



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Der Beitrag der Politikwissenschaft zu einer demokratischen Gesellschaft
und zu einer bewussten Lebensgestaltung der Individuen

Verfasserin

Margit Hintersteiner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 300
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Politikwissenschaft
Betreuerin / Betreuer:	Univ.-Doz. Dr. Johann Dvorák

Danksagung

Allen voran möchte ich meinem Diplomarbeitbetreuer Univ. Doz. Dr. Johann Dvorák danken, der mich ermutigt hat, diese Arbeit zu schreiben und mir in der inhaltlichen Konzeption eine wertvolle Unterstützung war. Zudem erfüllte er nicht „nur“ die Rolle des Betreuers, sondern stellte sich als Experte für ein Interview zur Verfügung.

Stefan Enter, Geschäftsführer des Bildungszentrums Salzkammergut, sei herzlich für das ausführliche Gespräch gedankt. Er nahm sich immer wieder Zeit, um verlässlich und bemüht meine Fragen zu beantworten. Dieser Dank gilt auch Herwart Loidl, dem Bürgermeister von Ebensee.

Das Freie Radio Salzkammergut soll hier auch Erwähnung finden, weil es durch seine gelungenen Sendungen den praktischen Teil dieser Arbeit indirekt begleitet hat. Danke für die spannenden, akustischen Reisen durch das Salzkammergut und das zur Verfügung stellen des Materials.

1. Einleitung	1
1.1. <i>Fragestellungen.....</i>	<i>1</i>
1.2. <i>Aufbau und Methodik</i>	<i>3</i>
1.2.1. Theoretische Zugänge.....	3
1.2.2. Empirisches Beispiel: Bildungszentrum Salzkammergut in Ebensee.....	4
1.2.3. Politische Bildung und Politikwissenschaft.....	4
2. Theoretische Zugänge	6
2.1. <i>Bildung: historische Begriffsannäherungen und ihr Wesen des Politischen.....</i>	<i>6</i>
2.1.1. Maria Theresia und Josephinismus (unter Joseph II): Zeit bis 1790	7
2.1.2. Bis zum Revolutionsjahr 1848.....	9
2.1.3. 1848 bis zur Jahrhundertwende	11
2.1.4. Verfassung 1867	12
2.1.5. Reichsvolksschulgesetz	13
2.1.6. Bildung	14
2.1.7. Volksbildung	17
2.1.8. Arbeiterbildungsverein	19
2.1.9. Katholische Volksbildung	20
2.1.10. Politische Bildung.....	21
2.1.11. Erwachsenenbildung.....	23
2.2. <i>Hans Kelsen und Bildung zur Demokratie.....</i>	<i>26</i>
2.2.1. Leben und Werk	26
2.2.2. Idee der Demokratie und Verwirklichung	27
2.2.2.1. Das Parlament.....	29
2.2.2.2. Politische Beteiligung.....	29
2.2.2.3. Freiheit und Gleichheit	30
2.2.3. Weltanschauung	31
2.2.3.1. Positivismus.....	32
2.2.3.2. Kritizismus	32
2.2.3.3. Relativismus	33
2.2.4. Politische Bildung.....	35
2.2.5. Hans Kelsen als Volksbildner.....	37
2.2.6. Hans Kelsen als Politikwissenschaftler	40
2.2.7. Zusammenfassung	41
2.3. <i>Otto Glöckel und das Konzept der Arbeitsschule</i>	<i>43</i>
2.3.1. Biographie und beruflicher/politischer Werdegang	43
2.3.2. Die österreichische Schulreform.....	46
2.3.3. Das Konzept der Arbeitsschule	49

2.3.4.	Die Rolle der Lehrperson.....	51
2.3.4.1.	Unterricht.....	51
2.3.4.2.	Ausbildung.....	52
2.3.5.	Bildung zur Demokratie.....	53
2.3.6.	Demokratisierung des Schulalltags.....	53
2.3.7.	Glöckel und die Volksbildung	56
2.3.8.	Zusammenfassung	57
2.4.	<i>Wiener Volksbildung und die wissenschaftliche Weltauffassung des Wiener Kreis.....</i>	<i>59</i>
2.4.1.	Über die Wiener Volksbildung	59
2.4.1.1.	Urania, Wiener Volksbildungsverein und Volksheim	61
2.4.1.2.	Absicht und Wirken	63
2.4.1.3.	Entstehung und Soziokulturelles Umfeld	65
2.4.2.	Wiener Kreis	67
2.4.2.1.	Vertreter und Vertreterinnen.....	68
2.4.2.2.	Wissenschaftliche Weltauffassung	70
2.4.2.3.	Metaphysikkritik.....	71
2.4.2.4.	Verein Ernst Mach.....	73
2.4.2.5.	Bedeutung für Volksbildung und Engagement der Mitglieder	74
2.4.3.	Zusammenfassung	77
3.	Bildungszentrum Salzkammergut in Ebensee.....	80
3.1.	<i>Die Methode</i>	<i>80</i>
3.2.	<i>Das Salzkammergut</i>	<i>82</i>
3.2.1.	Die Region – das Salzkammergut als Begriff.....	82
3.2.2.	Soziokulturelles Milieu.....	83
3.2.2.1.	Ökonomische und demografische Entwicklung.....	84
3.2.2.2.	Widerständiges	88
3.2.2.3.	Wahlverhalten.....	91
3.2.2.4.	Kultur und Brauchtum	93
3.3.	<i>Das Bildungszentrum Salzkammergut – „Wissensvermittlung als Beitrag zur Selbstermächtigung“</i>	<i>95</i>
3.3.1.	Entstehung	95
3.3.2.	Leistungen/Angebot.....	96
3.3.3.	Selbstverständnis	101
3.3.4.	Ein sozialer, ein kaufmännischer, aber auch ein politischer Auftrag.....	102
3.3.5.	Kompetenzen/Anforderungen an Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.....	105
3.3.6.	Entstehung und Entwicklung vor dem Hintergrund des spezifischen soziokulturellen Milieus	107

4. Politische Bildung und Politikwissenschaft.....	110
4.1. <i>Beantwortung der Thesen</i>	<i>113</i>
5. Anhänge.....	121
5.1. <i>Audioaufnahme: Interviews und Radiosendung.....</i>	<i>121</i>
5.2. <i>Schriftliches Interview.....</i>	<i>122</i>
5.3. <i>Literaturverzeichnis</i>	<i>124</i>
5.4. <i>Zusammenfassung</i>	<i>135</i>
5.5. <i>Lebenslauf.....</i>	<i>137</i>

1. Einleitung

1.1. Fragestellungen

So gegen Ende meines Studiums der Politikwissenschaft bin ich, vor allem getrieben von der Suche nach beruflichen Möglichkeiten, aber auch durch Interesse und glückliche Begegnungen auf das Feld der politischen Bildung gestoßen.

Eine riesige, spannende Thematik tat sich mir auf – meiner Meinung nach im Studium viel zu sehr vernachlässigt. Was genau bedeutet politische Bildung? Wie und wo passiert sie? Ich begann zu lesen und zu recherchieren und bemerkte bald, dass es, unabhängig von der schulischen Bildungsdebatte diesbezüglich, unzählige Organisationen, Vereine, Werkstätten, Forschungsbüros etc. gab, die sich mit politischer Bildung mit den unterschiedlichsten Schwerpunkten auseinandersetzen. Das führte zu den nächsten Fragen.

Inwiefern kann ich in diesem Feld mit meinem Studium tätig werden? Welche Fähigkeiten und Kenntnisse braucht jemand, der politisch bildend tätig ist und wie können diese erworben werden? Im schulischen Bereich ist es klar, dass es sich um ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen handelt, aber welche Ausbildung haben Menschen, die im außerschulischen Bereich, sei es mit Jugendlichen oder Erwachsenen, arbeiten? Hilft ein Studium?

So entstanden die ersten Fragen und in Folge diese Diplomarbeit. Es soll also in erster Linie um das Berufsbild des politischen Bildners gehen. Diese Suche bringt viele Fragen mit sich. Was heißt überhaupt politisch im Zusammenhang mit Bildung? Ist Bildung politisch? Und was ist politische Bildung? Dann gibt es noch den Begriff der Erwachsenenbildung – inwiefern ist Erwachsenenbildung politisch?

Diese Fragen werden hier nicht zufriedenstellend beantwortet, hängen aber eng mit dem Selbstverständnis eines im Bildungsbereich tätigen Menschen ab – und dem soll nachgegangen werden. Diesbezüglich ist eine rege, wissenschaftliche Professionalisierungsdebatte im Gange. Im März 2011 konnten sich Studierende erstmals für das neue Masterstudium „Erwachsenenbildung / Weiterbildung“ an der Universität Klagenfurt einschreiben. Die Lehrgangsführerin Elke Gruber spricht von

einer „stillen Akademisierung“ des Berufsfeldes¹. Was kann die Politikwissenschaft als Disziplin zur Erwachsenenbildung beitragen?

Über die Verschränkung von Politikwissenschaft und politischer Bildung gibt es in Österreich sehr wenig Auseinandersetzung, vor allem keine Literatur. Dies bezogen leistet diese Diplomarbeit in gewisser Weise Pionierarbeit. Nämlich wenn sie versucht die politische Erwachsenenbildung aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive zu verorten. Entscheidend für diese Idee sind vor allem die dahinterstehenden Gemeinsamkeiten der beiden „Disziplinen“: die Erziehung zur Demokratie, die Vermittlung eines wissenschaftlichen Weltbildes und die Förderung von selbständigen Denken, das politisch wirkt. Diese wunderbar klingenden Ziele und Motivation habe ich immer der Politikwissenschaft zugeschrieben und sehe ich als Gemeinsamkeit mit der politischen Bildung.

Dabei ist es nicht Ziel dieser Arbeit herauszufinden, ob jemand nach einem Studium der Politikwissenschaft kompetent ist, im Feld der politischen Bildung zu arbeiten. Zum einen gibt es eine Vielzahl von Aufgaben und Inhalten, zum anderen hängt es mit anderen Faktoren und der Persönlichkeit zusammen. Es geht in dieser Arbeit vor allem um die Idee von Bildung und unserer demokratischen Gesellschaft, die hinter der Überlegung steckt, die Politikwissenschaft näher an die politische Bildung heranzurücken.

Thesen

- I. Ein sozialwissenschaftliches Studium ist erforderlich, um in der politischen Erwachsenenbildung tätig zu sein.
- II. Demokratie kann in einer Gesellschaft nur dann verwirklicht werden, wenn ihre einzelnen Mitglieder die Möglichkeit haben, reflektiert und bewusst ihr Leben zu gestalten.
- III. Die Politikwissenschaft als Disziplin kann einen wichtigen Beitrag zur politischen Erwachsenenbildung beitragen.

¹ Gruber, Ein offenes Projekt! In: Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.), TOOLS. Österreichische Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung. Forum Katholische Erwachsenenbildung, Wien, Band I/2002, 6

1.2. Aufbau und Methodik

1.2.1. Theoretische Zugänge

Grundüberlegung war, theoretische Fundierung in einem österreichischen Kontext zu gewinnen. Deshalb wurde auf Ansätze und Praktiken aus der Zeit vor und während der 1. Republik zurückgegriffen.

Hans Kelsen warnte vor faschistischen Strömungen und setzte alles auf politische Bildung, die demokratisch denkende, kritische Menschen hervorbringt, um dagegen anzukämpfen. Diese Bestrebung und dieser Handlungsbedarf haben nicht an Aktualität verloren. Laut Kelsen sollten wissenschaftliche Erkenntnisse nicht in einem kleinen Kreis „glücklicher Geburten“ ersticken, sondern in eine Form und Sprache gebracht werden, die für alle zugänglich sind.

Reformen und Verbesserungen, die der österreichische Schulreformer und Sozialdemokrat Otto Glöckel durchgebracht oder auch nur angedacht hat, sind längst nicht überholt. Sein Verständnis von Bildung, das er in einer Arbeitsschule verwirklichen wollte, sollte auch heute Eingang in Bildungsinstitutionen finden.

Demokratie, wie wir sie heute erleben ist nichts Selbstverständliches, sondern muss ständig neu gedacht und verwirklicht werden. Die Wiener Volksbildung ist ein Beispiel für die Lehre wissenschaftlicher Erkenntnisse, um den Einzelnen eine bewusste Lebensgestaltung in demokratischen Verhältnissen zu ermöglichen. In den 20er und frühen 30er Jahren wurde an Volkshochschulen Wissenschaft betrieben und die Lernenden kamen aus allen Schichten der Bevölkerung. Das erscheint heute ungewöhnlich...

Durch Austrofaschismus und Nationalsozialismus wurden viele dieser Errungenschaften zerstört und manche Ideen und Ansätze später nie wieder weiterverfolgt. Gerade auch deshalb erscheint es notwendig historisch einen Schritt zurückzugehen und auf den ersten Blick veraltete Ideen heranzuziehen, um meine Fragestellungen zu diskutieren.

Im **theoretischen Teil** werden also nach einer einleitenden historischen Begriffsannäherung diese drei Ansätze verfolgt – er setzt sich zusammen aus:

- Bildung: historische Begriffsannäherungen und ihr Wesen des Politischen

- Otto Glöckel und sein Konzept der Arbeitsschule
- Hans Kelsen und Bildung zur Demokratie
- Wiener Volksbildung und wissenschaftliche Weltauffassung des Wiener Kreis

Das theoretische Kapitel wird mittels Literaturrecherche erarbeitet. Dabei kann auf sehr wertvolle Arbeiten und Sekundärliteratur zurückgegriffen werden, wobei der Anspruch verfolgt wird, viele Primärquellen zu benutzen.

1.2.2. Empirisches Beispiel: Bildungszentrum Salzkammergut in Ebensee

Im 2. Teil schließlich soll der theoretische Part um einen praktischen ergänzt werden. Das Bildungszentrum Salzkammergut in Ebensee ist eine regionale Bildungseinrichtung und ein soziales Dienstleistungsunternehmen und hat sich der Integration benachteiligter Menschen in den Arbeitsmarkt verschrieben.

Inwiefern leistet dieses Bildungszentrum in Ebensee politische Bildungsarbeit? Was ist das Selbstverständnis und das Berufsbild der dort lehrenden Personen und welche Fähigkeiten und Kenntnisse brauchen sie in ihrer täglichen Arbeit? Inwiefern wurden diese durch ein Studium abgedeckt?

Zusätzlich soll auf die Entstehungsgeschichte des Zentrums dargestellt werden. Dabei soll vor allem auf das soziokulturelle Milieu der Region eingegangen werden, das möglicherweise zum Selbstverständnis der Bildungseinrichtung beiträgt.

Dieser Teil wird zum einen durch Experteninterviews abgedeckt – diese finden im Mai und Juni 2011 mit Stefan Enter, Geschäftsleiter und Herwart Loidl, Bürgermeister von Ebensee und Vereinsobmann, statt. Zudem werden zwei Radiosendungen, die der Sender Freies Radio Salzkammergut produziert hat und die online verfügbar sind, verwendet. In diesen Sendungen wird das Bildungszentrum vorgestellt und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen interviewt.

1.2.3. Politische Bildung und Politikwissenschaft

Das abschließende Kapitel beschäftigt sich mit den anfänglichen Fragen. Die Verschränkung zwischen politischer Bildung und Politikwissenschaft gilt es zu hinterfragen. Welchen Beitrag kann die Politikwissenschaft zur Erwachsenenbildung beitragen? Wie kann dieses Studium dazu befähigen, in der Erwachsenenbildung tätig

zu sein? Welche Kenntnisse und Fähigkeiten sind dort hilfreich und inwiefern ist das Selbstverständnis politisch, aber auch wissenschaftlich. Es wird in diesem abschließenden Teil vor allem darum gehen, die eingangs formulierten Thesen zu beantworten. Die Vermittlung eines wissenschaftlichen Weltbildes, die Förderung selbständigen Denkens, das politisch wirkt und die Bildung zur Demokratie sollen als gemeinsame Ziele von politischer Bildung und Politikwissenschaft erkannt werden.

Dabei ist ein Interview mit Univ. Doz. Dr. Johann Dvorák beinahe unumgänglich. Er ist langgedienter Lehrender am Institut für Politikwissenschaft und fungierte viele Jahre als Studienprogrammleiter dieser Studienrichtung. Das Feld der politischen Bildung, und Erwachsenenbildung hat seinen beruflichen und wissenschaftlichen Werdegang verfolgt.

2. Theoretische Zugänge

2.1. Bildung: historische Begriffsannäherungen und ihr Wesen des Politischen

Dieses Kapitel hat zum Ziel, die Entstehung einer „Bildung für alle“, vor dem Hintergrund des liberalen und humanistischen Bildungsbegriffes darzustellen. Daneben wurde auch der Versuch gemacht, das „Politische“ herauszuarbeiten. Verschiedene Definitionen und Perspektiven sind eingeflossen. Wie auch Reiterer feststellt, kann sich aber erst im Laufe einer Arbeit zeigen, ob Definitionen das „(Gedanken und Tatsachen-) Gebäude überhaupt tragen können“. So sind Definitionen „auch Ergebnis der Arbeit“, und haben somit empirischen Charakter². Insofern sollen hier keine, in Stein gemeißelten, Definitionen gegeben werden, sondern Perspektiven und Betrachtungsweisen aufgezeigt werden. Es soll versucht werden, sich den Begriffen Bildung und auch politischer Bildung anzunähern.

Aufgrund der gewählten theoretischen Zugänge, die um 1900 verortet sind, soll hier insbesondere auf die historische Entwicklung einer „Volksbildung“ in Österreich eingegangen werden. Dabei soll der Stellenwert von Bildung in der Gesellschaft erörtert werden. Es darf nicht irreführend erscheinen, dass das Schulwesen einen großen Platz einnimmt. Wie auch Blaschek festhält, muss man, wenn man nach Volksbildung fragt, immer auch das gesamte Bildungswesen, und somit auch Schule im Auge behalten³.

Als „Startpunkt“ wurden die Reformen Maria Theresias gewählt, die erstmals eine allgemeine Schulpflicht und somit elementare Bildung für alle anstrebten. Das Kapitel erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen grobe Veränderungen und Bildungsreformen dargestellt werden, vor allem die Verschränkung zu gesellschaftlichen Strukturen. Die Herausbildung der Arbeiter/Arbeiterinnen- und bürgerlichen Klassen sollen ebenso auf Bildung bezogen werden, wie die der politischen Parteien. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde die soziale Frage zu einer Bildungsfrage. Teilhabe am politischen Geschehen hängt unmittelbar mit Teilhabe an Bildung zusammen.

² Reiterer nach *Wiesinger-Stock*, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 87

³ *Blaschek*, Volksbildnerische Initiativen auf dem Lande in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), Erwachsenenbildung 1848 bis 1900. Österreichischer Studienverlag, Innsbruck; Wien 1998, 66

2.1.1. Maria Theresia und Josephinismus (unter Joseph II): Zeit bis 1790

Seit dem Mittelalter unterstand das gesamte Bildungswesen der Kirche und war nur einer kleinen Gruppe privilegierter Menschen zugänglich⁴. Im Zuge der Aufklärung im 17. Jahrhundert und dem Aufkommen des aufgeklärten Absolutismus definierten sich Herrschende nicht mehr durch Gottes Gnaden, sondern sie rechtfertigten ihre Stellung dadurch, für das Wohl der Untertanen einzutreten⁵. Auch Maria Theresia zählte sich zu dieser neuen Strömung. Sie erkannte, dass das Staatsvolk der Träger des Staates ist und dass die Machtstellung nur mit Hilfe einer gebildeten Bevölkerung gehalten werden konnte. Die Kaiserin ging davon aus, dass durch die Verbreitung der allgemeinen Volksbildung die Sittlichkeit der Bevölkerung und auch die Steuerkraft ansteigen werde. 1774 führte sie die allgemeine Schulpflicht für alle sechs- bis zwölfjährigen Kinder ein und errichtete im Zuge einer großen Reform erstmals ein staatliches Schulwesen mit einheitlichen Strukturen⁶. In der Literatur werden der Kaiserin Ideal motive, vor allem in Bezug auf die einleitenden Worte der Allgemeinen Schulordnung von 1774 zugeschrieben. Dort heißt es, die „Finsternis der Unwissenheit“ sollte durch „wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten“ des Staates „aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet“ werden. Weiter, die Bildung der gesamten Jugend wird „als die Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nation“ erkannt; ihr „Endzweck“ war die Gemeinnützigkeit⁷. Bei der Einführung der Schulpflicht ging es daneben aber sehr stark um Nützlichkeitsmotive. Die Untertanen sollten durch Ausbildung tüchtige Bürger werden, vor allem zu einer Verbesserung der Wirtschaftslage beitragen⁸. Sowieso verlangten die Entwicklung des Handels und des Verkehrs sowie die Anfänge der Industrie von jedem einzelnen Menschen eine gewisse elementare Bildung⁹.

⁴ Boyer nach *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 17

⁵ Vgl. *Gartz*, Weltgeschichte. Wissen leicht gemacht. Compact Verlag, Stockholm 2005, 76

⁶ *Gutkas*, Österreich unter dem geistigen Einfluß von Aufklärung und Josephinismus. In: Mraz, Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Institut für österreichische Kulturgeschichte, Eisenstadt 1974, 15

⁷ So in der Präambel der Allgemeinen Schulordnung von 1774. nach *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1984, 103

⁸ *Prinz*, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge. Dissertation Wien 1995, 77

⁹ *Battista*, Die österreichische Volksschule. ÖBV, Wien 1948, 8

Die Sache stellt sich ambivalent dar: Der Nutzen für den absolutistischen Staat war allen Anschein nach vordergründig, auch wenn Ideen der Aufklärung erkannt werden können.

Dabei muss bedacht werden, dass die ohnehin durch Arbeitslast, Steuerdruck, Geldnot etc. geplagte Masse der Bevölkerung die Einführung von Schulpflicht verbunden mit Schulgeldzwang und Schulbauten vor allem als Belastung empfanden¹⁰. Das lässt darauf schließen, dass viele Menschen aufgrund ihrer Lebensumstände nicht den Wert von Bildung erkennen bzw. auch nicht die Energie und Ressourcen dafür aufbringen konnten. Es mangelte vielerorts an Geld und Mittel, was von der staatlichen Obrigkeit nicht bedacht wurde, wodurch die Verwirklichung der Reform vor allem auf dem Land nicht gelingen konnte¹¹. Auch der wirtschaftliche Aufschwung bringt zweierlei mit sich: Er verlangt zwar einerseits nach gebildeten Fachkräften, andererseits aber auch nach billigen Arbeitskräften in den aufkommenden Fabriken. Speziell in der Textilindustrie kamen Frauen und Kinder gerade recht. Dass dabei Bildung auf der Strecke bleibt, liegt auf der Hand. Wie auch Tremel festhält, bedeutete das Aufkommen von Fabriken für die Bildung der Massen ein extrem negatives Faktum¹².

