

Göttlicher, Wilfried

## Österreichische Sozialdemokratie, Schulreform und Proletarische Erziehung, 1918–1934

*Engelmann, Christina [Hrsg.]; Haberkorn, Tobias [Hrsg.]; Mieth, Ingrid [Hrsg.]: Proletarische Pädagogik. Verhältnisbestimmungen, historische Experimente und Kontroversen sozialistischer Bildungskonzepte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 216-232*



Quellenangabe/ Reference:

Göttlicher, Wilfried: Österreichische Sozialdemokratie, Schulreform und Proletarische Erziehung, 1918–1934 - In: Engelmann, Christina [Hrsg.]; Haberkorn, Tobias [Hrsg.]; Mieth, Ingrid [Hrsg.]: Proletarische Pädagogik. Verhältnisbestimmungen, historische Experimente und Kontroversen sozialistischer Bildungskonzepte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 216-232 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-328998 - DOI: 10.25656/01:32899; 10.35468/6162-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-328998>

<https://doi.org/10.25656/01:32899>

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-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public 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 or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Wilfried Göttlicher

## Österreichische Sozialdemokratie, Schulreform und Proletarische Erziehung, 1918 – 1934

### 1 Einleitung

Drei Stichworte sind zu nennen, wenn es um österreichische Sozialdemokratie bis 1934 und proletarische Erziehung geht: die Wiener Schulreform, die Kinderfreundebewegung und die theoretische Auseinandersetzung mit sozialistischer Erziehung im Rahmen des Austromarxismus, insbesondere bei Max Adler. Während die Schulreform das öffentliche Schulwesen betraf, richteten sich die Angebote der Kinderfreunde ausschließlich an Kinder sozialdemokratischer Eltern. Was die Arbeit der Kinderfreunde betrifft, so ist insbesondere die von ihnen von 1919 bis 1923 geführte Erzieherinnenschule in Schloss Schönbrunn ein – auch über die Grenzen Österreichs hinaus – bemerkenswertes Projekt proletarischer Erziehung. Die austromarxistische Theorie sozialistischer Erziehung steht in engem Zusammenhang mit der Arbeit der Kinderfreunde.

Die Schulreform ist demgegenüber als eigenständiges Thema zu behandeln. Sie hatte weitaus größere Strahlkraft, sowohl unter Zeitgenossen als auch in der Historiographie. Allerdings ist es gar nicht so eindeutig, ob es überhaupt angemessen ist, sie im Kontext proletarischer Erziehung zu erörtern. Diese Reform spielte sich nämlich, wie der Historiker und Sachbuchautor Ernst Glaser es formulierte, „tatsächlich vornehmlich am Rande des sozialistischen und speziell austromarxistischen Gedankengutes“ ab (Glaser, 1981, S. 301). Wie im Folgenden noch ausführlicher gezeigt werden soll, wäre es irreführend, Schulreform, Kinderfreunde und austromarxistische Erziehungstheorie als Einheit darzustellen, wie es etwa das knappe Portrait in Jürgen Oelkers' weitverbreiteter *kritischer Dogmengeschichte der Reformpädagogik* (2005, S. 284) nahelegt (vgl. dazu kritisch: Göttlicher, 2020, S. 234-236). Wenn ich die Schulreform hier trotzdem erörtere, dann deshalb, weil sie integraler Bestandteil der Kommunalpolitik im *Roten Wien* war, die als Versuch zu verstehen ist, sozialistische Utopien auf kommunaler Ebene vorwegzunehmen (Göttlicher, 2019, S. 102; Maderthaler, 2019). Ihr Ziel war nicht – wie politische Gegner mitunter unterstellten – die Einführung sozialistischer Erziehung an den Schulen, wohl aber eine weitreichende Verbesserung der Erziehungsverhältnisse, die wesentlich der proletarischen Bevölkerung zugutekommen und einen Beitrag

zur Emanzipation des Proletariats leisten sollte. Insofern ist sie als umfassendes Projekt zur Umgestaltung des öffentlichen Schulwesens in einem ganzen Bundesland über etwas mehr als zehn Jahre hinweg sogar an prominenter Stelle zu nennen, wenn es um *proletarische Erziehung* gehen soll.

Da im vorliegenden Beitrag nur ein knapper Überblick zur Thematik geboten werden kann, möchte ich vorab auf einige umfassendere Arbeiten hinweisen. Die folgende Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Es soll in erster Linie auf solche Arbeiten hingewiesen werden, die bei gängigen Recherchestrategien nicht unbedingt auf Anhieb gefunden werden. Eine einigermaßen rezente monografische Gesamtdarstellung zur Schulreform liegt nicht vor. An älteren Werken sind hier eine Arbeit von Ernst Papanek (1962) und die Dissertation von Oskar Achs (1968) zu nennen. Papanek war vor seiner Emigration in die USA einer der Mitarbeiter der Schulreform. Achs behandelt diese dagegen als nicht beteiligter Historiograph, stützt sich aber überwiegend auf Quellen, die von Mitarbeitern<sup>1</sup> der Schulreform verfasst wurden, deren Perspektive damit auch seine Arbeit prägt. Weniger unter einer solchen perspektivischen Einschränkung leidet die recht umfangreiche Behandlung der Schulreform in Helmut Engelbrechts Gesamtdarstellung zur österreichischen Bildungsgeschichte (Engelbrecht, 1988, S. 9-262). Alle bisher genannten Arbeiten liegen schon über dreißig Jahre zurück. Die seitdem erschienenen Studien fokussieren durchwegs auf einzelne Figuren, Projekte oder Aspekte der Schulreform. Zu nennen wären etwa die im Band *Das Kind ist entdeckt* versammelten Beiträge (Zwiauher & Eichelberger, 2001) sowie Arbeiten über die individualpsychologische Versuchsschule (Wittenberg, 2002) und das Wiener Psychologische Institut (Benetka, 1995, 2004).

Zur Arbeit der Kinderfreunde und zu sozialistischer Erziehung liegen einige länger zurückliegende, überwiegend ideengeschichtlich orientierte Dissertationen vor (Richartz, 1981; Schneck, 1975; Uitz, 1975). Die rezente Dissertation von Karin Steiner (2012) trägt wenig Eigenständiges zur Forschung bei und leidet auch unter einer zeitweise etwas unklaren Darstellung sowie einigen Ungenauigkeiten. Lohnender ist ihr Buchbeitrag aus dem Jahr 2015. Hervorzuheben ist demgegenüber die Hausarbeit von Barbara Schleicher (1986). Ihr besonderes Verdienst liegt darin, dass sie basierend auf narrativen Interviews mit Zeitzeugen (die heute wohl überwiegend nicht mehr am Leben sind) aufschlussreiche Schlaglichter auf

---

1 Eine gendersensible Schreibweise wird in diesem Text bevorzugt durch die Nennung von Angehörigen beider Geschlechter realisiert. Wo das zu übermäßig komplizierten Konstruktionen führen würde, wird das generische Femininum angewandt. Falls die Nennung von Angehörigen beider Geschlechter oder das generische Femininum, wie hier, die konkreten historischen Gegebenheiten verzerren würde, Frauen also aufgrund historischer Machtverhältnisse tatsächlich nicht oder gegenüber Männern nur sehr eingeschränkt beteiligt waren, wird nur die männliche Form genannt. Bei Komposita (z. B. „Mitarbeiterkreis“) wird gleichfalls die männliche Form belassen.

die Praxis sozialistischer Erziehungsarbeit werfen kann.<sup>2</sup> Darüber hinaus wurde sozialistische Erziehung in Österreich wiederholt im Rahmen von nicht auf die Verhältnisse in Österreich beschränkten Werken thematisiert. Zu nennen ist hier etwa der Buchbeitrag von Armin Bernhard über Otto Felix Kanitz (2013). Schulreform und sozialistische Erziehung werden im Folgenden in zwei Hauptkapiteln dargestellt. Erst im Anschluss an diese parallelen Darstellungen werde ich das Verhältnis dieser beiden Aspekte proletarischer Erziehung in Österreich diskutieren. Der Bericht konzentriert sich auf die Zwischenkriegszeit, ohne die vorangegangene Entwicklung gänzlich auszuklammern. Sein Ende ist mit der Ausschaltung der Demokratie und dem Verbot der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei (SDAP) in Österreich im Jahr 1934 klar markiert.

