, deren gesellschaftliche Relevanz hier vollständig ausgeblendet werde, führe dazu, dass „ebenso sehr kosmopolitische Menschheitsschwärmer wie nationalistische Hetzapostel hervorgehen, wenn nur jeder persönlich überzeugt von seiner Anschauung ist“ (ebd.). Schule und Erziehung würden nie den Anspruch erheben, persönliche Meinungen als falsch oder unvollständig zu benennen, da sie sich sonst einer Positionierung schuldig machen würde.

Dadurch entstehe die

Ansicht, daß man ein „ganz anständiger“ Mensch und trotzdem z.B. Rassenantisemit oder Hakenkreuzler sein kann, wenn es nur „mit Überzeugung“ geschieht, daß man also sich noch immer auf Bildung und Erziehung berufen darf, wenn man „aus Überzeugung“ Juden nicht als Menschen betrachtet oder politische Gegner „erledigt“ (ebd. 32f.).

Der Rückzug auf den neutralen Charakter von Bildung würde somit immer die bereits vorherrschenden Kräfte stützen, anstatt eine bewusste Veränderung voranzutreiben. Dies ist somit konservativ statt progressiv. Die zusätzliche Gefahr einen moralischen Kompass zu verbieten, aus Angst der ideologischen Indoktrinierung bezichtigt zu werden, führe dazu, dass auch gesellschaftlich inakzeptable Haltungen, wie Antisemitismus, nicht geächtet werden könnten, sondern eine Legitimationsgrundlage erfahren würden.

4.1.9 *SCHULKAMPF*

Zuletzt soll nun noch auf das tagespolitisch wohl relevanteste Motiv der Bildungspolitik des Roten Wiens eingegangen werden: den Kampf um die Schulreform, genauer gesagt über die Gestaltungsmacht im Schulwesen. Die Inhalte der Reform und deren Diskussion wurden bereits

in den Kapiteln 2.3 und 4.1.3 dargestellt. In diesem Abschnitt soll der Fokus auf der Verhandlung dieser Unternehmungen als „Kampf“ liegen.

Wie in Kapitel 4.1.3 bereits beschrieben, wird im Quellenmaterial von einer gesellschaftlichen Verhaftung der Schule ausgegangen. Auffällig ist hier die enge Verbindung, die in den Quellen zwischen gesellschaftlichen Institutionen und der ökonomischen Grundstruktur gemacht wird. Dadurch liegt der Betrachtung des Schulwesens die Annahme zugrunde, dass diese ebenso eine bürgerliche Institution sei, die die Klasseninteressen des Bürger:innentums verbreitete und verteidigte (vgl. Kanitz 1921a: 195, O. Bauer 1921: 409). Das Proletariat ging nun daran, diese Klasseninstitution umgestalten zu wollen, den Kindern des Proletariats mehr Raum und Möglichkeiten zu schaffen und das bürgerliche Bildungsmonopol zu bekämpfen (siehe Kapitel 4.1.3), mit dem – zweifelsohne durch aufklärerische Ideen beeinflussten – Wunsch nach einer „lichtvollere[n] Zukunft“ (M. Adler 1909: 396). Der „Gedanke an das Wohl unserer Kinder“ (Glöckel 1917: 120) schaffe die Bereitschaft und die Motivation, für die angestrebten Reformen zu kämpfen.

Als größter Gegner erscheint dabei die katholische Kirche und deren politischer Arm in der Christlichsozialen Partei. Die Einmischung der Klerikalen in die Schulpolitik wird grundlegend abgelehnt, die Sozialdemokrat:innen

sagen: Schule, du hast die Aufgabe, die Menschen für das Diesseits brauchbar zu machen – Kirche, du willst die Menschen für das Jenseits vorbereiten, wohlan, das sind zwei ganz verschiedene Ziele, die miteinander nichts zu tun haben, strenge Trennung von Kirche und Schule ist das einzige Mittel, der Schule die Möglichkeit ruhiger Entwicklung zu bieten, unseren Kindern eine gediegene Bildung, eine vernünftige Erziehung zu sichern (Glöckel 1911: 80f.).

Die Kirche hätte sich im Laufe der Zeit „zur natürlichen Feindin der freien Entwicklung des Schulwesens“ (Glöckel 1917: 107) entwickelt. Die Schulpolitik der Kirche sei reaktionär, wenn sie sich dafür einsetze, „die konfessionelle Schule in Österreich wieder einzuführen“ (Glöckel: 1911: 78). Glöckel unterstellt der katholischen Kirche jedoch, dass es ihnen nicht bloß um das Recht auf Ausübung der Religion gehe, sondern „sie wollen die Schule besitzen, um ein Geschlecht heranzuziehen, das sich willig ihren Wünschen fügt, das durch die Aussicht auf ein besseres Jenseits die Ungerechtigkeit des Diesseits übersieht“ (ebd. 81). Die religiöse Beeinflussung des Proletariats könnte also dazu genutzt werden, die Klassenposition zu festigen und die bürgerliche Machtstellung nicht zu gefährden.

Für Bauer ist das der wesentliche Punkt des Schulkampfes:

Der Widerstand, den die Schulreform geweckt hat, hat nur eine Parallele: im Widerstand, den die Wehrreform hervorgerufen hat. Nur *Machtfragen* wecken solche Leidenschaften. [...] Auch die Bourgeoisie weiß, daß wir in der Schule nicht Sozialismus lehren wollen; aber sie weiß, daß die neuen Unterrichtsmethoden ein frei, ein selbstständig denkendes Geschlecht heranziehen wollen; und das ist es, was sie fürchtet (O. Bauer: 1921: 423, H.i.O.).

Das Bürger:innentum wüsste, dass aufgeklärte, gebildete Kinder des Proletariats unweigerlich gegen den bürgerlichen Machtapparat ankämpfen würden (vgl. Kanitz 1921a: 195), weshalb sich der Schulkampf auch nicht vorrangig an den Reformen der Unterrichtsmethoden, sondern an der Durchlässigkeit des Schulwesens für Arbeiter:innenkinder und der damit verbundenen Zugänglichkeit höherer Bildung sowie dem Versuch des Zurückdrängens der Kirche aus der Schule entzündete. Die Schule bzw. die Diskussionen um geforderte Reformen erscheint als Kampfarena um die gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Dieser Kampf wurde von beiden Seiten auch verstärkt über die Agitation der Eltern geführt (vgl. Glöckel 1923a: 404; Glöckel 1911: 80). Gerade in diesem Zusammenhang taucht der Begriff des „Schulkampfes“ vermehrt zutage, als Ziel wird die Mobilisierung der breiten Massen formuliert. Allerdings gab es auch die Hoffnung, Bürgerliche, die über ihre antiklerikale Haltung mit dem Schulkampf sympathisierten, als Mitstreiter:innen an Bord zu holen (vgl. Seitz 1908). Institutionalisiert wurde dies auch im Verein „Freie Schule“. Diese Bündnisarbeit wurde innerhalb der Sozialdemokratie jedoch auch kritisch gesehen (vgl. Strasser 1908). Auch Glöckel selbst kritisierte das sogenannte „freiheitliche“ Bürger:innentum für ihre „[s]chmählich feige [...] Haltung [...]! Kraftlos knickt es zusammen, willig gibt es die Schule auf dem Verwaltungsweg preis, alles, um die Gunst der klerikalen Schulfeinde zu erringen oder zu befestigen. Den ‚freiheitlichen‘ Bürgerlichen wird die Schule zum politischen Schacherobjekt“ (Glöckel 1911: 78). Der Bourgeoisie ginge es also schließlich nur um die Erhaltung ihrer gesellschaftlichen Vormachtstellung, an der Bildung der (proletarischen) Kinder hätten sie kein ehrliches Interesse.

4.2 DISKURSIVE CHARAKTERISTIKA – DIE *LANGUE*

Nach der Darstellung der *parole* soll nun der Blick auf die Ebene der *langue* gelegt werden. Entlang der methodischen Überlegungen Pococks werden im Folgenden – unter Berücksichtigung der beiden vorhergehenden Kapitel sowie des in Kapitel 2 diskutierten historischen Kontexts – die Ergebnisse interpretiert und so die identifizierten konstitutiven Diskursmotive dargelegt. Die Forschungsfrage zielt auf den Diskurs um sozialistische Erziehung links von Otto Glöckel ab.

Um der Beantwortung dieser Frage näherzukommen, wird in einem ersten Schritt ein kurzer Überblick über die bei Glöckel und dessen Umfeld (v.a. Burger, Fischl, Raschke, Seitz) identifizierten Motive gegeben. Diese sind (1) die Diskussion der Schulreformen, (2) das Verhältnis zum Klerus, (3) die Einstellung zum Proletariat, (3) die reformpädagogischen Grundlagen und (5) die Rolle der Lehrer:innen. Anschließend werden in Kontrast dazu die Charakteristika des Diskurses links davon diskutiert. Diese sind (1) das Motiv der Befreiung des Proletariats als Zielformulierung jeglicher Erziehungsarbeit, (2) der Kampf gegen gegnerische Akteur:innen des politischen Felds, (3) die Rolle der Schule in der Gesellschaft, (4) die Aufgabe des Proletariats als historischer Akteur sowie (5) der wissenschaftliche Anspruch bildungspolitischer Programmatik.

4.2.1 DER ERZIEHUNGSDISKURS GLÖCKELS

4.2.1.1 Diskussion der Schulreformen

Hauptbestandteil der politischen Agitation Glöckels rund um die Schulreform ist – neben den reformpädagogischen Ansätzen – die Abschaffung des sogenannten Bildungsmonopols der bürgerlichen Klasse¹⁸. Dieser wirft er vor, das Schulwesen absichtlich so selektiv wie möglich zu gestalten und den Kindern des Proletariats gerade nur die Volksschule zuzugestehen, während die Kinder des Bürger:innentums auch eine Perspektive auf ein Hochschulstudium hätten. Das Schulsystem wird hier also als von der Klassengesellschaft geprägt verstanden. Die Arbeiter:innenklasse sollte nur dieses Wissen in der Schule erlernen, dass sie später zur Arbeit in der Fabrik benötigt, mehr nicht. Die bürgerliche Schule wird so als Instrument zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Klassenverhältnisse beschrieben, die mit allen Mitteln die „geistige Erweckung [und damit] die Macht des Volkes in wirtschaftlicher und politischer Richtung“ (Glöckel 1919c: 358) verhindern soll. Die Schule nimmt bei Glöckel eine gesellschaftlich so zentrale Rolle ein, dass es diese Kontrolle der Bürgerlichen in Form des Bildungsmonopols unbedingt zu brechen gilt, um eine Chance auf eine gesellschaftliche Umgestaltung zu erreichen (vgl. Glöckel 1926: 125). Sie ist für Glöckel das „Tor der Zukunft“ (Glöckel 1917), der Zugang zu ihr entscheidet in diesem Bild darüber, welche Zukunft einem Kind beschieden sein wird und worauf es verzichten muss. Der Kampf um eine gleichberechtigte, hoffnungsvolle Zukunft erhebt er in der Reflexion zum Leitmotiv der Reform: Die „dritte [Errungenschaft der Revolution, Anm. d. Autorin] war, daß wir die Zukunft gesichert haben. Wir wollen unseren Kindern ein besseres Wissen vermitteln und darum haben wir uns für die Schulreform eingesetzt“ (Glöckel 1921: 124). Ein damit in Verbindung stehendes, starkes und wiederkehrendes Motiv der Glöckelschen Rhetorik ist die „Sorge um das Kind“ (Glöckel 1917: 120), wenn er etwa von dem „traurige[n], vorwurfsvolle[n] Auge eines jungen Menschen“ (ebd. 111) spricht, dem aufgrund der Klassenposition seiner Eltern „das Tor der

¹⁸ Die politische Brisanz der reformpädagogischen Inhalte war jedoch weit nicht so ausgeprägt. Eine genauere Diskussion dieser Inhalte findet sich weiter unten in Kapitel 4.2.1.4.

Zukunft zugeschlagen wird“ (ebd.). Dieser Anblick und dieses Gefühl der Sorge soll Ansporn sein für den Einsatz um gleiche Bildungschancen für alle Kinder, unabhängig ihrer ökonomischen Verhältnisse. Die Öffnung des Bildungswesens und die damit einhergehende Bildung und Erziehung formuliert er als die „eine Möglichkeit [...] das Schicksal unserer Kinder günstig zu beeinflussen“ (Glöckel 1911: 77, H.i.O.). Diese Aufgabe kommt auch nicht nur den Eltern zu, sondern ist – im Sinne der Sicherung der Zukunft – eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Diese Arbeit soll außerdem so konsequent und erfolgreich sein, dass das Urteil der Kinder über die Eltern (oder die Elterngeneration) voller Dankbarkeit und Stolz sein wird.

In der inhaltlichen Ausgestaltung des Unterrichts und des impliziten Lehrplans der erwünschten Schulorganisation findet sich eine Vielzahl gesellschaftlicher Probleme, die durch diese Neuregelung gelöst werden sollen, etwa das Demokratieverständnis durch die Stärkung der Schulgemeinde oder die mangelhafte Bildung der Arbeiter:innenkinder durch die Abschaffung der Schulbesuchserleichterungen (vgl. Glöckel 1926: 125). Die Hoffnungen und Erwartungen an diese „völlige Umkehr in der österreichischen Schulpolitik“ (Glöckel 1917: 120) sind hoch.

Die „geistige Erweckung“ (Glöckel 1919c: 358) soll vor allem die Freiheit des Denkens beinhalten: „Durch eigenes Denken und Forschen soll sie [die Jugend, Anm. d. Autorin] reif werden, soll eigene Überzeugungen erringen und verständigen Anteil nehmen, an den großen Fragen, die die Zeit bewegen“ (Glöckel 1917: 113). Aufklärung, nicht politische Diskussionen, stehen hier bei Glöckel im Zentrum der geistigen Bildung (vgl. Glöckel 1923a: 406f.; Glöckel 1919b: 365). Die politische Bildung hat bei ihm ihren Platz in der außerschulischen Arbeit; so schreibt er bspw. den Kinderfreunden die Aufgabe zu „die kulturellen Bedürfnisse des Proletariats auf dem Gebiete der Erziehung zu befriedigen, das Proletariat für diesen Kampf zu organisieren und zu führen“ (Glöckel 1923b: 4). Die umfassende „sozialistische Umgestaltung der Schule“ (Fischl 1925: 339) wäre innerhalb der bürgerlichen Klassenordnung bis dato nicht möglich und müsste daher „in das Reich der Utopien“ (ebd.) verwiesen werden.

4.2.1.2 Der Kampf gegen den Klerus

Die Sozialdemokrat:innen, die es sich in ihrer Selbstbeschreibung zum Ziel gesetzt hatten, das Schulwesen von Grund auf neu zu gestalten (vgl. Raschke 1920: 352), zeitgemäße pädagogische Formate zu implementieren, sowie die klassenbasierte Ungerechtigkeit im Zugang zu Bildungsinstitutionen zu beseitigen, sah sich in diesem Vorhaben vor allem von der katholischen Kirche blockiert. Die konstatierte enge Verbindung zwischen Kirche und Schule, die bspw. in den Konkordaten festgehalten wurde, wurde als das „Erbübel, an dem unser Schulwesen krankt“ (Glöckel 1917: 105) bezeichnet, es würde sich auf Drängen des Klerus „nach rückwärts“ (ebd.)

entwickeln. Der Verein „Freie Schule“ wurde Glöckel zufolge als konkreter Akt des Widerstands und der Bündelung der Kräfte gegen die „immer straffer organisierten klerikalen Schulfunde“ (Glöckel 1923b: 2) gegründet; die retrospektive Selbstbeschreibung der Aufgaben durch Glöckel aus Anlass der Fusion mit dem Verein „Kinderfreunde“ war exemplarisch für die Auseinandersetzung:

Ihre Aufgabe war es, zum Kampfe gegen die klerikale Volksverführung und klerikale Schulverderbnis aufzurufen, die Massen mit Kampfgeist zu erfüllen und sie zu organisieren. In zweiter Linie fiel ihr die Aufgabe zu, den reaktionären Schulbestrebungen ein positives fortschrittliches Schulprogramm entgegenzustellen (ebd.).

