

Herrmann, Ulrich

## **Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik**

*De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 251-268. - (Historische Bildungsforschung)*



### Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Ulrich: Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik - In: De Vincenti, Andrea [Hrsg.]; Grube, Norbert [Hrsg.]; Hoffmann-Ocon, Andreas [Hrsg.]: 1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 251-268 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-204727 - DOI: 10.25656/01:20472

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-204727>

<https://doi.org/10.25656/01:20472>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft



Andrea De Vincenti  
Norbert Grube  
Andreas Hoffmann-Ocon  
(Hrsg.)

# **1918 in Bildung und Erziehung**

**Traditionen, Transitionen, Visionen**

De Vincenti / Grube / Hoffmann-Ocon  
**1918 in Bildung und Erziehung**

**Historische Bildungsforschung**  
Tagungsbände der Sektion  
Historische Bildungsforschung

herausgegeben vom Vorstand der  
Sektion Historische Bildungsforschung  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
(DGfE)

Andrea De Vincenti  
Norbert Grube  
Andreas Hoffmann-Ocon  
(Hrsg.)

# 1918 in Bildung und Erziehung

Traditionen, Transitionen, Visionen

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2020

k

*Gefördert mit Mitteln der Pädagogischen Hochschule Zürich  
und der Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.i. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: © by Vladimir Wrangel / Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International*  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5827-4 Digital

[doi.org/10.35468/5827](https://doi.org/10.35468/5827)

ISBN 978-3-7815-2395-1 Print

# Inhaltsverzeichnis

<i>Andrea De Vincenti, Norbert Grube und Andreas Hoffmann-Ocon</i> Die Chiffre 1918. Aushandlungen und Konflikte um Konzeptionen, Visionen und Transitionen in Bildung und Erziehung .....	7
--	---

## **Jugend – Ambivalenzen zwischen Aufbegehren, Bewegung und Tradiertem**

<i>Jennifer Burri und Adrian Juen</i> Schule zwischen Harmonie und Aufstand – SchülerInnenmitbestimmung an den Zürcher LehrerInnenseminaren um 1918 .....	39
---	----

<i>Andrea De Vincenti</i> Patriotische Männlichkeiten? Körper- und Charaktererziehung im Seminar-Turnverein Küsnacht 1900-1925 .....	65
--	----

<i>Elija Horn</i> Jugendbewegung und „Indien“: Zur Herausbildung eines jugendkulturellen Topos‘ um 1918 .....	87
---	----

## **Schule und Pädagogik – Infragestellung, Re-Assortierung und Weitergabe von Wissen**

<i>Andreas Hoffmann-Ocon</i> „Keine passiven Redekränzchen“ – Soziale und organisatorische Experimente in der politischen Kultur der Lehrpersonen(fort)bildung in Zürich um 1918 .....	109
---	-----

<i>Tomáš Kasper</i> Die wissenschaftliche Neuorientierung der tschechischen Pädagogik im Windschatten ihres amerikanischen Vorbildes – Eine Fallstudie zur Zwischenkriegszeit .....	135
--	-----

*Viktoria Luise Gräbe*

Schulbücher für den evangelischen Religionsunterricht und die  
Lebenskunde in der Weimarer Republik –

Zwischen Kontinuität und Aufbruch ..... 159

**Sozialdemokratie, Sozialismus und Pädagogik –  
Verflechtungen in Wien, Zürich und der Deutschschweiz**

*Norbert Grube*

Lehrer, Politiker, „Trämlergeneral“, Schriftsteller: Der Zürcher  
Sozialdemokrat Alfred Traber als Beispiel für dynamisierte

Pädagogisierungsschübe um 1918 ..... 181

*Lucien Criblez*

Bildungs- und Erziehungsaspirationen der politischen Linken in der  
Schweiz in den 1910er- und 1920er-Jahren .....

203

*Wilfried Göttlicher*

Otto Glöckels Schulreform, das Rote Wien und die deutsche  
Reformpädagogik. Zur Einordnung der Glöckelschen

Schulreform, 1919-1934 ..... 229

*Ulrich Herrmann*

Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im

Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik ..... 251

Autorinnen und Autoren ..... 269



## Transitionen und Visionen für das Bildungs- und Schulwesen im Bundesland Wien am Beginn der ersten österreichischen Republik

### 1 Politische Konstellationen am Ende des Ersten Weltkriegs und zu Beginn der ersten Republik in Deutschland und in Deutschösterreich

Politische, gesellschaftliche, kulturelle Umbrüche verlaufen in „Transitionen“, in Formen von Rupturen, Umwälzungen, Revolutionen oder Transformationen. Häufig werden sie von Visionen begleitet oder auch angeleitet oder bringen im Verlauf eigene visionäre Zielsetzungen hervor: so im 18. Jahrhundert in der nordamerikanischen Unabhängigkeitsbewegung mit den Formulierungen der Unabhängigkeitserklärung, in der Französischen Revolution und der Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte, in der Revolution von 1848/49 und der Nationalversammlung in der Paulskirche oder in den Jahren 1918/19 in den „Staatsumwälzungen“ (wie man sich zeitgenössisch ausdrückte) beim Untergang des Deutschen Reiches und der k. u. k. Donaumonarchie am Ende des Ersten Weltkriegs. Hier erhofften und erarbeiteten die „Kräfte der Bewegung“ besonders Reformen auf dem Gebiet des politischen und gesellschaftlichen Lebens, die „Kräfte der Beharrung“ trachteten danach, eben diese Reformen einzudämmen, zu neutralisieren, wenn nicht gänzlich zu verhindern. Durch diesen Antagonismus und seine Wirkungen ist das Kräftespiel der Politik in solchen „Transitionen“ gekennzeichnet. Dies zu verstehen ist das Erkenntnisziel der Rückübersetzung von Geschichte in Geschäfte.<sup>1</sup> Dies gilt auch für die innen- und machtpolitischen Konstellationen am Ausgang des Deutschen Kaiserreichs und der Donaumonarchie im Übergang zur ersten deut-

---

<sup>1</sup> In der Vorrede zum *Grundriß der Historik* fragt Droysen: „Das, was heute Politik ist, gehört morgen der Geschichte an; was heute ein Geschäft ist, gilt, wenn es wichtig genug war, nach einem Menschenalter für ein Stück Geschichte. Wie wird aus Geschäften Geschichte?“ (Droysen <sup>3</sup>1882, S. 4). Das Verfahren des Historikers führt Droysen in der Topik näher aus (§§88ff., S. 38ff.).

schen und zur ersten österreichischen Republik: sozialistisch-sozialdemokratische Parteien auf der einen Seite und konservative, klerikale und völkische auf der anderen repräsentieren tiefe Spaltungen in der Bevölkerung und in den Parlamenten. Sie treten besonders krass auf dem Gebiet der Verfassungs- und Durchführungsgesetzgebung in Erscheinung.<sup>2</sup> Ein aufschlussreiches Beispiel für die Konsequenzen: In der Weimarer Verfassung vom 11. August 1919 überließ Art. 146 (2) eine abschließende Regelung der Frage der Bekenntnisschule einer späteren *Landesgesetzgebung nach den Grundsätzen eines Reichsgesetzes*. Dieses Gesetz kam 1922, 1925 und 1927 nicht zustande, 1927 scheiterte daran sogar die Reichsregierung des zweiten Kabinetts von Wilhelm Marx. Ähnlich verhielt es sich mit Vorgaben im österreichischen Bundes-Verfassungsgesetz vom 1. Oktober 1920 in Art. 14: die Ankündigung eines eigenen Gesetzes für das Zusammenwirken des Bundes und der Länder auf dem Gebiet des Bildungswesens, das erst 1962 eingelöst wurde.<sup>3</sup>

In diesem Beitrag werden einleitend die Ausgangslagen für Bildungs- und Schulreform in der ersten deutschen und in der ersten österreichischen Republik in Erinnerung gerufen, weil sich an den Gemeinsamkeiten und Differenzen – auf neuer gesamtstaatlicher und kommunaler Ebene seit 1918/19 – verdeutlichen lässt, welche Chancen und Grenzen Bildungs- und Schulreformen hatten, die pädagogisch vom Geist der Gerechtigkeit getragen waren und die ihre geistig-politische Heimat vor allem in der damaligen Sozialdemokratie hatten. Wo sonst.