Trotz aller Schwierigkeiten gelang es durch die Reformen Maria Theresias und später ihres Thronfolgers Joseph II, das elementare Schulwesen in Österreich von Grund auf zu erneuern und in der ganzen Monarchie zumindest ein Bewusstsein für die Angelegenheiten der Schule zu wecken¹³. Deshalb können Verbesserungen im niederen Schulwesen auf die Reform zurückgeführt werden, jedoch schaffte sie es bei weitem nicht allen Kindern und somit dem gesamten Volk Schulbesuch und Bildung zu ermöglichen¹⁴.

¹⁰ Maier, Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule in Bayern und Österreich. Eine Vergleichende Untersuchung von den Anfängen bis zur Gegenwart. Brügel & Sohn, Ansbach 1967, 22f

¹¹ Ebd. 75

¹² Tremel, Wirtschaft und Bildung im österreichischen Frühliberalismus, In: Mraz, Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Institut für österreichische Kulturgeschichte, Eisenstadt 1974, 30

¹³ Vgl. Boyer nach Salber, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 65

¹⁴ 1781 ließ Joseph II eine Untersuchung zum Schulbesuch in den Ländern der Monarchie durchführen. Regionale Unterschiede waren sehr groß, durchschnittlich besuchten weniger als ein Drittel der schulfähigen Kinder die Schule (Grimm nach Salber, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 56)

2.1.2. Bis zum Revolutionsjahr 1848

Große, politische Umwälzungen, bedingt durch die napoleonischen Kriege, die Ausrufung des Kaiserreichs Österreich und den Zusammenbruch des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, fanden zu Beginn des 19. Jahrhunderts statt. Die Reformer des Kaiser Franz I (erster Kaiser von Österreich) hatten das Ziel, das Volk stärker für den Staat und seine Probleme zu interessieren. Der Zusammenhang zum Bildungssystem leuchtet ein. 1804 kam ein neues Volksschulgesetz, wodurch die staatliche Aufsicht des Schulwesens verstärkt werden sollte. Ausbildung und Schulwesen waren aus Sicht des Staates vor allem von einem Nützlichkeitsgedanken geleitet, das heißt Ausbildung der Jugend für wirtschaftliche Zwecke, die Betonung lag auf technischen Fächern und Mathematik. Außerdem war das ausgesprochene Bildungsziel dieser „Politischen Verfassung der deutschen Volksschulen für die k.k. österreichischen Erbländer“ (aus dem Jahre 1805), die „arbeitenden Volksklassen zu recht...lenksamen...Menschen zu machen“¹⁵. Von den Gedanken der Aufklärung ist dabei nichts zu spüren, eher die Angst vor revolutionären Strömungen (bedingt durch die Ideen der Französischen Revolution¹⁶).

Zu bemerken ist jedoch, dass die Situation sehr von lokalen Gegebenheiten geprägt war, beispielsweise war sie in Städten besser als in Industrieregionen, in denen Kinder arbeiten mussten. Vor allem auf dem Land war die herrschaftliche Schicht skeptisch gegenüber Bildung für das ganze Volk. Gebildete Menschen gefährden Sicherheit und Ruhe und bargen außerdem die Gefahr der Abwanderung. Trotzdem sind auch hier einige liberale Strömungen zu bemerken. Hervorzuheben ist beispielsweise Erzherzog Johann, der großartige kulturelle Leistungen in der Steiermark vollbrachte. Ihm war die Bildung der Massen immer ein großes Anliegen und Hauptmotivation seines öffentlichen Wirkens. In dem 1811 von ihm gegründeten Joanneum in Graz wurden an Sonn- und Feiertagen Kurse und Vorträge für Handwerker und Gewerbetreibende über Allgemeinbildung abgehalten. Erzherzog Johann gilt als Aufklärer und freiheitlicher

¹⁵ Nach *Tremel* Wirtschaft und Bildung im österreichischen Frühliberalismus, In: Mraz, Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Institut für österreichische Kulturgeschichte, Eisenstadt 1974, 37

¹⁶ Scheipl/Seel nach *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 69

Demokrat und wird als einer der Vordenker der Volksbildung bezeichnet¹⁷. Liberales Gedankengut war demnach mancherorts in der Gesellschaft vorhanden und wurde teilweise gelebt, der Großteil der Menschen blieb davon aber unberührt, vor allem weil es sich bei Verwirklichungen meistens um private Initiativen handelte.

Gesamtstaatlich konnten auch die Nachfolger Maria Theresias keine einheitlichen und guten Strukturen schaffen, weshalb in der Literatur Österreich in der Zeit von 1815-1848 „mit leichter Übertreibung“ als ein „Land der Analphabeten“ bezeichnet wird¹⁸. Während das Volksschulwesen also in dieser Zeit stagnierte¹⁹, verzeichnete die Industrie und die Wirtschaft einen enormen Aufschwung, nicht zuletzt aufgrund der guten, politischen Beziehungen zu England und seiner bahnbrechenden Technologie. Böhmen, Niederösterreich/Wien und die Steiermark waren die größten Industriegebiete, weshalb auch hier die ersten polytechnischen Lehranstalten entstanden sind, um der Ausbildung von Fachkräften nachzukommen. 1815 wurde eine solche in Wien eröffnet. Es ging dabei nicht um Demokratie, selbständiges Denken, Kritikfähigkeit o.ä. sondern schlicht und einfach darum, Menschen zweckmäßig auszubilden, um ihre Leistungsfähigkeit für Staat und Wirtschaft zu nutzen²⁰.

Zeitgleich und bedingt durch die napoleonischen Kriege, kommt es zur Herausbildung einer neuen gesellschaftlichen Klasse, nämlich dem Bürgertum, das zu einem großen Teil aus Beamten bestand und großes Interesse an Kultur und Bildung zeigte. Für den Adel bedeutete dieser „gebildete Mittelstand“ eine ständige Konkurrenz²¹. Bürgerliche Kinder und Jugendliche besuchten vor allem die Gymnasien, die, im Gegensatz zum Grundschulwesen, in dieser Zeit, vor der Revolution 1848, große Neuerungen erlebten. So hat der „Organisationsentwurf für die österreichischen Gymnasien und Realschulen“ aus dem Jahre 1849 neuhumanistische Gymnasien geschaffen, die die geistige Selbstständigkeit des jungen Mannes als wesentliches Ziel von Erziehung verstanden.

¹⁷ *Altenhuber*, Bildung, Freiheit, Fortschritt - Gedanken österreichischer Volksbildner, Verband österreichischer Volkshochschulen Wien 1965, 38-45

¹⁸ *Tremel*, Wirtschaft und Bildung im österreichischen Frühliberalismus, In: Mraz, Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Institut für österreichische Kulturgeschichte, Eisenstadt 1974, 38

¹⁹ vgl. *Scheipl/Seel* nach *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 72

²⁰ vgl. *Scheipl/Seel*, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. Leykam Verlag, Graz 1985, 35

²¹ *Engelbrecht*, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Österr. Bundesverlag, Wien 1984, 207

Die Gymnasien hatten ganz bestimmte Selektionsverfahren, am meisten berücksichtigt wurde die Vermögenslage der Eltern²². Wenn man sich diese Entwicklungen vor dem Hintergrund der wirtschaftlichen Veränderungen vor Augen führt, so lässt sich schnell ein Schluss ziehen: Auf der einen Seite entsteht der „gebildete Mittelstand“, dessen Kinder die Gymnasien besuchen. Auf der anderen Seite die Arbeiter, für deren Bildung vereinzelt Bewusstsein zu verzeichnen ist, gesamtgesellschaftlich und von staatlicher Instanz dafür aber wenig Verwirklichungspotential vorhanden ist, beziehungsweise die wirtschaftliche Produktion, keine „Zeit“ und Ressourcen für die Bildung der breiten Masse schafft.

Adalbert Stifter soll in diesem Zusammenhang angeführt werden, der in einem Artikel (erschienen 1849 im „Wiener Boten“) über diese Klassengegensätze schreibt. Über die wissenschaftliche Schule, schreibt er, sie hätte die „allgemein menschliche in Europa“ derart überholt und überflügelt, dass „Bildung nur in einer Klasse von Menschen einen hohen Schwung genommen“ hat, während die übrigen verhältnismäßig zu weit zurückgeblieben sind. Dies hätte zu zwei Klassen geführt, nämlich die der Wissenden und der Nichtwissenden.

„Zwei Klassen, die einander immer entgegengesetzt sind, die sich nicht verstehen, die andere Neigungen, andere Lebensweisen und andere Bedürfnisse haben, die sich mißtrauen...je mehr eine gleiche Bildung nach den natürlichsten Abstufungen die ganze Bevölkerung durchdringt, desto fester wird die Liebe, Eintracht, Vertrauen, Einsicht und auch Macht und Dauer des Staates bestehen.“²³

Stifter erkannte die Gefahr dieser starken Klassengegensätze und sieht darin das friedliche Zusammenleben gefährdet. Bildung gehört zu den Schlüsselfragen, um soziale Ungleichheiten friedvoll auszugleichen.

2.1.3. 1848 bis zur Jahrhundertwende

Die Revolution 1848 wird von vielen verschiedenen Bewegungen getragen, was viele Unzufriedene vereint hat, war der Wunsch nach Demokratisierung²⁴. Obwohl die Revolution scheiterte, blieb sie nicht ohne Folgen, es kam zu gesellschaftlichen

²² Engelbrecht, Geschichte des österreichischen Bildungswesens, Österr. Bundesverlag, Wien 1984, 103

²³ Stifter nach Altenhuber, Bildung, Freiheit, Fortschritt - Gedanken österreichischer Volksbildner, Verband österreichischer Volkshochschulen Wien 1965, 51

²⁴ Konrad, Der Zeithintergrund: 1848 bis zur Jahrhundertwende. in: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), Erwachsenenbildung 1848 bis 1900. Österreichischer Studienverlag, Innsbruck 1998, 11

Aufbrüchen und Fragen der Bildung rückten in den Vordergrund. Liberale und konservative Strömungen rangen permanent um die Vormachtstellung, womit gleichzeitig die Rolle der Kirche in Staat und Gesellschaft immer wieder neu verhandelt wurde, was sich auch stark auf die Bildungssituation auswirkte.

Battista gibt einen Überblick über das Grundschulwesen. Diese hat sich in dieser Zeit nur auf elementarste Bildung – Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen – beschränkt. Geographie, Weltgeschichte oder Naturlehre kamen im Unterricht nicht vor. Die Lehrer, deren Ausbildung weiterhin schlecht war, waren wirtschaftlich von Deputaten abhängig. Der Inhalt der Schulbücher unterlag einer Zensur und lehrte Gehorsam gegenüber dem Absolutismus²⁵.

Die Kirche versuchte immer wieder ihren Einfluss auszubauen und stellte naturgemäß einen Gegenpol zu liberalen, aufgeklärten Gedankengut dar. Im August 1855 wurde von Pronuntius Kardinal Viale-Prelà und dem Fürstbischof von Wien Joseph Othmar von Rauscher ein Konkordat unterzeichnet. Die Aufsicht der Schule und die Anstellung der Lehrer wurden vollständig der Kirche überlassen²⁶. In der sogenannten Konkordatsschule durfte nichts gelehrt werden, was dem katholischen Glauben zuwidergelaufen wäre²⁷. In der Schulwirklichkeit kam es zu keinen wesentlichen Veränderungen, jedoch führte dieser Schritt zu vehementer Kritik von Seiten der sich bildenden, liberalen Partei. Die Fronten zwischen Kirche und Gesellschaft und Staat spitzten sich in Folge weiter zu²⁸.

2.1.4. Verfassung 1867

Die Verfassung von 1867 ist in zweifacher Hinsicht für die hier behandelte Problematik von Bedeutung. Die neuen, allgemeinen Rechte für Staatsbürger umfassten unter anderem das Vereins- und Versammlungsgesetz, das besagt, dass sich Menschen unabhängig von ihrer Herkunft und ihrem Status zusammenschließen können. Erst mit diesem Gesetz konnten sich unter anderem Bildungsvereine für Erwachsene etablieren

²⁵ Battista nach *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 81

²⁶ *Mikschy*, Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz 1869. Kodek, Wien 1949, 5

²⁷ *Glöckel*, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 6

²⁸ *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 124

und entfalten (wie beispielsweise jener der Arbeiter und Arbeiterinnen). Außerdem besagt Artikel 17, dass die Wissenschaft und ihre Lehre frei sind. Artikel 18 betrifft den generellen Wunsch nach (Aus-)Bildung – dort heißt es: „Es steht jedermann frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will.“²⁹

2.1.5. Reichsvolksschulgesetz

1869 gelang es liberalen Politiker das Reichsvolksschulgesetz durchzusetzen. Es entstand eine öffentliche und interkonfessionelle Volksschule³⁰, die für alle Kinder offen stand und als Grundschule für das gesamte Volk erklärt wurde. Der Einfluss der Kirche konnte zurückgedrängt werden. Die Volksschullehrer wurden politisiert und kämpften um Mitspracherecht. Der Lehrer der „neuen Schule“ sieht sich als Förderer des Fortschritts und wird zum „ersten und wichtigsten Träger der Volksbildungsidee, zum Gestalter der Anhebung der Bildung auch der – angewachsenen – breiten Masse“³¹. Umgesetzt wird diese neue Rolle insofern, als Lehrer nun auch Erwachsene, in Form von Sonntagsschulen oder öffentlichen Vorträgen, unterrichten³². Somit können Verbesserungen des Schulwesens, die Bildung des Volkes zum Ziel hatten, nicht vom Aufkommen der außerschulischen, heute benannten Erwachsenenbildung getrennt werden.

In der Lehrerausbildung gab es viele Veränderungen, sowohl was allgemeine Bildung als auch didaktische Umsetzung betrifft. Das Kind und seine Bedürfnisse flossen in viele Bereiche der Wissenschaft ein³³. Die Schulpflicht wurde auf acht Jahre angehoben und der Fächerkanon wesentlich erweitert. So sollte in jeder Volksschule neben Religion, Sprache und Rechnen auch Natur- und Erdkunde, Geschichte, Geometrische Formenlehre, Gesang und Leibesübungen unterrichtet werden.

²⁹ Aus dem Gesetzblatt: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?apm=0&aid=rgb&datum=18670004&seite=00000396&zoom=2>, abgerufen im Februar 2011

³⁰ Volksschule löst die Bezeichnung der Trivialschule ab (Ladinger nach *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 111)

³¹ *Teml*, Die Lehrerbildung nach dem Reichsvolksschulgesetz. In: Mraz, Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Institut für österreichische Kulturgeschichte Eisenstadt 1974, 92

³² *Blaschek*, Volksbildnerische Initiativen auf dem Lande in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. in: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), Erwachsenenbildung 1848 bis 1900. Studien Verlag, Innsbruck 1998, 67

³³ *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 125

Es waren also Bestrebungen da, allen Kindern mehr beizubringen als nur einfaches Rechnen, Schreiben, Lesen, was für diese Zeit eine enorme Neuerung darstellte. Reformen wie das Reichsvolksschulgesetz stellen deshalb einen wichtigen Schritt in der Schulgeschichte dar und sind eine Errungenschaft liberaler Politik. In Wirklichkeit gab es trotzdem viele arbeitende Kinder. In der Industrie und in bäuerlichen Verhältnissen galten die Kinder als Arbeitskraft³⁴, weshalb es viele Möglichkeiten der Schulbesuchserleichterungen etc. gab. Wie Kucher feststellt, blieb trotz des Reichsvolksschulgesetzes von 1869 der Mehrheit der österreichischen Arbeiterschaft die qualifizierte, schulische Bildung verschlossen³⁵. Außerdem kam es 1883, infolge des Verlustes der Mehrheit der liberalen Partei, zu einer Novellierung des Reichsvolksschulgesetzes, wodurch viele der zuvor errungenen Reformen wieder zurückgenommen wurden³⁶.

Auch Stifter bemängelt das aufklärerische Moment in diesen Verbesserungen. So konstatiert er sukzessive curriculare Verbesserungen und organisatorische Reformen, wobei trotzdem „der Disziplinierungs- und Pazifizierungsaspekt bis ins 20. Jahrhundert das wesentliche Charakteristikum von Schule und Erziehung“ blieb³⁷.

2.1.6. Bildung

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts war infolge von Industrialisierung, wirtschaftlichen Aufschwung, Kapitalismus (der naturgemäß Verlierer erzeugt), Liberalismus, entstandenen politischen Parteien, Demokratiedenken, Absolutismus, Massenideologien etc. Bildung zu einem ganz entscheidenden politischen Kampfterrain geworden. Viele Akteure kämpften um Einfluss, wollten ihre Inhalte an die Menschen bringen und Meinungen bilden. Das Medium der Presse wurde dafür stark genutzt³⁸.

Durch die Entwicklungen in der Bildungsfrage entwickelte sich eine Privilegienstruktur, die durch das Berechtigungssystem Schule gelenkt wurde. Um in Politik und Wirtschaft mitwirken zu können, war ein mittlerer oder höherer Bildungsabschluss erforderlich.

³⁴ Vgl. Engelbrecht nach *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 113

³⁵ Kucher nach *Gruber*, Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. In: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), Erwachsenenbildung 1848 bis 1900. Österreichischer Studienverlag, Innsbruck 1998, 113

³⁶ *Hackl*, Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1990, 25

³⁷ Stifter nach *Ehs*, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 102

³⁸ *Salber*, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007, 125

Nicht mehr (nur) woher man kam, also den Status, den man ohnehin von Geburt an hatte, zählte, sondern auch wer man war und was man konnte/wusste. Ab diesen Zeitpunkt sicherte Bildung/Schule Lebenschancen³⁹.

Wiesinger-Stock unterscheidet vier Bildungsbegriffe⁴⁰, die zu dieser Zeit die bildungspolitische Landschaft prägten. Der *liberale* Begriff gilt als humanistisch und bürgerlich und proklamiert Bildung als Menschenrecht, das unabhängiges und kritisches Denken zum Ziel hat. Im *deutsch-nationalen* Gedanken wird auf körperliche Ertüchtigung, Leistungsfähigkeit und die deutsche Sprache gesetzt. Die *Arbeiterbewegung*, die sich zwar aus einem liberalen Milieu heraus entwickelte, kritisierte zunehmend den bürgerlichen Bildungsbegriff und steht für Bildung, die zum besseren Verständnis der eigenen, gesellschaftlichen Position und nicht vorrangig der eigenen Karriereleiter dient. Den vierten Zugang stellt der *katholisch-konservative und christlich-soziale* dar, der Bildung nach christlichen Werten und dem Wohltätigkeitsgedanken ausrichtet und Bildungsangebote für Benachteiligte mit dem Argument der Nächstenliebe fordert.

Filla betont den neuen Typ von Gesellschaft, der sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts herausbildete und den er die „Wissenschaftsgesellschaft“ nennt. Eine Gesellschaft, die auf den methodischen und organisatorischen Mustern der modernen Wissenschaft analysiert wird, entsteht⁴¹.

Gleichzeitig stellte sich am Ende des 19. Jahrhunderts die soziale Frage neu. Die Einsicht, dass das Leben nicht schicksalhaft hingenommen werden muss, sondern bewusst gestaltbar ist, wurde im Zuge der Aufklärung gestärkt. In diesem Zusammenhang wurde Bildung immer mehr als Befreiung von politischer Fremdbestimmung definiert⁴².

Bildung ist ein wesentlicher Faktor der Bewusstmachung und impliziert in diesem Sinn immer etwas Politisches. Deshalb ist Bildungspolitik seit jeher ein hart umkämpftes und stark gelenktes Terrain. In einer demokratischen Gesellschaft stellt sich die Frage nach

³⁹ Gruber, Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. In: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), Erwachsenenbildung 1848 bis 1900. Österreichischer Studienverlag, Innsbruck 1998, 112

⁴⁰ Wiesinger-Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 52f

⁴¹ Filla, Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 693

⁴² Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007 32

Bildung neu. Wie können demokratische Verhältnisse verwirklicht werden und was braucht es für Mitglieder, um ihren Fortbestand zu gewähren? Demokratische Verhältnisse eröffnen neue Handlungsmöglichkeiten, die möglichst allen Menschen bewusst und zugänglich gemacht werden sollen. Das heißt Bildung ist wichtig, um Demokratie als Staatsform zu verwirklichen, was auch in den Schriften von Adalbert Stifter ganz klar betont wird:

„Wie wichtig diese Geistesübung und eine höhere allgemeine Bildung ist, zeigt sich gerade eindringlich in unserer Zeit, wo alle, der Staatsmann, der Gelehrte, der Geschäftsmann, der Bürger und der Bauer, berufen werden können, über Staatsdinge, Gemeinde- und Landangelegenheiten ein Wort, ein Urteil, eine Handlung abzulegen.“⁴³

Nachdem allen das Recht auf Partizipation eingeräumt wird, wird eine allgemeine, höhere Bildung auch für alle wichtig, wobei hier auffällt, Stifter betont die Urteilskompetenz, wie das heute im Kompetenzmodell der politischen Bildung vorkommt.

In Bezug auf das Schulwesen und den Regelunterricht, soll der Begriff der Erziehung kurz Erwähnung finden. Gagel trifft die Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung. Erziehung ist demnach „die planmäßige Einwirkung auf Heranwachsende mit dem Ziel, ihnen erwünschte Verhaltensdispositionen zu vermitteln“. Bildung verfolgt „das Anregen und Zur-Tätigkeit-Bringen der im einzelnen Menschen angelegten Fähigkeiten, seines Vermögens“⁴⁴.

Die Definition Froeses ist wohl auch einem liberalen, humanistischen Bildungsbegriff zuzuordnen, er meint Bildung...

„...erschließt dem Menschen das Verständnis für seine Stellung im Kosmos wie seiner selbst; sie erzeugt ein Verantwortungsgefühl für die Nächsten wie für sich selbst; sie verhilft zum sachgemäßen Handeln in und an der Welt wie zum Umgang mit sich selbst“⁴⁵.