Der Schulkampf war die Arena, in dem Sozialdemokrat:innen und Klerikale als fundamentale Rival:innen auftraten¹⁹. Die Sozialdemokrat:innen bezeichneten sich als „Antipoden des Klerikalismus“ (Seitz 1908: 356), die als einzige in der Lage wären, ernsthaft etwas entgegenzusetzen und die – zumindest zum Teil – durch diese fundamentale Oppositionshaltung auch bereit waren, mit antiklerikalen Bürgerlichen zusammenzuarbeiten²⁰, sollten sich diese ihrem Abwehrkampf anschließen wollen und der „Umgarnung durch ihre frömmelnden Parteiführer“ (ebd.) entziehen²¹.

Die Kritik an den kirchlichen Funktionären verbleibt dazu auch nicht an der zeitgenössischen Debatte der Schulreform, sondern sieht die reaktionäre und blockierende Haltung der Kirche als seit Langem bestehen. Sie seien „zu allen Zeiten [...] die Feinde jeder fortschrittlichen und freiheitlichen Entwicklung des Schulwesens“ (Glöckel 1917: 100) gewesen, ihren Widerstand würden sie oftmals in den Deckmantel des Patriotismus hüllen.

¹⁹ In ihrer Darstellung über den Erziehungsdiskurs der christlichen Lehrer:innen dieser Zeit beschreibt Nakowitz eine ähnliche Wahrnehmung als jeweilige Gegenspieler:innen auf der gegnerischen Seite. Der „Kampf gegen den Sozialismus“ war eines der Leit motive der Diskussionen um Erziehung in den analysierten Zeitungen katholischer Lehrer:innenverbände (vgl. Nakowitz 2023).

²⁰ Diese Haltung war auch Gegenstand von öffentlich geführten Diskussionen: Während Glöckel oder Seitz diese Koalition verteidigten, gab es auch Kritik, v.a. in Bezug auf den Einsatz der Ressourcen, die der Sozialdemokratie zur Verfügung standen. Strasser etwa kritisierte, dass die volle Aufmerksamkeit dem Kampf gegen die Bürgerlichen gelten sollte, anstatt das naive Vorhaben zu bestreiten, mit wenigen von ihnen Gemeinsamkeiten zu ergründen (vgl. Strasser 1908). Im ersten Jahrgang der Zeitschrift „Kampf“ findet sich eine über mehrere Ausgaben spannende Debatte zu dieser Frage.

²¹ Die Schulpolitik der Christlichsozialen Partei und ihrer Parteiführer wie dem Wiener Bürgermeister Karl Lueger wird immens kritisiert: In den Quellen wird sie als „Schulherrschaft“ (Glöckel 1923b: 2) bezeichnet, die sich „auf brutalstem Terror“ (ebd.) aufgebaut hätte.

Dieser Vorwurf unlauterer Methoden bzw. Unehrlichkeit wird vonseiten der Sozialdemokrat:innen auch bei der Debatte um die Schulreform erhoben: „Kein Mittel war zu schlecht, um in den Dienst der Reaktionären genommen zu werden“ (Glöckel 1923a: 404). Während die gegnerische Seite hier als reaktionär, unehrlich und machtgierig positioniert wird, stellt sich die sozialdemokratische Seite durch die antagonistische Positionierung als fortschrittlich, freiheitlich, konstruktiv und fleißig dar. Auch in ihrem Zugang zur Schulpolitik inszeniert Glöckel die Sozialdemokratie und den Klerus als fundamentale Gegenspieler:innen:

Die *Sozialdemokraten* wollen ein selbstbewußtes, stolzes, kluges Volk – sie erblicken in der Volksschule ein wichtiges Mittel zur Erreichung dieses Zieles. Die *Klerikalen müssen* jede freiere Regung unterdrücken, Feinde der modernen Ausgestaltung des Schulwesens sein, weil ihre Existenz von einer verdummtten, abergläubischen, unselbstständigen Menge abhängt. Sie wollen die Schule in ihre ausschließliche Gewalt bekommen, um sie ihren Wünschen zweckdienlich zu gestalten (Glöckel 1911: 77, H.i.O.).

Das Festhalten an der Schulreform bzw. das Hinausdrängen der Klerikalen aus der Kontrolle über dies soll also – wenn auch vielleicht nur als Nebeneffekt – außerdem das Ziel verfolgen, die katholische Kirche in ihrer zahlenmäßigen Kraft zu schwächen. Die Menschen, die eine umfassende Bildung in einem zeitgemäßen Schulwesen erfahren hätten, würden in der Logik Glöckels keine Anhänger:innen der Kirche.

4.2.1.3 Das Proletariat

Dieses Herausdrängen des Klerus aus der Schulverwaltung und -politik war in den Vorhaben mit einer Umgestaltung des Schulwesens zugunsten der proletarischen Bedürfnisse verbunden. Um jedoch tatsächlich ein Schulwesen zu erreichen, das als sozialistisch bezeichnet werden kann, müssten sich zunächst die gesellschaftlichen Verhältnisse ebenso zugunsten der Arbeiter:innenklasse verschieben. Bevor dies nicht geschieht, müsste man sich darauf beschränken, die bürgerliche Schule auch für die Kinder des Proletariats zugänglich zu machen, indem Faktoren, die zur Selektion der Kinder nach ihrem Klassenhintergrund führen, möglichst umfassend ausgeschaltet werden (bspw. durch die Abschaffung des Schulgeldes, vgl. Glöckel 1917: 110). Der Beitrag des Schulwesens zur ökonomischen und politischen Befreiung der Arbeiter:innenschaft wäre es, „das Proletariat zum kritischen Denken, zur Selbstständigkeit im Denken und Handeln“ (Glöckel 1926: 126) zu erziehen, also die intellektuellen Voraussetzungen zur Veränderung der Gesellschaft beizutragen. Dieser revolutionäre Akt scheint bei ihm jedoch erst im Rahmen der kommenden Generation einzutreten. Sein Handeln und die politischen Maßnahmen fokussieren auf die Kinder, die Erwachsenen werden vorrangig in ihrer Rolle als Eltern adressiert.

Im „Tor der Zukunft“ (Glöckel 1917) appelliert er bspw.: „Wir rufen auf: die Arbeiter! [...] Um eure Kinder geht es in erster Linie. Der Schulkampf ist ein Stück eures Befreiungskampfes!“ (ebd. 121). Die erwachsenen Proletarier:innen sollen sich am Kampf um eine freie Schule beteiligen, da „die erzieherische Wirksamkeit der Familie so oft unterbunden ist“ (ebd. 99) und daher große Hoffnung auf der Kompensationsfähigkeit der Schule liegt.

Glöckels Ausführungen über Bildung und Schule sind stark von einem Aufstiegsversprechen geprägt. Sowohl die starke Fokussierung auf das bürgerliche Bildungsmonopol als Hauptforderung – der die Prämisse inhärent ist, dass durch eine vollständig absolvierte Schullaufbahn mehr Möglichkeiten mit sich bringen muss und wird – als auch die Vorstellung eines geistigen Aufstiegs durch die Erziehung zu kritischen, selbstständigen Denker:innen weisen auf dieses Motiv des gesellschaftlichen Aufstiegs durch Bildung. Glöckel formuliert dies an einer Stelle auch explizit:

Bis zum heutigen Tage sind mehr als 800 Proletariatskinder, die aus dem tiefsten Proletariat herausgeholt wurden, die nie damit rechnen konnten, eine höhere Bildung empfangen zu können, in den Erziehungsanstalten [...]. In fünf Jahren wird der Betrieb ausgebaut sein und es werden dann mindestens 2000 Proletariatskinder gleichzeitig die Möglichkeit haben, eine Bildung zu genießen, die ihnen sonst völlig verwehrt gewesen wäre (Glöckel 1921: 123).

Diese Formulierung des „Herausholens“ deutet darauf hin, dass Glöckel davon ausgeht, dass die eigene Klassenposition durch (höhere) Bildung abgelegt werden könnte, wobei unklar ist, welche Konsequenzen er daraus zieht. Es scheint eine defizitäre Sicht auf das Proletariat zu geben, wenn die Zielbestimmung die Herauslösung der Kinder aus dieser Klasse gibt. Das Befreiungsmoment liegt in dieser Auffassung nicht in der kollektiven Umwälzung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, sondern in der individuell erfahrenen und inkorporierten Bildung.

4.2.1.4 Reformpädagogische Vorstellungen

Bereits in Kapitel 1.2 wurde darauf verwiesen, dass in vorhergehender Forschung eine starke inhaltliche Anbindung der Glöckelschen Schulreformen an den reformpädagogischen Konsens der damaligen Zeit gezeigt wurde. Dieser Umstand dürfte den Schulreformer:innen um Glöckel damals wohl bewusst gewesen sein: In seinem Plädoyer über den sozialistischen Charakter der Schulreform gibt Hans Fischl zu, dass die inhaltlichen Grundsteine der Reformen „alles Forderungen [sind], die von bürgerlichen Pädagogen längst aufgestellt und vom bürgerlichen Publikum lebhaft unterstützt“ (Fischl 1925: 338) werden. Auch die Koalition innerhalb der „Freien Schule“ mit bürgerlichen Lehrer:innen, aus deren Zusammenarbeit das „Tor der Zukunft“ (Glöckel 1917) entstand, ist durchzogen mit reformpädagogischen Motiven²². Am deutlichsten und zentralsten erscheint jenes

²² Reformpädagogische Ideen hatten ihre Blütezeit ab dem ausgehenden 19. Jahrhundert, das auch als „Jahrhundert des Kindes“ (Key 2000) bezeichnet wird. Um die Jahrhundertwende entstanden zahlreiche pädagogische Strömungen,

nach der „Seele des Kindes“ (Glöckel 1921: 123), die Ausgangs- und Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen darstellen soll. Die „natürlichen Begabungen des Kindes, die Beobachtungsgabe, die Gabe[,] die Dinge nach Ursache und Wirkung zu erfassen“ (ebd.) sollen als Grundlage des Unterrichts dienen, was eine Abkehr von primär frontal gehaltenen Vorträgen und Diktaten hin zur selbsttätigen Erarbeitung des Lehrstoffes durch die Schüler:innen – dem Arbeitsunterricht – mit sich bringt. Diese Form des Unterrichts wird als effektiver und zeitgemäßer verstanden: „Sie wissen viel mehr als früher, es ist ein erlebtes Wissen, das alte Gedächtniswissen war totes Wissen“ (Glöckel 1923a: 405).

Nicht nur der Unterricht, das gesamte Schulwesen sollte von den Bedürfnissen des Kindes aus gedacht werden. Dies beginnt bereits außerhalb der Schule: „Wenn aus dem Kinde etwas werden soll, muß es *lernen*; es kann nur lernen, wenn es *körperlich gut entwickelt und gesund* ist. Zunächst müssen also die Vorbedingungen geschaffen werden, daß *gesunde* Kinder in die Schule kommen“ (Glöckel 1917: 103, H.i.O.). Die Orientierung an dem oben diskutierten Aufstiegsmotiv setzt das kollektive Streben nach ebendiesem Aufstieg voraus, der nur durch Bildung erreicht werden kann. Dieses Bedürfnis sieht Glöckel als schon im Kind angelegt. Um ihm nachzukommen, muss dafür gesorgt werden, dass das Umfeld des Kindes auch entsprechend „bildungsfreundlich“ gestaltet ist. Die Aufgabe der schulischen Erziehung ist es, die Zöglinge so weit zu bilden, dass sie ihre geistigen und körperlichen Kräfte zu gebrauchen wissen (Burger 1919: 397f.), die bestehenden Anlagen zu entwickeln, wird also zum Unterrichtsziel erhoben. Es besteht allerdings die Auffassung, dass die Schüler:innen im Zuge dieses Entwicklungsprozesses keine umfassende Kenntnis über ihre inhärenten Fähigkeiten und Anlagen verfügen. Der Schule kommt hier – in Person der Lehrer:innen und Schulverwalter:innen – eine steuernde Rolle zu. Sie sollten – im Rahmen der geplanten Einheitsschule durch innere Differenzierung – verhindern, dass Schüler:innen in Schullaufbahnen geraten, denen sie intellektuell nicht gewachsen wären. Das Ziel sei, dass jede bestehende Kraft und jedes Talent je nach Ausprägung genutzt werden sollte und die Kinder sich in ihren Bedürfnissen nicht gegenseitig behindern (vgl. Raschke 1920: 354f.).

4.2.1.5 Die Lehrer:innen

Den Lehrer:innen kommt bei Glöckel eine bedeutungsvolle Rolle zu: „Der Geist des Lehrers ist der Geist der Schule, er ist wirksamer als alle Schulgesetze und Ministerialerlässe“ (Glöckel 1917: 117). Dies möglicherweise auch deshalb, weil auch er Teil dieses Berufsstandes war, bevor er zum Berufspolitiker avancierte.

denen die Kritik an der traditionellen Schule gemein war. Als revolutionär galt damals vor allem das neue Verständnis vom Kind, das nicht länger geformt und gebogen werden sollte, sondern in dem bereits Fähigkeiten und Potenziale schlummern würden, die es zu erwecken gelte (vgl. Adam 2007: 27f.).

Im Rahmen von Lehrer:innenvereinigungen sammelte er seine ersten Erfahrungen in der politischen Arbeit. Das zentrale Motiv der Diskussion über Lehrer:innen nimmt dabei deren (Aus-)Bildung ein. Während es für Glöckel unerheblich erscheint, welchen Klassenhintergrund, Weltanschauungen oder Fähigkeiten jemand mitbringt oder mitbringen sollte, kommt der pädagogischen Ausbildung der angehenden Lehrkräfte die bedeutendere Rolle zu. Sie sollten „tüchtig vorgebildete, freie“ (Glöckel 1911: 81; siehe auch Glöckel 1919c: 361) Menschen sein. Die klerikal geprägte Lehrer:innenbildung sollte durch eine „gründliche, gewissenhafte Vorbereitung“ (Glöckel 1917: 117) ersetzt werden, die eine „umfassende allgemeine, eine tiefe sachliche Bildung“ (Glöckel 1919c: 361) beinhaltet. Auch die Anforderungen an die Lehrer:innen werden vom Kind aus gedacht: Ausgehend von den Bedürfnissen und dem Wissensdurst der Kinder sollen notwendiges Wissen und Fähigkeiten der Lehrer:innen entwickelt werden. Die Lehrer:innen sollen den Kindern Vorbilder sowie „Freund, [...] Berater und Freudenbringer“ (Glöckel 1917: 114) sein. Um die Kinder zu freiem Denken erziehen zu können, müssen auch die Lehrer:innen dazu in der Lage sein (vgl. Glöckel 1917: 117).

Auch an der formalen Ausbildung der angehenden Lehrer:innen besteht der Wunsch nach Veränderung. Der Berufsstand der Lehrer:innen soll außerdem durch ein Hochschulstudium aufgewertet werden. An den Nachwuchs stellt Glöckel große Hoffnungen: Durch die neue Form der Ausbildung sollten diese alle pädagogischen Prinzipien der Schulreform tadellos umsetzen können. Größere Sorgen bestehen allerdings bei den bereits aktiven Lehrer:innen. Diese unterscheidet Glöckel in seiner Gunst in Unterstützer:innen und Gegner:innen der Schulreform: Die „gesamte Lehrerschaft [...], die noch etwas auf sich hält, [hat] in der Schulreform das einzige Mittel [...] [erkennt], auch das Ansehen der Lehrerschaft zu heben“ (Glöckel 1921: 123). Diejenigen Lehrer:innen, die sich gegen die Schulreform stellen, würden sich in dieser Logik im Umkehrschluss gegen ihren eigenen Berufsstand stellen. Gerade die „besten Kräfte“ (Glöckel 1919a: 401) der Unterstützer:innen jedoch seien fähig genug, um die großen Aufgaben, die die pädagogische Schulreform mit sich bringt, umzusetzen. Die Ansprüche an die pädagogischen Praktiker:innen setzt Glöckel damit hoch an.

4.2.2 DER DISKURS LINKS VON GLÖCKEL

4.2.2.1 Die Befreiung des Proletariats als Zielvorstellung

Während in der Konzeption der Bildungs- und Erziehungsideen im Quellenmaterial unterschiedliche Zielsetzungen formuliert werden – wie die „Erziehung zur Klarheit“ (vgl. bspw. Kanitz 1921b), der Betreuung und Beschäftigung vernachlässigter oder verwahrloster Kinder (vgl. Jalkotzy 1923; Afritsch 1910) oder die Bindung an die Arbeiter:innenbewegung (vgl. Winarsky 1909) – wird als das übergeordnete Ziel, an der sich die sozialistische Bildungsarbeit orientiert, die gesellschaftliche Befreiung der Arbeiter:innen aus der Unterdrückung der bürgerlichen Klasse formuliert.