## 2 Schulreform

Die Wiener Schulreform begann eigentlich als Österreichische Schulreform. Die erste aus allgemeinen freien Wahlen hervorgegangene Regierung der 1918 gegründeten Republik war eine Koalition aus Sozialdemokraten und Christlichsozialen. Im Rahmen dieser Regierung wurde der Sozialdemokrat Otto Glöckel mit der Leitung der Unterrichtsagenden betraut.<sup>3</sup> Glöckel hatte sich schon in den Jahren davor als führender Experte für Schulpolitik in der Sozialdemokratie etabliert und war noch während des Ersten Weltkrieges mit einem umfassenden schulpolitischen Programm an die Öffentlichkeit getreten (Glöckel, 1916). Er machte sich sehr zügig an die Umsetzung eines Reformprogramms, dessen Kernvorhaben zum einen die Neugestaltung der Methode und Sozialform des Unterrichts im Sinne der Arbeitsschulidee, zum anderen die Gliederung des Schulsystems im Sinne einer Einheitsschule vom ersten bis zum achten Schuljahr waren (Achs, 1968, S. 41; Glöckel, 1919, S. 2). Glöckel konnte die Position als Leiter des Staatsamtes für Unterricht nicht einmal eineinhalb Jahre ausüben. Die Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen wurde schon im Juni 1920 gelöst und die Sozialdemokratie gelangte bis zum Ende der Ersten Republik (1934) auf Bundesebene nicht mehr an die Regierung. Erst damit begann eine zweite Phase sozialdemokratischer Schulpolitik, die sich nun auf das Rote Wien konzentrierte, wo Otto Glöckel bis zur Etablierung der Dollfuß/Schuschnigg-Diktatur 1934

---

2 Wichtige Auszüge dieser Arbeit sind auch in ihrem Zeitschriftenbeitrag aus dem Jahr 2003 wiedergegeben.

3 Er war allerdings nicht Unterrichtsminister, wie gelegentlich irrtümlich behauptet wird. Das Amt eines Unterrichtsministers existierte in der damaligen Regierung nicht (Göttlicher, 2020, S. 231 – insbesondere Fußnote 235).

an der Spitze der Wiener Schulpolitik und -verwaltung stehen sollte (Göttlicher, 2020, S. 230-234; Göttlicher & Stipsits, 2015).<sup>4</sup>

Die Abgrenzung zwischen Österreichischer und Wiener Schulreform ist weder zeitlich noch inhaltlich eindeutig möglich.<sup>5</sup> Die Schulreform auf Bundesebene wurde auch nach dem Ausscheiden der Sozialdemokraten aus der Regierung fortgeführt, obschon sowohl im Tempo als auch in der Reichweite der Vorhaben deutlich gebremst. Das führte dazu, dass manche Aspekte der Schulreform – etwa die Reform des Volksschullehrplans – ganz Österreich betrafen, und andere – etwa die versuchsweise Einführung einer allgemeinen Mittelschule – nur Wien. Wieder andere – etwa die zahlreichen Versuche mit didaktischen Innovationen in Versuchsschulen oder Versuchsklassen – lassen sich zwar für ganz Österreich (auch nach 1920) nachweisen, hatten aber doch einen sehr deutlichen Schwerpunkt in Wien. Wenn ich mich in Folgenden auf die bis 1920 österreichweit durchgeführten Reformen und dann auf Verhältnisse im Roten Wien konzentriere, so geschieht das mit Blick auf das Thema *proletarischer Pädagogik*. Nur hier lässt sich Schulreform nämlich eindeutig mit sozialdemokratischen Gesellschaftsentwürfen in Verbindung bringen. Schulreform außerhalb Wiens nach 1920 ist damit zwar inhaltlich und diskursiv untrennbar verflochten, in ihren politischen Bezügen aber sehr inhomogen.<sup>6</sup>

## 2.1 Schulreform und sozialdemokratische Kommunalpolitik

Die Voraussetzung für die Schulreform im Roten Wien war die Konstituierung von Wien als selbständiges Bundesland im Jahre 1922. Damit wurde quasi eine territoriale Aufteilung des österreichischen Staatsgebietes nach politischen Gesichtspunkten geschaffen: der sozialdemokratischen Großstadt Wien standen die überwiegend ländlich geprägten christlichsozial dominierten übrigen Bundesländer gegenüber. Für die Sozialdemokraten erweiterte sich damit der Spielraum für eine eigenständige Kommunalpolitik (Göttlicher, 2021b, S. 310). Der „Machtverlust auf Bundesebene 1920 und die damit verbundene Verhinderung der Realisierung weiterer Sozialisierungen oder sozialstaatlicher Maßnahmen“, so der Historiker Wolfgang Maderthaner, „brachte die Sozialdemokratie dazu, ihr gesamtes

4 Auf (teilweise) parallele Darstellungen in *eigenen* früheren Publikationen wird zwar stets verwiesen, wörtliche Übernahmen werden in diesem Fall aber nicht durch Anführungszeichen ausgewiesen. Das liegt daran, dass die aktuelle Darstellung zwar zahlreiche Umstellungen erfordert, kürzere Passagen aber doch im ursprünglichen Wortlaut belassen werden können. Eine akribische Abgrenzung zwischen wortgleich übernommenen Passagen, Reformulierungen, Ergänzungen und Weglassungen würde den Lese- (und Schreibfluss) beeinträchtigen ohne relevante Informationen zu bieten.

Die in den zitierten eigenen früheren Darstellungen herangezogene Quellen- und Forschungsliteratur wird aus Platzgründen hier nicht immer vollständig wiedergegeben. Für ausführlichere Literaturhinweise sei auf die genannten Arbeiten verwiesen.

5 Für eine umfassendere Darstellung dieses Verhältnisses siehe Göttlicher, 2021b.

6 Siehe dazu etwa die österreichische Landschulreform in den 1920er-Jahren (Göttlicher, 2021a, S. 59-145).

politisches Potenzial auf Wien zu konzentrieren“. Und die relativ ausgeprägte „Autonomie der Bundesländer ermöglichte es dem Bundesland Wien ab 1922 mittels finanzpolitischer Souveränität eine [...] Politik der qualitativen kommunalen Reformen zu entwickeln“ (2019, S. 29). Die Wiener Schulreform war nach dem Verständnis ihrer Protagonisten „ein Glied der allgemeinen Sozialpolitik der Gemeinde“ (Fischl, o.J., S. 45). Sie war Teil eines Projekts sozialdemokratischer Gesellschaftsreform, das Bildung einen zentralen Stellenwert bei der Gestaltung einer besseren Zukunft beimaß.