Jahre der Transitionen – der Umwälzung, Um- und Neustrukturierung – sind nicht automatisch Zeiten von Reformen, getragen von Visionen. Im Ersten Weltkrieg waren seit 1917 Friedenssehnsucht und Friedensinitiativen nicht mehr zu übersehen, die von Hunger geplagte Bevölkerung war kriegsmüde, der Krieg drohte in einer unvorstellbaren Katastrophe zu enden, die Antwort waren die revolutionären Ereignisse im Winter 1918: das „lange“ 19. Jahrhundert ging unter, gründlich.<sup>4</sup> Zwei Visionen standen in Deutschland und Österreich im Vordergrund: Frieden und Demokratie. Am 3. November 1918 trat der Waffenstillstand zwischen „Österreich“ und Italien in Kraft; die Monarchie war seit Ende Oktober in Auflösung begriffen,<sup>5</sup> am 12. November wurde die Deutschösterreichische Republik ausgerufen, deren Provisorische National-

<sup>2</sup> Zum Folgenden vgl. Herrmann 2016, dort auch die einschlägigen Quellen und die neuere Literatur zur Bildungs- und Schulreform in Wien nach 1919.

<sup>3</sup> Vgl. Engelbrecht 1988, S. 12.

<sup>4</sup> Vgl. Wehler 2003, S. 195ff., 222ff.; Leonhard 2014, S. 895ff.; 2018, S. 463ff.; Conze 2018, S. 408ff.

<sup>5</sup> Die Tschechoslowakei und Jugoslawien verselbständigten sich, in Wien und Budapest gab es nationale Regierungen, Galizien tendierte zum wiederentstehenden Polen. – Das Deutsche Reich konnte seine territoriale Integrität bewahren und musste erst durch den Versailler Vertrag Gebietsabtretungen akzeptieren.

versammlung am 14. März 1919 die Provisorische Verfassung verabschiedete. Am 9. November 1918 war in Berlin das Deutsche Reich als Republik ausgerufen worden, am 11. November wurde in Compiègne der Waffenstillstand mit Frankreich und Großbritannien unterzeichnet.

Die Kampfhandlungen des Ersten Weltkriegs waren beendet, die Zukunft sah düster aus. Eine Zeit für Visionen? Wohl kaum. Oder doch? Wenn nicht Zeit für Visionen, dann aber gewiss für konkrete Zukunftsentwürfe in die republikanische Nachkriegsära: die herrschenden Kräfte hatten abgewirtschaftet, neue politisch wirksame Eliten mussten sich formieren. Auf diese Antrittssituation hatte sich das politisch linke Spektrum sowohl in Deutschland als auch in Österreich längst vorbereitet, und die Russische Revolution von 1917 bewirkte eine zusätzliche Intensivierung der politischen Debatten und Polarisierungen in *allen* politischen Lagern.

## 2 Die „neue Zeit“ erfordert „neue Menschen“ durch eine „neue Schule“

Die Vision des „neuen Menschen“ durchzieht die europäischen Kultur- und Lebensreformen seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert und ist ein überaus wirksames Anregungspotenzial für die Reformpädagogik vor dem Ersten Weltkrieg und demzufolge für die Bildungs- und Schulreformen in der „neuen Zeit“ der Republik mit einer „neuen Schule“.<sup>6</sup> Diese Vision war aber zugleich auch *politisch*-programmatisch besetzt: *der „neue Mensch“ in der neuen Republik*. Er sollte nicht länger Untertan sein, sondern selbstbestimmter Staatsbürger, von dessen politischer Urteilskraft und Bildung, von dessen Bereitschaft, nicht länger für „Kaiser, Reich und Vaterland“, sondern aktiv für Frieden, Völkerverständigung, Gleichberechtigung (Frauenwahlrecht!) und soziale Gerechtigkeit einzutreten, Wohl und Wehe der Republik und ihrer politisch-sozialen Ordnung abhängen würden. Und eben darauf war er in der Schule vorzubereiten, und diese neue Schule sollte die Grundlagen der neuen sozialen Gerechtigkeit besonders durch Zugangsgerechtigkeit zu „höherer“ Bildung ermöglichen helfen. Letzteres sollte in den kommenden Jahren ein zentraler Streitpunkt werden und (bis heute) bleiben.

In ihrer Reformrhetorik und in ihren bildungs- und schulpolitischen Zielen unterschieden sich die deutschen und die österreichischen Sozialdemokraten nicht,<sup>7</sup> wohl aber mussten sie unter jeweils spezifischen politisch-sozialen Rahmenbedingungen agieren. An dieser Spezifik werden die im *eigenen Bundesland* Wien eingeleiteten Reformprozesse verständlich, die jedoch (partei-)politisch gesamtstaatlich in Deutsch-Österreich nicht möglich waren, ähnlich

<sup>6</sup> Vgl. Herrmann 1987, S. 11-33; zu den immensen Verbreitungen und Wirkungen dieses Konzepts vgl. Kerbs/Reulecke 1998.

<sup>7</sup> Vgl. dazu Herrmann 2016, S. 530ff.; Maderthaner 2006, S. 361-427.

wie die Differenz zum Beispiel der *kommunalen* Reformschwerpunkte im *Stadtstaat* Hamburg im Unterschied zum (angrenzenden) Flächenstaat Preußen.<sup>8</sup> Was auf der Ebene des Gesamtstaates nicht durchsetzbar war, konnte in einem (kommunal-)politisch begrenzten autonomen Bereich in beträchtlichen Ansätzen verwirklicht werden, jedenfalls bis zur Wirtschaftskrise und den sich anbahnenden demokratiefeindlichen Bewegungen Ende der 1920er-, Anfang der 1930er-Jahre.

### 3 Die Ausgangslage in der ersten deutschen Republik

Beginnen wir mit dem Deutschen Reich.<sup>9</sup> Das Reich wahrte seine staatliche Einheit. Die im August 1919 in Kraft getretene Verfassung enthielt in ihren Schulartikeln, da die SPD Mehrheitspartei war, zentrale sozialdemokratische Positionen:<sup>10</sup>

- ein dreistufiger Aufbau der allgemeinbildenden Schulen (Volks-, Mittelschule, Gymnasium) (Art. 146);
- eine für alle Kinder gemeinsame vierjährige Grundschule; eine achtjährige war nicht konsensfähig; private Vorschulen zur Vorbereitung aufs Gymnasium wurden (und blieben bis heute) verboten (Art. 147);
- Privatschulen dürfen (bis heute) nur genehmigt werden, „wenn eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird“ (Art. 147);
- Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahr, das heißt nach Ende der Volksschule eine vierjährige Fortbildungs-(=Berufs-)Schule (Art. 145);
- „Für den Zugang Minderbemittelter zu den mittleren und höheren Schulen sind durch Reich, Länder und Gemeinden öffentliche Mittel bereitzustellen, insbesondere Erziehungsbeihilfen für die Eltern ..., bis zur Beendigung der Ausbildung.“ (Art. 146);
- Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer (Art. 148);
- Beseitigung der kirchlichen Schulaufsicht der Volksschulen und Ersetzung „durch hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte“ (Art. 144)<sup>11</sup>.

Eine ihrer Hauptforderungen – die konfessionslose „weltliche Schule“ als Regelschule – hatten die Sozialdemokraten jedoch nicht durchsetzen können (die

<sup>8</sup> Auf die Hamburger Reform-Lehrer im „Wende-Kreis“ kann hier nur verwiesen werden; vgl. Ullrich 2006, S. 377-402.

<sup>9</sup> Vgl. Herrmann 2016, S. 518ff.

<sup>10</sup> Vgl. Wehler 2003, S. 452f., zum Kontext und zur Würdigung ebd. S. 450-462.

<sup>11</sup> Zur Trennung von Staat und Kirche vgl. Huber (1978, S. 871ff.); zur Trennung von Kirche und Schule und zu den schulpolitischen Maßnahmen (u.a. zum Religionsunterricht) in Preußen ebd. S. 884ff., in anderen Ländern des Reiches ebd. S. 890f.