Die Gesellschaftsentwürfe und -ordnungen des Sozialismus – wobei vor allem auf Theorien von Karl Marx und Friedrich Engels zurückgegriffen wird, die auch als „wissenschaftlicher Sozialismus“ bezeichnet werden – werden gleichbedeutend als „umfassende Freiheit“ verstanden. Durch die zentrale Stellung des „Eigeninteresse[s] und Eigenleben[s] der breiten Masse des arbeitenden Volkes“ (M. Adler 1924: 35) und des Drängens auf die Umsetzung deren Forderungen bzw. die Schaffung einer Gesellschaft nach deren Bedürfnissen, wäre der Sozialismus „zur Freiheitsbewegung des Volkes“ (ebd.) geworden. Es sollte sich nicht länger den Interessen einer herrschenden Minderheit unterwerfen müssen, nicht länger die im Text der „Internationalen“ besungenen „Verdammte[n] dieser Erde“ und das „Heer der Sklaven“ sein; sondern die Freiheit haben, eigene Ziele und Interessen verfolgen und damit über sich selbst bestimmen zu können. Diese Freiheit würde nur im Rahmen einer sozialistischen Gesellschaft garantiert sein. Diese würde zwar vor allem auf politische und ökonomische Emanzipation abzielen; bereits jedoch zu Beginn der „Bewegung und seither immer mehr hat [...] [man] es erkennen gelernt, dass die geistige Emanzipation, die Befreiung von geistiger Knechtschaft, ein unabtrennbarer Bestandteil seines ganzen grossen Kampfes ist“ (M. Adler 1909: 395).

Die vielseitige Unterdrückung, mit der die Arbeiter:innen in der kapitalistischen Gesellschaft konfrontiert seien, wird auch anhand des Ersten Weltkrieges verhandelt: Kriege sind beispielhaft dafür, dass sich die Massen der Arbeiter:innen der Entscheidungsmacht der Herrschenden fügen und im Ernstfall sogar ihr Leben für deren Interessen geben müssen. In einer sozialistischen Welt sollte es diese totale Ausbeutung in Form von Kriegen nicht mehr geben. Der Erste Weltkrieg konnte also deswegen nicht verhindert werden, weil die Ideen des Sozialismus „sich noch nicht so weit durchgesetzt hatten, daß er bestimmenden Einfluß zu üben vermocht hätte“ (Danneberg 1919: 1).

Eine sozialistische Gesellschaft hätte die Abschaffung jeglicher Unterdrückung zum Ziel, sie will nicht nur „die Ausbeutung bloß einschränken oder gar verkehren“ (M. Adler 1924: 42). Die bürgerliche Gesellschaft an sich müsse abgelehnt und nicht die Lebenssituation der Arbeiter:innen innerhalb dieser durch kleinteiligen Reformismus erträglich gemacht werden (vgl. ebd.). Die Abschaffung jeglicher Klassenunterdrückung ist also das notwendige Mittel zur Befreiung des Proletariats.

Von diesem Ziel der klassenlosen Gesellschaft währte man sich Ende der 1920er-Jahre nicht mehr weit entfernt, blinden Auges für die drohenden Katastrophen, die kein Jahrzehnt später eintreten würden und mitunter nicht nur im Rückschaufehler so offenkundig unter der Oberfläche brodelten. Die Revolution wird als unmittelbar bevorstehend antizipiert, man befände sich in einer Zeit, „die von den letzten großen Kämpfen um die sozialistische Gesellschaftsordnung erfüllt“ (Kanitz 1929a: 121) wäre. Entlang der marxistischen Auffassung der Veränderung von Gesellschaftsformen durch die Veränderung der Produktionsbedingungen wird davon ausgegangen, dass Gesellschaften eine „notwendige Entwicklungstendenz“ (M. Adler 1924: 62) aufweisen. Damit wird angenommen, dass es einen vorbestimmten Entwicklungspfad gäbe, der insgesamt durch die Produktions- und damit Klassenverhältnisse bestimmt wird. Einzig das Tempo dieser gesellschaftlichen Entwicklung könnte beeinflusst werden. Nach den bereits stattgefundenen massiven Umwälzungen des frühen 20. Jahrhunderts, befände man sich nun mitten in der „Rüstungsarbeit für die gewaltigen Kämpfe der Zukunft“ (V. Adler 1913: 20) bzw. in der Werbung und Rüstung für den „Schlußkampf zwischen Kapital und Arbeit“ (O. Bauer 1928: 11). Auf ökonomischer und politischer Ebene wäre die Gesellschaft reif, um in eine sozialistische Ordnung überführt zu werden; was jedoch fehlen würde, wäre die „psychologische und moralische [Reifung] des Proletariats“ (M. Adler 1924: 58). Um also (bald) die bürgerliche Herrschaft bzw. Hegemonie zu brechen und damit zur Befreiung zu gelangen, müsse nur noch dieser letzte Schritt der disziplinierten Bildungsarbeit erfolgen.

Als wichtige Bestandteile dieser Erziehung zur moralischen Reife des Proletariats werden die in Kapitel 4.1.1 erläuterten Bildungsschritte gesehen. Das Zusammenspiel bzw. Aufeinanderbauen von Gefühls-, Verstandes- und Willensbildung soll in Konsequenz dazu führen, dass die Angehörigen der unterdrückten Klasse die Mechanismen ihrer Unterdrückung erkennen und verstehen können, um in Folge willens zu sein, diese zu bekämpfen.

Eine andere Erziehung abseits dieser „Klassenpädagogik“ (Kanitz 1921b) ist in diesem Zusammenhang nicht möglich; der Einsatz im Klassenkampf die notwendige Konsequenz. Damit ist jede Form der Bildung und Erziehung der arbeitenden Klasse, die darauf abzielt, gesellschaftliche Strukturen begreifbar zu machen, automatisch revolutionär (ebd. 178). Bildungsinstitutionen dürften nicht allein darauf hinarbeiten, Kinder und Jugendlichen des Proletariats eine Berufsbildung zukommen zu lassen, sondern müssten auch Raum für Geistesbildung schaffen (vgl. M. Adler 1924: 51). Nachdem den bürgerlichen Bildungsinstitutionen jedoch das Interesse unterstellt wird, sie würden das Ziel verfolgen, dem Proletariat möglichst wenig Wissen zu vermitteln, kann die geistige Reifung der Arbeiter:innen nur abseits des Schulwesens bzw. nach der Freimachung von der bürgerlichen Geistesherrschaft gelingen.

Die „geistige [...] Hörigkeit“ (Klassenkampf und Massenschulung 1924: 41), in der die Massen der Arbeiter:innen verhaftet sind, bezieht sich auf die Hegemonie der bürgerlichen Herrschaft, in der die Klassenpositionen klar zugewiesen und unveränderlich erscheinen. Wenn eine Veränderung der gesellschaftlichen Machtverhältnisse unmöglich – vielleicht sogar undenkbar – erscheint, kann es also als ausreichend angesehen werden, sich diesen Umständen zu fügen und die eigene Ohnmacht sowie deren Begleiterscheinungen hinzunehmen. Der erste Schritt zur Möglichkeit der geistigen Reifung wäre es also, die potenzielle Möglichkeit der Gesellschaftsveränderung anzuerkennen und die eigenen (persönlichen sowie kollektiven) Handlungsspielräume auszuloten. Die umfassende Bildung des Proletariats würde zur Erkenntnis führen, dass die Arbeiter:innen nicht von der Führung des Staates oder der Wirtschaft durch die Bourgeoisie abhängig sind, sondern diese Führungsrolle auch selbst einnehmen könnten. Diese Erkenntnis gepaart mit dem dazu jeweils notwendigen Wissen würde zu einem „Aufstieg durch eigene Kraft schon innerhalb der alten Gesellschaft“ (M. Adler 1933: 346) führen, an dem sich alle zum Sozialismus erzogenen Proletarier:innen beteiligen würden (vgl. Danneberg 1914: 49). Grundlegend für diese klare Sicht ist die Möglichkeit zur Vorstellung einer anderen Gesellschaft.

Diese geistige Vorstellungskraft einer neuen Form des kollektiven Zusammenlebens ist die *conditio sine qua non* aller Bildungsarbeit, die zur Befreiung der Arbeiter:innen führen soll (vgl. Kanitz 1929a: 142f.). Hier setzt jede Bildungsarbeit an, gleich ob sie auf die Gefühls-, Verstandes- oder Willensebene abzielt. Dies ist die Erziehung zur (befreiten) Zukunft, die den neuen Menschen formt und Grundlage für das gegenkulturelle Modell des Roten Wien geliefert hat.

Derartige Bildungsarbeit ist „das geistige Band“ (O. Bauer 1933: 2), das die gewerkschaftliche und politische Arbeit, sowohl mit Kindern als auch Erwachsenen und die partikularen Kämpfe etwa für eine Lohnerhöhung im Betrieb oder den Wahlrechtskampf „verknüpfen und ihnen Sinn geben“ (ebd.) muss. Schließlich geht es bei jeder politischen Auseinandersetzung, wie bereits anhand des Schulkampfs in Kapitel 4.1.9 gezeigt wird, nicht um die Kontroverse in der jeweiligen Fragestellung an sich – wie um die Neuregelung des Schulwesens oder eine Arbeitszeitverkürzung – sondern um „[Kämpfe] widerstreitender Ideensysteme“ (ebd.) um die gesellschaftliche Gestaltungsmacht. Der geistige Sieg des Sozialismus über den Kapitalismus, respektive der Arbeiter:innen über die Bourgeoisie, würde die Befreiung der „Arbeiterhirne und -herzen“ (Wagner 1931: 9) bedeuten.

4.2.2.2 Der Kampf gegen die „Reaktion“

Die „Kampf“-Rhetorik weist in diesem Zusammenhang auf gegnerische Positionen hin, die von verschiedenen Seiten auf die Arbeiter:innen und ihre Freiheitsbestrebungen einwirken. Am zentralsten und prominentesten ist das Feindbild des Klerus, also der Funktionäre der katholischen Kirche. Daneben werden nationalistische Strömungen (vgl. Kanitz 1929a: 145) explizit benannt. Im Quellenmaterial werden diese beiden – inhaltlich unterschiedlichen – Gruppierungen jedoch stellenweise vereint und als Teil der bürgerlichen, feindlichen Klasse identifiziert. Die marxistische Gesellschaftsanalyse unterscheidet hier nicht nach inhaltlichen Gesichtspunkten der Ideologien, sondern danach, wessen Klasseninteresse (explizit oder implizit) vertreten wird. Nachdem von zwei Hauptklassen ausgegangen wird, bedient dies das Bild einer dichotom gespaltenen Gesellschaft in Bourgeoisie und Proletariat; diejenigen, die Produktionsmittel besitzen und die, die es nicht tun. Wie in Kapitel 4.2.2 bereits dargestellt, besteht die Annahme, dass nur eine explizite Parteinahme für die unterdrückte Klasse vor der (unbeabsichtigten) Festigung der (gegnerischen) Herrschaftsinteressen schützt. Nachdem weder der Klerus noch nationalistische Gruppen die Interessen der Arbeiter:innen vertraten, wurden sie so als Stützen des herrschenden Bürger:innentums zusammengefasst; vor allem der Klerus wird an vielen Stellen in einem Satz mit der Bourgeoisie genannt (vgl. Kanitz 1929a: 137). Im vorliegenden Analysematerial wird beinahe ausschließlich eine sprachlich eindeutige Opposition zu diesen Gruppen vorgenommen, die wohl auch dazu diente, die eigene Position in Abgrenzung dazu zu verdeutlichen. Das Proletariat wird als stark, diszipliniert und kampfesmutig positioniert, während Klerus und Bürger:innentum als reaktionär, destruktiv und sogar „verfaulend“ (Kanitz 1921a: 199) beschrieben werden.

Es gab jedoch auch einen Aspekt, in dem sich an der katholischen Kirche explizit Vorbild genommen wurde, nämlich auf der Ebene der Gefühlsbildung: „Ihre Kinderbewahranstalten, Vinzenziusvereine, Horte und Besserungsanstalten erstrecken sich über das ganze Land. Seelenfang ist die Triebfeder ihres Handelns. Die christliche Caritas [sic; müsste vermutlich Caritas heißen, Anm. d. Autorin] blendet tausende Arbeiter und Arbeiterfrauen und fesselt Tausende und Tausende von zarten Kinderherzen in ihren Bann“ (Afritsch 1910: 90). Raffiniert daran wäre die Koppelung des klerikalen Inhalts mit „modernster pädagogischer Form“ (Kanitz 1929a: 167), wie z. B. dem Fokus auf kindgemäße Methoden der Erziehung und Freizeitaktivitäten. Der Aufholbedarf in dieser Hinsicht wurde an mehreren Stellen konstatiert (vgl. bspw. Bericht der Zentralstelle für das Bildungswesen 1923: 91). Die Kinderfreunde und die Roten Falken sollten ein Gegengewicht zu „Gesang und Gebet, [...] Prozessionen und Messen“ (Kanitz 1929a: 137) aufbauen. Auch im Umgang mit Kindern abseits des Schulwesens wird die katholische Kirche geradezu als hinterhältig dargestellt. Anstatt durch Themen wie die Erbsünde oder den Kreuzweg eventuelle Zweifel an der Richtigkeit der Glaubenslehre aufkommen zu lassen oder Raum für Fragen und damit einhergehende Widersprüche zu schaffen, umgarne sie die Kinder mit der „Sitte des Weihnachtsbaumes, der Weihnachtsgeschenke, des Weihnachtsschmauses“ (ebd. 145) und erreiche so erfolgreich deren Gefühlswelt.

Die (weitaus geringere) Kritik an nationalistischer Erziehung bezieht sich ebenfalls auf die gefühlsmäßige Beeinflussung der Bevölkerung. Auch „Nationalismus, [...] Untertanentreue, [...] Kriegsfreudigkeit, [...] [und] ‚Vaterlandsliebe‘“ (ebd.) seien – vor allem in Zeiten der Monarchie – durch „Wort und Bild, durch Sang und Fest“ (ebd.) vermittelt worden. Angesichts der jeweiligen machtvollen Ebene, der Kirche als moralischer und der Monarchie als staatsführender Autorität, wird hier auf gewisse Weise auch ein Missbrauch dieser Autorität unterstellt.

Die Bourgeoisie wird darauf aufbauend außerdem als grundsätzlich unterdrückend beschrieben. Nicht nur die Arbeiter:innen in der Fabrik, auch die eigenen Kinder würden dem gewaltsamen Charakter nicht entkommen. Aus einem Bericht über einen gewalttätigen Fabrikbesitzer:

herr busson muss sein enkelkind prügeln, denn er will es zu einem nützlichen mitglied seiner gesellschaftsklasse erziehen. Dort heißt es für alle jene, die keine macht haben, „parieren“. [...] denn ihre erziehung ist so verlogen wie ihre gesamte „weltanschauung“: [...] sie sprechen vom „zeitalter des kindes“ und prügeln gesetzlich erlaubt und juridisch gedeckt hilflose kinder (Schwarz 1933: 2, Kleinschreibung im Original).

Diese Form der Unterdrückung sei es, die die proletarischen Eltern ablegen müssten (siehe dazu Kapitel 4.1.5). Den bürgerlichen Eltern hingegen sei – in der Darstellung der Sozialdemokrat:innen – dieser repressive Zugang zu ihren Kindern inhärent, entstünde er doch aus deren Geisteshaltung. Diese Gewalt würde ihre gesellschaftliche Macht absichern, die sie um jeden Preis behalten wollten. Der Widerstand gegen die Öffnung der Schulen für Arbeiter:innenkinder ergibt sich aus dem Willen zur Konservierung des bürgerlichen Bildungsprivilegs und damit dieser Macht. Lange Zeit wäre die Anstrengung eines Machtkampfes für das Bürger:innentum nicht notwendig gewesen. Solange es keinen Widerstand, keine organisierte Arbeiter:innenschaft gab, bestand kein Grund, die Kampffähigkeit aufrechtzuerhalten. Das aufstrebende Proletariat hätte hier „regenerierend auf das faule Fleisch“ (V. Adler 1908: 7) seiner Gegner gewirkt. Dies zeichnet ein Bild der bürgerlichen Klasse als wohlstandsverwahrlost, selbstbezogen und opportunistisch; der Machterhalt wäre die einzige Antriebskraft.