⁴³Stifter nach *Altenhuber*, Bildung, Freiheit, Fortschritt - Gedanken österreichischer Volksbildner, Verband österreichischer Volkshochschulen Wien 1965, 56

⁴⁴ *Gagel*, Politische Bildung. In: Holtmann, Politik-Lexikon. 3. Auflage, Oldenburg, München; Wien 2000, 499

⁴⁵ *Froese*, Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft. 2. Auflage, Beltz, Weinheim 1967, 45

2.1.7. Volksbildung

Setzt man sich mit dem Begriff der Volksbildung auseinander, so muss man sich die Frage stellen, was oder wer mit Volk gemeint ist. Im heutigen Verständnis sprechen wir von *Volk* in einem kulturellen Kontext, während der *Nation* eine soziale und politische Funktion zugeschrieben wird. Im historischen Rückblick jedoch fällt auf, dass Volk und Nation lange Zeit teilweise synonym bzw. ohne scharfe Abgrenzung verwendet wurden und immer wieder verschmolzen sind. Heute stellen sie zwei unabhängige Begriffe dar⁴⁶. Dvorák setzte sich mit dem Begriff des Volkes in Bezug auf die Wiener Volksbildung auseinander. Er hat festgestellt, dass „Volk“ in diesem Zusammenhang nicht wie im deutschen Reich als nationaler Terminus verstanden wurde, sondern eine soziale Bedeutung hatte⁴⁷.

Wenn man sich die Entwicklung der Volksbildung im historischen Verlauf anschaut und vor allem auch die Bemühungen und das Bestreben nach einer Bildung für das gesamte Volk in Betracht zieht, so schließt Volksbildung die Schule vorerst nicht aus. Im Streben danach, Schule in der öffentlichen Wahrnehmung als allgemeines und wertvolles Gut darzustellen, das allen Kindern Bildung ermöglicht, ist eben der Wunsch enthalten, dass auch das gemeine Volk gebildet wird, in der *Volksschule*. Sieht man Volksbildung als Errungenschaft – wofür hart gekämpft wurde, so sind Verbesserungen des Schulwesens und überhaupt ein Wertewandel von allgemeiner Bildung nicht vom Aufkommen einer Volksbildung, im Sinne der Vorläuferin der heutigen Erwachsenenbildung zu trennen.

Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich definiert Volksbildung als eine ...

„... organisierte außerschulische, in ihrer Intention auf das ganze Volk bezogene außerberufliche Bildung, getragen von der Idee der Förderung demokratischer Mündigkeit im Sinne einer Teilhabe aller am kulturellen und geistigen Leben des Volkes, entsprechend ihrer je spezifischen Rolle und Eigenart“⁴⁸.

⁴⁶ Wiesinger-Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 88

⁴⁷ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien. In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 37

⁴⁸ Ferstl, Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. 2. Band, Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, Salzburg 1983, 23

Die Einteilung von Wiesinger-Stock ermöglicht eine grobe Unterscheidung der im 19. Jahrhundert aufkommenden Einrichtungen. Sie benennt zwei „Typen“ von Volksbildung. *Weltanschaulich gebundene* Bildungsinitiativen vermitteln Wissen einer ideal geprägten Gemeinschaft zum Nutzen einer bestimmten Personengruppe bzw. einer Weltanschauung. Die Arbeiterbildungsvereine zählt sie zum Beispiel hierzu. Dem gegenüber steht die *neutrale Volksbildung*, die Wissen zum Nutzen des Individuums und der Gesamtgesellschaft vermittelt. Dabei merkt sie an, ideologische Neutralität beziehe sich nicht unbedingt auf den Träger der Bildung, sondern auf die Zielsetzung der Bildungsbestrebung⁴⁹.

Siebert und Gruber bezeichnen Erwachsenenbildung als Produkt beziehungsweise als Errungenschaft der Moderne. Die Epoche der Volksbildung beginnt im 19. Jahrhundert mit neuen, gezielten Bildungsangeboten für Erwachsene zu einer Zeit, in der die ständische Ordnung zusammenbrach. Ihre Breitenwirkung konnte sie, wie oben schon erwähnt aber erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in einem liberalen Kontext und unter anderem durch das Vereinsgesetz erlangen. Unterschiedlichste Vereine und Bildungsimpulse fanden ihre Berechtigung, ob bürgerlich-liberale, katholische, Landwirtschaftsgesellschaften, Arbeiterbildung usw. Gerade zu Beginn wird der Erwachsenenbildung ein sehr schichtspezifischer und von Klassenbewusstsein geprägter, ideologischer Charakter zugeschrieben. Später entsteht eine Volksbildung, die sich als überparteilich und überkonfessionell deklariert und geprägt von Humanitätsidealen, Freiheit und Rationalismus etc. zum Ziel hatte, die kulturelle Kluft der Bevölkerungsschichten zu überwinden⁵⁰. Kurt Gerhard Fischer bezeichnet beispielsweise den 1869 entstandenen „Deutsche Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse“ als „repräsentativ für die nun einsetzende liberale, wissensverbreitende Richtung der Volksbildung“⁵¹. Anfang des 20. Jahrhunderts erreichte sie ihren Höhepunkt und geht mit dem „Verblässen der tragenden

⁴⁹ Wiesinger-Stock, *Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung*. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 94

⁵⁰ Blaschek, *Volksbildnerische Initiativen auf dem Lande in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung 1848 bis 1900*, Österreichischer Studienverlag, Innsbruck; Wien 1998, 70

⁵¹ Fischer nach Blaschek, *Volksbildnerische Initiativen auf dem Lande in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung 1848 bis 1900*, Österreichischer Studienverlag, Innsbruck; Wien 1998, 71

Bildungsidee nach dem 2. Weltkrieg“ zu Ende⁵². Für diesen Zeitraum hat der Begriff der Volksbildung allgemeine Gültigkeit.

2.1.8. Arbeiterbildungsverein

Obwohl die Revolution 1848 niedergeschlagen wurde, kam es zu einem verstärkten Klassenbewusstsein der Arbeiter. Die Zeit zwischen 1850 und 1880 gilt als Phase des Hochliberalismus, in der sich die kapitalistische Produktionsweise durchgesetzt hat. Die sich etablierende Arbeiterklasse war dieser vor allem bis in die 60er Jahre vollständig ausgeliefert. Was in diesem Zusammenhang auch das Gesetz von 1867 bedeutet, zeigt das zuvor herrschende „Koalitionsverbot“, das Vereinigungen mit politischer Zielsetzung sowohl der Arbeitgeber- wie der Arbeitnehmerseite unter strengste Strafandrohung stellte⁵³.

1867, das somit als bedeutendes Jahr gilt, wurde der Arbeiter-Bildungsverein in Gumpendorf⁵⁴ gegründet. Die Begründer legten fest:

„Wollen wir eine gedeihliche Fortentwicklung des Arbeiterstandes, so muss sich der Arbeiter soviel geistige Bildung zu verschaffen suchen, um imstande zu sein, die Mängel seiner materiellen Lage zu erkennen und dagegen die richtigen Mittel zu finden. Durch den Arbeiterbildungsverein haben wir das Mittel, unsere Interessen zum Ausdruck zu bringen und sie auch zu wahren. Die Arbeiter müssen aufhören, die Stiefkinder des Volkes zu sein.“⁵⁵

Bildung ist für die österreichische Arbeiterbewegung von diesem Zeitpunkt an ein ganz zentraler Punkt, um politisch aktiv zu sein, die Voraussetzung dafür sich politisch zu entwickeln und emanzipatorische Leistung hervorzubringen⁵⁶. Bildung erfüllte laut Gruber für die Arbeiterbewegung eine Doppelaufgabe: Zum einen ging es um Verbesserung elementarer und beruflicher Bildung, zum anderen aber darum, Bewusstsein für die Bewegung zu schaffen⁵⁷.

⁵² Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs nach Wiesinger-Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 94

⁵³ Gruber, Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. in: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), Erwachsenenbildung 1848 bis 1900. Österreichischer Studienverlag, Innsbruck; Wien 1998, 109

⁵⁴ Er gilt aufgrund der guten Dokumentation als einer der bekanntesten Arbeiter-Bildungsvereine (ebd. 119)

⁵⁵ Göhring, Blitzlichter zur Frage Bildungsziele und Aktivitäten der österreichischen Arbeiterbewegung. In: Stifter (Hrsg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule. 2. Auflage, Verein zur Geschichte der Volkshochschulen – Österreichisches Volkshochschularchiv, Wien 1995, III/2-3

⁵⁶ ebd., 3

⁵⁷ Gruber, Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. In: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), Erwachsenenbildung 1848 bis 1900. Österreichischer Studienverlag, Innsbruck; Wien 1998, 119-120

Die Arbeiterbildungsvereine werden heute oft als Wurzel der Volkshochschulen bzw. der Volksbildung bezeichnet⁵⁸. Filla bestreitet dies – die Arbeiterbildungsvereine gehörten „lediglich“ zum „Humus, der eine Volksbildung im modernen Sinn der Volkshochschulen erst gedeihen ließ“. Sie unterscheiden sich aber grundsätzlich, da die Volkshochschulen Massenbildung zum Ziel hatte, während die Arbeiterbildung sich auf die Herausbildung von Funktionären konzentrierte. Daraus leitet sich der wesentliche Unterschied ab: die Volkshochschulen waren ihrem Anspruch nach neutral, die Arbeiterbildung war parteilich⁵⁹ – im Sinne Wiesinger-Stocks in ihren Zielen weltanschaulich. Deshalb prägte, laut ihr, die Arbeiterbewegung, in Abgrenzung zum bürgerlichen-liberalen einen eigenen Bildungsbegriff. Diese Abgrenzung wurde in der Rede Victor Adlers 1902 auf einer Festversammlung im Arbeiterbildungsverein klar gefestigt. Gemäß der bürgerlichen Gesellschaft sei es gebildet, orthografisch schreiben, reden, essen usw. zu können, die Namen von Dichtern, Komponisten und Philosophen zu kennen und zu wissen „wann man im Theater Bravo zu rufen hat“. Die Arbeiterbewegung hingegen sieht in Bildung Selbsterkenntnis – „Darüber nachzudenken, wie Sie geworden sind und was aus Ihnen werden soll, das nenne ich Bildung“, so Adler über den „himmelweiten Unterschied“ zwischen dem Bildungsbegriff der Arbeiterbewegung und jenem des Bürgertums in dieser Rede⁶⁰.

2.1.9. Katholische Volksbildung

Von Seiten der Kirche gab es nicht unbedeutende Bemühungen, außerschulische Bildungsimpulse zu setzen. Blaschek verweist auf zahlreiche katholische Lese-Vereine, Volksvereine und Casinos, die in den 1850er und 60er Jahren durch engagierte Priester entstanden sind. Aber auch Arbeiterbildung fand in konfessionellem Rahmen statt, wie beispielsweise in den Kolpingheimen⁶¹. Diese Bildungsinitiativen verfolgten einen katholischen Bildungsbegriff, geprägt von christlich-sozialen Werten. Daneben gab es auch Vertreter der Kirche, wie den Theologe und Priester Bernard von Bolzano (1781-1848), die einen liberalen und humanistischen Bildungsbegriff prägten. Bolzano sah es

⁵⁸ Filla, *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?* Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 29

⁵⁹ Filla nach Ehs, *Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat*. Manz-Verlag, Wien 2007, 34

⁶⁰ Adler nach Dvorák, *Wissenschaftliche Weltauffassung, Arbeiterbewegung und die Wiener Volkshochschulen in der 1.Republik*. In: *Stifter, Arbeiterbildung und Volkshochschule*. 2.Auflage, Verein zur Geschichte der Volkshochschulen - Österreichisches Volkshochschularchiv, Wien 1995, IV/2

⁶¹ Blaschek, *Volksbildnerische Initiativen auf dem Lande in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: Filla/Gruber/Jug (Hrsg.), *Erwachsenenbildung 1848 bis 1900*, Österreichischer Studienverlag, Innsbruck; Wien 1998, 66f

als soziale Pflicht der Wissenden, den Unwissenden von ihrem Wissen mitzuteilen und gilt als „erster Verkünder der Idee der freien Volksbildung in Österreich“⁶². Seine Zielsetzungen und Forderungen wurden, laut Altenhuber, später von führenden Köpfen der Wiener Volksbildung übernommen. Auch Filla verweist auf seine Ideen und Bestrebungen. Fortbildung Berufstätiger in Feiertagsschulen, die Schaffung öffentlicher, dem lokalen Wirtschafts- und Kulturbetrieb angepasster Bibliotheken, öffentliche Beihilfen zur Aus- und Weiterbildung zu für die Gesellschaft notwendigen Leistungen sowie staatliche Kunst- und Wissenschaftspflege gehörten dazu⁶³.

2.1.10. Politische Bildung

Dass Bildungszugänge von herrschaftlichen Strukturen bestimmt und Lehrinhalte lange Zeit den Zweck der Systemerhaltung erfüllten, ist ein Faktum. Bildungsfragen – vor allem im schulischen Bereich, werden in der politischen Sphäre verhandelt und sind somit von Machtstrukturen geprägt. Doch wie war es mit *politischer* Bildung in diesem Zusammenhang im 19. Jahrhundert bestellt? Wie gestaltete sich beispielsweise Bildung hinsichtlich politischer Fragen für die Privilegiertesten?

Dazu soll Adolf Exner und seine Gedanken „Über politische Bildung“ angeführt werden, die er anlässlich seiner Inauguration als Rektor der Universität Wien 1892 festhielt. Darin betont er die Dringlichkeit, sich mit politischer Bildung auseinanderzusetzen, vor allem „in ihrem Gegensatz zur naturwissenschaftlichen Bildung und der von dieser getragenen Weltanschauung, welche die Gegenwart beherrscht und auf weiten Gebieten auch des sozialen Lebens unserem zur Neige gehenden Jahrhundert ihren Stempel aufdrückt“. Das 19. Jahrhundert falle, so Exner in eine „Periode blühender naturwissenschaftlicher Bildung“, wodurch „der Geist des Jahrhunderts auf politische Bildung“ „kümmerlich und zurückgeblieben“ sei⁶⁴. Er beschreibt den politisch Gebildeten sehr vage, sicher ist ihm jedoch der Blick für soziale Phänomene und die geistige Verarbeitung sozialer Tatsachen, wozu die Methode

⁶² *Altenhuber*, Bildung, Freiheit, Fortschritt - Gedanken österreichischer Volksbildner, Verband österreichischer Volkshochschulen, Wien 1965, 23

⁶³ *Filla*, Die Wiener Volksbildung von 1918-1934 – Modell oder Legende? In: Filla (Hrsg.), Universität, Schulreform und Volksbildung. Schriftenreihe des Verbandes Wiener Volksbildung 1982, 46

⁶⁴ vgl. dazu die Ausführungen zu Hans Kelsen unter 2.2.4.

wichtig ist, die sich ganz wesentlich von den naturwissenschaftlichen unterscheidet⁶⁵. Die Rede liest sich wie ein Plädoyer für Sozialwissenschaften.

Heute, über hundert Jahre später, ist es Aufgabe unzähliger Organisationen, Lehrender, der Wissenschaft, Vereinen, Bildungseinrichtungen etc., sich mit „politischer Bildung“ auseinanderzusetzen, unter anderem gibt es an der Universität Wien seit 2008 eine eigene Fachdidaktik für politische Bildung. Eine rege Debatte ist in Gang gekommen, wobei über das Ziel politischer Bildung ein breiter Konsens herrscht – nämlich, politische Mündigkeit bei den Lernenden zu erzielen und sie zu eigenständiger Urteilskraft zu befähigen⁶⁶. Dieses Theorem nimmt epistemologisch seinen Ausgang in der Epoche der Aufklärung, ein Grund dafür die Schulreformen Maria Theresias als Ausgangspunkt zu wählen.

Juchler definiert im politikwissenschaftlichen Lexikon, politische Bildung als einen Sammelbegriff für schulische wie außerschulische Bemühungen zur Vermittlung politischer Kompetenzen. Für die Theoriebildung ist vor allem das „Politische“ als Terminus relevant. Das Politische ist geprägt durch eine große Anzahl von Meinungen, welche im Prozess der politischen Öffentlichkeit aufeinander treffen und verhandelt werden⁶⁷. Er verweist auf Hannah Arendt, die das Politische auf den Raum außerhalb des Individuums bezieht, der entsteht, wenn Menschen mit unterschiedlichen Ansichten und Interessen öffentlich miteinander kommunizieren, weshalb das Politische bei Arendt durch das „Faktum der Pluralität“ gekennzeichnet ist⁶⁸.

Politische Bildung als Wissenschaft ist der Gruppe der praktischen, politischen Philosophien zuzuordnen. Die praktisch-tätige Lebensform des menschlichen Daseins bringt zwingend die Frage mit sich, wie denn menschliches Handeln ausgerichtet sein soll, wenn ein gelungenes Leben das Ziel ist. Während sich bei Arendt das Politische notwendigerweise in der Auseinandersetzung mit Anderen ergibt, sieht Aristoteles den Menschen als *zoon politikon*, der das gute Leben nur in der staatlichen Gemeinschaft,

⁶⁵ Exner, Über politische Bildung. Inaugurationsrede, Dritte Ausgabe, Duncker & Humblot, Leipzig 1892, 14

⁶⁶ Juchler, Politische Bildung. In: Nohlen/ Schultze (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2, 4.aktualisierte und erweiterte Auflage, München 2010, 781

⁶⁷ Ebd., 778ff

⁶⁸ Arendt nach Juchler, Politische Bildung. In: Nohlen/ Schultze (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2, 4.aktualisierte und erweiterte Auflage, München 2010, 779

der *polis* erzielen kann. Er sieht das Politische also innerhalb des Menschen, etwas, das er mitbringt.

Politische Bildung bezieht sich als Disziplin auf das praktische, politische Handeln des Menschen. Sie kann sich somit nicht mit Analyse, Deskription oder Erklärung des politischen Geschehens begnügen. In Form von systematisch, angelegter Reflexion, soll die Theorie politischer Bildung das Gelingen in der politischen Praxis sicherstellen, wodurch eine normative Orientierung notwendig ist⁶⁹. Als dieser normative Bezugspunkt gilt beispielsweise in der Demokratiepädagogik⁷⁰, als auch in den nachstehenden Konzeptionen Otto Glöckels oder Hans Kelsens, die Demokratie!

2.1.11. Erwachsenenbildung

In einer globalen Gesellschaft und in Folge der nationalsozialistischen Betonung des „Völkischen“ belastet, ist der Begriff der „Volksbildung“ heute nicht mehr angebracht⁷¹. Vor etwa 40 Jahren hat sich „Erwachsenenbildung“ als neuer Begriff durchgesetzt. Neben der Distanzierung von nationalchauvinistischen Ideen und NS-Ideologie signalisiert der neue Terminus „Veränderungen im Aufgabenverständnis und in der Bildungswirklichkeit“⁷². Der emanzipatorische Ansatz wurde beibehalten – adressiert wird heute jedoch nicht mehr das Volk, sondern das Individuum⁷³.

Auch die Definition der KEBÖ lässt diese Entwicklung erkennen – dort heißt es über Erwachsenenbildung, sie sei „selbstverantwortete Bildung auf der Grundlage eines organisierten, freien Angebotes über den ersten Bildungsweg hinaus“⁷⁴.

Sie umfasst öffentliche und private Einrichtungen sowie Mischformen, Volkshochschulen, das Berufsförderungsinstitut (BFI), das Weiterbildungsinstitut der Wirtschaftskammer (WiFi), kirchliche Bildungszentren, nichtkonfessionelle Bildungswerke, Bildungsheime, zum Teil Büchereien usw.. Aufgrund dieser großen

⁶⁹ Juchler, Politische Bildung. In: Nohlen/ Schultze (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2, 4.aktualisierte und erweiterte Auflage, München 2010, 779

⁷⁰ Gürses, Das Politische (in) der politischen Bildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, Wien 2010, Online abgerufen: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>, 6, im März 2011

⁷¹ vgl. Siebert, Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, Wien 2009, Online abgerufen: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>, 7, im September 2011

⁷² Tietgens nach Wiesinger-Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 116

⁷³ Wiesinger-Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 116

⁷⁴ Ferstl, Grundbegriffe der Erwachsenenbildung, 2. Band, Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, Salzburg 1983, 10

Vielfalt gilt der Bereich der Erwachsenenbildung heute als der unüberschaubarste Teil des Bildungssystems. Sowohl die Teilnehmer und Teilnehmerinnen und ihre Gründe und Motivation, wie auch die Menschen, die dort ihren Arbeitsplatz haben, zeichnen sich durch größte Pluralität aus. In Österreich arbeiten in etwa 100.000 Menschen im Bereich der Erwachsenenbildung – in unterschiedlichsten Gebieten und Positionen von hauptberuflich bis ehrenamtlich.

Laut Seel ergibt sich für Erwachsene die Notwendigkeit einer fortwährenden Bildung aus den sich rasch verändernden Strukturen in Wirtschaft, Wissenschaft und Politik⁷⁵. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der „politischen Erwachsenenbildung“ verwendet. Laut der österreichischen Gesellschaft für politische Bildung widmet sich die politische Erwachsenenbildung der Frage, „wie Individuen in den heutigen Gesellschaften zusammenleben und welches Wissen sowie welche Fähigkeiten sie benötigen, um diese Polis aktiv mitzugestalten.“⁷⁶ Diese „Definition“ soll hier übernommen werden.

Wer sind diese 100 000 Menschen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind? Die Berufsbezeichnung ist nicht eindeutig und somit ist es auch in dieser Arbeit schwierig gefallen, den richtigen Begriff zu finden. Die verschiedenen Tätigkeiten und beruflichen Anforderungen sind eben nicht minder vielfältig wie die Erwachsenenbildung als gesamtes. Unterschiedlichste Jobs von der Verwaltung über Öffentlichkeitsarbeit hin zur Bibliothek oder dann tatsächlich vor die Gruppe lernfreudiger Menschen bringen andere Anforderungen mit sich.

Oft wird vom „Erwachsenenbildner und -bildnerin“ oder „politischen Bildner“ gesprochen. Gemeint sind in dieser Arbeit alle Menschen, die mit den Inhalten oder/und der Zielgruppe einer Bildungseinrichtung in direkten Kontakt stehen. Es sei hier noch eine Kritik an diesen Begrifflichkeiten angeführt, weil sie berechtigt ist. Für Kurt Finger, Mitarbeiter an der Abteilung für Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaften der UNI Wien würde das berufliche Selbstverständnis eines „Erwachsenenbildners“ bedeuten, aus einer amorphen Masse etwas zu formen, das dann eben ein Erwachsener ist. Für ihn wären Bezeichnungen wie Lehrer,

⁷⁵ Seel, Bildung durch Wissenschaft in Schule und Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich 5/1992, 21

⁷⁶http://www.politischebildung.at/oegpb/bildungsangebot/weitere_angebote/, abgerufen im September 2011

Animator, Motivator, Begleiter, Trainer etc. weitaus angebrachter, weil *bilden sich* der Mensch nur selber kann⁷⁷.