Frage erledigte sich erst nach dem Zweiten Weltkrieg in der SBZ/DDR und in der BRD – damals mit Ausnahme von Niedersachsen und NRW – erst in den späten 1960er-Jahren). Stattdessen sollte es bei der Simultanschule für beide Konfessionen bleiben, wenn die Eltern nicht eine gesonderte Weltanschauungsschule verlangten.<sup>12</sup>

Zur Vorbereitung eines Reichsschulgesetzes wurde 1920 eine Konferenz einberufen. Sie brachte keine substanziellen Einigungen und fruchtbaren Kompromisse zustande.<sup>13</sup> Die ideologischen Positionen des konservativen Bürgertums und der Sozialdemokraten zum Beispiel in Fragen der Einheitsschule und des Gymnasiums standen sich diametral gegenüber,<sup>14</sup> denn den radikalen Sozialdemokraten ging es in der „neuen Schule“ um nichts weniger als um die Erziehung zur Demokratie durch demokratische Lehrer in einer demokratischen Schule.<sup>15</sup> Sie mussten aber die Erfahrung machen, dass schon der erste bürgerlich-konservative Widerstand gegen den ersten Schritt zur Demokratisierung der Schule durch die Schülermitbestimmung in Schulgemeinden<sup>16</sup> den sozialdemokratischen preußischen Kultusminister zur Rücknahme der Erlasse veranlasste.<sup>17</sup> Die demokratie-pädagogischen Ziele blieben auf der Strecke, von lokalen Ausnahmen einiger Schulen vor allem in Hamburg und Berlin abgesehen.

<sup>12</sup> Das war der „Weimarer Kompromiss“ der Koalitionäre SPD, DDP und Zentrum, da die „weltliche Schule“ als Regelschule gegen das katholische Zentrum als Koalitionspartner nicht durchsetzbar gewesen war (Huber 1978, S. 1201). An den Auseinandersetzungen über diesen Schulartikel scheiterten alle Versuche bis 1927, ein Reichsschulgesetz zu beschließen.

<sup>13</sup> Vgl. Reichsschulkonferenz 1921; Zentralinstitut 1920b; Oestreich 1924. Eine Handbuch-Darstellung der Entwicklungen 1919ff. erwähnt sie in unserem Zusammenhang nicht einmal mehr (vgl. Zymek 1989, hier S. 161ff.).

<sup>14</sup> Exemplarisch die konträren Standpunkte von Prof. Binder (Stuttgart, für den Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands, Vorläufer des heutigen Philologenverbands) gegen und von Oberlehrer Dr. Karsen (Berlin-Tempelhof, Mitbegründer des SPD-nahen Bundes Entschiedener Schulreformer) für die Einheitsschule auf einer Vorkonferenz zur Reichsschulkonferenz im Juni und Oktober 1919 im Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (im Auftrag des Preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung), in: Zentralinstitut 1920a, in den beigegebenen „Leitsätzen“ S. 9ff., 12ff.

<sup>15</sup> So Paul Oestreich, auch er Mitbegründer des Bundes Entschiedener Schulreformer, zugespitzt gegen den preußischen SPD-Kultusminister Haenisch anlässlich der Eröffnung der Konferenz des Bundes (1920, S. 5ff.).

<sup>16</sup> Die Schulgemeinde ist die Vollversammlung der Schüler und Lehrer und soll über alle gemeinsamen Angelegenheiten beschließen können. Das Konzept geht in dieser radikalen Form auf Gustav Wyneken in seiner Freien Schulgemeinde Wickersdorf zurück. Wyneken war der schulpolitische Berater des preußischen Kultusministers Haenisch bei dessen Schulgemeinde-Erlassen. Bernfeld referiert das Wyneken-Konzept ausführlich in seiner Schrift *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* von 1928 (Bernfeld 2016, S. 76ff.; vgl. Anm. 46).

<sup>17</sup> Daher die erwähnte Polemik von Oestreich gegen Haenisch im Frühjahr 1920 bei der Eröffnung der „freien Reichsschulkonferenz“ des Bundes Entschiedener Schulreformer in Berlin (vgl. Anm. 15).

#### 4 Die Ausgangslage in Deutschösterreich (speziell in Wien)

Deutschösterreich befand sich bei Kriegsende in einer katastrophalen wirtschaftlichen Situation. Abgeschnitten von den Industriegebieten in Böhmen und Mähren sowie von der Landwirtschaft in Ungarn wurde eine Überlebenschance nur darin gesehen, Teil des neuen Deutschen Reiches zu werden. Dort hatte Ende 1918 bereits der Rat der Volksbeauftragten (Inhaber der exekutiven Gewalt im Reich) beschlossen, deutschösterreichische Deputierte an der verfassungsgebenden deutschen Nationalversammlung teilnehmen zu lassen, falls Deutschösterreich ein Land des neuen Reiches werden wolle. Deutschösterreich sollte in Form von zwei Ländern Bestandteil des Reiches werden, Wien war nämlich als eigenes Land vorgesehen. In der Weimarer Verfassung heißt es in Art. 61: „Deutschösterreich erhält nach seinem Anschluss an das Deutsche Reich das Recht der Teilnahme am Reichsrat ... Bis dahin haben die Vertreter Deutschösterreichs beratende Stimme.“ Übrigens nahmen auch Wiener Pädagogen an den Beratungen der Reichsschulkonferenz 1920 in Berlin teil und betonten die Zugehörigkeit zum Deutschen Reich.<sup>18</sup> Die „provisorische Nationalversammlung des selbständigen deutschösterreichischen Staates“ erklärte in Artikel II: „Deutschösterreich ist ein Bestandteil der Deutschen Republik.“

Aber die politische Lage änderte sich grundlegend, alles kam anders: Die Wahl solcher Abgeordneten wurde durch die Siegermächte verboten.<sup>19</sup> Im Vertrag von Saint-Germain (10.9.1919) wurde Deutschösterreich der Anschluss an das Deutsche Reich untersagt, das analoge Verbot schrieben die Alliierten für das Deutsche Reich in den Versailler Vertrag.<sup>20</sup> Jetzt mussten die Weichen anders gestellt werden. Und eine der entscheidenden Weichenstellungen ist in unserem Zusammenhang die Trennung der Landeshauptstadt Wien (1,9 Mio. Einwohner) von Niederösterreich (1,5 Mio. Einwohner) und die Verselbstständigung als eigenes Bundesland (Trennungsgesetz vom 29.12.1921). Im ländlich geprägten Deutschösterreich verfügten die Christsozialen über eine strukturell stabile Wählermehrheit, in Wien jedoch die Sozialdemokraten. Die Christ-

<sup>18</sup> Viktor Fadrus und Rudolf Ortmann aus der Glöckelschen Reformabteilung, außerdem der Gesandte Wiens in Berlin, Professor Ludwig Hartmann. Die Statements von Fadrus und Hartmann in: Reichsschulkonferenz 1921, S. 590-592, 1061-1066. Nach den Schlussworten von Fadrus – „wir halten auch im Bildungswesen gleichen Schritt mit Ihnen im Reich, weil wir anschlussreif bleiben wollen, bis das Ziel der Reichseinheit erreicht ist“ – verzeichnet das Protokoll „Stürmischer Beifall und Händeklatschen“.

<sup>19</sup> Vgl. Huber 1978, S. 792.