In diesem Rahmen entstand ein öffentliches Schulwesen, das unter progressiven pädagogischen Kräften als vorbildlich galt und weit über Österreich hinaus Beachtung fand (Achs, 1981; Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 78). Es ist für das Verständnis dieser Vorgänge zentral, die Schulreform im Rahmen einer Kommunalpolitik zu verorten, die auch finanziell entsprechende Akzente setzte. Einige Zahlen mögen das veranschaulichen: Der finanzielle Schulaufwand pro Kind betrug in Wien im Jahr 1927 491,91 S, in Niederösterreich, das nach Wien an zweiter Stelle im Ranking der Bundesländer stand, nur 194,29 S, im Burgenland (an letzter Stelle im Ranking) 78,53 S (Achs, 1968, S. 150). Schülerinnen und Schüler an Pflichtschulen in Wien wurden etwa kostenlos mit Schulbüchern und anderen Schulmaterialien versorgt (Achs, 1968, S. 148; Kissling, 2018, S. 141-142), die Klassenschülerzahlen wurden auf unter 30 gesenkt (Achs, 1968, S. 142). Was das im täglichen Schulalltag bedeuten konnte, wird deutlich, wenn man auf die Zustände blickt, die zeitgleich an vielen Landschulen in Österreich herrschten. Dort lag die Klassenschülerzahl fallweise noch bei 80, in Extremfällen auch darüber (Göttlicher, 2021a, S. 47, 53). Dazu kamen – wie man den Klagen von Landlehrern entnehmen kann – häufig die vollkommen unzureichende bauliche Ausstattung der Schulen, das Fehlen von didaktischen Materialien oder von Verbrauchsgütern für den Zeichen- und Werkunterricht sowie die mangelnde Bereitschaft der Gemeinden, den Schulen die notwendige Dotierung zur Verfügung zu stellen (siehe z. B. Korn, 1924, S. 14-62).

Das Ende der Demokratie in Österreich 1933/34<sup>7</sup> bedeutet auch das Ende der Glöckelschen Schulreform. Zu den ersten Schritten des neu etablierten Regimes zählte eine „Säuberung“ der Wiener Schulverwaltung. Glöckel selbst wurde am 13. Februar an seinem Amtssitz verhaftet und anschließend monatelang festgehalten. Er starb schließlich im Juli 1935, nachdem sich sein Gesundheitszustand während der Haft massiv verschlechtert hatte (Fischl, o.J., S. 45; Göttlicher, 2023).

## 2.2 Die Agenda der Schulreform

Zentrale Projekte der Schulreform waren in erster Linie die didaktische Reform der Volksschule, die in ganz Österreich weitgehend umgesetzt werden konnte,

<sup>7</sup> Es handelte sich in Österreich um einen „Staatsstreich auf Raten“ (Hanisch, 2005, S. 300), deshalb lässt sich kein eindeutiges Datum für den Übergang benennen.

und die Gliederung des Schulsystems im Sinne einer Einheitsschule ohne vertikale Gliederung vom ersten bis zum achten Schuljahr. Die dabei im Anschluss an die vierjährige Volksschule vorgesehene Allgemeine Mittelschule wurde nur in Wien versuchsweise an einigen Schulen erprobt. Der Kompromiss, den die Macht- und Mehrheitsverhältnisse ermöglichten, brachte hier in Form der 1927 eingeführten Hauptschule zwar eine Verbesserung des damaligen Schulsystems, entsprach in wesentlichen Punkten aber nicht den Intentionen der Schulreformer – auch wenn das zeitgenössisch anders gesehen wurde (Göttlicher, 2020; 2021a, S. 135-136; Göttlicher & Stipsits, 2015, S. 90-91, 98-99).

Die Bedeutung der Wiener Schulversuche zur Allgemeinen Mittelschule lag in ihrem Beispielcharakter, nicht in der Breitenwirkung. Große Breitenwirkung entfaltete aber zweifellos die didaktische Reform der Volksschule, die in einem dichten Netz an Versuchsschulen und Versuchsklassen und darüber hinaus in zahlreichen regulären Schulen und Klassen vorangetrieben wurde. Man muss einige der Berichte, die Versuchsklassenlehrer und -lehrerinnen damals verfassten, gelesen haben, um einen Eindruck von dem Enthusiasmus zu bekommen, mit dem an die Umsetzung reformpädagogischer Konzepte im Regelschulwesen geschritten wurde (Göttlicher, 2021a, S. 137-145; Steiskal, 1922). Auch wenn man in Rechnung stellt, dass solche Texte stets auch normativen Charakter hatten, dass sie darauf abzielten, andere Lehrerinnen und Lehrer anzueifern, dass hier eher eine besonders reformbegeisterte Gruppe als der Durchschnitt der Lehrerschaft zu Wort kam, bleiben sie Zeugnisse eines eindrucksvollen Engagements.

Für eine Darstellung weiterer Reformprojekte, die auch nur einigermaßen Anspruch auf Vollständigkeit erheben könnte, ist der Platz hier nicht gegeben.<sup>8</sup> Stattdessen soll mit den Bundeserziehungsanstalten zunächst ein Projekt herausgegriffen werden, das in der Historiografie eher weniger Beachtung fand, aber mit Blick auf *proletarische Erziehung* besonders bemerkenswert ist. Ebenfalls mit Fokus auf *proletarische Erziehung* von besonderem Interesse ist die Rolle der Individualpsychologie im Rahmen der Schulreform. Sie manifestierte sich einerseits als konkretes Projekt im Rahmen einer individualpsychologischen Versuchsschule, darüber hinaus aber auf breiter Basis in der reformorientierten Schularbeit und nicht zuletzt in den Erziehungsberatungsstellen.

### 2.3 Die Bundeserziehungsanstalten – ein weniger bekanntes Projekt der Österreichischen Schulreform

Die Einrichtung von sechs sogenannten Bundeserziehungsanstalten wurde bereits 1919, also während Glöckels Wirken auf Bundesebene, in die Wege geleitet (Göttlicher, 2019, S. 77; Schlager, 1978, S. 7-8). Bundeserziehungsanstalten waren höhere Schulen, die als Internate geführt wurden und der Förderung besonders

<sup>8</sup> Eine solche findet sich bei Göttlicher, 2019, S. 98-101.

begabter Kinder unabhängig von der sozialen Herkunft dienen sollten. Die Ausbildungskosten wurden vom Staat getragen, wenn die Eltern die notwendigen Mittel nicht aufbringen konnten. In ihrem pädagogischen Konzept nahmen sie Anleihen bei den deutschen Landerziehungsheimen (siehe dazu Fadrus, 1929, S. 213-214). Der Internatscharakter war aber nicht nur pädagogisch begründet, sondern auch Voraussetzung dafür, dass diese Schulen wirklich allen in Betracht kommenden Kindern offenstanden. Der Besuch höherer Schulen wäre anders für Kinder aus peripheren Regionen zum damaligen Zeitpunkt nicht zu verwirklichen gewesen. Die Bundeserziehungsanstalten stellten einen bemerkenswerten Versuch dar, Kindern unabhängig von ihrer sozialen Herkunft Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen. Zugleich dienten sie als Pilotschulen im Sinne der Schulreform, in denen die curriculare Neuordnung des höheren Schulwesens sowie seine gewünschte Umgestaltung im Sinne reformpädagogischer Konzepte vorweggenommen werden sollten.<sup>9</sup>