Abseits der äußeren Feind:innen werden auch zwei Typen der sozialistischen Gegner:innen von sozialistischer Erziehung (genauer gesagt so wie sie bei Kanitz und den Kinderfreunden verstanden wird) charakterisiert. Da wären einerseits jene, die politisch-praktisch tätig sind. Diese würden davon ausgehen, dass die Proletarier:innen allein aufgrund ihrer Klassenposition zum Klassenbewusstsein vordringen würden und es daher keine umfassende – vor allem gefühlsmäßige – Bildung benötige. Aufklärung über die Klassenlage allein wäre ausreichend, um die Arbeiter:innen zum Kampf zu bringen (vgl. Kanitz 1929a: 210f.). Auch eigene Bemühungen, sozialistische Erzieher:innen auszubilden, wie in Schönbrunn, wurden als nicht notwendig erachtet (vgl. M. Adler 1924: 69f.). Dadurch wird jedoch die gesamte Ebene der kulturellen und geistigen Hegemonie ausgeblendet. Andererseits sind es Lehrer:innen, die sich zwar sozialistisch nennen würden, jedoch an „neutrale Erziehung“ (siehe Kapitel 4.1.8) glauben würden. Sie wären zu sehr am individuellen Kind und nicht an dessen Klassenposition interessiert (vgl. Kanitz 1929a: 214, siehe auch M. Adler 1924: 60f.). Diese Beispiele verdeutlichen zwar, dass auch innerhalb der Sozialdemokratie keine Einigkeit über Wesen und Beschaffenheit der „richtigen“ Erziehungsform herrschte, im Gegensatz zu den klerikalen, nationalistischen oder bürgerlichen Feind:innen wird jedoch keine Böswilligkeit, sondern eher Unwissenheit oder falsche Prioritätensetzung unterstellt (vgl. dazu etwa Kanitz 1929a: 123ff.).

4.2.2.3 Die Schule als Herrschaftsinstrument

Die Verhandlung des Schulkampfes als Machtfrage und damit die gesellschaftliche Funktion des Schulwesens wurde bereits in Kapitel 4.2.3 angesprochen und soll hier nun vertiefend diskutiert werden. Die wechselseitige Einflussnahme von Gesellschaft und Schule fußt im analysierten Kontext auf der Annahme marxistischen Denkens, jegliche Form und Institutionalisierung gesellschaftlichen Zusammenlebens basiere auf den derzeit vorherrschenden Produktions- und damit Klassenverhältnissen. Diejenigen, die besitzend und damit mächtig sind, gestalten das Recht, die Kultur, die Medien und das Schulwesen in ihren Interessen (vgl. Kanitz 1929a: 123). Das sei, neben der ökonomischen und politischen Ebene, die geistige Säule der Macht der herrschenden Klasse. Diese Annahme bedeutet im Umkehrschluss, dass die Ausgestaltung bspw. des Schulwesens auch als Indikator der gesellschaftlichen Entwicklung herangezogen werden kann. Die Herrschaftsverhältnisse stehen im Fokus der marxistischen Analyse; bspw. die imperiale Monarchie, wenn Bauer schreibt, „die Schule der Monarchie [war] selbstverständlich eine monarchische Schule, eine Schule, die die besondere Aufgabe hatte, die Kinder des Volkes zum Glauben an die Monarchie, oder wie man das zu nennen pflegte, ‚zur Liebe zum angestammten Herrscherhause‘ zu erziehen“ (O. Bauer 1921: 410), oder etwa die katholische Kirche bei Adler: Früher wäre es „das himmlische Regiment gewesen, jetzt das irdische, in dessen Dienst alle Erziehung gestellt“ (M. Adler 1924: 13) würde. Wenngleich die Produktionsverhältnisse die gesellschaftliche Basis bilden, wäre es dennoch möglich, durch Adaptionen des gesellschaftlichen Überbaus eine Veränderung (oder: Revolutionierung) der Klassenverhältnisse herbeizuführen. Ohne diese Perspektive wären schließlich jegliche Reformbestrebungen auf Bildungs- oder Kulturebene ziel- und sinnlos. Die Vorbereitung auf die Revolution selbst sowie auf die Zeit danach bilden die Grundlage der Reformpolitik des Roten Wiens und damit auch des Diskurses um sozialistische Erziehung. Die Limitationen sind jedoch immanent: Adaptionen und Verbesserungen sind zwar möglich, jedoch kein Herauslösen oder gar Befreiung aus der gesellschaftlichen Ordnung. Damit argumentieren bspw. auch die Schulreformer:innen entgegen der Kritik, die Reform wäre nicht sozialistisch gewesen, wenn sie festhalten: „[A]lle Bestrebungen, bei dem derzeit herrschenden Kräfteverhältnis sozialistische Schulreformen durchzuführen, [müssen] in das Reich der Utopien verwiesen werden“ (Fischl 1925: 339), ein „im ökonomischen Denken geschulte[r] Sozialdemokrat wird der letzte sein, der innerhalb des bürgerlichen Staates eine sozialistische Umgestaltung der Schule erwarten oder fordern wollte“ (ebd.).

Eine sozialistisch gestaltete Schule innerhalb einer ihr feindlichen bzw. generell abzulehnenden Gesellschaft wäre sogar ein „ebensolcher Fehlgriff, wie es die heutige Schule ist“ (Freundlich 1916: 402f.). Hier bewegt sich der Diskurs also auf der Ebene der Nebenwidersprüchlichkeit: Als grundlegendes Problem der Gesellschaft werden die ökonomischen Verhältnisse identifiziert, ohne einer Auflösung dieses Hauptwiderspruches, werden sich auch sämtliche Nebenwidersprüche (wie die nicht zu vereinbarenden Interessen der Klassen in Bezug auf die Erziehung ihrer Kinder²³) nicht lösen lassen.

Die Schule in ihrer derzeitigen Form innerhalb des bürgerlichen Staates diene vor allem dazu, die Klasseninteressen der Bourgeoisie abzusichern. Dieser Charakter der „Machtfrage“ (O. Bauer 1921: 423) oder des „Politikums“ (M. Adler 1924: 13) von Schule zeigt sich in den Quellen vor allem anhand der Frage des Bildungsprivilegs. Für die Kinder der Arbeiter:innen war de facto nur die Volksschule zugänglich, in der sie gerade genug lernen sollten, um rationalisierte Arbeitsverfahren verstehen und umsetzen zu können (vgl. O. Bauer 1921: 420), während das Bürger:innentum seine Kinder auf weiterführende Schulen und die Universitäten schicken konnte, sodass diese wiederum befähigt wären, führend in Staat, Wirtschaft und Politik zu wirken. Mit der Forderung der Schulreform, diese Segregation aufzubrechen, gemeinsame Mittelschulen einzurichten und so den proletarischen Kindern – zumindest theoretisch – Zugang zur Universität zu ermöglichen, wäre das Schulwesen als Hort der Elitenreproduktion zur Debatte gestanden.

Anhand der materialistischen Gesellschaftsauffassung der austromarxistischen Ideenschule, in der die Klassenposition immer auch den Blick auf die Umwelt mitbestimmt, ist es jedoch unerlässlich, dass auch – wenn nicht vor allem – Arbeiter:innen die gesellschaftlichen Führungspositionen übernehmen, um so in weiterer Folge dem Staat der Arbeiter:innen Schritt für Schritt näherzukommen. Sprösslinge des Bürger:innentums konnten diese Aufgabe gar nicht bewältigen:

²³ Wobei der meistdiskutierte Nebenwiderspruch sicherlich die zweifache Unterdrückung der arbeitenden Frau ist, die sowohl als Arbeiterin, als auch als Frau unterdrückt wird. Würde man sich streng an der Lösung des Hauptwiderspruches als grundlegend für gesellschaftliche Veränderungen orientieren und damit auch alle Ressourcen auf diese Frage konzentrieren, würde der Kampf gegen patriarchale Gesellschaftsstrukturen zweitrangig. Dies ist ein Feld, in dem (nicht nur) marxistisch-feministische Theoretiker:innen Kritik an der orthodoxen Auslegung marxistischer Theorie üben. Diese Diskussionen entstanden zu einem großen Teil im Rahmen bzw. Umfeld der Zweiten Frauenbewegung in den 1970ern Jahren (vgl. dazu zum deutschsprachigen Diskurs die Arbeiten von Frigga Haug, Maria Mies; zu jenem in den USA bspw. Angela Davis).

Was weiß der Bürger von den Gefühlen, die Hunger und Entbehrung auslösen! Was von den Empfindungen, die das stete Bangen um die nackte Existenz in dem Proletarier bewirkt! Was von der Sehnsucht nach den einfachsten Dingen des Lebens, nach Sattheit, Ausgeschlafensein und warmer Kleidung, die das Proletarierkind erfüllt! Er vermag es im besten Falle nachzufühlen – vollkommen verstehen wird er es nie! (Kanitz 1929a: 129f.).

Nachdem die Sozialdemokrat:innen der Bildung der Arbeiter:innen eine so wichtige Rolle zuschreiben, erfüllt auch die Schule oder generell formale Bildungsinstitutionen eine zentrale Funktion. Die Schule würde, stärker als andere gesellschaftliche Institutionen, helfen, den politischen und geistigen Machterhalt längerfristig absichern zu können, da in ihr die neue Generation herangezogen würde. Die soziologische – und nicht bloß pädagogische – Betrachtung der Schule wäre zentral, da nur das (marxistische) Verständnis von Gesellschaft das „Fundament gibt, Wesen und Aufgabe der Erziehung zu bestimmen“ (M. Adler 1933: 347). Eine Schule unter Kontrolle der Sozialdemokrat:innen, ohne Einfluss der katholischen Kirche und bürgerlicher Elitenreproduktion wäre in diesem Sinn unerlässlich, um das Gelingen der Revolution sicherzustellen.

4.2.2.4 Die Rolle des Proletariats

Entlang der Klasseneinteilung in Besitzende und Nicht-Besitzende wird das Proletariat charakterisiert als „jene, die unter dem bestehenden Gesellschaftszustand leiden“ (M. Adler 1924: 62), die also die Herrschaft anderer über sich ertragen müssen. Gemäß dem internationalistischen Anspruch der sozialistischen Ideologie, der in Begriffen wie dem Bestreben nach der „internationalen Solidarität“ oder dem Aufruf des Kommunistischen Manifests „Proletarier aller Länder, vereinigt euch“ (Marx/Engels 1848) deutlich wird, sei es auch „herzlich gleichgültig, ob ein Mensch ein Jude oder Christ, Franzose, Engländer oder Deutscher ist; viel wesentlicher scheint uns, ob er Proletarier oder Kapitalist ist, ob er der Klasse der Unterdrücker oder der Unterdrückten angehört“ (Kanitz 1921b: 175)²⁴.

Im Diskurs um die (sozialistische) Erziehung des Proletariats fällt die defizitäre Haltung gegenüber der Zielgruppe dieser Bildungsarbeit auf. Die große Notwendigkeit der bildnerischen Anstrengungen besteht, da die Arbeiter:innen in „stumpfer Gleichgültigkeit“ (Unsere Aufgabe 1910: 1) stecken würden, „indifferent [...] [und] dumm“ (Die Erziehung der neugewonnen

²⁴ Wie auch in diesem Zitat anhand der genannten Nationen deutlich wird, war diese demonstrative Gleichgültigkeit ob der nationalen Zugehörigkeit doch auf den europäischen Raum beschränkt. Für die Freiheitskämpfe in den Kolonien bspw. gab es in marxistischen Theorien zu dieser Zeit kaum Aufmerksamkeit.

Gewerkschafter 1911: 13) und ahnungslos (vgl. M. Adler 1933: 359) wären und noch viel lernen müssten (vgl. O. Bauer 1926: 4). „[U]nzählige Arbeiter“ (Strasser 1908: 498) müssten noch aufgeklärt werden, um ein tatsächlich kampffähiges Proletariat zu erreichen, das sich für seine Befreiung bedingungslos einsetze. Die Bildungsarbeit der Partei soll explizit in Bildungseinrichtungen wie implizit durch die Beeinflussung des gesellschaftlichen Diskurses erfolgen (vgl. Feßler 1925: 372). Die Voraussetzung dieser verstandesmäßigen Beeinflussung aber wäre „die Erweckung des Willens zum Lernen“ (Hofbauer 1925: 18). Dieser starke Wille wird zumeist sehr positiv konnotiert. Wie in Kapitel 4.1.1 bereits besprochen, erfolgt die Motivation hierzu meist über die Gefühlsebene, das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Klasse, über die die Arbeiter:innen in Folge mehr erfahren wollten. Man müsse sich die (jungen) Arbeiter:innen, die aufgeklärt und gebildet werden sollten,

so vorstellen, wie sie wirklich sind: als junge Menschen mit vielseitigen Interessen – wenn man es versteht, diese Interessen zu wecken, was in der Schule nicht geschieht – als junge Menschen, denen die sinnfälligen Erscheinungen der Natur und darum auch die Naturwissenschaften näherliegen als Gesellschaft, Staat und Politik. Wir müssen eben erst durch langsame, systematische Erziehungsarbeit diese jungen Menschen für gesellschaftliche Fragen interessieren und ihnen ihre wirtschaftliche Lage, die ihnen ohne Kenntnis der sozialistischen Lehren ein unabänderliches scheint, verständlich machen (Frey 1918: 640).

Dieses Verständnis zu wecken wird als unabdingbar gesehen, geht es doch darum, das Proletariat nicht aus reiner Lust am Lehren zu bilden, sondern um die gesellschaftliche Kraft der Masse nutzbar zu machen. Das Proletariat hätte eine „große Aufgabe“ (Unsere Aufgabe 1910: 1) zu erfüllen. Durch die Beschäftigung und Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen und Machtstrukturen würde es zu „jener geschichtlichen Kraft [...], welche die bestehende Gesellschaft umzugestalten berufen ist“ (M. Adler 1933: 346). Die Umwälzung der Produktions- und Machtverhältnisse wäre – nach Marx – der „geschichtliche Beruf“ (M. Adler 1924: 29), die geschichtliche Bestimmung des Proletariats (vgl. O. Bauer 1921: 424), das „unverrückbare Kampfziel“ (Weiß 1920: 1). Allein aus dem Verständnis für ihre Klassenposition würden die Arbeiter:innen „mit zwingender Notwendigkeit Kämpfer für den Sozialismus werden“ (Kanitz 1929a: 143), die „die alte Gesellschaft [...] [hassen] und nicht ruhen [...] [können] bis sie vernichtet ist“ (M. Adler 1927: 3). Durch die Charakterisierung dieses Kampfes als „Bestimmung“ und „Beruf“ des Proletariats bleibt hier wenig Platz für Zweideutigkeiten. Dieser Auftrag ist ihnen durch ihre Klassenposition (qua Geburt) auferlegt und muss erfüllt werden.

Die Bildung der Arbeiter:innen sollte dazu führen, dass dieser Auftrag mit Wissen, Freude und Disziplin ausgeführt wird. Das Gefühl der unmittelbar bevorstehenden Revolution, nach der die Unterdrückung durch die herrschende Bourgeoisie ein Ende haben sollte, schwebt als Heilsversprechen über all dem; die junge Generation ist die Hoffnungsträgerin dieser künftigen, neuen Gesellschaft, das „Bauvolk der kommenden Welt“²⁵.

Diese Vorbestimmung schweißt das Proletariat auch unweigerlich zu einem Kollektiv zusammen, in dem das Individuum wenig Platz einnimmt. Das Wohl des Kollektivs bzw. die Erreichung der kollektiven Ziele werden als „Kampfbedingungen der proletarischen Gemeinschaft“ (Kanitz 1929a: 157) zu mit Freude übernommenen, lebensgestaltenden Leitlinien für die einzelne Arbeiterin und den einzelnen Arbeiter. Verantwortungsvoller Umgang mit Alkohol und Sexualität, Leidenschaft im Sport und der persönlichen Weiterbildung (vgl. ebd. 157f.) sollen die Kampffähigkeit des Kollektivs stärken. Von Zwang oder gar notwendiger Hinführung ist abseits der inhaltlichen Aufklärung im gesamten Quellenmaterial an keiner Stelle die Rede. Die Überzeugung, dass die Arbeiter:innen ihre gesellschaftliche Bestimmung erkennen und begeistert ausführen würden, scheint sehr stark gewesen zu sein. An dieser Stelle sei deshalb noch einmal darauf hingewiesen, dass das Quellenmaterial aus Äußerungen und Texten der sozialdemokratischen Partei- und Organisationsfunktionär:innen besteht und nicht aus jenen von „einfachen“ Parteimitgliedern. Auf die vermutete Kluft zwischen diesen Gruppen wurde bereits im Kapitel 2.2.2 eingegangen.