<sup>20</sup> Ebd., S. 1175. „Deutschland erkennt die Unabhängigkeit Österreichs ... an und verpflichtet sich, sie unbedingt zu achten; es erkennt an, dass diese Unabhängigkeit unabänderlich ist, es sei denn, dass der Rat des Völkerbundes einer Abänderung zustimmt.“ Ansonsten hätte eine Verletzung des Selbstbestimmungsrechts eines Volkes (i.S. des Friedensplans von Woodrow Wilson) vorgelegen.

sozialen hatten 1920 die Wahlen gewonnen, die Sozialdemokraten verließen darauf die Regierung<sup>21</sup> und konzentrierten sich auf Wien,<sup>22</sup> das sie bis 1933 mit einer Stimmenmehrheit von rund 60% (bei einer Wahlbeteiligung seit 1923 von rund 90%) regierten. Dies war die entscheidende Voraussetzung für das Entstehen einer Epoche der Stadtgeschichte „Das Rote Wien“ und für die jetzt einsetzenden Sozial- und Schulreformen sowie die damit verbundenen weiteren reformpädagogischen Aktivitäten, so dass Wien das Mekka der Reformpädagogik im öffentlichen Schulwesen in ganz Europa werden sollte. Diese Leistung ist umso bemerkenswerter, als kaum finanzielle Mittel für nennenswerte Investitionen zur Verfügung standen<sup>23</sup> und noch dazu ein riesiger Verwaltungsapparat (der „Wasserkopf“) als Erblast aus der Zeit von Wien als k. u. k. Hauptstadt zu bewältigen war.<sup>24</sup>

Es ist für das Verständnis und die politische Einordnung der Vorgänge in Wien nach 1919 ausschlaggebend, dass das berühmte *Rote Wien* als ein europäischer „Vorort“ der Reformpädagogik und Schulreform eine Kommune bezeichnet, aber eben auch eine mit den intellektuellen Ressourcen des ehemaligen Zentrums der k. u. k. Monarchie, jetzt einer Landes- und Bundeshauptstadt der neuen Republik – gelenkt von den Protagonisten der Staats- und Schulreform und deren zahlreichen Mitarbeitern.

So wie in Deutschland bei den Reformbestrebungen am Beginn der Republik auf Erfahrungen der Reformpädagogik zurückgegriffen werden konnte, war auch in Wien der Boden bereitet. Als junger Lehrer hatte Otto Glöckel um 1900 das Wiener Schulelend erfahren, für Abhilfe gekämpft und schließlich ein eigenes Reformprogramm vorgelegt.<sup>25</sup> Als er in der ersten durch Wahlen legitimierten Regierung (Renner II) die Aufgabe der Schulreform übertragen bekam, brauchte es keine Schulkonferenz (wie in Berlin 1920), um das Terrain

<sup>21</sup> An ihre Stelle trat die Großdeutsche Volkspartei, die energisch für den Anschluss an das Deutsche Reich eintrat, seit 1933 Kampfgemeinschaft mit der österreichischen NSDAP.

<sup>22</sup> Otto Glöckel (SDAP) (vgl. Kapitel 5), auf Staatsebene von Deutschösterreich in der Staatsregierung Renner (SDAP) II März-Oktober 1919, Renner III bis Juli 1920) Unterstaatssekretär für Unterricht im Innenministerium und als solcher Motor der Schulreform durch Einrichtung einer „Reformabteilung“ (mit Viktor Fadrus, Carl Furtmüller und Hans Fischl; diese s.u.), wechselte in die Wiener Landesverwaltung zunächst als Bezirksschulrat, dann als mächtiger Präsident des Stadtschulrats (Konstituierung 3.3.1922), mit jährlicher Bestätigung, bis die Nazis ihn 1934 absetzten.

<sup>23</sup> Vgl. Engelbrecht 1988, S. 220ff.; Eder 2015, S. 717.

<sup>24</sup> Vgl. Ehrlich 2011, S. 129ff.; Weigl/Eigner/Eder 2015; Eder 2015, S. 715ff.

<sup>25</sup> Glöckel wurde als Kritiker von Karl Lueger aus dem Dienst entlassen, gründete die Lehrerbewegung „Die Jungen“ und den Verein „Freie Schule“ und formulierte das Reformprogramm *Das Tor der Zukunft* (1915) (vgl. Mackenthun 2002, S. 99-117). In diesem Band auch für unseren Zusammenhang einschlägige biographische Skizzen zu Rudolf Dreikurs, Carl Furtmüller und Oskar Spiel.



zu sondieren, die Reformarbeit konnte unter Leitung weniger Reformbeamten (Fadrus, Furtmüller, Fischl<sup>26</sup>) sogleich beginnen.

Diese Reformtätigkeit konnte in der Wiener kulturellen Avantgarde auf eine breite Resonanz stoßen; denn reformpädagogisches Gedankengut reichte schon vor dem Ersten Weltkrieg tief ins Wiener linke intellektuelle Milieu hinein bzw. konnte nach dem Ende der k. u. k. Monarchie für kultur- und demokratie-pädagogische Ziele der Republik aktiviert werden.<sup>27</sup> Hier sei ein (ausschnitthaftes) Kaleidoskop entfaltet:<sup>28</sup>

- Siegfried Bernfelds „Kinderheim Baumgarten“ 1919/20 für verwahrloste geflüchtete jüdische Waisenkinder 1919/20: ein „ernsthafter Versuch mit ‚Neuer Erziehung‘“,<sup>29</sup> auf der Grundlage der Freudschen Trieblehre und der Idee der Selbstregulierung durch Gruppenprozesse und die Schulgemeinde;
- Oskar Spiels (und Ferdinand Birnbaums<sup>30</sup>) individualpsychologische Versuchsklassen 1924ff. und -schule 1931ff.,<sup>31</sup> auf der Grundlage der Individualpsychologie von Alfred Adler, der selber Dozent am Institut wurde;
- eine Rudolf-Steiner-Schule;
- das Schulwerk für weibliche Schulbildung (bis zum Abitur) der Eugenie Schwarzwald;<sup>32</sup>

<sup>26</sup> „Viktor Fadrus, der Reformator des Pflichtschulunterrichts und Begründer der Wiener Schulbuchkultur; Carl Furtmüller, der individualpsychologisch orientierte Jugendpsychologe und Hans Fischl, der ‚kulturkämpferisch‘ gestimmte Analytiker, Chronist und Interpret der Schulreform der 1920er Jahre“ (Eder 2015, S. 708; vgl. Achs 2017, S. 87-101; Anm. 25 sowie zu Fischl Anm. 38). Die Tatsache, dass die führenden Köpfe der Schulreform im „Roten Wien“ Adlerianer waren, erklärt auch, weshalb Bernfeld als Freudianer keine realistische Chance hatte – auf die er hoffte! –, in eine feste Anstellung einrücken zu können.

<sup>27</sup> In der Geschichte der Reformpädagogik ist der Erste Weltkrieg keine Epochenzäsur, wenn auch viele Reforminitiativen, die vor 1914 eher eine Nischenexistenz führten, nach 1919 eine Breitenwirkung entfalten konnten

<sup>28</sup> Herangezogen wurden neben der bei Herrmann (2016, S. 279) genannten Literatur insbesondere Engelbrecht (1988, S. 121ff.; Adam 1981; Zwiauer/Eichelberg 2001; Scheu 1985; Anm. 31; Lévy/Mackenthun 2002; Böhnisch 2015; Steiner 2015, Göttlicher/Stipsits 2015; Stecklina 2015.

<sup>29</sup> So der Untertitel seines Berichts (Bernfeld 2012).

<sup>30</sup> Birnbaum 1950.

<sup>31</sup> Vgl. Wittenberg 2002, dort S. 89ff. biographische Daten zu den Protagonisten Oskar Spiel, Ferdinand Birnbaum und Franz Scharmer; Stecklina 2015, S. 101-127.