⁷⁷ Finger nach *Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich*, TOOLS. Österreichische Fachzeitschrift für Erwachsenenbildung. Forum Katholische Erwachsenenbildung, Wien, Band I/2002, 22

2.2. Hans Kelsen und Bildung zur Demokratie

„Man wird damit anfangen müssen, für die Verfassung Bürger zu schaffen, ehe man den Bürgern eine Verfassung geben kann.“⁷⁸ Friedrich Schiller im Juli 1793

Vielen Menschen ist der Name Hans Kelsen ein Begriff. Die meisten verbinden ihn mit seinen rechtstheoretischen Überlegungen und mit der österreichischen Verfassung, die er maßgeblich mitgestaltet hat. Als „Jurist des Jahrhunderts“⁷⁹ geht er in die Geschichte ein. Seine Werke genießen internationales Ansehen, sind in über 20 Sprachen übersetzt worden und werden nach wie vor rezipiert, er ist ein „Klassiker von immenser Aktualität und globalem Interesse“⁸⁰. Vor allem als Rechtswissenschaftler mit seiner *Reinen Rechtslehre* erlangte er große Anerkennung. In dieser Arbeit soll es um einen anderen Aspekt im Leben und Wirken Hans Kelsens gehen. Demokratie braucht selbständige, reflektierte, kritische und selbstbestimmte Menschen, die sich ihrer Rechte und Handlungsräume bewusst sind. Dafür arbeitete Kelsen jahrelang und mit großem Engagement in der Wiener Volksbildung.

Es soll hier seine Vorstellung von Demokratie, unter einem politikwissenschaftlichen Blickwinkel, aber auch sein Wirken als Volksbildner dargestellt werden. Basis für diese Herausforderung ist Tamara Ehs' Publikation *Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat* (2007). Darin hat sie eben dieses Wirken Hans Kelsens' herausgearbeitet und somit diesen Part meiner Arbeit ermöglicht. Vieles ist ihrem Buch entnommen – eine eigenständige Recherche hätte erstens den Rahmen gesprengt und scheint angesichts ihrer Analyse unnötig.

2.2.1. Leben und Werk ⁸¹

Hans Kelsen wird 1881 in Prag in eine deutschsprachige, jüdische Familie geboren. Bereits 1883 siedelte die Familie aus beruflichen Gründen des Vaters nach Wien. 1900 maturierte er am Akademischen Gymnasium in Wien, um dann nach dem verpflichteten

⁷⁸ Schiller nach *Prüfer*, Die Bildung der Geschichte. Friedrich Schiller und die Anfänge der modernen Geschichtswissenschaft. Böhlau-Verlag, Köln 2002, 234

⁷⁹ Dreier nach *Ehs*, Hans Kelsen. Eine politikwissenschaftliche Einführung. Facultas, Wien 2009, 209

⁸⁰ *Lepsius/Jaestaedt*, Der Rechts- und der Demokratietheoretiker Hans Kelsen – Eine Einführung. In: Jaestaedt, (Hrsg.), Verteidigung der Demokratie. Abhandlungen zur Demokratietheorie, Mohr Siebeck, Tübingen 2006, X

⁸¹ Angaben zur Person von der Homepage des Hans-Kelsen Instituts: <http://www.univie.ac.at/staatsrecht-kelsen/>, abgerufen im März 2011

Jahr Wehrdienst ein juristisches Studium zu beginnen. 1905 tritt er aus politischen Gründen zur römisch-katholischen Kirche über. Nach seiner Promotion 1906 ging er verschiedenen Berufstätigkeiten nach. Einige Zeit hielt er sich in Heidelberg (D) auf, in Wien war er unter anderem als Vortragender der „Exportakademie“, der heutigen Wirtschaftsuniversität tätig. 1911 habilitierte er an der Juristischen Fakultät an der Universität Wien Staatsrecht und Rechtsphilosophie. 1912 heiratete er Margarete Bondi, aus der Ehe gehen zwei Töchter hervor. Während des I. Weltkrieges diente er als Rechtsberater des Kriegsministers, dem eine bedeutende Funktion zugeschrieben war. 1919 wurde er Konsulent zur Ausarbeitung der definitiven Verfassung Österreichs. Die Verfassung, die im Kern bis heute gültig ist, hat Hans Kelsen wesentlich mitgestaltet. Nach jahrelanger Tätigkeit als Richter am Verfassungsgerichtshof, musste er 1930 aufgrund politischer Anfeindungen Österreich verlassen. Sein erstes Ziel war Köln, dem er 1933 aufgrund seiner jüdischen Abstammung ebenfalls den Rücken kehrte. Danach lehrte er in Genf am *Institut Universitaire des Hautes Etudes Internationales* und in Prag Völkerrecht. 1940 emigrierte er schließlich in die USA, wo er zuerst an der Harvard Law School und schließlich ab 1945 als Professor am Political Science Departement der University of California wirkte. 1973 ist er in Orinda bei Berkeley, USA verstorben.

Die Republik Österreich hat anlässlich seines 90. Geburtstags eine Stiftung gegründet. Das Hans Kelsen Institut pflegt seither seine wissenschaftlichen Werke und hat mittlerweile internationale Reichweite erlangt.

2.2.2. Idee der Demokratie und Verwirklichung

In diesem Teil soll die Konzeption von Demokratie bei Kelsen abgehandelt werden. Wie er sich eine demokratische Gesellschaft vorstellt, soll erarbeitet werden, um anschließend darzulegen, wie demnach politische Bildung zu erfolgen hätte.

Was Kelsen in seinen Überlegungen auszeichnet ist, dass er seine normative Idealvorstellung immer wieder mit der Wirklichkeit abgleicht, sozusagen durch reale Verwirklichungsmöglichkeiten abschwächt.

So ist Demokratie „der Idee nach“, wie er schreibt, eine „Staats-und Gesellschaftsform, bei der der Gemeinschaftswille [...], die soziale Ordnung durch ihre Unterworfenen

erzeugt wird: durch das Volk⁸². Dass *das Volk* keine homogene Masse ist, die *einen* Willen hat, der sich in die gleiche Richtung bewegt, hört sich selbstverständlich an, stellt aber die Herausforderung einer demokratischen Gesellschaft dar. Auch Kelsen merkt an, *das Volk* sei nur in einem normativen Sinn eine Einheit, der Begriff kann allenfalls als juristischer Tatbestand halten. *Das Volk* ist bei Kelsen nicht eine nach Blut und Boden oder Identität zusammengefundene Gemeinschaft, sondern eine, die sich auf ein gemeinsam entwickeltes Rechts- und Regelwerk bezieht. Und in diesem Sinn heißt Demokratie, „Herrschaft vom Volke über das Volk“, wodurch Führer und Geführte eins werden, sozusagen eine gemeinsame Identität bekommen.

Kelsen wehrte sich gegen die Idee der Führerlosigkeit, die nicht realisierbar sei, wodurch sich für ihn die Frage stellt, wie denn „der Führer“ kreiert wird. In einer Demokratie, so Kelsen, sei nicht der herrschende Wille, Wille des Volkes, sondern die Idee ist, dass der größtmögliche Teil der Normunterworfenen am Prozess der Willensbildung teilnimmt. Die Herrschaft in einer Demokratie wird somit nicht von einer einzigen Person ausgeübt, sondern von einer Vielzahl an Personen, die in der Regierung Normen und Gesetze entwirft, die wiederum dem Parlament vorgestellt werden müssen. Somit handelt es sich nicht um führerlose Gesellschaften, sondern die Demokratie zeichnet sich, im Gegensatz zur Autokratie durch „die Fülle der Führer“⁸³ aus. Die Legitimation dieser Führer und ihr Standpunkt in der Gesellschaft ist wohl das Ausschlaggebende und Neue. Während nämlich in einer Autokratie der Führer der Gemeinschaft transzendent ist, kommt er in der Demokratie aus der Mitte der Gesellschaft, ist somit immanent und regiert nur für eine bestimmte Zeit. Außerdem ist er „den Genossen gleich und untersteht der Kritik“⁸⁴. Das impliziert außerdem, dass der Mensch, der die Herrschaftsfunktion ausübt, nicht wie in der Autokratie über, sondern unter der sozialen Ordnung steht. Für Kelsen ist er damit einer demokratischen Gesellschaft verantwortlich gemacht⁸⁵. Es handelt sich nicht um eine „übernatürliche“ Person, sondern erst durch die politische Wahl wird jemand bemächtigt, Entscheidungen zu treffen. Der Konsens soll nicht sein, dass es keine Führer geben darf, sondern dass alle Menschen die Möglichkeit haben, diese zu werden und mit zu bestimmen.

⁸² Kelsen, Vom Wesen und Wert der Demokratie, Scientia Verlag, Aalen 1963, 14

⁸³ Ebd. 84

⁸⁴ Kelsen nach Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 93

⁸⁵ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 15

Die damit einhergehende Entpersonalisierung der Macht ist es, die die Moderne und somit auch die Demokratie ausmacht. Dadurch ist die Theorie des modernen Staates begründet⁸⁶. Durch den Willen des Volkes wird einer Person Macht zuteil, die sie aber, geregelt durch bestimmte Mechanismen, nur für eine bestimmte Zeit ausüben kann.

2.2.2.1. Das Parlament

Um demokratische Ideen in die soziale Wirklichkeit umzusetzen, wird das Parlament einberufen. Das Parlament definiert Kelsen als ein „vom Volke auf Grund des allgemeinen und gleichen Wahrechtes, also demokratisch gewähltes Kollegialorgan“, das der „Bildung des maßgeblichen staatlichen Willens“⁸⁷ dient. Ein Parlament ist aufgrund der, durch sozialtechnischen Fortschritt bedingten, Arbeitsteilung, notwendig. Daraus lässt sich schließen, dass Kelsens theoretische Idee von Demokratie kein Parlament beinhalten würde, er schreibt auch, es handle sich um einen Kompromiss, weil die unmittelbare Demokratie in einem modernen Staat, „innerhalb der sozialen Wirklichkeit von heute“⁸⁸ praktisch unmöglich sei. Das wesentliche dahinterstehende Konzept ist die demokratische Selbstbestimmung und das Streben nach Freiheit, wie Kelsen betont: „Der Kampf für den Parlamentarismus war ein Kampf für die politische Freiheit“⁸⁹.

2.2.2.2. Politische Beteiligung

Die Legitimation, der in diesem Parlament sitzenden Personen, erfolgt bekanntlich erweise über Wahlen. Kelsen gibt zu bedenken, dass nur ein Teil, ein Ausschnitt des Volkes am Prozess der Normerzeugung beteiligt ist. Das Volk bedeutet in diesem Zusammenhang alle politisch Berechtigten, wobei die tatsächlich in einem Staat lebende Bevölkerung weit mehr Menschen umfasst. Diese Differenz ergibt sich zum einen aus natürlichen Beschränkungen, wie Alter und „geistige und moralische Gesundheit“⁹⁰. Dazu kommen Menschen, die aus Desinteresse oder sonstigen Gründen nicht zur Wahl gehen. Je größer die Differenz zwischen jenen, die von der Herrschaft Unterworfenen und jenen, die von ihren politischen Rechten Gebrauch machen, umso problematischer

⁸⁶ *Ehs*, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 15

⁸⁷ *Kelsen*, Vom Wesen und Wert der Demokratie, Scientia Verlag, Aalen 1963, 28

⁸⁸ Kelsen nach *Ehs*, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 127

⁸⁹ *Ebd.*, 126

⁹⁰ *Kelsen*, Vom Wesen und Wert der Demokratie, Scientia Verlag, Aalen 1963, 17

nach Kelsen, die Lage für die Demokratie. Diese Differenz muss durch systematische Erziehung zur Demokratie so weit wie möglich verringert werden, so Kelsens Forderung. Die Verwirklichung der Demokratie und politische Bildung sind bei Kelsen ein unumgängliches Wechselverhältnis, zwei Bereiche, die sich gegenseitig gestalten und sich bedingen.

Nachdem heute der Wahlausschluss für geistig behinderte Menschen aufgehoben ist und jener für Menschen mit bedingten Haftstrafen stark kritisiert wird und möglicherweise vor der Abschaffung steht, steht unsere Gesellschaft in wahlrechtlicher Hinsicht vor neuen Herausforderungen, beispielsweise in Bezug auf das Kriterium der Staatsbürgerschaft. Viele nicht-eingebürgerte Menschen haben ihren Lebensmittelpunkt in Österreich und sind vom Wahlausgang direkt betroffen, sind aber aufgrund dieses Kriteriums nicht wahlberechtigt. Vor dem Hintergrund der globalen Migration ein schwieriges, demokratiepolitisches Thema, wozu die Meinung Kelsens interessant wäre, der sich an einer Stelle wie folgt dazu äußert:

„In der für das überaus langsame Fortschreiten des Menschheitsgedankens so charakteristischen Rechtsentwicklung, nach der der Staatsfremde ursprünglich ein vogelfreier Feind, später allmählich und schrittweise bürgerlich gleichberechtigt wird, heute fast überall aber noch politisch rechtlos ist, [...]“⁹¹. Er äußert sich in dieser Passage zur Verfassung der Sowjetunion, die allen „Ausländern, die sich zu Arbeitszwecken in Rußland aufhalten“ politische Rechte gewährt und sieht darin eine „historische Tat“⁹². Das lässt darauf schließen, dass er derartige Rechte zum Wohl der Demokratie begrüßt hat.

2.2.2.3. Freiheit und Gleichheit

Das politische Recht in einer Demokratie, nämlich das der Freiheit, wird durch den Parlamentarismus, zu einem „bloßen Stimmrecht“ abgeschwächt. Deshalb ist es für *Kelsen* wichtig, den Parlamentarismus zu verstehen, weil das „reale Wesen jener Gebilde begriffen werden soll, die heute als Demokratien angesehen werden“⁹³. Kelsen sieht seine Notwendigkeit darin, die gewaltigen, gesellschaftlichen Gegensätze auf friedliche Art und Weise auszugleichen und somit blutige Auseinandersetzungen zu meiden. In der sozialen, demokratischen Realität wird Freiheit nie gänzlich erreicht,

⁹¹ Kelsen nach *Ehs*, Hans Kelsen: Eine politikwissenschaftliche Einführung, Facultas, Wien 2009, 164

⁹² Ebd.

⁹³ *Kelsen*, Vom Wesen und Wert der Demokratie, Scientia Verlag, Aalen 1963, 25

dafür aber ein Leben in Frieden garantiert⁹⁴. Demokratische Theorie, die die Freiheit des Einzelnen postuliert, konfrontiert Kelsen mit dem realen Tatbestand: er möchte meinen, es sei eine besondere Funktion der demokratischen Ideologie, dass sie den Glauben an Freiheit als Illusion in der sozialen Wirklichkeit aufrecht erhält. Eine Demokratie, die Freiheit zwar als Ziel und Wert erkennt, kann erst mit wesentlichen einschränkenden Elementen verwirklicht werden – der Parlamentarismus ist eines dieser Elemente.

Gleichheit ist in einer Demokratie eine wichtige Kategorie. Jede Stimme ist gleich viel wert, wodurch im politischen Sinn jedem der gleiche Einfluss gewährt wird. Der Ansatz, jeden politischen Willen gleichermaßen zu schätzen führt zum Schluss, dass jede politische Meinung geachtet und toleriert werden muss. Jede politische Überzeugung ist gerechtfertigt und soll die gleiche Möglichkeit bekommen, geäußert zu werden und dadurch vor allem im Sinne eines freien Wettbewerbs „um die Gemüter der Menschen“⁹⁵ ringen. Gleichheit – der Gedanke, dass „alle Bürger gleich geeignet seien, jede beliebige Staatsfunktion zu leisten“⁹⁶, impliziert den Versuch alle Bürger geeignet zu *machen*. Das meint Kelsen, wenn er die Erziehung zur Demokratie als eine der praktischen Herausforderungen ihrer selbst bezeichnet. Er führt diese Problematik noch weiter aus. Erziehung ist immer von einem Lehrer-Schüler-Verhältnis geprägt, was eine geistige Führer- und Gefolgschaft impliziert. Die Gleichheit gerät dabei ins Wanken, wodurch „Demokratie in der Praxis des sozialen Lebens zu einem Erziehungsproblem allergrößten Stiles“⁹⁷ wird.

2.2.3. Weltanschauung

Kelsen vertritt eine kritische-relativistische Weltanschauung, die er der metaphysisch-absolutistischen gegenüberstellt. Was er damit meint, und wie diese Grundhaltung mit Bildung und Demokratie zusammenhängt, soll in den nächsten Schritten erläutert werden.

⁹⁴ Kelsen, Vom Wesen und Wert der Demokratie, Scientia Verlag, Aalen 1963, 68

⁹⁵ Kelsen, Vom Wesen und Wert der Demokratie, 2. Neudruck der 2. Auflage Tübingen 1929, Scientia Verlag Aalen 1981, 101

⁹⁶ Kelsen, Vom Wesen und Wert der Demokratie, Scientia Verlag, Aalen 1963, 91

⁹⁷ Kelsen, Vom Wesen und Wert der Demokratie, Scientia Verlag, Aalen 1963, 91

2.2.3.1. Positivismus

Positivismus ist ein „mehrdeutiger Begriff, in den wissenschaftstheoretische, weltanschauliche und politische Gesichtspunkte in unterschiedlichen Konstellationen zusammenfließen“⁹⁸. Dass sich Erfahrung auf beobachtbare, positive Fakten bezieht, kann als gemeinsamer „vager Bedeutungskern“ genannt werden⁹⁹. Bei Holtmann meint Positivismus in einem allgemeinen Sinne eine „erkenntnistheoretische Vorgehensweise, die als Objekt wissenschaftlicher Untersuchung nur das „wirklich Gegebene“, empirisch Evidente gelten läßt. Spekulative, normative und metaphysische Momente sind somit – dem Anspruch nach – a priori ausgeblendet“¹⁰⁰.

Es können vier Felder des Positivismus¹⁰¹ unterschieden werden, von denen die ersten beiden in dieser Arbeit relevant sind. Auguste Comte, der als Begründer des *klassischen Positivismus* gilt, war Gegner der spekulativen Philosophie. Seiner Meinung nach, solle man sich mit dem Positiven, mit dem Gegebenen und Sicherem beschäftigen.

Der in den 1920er Jahren aufgekommene *Neopositivismus* des Wiener Kreises schließt „Metaphysik, Moral und Politik aus dem Bereich empirisch begründbarer, induktiv verallgemeinerter Wissenschaft aus“¹⁰².

2.2.3.2. Kritizismus

Kritizismus steht im Gegensatz zum Dogmatismus, der die Geltung unserer Erkenntnis ohne Prüfung voraussetzt. Ebenso verwehrt er sich dem Skeptizismus, dem der Zweifel das letzte Wort bleibt. Er bezeichnet die Geisteshaltung, die das Geschick der spekulativen Philosophie, namentlich der Metaphysik, von einer Untersuchung der Leistungsfähigkeit und der Grenzen der menschlichen Erkenntnis abhängig macht¹⁰³.

Kritizismus geht auf Immanuel Kant und seine Kritik der reinen Vernunft zurück. Erkenntnis ist nach Kant immer ein Produkt empirischer Erfahrung und dem Verstand, der Ratio. Diese kann niemals in einem objektiven Sinn passieren, sondern ist stets von subjektiven Anschauungen etc. geprägt. Somit ist die Erkenntnis der „tatsächlichen

⁹⁸ Weiß, Positivismus. In: Nohlen/ Schultze (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2, 4.aktualisierte und erweiterte Auflage, München 2010, 833

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Holtmann, Politik-Lexikon. Oldenburg, München 2000, 552

¹⁰¹ Weiß, Positivismus. In: Nohlen/ Schultze (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2, 4.aktualisierte und erweiterte Auflage, München 2010, 833

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Brugger, Philosophisches Wörterbuch. Herder, Freiburg-Basel-Wien 1981, 205

Beschaffenheit der Dinge an sich“ unmöglich. Für Kant bleibt den Menschen das wahre Wesen der Dinge verborgen¹⁰⁴.

2.2.3.3. Relativismus

„Die Erkenntnis, daß sich die Wahrheit nicht offenbart, sondern daß nachprüfbar -und damit auch in verständlicher Sprache ausgedrückte – Hypothesen, die an der Wirklichkeit scheitern können, die Grundlage unseres Wissens sind, die Erkenntnis, daß wir also mit vorläufigem Wissen arbeiten müssen, die Erkenntnis, daß unsere Fähigkeit zur Vorausschau begrenzt ist, weil wir künftiges Wissen eben noch nicht wissen können, diese Erkenntnisse sind Basis vernünftigen politischen Handelns“¹⁰⁵.

Die Haltung, dass alle Erkenntnis relativ ist, der Wertrelativismus zieht sich, so Ehs, als roter Faden durch das gesamte Werk von Kelsen¹⁰⁶. Sie bezieht sich dabei unter anderem auf Norbert Leser, der die Rechtstheorie Kelsens und seine Arbeiten über die politische Wirklichkeit durch den Relativismus beziehungsweise durch die Abwehr des Wertabsolutismus verbunden sieht¹⁰⁷.

Kelsen lehnte es ab, an absolute Werte oder absolute Wahrheiten zu glauben – *glauben* impliziert bereits den Gedanken an eine metaphysische und religiös-mystische Weltanschauung, die Kelsen als dessen Folge sieht. Für ihn konnte menschliche Erkenntnis immer nur relativ wahr sein. Das bedeutet, dass Erklärungen oder Befunde nur auf bestimmte Dauer „richtig“ oder gültig sind. Erkenntnisse müssen bereit sein, „berichtigt“ oder überholt von anderen zu werden, eben auch andere anzuerkennen und gelten zu lassen. Die Einsicht, dass jede menschliche Erkenntnis relativ ist, führt, so Kelsen, zu einer positivistischen und von Kritizismus geprägten Weltanschauung. Absolute Wahrheiten werden demnach abgelehnt, was wiederum mit sich bringt, dass die fremde oder gegenteilige Meinung für zumindest möglich gehalten werden muss. Dass dabei Konflikte und Spannungen entstehen, liegt auf der Hand. Doch eben durch den Kampf entgegengesetzter Theorien kann, wenn sich diese „in der völligen Freiheit dieses Hin und Wider der geistigen Energien“¹⁰⁸ bewegen, wissenschaftlicher Fortschritt verzeichnet werden. Der Zusammenhang zum politischen System ist klar.