4.2.2.5 Der wissenschaftliche Anspruch

In der Beschäftigung mit dem Quellenmaterial wird außerdem ein ausgeprägter Anspruch der Wissenschaftlichkeit an die eigenen sozialistischen Positionen der Akteur:innen deutlich. Die marxistische Gesellschaftsanalyse wird als bahnbrechendes Entwicklungsmoment sozialwissenschaftlicher Forschung verstanden; Marxismus und Soziologie daher begrifflich gleichgesetzt (vgl. bspw. M. Adler 1924: 26f.). Dem Begriff „Sozialismus“ wird oftmals das Attribut „wissenschaftlich“ zur Seite gestellt (vgl. O. Bauer 1933: 1), Einflüsse verschiedenster wissenschaftlicher Disziplinen und Denkschulen betont (vgl. ebd.).

²⁵ So beginnt das – im Roten Wien entstandene – Kampflied „Arbeiter von Wien“, dessen Text von dem auch in dieser Arbeit im Rahmen des Quellenmaterials zitierten Fritz Brügel stammt (vgl. Die Arbeiter von Wien, zul. abg. am 24.07.2023).

Die Verstandesbildung (siehe Kapitel 4.1.1.2), die Kinder wie Erwachsene erfahren sollen, muss eine „soziologische Schulung“ (Kanitz 1929a: 153) sein, da es um die Beschäftigung mit gesellschaftlichen (Macht-)Verhältnissen gehe. Politische Gesinnung bzw. Überzeugung könnte nur auf Basis dieser Wissenschaft entstehen, auf dem „Felsengrund wissenschaftlicher Erkenntnis“ (Danneberg 1915: 288). Jedes wissenschaftliche Wissen, das das Proletariat für sich erfährt und nützlich macht, würde als Werkzeug für den Befreiungskampf dienen. Die Statistik bspw. würde dabei helfen, individuelle Erfahrungen auf politisch-soziologischer Ebene begreifbar zu machen und so den Kampfeswillen zu stärken; auch die Möglichkeit der Veranschaulichung durch die grafische Aufbereitung statistischer Daten erleichtere die Bildungsarbeit der Proletarier:innen (vgl. Neurath 1929: 4). So werde sie zum „*Werkzeug proletarischen Kampfes! Bestandteil sozialistischer Wirtschaftsweise, Freude des siegreich vordringenden Proletariats und nicht zuletzt Grundlage menschlichen Mitgefühls*“ (ebd., H.i.O.).

Auch die Bildung in den Schulen dürfe ausschließlich auf Wissenschaft beruhen, durchgeführt von Lehrer:innen, die ihrerseits einen, durch soziologische Schulung erworbenen, „klaren Einblick in die Gesellschaft“ (Kanitz 1929a: 130) haben. Ebenso bemühten sie sich in der Formulierung der Erziehungskonzepte um wissenschaftliche Grundlagen bzw. Begrifflichkeiten. Tesarek bspw. legte eine entwicklungspsychologisch orientierte Typisierung verschiedener Erzieher:innencharaktere vor (vgl. Tesarek 1931) und Kanitz versuchte soziologische und psychologische Erkenntnisse in seiner Definition sozialistischer Erziehung zu verbinden (vgl. Kanitz 1925b: 215). Der Anspruch an sie ist „kein Phantasiegebilde [zu sein], sie ist auch keine Utopie mehr. Sie ist – und das beweisen uns die jüngsten Arbeiten sozialistischer Theoretiker – auf dem besten Wege, Wissenschaft zu werden“ (ebd. 226).

Und dennoch weisen sie ein ambivalentes Verhältnis zum Wahrheitsbegriff auf. Wie in Kapitel 4.1.8 bereits diskutiert, gehen die Sozialdemokrat:innen davon aus, dass es keine „inhaltlich allgemeinen Werte des Wahren, Guten und Schönen geben kann, sondern diese Inhalte durchaus klassenmäßig bestimmt sind“ (M. Adler 1933: 356). „Die“ Wahrheit kann es dadurch nicht geben, sondern nur eine klassenmäßig bestimmte. Damit werden auch „objektive“ Perspektiven auf die Welt abgelehnt, denn diese bedürften eines neutralen Standpunkts, den es in dieser Klassenlogik nicht gäbe. Stattdessen spricht Adler von einer richtungsweisenden Wahrheit:

Es gibt eine wissenschaftliche Wahrheit, die nicht unparteiisch ist und nicht unparteiisch sein kann, weil sie nicht mehr die richtungslose Wahrheit der Naturwissenschaft ist, sondern weil es die Wahrheit der Gesellschaftswissenschaft ist, die nie richtungslos sein kann, sondern stets auf die Richtung der sozialen Entwicklung hinweist (M. Adler 1924: 26f., H.i.O.).

Jede sozialwissenschaftliche Erkenntnis würde – im Gegensatz zur Naturwissenschaft – jedenfalls eine Auswirkung auf die „Mentalität ihrer Bearbeiter“ (ebd.), also auf die Weltanschauung der Forscher:innen und des Publikums haben. Dadurch sei wissenschaftliche Arbeit automatisch in die gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse eingewoben, da auch sie – wie das Schulwesen – von ihm beeinflusst werde und es wiederum beeinflussen könnte.

5 CONCLUSIO

Dieser Arbeit lag die Annahme zugrunde, dass in der bildungshistorischen Rezeption des Roten Wiens im Speziellen, aber auch der österreichischen Zwischenkriegszeit im Allgemeinen die Schulreformen unter Otto Glöckel im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Daher widmete sich diese Arbeit der Frage danach, wie sich der sozialistische Erziehungsdiskurs links von Glöckel in der historischen Periode des Roten Wiens (1919-1934) gestaltete. Glöckel wird diesem Diskurs grundsätzlich – zumindest aufgrund seiner Parteizugehörigkeit – ebenso zugeordnet; wie gezeigt werden kann, bestehen hier allerdings grundlegende Unterschiede in der Herangehensweise bzw. im Verständnis von Bildung und Erziehung. In die Analyse wurden sowohl Texte von Glöckel bzw. von Personen aus seinem Umfeld (bspw. Fischl, Raschke) als auch Texte von Personen, die sich selbst als sozialistische Erzieher:innen bezeichneten (bspw. Kanitz, Freundlich) bzw. die in der sozialdemokratischen Bildungsarbeit tätig waren, einbezogen, um mögliche Abgrenzungen oder Überschneidungen sichtbar machen zu können. Im Rahmen dieses definierten Quellenkorpus, der als exemplarisch für den sozialistischen Bildungsdiskurs des Roten Wiens herangezogen wurde, wurde zunächst nach der diskursabbildenden *parole* gesucht und diese in ihrem Vorkommen in den Quellen beschrieben. Anschließend wurde sowohl der Diskurs von und um Otto Glöckel, als auch jener der Vertreter:innen des bildungspolitisch radikaler agierenden Flügels dargestellt. Im folgenden Kapitel sollen nun die Untersuchungsergebnisse zusammengefasst sowie potenzielle Abgrenzungen bzw. Überschneidungen diskutiert werden. Den Abschluss bilden die identifizierten Limitationen dieser Arbeit sowie ein Ausblick auf mögliche Anschlussforschung auf diesem Gebiet.

5.1 DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND BEANTWORTUNG DER FORSCHUNGSFRAGE

Im Diskurs um sozialistische Erziehung im Roten Wien wird grundsätzlich ein breites Aktionsfeld bildungspolitischer und -praktischer Überlegungen sichtbar. Wenngleich sich die Idealvorstellungen des Schulsystems nah am Status quo bewegen und keine visionär-revolutionären Neukonzeptionen des Schulwesens vorgelegt werden, wird dennoch deutlich, dass jeder Lebensbereich mit den bildnerischen Ansprüchen durchflutet werden soll.

Die Diskussion um Bildung und Erziehung betrifft hier sowohl den schulischen als auch den außerschulischen Bereich der Kinder- und Jugendarbeit und wird damit als eigenständiges Handlungsfeld begriffen; gleichzeitig wird der Wille zur (Weiter-)Bildung dem Proletariat als Eigenschaft des Klassenbewusstseins eingeschrieben.

Wie in Kapitel 4.2.2.3 dargelegt, wird die Institution Schule nicht als autonome Einheit verstanden, sondern als gesellschaftliches Machtinstrument, das Herrschaftsstrukturen sowohl abbildet als auch reproduziert. Entlang dieser Auffassung ist sowohl die politische Kontrolle über bildungspolitische Maßnahmen, als auch der Bildungsanspruch an die Arbeiter:innen an sich als Mittel zum Zweck der proletarischen Machtergreifung zu verstehen. Die Gestaltungsmacht auf politischer Ebene zielt vorrangig darauf ab, das Schulwesen insofern umzugestalten, als das Bildungsmonopol der bürgerlichen Klasse gebrochen werden soll. Die Kinder des Proletariats sollen ebenso die Chance bekommen, nach der Volksschule eine weiterführende Schule zu besuchen, um im besten Fall einen Bildungsabschluss auf tertiärer Ebene zu erlangen. Antreibendes Motiv dahinter ist, dass das Bürger:innentum nicht länger über Staat, Wirtschaft und Politik herrschen soll, sondern dass sich die Proletarier:innen jene entscheidenden Kenntnisse und Fähigkeiten ebenfalls aneignen und diese Rollen daher selbst einnehmen können. Das Schulwesen muss dafür jedoch der bürgerlichen Einflussphäre entzogen werden, um die Kinder des Proletariats nicht länger bürgerlicher Ideologie auszusetzen, in deren Rahmen eine proletarische Machtergreifung unmöglich erscheint. Der Kampf um die Macht in der Schule ist demnach auch ein Kampf um gesellschaftliche Hegemonie. Diese soll zugunsten der Arbeiter:innen verschoben werden.

Jegliche Bildungsüberlegungen (siehe vor allem Kapitel 4.1.1 und 4.1.2) zielen darauf ab, das Proletariat so weit zu bilden, dass die Revolution einerseits als greifbares Ziel erscheint und andererseits auch, dass das nötige Selbstbewusstsein für die Lenkung des Staates im Nachgang der Revolution vorhanden ist. Dieser Willen zur Revolution wird weitgehend mit einem ausgeprägten Klassenbewusstsein gleichgesetzt. Im Zustand emotionaler und rationaler Aufklärung wird sich das Proletariat jedenfalls gegen die herrschende bürgerliche Klasse auflehnen und für eine andere Form des gesellschaftlichen Zusammenlebens kämpfen, so die Annahme. Die emotionale Aufklärung

wird als Gefühlsbildung bezeichnet und soll Kinder und Jugendliche (bspw. im Rahmen der Kinderfreunde oder der Roten Falken und deren Aktivitäten wie Wanderausflügen, Spielen, Ferienlagern oder gemeinsames Singen), aber auch Erwachsene (bspw. durch Theatervorstellungen, Feste, Musik, Literatur) an die Arbeiter:innenbewegung binden und ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl (bspw. durch geteilte Grüße oder Ansprachen) bieten. Diese gefühlsmäßige Bindung und Überzeugung wird als Weltanschauung verstanden und als Grundlage der weiteren Bildungsarbeit gesehen: Die meisten Proletarier:innen würden nicht aus intrinsischem Interesse Texte von Marx oder Kautsky lesen. Erst die gefühlsmäßige Verbindung mit anderen Arbeiter:innen und das Gefühl der kollektiv erfahrenen Ungerechtigkeiten würden dazu führen, in die theoretische Auseinandersetzung mit den Klassenverhältnissen zu gehen (vgl. Kanitz 1929a: 136). Diese zweite Stufe der Verstandesbildung beinhaltet die wissenschaftliche Aufklärung des Proletariats mit einem starken Fokus auf die marxistische Gesellschaftsanalyse. Durch das bürgerliche Bildungsmonopol sind die Arbeiter:innen so stark von allgemeinbildendem Wissen abgeschnitten, dass es ihnen gar nicht möglich ist, gesellschaftliche oder wirtschaftliche Zusammenhänge gut genug zu verstehen, um sie potenziell verändern zu können. Dieses Wissen soll durch eine Reform des Schulwesens, aber auch durch die Einführung von Arbeiter:innenschulen, Vortragsabenden, Zeitungen etc. aufgebaut werden. Der letzte Schritt schließlich ist die Willensbildung, im Rahmen derer dem Proletariat vermittelt wird, dass die – durch die emotionale und verstandesmäßige Bildung erfahrene – Erkenntnis der Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Revolution nur umgesetzt werden kann, wenn die individuellen Bedürfnisse und lebensleitenden Grundsätze an dieses Ziel bzw. den Willen des Kollektivs angepasst werden. Diese proletarische Disziplin erlegt jedem Individuum die Verantwortung für den kollektiven Erfolg auf und verbietet bspw. Alkoholkonsum oder Gewalt in der Erziehung und verlangt nach dem Willen zur umfassenden (Weiter-)Bildung. Die Verknüpfung sämtlichen theoretischen Wissens mit selbsttätiger Arbeit bzw. Erarbeitung dieses Wissens soll außerdem dazu führen, Emotionen oder Fakten tiefer zu verankern und an der (marxistischen) Koppelung körperlicher und geistiger Arbeit festzuhalten. Im Kontext der Schulreform wird der Arbeitsunterricht, in dem nicht länger frontal vorgetragen wird, sondern den Schüler:innen eine aktive Rolle zukommt, als demokratisierte Form von Unterricht verstanden und propagiert. Auch im Sinne der Festigung demokratischer Strukturen ist der Unterricht hier Mittel zum Zweck. Und der Zweck besteht in der sozialistischen Revolution.

Ein weiteres Merkmal der Diskussion um Bildung und Erziehung ist die Kategorie der Feind:innen. Die Abgrenzung gesellschaftlicher Gruppen wird anhand des marxistischen Klassenbegriffs in Besitzende und Nicht-Besitzende vollzogen, die sich in einem Kampf um die kulturelle und

politische Hegemonie befinden. Eine besondere Rolle kommt dabei dem politischen Katholizismus bzw. dem Klerus zu: Die Zurückdrängung dessen Macht im Schulwesen ist einerseits ein Leitmotiv der sozialdemokratischen Bildungspolitik, andererseits sollen durch parteieigene Freizeitangebote die Proletarier:innen der Einflussphäre der Kirche entzogen werden. Dieses Motiv zieht sich durch die gesamte Politik des Roten Wiens und des Ziels, eine gegenkulturelle Öffentlichkeit im Sinne der Arbeiter:innen aufzubauen (siehe Kapitel 2).

Dass auch hier das Schulwesen nur ein Schauplatz dieses Kulturkampfes ist, lässt sich an der Polarisierung um die geplanten Schulreformen zeigen, die in den Quellen auch als „Schulkampf“ bezeichnet werden. Der starke Widerstand der katholischen Kirche (und der CSP als politischer Arm derselben) wird darauf zurückgeführt, dass sie sich in ihrer Vormachtstellung bedroht gefühlt hätte, da bspw. im öffentlichen Schulwesen keine Verpflichtung mehr zur Teilnahme an Gottesdiensten u.ä. gelten sollte. Aber auch das Bürger:innentum an sich steht in der Kritik. Ausgehend vom dialektischen Gesellschaftsverständnis kann es keine Vereinbarkeit proletarischer und bürgerlicher Interessen geben, jeder Aktion oder Äußerung ist eine Positionierung auf einer dieser Seiten inhärent. Dies zeigt sich hauptsächlich an der Diskussion um die sogenannte „Klassenpädagogik“: Die eigene Haltung wäre so stark von der Klassenposition bestimmt, dass die Kinder des Proletariats notwendigerweise auch sozialistische Erzieher:innen haben sollten, um nicht von bürgerlicher Ideologie beeinflusst zu werden. Anhand dessen zeigt sich wiederum die unversöhnliche Einteilung in Freund:in und Feind:in. Denjenigen, die einen parteiischen Standpunkt ablehnen und eine „neutrale Erziehung“ durchführen wollen, wird der Vorwurf zuteil, damit automatisch die Interessen der herrschenden Klasse zu stützen. Wer nicht eindeutig für das Proletariat arbeitet, wendet sich damit gegen es, oder: Wer nicht für mich ist, ist gegen mich.