<sup>32</sup> Sie war eine Ideengeberin für Otto Glöckel. An ihrer Schule unterrichteten u.a. Oskar Kokoschka, Adolf Loos, Arnold Schönberg, Karl Popper und Hans Kelsen, in ihrem Salon verkehrten Elias Canetti, Egon Friedell, Robert Musil, Hugo von Hofmannsthal, Karl Kraus, Rainer Maria Rilke, Paul Lazarsfeld, Alma Mahler-Werfel, in ihrem Haus am Grundlsee trafen sich Rudolf Serkin, Jakob Wassermann, Carl Zuckmayer, Sinclair Lewis, Helene Weigel und Bertold Brecht, Elisabeth Neumann (und Siegfried Bernfeld?). Helmuth James von Moltke (der Gründer des Kreisauer Kreises) war von ihrem Kreis in Wien und am Grundlsee so fasziniert, dass er für



- das sozialpädagogische Jugendheim in Oberhollabrunn von August Aichhorn;<sup>33</sup>
- das Pädagogische Institut der Stadt Wien für Lehrerbildung unter Leitung von Karl Bühler (ehem. Lehrerakademie, 1923 von Otto Glöckel eröffnet),<sup>34</sup> mit einem psychologischen Laboratorium Zentrum einer neuen empirischen Kinder- und Entwicklungspsychologie durch Charlotte Bühler und Hildegard Hetzer;
- die Protagonisten der proletarisch-sozialistischen Jugendbewegung;<sup>35</sup>
- die „Kinderfreunde“-Bewegung;<sup>36</sup>
- die Politisierung der sozialistischen Mittelschüler (Gymnasiasten);<sup>37</sup>
- die sozialistischen Erzieher im „Schönbrunner Kreis“.<sup>38</sup>

## 5 „Transitionen“ in Wien – die Glöckelschen Schulreformen

Die Glöckelschen Reformen sind vielfach dargestellt und analysiert worden.<sup>39</sup> Wir lassen in unserem Zusammenhang Aspekte der Lehrerbildung, der Umgestaltung des Unterrichts, die neuen Lehrmittel usw. beiseite und erinnern an die zentralen Reformimpulse.<sup>40</sup>

- Demokratisierung der Schule und Erziehung zur Demokratie, zu diesem Zweck Mitbestimmung und Mitverantwortung der Lehrer, Eltern und Schüler;
- Trennung von Staat und Kirche, die weltliche Schule;

---

zwei Studiensemester nach Wien ging; als die Schwarzwalds 1937 ins Exil gingen, wurde Moltke ihr Anwalt; Streibel 1996, vgl. Scheu 1985.

<sup>33</sup> Vgl. Aichhorn 2014; Aichhorn/Fallend 2015.

<sup>34</sup> Vgl. Schnell 1981, S. 261-270.

<sup>35</sup> Vgl. Danneberg 1914; Neugebauer 1975; Herrmann 2008, S. 18-42.

<sup>36</sup> Vgl. Eppe 2008, S. 160-188; zum demokratie-pädagogisch-politischen Programm vgl. Kerlow-Löwenstein 1924; Steiner 2015, S. 49-71. Texte zur sozialistischen Erziehung und zu Schulkampf als Klassenkampf von Löwenstein, Otto Bauer, Otto Felix Kanitz u.a. vgl. Herrmann 2016, S. 277-328.

<sup>37</sup> Vgl. Scheu 1985. In der (Wiener) Mittelschüler-Bewegung nach dem Ersten Weltkrieg 1918/19 und Mitte der 1920er-Jahre war Bernfeld eine zentrale Führerfigur, Quellen und Dokumente dazu in Band 8 seiner Werkausgabe (Herrmann 2016, S. 199-275). In diesen Kontext gehört Bernfelds Schrift *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* von 1928 (ebd. und s.u. Anm. 47).

<sup>38</sup> Vgl. Kotlan-Werner 1982; Weiss 2008.

<sup>39</sup> Vgl. den Beitrag von Wilfried Göttlicher in diesem Band. Göttlicher weist mit Recht darauf hin, dass sich Glöckels Schulreform über Wien hinaus auf die Landschulreform im Gesamtstaat bezog; vgl. Glöckel 1939. Zeitgenössisch und in der Rückschau von einem der Akteure vgl. Fischl 1929; 1950; vgl. Engelbrecht 1988; Maderthaner 2006; Göttlicher/Stipsis 2015, S. 78-100.

<sup>40</sup> Vgl. Herrmann 2016, S. 513ff.

- gemeinsamer achtjähriger Schulbesuch aller Kinder; „allgemeine Mittelschule“ als Einheitsschule mit interner Neigungs- und Leistungsdifferenzierung; ab der 9. Klasse gymnasiale Profilbildungen bzw. Berufsausbildung;
- Pädagogik und Schule vom Kinde und vom Schüler aus; Individualisierung, Arbeitsunterricht.

Schulpolitik sollte entschieden als Gesellschaftspolitik wirken, und zwar im Dienst des Übergangs von einer durch herkunftsbedingte Privilegien und Berechtigungen charakterisierten Ständegesellschaft – die ihren moralisch-politischen Kredit durch den Weltkrieg und seine Folgen gründlich verspielt hatte – in eine egalitäre Massengesellschaft. Für den sozialen Aufstieg besonders aus der Arbeiterschaft und für die anschließende generationsmäßige Sicherung eines höheren Sozialstatus musste eine entscheidende gesellschafts- und kulturpolitische Bastion eingenommen werden: das traditionelle Gymnasium bzw. der Zugang zur sogenannten höheren Bildung. Diesem Ziel diente die Einführung der „allgemeinen Mittelschule“: für das 5. bis 8. Schuljahr sollte sie die Bürgerschule, das Untergymnasium, die Unterrealschule und die vier ersten Klassen des Mädchenlyzeums umfassen – das Konzept der Einheitsschule mit einem „beweglichen Lehrplan“ für Neigungsdifferenzierung durch individuelle Schwerpunkte und demzufolge auch für Leistungsdifferenzierung.<sup>41</sup> Bis zum Schulkompromiss von 1927 wurde dies Konzept zunächst an sechs Bürgerschulen und ab 1926/27 an zwölf weiteren Schulen (mit insgesamt 144 Klassen und 4540 Schülern) erfolgreich erprobt.

Im Rahmen einer Schulpolitik als Gesellschaftspolitik ist „Schulkampf“ ein Machtkampf, das heißt *de facto* ein Klassenkampf.<sup>42</sup> Bildungsbürgertum und (Staats-)Kirchen hatten mit dem Untergang der deutschen und der k. u. k.-Monarchien einen wesentlichen Garanten ihrer gesellschaftlichen Macht und ihres Einflusses verloren, jetzt drohte ihnen in der Demokratie vollends der Absturz. Wehler erläutert die kultur- und schulpolitische Kampffront:<sup>43</sup>

Das Bildungsbürgertum wurde durch den Krieg und die erzwungene Umstellung auf die Republik von allen bürgerlichen Sozialformen am härtesten betroffen. Die verstaatlichte Intelligenz der akademischen Beamtenschaft verlor mit dem autoritären Kaiserstaat nicht nur ihren vertrauten Arbeitgeber, sondern auch ihren bislang unbezweifelten Lebensmittelpunkt. [...] Es erlebte eine ungeahnte psychische Deflation und den Absturz in eine Orientierungskrise, aus der ihr Kompass den Weg in die Republikfeindschaft und zum Radikalnationalismus wies. [...] das Bildungsbürger-

<sup>41</sup> Übersicht bei Herrmann 2016, S. 516.

<sup>42</sup> So die zeitgenössische Terminologie in Deutschland und Österreich; vgl. dazu Quellen und Dokumente in Herrmann 2016, besonders aus den zwei seltenen Zeitschriften „Klassenkampf“ und „Schulkampf“.

<sup>43</sup> Vgl. Wehler 2003, S. 224, 344.

tum fand sich durch den Untergang der Monarchie, mit der es während des modernen Staatsbildungsprozesses in engster Symbiose aufgestiegen war, in eine tiefe Sinnkrise gestürzt. [...] Unwiderruflich zerbrach jetzt auch, nachdem der Weltkrieg die optimistische Hoffnung auf die zivilisierende Kraft der Bildung zerstört hatte, die Verbindlichkeit der längst verwässerten humanistischen Bildungsidee. [...] und von unten stellte die Massendemokratie das bildungsbürgerliche Exklusivitätsstreben radikal in Frage.