¹⁰⁴ Detsch, Kritizismus. Online abgerufen: <http://www.cpw-online.de/lemmata/kritizismus.htm>

¹⁰⁵ Lührs u.a. nach Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 89

¹⁰⁶ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 88

¹⁰⁷ Leser nach Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 89

¹⁰⁸ Kelsen, Wissenschaft und Demokratie, 1937. In: Jaestaedt (Hrsg.), Verteidigung der Demokratie. Abhandlungen zur Demokratietheorie, Mohr Siebeck, Tübingen 2006, 241

Ein absolutistisches Regime wird von einer transzendenten Führerpersönlichkeit geführt, die über die absolute Wahrheit verfügt und die gesellschaftlichen Verhältnisse erklärt. In einer funktionierenden Demokratie hingegen wird die Welt auf Vernunft und Erfahrung basierend, erklärt. Sie verlangt eine kritisch-relativistische Sichtweise des Seins¹⁰⁹.

Kelsen schreibt den Weltanschauungen somit eine „adäquate“ politische Einstellung zu. Der Wertrelativismus, der absolute, gesicherte Wahrheiten verneint, impliziert die Anerkennung und Stärkung von Minderheiten im Staat, deren Meinungen genauso wahr sein können und daher geachtet werden müssen. Dass diese Einsicht ein entscheidender Moment in einer Demokratie ist, muss als solche deklariert werden. Somit war der „Verzicht auf die Voraussetzung eines von Gott gelenkten Reiches absoluter Ideen oder einer Weltvernunft als Erklärungsmoment der Wissenschaft“ ein Wegweiser zur demokratischen offenen Gesellschaft¹¹⁰.

Kelsen bezieht den Wertrelativismus auch auf den Bereich der Bildung. Dadurch, dass „Wissen“ relativ vermittelt wird, müssen auch andere Perspektiven in Betracht gezogen werden. Der Einzelne kann sich unter Abwägung ein eigenes Urteil bilden.

So soll auch seine *Reine Rechtslehre* Recht als Menschenwerk und somit veränderbar definieren, das heißt auch von absoluten Wahrheitsansprüchen befreien, wenn er ihre Aufgabe darin sieht, „to free the science of law from the relics of animism“¹¹¹. Die Menschen verstehen sich infolge als Normunterworfenen und nicht als Untertanen des Monarchen. Sie sollten sich nicht als Untertanen eines „höheren, darüberstehenden“ Wesens wieder finden, sondern ihr Gemeinwesen und ihre Normen selbst erzeugen. Dadurch wird das Recht nicht als etwas Gegebenes oder Universelles dargestellt, sondern eben als Regelwerk der Menschen, das im Hier und Jetzt modifizier- und gestaltbar ist. Entscheidungen werden durch die Überwindung des metaphysischen Denkens und durch den Aspekt der Diesseitigkeit, die wichtige Kennzeichen der Moderne sind,¹¹² transparent. Ehs erklärt Kelsen aufgrund dieser Haltung zum Fürsprecher und Verteidiger der Demokratie, weil er diese als Staatsform der

¹⁰⁹ Kelsen, Vom Wesen und Wert der Demokratie, Scientia Verlag, Aalen 1963, 101

¹¹⁰ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 89

¹¹¹ Kelsen nach Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007,

11

¹¹² Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 15

„aufgeklärten, kritischen Gesellschaft, ja des wissenschaftlich denkenden Menschen sah“¹¹³.

Mit der Ablehnung jeglicher metaphysischen Welterklärungsversuche, trug Kelsen wesentlich zu einer Entzauberung der Welt bei¹¹⁴. Die „Entmystifizierung“ der Welt ist wesentlicher Ausgangspunkt und Handlungsmotivation in Kelsens Arbeit, vor allem in seiner volksbildnerischen Tätigkeit. Er trat entschieden dagegen auf, die „Natur“ des Menschen als unveränderlich und determiniert zu betrachten, noch nach dem „Wesen“ des Rechts zu suchen, sondern dachte in gründlicher Diesseitsorientierung den Menschen als Gestalter, dessen Werk, die Gesetze, seiner relativen Erkenntnis entspringen und damit jederzeit revidierbar sind¹¹⁵.

In der gesellschaftlichen und politischen Auseinandersetzung erfordert relativistisches Handeln Kompromissfähigkeit und Toleranz. Dadurch, dass Wahrheiten als relativ akzeptiert werden und auch im Dialog darüber verhandelt wird, kann in weiterer Folge Friede garantiert werden¹¹⁶.

2.2.4. Politische Bildung

In seiner Schrift „Politische Weltanschauung und Erziehung“ (1913) hat Kelsen seine Ausführungen zur Bildungsfrage mit Fokus auf die Schule veröffentlicht.

Er beginnt mit seiner Unzufriedenheit über die gesellschaftlichen Entwicklungen im 19. Jahrhundert. Die politischen Leistungen des 19. Jahrhunderts findet er nicht annähernd so im Geistesleben wieder wie die naturwissenschaftliche und technische Produktion, wodurch sich eine von politischer Interessenlosigkeit geprägte Gesellschaft etablierte. Kelsen resümiert demnach ähnlich wie Exner, der im Eingangskapitel angeführt wurde. Es ist Kelsen unverständlich, wie sich die Menschen für die seiner Ansicht nach, so wichtigen, politischen Angelegenheiten nicht interessieren, von denen der Einzelne, vor allem der an Bildung Interessierte direkt betroffen ist. Das ist auch ein Grund dafür, warum *Kelsen* in seiner volksbildnerischen Tätigkeit versuchte, alle gesellschaftlichen

¹¹³ *Ehs*, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 15

¹¹⁴ *Ehs*, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 23

¹¹⁵ *Ehs*, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 89

¹¹⁶ *Ehs*, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 12

Schichte zu erreichen – auch die Bildungsprivilegierten, weil eben wie er behauptet, selbst die herrschende Klasse unpolitisch sei¹¹⁷.

Den Grund für die aufkommende Debatte rund um politische Bildung zu dieser Zeit sieht Kelsen im Kampf der gesellschaftlichen Klassen. Denn er sieht im „politischen Erwachen der Bourgeoisie, [...] in erster Linie eine Reflexerscheinung [...], hervorgerufen durch die gewaltige politische Bewegung des Proletariats“¹¹⁸. Die Frage, was politische Bildung denn bewirken solle, ernennt er zu ihrem Kernproblem. Politische Erziehung, wenn sie deshalb passieren soll, weil zu wenig politisches Interesse und Aktion vorhanden ist, zielt laut Kelsen darauf ab, politisches Wollen und Handeln zu provozieren. Mit dieser Intention kann sie niemals objektiv von statten gehen, weil sie immer einem bestimmten Staat dienen wird. Politische Bildung in öffentlichen Schulen kann deshalb nicht willens- oder handlungsorientiert ausgerichtet sein, weil sie in diesem Kontext immer die Aufgabe hätte politische Konstellationen aufrecht zu erhalten. Davon auszugehen, dass durch politische Erziehung und Bildung politisches Wollen erzeugt werden könne, vertauscht in Kelsens Augen Ursache und Wirkung. Denn politisches Wollen soll nach Bildung rufen und nicht umgekehrt!

Politische Willensbildung setzt politische Überzeugungen voraus, die über ebenso wenig Objektivität und Relativität verfügen wie religiöse, weshalb *Kelsen* sie strikt ablehnt. Politische Willensbildung zu fokussieren würde eine Einschränkung der politischen Freiheit bedeuten. Deshalb stellt für ihn politische Erziehung im Sinne einer Gefühls- und Willensbeeinflussung die „natürliche Aufgabe der Partei“¹¹⁹ und somit nicht der Schule, dar. Es soll hingewiesen werden, dass Kelsen hier den Terminus Erziehung verwendet, der wie eingangs erwähnt, auf die Vermittlung von Verhaltensdispositionen abzielt und wie Gagel¹²⁰ definiert durch „planmäßiges Einwirken“ gelingen kann.

Kelsen geht es darum „politisches Wissen“ zu vermitteln und zwar nicht in dem Sinn *politisch erziehend* tätig zu sein. Deshalb fordert er sozialwissenschaftlichen Unterricht,

¹¹⁷ Vgl. *Ehs*, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 8

¹¹⁸ *Kelsen*, Politische Weltanschauung und Erziehung. In: Annalen für soziale Politik und Gesetzgebung. Bd.2 1913, 1-26. nach dem Nachdruck in: Klecatsky/Marcic/Schambeck, Die Wiener rechtstheoretische Schule, Europa Verlag, Wien 1968, 1510

¹¹⁹ Ebd., 1522

¹²⁰ Ausführungen unter 2.1.6.

der seiner Meinung nach, viel zu sehr vernachlässigt wird. Eine Aufzählung¹²¹ gibt Auskunft darüber, wie er sich diesen vorstellt. Den Staatswissenschaften spricht er besonderen Stellenwert zu:

- Enzyklopädische Behandlung der Volkswirtschaftslehre
- Volkswirtschaftspolitik
- Grundbegriffe der Finanzwissenschaft
- Elemente der allgemeinen Staats- und Gesellschaftslehre
- Grundzüge der Verfassung und Verwaltung des eigenen Staates
- kurze Erläuterung der allgemeinen Rechtsbegriffe
- wichtigsten Vorschriften des Bürgerlichen Gesetzbuches und Strafrecht

Ein Zitat Kelsens bringt auf den Punkt, was er sich von einem derart gestalteten Unterricht erwartet:

„Die Vertrautheit mit sozialen Tatsachen und der Einblick in ihre wahren, wissenschaftlich, feststellbaren Beziehungen wird dem Einzelnen einen sicheren und der Schule – die ihn verleiht – würdigen Schutz gewähren gegen die werbenden Schlagworte der einen oder anderen Partei, deren System nur ein tendenziös gefärbtes Bild des Staates wiedergibt.“¹²²

2.2.5. Hans Kelsen als Volksbildner

Nachdem grundsätzlich alle Menschen den politischen Willensprozess mitgestalten können und an rechtlichen Entscheidungen teilhaben, und zwar in Bewusstsein der politischen Verantwortung, war für Kelsen politische Wissensvermittlung notwendig.

Kelsens Ziel der Volksbildungsarbeit, nämlich „alle Bürger zu den Staatsfunktionen geeignet zu machen“ zeigt laut Ehs, seinen Willen, eine Zivilgesellschaft aufzubauen, vor allem um gegen die totalitären Strömungen dieser Zeit anzukämpfen. Dies kann gelingen, wenn Menschen imstande sind, ihre politische Verantwortlichkeit wahrzunehmen¹²³.

Demokratisches Bewusstsein zu erzeugen, die Fähigkeit kritisch zu sein, sich ein Urteil zu machen, ebenso wie politische Sachverhalte zu verstehen und politisches

¹²¹ Kelsen, Politische Weltanschauung und Erziehung. In: Annalen für soziale Politik und Gesetzgebung. Bd.2 1913, 1-26. nach dem Nachdruck in: Klecatsky/Marcic/Schambeck, Die Wiener rechtstheoretische Schule, Europa Verlag, Wien 1968, 1523

¹²² Ebd., 1524

¹²³ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 149

Problembewusstsein zu entwickeln – diese Ziele verfolgte Kelsen unter anderem in seiner Rolle als Volksbildner, so Ehs¹²⁴.

Für Kelsen war die Neutralität und Objektivität als Wissenschaftler sowieso, aber auch in der Lehrtätigkeit unumgänglich. Die strikte Trennung seines beruflichen-wissenschaftlichen Ichs und der dadurch entstandenen Erkenntnisse und seine private, politische Meinung als Mensch versuchte er Zeit seines Lebens auseinanderzuhalten. Somit war für ihn die Mitgliedschaft in einer Partei oder jegliche politische Stellungnahme in der Öffentlichkeit nicht vereinbar mit seinem Beruf und nach diesen Kriterien wählte er auch die Bildungsorte, in denen er tätig war – welche waren diese konkret?

Der „Wiener Volksbildungsverein“, die „Urania“ und das „Volksheim“ werden in dieser Arbeit in einem anderen Kapitel behandelt. Kelsens Nähe zum Milieu der Spätaufklärung, zur wissenschaftlichen Weltauffassung und der Wiener Moderne, führte ihn jedenfalls in diese drei Institutionen¹²⁵. Seine anspruchsvollen Ziele, nämlich Orientierungswissen über Recht und Staat zu vermitteln, versuchte er in der Wiener Volksbildung zu verwirklichen¹²⁶. Es war nicht seine Intention parteipolitische Tagespolitik zu vermitteln, sondern er legte Wert auf „Fähigkeiten zum Denken in größeren historisch-theoretischen Zusammenhängen“ und auf eine „gründliche Institutionenkunde als nicht zu vernachlässigende Information über gesellschaftliche und staatliche Institutionen, über deren Geschäftsbereiche und Wirkungsmöglichkeiten“¹²⁷. Ein wichtiger Aspekt in Kelsens Absichten bestand darin Transparenz zu schaffen, den Menschen staatliche Organisation näher zu bringen, Gestaltungsmöglichkeiten und Willkür von staatlichen Organen darzulegen und somit Bewusstsein für diese Belangen schaffen¹²⁸. Eine grundlegende Überlegung steckt hinter dieser Absicht: Durch Bildungserfahrungen kann das „Andere“, das in der eigenen Welt „Fremde“ kennengelernt werden, wodurch man sich wiederum selbst, vor allem als sich in der Gesellschaft befindend, besser kennenlernt. Im Erkennen des Anderen, findet ein Reflektieren über die eigenen Lebensumstände, Abhängigkeiten usw. statt, wodurch neue Handlungsmöglichkeiten bewusst werden können.

¹²⁴ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 59

¹²⁵ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 34

¹²⁶ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 59

¹²⁷ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 60

¹²⁸ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 98-99

Eine weitere, wichtige Intention Kelsens spricht Ehs an. Alles, was Recht und Staat anbelangt und in einer Demokratie somit alle Bürger und Bürgerinnen betrifft, muss in klarer Sprache erklärt werden. Alle sollen beispielsweise die Verfassung, aber auch davon ausgehende Handlungs- und Wirkungsmechanismen verstehen, um partizipieren zu können.

„Jedermann muß der Einfluß einleuchten, mit dem seine Stimme auf das Endresultat wirkt, niemandem darf durch ein allzu verwickeltes System das Bewußtsein seiner Aktivität verdunkelt und so sein Interesse an der Wahl geschmälert werden“¹²⁹.

Ist diese Einsicht durch Unwissen nicht gegeben, so leidet die Demokratie und, so war Kelsen überzeugt, schwindet das Interesse an Politik¹³⁰. Was für ein wichtiger Anspruch der politischen Bildung! Wie oft ist Politikverdrossenheit mit einem Ohnmachtsgefühl verbunden, das durch eine zunehmend komplexer werdende Gesellschaft entsteht. Kelsen verfolgte einerseits das Ziel, politische Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen allen verständlich zu machen. Andererseits, ging es ihm darum, Wissenschaft für alle Bürger und Bürgerinnen greifbar zu machen, somit Zugänge zu wissenschaftlichen Erkenntnissen zu schaffen¹³¹. Dieser Aspekt wird im Kapitel der Wiener Volksbildung beleuchtet und ist mit den Ideen der Spätaufklärung und der Wiener Volksbildung im Allgemeinen verbunden.

Ehs gibt einen Überblick über alle Vorträge, Kurse und Kurszyklen, die Hans Kelsen in den Jahren zwischen 1910 und 1928 in der Wiener Volksbildung abgehalten hat.

Im Wintersemester 1910/11 hielt er seinen ersten Kurs zum Thema „allgemeine Staatslehre“ ab. Laut Ehs' Recherchen war er hauptsächlich im Volksheim tätig. Auch eine Erklärung dafür findet sich bei ihr. Das Volksheim wurde weitgehend mittels Kursgelder und privater Spenden finanziert, was den Ansprüchen Kelsens nach Neutralität und somit nach Unabhängigkeit von staatlichen Organen entsprach¹³².

Im Studienjahr 1912/13 leitete er im Volksheim eine staatswissenschaftliche Fachgruppe¹³³ (die seine einzige blieb) mit Inhalten zum „Gesellschaftsvertrag“ von

¹²⁹ Kelsen nach Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 94

¹³⁰ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 94

¹³¹ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 135

¹³² Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 66

¹³³ Zur Erklärung siehe 2.4.1.2.

Rousseau, „Der Einzige und sein Eigentum“ von Stirner, und „Die Grenzen der Wirksamkeit des Staates“ von Humboldt¹³⁴.

Seine Lehrtätigkeit beschränkte sich aber nicht auf diese drei Einrichtungen des Wiener Volksbildungswesens. Um einen Beitrag zur nicht-affirmativen politischen Bildung¹³⁵ und zum Fortkommen der Schulreformbewegung zu leisten, ging sein Engagement darüber hinaus. Er begrüßte auch Schulen oder Vereine, die sich als bildungsreformerisch verstanden¹³⁶. So unterrichtete er an der Eugenie-Schwarzwald-Schule, aber auch am Pädagogischen Institut, betätigte sich im Verein Bereitschaft, in der Soziologischen Gesellschaft, oder auch im Freidenkerbund¹³⁷. Wie auch Weinhäupl behauptet, unterstützte (und zwar durchaus in aktiver Weise) Kelsen damit die „Bemühungen zur Schaffung eines Schul- und Erziehungswesens, welches den Anforderungen der Demokratie entspricht und zum adäquaten staatsbürgerlichen Denken und Handeln erzieht“¹³⁸.

Das besondere soziokulturelle Umfeld, in das die Wiener Volksbildung eingebettet war, ermöglichte Hans Kelsen eine ständige Ausweitung seiner Ideen zur politischen Bildung. Diese bezog er in seine rechts- und politikwissenschaftlichen Werke mit ein¹³⁹.

2.2.6. Hans Kelsen als Politikwissenschaftler

Als Disziplin konnte sich die Politikwissenschaft in Österreich erst in der 2. Republik etablieren, Hans Kelsen hat sich schon in Zeiten der Monarchie mit ihr auseinandergesetzt. Er forderte, wie erwähnt, sozialwissenschaftlichen Unterricht, und in diesem Zusammenhang erklärt er, die Schule solle sich nicht darum kümmern, ob Politik eine Wissenschaft sei und wie ihre Grenzen gegen andere Disziplinen abgesteckt sei¹⁴⁰. Das sei ein Problem der Wissenschaftssystematik.

Tamara Ehs hat in ihrer Publikation die politikwissenschaftlichen Aspekte in Kelsens Arbeit betont. Sie bezeichnet ihn vor allem deshalb als Politikwissenschaftler, weil er

¹³⁴ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 60

¹³⁵ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 130

¹³⁶ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 120

¹³⁷ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 120-133

¹³⁸ Weinhäupl nach Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 132f

¹³⁹ Ehs, Hans Kelsen. Eine politikwissenschaftliche Einführung. Facultas. WUV-Verlag, Wien 2009, 101

¹⁴⁰ Kelsen, Politische Weltanschauung und Erziehung. In: Annalen für soziale Politik und Gesetzgebung. Bd.2 1913, 1-26. nach dem Nachdruck in: Klecatsky/Marcic/Schambeck, Die Wiener rechtstheoretische Schule, Europa Verlag, Wien 1968, 1523

einen modernen Staat gedacht hat und auch die österreichische Verfassung Ausdruck eines modernen Staats- und Politikverständnis sei. Ehs sieht in seiner Tätigkeit in der Volksbildung die Verbindungslinie zwischen seiner juristischen und seiner politologischen Arbeit. Dabei spricht sie ihm in den unterschiedlichen Disziplinen jeweils andere Absichten zu. Wie oben beschrieben, bedeutet Demokratie für Kelsen in einem *juristischen* Sinne, dass die Menschen, die einem Recht unterworfen sind, dieses Recht auch setzen. In den Augen des *Politologen* Kelsen geht es in einer Demokratie um politische Aktivität und Teilhabe, wovon eine lebendige Zivilgesellschaft zeugt, die Recht als Kompromiss setzt¹⁴¹.

Auch Norbert Leser bezeichnet ihn als „Politikwissenschaftler von Graden“¹⁴², lange bevor es diese Disziplin gab und andere argumentieren, die strikte Disziplin- und Methodentrennung, für die Kelsen plädiert hat, machten die Herausbildung anderer wissenschaftlicher Disziplinen, wie die der Politikwissenschaft, erst möglich¹⁴³.

2.2.7. Zusammenfassung

Der Mensch als selbstbestimmter Gestalter der Normen, denen er sich wiederum in einem demokratischen Sinn unterwirft – das wollte Kelsen.

Ziel unseres öffentlichen und politischen Handelns sollte sein, eine pluralistische Gesellschaft zu gestalten, die es schafft ihre Interessen in friedvoller Weise auszugleichen. In der Demokratie sah Kelsen hierfür die einzige Chance. Sein Ansatz dafür lag in der Bildung, in der sozialwissenschaftlichen Bildung, die eine Verwirklichung der Demokratie zum Ziel hat. In einer demokratischen Gesellschaft soll jede Meinung akzeptiert und für relativ wahr gelten. Diese Einsicht ist im sozialwissenschaftlichen Tun eine Entscheidende. Keine Haltung, kein Gesetz ist gut oder schlecht, richtig oder falsch, sondern muss immer aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden, wodurch unterschiedliche, oft entgegengesetzte Interessen implizieren. Deshalb müssen Phänomene, Zusammenhänge und Auswirkungen, die hinter sozialen Tatsachen liegen und somit unsere Gesellschaft prägen und charakterisieren aufgezeigt werden. Jede und jeder muss nach seinem Willen die Möglichkeit haben, am öffentlichen Geschehen partizipieren zu können. Mit dem

¹⁴¹ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 138

¹⁴² Leser nach Ehs, Hans Kelsen. Eine politikwissenschaftliche Einführung. Facultas WUV, Wien 2009, 230

¹⁴³ Nach Ehs, Hans Kelsen. Eine politikwissenschaftliche Einführung. Facultas WUV, Wien 2009, 7

Zusatz – und deshalb tritt Kelsen auch so vehement für politische Bildung ein – der größtmöglichen Freiheit, also ohne Beeinflussung zu entscheiden und abzuwägen. Ziel des Unterrichts sollte es sein, nicht auf parteipolitische Werbung hereinzufallen und durch eine kritische und rationale Ausbildung die Möglichkeit geben „Parolen und Überhöhungen“¹⁴⁴ zu erkennen und zu hinterfragen.

Wissenschaftlichkeit und die damit einhergehende Beschränkung auf das Gegebene war dabei sein höchstes Gebot. Und auch hier die Verschränkung mit der Demokratie. Weil diese die Freiheit und somit Toleranz fordert, „ist keine andere Staatsform der Wissenschaft so günstig wie gerade die Demokratie. Denn Wissenschaft kann nur gedeihen, wenn sie frei ist“¹⁴⁵.