Diese Einteilung der Gesellschaft in verschiedene Sphären wird als Teil der marxistischen Analyse als sozialwissenschaftliches Faktum angenommen. Die ideologischen Grundlagen des Austromarxismus werden nicht als politische Theorie, sondern als Wissenschaft verstanden und mit positiven Attributen wie „Freiheit“ und „Gerechtigkeit“ versehen. Der historische Materialismus wird als wissenschaftlicher Sozialismus und als Grundlage jeglicher Sozialwissenschaft (als Wissenschaft über gesellschaftliche Verhältnisse) ausgelegt. Diese Rationalisierung der politischen Überzeugungen führt auch dazu, dass der Sozialismus als gesellschaftlicher Zielzustand als einzig mögliches Interesse der aufgeklärten Arbeiter:innenschaft gesehen wird. Obwohl also der streng marxistische Determinismus in der ideologischen Konzeption des Austromarxismus abgelehnt wird (siehe Kapitel 2.2.2), also allein das Erkennen der Klassenposition zur Revolution führen würde, ist dieser auch in den Quellen deutlich ersichtlich.

Dem Proletariat wird die Aufgabe zugewiesen, in den Kulturkampf mit der bürgerlichen Klasse einzutreten und dies auch als seine historische Aufgabe und Pflicht wahrzunehmen. Die „Freiheit“ ist hier zwar ein deutlich formuliertes Motiv der Bildungsbestrebungen, der aber die Annahme zugrunde liegt, dass sich die Arbeiter:innen durch diese erlangte Freiheit automatisch dem Kampf mit dem Bürger:innentum stellen müssten. Im Zuge dessen werden verschiedenste moralische Verpflichtungen formuliert, denen sich der oder die Einzelne zum Wohl des Kollektivs unterordnen muss. Wenngleich die Disziplinierung der Massen in diesem Fall aus der politischen Überzeugung des Individuums entstehen und nicht von der Kanzel gepredigt werden soll, wird die Erwartung formuliert, dass diese politisch-moralischen Vorstellungen (bspw. in puncto Alkoholkonsum, sexuelle Freizügigkeit etc.) eingehalten werden.

Einen Unterschied zu anderen Auslegungen marxistischer Theorie findet sich jedoch im Umgang mit den der Klassengesellschaft inhärenten Widersprüchen. Grundlegend ist die Annahme, dass die Interessen der Besitzenden und der Nicht-Besitzenden – gleich in welchem historischen Gesellschaftsstadium man sich befindet – in Widerspruch zueinanderstehen und sich nie komplett vereinbaren lassen. Dieser, oft als „Hauptwiderspruch“ bezeichnete, Umstand würde sich durch den Klassenkampf um die kulturelle Vormachtstellung und die damit einhergehende Umverteilung der Produktionsmittel auflösen. Die wirtschaftliche Umwälzung ist hier fundamental. Im Laufe der Zeit wurden marxistischer Theorie jedoch auch weitere sogenannte „Nebenwidersprüche“ hinzugefügt, wie die Unterdrückung von Frauen oder Rassismus. Darüber, welche Rolle diese Kämpfe haben (ob sie bspw. nur Nebenschauplätze oder zentrale Kampffelder sind) besteht in der Breite – sich als sozialistisch verstehender Parteien oder Organisationen – keine Einigkeit. Im analysierten Quellenmaterial wurde deutlich, dass die wirtschaftliche Unterdrückung und andere Formen der Unterdrückung nebeneinandergestellt und miteinander gedacht werden. Die Fokussierung auf die bloßen wirtschaftlichen Umstände wird explizit kritisiert. Durch die Annahme, dass auch soziale, kulturelle und wissenschaftliche Institutionen zur Stabilisierung der wirtschaftlichen Verhältnisse beitragen, müsse auch auf diesen Ebenen gekämpft werden. Deutlich wird dies im Beispiel Kanitz⁴, der darauf hinweist, dass das Proletariat die gesellschaftliche Macht nur dann erringen könne, wenn alle Arbeiter:innen sich auch in jedem Lebensbereich im Sinne einer sozialistischen Gesellschaft verhalten. Eltern, die in der Fabrik für Freiheit und Solidarität eintreten, müssen dies auch ihren Kindern gegenüber tun und sie nicht – entlang eines repressiven, revanchistischen Verständnisses von Erziehung – an die Unterdrückung durch Andere zu gewöhnen (vgl. Kanitz 1929a). Ähnliches gilt auch für die Unterdrückung von Frauen, wobei diese in den analysierten Quellen relativ wenig Raum eingenommen hat.

An manchen Stellen (bspw. Hofbauer 1925) wird zwar explizit von unterschiedlichen Rollen von Vätern und Müttern in der Familie (im Sinne eines traditionellen Rollenverständnisses) ausgegangen, in den Zielformulierungen, welche Rollen Frauen und Männer in einer sozialistischen Gesellschaft einnehmen sollten, wird jedoch keine ersichtliche Unterscheidung vorgenommen. Zumindest auf theoretischer Ebene wird also von einer angestrebten Gleichheit der Geschlechter ausgegangen.

Generell ist außerdem zu bemerken, dass Kinder und Jugendliche als eigenständige Gruppe mit eigenen Bedürfnissen wahrgenommen werden und somit weder als kleine Erwachsene noch als unmündige Untertan:innen. Im Fokus der Erziehung von und Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen stehen – entlang einer zu diesem Zeitpunkt verbreiteten reformpädagogischen Auffassung – die Bedürfnisse und Fähigkeiten dieser Zielgruppe im Fokus. So soll einerseits durch die Schulreformen auf curricularer und methodischer Ebene mehr auf die Schüler:innen eingegangen und durch sie erarbeitet werden und andererseits auch bei den Kinderfreunden und Roten Falken gezielt Angebote für die junge Generation geschaffen werden. Dieses Verständnis von Kindern als der nächsten Generation proletarischer Kämpfer:innen ist es auch, das die Beschäftigung mit sozialistischer Erziehung so zentral macht. Auch wenn davon ausgegangen wird, dass die Revolution unmittelbar bevorsteht, ist es notwendig, Wissen und Kampfeswillen an die Kinder weiterzugeben, um die erwünschten gesellschaftlichen Machtverhältnisse abzusichern und zu stabilisieren. Hier herrscht eine gegenseitige Abhängigkeit, da der Kulturkampf zwar aktuell von den Erwachsenen geführt wird, perspektivisch aber von ihren Kindern aufgenommen werden muss. Dieser Generationenvertrag benötigt jedoch, wie oben beschrieben, die Einsicht aller Erwachsenen, die Kinder und Jugendlichen auch dementsprechend zu behandeln.

Eine gewichtige Rolle kommt in diesem Zusammenhang auch den pädagogischen Praktiker:innen, also sowohl den Lehrer:innen in den Schulen als auch den Erzieher:innen in außerschulischen und parteinahen Kontexten zu. Werden letztere vor allem als überzeugte Sozialist:innen beschrieben, die die Kinder vorrangig gefühlsmäßig an die Bewegung binden und auch schon erste Schritte in Richtung einer verstandesmäßigen Aufklärung unternehmen sollen, wirkt es bei den Lehrer:innen beinahe so, als würden diese außerhalb der gesellschaftlichen Klassenlogik agieren (können). Wenn auch angenommen wird, dass sich Lehrer:innen durch die Beschäftigung mit Kindern des Proletariats und deren Lebensrealitäten unweigerlich dem Kampf um eine andere Gesellschaft anschließen würden, liegt diese Motivation scheinbar außerhalb ihres eigenen Lebensbereiches. Im Sinne des Verständnisses von Erziehung als einer Berufung, die mit vielen Qualitäten und Qualifikationen sowie einer großen Freude an der Arbeit mit Kindern einhergeht, werden Lehrer:innen auf diese Bereitschaften reduziert.

5.2 ABGRENZUNG DER DISKURSE

Die forschungsleitenden Hypothesen dieser Arbeit waren (1) dass es im sozialistischen Diskurs um Bildung und Erziehung (implizite) Kritik an den Glöckelschen Schulreformen gegeben hat; sowie (2) dass der grundsätzliche Diskurs um sozialistische Erziehung politisch radikaler war als die Glöckelschen Schulreformen.

Die Kritik an den Schulreformen findet sich an mehreren Stellen, sowohl implizit als auch explizit. Wenngleich die geplanten Reformen von niemandem offen abgelehnt werden, wird dennoch anhand der Diskussion um „neutrale“ Erziehung bzw. Klassenpädagogik (siehe Kapitel 4.1.8) deutlich, dass es umfassendere Ansprüche und Erwartungen an das öffentliche Schulwesen gibt: „Anhänger der Schulreform [...] sind wir natürlich auch, aber uns genügt die Schulreform nicht“ (Kanitz 1925b: 212). Die Schulreformen sahen zwar einen lebensnahen und selbsttätig gestalteten Unterricht vor, jedoch keinerlei politische Diskussion bzw. Aufklärung über gesellschaftliche Klassenverhältnisse. Dieser Vorzug der Neutralität in der Schule wird, wie vorangegangen dargestellt, aufgrund der dadurch entstehenden Parteinahme für die herrschende Klasse kritisiert. Die Reformen werden als (kleiner) Schritt im großen Ganzen der politischen Bildungsarbeit begriffen (neben Parteischulen, Kindererziehung etc.; vgl. O. Bauer 1926), jedoch nicht als umfassende Lösung des konstatierten Bildungsmangels. Positiv hervorgehoben wird die Rolle der Schule und Schulreformen, die ihr beim Kulturkampf zukommt. Die Macht über die Schule in Form von Glöckels politischer Position wird als wichtig erachtet, um die Einflussphären des Proletariats zu schützen (siehe Kapitel 4.1.3). Anhand der inhaltlichen Diskussionen bzw. Merkmale des Diskurses kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die inhaltliche Ausformung dieser Gestaltungsmacht lückenhaft war. Die außerschulische Bildungsarbeit bei den Kinderfreunden und den Roten Falken, etwa anhand der Kinderrepubliken, sowie die eigene Ausbildung von Erzieher:innen in der Schönbrunner Schule legt nahe, dass dies als notwendige Ergänzungen zur nicht ausreichenden Schulreform gesehen wurde.

Hier schließt auch die zweite These nach der Frage der Radikalität an: Die Schulreformen waren in ihrem Ansinnen darauf ausgerichtet, reformpädagogische Inhalte in die Schulen zu bringen und das Bildungsmonopol des Bürger:innentums zu brechen – im konkreten Fall also weiterführende Schulen auch für Kinder des Proletariats zugänglich zu machen. Als zugrundeliegender Antrieb formuliert werden bei Glöckel ein Ungerechtigkeitsempfinden sowie der Wunsch, auch dem Proletariat entstammende Hochschulabsolvent:innen und damit Beamt:innen, Ärzt:innen, Jurist:innen etc. mit einer – ihrer Klassenposition entsprechenden – anderen Perspektive auf die Gesellschaft zu bekommen. Das Proletariat zu bilden, ihm also grundlegend als gesellschaftlich notwendig angesehenes Wissen und Fähigkeiten beizubringen, war der Wunsch an die

Schulreformen. Auch von linker Seite wird diese Notwendigkeit damit begründet, der Bourgeoisie nicht allein die Macht über Staat, Wirtschaft und Politik zu überlassen. Das Verständnis von Schule als gesellschaftlicher Machtfaktor wird zum Antrieb, die politische Kontrolle über diese Institution zu übernehmen. Der Diskurs links von Glöckel geht in dieser Frage mit seiner Ablehnung von Neutralität im pädagogischen Kontext allerdings weiter: Wissensvermittlung sowie die Befähigung zum kritischen Denken werden als nicht ausreichend beurteilt, wenn die Schule zum gesellschaftlichen Ziel einer Umwälzung der Klassenverhältnisse beitragen soll. Sie fordern, Klassenperspektiven in den Unterricht zu integrieren – nicht im Sinne parteipolitischer Agitation, sondern durch die Verhandlung grundlegender politischer Fragestellungen wie Besitzverhältnisse, Armut, Arbeit oder Gerechtigkeit. Dies muss alles im Rahmen der momentanen, als bürgerlich verstandenen Schule passieren. Um das Schulwesen tatsächlich in einem sozialistischen Verständnis umgestalten zu können, brauche es die gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür; darin besteht Einigkeit über die verschiedenen (linken) Lager hinweg. Darüber, wie weitgreifend die Änderungen im vorherrschenden System gehen können, herrscht jedoch große Unstimmigkeit.

Zweiter großer Antrieb der Schulreformer:innen war die Zurückdrängung des Klerus. Die Schulreformen wurden als Schlachtfeld des Kulturkampfes um die gesellschaftliche Vormachtstellung gesehen und genutzt. In zahlreichen Schriften Otto Glöckels findet sich ein tief sitzender Antiklerikalismus als Motivation seines politischen Handelns. Dieser Antiklerikalismus zeigt sich auch in den Quellen, die dem Diskurs links von Glöckel zugeordnet werden können. Einigkeit besteht ebenfalls in der abwertenden Beurteilung des Bürger:innentums als verwahrloste, machtgierige Klasse, die es zu stürzen gilt. Während von linker Seite jedoch jegliche Kooperation mit der Bourgeoisie qua der fundamental unterschiedlichen Klasseninteressen abgelehnt bzw. als schlicht nicht möglich verstanden wird, besteht bei Glöckel die Hoffnung einer antiklerikalen Koalition mit „freiheitlichen“ Bürgerlichen (vgl. Glöckel 1917: 121).

Inhaltlich und gestalterisch können den Schulreformen keine sonderlich radikalen Motive attestiert werden, es handelt sich vielmehr um einen reformistischen Zugang der Bildungspolitik, in dem innerhalb der bestehenden Machtverhältnisse Verbesserungen erreicht werden sollen, ohne die grundsätzlichen Wurzeln des Problems (entlang der austromarxistischen Theorie: die Produktionsverhältnisse) anzugreifen. In den Diskussionen um sozialistische Erziehung findet sich diese Zielformulierung der Umwälzung der gesellschaftlichen Verhältnisse sehr wohl. Die Rolle von Bildung als Mittel zum Zweck der Machtergreifung des Proletariats unterstreicht diese Sichtweise. Einzig im Kampf mit dem Klerus könnte man der Schulreform vielleicht eine weitergehende Rolle zuschreiben; wobei in diesem Kontext darauf geblickt werden muss, welche Maßnahmen tatsächlich getroffen wurden, um die Kirche aus der Schule zu drängen.

Es wurden schließlich weder Religionsunterricht noch Vereinbarungen des Konkordats abgeschafft, sondern bloß die verpflichtende Teilnahme an Gottesdiensten. Die Stilisierung Glöckels als antiklerikalen Vorkämpfer wurde wohl von sozialdemokratischer als auch klerikaler Seite vorgenommen, um sich die politische Unterstützung der Massen durch eine Polarisierung der Debatte zu sichern. Er war in Summe seiner Reformarbeit stark auf konkrete Umstellungen im Schulwesen und dem Zurückdrängen des Klerus konzentriert, beinahe in einer Art Abwehrkampf. Glöckel lässt sich im Rahmen des sozialistischen Diskurses um Erziehung, im Vergleich zu Max Adler oder Otto Kanitz, nicht als sozialistischer Visionär charakterisieren: Seine bildungspraktischen Ideen basierten zu einem großen Teil auf reformpädagogischen Konzepten, gesellschaftliche Zielvorstellungen im Sinne einer sozialistischen Gesellschaft fanden sich bei ihm kaum; sein politischer Kampf bezog sich primär auf den politischen Katholizismus. Gleichzeitig wird im Diskurs rund um Otto Kanitz und Max Adler ein umfassendes Verständnis geistiger Bildung sichtbar, das verschiedene Ebenen der pädagogischen Arbeit (Gefühls-, Verstandes- und Willensbildung; aber auch die schulische mit der außerschulischen Erziehung) auf das hehre Ziel der gesellschaftlichen Revolution hinwirken lässt. Erst nach diesem radikalen Änderungsprozess könnte auch ein Bildungswesen entstehen, das sämtlichen sozialistischen Ansprüchen gerecht werden kann. In der Zwischenzeit müsste das gesamte Proletariat – von der Volksschule bis zur Erwachsenenbildung – auf ihre historische Aufgabe im Klassenkampf vorbereitet werden. In dem Sinn, dass Radikalität die Lösung des Problems an der Wurzel meint, sind also bei Glöckel im Vergleich der bildungspolitischen Vorhaben der Kinderfreunde bzw. der parteilichen Bildungsarbeit weit weniger radikale Motive zu beobachten.