Auch wenn wir im Lichte jüngerer Einsichten heute sehr skeptisch auf Projekte der Internatserziehung blicken müssen, waren die Bundeserziehungsanstalten zu ihrer Zeit ein herausragendes progressives Projekt, gerade mit Blick auf proletarische Erziehung – handelte es sich doch um den ersten Versuch den Zugang zu höherer Bildung unabhängig von sozialer Herkunft staatlich zu organisieren. Die Erinnerungen von Agnes Rudda machen deutlich, was das für ein Kind aus proletarischen Verhältnissen bedeuten konnte:

„Die Aufnahme in die Bundeserziehungsanstalt war die große Wende in meinem Leben. Ich durfte studieren und der Staat kam für die Kosten des Internats auf (Freiplatz). Ich musste nicht,<sup>10</sup> wie Tausende Kinder im Waldviertel, Dienstmädchen oder Fabrikarbeiterin werden.“ (Rudda, 2007, S. 6)

## 2.4 Schulreform und Individualpsychologie

Ein wesentliches Merkmal der Wiener Schulreform war die intensive Rezeption der Individualpsychologie Alfred Adlers. Sie deutet – kurz gesagt – ungünstiges soziales Verhalten – wie z. B. schulische Disziplinprobleme – als Konsequenz der Lebensgeschichte bzw. Lebenssituation der Individuen. Negative Erfahrungen mit ihrer sozialen Umwelt würden sich bei Kindern zu relativ stabilen Mustern der Deutung ihres Verhältnisses zur Gemeinschaft und zu entsprechenden Handlungsdispositionen (dem „Lebensstil“) verfestigen (Wittenberg, 2002, S. 60-89). Zur Korrektur derselben setzte sie einerseits darauf, diese impliziten Deutungs-

9 Eine umfangreiche zeitgenössische Darstellung zur Konzeption der Bundeserziehungsanstalten sowie zahlreiche Berichte über ihre pädagogische Praxis bei Fadrus, 1924; eine spätere umfassende Darstellung ihrer Geschichte bei Schlager, 1978; eine verdienstvolle, wenn auch nicht den Standards wissenschaftlicher Editionen entsprechende Quellensammlung bei Rudda, 2007.

10 Dieser Beistrich durch den Autor ergänzt.

muster und ihre Wurzeln den Betroffenen verbal zu explizieren, andererseits darauf, Situationen zu schaffen, in denen die Betroffenen für Mitmenschen etwas leisten und dafür soziale Anerkennung erfahren konnten.<sup>11</sup>

In den Debatten ebenso wie in der Praxis der Wiener Schulreform wurden die aus der klassischen Reformpädagogik bekannten Unterrichtskonzepte mit individualpsychologischen Ansätzen zusammengeführt. Zentralen Stellenwert hatte die Individualpsychologie, wenn es um Gemeinschaftserziehung und um den Umgang mit damals sogenannten „Schwererziehbaren“ ging. Beides waren kritische Faktoren für die Umsetzung der neuen Unterrichtskonzepte. Denn diese erforderten einerseits in verstärktem Ausmaß die soziale Kooperation innerhalb der Klassengemeinschaft. Andererseits wollte man auf die aus der alten „Drillschule“ bekannten Disziplinierungsmaßnahmen verzichten und benötigte daher Alternativen für den Umgang mit schwierigen Kindern (Wittenberg, 2002, S. 103, 362). Die Individualpsychologie wies hier durch die „Verbindung der Ideen der Ermutigung und Verantwortung mit der Freiheit“ den Schulreformern einen „realistischen Weg zu ihren Zielen“ (Wittenberg, 2002, S. 49). Hermann Schnell, der seine Ausbildung als Lehrer im Wien der späten 1920er- und frühen 1930er-Jahre absolviert hatte, formulierte das rückblickend so:

„So erhielt der Optimismus der Wiener Schulreformbewegung, der von der Überzeugung der Bildsamkeit des Menschen und der Veränderbarkeit der Gesellschaft getragen wurde, durch die neuen psychologischen Strömungen, vor allem aber durch die Individualpsychologie, nicht nur seine Bestätigung und damit einen neuen Impetus, sondern es wurde für die Realisierung dieser gesellschaftlichen und pädagogischen Zielsetzungen ein völlig neues Instrumentarium entwickelt.“ (1977, S. 138-139)

Es bestanden aber nicht nur inhaltliche Synergien, sondern auch Verflechtungen auf persönlicher Ebene. So war „Alfred Adler [...] mit [...] Otto Glöckel, persönlich bekannt und wurde als Tiefenpsychologe auch bei politischen Diskussionen als Experte befragt“. Eine Schlüsselstellung nahm Karl Furtmüller ein, „der einerseits ein enger Freund und Mitarbeiter Alfred Adlers war und andererseits [...] zum engsten Mitarbeiterkreis in Glöckels ‚Reformabteilung‘ zählte.“ (Wittenberg, 2002, S. 48)

Alfred Adler und später Ferdinand Birnbaum hielten Vorlesungen am Pädagogischen Institut der Stadt Wien, der Wiener Fort- und Ausbildungsstätte für Lehrkräfte. Vor allem die Vorlesungen Birnbaums waren auf schulpraktische Probleme fokussiert, wie Titel wie „Die Individualpsychologie als praktische Hilfe beim Unterricht“ oder „Die Erziehung normaler und schwererziehbarer Kinder in der Schule nach den Grundsätzen der Individualpsychologie“ nahelegen (Schnell, 1977, S. 139). In sogenannten Erziehungsberatungsstellen boten Adler und seine

11 Siehe dazu etwa das bei Wittenberg (2002, S. 137-190) ausführlich wiedergegebene Fallbeispiel.

Mitarbeiterinnen Eltern, Lehrerinnen und Kindern selbst Rat und Hilfe (Wittenberg, 2002, S. 50).

Die Führung eines Schulbetriebs auf *individualpsychologischer Grundlage* erproben Oskar Spiel, Franz Scharmer und Ferdinand Birnbaum an einer regulären Wiener Knabenbürgerschule,<sup>12</sup> zunächst ab 1924 an zwei Schulklassen, ab 1931 an der gesamten Schule. Schlechte Schulleistungen und Disziplinprobleme wurden, wenn notwendig, in therapeutischen Gesprächen mit Kindern und Eltern behandelt. Im Sinne der „Arbeits- und Gemeinschaftserziehung“ wurde ein Helfersystem zur Förderung von leistungsmäßig zurückgebliebenen Mitschülern etabliert. Eine wichtige Rolle spielten Elemente einer demokratischen Schülerselbstverwaltung (Wittenberg, 2002, S. 137-247).

Von allen Aspekten der Wiener Schulreform sind die individualpsychologischen Erziehungsansätze vielleicht an erster Stelle zu nennen, wenn es um *proletarische Erziehung* geht. Denn erstens waren die Adressaten dieser Bemühungen tatsächlich überwiegend Kinder aus proletarischen Familien. Zweitens stand hier tatsächlich Erziehung, und nicht Schulstruktur, Curriculum oder Didaktik im Fokus. Drittens lag diesen Erziehungsbemühungen ein Ideal des sozialen Zusammenlebens zugrunde, das in den schulischen Debatten zwar nicht explizit mit Sozialismus in Verbindung gebracht wurde, aber sozialistischen Vorstellungen im Großen und Ganzen entsprach. Nicht zufällig inspirierte die Individualpsychologie neben der Wiener Schulreform auch das erziehungstheoretische Denken des Austromarxismus, insbesondere bei Otto Felix Kanitz (Bernhard, 2013).