Bezüglich des Werterelativismus, wäre zu diskutieren, wie absolut beispielsweise Menschenrechte zu sehen sind. Ich würde davon ausgehen, dass es sich bei diesen Rechten um absolute Werte handelt. Möglicherweise würde Kelsen als Mensch dies auch bejahen, als Wissenschaftler würde er sagen, selbst die Menschenrechte müssen diskutabel und veränderbar bleiben?

Hans Kelsen wird in der Literatur, und vor allem in den Arbeiten Ehs´ als Jurist, aber auch als Politikwissenschaftler und als Mensch – als politischer Mensch beschrieben. Er plädierte für sozialwissenschaftlichen Unterricht, vom dem er sich erwartete, politisch gebildete Menschen hervorzubringen, die wiederum den demokratischen Gedanken in friedvoller Weise zu verwirklichen vermochten.

¹⁴⁴ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 103

¹⁴⁵ Kelsen nach Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 139

2.3. Otto Glöckel und das Konzept der Arbeitsschule

In Zeiten, in denen das österreichische Bildungssystem von vielen Seiten heftig kritisiert wird, Reformen scheitern und Lösungen fehlen, man das Gefühl hat niemand sei wirklich zufrieden mit der derzeitigen Situation und aufgrund der Ergebnisse von Studien wie PISA auch noch auf internationalen Tapet mit dem Finger auf Österreich gezeigt wird, kann sich niemand mehr vorstellen, dass Wien vor nicht allzu langer Zeit Vorzeigemodell im Bildungsbereich war. Otto Glöckel und seine Schulreformbestrebungen, verbunden mit der Arbeiterbewegung in der Zwischenkriegszeit erlangte große, internationale Aufmerksamkeit¹⁴⁶. Viele seiner Ideen und Forderungen sind bis heute nicht umgesetzt beziehungsweise werden wieder neu diskutiert. Die Gesamtschule (die bei Glöckel „Einheitsschule“ heißt) ist zwar heftig in Diskussion, der Weg dorthin aber noch immer lang und steinig. In dieser Arbeit sollen seine Ideen, vor allem unter dem Licht der Volksbildung und der Bildung zur Demokratie aufgearbeitet werden. Vor allem die Rolle des Lehrers und später auch der Lehrerin bei Glöckel, denen in diesem Zusammenhang politisch bildende Funktion zugeschrieben werden, soll dargestellt werden.

2.3.1. Biographie und beruflicher/politischer Werdegang¹⁴⁷

Otto Glöckel wird am 8. Februar 1874 in Pottendorf in Niederösterreich als Sohn des Unterlehrers¹⁴⁸ Friedrich und Fanni Glöckel (geborene Zimmermann) in der Dienstwohnung im Bürgerschulgebäude geboren. Von klein auf ist er also mit der Institution Schule verbunden, wächst praktisch in ihr auf und ahmt bereits im kindlichen Spiel autoritäre Lehrer nach. Seine eigene Schulzeit dauert 13 Jahre und erstreckt sich über die 80er Jahren des 19. Jahrhunderts. Er erkennt sehr viele Mängel in dieser Institution, verurteilt zutiefst „Prügelmethoden“, bemängelt die völlige Zurückdrängung

¹⁴⁶ Offizielle Vertreter ausländischer Schulbehörden und Stadtverwaltungen aus folgenden Ländern haben Wien zu dieser Zeit besucht: Albanien, Amerika, Australien, Belgien, Bulgarien, China, Dänemark, Deutschland, England, Estland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Holland, Japan, Indien, Italien, Jugoslawien, Lettland, Mexiko, Norwegen, Palästina, Polen, Rumänien, Russland, Schweden, Schweiz, Spanien, Tschechoslowakei, Ungarn, Südafrika, Türkei (*Glöckel, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule*. Verlag der Organisation Wien der Sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 29)

¹⁴⁷ *Achs/Krassnigg, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk, Wien 1974, 41 ff*

¹⁴⁸ Die Bezeichnung Unterlehrer stammt aus den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts und bezeichnete Schulgehilfen – meist junge Lehrer, die im Laufe der Berufstätigkeit zu „richtigen Lehrern“ wurden. Sie wurden sehr schlecht bezahlt und hatten keinen Anspruch auf eine feste Anstellung.

jeder Individualität und die Betonung der Pflicht. Trotzdem üben seine Lehrer einen ganz besonderen Einfluss auf ihn aus, er sieht im Lehrercharakter das „Primäre jeder Erziehung“¹⁴⁹. Er verurteilt im Nachhinein keinen seiner Lehrer, die meist im „Banne der damals herrschenden pädagogischen und methodischen Auffassung standen“¹⁵⁰ und hebt besonders jene hervor, die ihn beeindruckten.

Es war schon früh sein Traum ebenfalls Lehrer zu werden und so beginnt er mit nur 18 Jahren im September 1892 als provisorischer Unterlehrer in einer Volksschule im 14. Wiener Gemeindebezirk. Die sozialen Verhältnisse, mit denen er dort betraut wird, erschüttern ihn, vor allem im Gegensatz zu jenen der Übungsschule im Pädagogium¹⁵¹, wo er ebenfalls unterrichtet. Später schreibt er: „Es war der soziale Klassengegensatz, der mir in seiner abscheulichsten Entartung entgegengetreten war“¹⁵².

Sein politisches Engagement kennzeichnet ihn von früher Jugend¹⁵³ an, anfangs bekennt er sich zu den Liberalen, 1894 tritt er der damals Sozialdemokratischen Arbeiterpartei bei. 1895 kommt in Wien die Christlichsoziale Partei unter Karl Lueger an die Macht und 5 Unterlehrer werden völlig willkürlich¹⁵⁴ entlassen, einer davon ist Otto Glöckel. Er muss sich eine neue Beschäftigung suchen und beginnt als Bankbeamter, seine „Berufung“ bleibt aber weiterhin die Schule und so gewinnt er auf deren Entwicklung Einfluss über die Politik. Doch auch seine Lehrtätigkeit setzte er in gewisser Weise fort und zwar in den Arbeiter-Bildungsvereinen und Gewerkschaften. Diese Tätigkeit erfüllte ihn sehr und verschränkte ihn noch mehr mit der Arbeiterschicht¹⁵⁵. Als Sozialdemokrat konnte er sehr bald Erfolge verbuchen und somit wird er 1907, sobald er das passive Wahlrecht erhält, zum Mitglied des österreichischen Abgeordnetenhauses gewählt, das er bis zum Ende der Monarchie 1918 bleibt. Als die erste Staatsregierung Renner I einberufen wird, bekleidet Glöckel eines

¹⁴⁹ *Glöckel*, Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform [aus dem Leben eines großen Schulmannes], Verlag Genossenschaftsdruckerei Zürich 1939, 24

¹⁵⁰ Ebd., 22

¹⁵¹ Dort wurden nur ausgewählte Kinder des gutsituierten Bürgertums unterrichtet. (*Glöckel*, Glöckels Selbstbiographie – Leben und Wirken bis 1918. Otto Glöckel erzählt aus seinem Leben. In: Achs, Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden, Jugend & Volk, Wien 1985, 41

¹⁵² *Glöckel*, Glöckels Selbstbiographie – Leben und Wirken bis 1918. Otto Glöckel erzählt aus seinem Leben. In: Achs, Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden, Jugend & Volk, Wien 1985, 41

¹⁵³ Bereits im Alter von 16 Jahren hielt er im Rahmen der Gemeinderatswahlen auf Seiten der Liberalen seine erste politische Rede

¹⁵⁴ Nach eigenen Worten wurde er durch politischen Hass vertrieben (*Glöckel*, Glöckels Selbstbiographie – Leben und Wirken bis 1918. Otto Glöckel erzählt aus seinem Leben. In: Achs, Otto Glöckel.

Ausgewählte Schriften und Reden, Jugend & Volk, Wien 1985, 25)

¹⁵⁵ Ebd., 46

der sechs sozialdemokratischen „Staatsämter“, nämlich das des Inneren. Im Februar 1919 finden Wahlen statt (erstmals dürfen auch Frauen wählen), aus denen die Sozialdemokraten als stärkste Partei hervorgehen. Eine Koalitionsregierung mit der Christlichsozialen Partei kommt zustande. In diesem Kabinett Renner II wird Glöckel die volle selbständige Entscheidung in allen Fragen des gesamten Unterrichtswesens übertragen, er ist somit de facto Unterrichtsminister¹⁵⁶. Sogleich beginnt er damit das Schulwesen zu reformieren, wird dabei aber 1920 abrupt gestoppt. Die Christlichsozialen sind stimmenstärkste Partei, es kommt zu einer Alleinregierung, wodurch die Tätigkeit der sozialdemokratischen Regierungsmitglieder zu Ende ist. Unzufrieden mit seinen Einflussmöglichkeiten in der Opposition sucht Glöckel einen anderen Weg seine Reformen zu verwirklichen. Er wird in den Wiener Bezirksschulrat berufen, damals eine lokale Schulbehörde, die dem niederösterreichischen Landesschulrat unterstellt war. 1920 kommt es aber zu großen verwaltungstechnischen Umwälzungen – Wien wird von Niederösterreich getrennt und ein eigenes Bundesland, der Bürgermeister ist ab diesem Zeitpunkt zugleich Landeshauptmann. Bereits im Februar 1921 wird vom Wiener Landtag ein Schulaufsichtsgesetz beschlossen, das die Errichtung eines Stadtschulrates für Wien thematisierte. Nach Verhandlungen mit dem Koalitionspartner auf Bundesebene wird 1922 dieser *Wiener Stadtschulrat* geschaffen, der, anders als in den anderen Bundesländern, den Bezirks- und den Landesschulrat in einer Behörde vereinigte. Der Stadtschulrat bestand aus 109 Mitgliedern und galt aufgrund seiner bunt gemischten Zusammensetzung (fast alle Berufsgruppen und alle politischen Richtungen waren vertreten) als vorbildliche, demokratische Körperschaft. Vorsitzender ist der Landeshauptmann, daneben gibt es aber die viel wichtigere Funktion des „Zweiten, Geschäftsführenden Präsidenten“, der die eigentlichen Geschäfte führt – und der heißt von 1922 bis 1934 Otto Glöckel. Aus seiner Antrittsrede geht hervor, dass er diesem Amt mehr als bloß verwaltungstechnische Aufgaben zuschreibt:

„Unser stolzes Ziel ist es, Wien zum Mittelpunkt der österreichischen Schulreform, zur Musterschulstadt zu gestalten. Wien ist dazu berufen, führend auf dem Gebiete der Schulreform voranzuschreiten, umfaßt es doch ein Drittel der Bevölkerung des Staates, verwaltet es doch fast ein Viertel aller Schulklassen des Staates. Die Schulreform wird in ruhiger, aber kraftvoller Weise in allen Schulkategorien durchgeführt. Von diesem Ziele werden wir uns

¹⁵⁶ Achs/Krassnigg, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk, Wien 1974, 73ff

durch nichts abdrängen lassen. Gerne werden wir jede Initiative der leitenden Zentralstelle des Unterrichtsamtes begrüßen und sie freudig aufgreifen, doch können wir uns darauf nicht ausschließlich einstellen, sollten Anregungen ausbleiben oder nur zögernd gegeben werden. Wir werden im Rahmen der Gesetzgebung selbst zugreifen und durch unsere Initiative vielleicht anregend und beispielgebend in andere Länder und Städte einzuwirken vermögen. Achtung vor der gegnerischen Überzeugung soll unsere Beratungen kennzeichnen.“¹⁵⁷

Nachdem im „roten Wien“ der Zwischenkriegszeit die Sozialdemokraten stimmenstärkste Partei waren, konnte Otto Glöckel im Wiener Stadtschulrat ungestört arbeiten und seine Reformen, die im Folgenden erläutert werden, Großteils verwirklichen.

Zwölf arbeitsreiche Jahre, die Wien zu einem „Mekka der Pädagogik“¹⁵⁸ machten, endeten 1934 mit der Errichtung der Diktatur und Verbot der Sozialdemokraten. Otto Glöckel wird direkt an seinem Arbeitsplatz verhaftet, in Folge ins Konzentrationslager Wöllersdorf gebracht. Nach über einem halben Jahr Inhaftierung, unterbrochen nur von Spitalsaufenthalten, wird er in ein Österreich entlassen, das nicht mehr das gleiche ist. Sein ganzes Werk vom austrofaschistischen System zerstört, zerstört auch ihn – er stirbt am 23. Juli 1935.

Es soll im Folgenden kurz auf die Verwirklichung der Schulreform eingegangen werden, um dann die Konzeption Glöckels in einem theoretischen Kontext behandelt werden. Aufgrund der komplexen Materie und den vielen regionalen Unterschieden und Feinheiten, ist es sehr schwierig und aufwendig, die reale Umsetzung, vor allem auf ganz Österreich bezogen, darzustellen.

2.3.2. Die österreichische Schulreform

Die österreichische Schulreform und Veränderungen im Schulwesen in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts sind untrennbar mit der Person Otto Glöckels verbunden. Er war Lehrer, also Pädagoge, er war aber auch Sozialdemokrat und Politiker, wodurch sein Schaffen immer auch in Verbindung und als Teil der Bildungspolitik der Sozialdemokratischen Partei zu verstehen ist. Trotzdem legte er

¹⁵⁷ Glöckel, Antrittsrede als Stadtschulratspräsident. In: Achs, Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden, Jugend & Volk, Wien 1985, 224f

¹⁵⁸ Durch die bereits erwähnten vielen ausländischen Besuche

Wert auf Neutralität und betont die Notwendigkeit, dass nur die freie Forschung und nicht Parteipolitik auf das Schulwesen Einfluss üben dürfe¹⁵⁹.

Glöckels Tun, die Verwirklichung seiner Reform war stets abhängig von politischen Alltagsgeschehen, Kompromissen und Konflikten¹⁶⁰. Vor allem die Differenzen zwischen den beiden großen Parteien in der ersten Republik sind nicht mit heutigen Zuständen vergleichbar und galten in vielen Bereichen als unüberwindbar. Klerikale Einflüsse waren Glöckel ein Gräuel und die Tatsache, dass sich seit der Neuzeit alle wesentlichen Verbesserungen der Volksbildung und sämtliche Fortschritte menschlicher Erkenntnis gegen den Widerstand der Kirche durchsetzen mussten, machten für ihn eine antiklerikale Gesinnung selbstverständlich¹⁶¹.

Der erste Weltkrieg setzte dem Schulwesen ziemlich zu. Für viele Kinder war ein geregelter Schulbesuch unmöglich, die Schulgebäude bekamen andere Funktionen oder wurden zerstört, Glöckel versuchte einen Teil „der allergrößten Schäden zu mildern“¹⁶². Seine Antworten auf die Fragen der Zeit liegen eindeutig im Bildungssystem, hier muss er ansetzen, um das Leben ein Stück weit besser zu machen. Besonders als Lehrer, der seinen Beruf liebt, sind ihm die Kinder ein großes Anliegen – so hält er 1919 fest: „Die Jugend ist unsere einzige Hoffnung. Ihr gegenüber haben wir die höchsten Verpflichtungen.“¹⁶³

Dabei muss bemerkt werden, dass Glöckels Ideen und Arbeit nicht erst 1919 (und auch nicht durch ihn alleine) entstehen. Wesentliche Punkte und Forderungen wurden bereits vor dem Krieg im Jahre 1905 im Verein „Freie Schule“¹⁶⁴ definiert. In der Programmschrift des Wiener Kreises wird diese Bewegung als die Vorläuferin der Schulreform bezeichnet¹⁶⁵. Das Prinzip der Einheitsschule wurde bereits damals benannt, ebenso die Forderung nach einer Erweiterung der Lehrerbildung um einen mindestens zweijährigen Universitätsbesuch. Die Tätigkeit dieses Vereins war für

¹⁵⁹ Hackl, Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Verein Kritische Sozialwissenschaft und Politische Bildung Wien 1990, 96

¹⁶⁰ vgl. ebd., 94ff

¹⁶¹ Glöckel, Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform [aus dem Leben eines großen Schulmannes], Verlag Genossenschaftsdruckerei Zürich 1939, 146

¹⁶² Glöckel, Glöckels Selbstbiographie – Leben und Wirken bis 1918. Otto Glöckel erzählt aus seinem Leben. In: Achs, Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden, Jugend & Volk, Wien 1985, 60

¹⁶³ Glöckel, 4. Schulreform und Volksbildung in der Republik Brand-Verlag, Wien 1919, 1

¹⁶⁴ Dieser Verein verstand sich als Schutzverein für das Reichsvolksschulgesetz und war gegen die klerikalen Schulverschlechterungspläne (Glöckel, Glöckels Selbstbiographie – Leben und Wirken bis 1918. Otto Glöckel erzählt aus seinem Leben. In: Achs, Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden, Jugend & Volk, Wien 1985, 47)

¹⁶⁵ Verein Ernst Mach, Wissenschaftliche Weltauffassung. Wolf-Verlag, Wien 1929, 10

Glöckel auch später sehr wertvoll, weil dadurch einige seiner Ideen schon Verbreitung gefunden hatten und in vielen Versammlungen besprochen wurden¹⁶⁶.

1917 setzt der Verein „Freie Schule“ seine Tätigkeit fort und stellte sein Programm zum Thema „Das Tor der Zukunft“ auf. Ab diesem Zeitpunkt war, laut Glöckel die Bewegung nicht mehr aufzuhalten, wobei niemand ahnte, dass dieses Programm bald Wirklichkeit werden würde¹⁶⁷. Wesentliche Forderungen damals waren:

- Schule muss *Erziehungsstätte* für das Kind sein
- Freiheit der Kirche und *Freiheit der Schule* – Trennung von Kirche und Schule
- Völlige Umbau der *Jugendfürsorge*: Schwangerenschutz, Säuglingsschutz, Krippen, Kindergärten
- Keine hungernden und frierenden Schulkinder – kein erwerbendes Kind
- Weg mit Schulbesuchserleichterungen
- Einfache, übersichtliche *Organisation*
- Entscheidung über weiteres Studium erst nach dem vierzehnten Lebensjahr
- *Unentgeltlichkeit* des Unterrichtes
- Völlige Umstellung in der *methodischen Behandlung* der Lehrgegenstände
- Schule muss *Lernfreudigkeit* erzeugen
- Achtung vor der Arbeit und mit sozialem Gefühl erfüllen
- Berufsfreudiger *unabhängiger* Lehrerstand
- Geringe Schülerzahl pro Klasse

In den 19 Monaten, in denen er Regierungsmitglied war, konnte er bereits wesentliche Veränderungen erzielen. Die lange Liste der Erlässe lässt darauf schließen, dass weite Teile des gesamten Schulwesens in Angriff genommen wurden¹⁶⁸. Beinahe am berühmtesten ist der „Glöckel-Erlass“ von 1919, womit der Zwang zur Teilnahme an religiösen Übungen aufgehoben wurde. Ebenso wurde die Gleichberechtigung der Geschlechter im Bildungssystem angestrebt und Frauen zu allen Hochschulstudien zugelassen. Körperliche Züchtigungen in der Schule, die davor auch schon verboten

¹⁶⁶ *Glöckel*, Glöckels Selbstbiographie – Leben und Wirken bis 1918. Otto Glöckel erzählt aus seinem Leben. In: Achs, Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden, Jugend & Volk, Wien 1985, 49

¹⁶⁷ Ebd., 61

¹⁶⁸ *Achs/Krassnigg*, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk, Wien 1974, 92

wurden, wurden strenger verfolgt, sowie Alkoholkonsum während Schulveranstaltungen verboten.

Vor allem die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wurde durch die Einführung von Elternvereinen gefördert, Schulgemeinden und Lehrerkammern errichtet, Versuchsklassen gestartet usw.¹⁶⁹.

Nachdem Glöckel seinen Posten in der Regierung verlor, musste er in seiner Funktion des „zweiten geschäftsführenden Präsidenten“ des Wiener Stadtschulrates seine Reformpläne auf das Bundesland Wien beschränken. Das Unterrichtsministerium stand Glöckel feindlich gegenüber und versuchte seine Reformen zu bekämpfen, weshalb sich Glöckel der Vorreiterrolle des Wiener Stadtschulrates bewusst wurde. Einige Ideen oder Verbesserungsvorschläge konnten, wenn auch nicht strukturell, trotzdem in andere Bundesländer, vor allem in Städte, durchdringen¹⁷⁰.

Was Menschen wie Glöckel in Wien in diesen Jahren bis 1934 leistete, ist ein Teil dessen, was im „roten Wien“ in der Zwischenkriegszeit passierte. Vor allem durch die Erfolge sozialdemokratischer Politik wurde ein besseres Leben für alle, Gesundheit, Wohnen, Hygiene, Freizeitgestaltungsmöglichkeiten möglich. Es wurde versucht ein Bildungssystem zu etablieren, das ein kindergerechtes Leben ohne Arbeit mit Vergnügen und Lernfreudigkeit ermöglicht. Das war Otto Glöckels Ansatz und seine Motivation.

2.3.3. Das Konzept der Arbeitsschule

Hackl gliedert Glöckels Konzept in drei Komponenten: innere Form der **Arbeitsschule**, äußere Organisationsform der **Einheitsschule** und die verschiedenen Strukturen **institutionalisierter Mitbestimmung**¹⁷¹.

Das Konzept der Arbeitsschule, beziehungsweise *seine* Vorstellungen zur Arbeitsschule hat Glöckel in seiner Schrift *Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule*¹⁷² (1928) abgehandelt.

¹⁶⁹ *Achs/Krassnigg*, *Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule*. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk, Wien 1974, 92

¹⁷⁰ Ebd., 101

¹⁷¹ *Hackl*, *Die Arbeitsschule*. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Verein Kritische Sozialwissenschaft und Politische Bildung, Wien 1990, 99

¹⁷² *Drillschule* meint jene Schulrealität vor dem Reichsvolksschulgesetz, verbunden mit Konkordat, klerikaler Macht und unterdrückerischen Verhältnissen zur Systemerhaltung absolutistischer Politik und Wirtschaft

Ein wesentlicher Punkt dabei ist, dass Kinder nicht „fertiges Wissen“ präsentiert bekommen, sondern dass sie Begriffe und Lehrinhalte selber erarbeiten müssen, sie müssen eigenständig etwas schaffen, erzeugen – deshalb *Arbeitsschule*. Das heißt die Lernenden werden in dieser Vorstellung aktiviert, nicht mehr passives Zuhören und Auswendiglernen ist gefragt, sondern selbständiges Denken. Jedes Kind soll einen aktiven Beitrag zum Lernprozess beitragen. Die Kinder sind die, die den Unterricht gestalten. Idealvorstellung für Glöckel ist, wenn es dem Lehrer gelingt, die Kinder derart für den Unterricht zu begeistern, dass er „zurücktreten kann und sich ein Schülergespräch ergibt“¹⁷³.