Und eben dies mobilisierte die konservativ-politischen und kirchlichen „Kräfte der Beharrung“ gegen die Glöckelschen Reformen, zumal im Parlament des Gesamtstaats Österreich diese Kräfte, im Unterschied zum Bundesland Wien, die parlamentarische Mehrheit hatten. Dies ermutigte die konservativen Parteien sowie die konservativen Gymnasiallehrer und die Universität, gegen die Glöckelschen Reformen Stimmung zu machen und sie schließlich mehr oder weniger auszubremsen.<sup>44</sup> 1927 wurde zwischen den Sozialdemokraten und Christsozialen ein Schulkompromiss geschlossen, der die allgemeine Mittelschule nicht mehr vorsah und damit das Gymnasium unangetastet ließ. Der politische Kern des Glöckelschen Reformprogramms – die Öffnung der höheren Schule insbesondere für Kinder der Arbeiterschaft – war aufgegeben. Dies geschah in einer Situation, die nicht anders als „latenter Bürgerkrieg“ bezeichnet werden kann.<sup>45</sup> Klassenhass, Gewaltbereitschaft, Fixierung der Eliten und der Durchschnittsbevölkerung auf scharfe ideologische Gegensätze, besonders in der Frage des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule. Dieser Schulkampf als Klassenkampf wurde im Linzer Programm vom November 1926 noch einmal scharf hervorgehoben („Aufhebung des Bildungsmonopols der Bourgeoisie“, Trennung von Staat und Kirche<sup>46</sup>), allein er blieb erfolglos. Aber wie stand es um die Frage der Demokratisierung der inneren Schulverhältnisse?

## 6 Eine schulpolitische „Vision“ in Wien – Bernfelds Schulgemeinde-Konzept

Der Umbau des Schulsystems sollte vorrangig die Höhere Schule den Kindern der bildungsbenachteiligten Arbeiterschaft öffnen. Die Schulen selber sollten zugleich Schulen der Demokratie werden. So dachten die Schulreformer auch in Deutschland. In den Leitsätzen für die Reichsschulkonferenz heißt es unter anderem:<sup>47</sup>

<sup>44</sup> Vgl. Engelbrecht 1988, S. 86ff.

<sup>45</sup> Vgl. Eder 2015, S. 714.

<sup>46</sup> Auszug aus dem Programm bei Herrmann 2016, S. 273ff.

<sup>47</sup> Vgl. Reichsschulkonferenz 1921, S. 197ff., im Anschluss an den Bericht von Carl Götze (Hamburger Schulreformer im Bund für Schulreform), ebd. S. 184-197.

10. Schulgemeinde, Selbstregierung, Schülerausschüsse, freie Arbeitsgemeinschaften sind wesentliche Mittel zur Ausbildung dieser sich selbst erziehenden Lebensgemeinschaft.

11. Schulgemeinde ist die Versammlung aller Lehrer und Schüler; sie kann ihren Kreis auf die Elternschaft ausdehnen. Sie bildet sich an allen auf die Grundschule aufbauenden Schulen. Aufgabe der Schulgemeinde ist die völlig freie Aussprache zwischen Schülern und Lehrern über alle Angelegenheiten des Schulgemeinschaftslebens. [...]

13. Schülerausschüsse sind Vertrauensstellen der Schülerschaft. Wenn keine Schulgemeinde vorhanden ist, sind sie die ständigen Vertreter der Interessen und Rechte der Schüler.

14. Schülervereine, die freie Arbeitsgemeinschaften sind, fördern als solche die Lebensgemeinschaft der Schule. Der Erscheinung der parteipolitischen Organisation der Schüler ist entgegenzuarbeiten, nicht durch Verbot, sondern durch Förderung freier staatsbürgerlicher Arbeitsgemeinschaften der Jugend, auch außerhalb der Schule.

15. Damit für Vorstehendes Entwicklungsfreiheit gesichert ist, muss für die Jugendlichen gefordert werden:

- a) Freiheit des Zusammenschlusses innerhalb und außerhalb der Schule;
- b) freies Versammlungsrecht, auch außerhalb der Schule;
- c) völlige Freiheit der religiösen Entscheidung;
- d) Mitbestimmungsrecht bei Konferenzen in Schülerfragen;

Zur Reichsschulkonferenz waren daher auch zahlreiche Vertreter aus der bürgerlichen und der Arbeiterjugendbewegung sowie aus den konfessionellen und jüdischen Jugendvereinen eingeladen.

Die Erfahrung lehrte seit 1919, dass wenn diese Schülervvertretungen oder die Schulgemeinden keine konkreten Aufgaben übertragen bekamen, das Interesse an der Teilnahme rasch erlosch. Das hatte sich auch in der Wiener Mittelschülerbewegung 1918/19 gezeigt.<sup>48</sup> 1925 wurde ein neuer Anlauf genommen, an den Wiener Schulen Schulgemeinden einzurichten, in eben dem Sinne, wie es der Text von der Reichsschulkonferenz zum Ausdruck bringt.<sup>49</sup> Aufgrund dieser Erfahrungen machte Siegfried Bernfeld mit seiner Schrift *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* von 1928 einen radikal anderen Vorschlag:<sup>50</sup>

#### 1. Vollschulgemeinde.

Das wichtigste Stück der Schulgemeindeverfassung ist die beschließende Versammlung aller Schüler und Lehrer der Schule. Jeder Schüler und jeder Lehrer hat je eine

<sup>48</sup> Quellen und Dokumente bei Bernfeld 2016, S. 199-275, dort auch S. 131ff. der Wiederabdruck von Bernfelds Streitschrift *Die Schulgemeinde und ihre Funktion im Klassenkampf* von 1928.

<sup>49</sup> Erlass 1925, S. 689f., mit Rückverweis auf mehrere Schulgemeinde-Erlasse aus dem Jahre 1919.

<sup>50</sup> Wie Anm. 47, S. 135f.

Stimme. Alle die ganze Schülerschaft betreffenden Angelegenheiten und Wahlen werden in dieser Versammlung entschieden. [...]

## 2. Volle Disziplinarergewalt.

Das gesamte Disziplinarwesen liegt in den Händen der Schulgemeinde, die auf diesem Gebiet gesetzgebende und vollziehende und verwaltende Funktionen autonom ausübt. (Auf allen anderen Gebieten ist Autonomie der Schulgemeinde nicht möglich.)

## 3. Überschulische Organisation.

Die Schulgemeinden aller Schulen sind in einer zentralen Organisation zusammengefasst. Diese Zentrale ist Berufungsinstanz in allen Disziplinarangelegenheiten; sie hat außerdem die Aufgabe der Führung, Kontrolle, Anregung der Schulgemeinden, die Zentralisierung der gemeinsamen Schulgemeindeangelegenheiten.

## 4. Anteil der Zentralorganisation an den Schulbehörden.

Die Schulgemeinden und ihre Zentrale unterstehen der Aufsicht einer höheren Schulbehörde. Die Zentrale hat in Schulgemeindeangelegenheiten mitbestimmenden, in Schülerschafts- und Schulangelegenheiten beratenden Anteil an den Schulbehörden.

Wie war Bernfeld auf diese Ideen gekommen? Zum einen durch Gustav Wynekens Schulgemeindekonzept in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf,<sup>51</sup> die Bernfeld aus eigener Anschauung kannte, zum andern durch seine Schulgemeinde-Erfahrungen in seinem Kinderheim Baumgarten 1919/20.<sup>52</sup> Bernfeld radikalisierte sein Konzept jetzt aufgrund seiner Überlegungen zur sozialistischen Politik und Pädagogik.<sup>53</sup> Für wirksame Einflussnahmen und Veränderungen wird dann eine Massenbasis für starke „Führer“ benötigt, wenn, wie hier im „Schulkampf“, gegen die übermächtigen „Kräfte der Beharrung“ (Bürokratie, Bourgeoisie) etwas durchgesetzt werden soll. Dazu müssten, so Bernfeld, die bürgerlichen und die proletarischen Schülerbewegungen eine Interessengemeinschaft bilden – ein eher unwahrscheinlicher Vorgang. Aber auch wenn: Die Wiener Schulverwaltung dachte schon aus rechtlichen Gründen nicht im Traum daran, solche Schulgemeinden und ihre Zentrale zuzulassen. Die pragmatisch denkenden leitenden sozialdemokratischen Schulreformer hielten jedenfalls Bernfeld von einer Mitarbeit im Reformwerk heraus.<sup>54</sup> Sieg-

<sup>51</sup> Vgl. Anm. 16.

<sup>52</sup> Dokumente dazu Bernfeld 2012, S. 391ff.