### 3 Sozialistische Erziehung

Die Wiener Schulreform ist zwar als wichtiges Projekt zur Verbesserung der Erziehungsverhältnisse für das Proletariat einzuordnen. Ihre Erziehungsziele bewegten sich aber im Rahmen allgemeiner öffentlicher Erziehung in einem demokratischen Staatswesen. Das war zwar in Abgrenzung zu althergebrachten autoritären Erziehungsvorstellungen auch schon revolutionär und wurde von konservativer Seite als entsprechend bedrohlich empfunden, kann deshalb aber noch lange nicht als sozialistische Erziehung verstanden werden.

Eine intensive Auseinandersetzung mit sozialistischer Erziehung fand in Österreich aber abseits des Feldes der öffentlichen Schule statt, und zwar in Theorie und Praxis. Als wichtigster Theoretiker sozialistischer Erziehung ist Max Adler zu nennen. Ihm ging es um eine Erziehung „nicht für die heutige Welt der Lohnarbeit, sondern für die künftige der Gemeinarbeit und Solidarität“ (Adler, 1924, S. 77).

<sup>12</sup> Die noch in Zeiten der Monarchie etablierte Schulform der Bürgerschule deckte die sechste bis achte Schulstufe ab und bot ein anspruchsvolleres Programm als die normale Volksschule. Ihr Abschluss war aber mit keinen weiterführenden Berechtigungen verbunden. Schulorganisatorisch galt sie als Zweig der Volksschule.

„Auf diese Weise erst kann und muß in den Kindern ein Geist aufwachsen, der für diese bürgerliche Welt freilich nicht mehr tauglich ist, *für den aber auch diese bürgerliche Welt nichts mehr taugt*, ein Geist, der in der Welt des Kapitalismus nicht mehr leben will, weil er in ihr nicht mehr leben kann, ein Geist, der unter den kulturellen Lügen und Schranken der kapitalistischen Welt noch schmerzlicher leidet wie unter ihrer ökonomischen Not.“ (Adler, 1924, S. 79)

Die zentrale Institution sozialistischer Erziehung waren die Kinderfreunde. Ursprünglich als proletarische Selbsthilfeorganisation zur Kinderbetreuung und sozialen Fürsorge entstanden, entwickelten sie sich erst nach dem Umsturz von 1918 unter Otto Felix Kanitz zu einer Organisation, die „zielbewußt die Elemente einer sozialistischen Erziehung schaffen und sie in praktische Taten umsetzen will“ (Kanitz, 1920, S. 16).

### 3.1 Die Erzieherinnenschule in Schönbrunn

Die wohl bedeutsamste Einrichtung zur Erreichung dieses Ziels – und ein auch über die Grenzen Österreichs hinaus beachtenswertes Projekt proletarischer Erziehung – war die sozialistische Erzieherinnenschule,<sup>13</sup> die von den Kinderfreunden 1919 bis 1923 in den Räumlichkeiten von Schloss Schönbrunn geführt wurde. Ihr Ziel war es, gut qualifizierte sozialistische Erzieherinnen und Erzieher für die Arbeit im Rahmen der Kinderfreundebewegung auszubilden. Dadurch erst sollte eine Erziehung, die wirklich im Sinne des Sozialismus war, für die breite Masse der Proletarierkinder gewährleistet werden. Denn dem durchschnittlichen sozialdemokratischen Parteimitglied traute Max Adler, neben Kanitz der führende Erziehungstheoretiker des Austromarxismus, diese Aufgabe nicht zu (Adler, 1924, S. 96-114).

An der Schule wirkte mit Dozenten wie Max Adler, Otto Felix Kanitz, Alfred Adler und Wilhelm Jerusalem die geistige Elite des Austromarxismus (Göttlicher, 2019, S. 102). Der sicherlich anspruchsvolle Unterricht, ebenso aber das dort praktizierte Zusammenleben und die Inszenierungen einer sozialistischen Festkultur trugen dazu bei, dass sich in Schönbrunn tatsächlich eine elitäre Gruppe junger Menschen herausbildete, die sich als Avantgarde sozialistischer Erziehung verstand. Barbar Schleicher beschreibt das, basierend auf narrativen Interviews mit Zeitzeuginnen, wie folgt:

„Mit [...] [einem] ‚atheistischen Gottesdienst‘, wie von einer Schönbrunnerin lakonisch beschrieben, wurde der unterrichtsfreie Tag, der Sonntag, festlich begonnen. Das vielschichtige Kulturprogramm gestalteten die Schönbrunner in Eigenregie. In die Festkultur gingen auch bürgerlich-religiöse Feste wie Weihnachten und Ostern ein, die sozialistisch

13 Zeitgenössisch war die Bezeichnung „Erziehereschule“ üblich. Die Schule war koedukativ geführt. Mädchen bzw. junge Frauen waren aber deutlich in der Überzahl, weshalb ich hier das generische Femininum verwende.

modifiziert, ebenfalls der sozialistischen Erziehung dienen sollten. Insgesamt gesehen entstand durch die sozialistische Erziehung in Schönbrunn eine Gemeinschaft, die nach Ansicht Anton Tesareks, *„dem Außenseiter wie ein strenger Orden vorkommen musste. Alle Schüler waren überzeugt, dass sie Träger einer neuen Gesinnung zu sein hatten, Opfer, schwere Opfer bringen mussten, durch ihren Dienst am proletarischen Kind entscheidend der neuen Zeit zum Durchbruch zu verhelfen.“* Schon nach kurzer Zeit hatte sich die Schönbrunner Schule zum Dreh- und Angelpunkt der neuen Erziehungsidee entwickelt. Aus den neuen praktischen Erfahrungen erarbeitete Kanitz die sozialistischen Erziehungsgrundsätze, die über die ausgebildeten Schönbrunner in die Horte der Kinderfreunde gelangen sollten. [...] Nach Max Adler war in Schönbrunn ein Stück Zukunft im *„verbeisungsvollen Werden begriffen“*. Hier glühte der *„Funke, der in immer neue jugendliche Gemüter überspringend, zu einer lodernnden Flamme werden konnte, ganze Generationen von Proletarierkindern mit der Glut des sozialen Ideals zu erfüllen.“* (Schleicher, 2003, S. 6)<sup>14</sup>

Da die Kinderfreunde und die SDAP insgesamt der sozialistischen Erziehung aber nicht dieselbe Priorität einräumten wie der Kreis um Max Adler musste das Projekt schon 1922/23 mangels weiterer Finanzierung auslaufen (Schleicher, 2003, S. 7). Gerade der elitäre Charakter der Schönbrunner Erzieherinnenschule war, wie Schleicher zeigt, für deren mangelnde Akzeptanz in der Praxis mitverantwortlich:

*„Dementsprechend standen traditionalistisch eingestellte Kinderfreunde-Funktionäre dem autoritätsuntergrabenden, sozialistischen Erziehungsstil der – als unerfahren eingestuften – Schönbrunner äußerst skeptisch gegenüber. Wie die ersten Erfahrungen der Horttätigkeit für die Mehrzahl der jungen Schönbrunner aussah [sic!], schildert stellvertretend Maria C.: ‚Wir waren ja vor den Kopf gestoßen in der Praxis. Wir sind in die Heime gekommen, wo der ganze reaktionäre Erziehungskörper noch gearbeitet hat. Das war für uns eine Watschen.‘<sup>15</sup> ‚Jetzt kommen die Chaoten, was können die denn?‘ – Gitarre spielen habe ich können, Aufgaben habe ich gemacht. Ich habe die Kinder freier gelassen.“*

Allerdings verhielten sich die Schönbrunner im Umgang mit den alteingesessenen Erziehern oftmals äußerst herablassend. Selbstkritisch bekennt Lilly B.: *„Wir waren auch gehörig arrogant und überheblich zu den Genossen da draußen, die nichts verstanden haben von der ‚Sozialistischen Erziehung‘ und die das nicht zur Kenntnis nehmen wollten, was wir gesagt und getan haben.“* (Schleicher, 2003, S. 7f.)