In den ersten vier Jahren der Volksschule wurde der Gesamtunterricht eingeführt. Das hieß, Lerninhalte wurden nicht in Form von separierten Gegenständen abgehandelt und in einzelne Stunden zerrissen, sondern in ihren „natürlichen Zusammenhang“¹⁷⁴ geboten, Inhalte in ihrer „selbstverständlichen Einheit“¹⁷⁵ an die Schüler herangebracht. An die Stelle des Stundenplans tritt der Arbeitsplan des Lehrers. Ein Beispiel (ein Bericht einer Volksschullehrerin) folgt im Punkt „Demokratisierung des Schulalltags“. Das Beispiel zeigt, wie an einem Thema unterschiedliche Fähigkeiten trainiert werden, ohne jedoch Lehrinhalte künstlich in „Fächer“ zu trennen. Wichtig ist Glöckel dabei auch, dass in der Schule unmittelbar von den Kindern Erlebtes verarbeitet und in Wissen geordnet wird¹⁷⁶. Also Dinge, die Kinder in ihrer Umgebung wahrnehmen und beobachten sollen in der Schule strukturiert werden, wodurch ein Gesamtes entsteht. Das direkte Beobachten und Erleben spielt eine große Rolle, weshalb Lehrausgänge wichtig werden, um so durch „geistigen Einkauf“, den Kindern zu ermöglichen, auf gewünschten, aber schwer zugänglichen Gebieten Erfahrungen zu sammeln.

Die Idee der Selbsttätigkeit der Schüler und Schülerinnen ist Ausgangspunkt und wichtigste Idee der Arbeitsschule. Diese steht im Mittelpunkt der

Lernschule meint die Schule nach 1869, in der der Lehrer den Schülern den Wissensstoff darbot, den diese kritiklos hinzunehmen und zu lernen hatten (*Glöckel*, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 6f)

¹⁷³ *Glöckel*, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 17

¹⁷⁴ Ebd., 13

¹⁷⁵ Ebd., 13

¹⁷⁶ Ebd., 13

Arbeitsschulkonzeption der österreichischen Schulreform¹⁷⁷. Die Worte Glöckels unterstreichen diese Fokussierung auf den Schüler und die Schülerin als Subjekt, als tätiges Subjekt.

„Sie (die Schüler, Anm. d. Verf.) erwerben heute ihr Wissen nicht durch mechanisches Auswendiglernen, sondern durch Schauen, Denken und Überlegen und einen Teil auch durch wirkliches Lernen. Sie wissen viel mehr als früher, es ist ein erlebtes Wissen, das alte Gedächtniswissen war totes Wissen. Selbständiges Denken, Urteilen ist unser Ziel“¹⁷⁸

2.3.4. Die Rolle der Lehrperson

Glöckel sieht die Lehrer und Lehrerinnen verständlicherweise als *die* zentralen Akteure, wenn es um die Verwirklichung der Reformen geht, sie sind der „Geist der Schule“¹⁷⁹. Sind sie es doch, die letztendlich die neuen Ideen umsetzen und ihre neue Rolle annehmen müssen.

2.3.4.1. Unterricht

In einem modernen Unterricht, wie Glöckel ihn gefordert hat, tritt die Lehrperson möglichst zurück. Entscheidend dabei ist die Umgestaltung des Klassenraumes. Zum einen soll dieser insgesamt freundlicher gestaltet werden, zum anderen aber geht es vor allem um die Anordnung der Tische und Bänke. Die Kinder sollen sich sehen, um besser zueinander sprechen zu können, wozu die Tische in einem Halbkreis und nicht wie früher hintereinander aufgestellt werden sollen, damit sich die Kinder sehen. Das Podium, das den Lehrer oder die Lehrerin zuvor hatte von oben herab blicken lassen, wird überflüssig. Es muss eine unvorstellbar große, symbolisch wertvolle Umstellung gewesen sein, die Lehrkraft auf einer Ebene mit den Kindern zu positionieren. Dadurch, dass sie in ihre Mitte tritt, ist sie nicht mehr die „harte, äußerliche Autorität“, sondern wird „natürlicher Führer“, Freund, Ratgeber und Erzieher der Jugend¹⁸⁰. Die Lehrperson von ihrem „Thron“ herab zu holen, bedeutet sie ebenbürtig mit den Lernenden zu machen, und ist somit ein politischer Akt.

¹⁷⁷ vgl. *Hackl*, Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Verein Kritische Sozialwissenschaft und Politische Bildung, Wien 1990, 104

¹⁷⁸ Glöckel nach *Hackl*, Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Verein Kritische Sozialwissenschaft und Politische Bildung, Wien 1990, 108

¹⁷⁹ *Glöckel*, Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform [aus dem Leben eines großen Schulmannes], Verlag Genossenschaftsdruckerei, Zürich 1939, 171

¹⁸⁰ *Glöckel*, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 16

Sie gilt nicht mehr als allwissender, übergeordneter, nicht anzweifelbarer Mensch, sondern steht auf einer Ebene mit den Schüler und Schülerinnen und wird dadurch greifbar. Jemanden als „Führer“ zu bezeichnen ist heute, vor allem durch die Verwendung im nationalsozialistischen Kontext, obsolet geworden. Bei Glöckel wird dieser Ausdruck im Zusammenhang mit selbständigen Erarbeiten und Erforschen der Lernenden verwendet, das durch „geschickte Führung des Lehrers“¹⁸¹ stattfinden soll. Der Lehrer und die Lehrerin bekommen also eine neue Rolle. Sie sind nicht mehr jene, die die Welt erklären und Wissen abgibt, sondern werden, um einen Ausdruck der heutigen Sprache zu verwenden eine Art „Coach“. Glöckel schreibt, sie sollen möglichst unauffällig die geistige Arbeit leiten, diese aber nicht ablenken oder zersplittern¹⁸². Ein sehr hoher Anspruch!

2.3.4.2. Ausbildung

Die Lehrer und Lehrerinnen, die nach Ansicht Glöckels, wirksamer als alle Schulgesetze sind, können den Kindern nur das geben, was sie selber besitzen, wodurch die Ausbildung zentral wird¹⁸³. Glöckel möchte Lehrkräfte, die über eine umfassende, möglichst tiefgehende allgemeine Bildung verfügen. Wissenschaftliche Kenntnisse sind von Bedeutung, seine Reform sieht auch ein Hochschulstudium für *alle* Lehrer und Lehrerinnen vor¹⁸⁴.

Ausbildung alleine genügt jedoch nicht in einem Beruf, der niemals einfach zu bewältigen ist. Kein anderer Beruf bedarf, so Glöckel, mehr Freudigkeit, ja er spricht sogar von einer natürlichen Veranlagung und meint, zum Lehrer muss man geboren sein¹⁸⁵! Als Voraussetzung also, muss die Berufung zum Lehrer vorhanden sein, um durch Ausbildung und Lebenserfahrung ein Lehrer nach Glöckels Vorstellung zu sein.

Dass die Frage nach sozialem Aufstieg und die emanzipatorische Kraft von Bildung, zu einem großen Teil in der Schule verhandelt wird und der Lehrer somit wichtiger Akteur ist, macht Glöckel einmal mehr klar, wenn er die „soziale Frage als Gegenstand seines

¹⁸¹ Glöckel, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 13

¹⁸² Ebd., 14-17

¹⁸³ Glöckel, Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform [aus dem Leben eines großen Schulmannes], Verlag Genossenschaftsdruckerei, Zürich 1939, 171

¹⁸⁴ Glöckel, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 25

¹⁸⁵ Glöckel, Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform [aus dem Leben eines großen Schulmannes], Verlag Genossenschaftsdruckerei Zürich 1939, 173

(des Lehrers, Anm.d.Verf.) ernstesten Studiums“¹⁸⁶ fordert. Der „ideale Lehrer“ ist sich bewusst, wie Bildungsprozesse in die Gesellschaft übertragen werden, man könnte fast meinen, Glöckel verlangt ihm ein Studium der Sozialwissenschaften ab.

2.3.5. Bildung zur Demokratie

„Da jeder Bürger des Staates auf die politische Gestaltung nunmehr gleichberechtigten Einfluß nehmen kann, liegt es im Staatsinteresse, der Jugend, den zukünftigen Bürgern, eine möglichst tiefgehende, zur selbständigen Urteilsfähigkeit führende Bildung zu ermöglichen“¹⁸⁷

Was Schule und Bildung bedeutet und welchem Zweck sie zu erfüllen hat, wird in einer demokratischen Gesellschaft völlig anders gedacht als in jeder anderen Staatsform. Es ist kein Zufall, dass mit der Errichtung einer demokratischen Republik in Österreich der Ruf nach Schulreformen immer lauter wird und auf immer mehr Anklang stößt. Diente die allgemeine Schulpflicht bei ihrer Einführung nur dazu, einfache Arbeiter zu bilden, damit sie den wachsenden Ansprüchen im industriellen Arbeitsalltag gerecht werden konnte, so verlangt eine demokratische Gesellschaft weit mehr vom Einzelnen ab. Otto Glöckel erkannte den Zusammenhang von Bildung und dem Funktionieren einer Demokratie: „Je mehr Wissen allen Angehörigen des Volkes zugänglich ist, umso mehr wird die demokratische Staatsform erfolgreich wirksam sein“¹⁸⁸. In demokratischen Verhältnissen soll es nicht darum gehen, Machtverhältnisse zu sichern oder die Bevölkerung im Unwissen zu lassen, um Widerstände und Auseinandersetzung zu vermeiden. Eine Demokratie lebt durch die Vielfältigkeit der Interessen und damit einhergehenden Konflikten und muss sich in diesem Sinne auch ständig neu erfinden.

2.3.6. Demokratisierung des Schulalltags

Wenn man in der Schule zur Demokratie erziehen wollte, war es für Glöckel wichtig, gleich innerhalb der Schule Demokratie vorzuleben, indem der Schulalltag demokratisch gestaltet wird.

Zur Veranschaulichung soll dieser Bericht einer Volksschullehrerin dienen.

¹⁸⁶ Glöckel, Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform [aus dem Leben eines großen Schulmannes], Verlag Genossenschaftsdruckerei Zürich 1939, 173

¹⁸⁷ Glöckel, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 12

¹⁸⁸ Ebd., 5

„Samstag! Wir standen wieder vor der Aufgabe, uns für die kommende Woche einen Arbeitsplan zu machen. Für den Laien wäre es interessant zu sehen, mit welcher Begeisterung die Kinder an der Aufstellung eines solchen Planes mitarbeiten. Auch Wünsche der Schüler, über dieses oder jenes Thema zu sprechen, finden Berücksichtigung.

Diesmal machte uns der Arbeitsplan nicht die geringste Schwierigkeit. Die vergangene Woche hatten wir von dem Wald, seinem Nutzen und seinen Bewohnern gesprochen. Was war näherliegender, als uns einmal auf der Wiese umzusehen. Blumen und Tiere bieten doch Interessantes in Hülle und Fülle. In kurzer Zeit war dann auch der Arbeitsplan aufgestellt: Besprechungen: Die Wiese in den einzelnen Jahreszeiten. Arbeiten auf der Wiese. Von den Wiesenblumen. Vom Maulwurf und von der Grille. Schnecken und Regenwürmer. Heuschrecken und Schmetterlinge.

Lesen: Schmetterlingsgeschichten. Der Storch und der Regenwurm.

Aufsatz: Tiergeschichten. (Es sind da nicht Nacherzählungen gemeint, sondern kleine, mit Tieren selbst erlebte Geschichten.) Ferner wurde auch beschlossen, ein Gedicht zu machen nur wußte man noch nicht. Soll den Stoff dazu eine Schmetterlings- oder eine Schneckengeschichte liefern.

Schreiben: Warnungstafeln (Blockschrift). Das Gedicht.

Zeichnen: Eine Wiese mit Blumen. Schnecken. Formen von Schnecken. Schmetterlinge.

Rechnen: Ein Streit im Hühnerhof um Regenwürmer.

Ja, das hörte sich ganz schön an. Aber daraus eine Rechenstunde machen? Ich erkundigte mich daher, wie das eigentlich gemeint wäre. Da stellt sich nun heraus, daß wir den Titel abändern mußten. Es sollte heißen: Die Hühner streiten sich, wer von ihnen die meisten Regenwürmer tagsüber verzehrt hätte. Da ließe sich doch prächtig das Einmaleins üben, wurde mir erklärt. Das leuchtete mir ein und es zeigte sich in der Folge, daß eine sehr lustige Rechenübungsstunde daraus erwuchs.

Den Stoff für weitere Rechenstunden, für Rechtschreiben und Sprachübungen, für Singen und Turnen gab ich natürlich selbst an. Nur selten kann man es verlangen, daß Kinder dieser Altersstufe (acht Jahre) für Rechtschreiben und Sprachlehre selbst das Thema stellen, denn beides wächst in den meisten Fällen aus den jeweiligen Aufsätzen heraus. Der Lehrstoff für die kommende Woche war also bestimmt. Eines fehlte uns aber noch. Was alles brauchten wir für unseren Unterricht? Die Kinder der Arbeitsschule sind gewohnt, beim Herbeischaffen der notwendigen Lehrmittel mitzuhelfen; wobei ich nicht das Herbeischaffen in dem Sinn meine, daß die Schüler die Sachen aus dem Lehrmittelzimmer holen. Bücher und Zeitschriften werden von den Kindern nach Brauchbarem durchstöbert, Bilder und wo es möglich ist auch lebende Objekte herbeigebracht. Angepackt kommt so ein kleiner Knirps oft in die Schule, strahlend, daß auch er etwas zum Unterricht beitragen darf. Wird wohl so ein Kind auch so gelangweilt dem Unterricht folgen, wie wir es oft taten? Noch eine Frage hatte bei der Besprechung unseres Arbeitsplanes erörtert werden müssen. Wer sollte die einzelnen Themen mit den anderen Kindern darüber reden dürfen. Es wurden also noch die einzelnen Themen verteilt. Schmetterlinge, Schnecken, Maulwurf und Grille übernahmen einzelne Schülerinnen; auf mich fiel die

*Besprechung der Wiesenblumen, Regenwürmer und Heuschrecken. Der Arbeitsplan war also gemacht, die Arbeitsteilung vorgenommen*¹⁸⁹.

Der Bericht zeigt sehr schön wie demokratisches Lernen funktionieren kann und was es heißt, Kinder zum selbständigen Arbeiten anzuregen¹⁹⁰. In dieser Form des Unterrichts wird sich am ehesten jedes Kind einbringen können. Nach Glöckels Konzept tritt der Lehrer oder später die Lehrerin im modernen Unterricht zurück und lässt die Schüler und Schülerinnen zueinander sprechen. Dies wird sehr deutlich, bei der Aufteilung der Themen, bei dem den Kindern, aber auch der Lehrerin bestimmte Teile zugetragen werden. Der Bericht ist zugleich ein Beispiel für den oben angeführten Arbeitsplan (*Konzept der Arbeitsschule*), der Lerninhalte in ihren natürlichen Zusammenhängen in den verschiedenen Gegenständen abhandelt.

Ein weiteres Beispiel, wie dem Schulalltag demokratischer Charakter zueigen werden sollte, betraf die Schulordnung. Diese sollte nicht vorgegeben werden, sondern wie sich „in einem demokratischen Staat [...] die Bürger die Gesetze selbst“ geben¹⁹¹, so soll auch eine Klasse ihre eigenen Regeln aufstellen.

Was diese Forderungen bedeuten, wird jedem Lehrenden klar sein. Demokratische Verwirklichung ist wahrscheinlich niemals der einfachste Weg. Wenn die Schüler und Schülerinnen im demokratischen Sinn bei der Sache sind, dann wird es mitunter Konfliktsituationen geben.

Zur demokratischen Gestaltung des Schulalltags gehörte auch strukturell bedingte Benachteiligungen aufzuheben. Der Besuch einer höheren Schule beispielsweise darf nach Glöckel nur von den Fähigkeiten des Kindes abhängig gemacht werden. Bildungsprivilegien bezeichnet er als „Bollwerk des Absolutismus“ und sind somit nicht mit einer Demokratie vereinbar – sie müssen, so seine Überzeugung, abgeschafft werden¹⁹².

¹⁸⁹ *Achs/Krassnigg, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk, Wien 1974, 114-116*

¹⁹⁰ vgl. *Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung, die Glöckelsche Arbeitsschule und Volksbildung als umfassende Aufklärung*. In: Filla (Hrsg.), *Universität, Schulreform und Volksbildung. Verband Wiener Volksbildung, Wien 1982, 32*

¹⁹¹ *Glöckel, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 17*

¹⁹² *Glöckel, 4. Schulreform und Volksbildung in der Republik Brand-Verlag, Wien 1919, 4*

2.3.7. Glöckel und die Volksbildung

Dass Glöckel selbst in der Erwachsenenbildung tätig war, wurde oben schon kurz erwähnt. Doch ihn, seine Schulreform und die Volksbildung verbindet mehr. Es war für Glöckel unbefriedigend „nur“ für die nachkommende Generation bessere Bedingungen bereitzustellen. Um auch den schulentlassenen Erwachsenen Möglichkeiten einzuräumen, war ihm die Ausgestaltung des Volksbildungswesens deshalb ein großes Anliegen. 1919 errichtete im sogenannten Regulativ ein „Volksbildungsamt“, das die lokale Volksbildungsarbeit organisierte und die notwendigen Mittel und finanziellen Aufwendungen bereitstellte, um Kurse für Volksbildner einzurichten¹⁹³. Die „volle Freiheit“ der Volksbildungseinrichtungen sollte gewahrt werden, indem „nicht Verstaatlichung“, sondern „Anregung, Förderung und Zusammenfassung“ angestrebt wurde¹⁹⁴.

Laut Fischl war es Glöckels´ Lieblingsgedanke, den Dorfschullehrer am Land zum Träger der Volksbildung zu machen. Er stellte sich die ländliche Volksschule als zentrale Bildungsinstitution, und somit verantwortlich für Erwachsenenbildung, vor¹⁹⁵. Wie sehr diese Vorstellung verwirklicht wurde, muss hier unbeantwortet werden.

Dass er dem Lehrer viel abverlangt wird immer mehr bewusst. Ein Erlass vom 16. Juli 1919 führt zu einer organisatorischen Verzahnung der allgemeinen Volksbildung und des staatlich gelenkten Schulwesens¹⁹⁶. Dieser fordert Lehrer auf, an, für Erwachsene gebotene, Volksbildungsarbeit teilzunehmen. Das Bewusstsein und der Beruf des Lehrers sollten sich nicht auf Schule beschränken. Eine gemeinsame Identifikation aller mit dem Lehrerberuf soll über die Bestrebung, sich in den „Dienst der gesamten Volksbildung“¹⁹⁷ zu stellen, erfolgen.

In Zusammenhang mit dem Konzept der Arbeitsschule führt Glöckel einen Gedanken an, der wertvoll und entscheidend im Umgang mit Bildung ist. Wesentlich für ihn ist, dass das Kind von Beginn seiner Schulzeit an lernt, seinen geistigen Besitz mit anderen

¹⁹³ Fischl, Schulreform, Demokratie und Österreich 1918-1950. Verlag Jungbrunnen Wien 1950, 21

¹⁹⁴ Göhring nach Wiesinger-Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 58

¹⁹⁵ Fischl, Schulreform, Demokratie und Österreich 1918-1950. Verlag Jungbrunnen Wien 1950, 21

¹⁹⁶ Achs/Krassnigg, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk, Wien 1974, 86

¹⁹⁷ Glöckel, 4. Schulreform und Volksbildung in der Republik. Brand-Verlag, Wien 1919, 2

zu teilen, wodurch das Wissen des einen Kindes mit dem des anderen ergänzt wird¹⁹⁸. Eine Geisteshaltung, die auf Kooperation hinweist und sich gegen Leistungswettbewerb und Konkurrenzdruck richtet. Eine Geisteshaltung, die eine Gesellschaft als Ganzes denkt. Etwas, das auch Glöckel immer wieder betont, nämlich, dass in jedem Einzelnen das Bewusstsein geweckt werden muss, ein Stück Verantwortung für das Ganze zu tragen¹⁹⁹.

Hinteregger führt die Verbindung zwischen dem Volksbildungswesen und dem Arbeitsschulkonzept Glöckels genauer aus. Er sieht eine deutliche Analogie und zwar deshalb, weil die Schulreform eine Lehrform begünstigte, die die autoritäre Stellung des Lehrers in ein kameradschaftliches umkehren sollte und die Selbsttätigkeit, sozusagen das frei geordnete Schülergespräch, aufs Tapet brachte²⁰⁰.

2.3.8. Zusammenfassung

Neues zu erfahren, zu entdecken, zu erforschen oder zu beschreiben – kurz gesagt Lernen soll Freude machen und ist von allergrößter Wichtigkeit, um sein Leben selbstbestimmt zu gestalten. Strebsame Demokraten und Demokratinnen soll das Bildungssystem hervorbringen. Als Politiker überträgt Glöckel die Sorge um das gesamte Bildungswesen (Erwachsene und Kinder) dem Staat, der allein dafür zu sorgen hat, dass jeder Bürger und jede Bürgerin, unabhängig von sozialem Status und finanzielle Mittel Bildung erhält.

Für die konkrete Gestaltung von Bildungsprozessen ist „der Lehrer“ verantwortlich. Glöckel überschreibt ihm die Verantwortung, er sieht in ihm ein Art „Coach“ oder „Mentor“ für die Lernenden. Er leitet die Schüler an, ohne jedoch als autoritäre, „alles Wissende“ und unantastbare Person aufzutreten. Im Zentrum steht der einzelne Schüler. Nachdem in „Glöckels Arbeitsschule“ nicht fertiges Wissen präsentiert werden sollte, mussten die Schüler und Schülerinnen selbsttätig und selbstständig arbeiten. Daraus leiten sich wesentliche Forderungen ab. Zuvor waren die Worte des Lehrers richtig – da musste man nicht selber überlegen wie dieses oder jenes zustande kam oder ob es Alternativen gäbe. Etwas selber zu erarbeiten eröffnet neue Möglichkeiten und dadurch,

¹⁹⁸ *Glöckel*, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule, Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928, 14

¹⁹⁹ *Glöckel*, 4. Schulreform und Volksbildung in der Republik. Brand-Verlag, Wien 1919, 14

²⁰⁰ *Hinteregger*, Bildungspolitische Tendenzen in Österreich 1918-1934. In: Klingenstein/ Lutz/ Stourzh, Bildung, Politisch und Gesellschaft. Verlag für Geschichte und Politik, Wien 1978, 296

dass viele Schüler und Schülerinnen selbsttätig arbeiten werden automatisch mehrere Perspektiven aufgezeigt. Ebenso automatisch beginnt man dieses oder jenes zu hinterfragen, das Denken in Alternativen zeichnet unter anderem eine demokratische Gesellschaft aus.