<sup>53</sup> Z.B. Bernfeld 1927/2016.

<sup>54</sup> Ebd., S. 539f. und S. 541 die sicherlich zutreffende Einschätzung seines Freundes Paul Lazarsfeld. Hinzu kam, dass Bernfeld (1925/2017) sich als Freud-Schüler und Psychoanalytiker von der in den Reformkreisen maßgeblichen Individualpsychologie Alfred Adlers abgrenzte, eine andere Entwicklungspsychologie vertrat als Charlotte Bühler im Pädagogischen Institut, als „Rädelführer“ in der sozialistischen Mittelschülerbewegung angesehen werden konnte und überdies eine eigene pädagogische Praxis oder Unterrichtsbefähigung nicht vorzuweisen hatte. Und Jude war er auch noch ... Er blieb in Wien Repräsentant einer „freischwebenden Intelligenz“, wie Karl Mannheim sie 1929 (!) nannte: als Vortragsreisender („Wanderprediger der

fried Bernfeld vertrat zu diesem Zeitpunkt mit seinen Ideen einen radikal-marxistischen Standpunkt, der ihn deutlich vom pragmatischen sozialdemokratischen Glöckels unterschied. Die Reformen mussten Bernfeld auf Distanz halten, um den Konservativen und Klerikalen, die ohnehin schon gegen „Schulbolschewismus“ agitierten, nicht zusätzlich Munition zu liefern.<sup>55</sup>

## 7 „Gescheiterte Reformen“ oder „antizipatorischer Sozialismus“?

Bevor eine Bewertung der Bildungs- und Schulsystemreformen erfolgt, sollte nochmals die innenpolitische Gesamtlage in den Blick genommen werden:

Österreich war von den revolutionären Ereignissen 1918/19 bis zum Bürgerkrieg 1934 gespalten. Das zeigte sich fast täglich in den politischen Auseinandersetzungen um Macht und Einflussphären, in Aufmärschen paramilitärischer Verbände, in Inflationsangst und panischen Hamstereien, in Straßenprotesten Arbeits- und Obdachloser, in Banken- und Betriebszusammenbrüchen, in der Streichung von Sozialleistungen, in sozialen, weltanschaulichen, moralischen, ökonomischen, besitz- und einkommensmäßigen Diskrepanzen, in einem mangelnden bzw. divergenten Republik-Österreich-Bewusstsein, in fehlender demokratischer Praxis auf allen gesellschaftlichen Ebenen von der Familie bis zur Regierungsspitze.<sup>56</sup>

Nimmt man die schon erwähnte desolate Lage der öffentlichen Haushalte hinzu, wird man dem Lauf der Dinge mit der Bezeichnung „Scheitern“ offensichtlich nicht gerecht. Die Erfolglosigkeit war aufgrund der Konstellation der diametral kontroversen Optionen und Erwartungen der Adressaten und beteiligten Akteure erwartbar.

„Transitionen“ können scheitern, und „Visionen“ entpuppen sich als Chimären. Die Aufgabe des Historikers besteht (mit Droysen) vor allem auch darin, dies zu analysieren, zu erklären und zu verstehen. Er kommt dann zu der Einsicht, dass ein realgeschichtliches Scheitern eine andere Wirkungsmächtigkeit nicht nur nicht ausschließt, sondern womöglich intensiviert freisetzt: dass ein Anspruch für die Zukunft unerledigt geblieben ist und dass die Erinnerung daran ein unablässiger Anstoß für Reformen bleiben kann und unter entsprechenden Umständen erneut eine Reformagenda inspirieren und einen Reformprozess stimulieren kann, als „Ausdruck des klaffenden Widerspruchs von Realität und Möglichkeit“.<sup>57</sup>

Der Glöckelsche Schulreform wird man wohl am ehesten gerecht, wenn man sie in einem sozial- und kulturgeschichtlichen Kontext betrachtet, der im An-

---

Psychoanalyse“), Autor und frei praktizierender Psychoanalytiker; vgl. Bernfeld 2016, S. 549–554. Er bezeichnete sich zeitlebens als „Schriftsteller“.

<sup>55</sup> Vgl. Engelbrecht 1988, S. 88.

<sup>56</sup> Vgl. Eder 2015, S. 716.

<sup>57</sup> Vgl. Heydorn 1979, S. 318; 1980a, S. 308ff.; 1980b, S. 274ff.

schluss an Victor Adler sehr treffend mit „antizipatorischer Sozialismus“ bezeichnet wird.<sup>58</sup> Mit dem Austromarxismus als Hintergrundfolie für das „Rote Wien“ steht hier „Otto Glöckel und die Schule der Freiheit“ neben „Julius Tandler – Die Stadt als soziale Technik“ und „Der kommunale Wohnbau als urbane Signatur“. Die Schulreform erweist sich hier als unerlässlicher Bestandteil eines

der außergewöhnlichsten, kreativsten und mutigsten kommunalen Experimente, das auf Zivilisierung, Kulturalisierung und Hygienisierung der Massen, also auf die umfassende ihrer lebensweltlichen und sozialen, vor allem aber kulturellen Standards abzielte.<sup>59</sup> (...) Die unter Otto Glöckel initiierte Reform des Schulwesens illustriert wie kein zweites Beispiel die enge Bindung der Sozialdemokratie an das Bildungsideal sowie die Tatsache, dass die Arbeiterbewegung die uneingelösten politischen wie humanitären Botschaften des Liberalismus aufgriff und deren Realisierung zu ihrer eigentlichen politischen Agenda machte.<sup>60</sup>

Die Schulgeschichte lehrt uns, schreibt Friedrich Paulsen,

dass die Schule keine Eigenbewegung hat, sondern der allgemeinen Kulturbewegung folgt. Nicht pädagogische Erwägungen bestimmen im großen ihren Entwicklungsgang, sondern der große Gang des geschichtlichen Lebens.<sup>61</sup>

Heinz-Joachim Heydorn drückt es konkreter aus: „Die kulturelle Entfaltung bedarf der ökonomischen als ihrer Bedingung“.<sup>62</sup>

Aber deswegen sind Schulreformprogramme keine „schlechten“ Utopien. Vielmehr weisen sie auf etwas voraus, sie fordern etwas ein: ein Noch-Nicht-Eingelöstes in unserer neueren Kultur-, Gesellschafts- und Bildungsgeschichte: dass Bildungsgerechtigkeit sich materiell als Zugangsberechtigung zu jeweils individuell optimalen Bildungswegen zu erweisen hat; dass die Demokratie als Lebensform auch im Kindes- und Jugendalter durch elementare Erfahrungen von Beteiligung und Mitverantwortung im Alltags- und Schulleben erlebbar und lernbar sein muss; dass nicht nur Leistung zählt, sondern auch Bildung, nicht nur Qualifikation, sondern auch und gerade Persönlichkeitsentwicklung. Daraus erwächst unser hoher Respekt vor dem „Schulkampf“, den Otto Glöckel und seine Mitstreiter unter widrigsten Bedingungen gewagt und bestanden haben. Denn ihre Leistung wird nicht dadurch geschmälert, dass es ihren Gegnern gelang, das Reformwerk zu zerstören und Österreich in die Barbarei zu führen.

<sup>58</sup> Vgl. Maderthaner 2006, S. 361ff.

<sup>59</sup> Ebd., S. 361.

<sup>60</sup> Ebd., S. 368. Es folgt dann S. 368-373 eine knappe präzise Darstellung der Reform.

<sup>61</sup> Paulsen <sup>3</sup>1921, S. 642.

<sup>62</sup> Heydorn 1980b, S. 294.