Insgesamt zeichnet sich ab, dass für die Kinderfreunde nach 1923 Betreuungs- und Fürsorgetätigkeiten wieder in den Vordergrund traten, so wie schon vor 1918. Das entsprach mehr den Erwartungen der proletarischen Eltern, die daran konkretes praktisches Interesse hatten, nicht aber an sozialistischer Erziehung. Konkret gescheitert ist das Konzept der Schönbrunner Erzieherinnenschule daran, dass man sozialistische Erziehung in den Kinderbetreuungseinrichtungen zwar mitunter hätte „unterjubeln“ können, dies aber nichts hätte kosten dürfen. Der

14 Wörtliche Zitate bei Schleicher im Original kursiv gesetzt. Die Quellenangaben für die Zitate von Anton Tesarek und Max Adler lauten: Adler, 1924, S. 114; Tesarek, 1958, S. 46.

15 Watschen: Österreichisch umgangssprachlich für Ohrfeige.

Betrieb der Schönbrunner Schule erforderte aber einerseits selbst finanzielle Mittel, andererseits war das Konzept darauf angewiesen, dass die dort Ausgebildeten als hauptamtliche Erzieherinnen in den Ortsgruppen beschäftigt wurden, während die Betreuung dort andernfalls vielfach von Ehrenamtlichen durchgeführt wurde (Schleicher, 2003, S. 8-10).

Max Adlers bekannte Schrift *Neue Menschen* ist vor dem Hintergrund sowohl der Erfahrungen mit dem Schönbrunner Experiment als auch seines Scheiterns zu lesen. Schleicher meint, dass in Schönbrunn „Begriff und Utopie des ‚Neuen Menschen‘ geboren und weiterentwickelt“ wurden. In den Worten einer von ihr zitierten Zeitzeugin: „Und Max Adler, der hat in uns die ‚Neuen Menschen‘ gesehen und erhofft, dass wir sie erziehen werden, die ‚Neuen Menschen‘“ (Schleicher, 2003, S. 6). Auf die Schließung der Schönbrunner Schule geht Adler in dieser Schrift ausdrücklich ein und widmet ein ganzes Kapitel der Argumentation, warum eine sozialistische Erziehung nur von hauptamtlichen Erzieherinnen und Erziehern geleistet werden kann (Adler, 1924, S. 96-114).

### 3.2 Kinderrepubliken und Rote Falken

Bemühungen um eine sozialistische Erziehung sind dennoch auch nach dem Ende von Schönbrunn zu verzeichnen. Zu nennen sind hier insbesondere die Kinderrepubliken und die Roten Falken. Die auch aus Deutschland bekannten *Kinderrepubliken* waren Ferienlager im Sommer, bei denen demokratische Selbstverwaltung, solidarisches Zusammenleben in der Gruppe und die im Lagerleben gemeinsam zu bewältigenden Aufgaben zentrale Erziehungsmittel sein sollten. Schleicher weist allerdings darauf hin, „dass von vielen Befragten zahlreiche Ereignisse und Sensationen des Ferienaufenthaltes detailliert geschildert werden konnten, während die demokratischen Strukturen, denen von den Erziehungstheoretikern so viel Bedeutung beigemessen wurde, nur am Rande erwähnt wurden“ (Schleicher, 2003, S. 18). Sie relativiert das mit dem Hinweis, „dass für die 10- bis 16-Jährigen abenteuerliche Urlaubserlebnisse mehr Relevanz hatten als basisdemokratische Experimente“ und man trotzdem davon ausgehen könne, „dass sich die Selbstverwaltung [...] auf ihr Demokratieverständnis positiv auswirkte“ (Schleicher, 2003, S. 18). Das Argument scheint mir zum Teil plausibel, denn gerade dann, wenn demokratische Strukturen als so selbstverständlich wahrgenommen wurden, dass es nicht notwendig scheint, darüber zu berichten, würde das heißen, dass sie in den Deutungsmustern der Betroffenen tief verankert sind. Allerdings kann Schleicher den Erfolg doch nur vermuten. Denn Erziehung zu demokratischer Selbstverwaltung ist immer auf gelingende Umsetzung in der Praxis angewiesen, müssen Kinder doch sowohl erleben, dass ihre Meinung tatsächlich etwas zählt, als auch die mit ihrer Mitbestimmung verbundene Verantwortung erfahren können, während zugleich auf eine gewisse Führung durch Erwachsene nicht verzichtet werden kann. Alles andere würde – bei der Organisation eines Ferienlagers für mehrere

hundert Teilnehmende – eine nicht altersgemäße Überforderung darstellen. Ob so etwas tatsächlich gelungen ist, oder ob es bei Formalismen und Scheindemokratie blieb, kann nicht aus den Strukturen und Deklarationen alleine abgeleitet werden. Gerade hier wären aufschlussreiche Zeitzeugenaussagen oder andere Quellen, die Hinweise zur Erziehungspraxis geben, unverzichtbar.

Die Roten Falken wiederum wurden mit dem Anspruch ins Leben gerufen, für Jugendliche im Alter von 14 Jahren aufwärts eine altersgemäße Form sozialistischer Erziehung zu finden, die äußerlich in Vielem an die Pfadfinder-Bewegung angelehnt war. Organisatorisch waren sie in die Kinderfreunde-Bewegung eingebunden. Sie wurden zwar – etwa bei Wahlveranstaltungen und Kundgebungen – zunehmend in die Parteiarbeit einbezogen (Schleicher, 2003, S. 26); fraglich scheint für mich jedoch, ob mit dieser Teilhabe an der Parteiarbeit auch sozialistische Erziehung mit kritisch-emanzipatorischem Gehalt, wie sie etwa im Sinne von Max Adler gewesen wäre, verbunden war. Ein Bericht mit dem Titel *Die Roten Falken sind fünf Jahre alt* erwähnt jedenfalls Lager, Fahrten, soziales Engagement und Hilfsaktionen der Roten Falken, verliert aber kein Wort über explizit sozialistische Erziehung oder demokratische Selbstverwaltung (Tesarek, 1958, S. 158-166).<sup>16</sup> „Problematisch erscheint“, so Schleicher, „aus heutiger Sicht die auffallende Tendenz zur Hierarchisierung, die im ‚Führerprinzip‘ ihren Ausdruck fand“ (2003, S. 25).