Aus der Beschäftigung mit dem Analysematerial ergibt sich eine Vermutung für diese unterschiedlichen Zugänge zur sozialistischen Bildungspolitik im Roten Wien und zwar jene des biografischen Hintergrunds bzw. der Motivation und dem Weg zur politischen Betätigung. Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Theoretiker:innen oder Praktiker:innen der sozialdemokratischen Partei zu dieser Zeit entstammte Glöckel tatsächlich dem Lehrberuf. Während Proponent:innen wie Kanitz, Adler oder Bauer über ihre Beschäftigung mit und Überzeugung von einer sozialistischen Gesellschaft zur Rolle von Erziehung und Bildung geführt wurden und somit die ideologische Linse vor der pädagogischen lag, war es bei Glöckel vermutlich umgekehrt gelagert. Anhand seiner Biografie (siehe Kapitel 2.3.1) wird ersichtlich, dass er über den Kampf für bessere Arbeitsbedingungen für Lehrer:innen aktiv wurde. Das hauptsächliche Aktionsfeld zu dieser Zeit richtete sich gegen die aktuelle Schulorganisation, die vorwiegend von Klerus und CSP dominiert war und wegen derer er sogar seine Anstellung verlor.

Dies zeigt sich auch in der Formulierung seiner politischen Ansprüche: Glöckels Leitmotiv stellt die Selbstdarstellung als „Schulverteidiger“ dar, der gegen die „Schulverderber“ ins Feld zieht und sich konstant in einer Art Abwehrkampf gegen den Klerus befindet. Überdies achtet er darauf, dass die eigenen Forderungen die Ablehnung der klerikal-pädagogischen Praxis mittransportieren; bspw. durch die kategorische Ablehnung politischer Diskussionen in der Schule oder dem Forcieren einer „neutralen Erziehung“. Die sozialistischen Pädagog:innen hingegen formulieren viel weitreichendere Vorstellungen von Erziehung, vornehmlich jene der Freiheit. Im Laufe der Beschäftigung mit dem Analysematerial tauchte daher die Frage auf, ob der Vergleich der prominentesten Vertreter des Bildungsdiskurses, nämlich Otto Glöckel und Otto Kanitz, im Rahmen dieses Kontexts überhaupt zulässig ist. Sicherlich gibt es auch viele Überschneidungen und gegenseitige Unterstützungen, wobei anhand des verwendeten Analysematerials keine offenen Konflikte zutage traten und daher die Wahrhaftigkeit dieser Solidaritätsbekundungen nicht beurteilt werden kann. Die Unterscheidung der beiden erinnert jedoch stark an jene zwischen realpolitisch-pragmatisch Tätigen und ideologischen Theoretiker:innen.

Ob es eine gegenseitige Ablehnung gab und wie groß diese gewesen sein könnte, vermag in dieser Arbeit nicht beantwortet zu werden. Was jedoch gesagt werden kann, ist, dass es jedenfalls verschiedene Zugänge und Ansprüche der Sozialdemokrat:innen an Erziehung im Roten Wien gegeben hat. Während die Glöckelschen Schulreformen als wichtiger Zwischenschritt definiert werden kann, ging der Diskurs um sozialistische Erziehung im Umfeld der Kinderfreunde, der Rote Falken und der Parteiideolog:innen jedoch weiter und verlangte, die Erziehung zur Freiheit als Motor für eine gesellschaftliche Revolution zu begreifen. Anhand der bis heute vorhandenen Strahlkraft des Roten Wiens bleibt die Vermutung bestehen, dass das Zusammenspiel verschiedener politischer Zugänge (im Rahmen der sozialdemokratischen Bewegung) dazu führte, dass erfolgreiche und nachhaltige Bildungsprogramme entstanden sind. Die gemeinsame Wirkung der Schulreformen mit der Kinder- und Jugendarbeit in den Verbänden sowie die umfassende Bildung der erwachsenen Arbeiter:innen in den Parteischulen bleibt jedenfalls einer der markantesten Bausteine der Politik des Roten Wiens.

5.3 LIMITATIONEN UND AUSBLICK

Ausgehend von den vorhandenen Limitationen dieser Arbeit – die im Laufe der Beschäftigung mit dem Material deutlich wurden – möchte ich nun noch abschließend Anknüpfungspunkte für mögliche weitere Forschungsarbeiten zu diesem Themenkomplex darlegen.

Zunächst fiel auf, dass der Umfang des Quellenkorpus zwar groß genug war, um die vorliegende Analyse umzusetzen, bei der Zusammenstellung der Stichprobe wurde jedoch auf Einzelpersonen und einige wenige Zeitungen fokussiert, wodurch vieles unbeachtet blieb. Die verwendeten Quellen zeigen so beinahe ausschließlich den Zugang zu Erziehung aus der Perspektive Erwachsener, die sich mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen. In einer anschließenden Untersuchung könnten bspw. auch noch Medien der Sozialistischen Arbeiter-Jugend herangezogen werden, um die Jugendperspektive zusätzlich beleuchten zu können. Glücklicherweise sind viele Quellen aus der Zeit des Roten Wiens gut erhalten und dokumentiert.

Die vorliegende Arbeit bietet einen guten Überblick und kann deskriptiv die wichtigsten Diskussionsstränge nachzeichnen. Zur Vertiefung der einzelnen aufgezeigten Programmatiken bzw. Diskussionsmerkmale sowie der jeweiligen Werke der Protagonist:innen kann das Quellenmaterial jedoch auch weiteren Betrachtungen unterzogen werden. Sowohl eigenständige Themen wie Mädchen- bzw. Frauenbildung, oder der Umgang mit Behinderungen jeglicher Art im Schulwesen, als auch konkrete Beispiele wie die Schönbrunner Schule oder die Kinderrepubliken der Kinderfreunde würden als Kontrastmodelle zu den Glöckelschen Schulreformen, oder aber auch als eigenständige Forschungsgegenstände spannende Einblicke in den Diskurs im Roten Wien geben.

Weitergehende Fragen, die im Zuge des Prozesses aufgefallen sind, wären bspw. jene nach der öffentlichen Diskussion der sozialistischen Bildungsarbeit (nachdem sich diese Arbeit nur mit dem Diskurs in und um die SDAP konzentrierte) und der Schulreformen; die Arbeit mit biografischen Texten, um die Wahrnehmung der Bildungsmaßnahmen aus der Perspektive der Zielgruppe zu analysieren; oder nach Zusammenhängen in der historischen Entwicklung des Bildungswesens sowie der Geschichte des Roten Wiens, ob es etwa reaktive Veränderungen im Bildungswesen gab, als bspw. Lueger repressiver gegen die Sozialdemokratie vorging. Auch einige Begriffe bzw. Motive, die im Quellenmaterial aufgefallen sind, jedoch aufgrund einer notwendigen Reduktion der darzustellenden Themen keinen größeren Platz in dieser Arbeit gefunden haben, wären im Rahmen einer weiteren Auseinandersetzung interessant, bspw. die Verwendung des Begriffs „Geist“ und die – teilweise auch explizit – vorhandenen Bezüge zum deutschen Idealismus. Trotz einiger Limitationen stellt diese Arbeit einen Beitrag zur historischen Rezeption der Bildungspolitik sowie der bildungstheoretischen Diskussionen des Roten Wiens und dem Verständnis sozialistischer Konzeptionen von Erziehung dar.

ANHANG

LITERATURVERZEICHNIS

- Achs, O., & Krassnigg, A. (1974). *Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik*. Jugend und Volk.
- Adam, E. (1983). *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik: Entwicklung und Vorgeschichte*. Österr. Bundesverl.
- Adam, E. (2007). Die Österreichische Reformpädagogik – eine verschüttete Tradition. In *Bewerten – Orientieren – Erleben. Pädagogische Räume, Reflexionen und Erfahrungen*. (Bd. 1).
- Adler, M. (1924). *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung* (Studienausg.). Jungbrunnen.
- Austin, J. L. (1972). *Zur Theorie der Sprechakte: How to do things with words*. P. Reclam.
- Bauer, K. (2019). *Der Februaraufstand 1934. Fakten und Mythen*. Böhlau Verlag.
- Bindel, J., Böhmer-Zechmeister, H., & Zwacek, W. (1990). *Die Schönbrunner: Vision, Erfüllung, Ausklang: Die Erzieberschule des Landesvereines Niederösterreich der Sozialdemokratischen Kinderfreunde im Kaiserschloß Schönbrunn 1919-1925: 70 Jahre nachher*. Verlag Jungbrunnen.
- Boucher, D. (1985). Language, Politics and Paradigms. Pocock and the Study of Political Thought. *Polity*, 17(4), 761–776.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA-Verl.
- Brecht, B. (1993). *Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe: Bd. 14 (Gedichte 4)*.
- Dobesberger, B., & Braun, K.-H. (1991). *Vom Risiko, heute jung zu sein: Otto Felix Kanitz zur Erinnerung*. Verl. Arbeit & Gesellschaft.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. 5, Von 1918 bis zur Gegenwart*. Österr. Bundesverl.

- Faßmann, H. (1995). Der Wandel der Bevölkerungs- und Sozialstruktur in der Ersten Republik. In E. Talós (Hrsg.), *Handbuch des Politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933* (S. 11–22). Manz.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens* (U. Köppen, Übers.). Suhrkamp.
- Gerrard, J. (2013). “Little Soldiers” for Socialism. Childhood and Socialist Politics in the British Socialist Sunday School Movement. *International Review of Social History*, 58(1), 71–96.
- Göttlicher, W. (2020). Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen Schulreform, 1919-1934. In A. De Vincenti, N. Grube, & A. Hoffmann-Ocon, 1918. *Bildungshistorische Blicke auf Traditionen, Transitionen, Visionen* (S. 229–250). Verlag Julius Klinkhardt.
- Gruber, H. (1991). *Red Vienna: Experiment in working-class culture 1919—1934*. Oxford Univ. Press.
- Hellmuth, E., & von Ehrenstein, C. (2001). Intellectual History Made in Britain. Die Cambridge School und ihre Kritiker. *Geschichte und Gesellschaft*, 27(1), 149–172.
- Iggers, G. (1995). Zur „Linguistischen Wende“ im Geschichtsdenken und in der Geschichtsschreibung. *Geschichte und Gesellschaft*, 21(4), 557–570.
- Keller, R. (2011). *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Auflage). VS, Verl. für Sozialwiss.
- Key, E. (2000). *Das Jahrhundert des Kindes: Studien* (Unveränd. Nachdr. der Ausg. 1992). Beltz.
- Konrad, H. (2016). Das Rote Wien. Ein Konzept für eine moderne Großstadt? In *Erkundungen: Zur Zeitgeschichte* (S. 425–442). Böhlau Verlag.
- Kotlan-Werner, H. (1982). *Otto Felix Kanitz und der Schönbrunner Kreis. Die Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Erzieher 1923—1934*. Europa-Verl.

- Kuhlmann, C. (2013). Sozialistische Pädagogik. In C. Kuhlmann (Hrsg.), *Erziehung und Bildung: Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien* (S. 141–157). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Landwehr, A. (2018). *Historische Diskursanalyse* (2., aktualisierte Auflage). Campus Verlag.
- Lechner, E. (1995). Schule. In E. Talós (Hrsg.), *Handbuch des Politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933*. Manz.
- Leser, N. (1985). *Zwischen Reformismus und Bolschewismus. Der Austromarxismus als Theorie und Praxis*. (2. Aufl.). Böhlau.
- Maderthaner, W. (1995). Die Sozialdemokratie. In E. Talós (Hrsg.), *Handbuch des Politischen Systems Österreichs. Erste Republik 1918-1933* (S. 177–194). Manz.
- Maderthaner, W. (2006). Austro-Marxism: Mass Culture and Anticipatory Socialism. *Austrian Studies*, 14, 21–36.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). Manifest der Kommunistischen Partei. In *MEL* (Bd. 4, S. 459–493). Dietz Verlag.
- McFarland, R., Spitaler, G., & Zechner, I. (Hrsg.). (2020). *The Red Vienna Sourcebook* (NED-New edition). Boydell & Brewer.
- Nakowitz, S. (2023). *Der Erziehungsdiskurs christlicher LehrerInnen in der Zwischenkriegszeit Österreichs*. Universität Wien.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4. Aufl.). Juventa-Verl.
- Ottow, R. (2002). Ein Modell politischer Diskursanalyse. *European Journal of Sociology*, 43(2), 241–269.
- Pfeiffle, H. (1985a). Bildungsreform in der 1. Republik. Ein Rückblick. *schulheft*, 37, 16–19.
- Pfeiffle, H. (1985b). Otto Glöckels gescheiterte Schulreform. Ein Überblick. *schulheft*, 37, 4–15.

- 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.
- Rabinbach, A. (1983). *The crisis of Austrian socialism: From red Vienna to civil war: 1927—1934*. Univ. of Chicago Press.
- Reitmann, E. (1983). Thesen zu einer Theorie der Bildung im Austromarxismus. Wurzeln und Widersprüche. In *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik: Entwicklung und Vorgeschichte* (S. 11–136). Österr. Bundesverl.
- Rosa, H. (1994). Ideengeschichte und Gesellschaftstheorie. Der Beitrag der „Cambridge School“ zur Metatheorie. *Politische Vierteljahrsschrift*, 35(2), 197–223.
- Sandkühler, H.-J., & de la Vega, R. (Hrsg.). (1970). *Austromarxismus*. Europäische Verlagsanstalt.
- Saussure, F. de. (2016). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Eine Auswahl*. Reclam.
- Skinner, Q. (1969). Bedeutung und Verstehen in der Ideengeschichte. In M. Hein & M. Rühl (Hrsg.), *Quentin Skinner. Visionen des Politischen* (S. 21–63). Suhrkamp.
- Stieger, S. (2022). Historische Diskursanalyse und Bildungsforschung. In D. Kergel, B. Heidkamp-Kergel, & S.-N. August (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung* (S. 184–200). Beltz-Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar. (1994). „Reformpädagogik“. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40, 585–604.
- Timms, E. (2006). School for Socialism: Karl Seitz and the Cultural Politics of Vienna. *Austrian Studies*, 14, 37–59.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., & Vetter, E. (Hrsg.). (2000). *Methods of text and discourse analysis*. SAGE.

- Tröhler, D., & Fox, S. (2019). Der ‚linguistic turn‘ und die historische Bildungsforschung. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft online* (S. 1–34). Beltz-Juventa.
- Uhlig, C. (2004). Zur Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 10, 36.
- Weiss, H. (2008). *Das rote Schönbrunn: Der Schönbrunner Kreis und die Reformpädagogik der Schönbrunner Schule*. Echomedia-Verl.

QUELLENVERZEICHNIS

- Adler, M. (1909). Kirche und Schule. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 2. Oktober 1908 bis September 1909, 389–396. ÖNB-ANNO.
- Adler, M. (1924). *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*. Jungbrunnen.
- Adler, M. (1927). Die Aufgaben der marxistischen Arbeiterbildung. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 14(1), 1–3. ÖNB-ANNO.
- Adler, M. (1933). Der Sozialismus als Bildungsmacht. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1932–33(3), 346–363.
- Adler, V. (1908). Neue Aufgaben. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 1. Oktober 1907 bis September 1908, 6–9. ÖNB-ANNO.
- Adler, V. (1913). Viktor Adler über die Bildungsarbeit. *Bildungsarbeit. Blätter für das Bildungswesen der deutschen Sozialdemokratie in Österreich*, 4. September 1912 bis August 1913(3), 19–20. ÖNB-ANNO.
- Afritsch, A. (1910). Für unsere Kinder. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 3. Oktober 1909 bis September 1910, 89–94. ÖNB-ANNO.
- Aufblick. Gedanken zum neuen Jahre. (1922). *Die Sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Arbeitervereins „Kinderfreunde“ für Österreich*, 2(1), 1–3.
- Bauer, H. (1921). Vor neuen Aufgaben. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 8(9/10), 65–66. ÖNB-ANNO.
- Bauer, H. (1930). Ein sozialistisches Lehrbuch. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 23. Jänner 1930 bis Dezember 1930, 425–428. ÖNB-ANNO.
- Bauer, O. (1910). Eine Parteischule für Deutschösterreich. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 3. Oktober 1909 bis September 1910, 173–175. ÖNB-ANNO.