## Quellen- und Literaturverzeichnis

### Quellen

- Aichhorn, Thomas (Hg.) (<sup>2</sup>2014): August Aichhorn. Pionier der psychoanalytischen Sozialarbeit. Wien.
- Aichhorn, Thomas/Fallend, Karl (2015): August Aichhorn – Vorlesungen: Einführung in die Psychoanalyse für Erziehungsberatung und Soziale Arbeit. Wien.
- Bernfeld, Siegfried (2012): Werke, Band 4: Sozialpädagogik. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen.
- Bernfeld, Siegfried (1927/2016): Das Massenproblem in der sozialistischen Pädagogik. In: Bernfeld, Siegfried: Werke, Band 8: Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen 2016, S. 29-42.
- Bernfeld, Siegfried (2016): Werke, Band 8: Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen.
- Bernfeld, Siegfried (1925/2017): Psychologie des Säuglings. In: Bernfeld, Siegfried: Werke, Band 9: Psychologie des Säuglings und der frühen Kindheit. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen 2017, S. 9-337.
- Danneberg, Robert (1914): Die Rekrutenschulen der internationalen Sozialdemokratie. Die sozialistische und die bürgerliche Jugendbewegung in den Jahren 1910 bis 1913. Wien.
- Erllass zur Überleitung der Wiener Mittelschulen in die Schulgemeindeverfassung (1925). In: Die neue Erziehung 7, H. 9, S. 689-690.
- Glöckel, Otto (1939): Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform. Zürich.
- Oestreich, Paul (Hg.) (1920): Schöpferische Erziehung. Berlin.
- Oestreich, Paul (1924): Ein großer Aufwand, schmäählich! ist vertan: rund um die Reichsschulkonferenz. Gesammelte Aufsätze. Leipzig.
- Reichsschulkonferenz, Die, 1920 (1921): Ihre Vorgeschichte und ihre Verhandlungen. Amtlicher Bericht, erstattet vom Reichsministerium des Innern. Leipzig.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.) (1920a): Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen. Leipzig.
- Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht (Hg.) (1920b): Die deutsche Schulreform. Ein Handbuch für die Reichsschulkonferenz. Leipzig.

### Literatur

- Achs, Oskar (2017): Zwischen Gestern und Morgen. Carl und Aline Furtmüllers Kampf um die Schulreform. Münster.
- Adam, Erik (Hg.) (1981): Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Graz.
- Birnbaum, Ferdinand (1950): Versuch einer Systematisierung der Erziehungsmittel. Wien.
- Böhnisch, Lothar (2015): Jugendbilder und Jugendsdiskurse des 20. Jahrhunderts bis heute. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 11-35.
- Conze, Eckart (2018): Die große Illusion. Versailles 1919 und die Neuordnung der Welt. München.
- Droysen, Johann Gustav (<sup>3</sup>1882): Grundriß der Historik. Umgearbeitete Auflage. Leipzig.
- Eder, Ernst Gerhard (2015): Schüler/innen, Schulen und Bildungspolitik seit 1770. In: Weigl, Andreas/Eigner, Peter/Eder, Ernst Gerhard (Hg.): Sozialgeschichte Wiens 1740-2010. Innsbruck/Wien/Bozen, S. 585-780.
- Ehrlich, Anna (2011): Kleine Geschichte Wiens. Regensburg.
- Engelbrecht, Helmut (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Bildung auf dem Boden Österreichs. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien.



- Eppe, Heinrich (2008): Die „Kinderfreunde“-Bewegung. In: Herrmann, Ulrich/Eppe, Heinrich (Hg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Weinheim/München, S. 160-188.
- Fischl, Hans (1929): Wesen und Werden der Schulreform in Österreich. Wien/Leipzig.
- Fischl, Hans (1950): Schulreform, Demokratie und Österreich 1918-1950. Wien.
- Göttlicher, Wilfried/Stipsits, Reinhold (2015): Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform 1919-1934. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.) (2015): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 78-100.
- Herrmann, Ulrich (1987): „Neue Schule“ und „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“ und „Neue Gesellschaft. Pädagogische Hoffnungen und Illusionen nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland. In: Herrmann, Ulrich: „Neue Erziehung“ – „Neue Menschen“. Weinheim/Basel, S. 11-33.
- Herrmann, Ulrich (2008): „Wir sind das Bauvolk der kommenden Welt.“ Die Arbeiterjugendbewegung – die „andere“ Jugendbewegung in Deutschland und Österreich. In: Herrmann, Ulrich/Eppe, Heinrich (Hg.): Sozialistische Jugend im 20. Jahrhundert. Weinheim/München, S. 18-42.
- Herrmann, Ulrich (2016): Nachwort. In: Siegfried Bernfeld: Werke, Band 8 Sozialistische Pädagogik und Schulkritik. Ulrich Herrmann (Hg.). Giessen, S. 509-557.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1979): Aussicht. In: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Band 2: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt am Main, S. 315-337.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980a): Zur Aktualität der klassischen Bildung. In: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Band 1: Zur bürgerlichen Bildung. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main, S. 308-321.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1980b): Zum Widerspruch im Bildungsprozess. In: Heinz-Joachim Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Band 3: Ungleichheit für Alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main, S. 269-281.
- Huber, Ernst Rudolf (1978): Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789, Band V. Stuttgart.
- Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933. Wuppertal.
- Kerlow-Löwenstein, Kurt (1924): Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft. Wien.
- Kotlan-Werner, Henriette (1982): Otto Felix Kanitz und der Schönbrunner Kreis. Die Arbeitsgemeinschaft Sozialistischer Erzieher 1923-1934. Wien.
- Leonhard, Jörn (2014): Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs. München.
- Leonhard, Jörn (2018): Der überforderte Frieden. Versailles und die Welt 1918-1923. München.
- Lévy, Alfred/Mackenthun, Gerald (Hg.) (2002): Gestalten um Alfred Adler. Pioniere der Individualpsychologie. Würzburg.
- Mackenthun, Gerald (2002): Otto Glöckel – Organisator der Schulreform. In: Lévy, Alfred/Mackenthun, Gerald (Hg.): Gestalten um Alfred Adler. Pioniere der Individualpsychologie. Würzburg, S. 99-117.
- Maderthaner, Wolfgang (2006): Von der Zeit um 1869 bis zum Jahr 1945. In: Csendes, Peter/Opil, Ferdinand (Hg.): Wien. Geschichte einer Stadt, Band 3. Wien, S. 175-544.
- Neugebauer, Wolfgang (1975): Bauvolk der kommenden Welt. Geschichte der sozialistischen Jugendbewegung in Österreich. Wien.
- Paulsen, Friedrich (1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts, Band 2. Berlin/Leipzig.
- Scheu, Friedrich (1985): Ein Band der Freundschaft. Schwarzwald-Kreis und Entstehung der Vereinigung Sozialistischer Mittelschüler. Wien.
- Schnell, Hermann (1981): Das Pädagogische Institut der Stadt Wien in der Ersten Republik. In: Adam, Erik (Hg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Graz, S. 261-270.

- Stecklina, Gerd (2015): Persönlichkeiten der Wiener Individualpsychologie, Schulreform und Jugendhilfe. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 101-127.
- Steiner, Karin (2015): Die Wiener Kinderfreunde 1910-1934. Demokratische Impulse für die offene Jugendarbeit. In: Böhnisch, Lothar/Plakolm, Leonhard/Waechter, Natalia (Hg.): Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien. Wien, S. 49-71.
- Streibel, Robert (Hg.) (1996): Eugenie Schwarzwald und ihr Kreis. Wien.
- Ullrich, Heiner (2006): Schulreform aus dem Geiste der Jugendbewegung: der Hamburger „Wendekreis“. In: Herrmann, Ulrich (Hg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“ Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung. Weinheim/München, S. 377-402.
- Wehler, Hans-Ulrich (2003): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Band 4: Vom Beginn des Ersten Weltkriegs bis zur Gründung der beiden deutschen Staaten, 1914-1949. München.
- Weigl, Andreas/Eigner, Peter/Eder, Ernst Gerhard (Hg.) (2015): Sozialgeschichte Wiens 1740-2010. Innsbruck.
- Weiss, Heinz (2008): Das Rote Schönbrunn. Der Schönbrunner Kreis und die Reformpädagogik der Schönbrunner Schule. Wien.
- Wittenberg, Lutz (2002): Geschichte der individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie. Wien.
- Zwiauer, Charlotte/Eichelberg, Harald (Hg.) (2001): Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit. Wien.
- Zymek, Bernd (1989): Schulpolitische Weichenstellungen zu Beginn der Weimarer Republik. In: Langewiesche, Dieter/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band V. München, S. 161-165.