#### 4 Zum Verhältnis von Schulreform und sozialistischer Erziehung

Der SDAP lassen sich zwei pädagogische Projekte zuordnen: Schulreform und explizit sozialistische Erziehung im Rahmen der Kinderfreunde. Die Schulreform wurde zwar hauptsächlich von Sozialdemokraten vorangetrieben, hatte aber Mitstreiter und Verbündete in anderen politischen Lagern und wurde wesentlich von einer großen Zahl an Lehrerinnen und Lehrern mitgetragen, die keineswegs alle sozialistisch gesinnt waren. Die sozialistische Erziehung im Rahmen der Kinderfreunde und Roten Falken war dagegen ein Projekt, das auch innerhalb der SDAP nur von einem engen Personenkreis getragen wurde, der immer wieder darüber klagen musste, dass seinen Bemühungen innerhalb der Partei nicht der notwendige Stellenwert beigemessen wurde (Adler, 1924; Kanitz, 1920).

Obwohl sich die beiden pädagogischen Projekte der SDAP schon von ihrer Sachlogik her unterscheiden, überrascht es doch, dass Synergien zwischen ihnen scheinbar keine nennenswerte Rolle spielten. Vielmehr grenzten sich die beiden ausdrücklich voneinander ab. Ein Artikel über die Schulreform am flachen Land in der sozialdemokratischen Zeitschrift *Freie Lehrerstimme* argumentiert, dass

<sup>16</sup> Ich zitiere hier aus einem später erfolgten Abdruck.

es aus sozialdemokratischer Sicht nicht notwendig sei, mehr als eine emanzipatorische, aber sonst politisch neutrale Erziehung in der Schule zu fordern (Göttlicher, 2020, S. 242):

„Soll diese Agitation [sc.: für die Sozialdemokratie] wirksam werden, [...] muß dem Aberglauben und der Geistesknechtschaft Schach geboten werden, die die Kirche auf dem Lande aufrechterhalten will, müssen tausend Vorurteile aus dem Weg geräumt werden, muß die Jugend des Landvolkes in unbeeinflusstem sachlichem Denken geschult werden. [...] Darum müssen die Sozialdemokraten für die Schulreform gerade auf dem flachen Lande sein, obwohl sie ganz gut wissen, daß sie nichts Parteimäßiges ist. Wir müssen darauf dringen, daß [...] auch] im entlegensten Bauerndorf die Schulreform festen Fuß faßt und überall die Kinder unseres Volkes Gelegenheit haben, sich im Geiste der neuen Schule selbstdenkend und selbsttätig zu Menschen zu entwickeln, deren Gehirne nicht künstlich unfähig gemacht worden sind, die Gedankenwelt des Sozialismus in sich aufzunehmen. Wir wollen keine Parteipropaganda in der Schule, wir verzichten gerne darauf, Schulkinder für uns zu gewinnen. Wir wollen nur, daß alle Menschen aus der allgemeinen Volksschule unverbildet, mit aufnahmefähigen Sinnen, mit natürlichem Denken und aufrechtem Charakter hervorgehen. Mag an solche Menschen dann jede Partei mit ihrer Agitation herantreten! Uns ist nicht bange, daß solche Menschen zu uns kommen müssen [...].“ („Die Schulreform auf dem flachen Lande“, 1923, S. 14)

Otto Felix Kanitz andererseits begründet die Notwendigkeit sozialdemokratischer Erziehungsorganisationen gerade damit, dass eine Erziehung in sozialdemokratischem Sinn in den herkömmlichen Erziehungsinstitutionen Familie und Schule nicht gewährleistet sei:

„Die Schule *darf* auch gar nicht zur Freiheit erziehen. Wo käme der bürgerliche Staat hin, wenn auf einmal Leute da wären, die sich nicht zu Recht oder Unrecht zwingen lassen, weil sie selbst wissen, was sie zu tun haben! Die Schule erzieht nicht zur Freiheit, sie muß Untertanen erziehen. [...] Wir fassen zusammen: Die Familie *kann* im kapitalistischen Staat nicht die Erziehungsarbeit leisten im Sinne unserer Weltanschauung, die Schule *will* sie nicht leisten, weil sie eine bürgerliche Schule ist; [...].“ (Kanitz, 1920, S. 8)

Mit der Schule, die hier als rein bürgerliche Einrichtung charakterisiert wird, ist aber jene Schule angesprochen, in der zeitgleich auf Initiative sozialdemokratischer Schulreformer hin im ganzen Land mit Unterrichtsformen experimentiert wurde, die auf eine Überwindung der überkommenen Untertanenerziehung abzielten. Das mag den rhetorischen Absichten des Referats geschuldet sein – ging es doch darum, zu begründen, warum es eine eigene sozialdemokratische Erziehungsorganisation braucht – und an anderen Stellen findet sich doch eine zumindest zurückhaltende Anerkennung der Bemühungen der Schulreformer (Adler, 1924, S. 50-52). Letztlich bleibt aber bei der Lektüre austromarxistischer Erziehungstheoretiker der Eindruck, dass deren Verhältnis zur Schulreform ein eher kühles war (vgl. dazu auch schon Engelbrecht, 1988, S. 56).

Während sich die Schulreformer dagegen verwahrten, eine Schule anzustreben, in der sozialistisch erzogen würde, und argumentierten, eine sozialistische Gesinnung würde sich als Folge einer politisch neutralen, aber emanzipatorischen Schulerziehung von selbst ergeben, meinten die Theoretiker einer sozialistischen Erziehung, dass die Schule als Einrichtung der kapitalistischen Klassengesellschaft zu einer Erziehung im Sinne des Sozialismus grundsätzlich nicht in der Lage sei. Schulreform als Verbesserung der Erziehungsverhältnisse im Rahmen der bestehenden Gesellschaft und sozialistische Erziehung als Vorbereitung auf eine kommende Gesellschaft führten so als pädagogische Projekte der SDAP weitgehend eine Parallelexistenz. Das ist nicht unbedingt ein Widerspruch, sondern von beiden Seiten her folgerichtig gedacht. Die Ambivalenz liegt wohl im Wesen der SDAP begründet, deren Politik eine Verbesserung der Lebensbedingungen des Proletariats in der gegenwärtigen kapitalistischen Gesellschaftsordnung anstrebte, zugleich aber am Ziel der Überwindung dieser Gesellschaftsordnung festhielt.