- Bauer, O. (1921). Schulreform und Klassenkampf. Ein Vortrag über die Funktionen der Schule in der Gesellschaft. In Arbeitsgemeinschaft für die Geschichte der österreichischen Arbeiterbewegung (Hrsg.), *Otto Bauer Werksausgabe* (Bd. 2, S. 405–426). Europa-Verlag.
- Bauer, O. (1926). Die Arbeiterhochschule. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 13(6), 3–5. ÖNB-ANNO.
- Bauer, O. (1928). *Revolutionäre Kleinarbeit. Rede von Otto Bauer*. Verlag des Zentralvereines der kaufmännischen Angestellten Österreichs.
- Bauer, O. (1933). Max Adlers Leistung. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 20(1), 1–2. ÖNB-ANNO.
- Bericht der Zentralstelle für das Bildungswesen für die Zeit vom 1. Juli 1922 bis 30. Juni 1923. (1923). *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 10(11), 85–92. ÖNB-ANNO.
- Bernfeld, S. (1927). Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde“*, 7(1), 5–7.
- Brügel, F. (1925). Zur Frage nach dem geistigen Leben in unserer Partei. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 18. Jänner 1925 bis Dezember 1925, 436–438. ÖNB-ANNO.
- Brunn, G. (1919). Die Bildungsarbeit bei jugendlichen Arbeitern. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 12. Jänner 1919 bis Dezember 1919, 385–391. ÖNB-ANNO.
- Burger, E. (1919). Die Arbeitsschule in zeitgemäßer Gestaltung (Auszug). In P. Heintel, N. Leser, G. Stourzh, & A. Wandruszka (Hrsg.), *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik* (Bd. 3, S. 394–400). Österreichischer Bundesverlag.
- Danneberg, R. (1909). Sozialdemokratische Erziehungsarbeit. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 2. Oktober 1908 bis September 1909, 453–462. ÖNB-ANNO.

- Danneberg, R. (1914). Eine neue Aufgabe der Arbeiterbewegung. *Bildungsarbeit. Blätter für das Bildungswesen der deutschen Sozialdemokratie in Österreich*, 5. September 1913 bis August 1914.(6), 49–51. ÖNB-ANNO.
- Danneberg, R. (1915). Die Ergebnisse sozialdemokratischer Erziehungsarbeit. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 8. Jänner 1915 bis Dezember 1915, 272–289. ÖNB-ANNO.
- Danneberg, R. (1919). Zu neuer Arbeit! *Bildungsarbeit. Blätter für das Bildungswesen der deutschösterreichischen Sozialdemokratie*, 6(1/2), 1–2. ÖNB-ANNO.
- Danneberg, R., Kautsky, K., Adler, M., Bauer, O., Eckstein, R., & Winarsky, L. (1923). *Karl Marx. Der Mann und sein Werk*. Verlag der Wiener Volksbuchhandlung.
- Die erste österreichische Arbeiterbildungskonferenz. (1928). *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 15(12), 237–244. ÖNB-ANNO.
- Die Erziehung der neugewonnenen Gewerkschafter. (1911). *Bildungsarbeit. Blätter für das Bildungswesen der deutschen Sozialdemokratie in Österreich*, 2. September 1919 bis August 1911.(2), 13–14. ÖNB-ANNO.
- Die Reichskonferenz. (1921). *Die Sozialistische Erziehung. Monatsschrift für die Mitarbeiter des Arbeitervereins „Kinderfreunde“ für Niederösterreich*, 1(1), 1–3.
- Feßler, M. (1925). Zur Frage nach dem geistigen Leben in unserer Partei. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 18. Jänner 1925 bis Dezember 1925, 369–375. ÖNB-ANNO.
- Fischl, H. (1925). Mittelschulreform und Sozialismus. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 15. Jänner 1922 bis Dezember 1922, 337–341. ÖNB-ANNO.
- Freundlich, E. (1913). Die Partei und die Kinderfreunde. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 6. Oktober 1912 bis September 1913, 520–524. ÖNB-ANNO.
- Freundlich, E. (1916). Geistige Erziehung. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 9. Jänner 1916 bis Dezember 1916, 400–408. ÖNB-ANNO.

Frey, A. (1918). Sozialistische Jugenderziehung oder linksradikale Bildungsmethode. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 11. Jänner 1918 bis Dezember 1918, 633–642. ÖNB-ANNO.

Glöckel, O. (1911). Schule und Klerikalismus. In O. Achs (Hrsg.), *Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden*. (S. 77–81). Jugend und Volk.

Glöckel, O. (1917). Das Tor der Zukunft (gekürzte Version). In O. Achs (Hrsg.), *Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden*. (S. 99–121). Jugend und Volk.

Glöckel, O. (1919a). Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht Otto Glöckel über den Stand der Schulreform in der Sitzung des Ausschusses für Erziehung und Unterricht am 23. Juli 1919. In P. Heintel, N. Leser, G. Stourzh, & A. Wandruszka (Hrsg.), *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik* (Bd. 3, S. 400–401). Österreichischer Bundesverlag.

Glöckel, O. (1919b). Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht Otto Glöckel über die nächsten Pläne der Schulverwaltung in der Sitzung des Ausschusses für Erziehung und Unterricht am 22. April 1919 (Auszug). In P. Heintel, N. Leser, G. Stourzh, & A. Wandruszka (Hrsg.), *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik* (Bd. 3, S. 365–368). Österreichischer Bundesverlag.

Glöckel, O. (1919c). Schulreform und Volksbildung in der Republik (Auszug). In P. Heintel, N. Leser, G. Stourzh, & A. Wandruszka (Hrsg.), *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik* (Bd. 3, S. 358–365). Österreichischer Bundesverlag.

Glöckel, O. (1921). Sozialistische Schulpolitik nach der Revolution. Rede am Parteitag der SDAP 1921 (gekürzte Version). In O. Achs (Hrsg.), *Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden*. (S. 122–124). Jugend und Volk.

Glöckel, O. (1923a). Die österreichische Schulreform. Einige Feststellungen im Kampfe gegen die Schulverderber (Auszug). In P. Heintel, N. Leser, G. Stourzh, & A. Wandruszka (Hrsg.), *Die*
112

Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik (Bd. 3, S. 404–407).

Österreichischer Bundesverlag.

Glöckel, O. (1923b). Freie Schule-Kinderfreunde. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines* „Freie Schule-Kinderfreunde“, 3(1), 1–4.

Glöckel, O. (1926). Neues Parteiprogramm und Schule. Rede am Parteitag der SDAP 1926. In O. Achs (Hrsg.), *Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden.* (S. 125–126). Jugend und Volk.

Heintel, P., Leser, N., Stourzh, G., & Wandruszka, A. (Hrsg.). (1920). Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule (Auszug). In *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik* (Bd. 3, S. 349–351). Österreichischer Bundesverlag.

Hofbauer, J. (1925). Arbeiterinnenbildung. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 12(3), 17–18. ÖNB-ANNO.

Holoubek, J. (1930). Die Roten Falken und ihre Arbeiten. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines* „Freie Schule-Kinderfreunde“, 10(1), 6–8.

Jalkotzy, A. (1932). Kinder der „Gstettn“. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines* „Freie Schule-Kinderfreunde“, 12(1), 6–8.

Kanitz, F. (1919). Kinderfreunde-Arbeit und Klassenkampf. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 12. Jänner 1919 bis Dezember 1919, 418–420. ÖNB-ANNO.

Kanitz, O. F. (1921a). Die Erziehungsaufgaben des Arbeitervereins „Kinderfreunde“. In L. von Werder (Hrsg.), *Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung* (S. 190–207). März Verlag.

Kanitz, O. F. (1921b). Klassenpädagogik. In L. von Werder (Hrsg.), *Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung* (S. 174–189). März Verlag.

Kanitz, O. F. (1925a). Um Ziel und Weg. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines* „Freie Schule-Kinderfreunde“, 5(1), 5–10.

- Kanitz, O. F. (1925b). Was ist sozialistische Erziehung? In L. von Werder (Hrsg.), *Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung* (S. 208–226). März Verlag.
- Kanitz, O. F. (1928). Erfolge und Aufgaben. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde“*, 8(1), 1–3.
- Kanitz, O. F. (1929a). Kämpfer der Zukunft. Eine systematische Darstellung der sozialistischen Erziehungsgrundsätze. In L. von Werder (Hrsg.), *Kämpfer der Zukunft. Für eine sozialistische Erziehung* (S. 117–172). März Verlag.
- Kanitz, O. F. (1929b). Mehr Rechte für die Kinder, mehr Rechte für die Jugend! *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde“*, 9(1), 2–3.
- Kanitz, O. F. (1934). Sozialistische Erziehungsarbeit in dieser Zeit. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde“*, 14(1), 1–3.
- Kautsky, K. (1932). Die Maifeier. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 19(4/5), 77–80.
ÖNB-ANNO.
- Klassenkampf und Massenschulung. (1924). *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 11(6), 41–42. ÖNB-ANNO.
- Kolb, F. (1924). Klares Wollen. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde“*, 4(1), 2–5.
- Lazarsfeld, S. (1926). Kinderspiele als Erzieher. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde“*, 6(1), 2–4.
- Neurath, O. (1929). Statistik und Sozialismus. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 16(1), 1–4. ÖNB-ANNO.

- Parteitag und Bildungsarbeit. (1912). *Bildungsarbeit. Blätter für das Bildungswesen der deutschen Sozialdemokratie in Österreich, 3. September 1911 bis August 1912*.(3), 25–26. ÖNB-ANNO.
- Raschke, H. (1920). Der allgemeine Aufbau der Schule. Bericht zu den „Leitsätzen“, erstattet in der Vollversammlung der Lehrerkammern am 28. Mai 1920 (Auszug). In P. Heintel, N. Leser, G. Stourzh, & A. Wandruszka (Hrsg.), *Die Schul- und Bildungspolitik der österreichischen Sozialdemokratie in der Ersten Republik* (Bd. 3, S. 351–355). Österreichischer Bundesverlag.
- Rüstet zur Maifeier. (1922). *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 9(3/4), 17–19. ÖNB-ANNO.
- Schwarz, H. (1933). Nicht nur Benzol, sondern auch Prügel... *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde“*, 13(1), 1–2.
- Seitz, K. (1908). Freie Schule und Sozialdemokratie. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 1. Oktober 1907 bis September 1908, 352–356. ÖNB-ANNO.
- Strasser, J. (1908). Was kann die „Freie Schule“ noch leisten? *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 1. Oktober 1907 bis September 1908, 493–498. ÖNB-ANNO.
- Tesarek, A. (1931). Der Erzieher. Helfer, Führer, Freund. *Die sozialistische Erziehung. Reichsorgan des Sozialdemokratischen Erziehungs- und Schulvereines „Freie Schule-Kinderfreunde“*, 11(1), 1–3.
- Thaller, L. (1930). Von kommender Arbeit. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 17(6), 73–77. ÖNB-ANNO.
- Unsere Aufgabe. (1910). *Bildungsarbeit. Blätter für das Bildungswesen der deutschen Sozialdemokratie in Österreich, 1. September 1909 bis August 1910*(1), 1–2. ÖNB-ANNO.
- Wagner, R. (1931). Arbeiterbildung und Demokratie. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 18(2), 9–12. ÖNB-ANNO.

Wagner, R. (1934). Freizeitgestaltung. *Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen*, 21(1), 2–3.

ÖNB-ANNO.

Weiß, F. (1920). Wahlkampf und Bildungsarbeit. *Bildungsarbeit. Blätter für das Bildungswesen der deutschösterreichischen Sozialdemokratie*, 7 (Sondernummer). ÖNB-ANNO.

Winarsky, L. (1909). Die Bildungsbestrebungen der Wiener Arbeiterschaft. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 2. Oktober 1908 bis September 1909, 110–114. ÖNB-ANNO.

Winter, M. (1909). Der Staat und das Kind. *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 2. Oktober 1908 bis September 1909, 504–509. ÖNB-ANNO.

Winter, M. (1926). Wie kommen wir zu einem sozialistischen Kulturbund? *Der Kampf. Sozialdemokratische Monatsschrift*, 19. Jänner 1926 bis Dezember 1926(6), 257–259. ÖNB-ANNO.

ONLINEQUELLEN

100 Jahre Niederösterreich. (o. J.). 100 Jahre Niederösterreich. Abgerufen 5. August 2023, von <https://www.100jahrenoe.at>

Arbeiter-Abstinentenbund. (o. J.). Wien Geschichte Wiki. Abgerufen 5. August 2023, von <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Arbeiter-Abstinentenbund>

Das Rote Wien 1919-1934. (o. J.). Wien Museum. Abgerufen 5. August 2023, von <https://www.wienmuseum.at/de/ausstellungen/aktuell/ansicht/das-rote-wien-1919-1934>

Die Arbeiter von Wien. (o. J.). dasrotewien.at. Abgerufen 24. Juli 2023, von <https://dasrotewien.at/seite/die-arbeiter-von-wien>

Historisches über unsere Schule. (o. J.). Berufsschule für Handel und Reisen. Abgerufen 5. August 2023, von <https://www.bshr.at/historisches>

Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Deutschösterreichs (1926). marxists.org. Abgerufen 27. März 2023, von <https://www.marxists.org/deutsch/geschichte/oesterreich/spoe/1926/linzerprog.htm>

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Masterarbeit beleuchtet den sozialistischen Erziehungsdiskurs des Roten Wiens (1919-1934), unter besonderer Berücksichtigung der Akteur:innen und Positionen politisch links von Otto Glöckel. Ziel ist es, die historische Rezeption und den Blick auf die Bildungspolitik des Roten Wiens, in der meist nur auf Glöckel als Wiener Stadtschulratspräsident Bezug genommen wird, zu verbreitern. Die grundlegende Hypothese der Arbeit postuliert, dass die Bildungsarbeit der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) in Gestalt der Kinderfreunde und der Roten Falken implizite Kritik an den institutionellen Schulreformen von Glöckel übte, sowie darüber hinaus die Merkmale sozialistischer Erziehung umfangreicher repräsentiert als Glöckels konventionelle Reformen. Die methodische Herangehensweise nimmt die Diskursanalyse nach John G. A. Pocock zu Hilfe, anhand derer die konstituierenden Diskursmerkmale durch die Analyse zentraler Begriffe verstanden werden. Als Quellen dienen Texte bekannter Bildungstheoretiker des Roten Wiens sowie Artikel thematisch relevanter Zeitschriften („Kampf“, „Sozialistische Erziehung“ und „Bildungsarbeit“).

Die Ergebnisse dieser Forschung offenbaren fünf charakteristische diskursive Elemente: die Fokussierung auf die Befreiung des Proletariats, den Kampf gegen reaktionäre Strömungen, die Betrachtung der Schule als Instrument der Herrschaft, die historische Rolle des Proletariats sowie den wissenschaftlichen Anspruch an die eigene politische Ideologie. Die Arbeit zeigt, dass die Schulreformen von Glöckel sowohl explizit als auch implizit kritisiert wurden, insbesondere durch alternative bildungspolitische Projekte der Kinderfreunde und der Roten Falken. Infolge der Analyse kann festgehalten werden, dass der links von Glöckel positionierte Erziehungsdiskurs radikaler Natur ist, da er auf umfassende gesellschaftliche Transformation abzielt, im Gegensatz zur begrenzten Verbesserung des Status quo. Diese Arbeit ergänzt die historische Rezeption der Bildungspolitik des Roten Wiens, das Verständnis von Glöckels Bildungsreformen und die Diskussion um die Beschaffenheit sozialistischer Erziehung.

ABSTRACT

This master thesis sheds light on the socialist discourse on education in Red Vienna (1919-1934), with a special focus on the actors and positions to the political left of Otto Glöckel. The aim is to broaden the historical reception of Red Vienna's educational policy, which mostly refers only to Glöckel as Vienna's city school board president. The basic hypothesis of the paper postulates that the educational work of the Social Democratic Workers Party (SDAP) in the form of the *Kinderfreunde* and the Red Falcons implicitly criticized Glöckel's institutional school reforms, as well as more extensively representing the characteristics of socialist education than Glöckel's conventional reforms. The method is based on John G. A. Pocock's discourse analysis, which is used to understand the constituent discourse features by analyzing central concepts. Texts by well-known educational theorists of Red Vienna as well as articles in thematically relevant journals ("Kampf," "Sozialistische Erziehung," and "Bildungsarbeit") served as sources.

The results of this research reveal five characteristic discursive elements: the focus on the liberation of the proletariat, the struggle against reactionary currents, the view of the school as an instrument of domination, the historical role of the proletariat, and the school's own scientific pretensions. The work shows that Glöckel's school reforms were criticized both explicitly and implicitly, especially by alternative educational policy projects of the *Kinderfreunde* and the Red Falcons. As a result of the analysis, it becomes apparent that the educational discourse positioned to the left of Glöckel is radical in nature, as it aims at comprehensive social transformation, as opposed to limited improvement of the status quo. This work adds to the historical reception of Red Vienna's educational policies, the understanding of Glöckel's educational reforms, and the discussion of the nature of socialist education.