## Literatur und Quellen

- Achs, O. (1968). *Das Schulwesen in der ersten österreichischen Republik* (Dissertation). Universität Wien.
- Achs, O. (1981). Das internationale Interesse an der Schulreform unter Otto Glöckel. In E. Adam (Hrsg.), *Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation* (271-285). Böhlau.
- Adler, M. (1924). *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*. E. Laubsche Verlagsbuchhandlung.
- Benetka, G. (1995). *Psychologie in Wien. Sozial- und Theoriegeschichte des Wiener Psychologischen Instituts 1922-1938*. WUV-Universitätsverlag.
- Benetka, G. (2004). Schulreform, Pädagogik und Psychologie. Zur Geschichte des Wiener Psychologischen Instituts. *Paedagogica Historica*, 40 (5/6), 705-717. <https://doi.org/10.1080/0030923042000293724>
- Bernhard, A. (2013). Otto Felix Kanitz – Sozialistische Erziehung auf individualpsychologischer Grundlage. In U. Klemm, H.-U. Grunder, M. Schuhmann, & A. Bernhard (Hrsg.), *Freiheitliche Pädagogik. Bildung und Erziehung in frühsozialistischen, libertären und reformpädagogischen Kontexten* (79-103). Klemm + Oelschläger.
- Die Schulreform auf dem flachen Lande. (1923). *Freie Lehrerstimme*, 29 (7), 14-15.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs* (Bd. 5: Von 1918 bis zur Gegenwart). ÖBV.
- Fadrus, V. (1929). Zehn Jahre Schulreform und Schulpolitik in Österreich. Rückblick und Ausblick. *Schulreform*, 8, 193-243.
- Fadrus, V. (Hrsg.) (1924). *Die österreichischen Bundeserziehungsanstalten*. Dt. Verl. für Jugend u. Volk.
- Fischl, H. (o. J.). *Schulreform, Demokratie und Österreich, 1918-1950*. Jungbrunnen.
- Glaser, E. (1981). *Im Umfeld des Austromarxismus. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte des österreichischen Sozialismus*. Europa-Verl.
- Glöckel, O. (1916). *Das Tor der Zukunft*. Verlag des Vereins Freie Schule.
- Glöckel, O. (1919). *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*. Österreichische Staatsdruckerei.

- Göttlicher, W. (2019). Das Rote Wien – eine „Musterschulstadt“. In W. M. Schwarz, G. Spitaler & E. Wikidal (Hrsg.), *Das Rote Wien – 1919 bis 1934. Ideen - Debatten - Praxis* (96-103). Birkhäuser.
- 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 (Hrsg.), *1918 in Bildung und Erziehung. Traditionen, Transitionen, Visionen* (229-250). Verlag Julius Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5827\\_10](https://doi.org/10.35468/5827_10)
- Göttlicher, W. (2021a). *Die österreichische Landschulreform von den 1920er- bis zu den 1960er-Jahren. Untersuchung einer vergangenen Schulreformdebatte*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Göttlicher, W. (2021b). Wiener Schulreform? Österreichische Schulreform? Die Schulreform Otto Glöckels, das Rote Wien und der schulpolitische Dualismus. *Österreich in Geschichte und Literatur*, 65 (3), 310-324.
- Göttlicher, W. (2023). „Forträumung des Revolutionsschuttes auch im Unterrichtsministerium“: die Aufhebung des Glöckel-Erlasses. In B. Hachleitner, A. Pfoser, K. Prager & W. M. Schwarz (Hrsg.), *Die Zerstörung der Demokratie. Österreich: März 1933 bis Februar 1934* (106-109). Residenz Verlag.
- Göttlicher, W. & Stipsits, R. (2015). Schulreform als „Tor der Zukunft“. Otto Glöckels Schulreform, 1919-1934. In L. Böhnisch, L. Plakolm, & N. Waechter (Hrsg.), *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien* (78-100). Mandelbaum.
- Hanisch, E. (2005). *Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert*. Ueberreuter.
- Kanitz, O. F. (1920). *Die Erziehungsaufgaben des Arbeitervereines „Kinderfreunde“*. Verlag des Arbeitervereines „Kinderfreunde“.
- Kissling, W. (2018). Von den Armenbüchern zum unentgeltlichen Schulbuch für alle. Zur Geschichte der Versorgung armer Kinder mit Schulbüchern in Österreich, 1774-2016. In W. Göttlicher, J.-W. Link & E. Matthes (Hrsg.), *Bildungsreform als Thema der Bildungsgeschichte* (131-149). Verlag Julius Klinkhardt.
- Korn, L. (1924). *Die Lösung der Landschulfrage. Eine Anregung mit besonderer Berücksichtigung der niederorganisierten Schulen*. A. Pichlers Witwe und Sohn.
- Maderthaler, W. (2019). Das kommunale Experiment. Die „Veralltäglichung“ der Utopie? In W. M. Schwarz, G. Spitaler & E. Wikidal (Hrsg.), *Das Rote Wien – 1919 bis 1934. Ideen – Debatten – Praxis* (24-29). Birkhäuser.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte* (4. Auflage). Juventa.
- Papanek, E. (1962). *The Austrian School Reform. Its Bases, Principles and Development - The Twenty Years Between the Two World Wars*. Frederick Fell, Inc. Publishers.
- Richardt, N. (1981). *Die Pädagogik der „Kinderfreunde“. Theorie und Praxis sozialdemokratischer Erziehungsarbeit in Österreich und in der Weimarer Republik*. Beltz.
- Rudda, A. (2007). *Später Dank. Erinnerungen an die österreichischen Bundeserziehungsanstalten. Ein Beitrag zur Geschichte und Entwicklung des Bildungswesens von 1919 bis zur Gegenwart*. A. Rudda.
- Schlagel, F. (1978). *Die Entwicklung der österreichischen Bundeserziehungsanstalten* (Dissertation). Universität Salzburg.
- Schleicher, B. (1986). *Kulturarbeit der sozialistischen Kinder- und Jugendbewegung in Wien 1918 - 1934. Anspruch und Wirklichkeit* (Masterarbeit). Universität Göttingen.
- Schleicher, B. (2003). Klasse(n) Pädagogik im Roten Wien. *Wiener Geschichtsblätter*, 58 (1), 1-31.
- Schneck, P. (1975). *Sozialistische Erziehung im Austromarxismus: Der Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie zur Pädagogik in den Jahren 1918 - 1934* (Dissertation). Universität Wien.
- Schnell, H. (1977). Alfred Adler und das Wiener Schulwesen. In E. Ringel & G. Brandl (Hrsg.), *Ein Österreicher namens Alfred Adler. Seine Individualpsychologie – Rückblick und Ausblick* (134-153). Österreichischer Bundesverlag.
- Steiner, K. (2012). *Erziehung für eine Zukunft, die nie kam* (Dissertation). Alpen-Adria Universität Klagenfurt.

- Steiner, K. (2015). Die Wiener Kinderfreunde 1910-1934. Demokratische Impulse für die offene Jugendarbeit. In L. Böhnisch, L. Plakolm & N. Waechter (Hrsg.), *Jugend ermöglichen. Zur Geschichte der Jugendarbeit in Wien* (49-71). Mandelbaum.
- Steiskal, T. (Hrsg.) (1922). *Pädagogische Versuchsarbeit in Österreich. Bd. 2: Pädagogisch-didaktische Arbeiten*. Dt. Verl. f. Jugend u. Volk.
- Tesarek, A. (1958). *Die österreichischen Kinderfreunde: 1908 - 1958*. Verl. Jungbrunnen.
- Uitz, H. (1975). *Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908 - 1938. Beiträge zur sozialistischen Erziehung*. Geyer.
- Wittenberg, L. (2002). *Geschichte der Individualpsychologischen Versuchsschule in Wien. Eine Synthese aus Reformpädagogik und Individualpsychologie*. WUV-Univ.-Verl.
- Zwiauer, C., & Eichelberger, H. (Hrsg.) (2001). *Das Kind ist entdeckt. Erziehungsexperimente im Wien der Zwischenkriegszeit*. Picus-Verl.

## Autor

**Göttlicher, Wilfried, Dr. phil.**

ORCID 0000-0001-7850-2957

Karl-Franzens-Universität Graz

Schul- und Bildungsgeschichte Österreichs im 20. Jahrhundert; Geschichte des

Lehrberufs; Schule und Moderne in bildungshistorischer Perspektive

wilfried.goettlicher@uni-graz.at