Die Umgestaltung des Klassenraumes soll hier noch einmal zur Sprache kommen, weil von ihr eine beachtliche Symbolkraft ausgeht. Die Lehrperson von ihren „Thron“ in die Mitte der Schüler und Schülerinnen zu holen kann durchaus mit Kelsens Weltanschauung und der Immanenz der politischen „Führer“ in demokratischen Verhältnissen verglichen werden. Diese „Führer“ kommen bei Kelsen aus der Mitte der Gesellschaft – in Glöckels Schule sollen sie ab sofort in der Mitte der Gesellschaft – der Klasse stehen.

Die Führer- und Gefolgschaftssituation wird in der Schule niemals vollständig aufgehoben werden können, trotzdem ist dieser Schritt ein wichtiger in Richtung Anerkennung der Schüler und Schülerinnen als gleichwertig²⁰¹, einer Gleichheit aller Beteiligten wird zumindest räumlich näher gekommen.

Glöckel arbeitete vor allem für gleichberechtigte Bildungszugänge, was gesamtgesellschaftliche und somit politische Folgen hat. Bildung für alle Kinder, die dadurch auf ein besseres Leben hoffen können – das war seine Vision!

²⁰¹ Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 35

2.4. Wiener Volksbildung und die wissenschaftliche Weltauffassung des Wiener Kreis

2.4.1. Über *die* Wiener Volksbildung

Ihre Anfänge nimmt die Wiener Volksbildung am 22. Jänner 1887, als der „Zweigverein Wien und Umgebung“ des „Allgemeinen niederösterreichischen Volksbildungsvereins“ ins Leben gerufen wurde. Es war die Intention der Gründer, die Mängel des Schulwesens auszugleichen und die „künftige Generation zum Kampfe um ´s Dasein zu stärken“²⁰². Außerdem verfolgten sie hartnäckig das Ziel, allen Menschen Selbstbildung zu ermöglichen – mit dem Anspruch unterschwellige und unentgeltliche Möglichkeiten dafür zu schaffen. In diesem Sinn wurden Volkbibliotheken eingerichtet und erste „Vortragscyclen“ abgehalten. 1893 wurde dieser Zweigverein selbständig gemacht und bekam seinen Namen „Wiener Volksbildungs-Verein“. Sein Ziel, nämlich „fern von jeder Politik, keiner Partei, nur der Allgemeinheit dienend, wirkliche Kenntnisse zu verbreiten, den Sinn des Volkes zu veredeln, durch Wort und Buch die Lücken in seiner Bildung auszufüllen“²⁰³ behielt er bei. Seinen Sitz bekam er im Haupthaus in der Stöbergasse in Margareten²⁰⁴. 1897 wurde die Urania gegründet, gefolgt 1901 vom Volksheim in Ottakring, wo noch heute die Volkshochschule des 16. Wiener Gemeindebezirkes zu Hause ist. Ein Zitat aus der Ansprache Friedrich Jodls bei der Eröffnung des Volksheimes macht eines der Ziele klar:

„Zur Zeit, als hier die freiheitlichen Institutionen geschaffen wurden, glaubte man, es genüge, die Menschen für frei zu erklären, um sie auch frei zu machen. Dazwischen liegt noch eine ganze Welt, ein Abgrund, den wir ausfüllen wollen. Frei ist nicht der Mensch, der gewisse Rechte hat, sondern der sie gebrauchen kann, und zum richtigen Gebrauch kann man nur durch Bildung gelangen.“²⁰⁵

Das Volksheim scheint die, im Zusammenhang mit dem Wiener Kreis bedeutendste Einrichtung zu sein. Hörer und Hörerinnen eines Volkstümlichen Vortrages²⁰⁶ des

²⁰² Filla, Zwischen Arbeiterbewegung und Bürgertum. In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 21

²⁰³ Filla, Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 38

²⁰⁴ Filla, Die Wiener Volksbildung von 1918-1934 – Modell oder Legende? In: Filla, (Hrsg.), Universität, Schulreform und Volksbildung. Verband Wiener Volksbildung Wien 1982, 45

²⁰⁵ Jodl nach Ehs, Hans Kelsen. Eine politikwissenschaftliche Einführung. Facultas.WUV, Wien 2009, 98

²⁰⁶ 1895 öffnete die Universität ihre Tore für die Arbeiterschaft, um „die Wissenschaft an das Volk zu bringen“

Philosophen Adolf Stöhr an der Universität Wien wünschten sich intensiver und längerfristig zu einem Fachgebiet arbeiten zu können. Daraufhin haben die Initiatoren dieser Vorträge Ludo Moritz Hartmann und Emil Reich „Verbündete“ gesucht, um diesem Wunsch nachzugehen. Die Gründung des Volksheimes zeichnet sich durch diese Besonderheit aus: sie kam „von unten“, „aus der Gesellschaft heraus“²⁰⁷ zustande.

Die drei Einrichtungen – Volksbildungsverein, Urania und Volksheim, die um der Jahrhundertwende in Wien entstanden sind, haben sich der Bildung der Massen in einem aufklärerischen und auch wissenschaftlichen Sinn verschrieben. Masse ist nicht nur als quantitatives Ziel zu verstehen, sondern meint vor allem die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung, vor allem lohnabhängige Arbeiter, Angestellte und Beamte²⁰⁸ erreicht werden sollte. Das erste Mal wurden Angebote der Erwachsenenbildung institutionalisiert und ermöglichten so kontinuierliche und dauerhafte Bildungszugänge, weshalb Filla diese Einrichtungen als Vorläufer der heutigen Volkshochschulen bezeichnet²⁰⁹ – auch wenn das Selbstverständnis der Institutionen zum Zeitpunkt der Gründungen keineswegs das einer Volkshochschule war, bzw. diese Bezeichnung verpönt und sogar verboten wurde²¹⁰. Der Begriff des „Volkshochschulkurses“ wurde erstmals im Bericht des Vereinsjahres 1919/20 erwähnt²¹¹ – da bestanden sie schon um die 20 Jahre.

Es soll im Folgenden die Entstehung angesichts des sozio-kulturellen Umfeldes und das Wirken vom Wiener Volksbildungsverein, der Urania und des Volksheimes erörtert werden, vor allem in Hinblick auf den Einfluss des Wiener Kreises.

Angemerkt sei noch, dass sich der Begriff der „Wiener Volksbildung“ in dieser Arbeit auf diese drei Einrichtungen bezieht. Daneben gab es eine Reihe von Einrichtungen, Menschen, Initiativen etc., die sich um Bildungsangebote bemühten und Volksbildung

Die Volkstümlichen Vorträge gelten als Produkt der Spätaufklärung und waren staatliche Einrichtungen. Sie wurden von liberalen, vom Fortschrittsglauben erfüllten Professoren gehalten – Organisator und „Spiritus rector“ ist Ludo Moritz Hartmann (*Altenhuber*, *Universitätsausdehnung und Arbeiterbildung*. In: Stifter (Hrsg.), *Arbeiterbildung und Volkshochschule*. 2.Auflage, VGV, Wien 1995, I/1).

²⁰⁷ Filla, *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?* Studien-Verlag, Innsbruck-Wien-München 2001, 55

²⁰⁸ *Dvorák*, *Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien* In: Knittler-Lux (Hrsg.), *Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung*. Wien 1987, 42

²⁰⁹ Filla, *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?* Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 39

²¹⁰ Ebd., 55

²¹¹ Filla, *Die Wiener Volksbildung von 1918-1934 – Modell oder Legende?* In: Filla, (Hrsg.), *Universität, Schulreform und Volksbildung*. Verband Wiener Volksbildung Wien 1982, 71

betrieben²¹². Betont sei auch, dass es problematisch ist, von *der* Wiener Volksbildung zu sprechen. Die drei Institutionen unterschieden sich wesentlich in ihrer Zusammensetzung, ihrer inneren Struktur, ihrem Angebot, den Akteuren usw.²¹³. Nachdem hier nicht der Anspruch verfolgt wird, die drei in ihren Unterschieden und Spezifika herauszuarbeiten, wird zwar zu Beginn kurz auf die drei im Einzelnen eingegangen, dann aber von einer Wiener Volksbildung gesprochen.

2.4.1.1. Urania, Wiener Volksbildungsverein und Volksheim²¹⁴

Urania

Im Gegensatz zu den anderen beiden Einrichtungen setzten die Angebote der Urania die Persönlichkeitsentwicklung und die inneren Werte des Menschen in den Mittelpunkt. Das Angebot erstreckte sich über Kurse, seminaristischen Unterricht, Einzelvorträge, Schöne Literatur, musikalische Veranstaltungen usw. Die Lernenden verfügten über die Sternwarte, eine Bücherei, eine Lichterbildsammlung und die Herausgabe der wöchentlichen „Verlautbarungen des Volksbildungshauses Wiener Urania“.

Einige Zahlen zeugen vom großen Anklang, auf den die Bildungsangebote stießen. Verzeichnete die Urania im Jahr 1903 „nur“ 71 892 Besucher und Besucherinnen, so konnte sich diese Zahl bis 1918 versieben fachen – 546 848 Wissbegierige kamen in diesen Jahren in den Genuss der Bildungsangebote. Im Geschäftsjahr 1918/1919 wurden insgesamt 3 650 Vorträge gehalten – im Jahr darauf wurden bereits 5 280 organisiert.

Wiener Volksbildungsverein

Dem Wiener Volksbildungsverein wird in der Literatur eine Art Mittelposition zugeschrieben. Auch er konnte seine Aktivitäten steigern und zog im Laufe der Jahre immer mehr Besucher und Besucherinnen an. Eine Besonderheit des Wiener Volksbildungsvereins waren die Arbeitslosenkurse. 1931 waren 38% der Teilnehmenden arbeitslos – für sie gab es gemäßigte Gebühren, teilweise sogar eine komplette Befreiung, sodass sie kostenlos Bildungsangebote nutzen konnten.

²¹² Filla, Die Wiener Volksbildung von 1918-1934 – Modell oder Legende? In: Filla, (Hrsg.), Universität, Schulreform und Volksbildung. Verband Wiener Volksbildung Wien 1982, 45

²¹³ Ebd., 80

²¹⁴ Ebd., 68ff

Das Angebot erstreckte sich von grundlegenden Kursen, Einführungen in verschiedene Wissensgebiete über Sprachen, Fertigkeiten wie Chorgesang oder Stenographie und Körperausbildung.

Die Fachgruppen werden im Folgenden noch angesprochen. Im Wiener Volksbildungsverein hatten sich im Jahr 1926/27 14 Fachgruppen, die zu unterschiedlichsten Inhalten in den Bereichen Philosophie, Musik, Literatur, Physik, Naturwissenschaften, künstlerische Werkstätte arbeiteten, etabliert.

Volksheim

Das Volksheim wird von Filla als die Einrichtung bezeichnet, die für den eigentlichen, „geradezu legendären Ruf“²¹⁵ der Wiener Volksbildung verantwortlich ist. Einige Gründe sind hierfür anzugeben. Im Volksheim herrschte ein egalitäres Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, wodurch eine demokratische Organisationsform verwirklicht werden konnte. Um für ihre Wünsche und Anregungen ein „Sprachrohr“ zu haben, wählten die Hörenden Vertrauensmänner. Und auch was die konkreten Bildungsinhalte betraf, hatten die Teilnehmenden Einfluss. Zudem war die absolute Vermeidung der Thematisierung politischer und weltanschaulicher Fragen einzigartig. Wahrscheinlich auch durch den engen Kontakt zwischen Volksheim und liberalen Universitätslehrern, basierte die Arbeit immer auf den jeweils letzten Stand der Wissenschaft.

In der Literatur ist vom „Volksheimgeist“ die Rede. Gemeint ist damit die enge Bindung an das Haus und das besondere Zusammengehörigkeitsgefühl aller Beteiligten. Im Gegensatz zum Wiener Volksbildungsverein, der humanistische Wissenschaften in den Mittelpunkt rückte, konzentrierte sich das Volksheim auf die Vermittlung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse.

Wiesinger-Stock bezeichnet die Gründung des Volksheims als ersten „Höhepunkt der Verwissenschaftlichung der Volksbildung“²¹⁶.

²¹⁵ Filla, Die Wiener Volksbildung von 1918-1934 – Modell oder Legende? In: Filla (Hrsg.), Universität, Schulreform und Volksbildung. Verband Wiener Volksbildung, Wien 1982, 73

²¹⁶ Wiesinger-Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 105

2.4.1.2. Absicht und Wirken

Die Volkshochschulen waren unabhängig von Geschlecht, Religion, sozialer oder ethnischer Herkunft offen für alle Menschen. Dadurch waren diese Bildungsorte besonders für die benachteiligten und unterprivilegierten Menschen attraktiv. Das Lehrangebot erreichte alle Bevölkerungsschichten. In manchen Jahren waren Arbeiter und Angestellte zwar, im Vergleich zur Gesamtbevölkerung, überrepräsentiert²¹⁷. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass die Bevölkerung gemäß ihrer sozialen Ungleichheit in den Kursen vertreten war, was unglaublich beeindruckend ist.

Das zentrale Konzept der Volkshochschulen war, „Bildung für alle“ zu ermöglichen. Angesichts der unzähligen gesellschaftlichen Unterschiede erscheint es schwierig, adäquate Bildungsangebote bereitzustellen, die die vielfältigen Aspekte, Bedürfnisse, Interessen und Bewusstseinslagen aller berücksichtigen. Für Filla ist dieses Konzept Ausdruck der Widersprüchlichkeit, die er der Wiener Volksbildung ebenso wie ihren pluralistischen Charakter zuschreibt. Sowohl die Bildungsangebote, als auch die involvierten und engagierten Akteure und das Lehrpersonal bezeichnet er als pluralistisch und widersprüchlich²¹⁸. Dieser Pluralismus zeigt die Geltung der verschiedenen sozialen Kräfte, die sich in der Volksbildung Gehör verschafften und war zugleich Voraussetzung dafür, dass sich die Hörschaft aus den verschiedensten gesellschaftlichen Gruppen zusammensetzte. Neben den Arbeitern und Arbeiterinnen kamen Beamte und Angestellte, Selbständige, Lehrpersonen und freiberuflich Tätige, aber auch Schüler, Schülerinnen und Studierende, sowie Hausfrauen in den Genuss der Bildungsangebote²¹⁹.

Das Prinzip „Bildung für alle“ meinte, Bildung nicht nur für die herrschende Klasse, sondern „für alle“ und somit speziell für Arbeiter, Arbeiterinnen und sozial benachteiligte Menschen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist als weiteres Prinzip die Neutralität als einer der wichtigsten Ansprüche der Wiener Volksbildung zu nennen. Politikferne wurde groß geschrieben und immer wieder betont, weshalb es auch möglich war, dass sich Angehörige der verschiedenen sozialen Schichten und Klassen

²¹⁷ Dvorák, Wissenschaft und Volksbildung am Beispiel des Wiener Kreises. In: Verband österreichischer Volkshochschulen, Die österreichische Volkshochschule. Heft Nr. 119 1981, 186

²¹⁸ Filla, Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 210

²¹⁹ Filla, Arbeiter als Teilnehmer in den Wiener Volkshochschulen der zwanziger Jahre. in: Stifter (Hrsg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule. 2.Auflage, VGV, Wien 1995, II/6

trafen²²⁰. Besonders Tätigkeiten im Volksheim verfolgten als oberste Priorität das Ziel, in politischen oder weltanschaulichen Fragen keine Position einzunehmen.

Die Neutralität als oberstes Prinzip wird in der Literatur vieldiskutiert – ob Neutralität möglich ist, ist auch eine Frage wie „das Politische“ definiert wird. Die Feststellung Dvoráks wird oft zitiert – er resümiert:

„Die von ihren Prinzipien her politisch wie weltanschaulich neutrale Wiener Volksbildung war von ihrer Wirkung her keineswegs neutral oder unpolitisch: Sie scheint durchaus Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt zu haben, die es den einzelnen Teilnehmern ermöglichten, selbständig weiter zu denken und gemeinsam mit andern die gesellschaftlichen Verhältnisse besser zu verstehen und zu gestalten [...]“²²¹

Wie zu Beginn erwähnt, bezieht sich, nach Wiesinger-Stock das „neutrale“ an der Volksbildung auf die Zielsetzung. Sie wollte nützlich für das Individuum und die Gesamtgesellschaft sein.

Lampa liefert einen interessanten Gedanken hierzu. Er fragt, was denn eine Volksbildungsarbeit, die Neutralität als Prinzip hat, weltanschaulich ungebunden agiert und somit nicht „mit bestimmten daraus hergeleiteten Vorschriften vor die Menschen treten kann und darf“, für Möglichkeiten hat? Keine anderen, als „die Vermittlung der Ergebnisse der Wissenschaft, welche für die gestellte Aufgabe von Bedeutung sind, und die Einweihung in die Wege und Ziele, die von den großen Denkern und Lehrern der Menschheit gewiesen worden sind“²²².

Während in den Anfängen der Bildungsaktivitäten eher das geschriebene Wort dominierte, wurde ab der Jahrhundertwende das Vortragswesen immer intensiver betrieben. Ein reichhaltiges Bildungsangebot, bestehend aus Bibliotheken, Kulturveranstaltungen und Bildungsreisen entwickelte sich in allen drei Einrichtungen²²³. Besonders hervorzuheben sind die, nach der Jahrhundertwende aufkommenden, Fachgruppen, die die wohl „höchste Stufe der Volksbildungstätigkeit

²²⁰ Filla, Arbeiter als Teilnehmer in den Wiener Volkshochschulen der zwanziger Jahre. In: Stifter (Hrsg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule. 2.Auflage, VGV, Wien 1995, II/5

²²¹ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung, Volkshochschule und Arbeiterbildung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises, de Gruyter & Co, Berlin; New York 1985, 136

²²² Lampa nach Altenhuber, Bildung, Freiheit, Fortschritt - Gedanken österreichischer Volksbildner. Verband österreichischer Volkshochschulen, Wien 1965, 164

²²³ Gutkas, Österreich unter dem geistigen Einfluß von Aufklärung und Josephinismus. in: Mraz, Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Institut für österreichische Kulturgeschichte, Eisenstadt 1974, 22

vor 1934“²²⁴ darstellten. Filla bezeichnet die Fachgruppen sogar als eine eigene Bewegung in der Volkshochschulbewegung²²⁵.

Sie entstanden im Wiener Volksbildungsverein, wie auch im Volksheim, weil Lernende und Lehrende intensiv und kontinuierlich zu einem Themengebiet zusammenarbeiten wollten. Bis auf einzelne freizeitorientierte Gruppen wie „Schrebergarten“ oder „Wandergruppe“, orientierten sich die meisten am universitären Fächerkanon²²⁶. Die einzelnen Fachgruppen arbeiteten zu Literatur, Philosophie, Staatswissenschaften, Physik, Kunstgeschichte, Musik usw., wobei die Hinführung zur Wissenschaft im Vordergrund stand²²⁷. Die Arbeitsform versprach eine Zusammenarbeit von SpezialistInnen und Laien auf einer demokratischen Basis und ermöglichte somit einen engen Kontakt zwischen Vortragenden und Hörenden²²⁸. Selbsttätigkeit und TeilnehmerInnenorientierung standen im Vordergrund. Die Fachgruppen wurden gemeinschaftlich verwaltet und die FunktionsträgerInnen demokratisch gewählt. Auch das Programm wurde gemeinsam erarbeitet und die Teilnehmenden durch das Abhalten von Referaten und die Mitwirkung bei kleineren Forschungsprojekten eingebunden²²⁹.

Ausgezeichnet waren diese Gruppen durch ihre methodische Vielfalt. Mit klassischen Vorträgen, Kursen, seminarartige Arbeitsgemeinschaften, Führungen und Ausflüge, kulturellen Veranstaltungen der verschiedensten Art und geselligen Zusammenkünften war das Programm bunt gestaltet. Ebenso konnte auf eine ausgebaute Bildungsinfrastruktur zugegriffen werden. Die Häuser waren mit Kabinetten, Labors und fachspezifischen Bibliotheken, die teilweise sogar dem Standard der Universitäten glichen, ausgestattet. Nach dem I. Weltkrieg wurde im Volksheim bereits in 12 Fachgruppen, teilweise mit mehr als 100 Mitgliedern, gearbeitet²³⁰.

2.4.1.3. Entstehung und Soziokulturelles Umfeld

Was machte die Herausbildung der Volkshochschulen aus? Welche sozialen Mechanismen und gesellschaftlichen Strukturen machten die Etablierung dieser Einrichtungen möglich?

²²⁴ Filla, *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?* Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 11

²²⁵ Filla, *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?* Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 76

²²⁶ Ebd., 74

²²⁷ Ebd., 74

²²⁸ Ehs, Hans Kelsen. *Eine politikwissenschaftliche Einführung.* Facultas, Wien 2009, 98

²²⁹ Filla, *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?* Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 72

²³⁰ Filla, *Die Wiener Volksbildung von 1918-1934 – Modell oder Legende?* In: Filla (Hrsg.), *Universität, Schulreform und Volksbildung.* Verband Wiener Volksbildung, Wien 1982, 76

Die Entstehung der Wiener Volksbildung ist in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Umbrüchen um die Jahrhundertwende zu sehen. Filla beschreibt jenen Komplex der Wiener Kultur-, Wissenschafts- und Gesellschaftsgeschichte durch die diese Entstehung geprägt ist mit den Begriffen der Moderne, Spätaufklärung sowie dem Austromarxismus und dem Rotem Wien²³¹. Die Ursachen der Entstehung liegen in der sozio-kulturellen Situation des Fin de siècle und in der spezifischen Wiener Moderne, die vielfach als „Brutstätte“ oder als „Leuchtfeuer“ der Moderne überhaupt bezeichnet wird, so Filla.

Ehs schreibt der Wiener Volksbildung in diesem Zusammenhang die Erfüllung der drei großen Versprechen der Moderne zu. Diese bestehen in der persönlichen Autonomie, der Demokratie und der Emanzipation der Frau. Die didaktischen Ansätze stellten die Studierenden in den Vordergrund, wodurch Autonomie und demokratisches Verhalten gefördert wurde. Der demokratische Gedanke einer Gesellschaft der Gleichen kam darin zum Ausdruck, dass im Gegensatz zur Universität, Hochschulen und vielen Gymnasien der Zugang für alle gleichermaßen möglich war – und zwar für Männer und Frauen. Die demokratische Gleichberechtigung sorgte dafür, dass auch Frauen als Lehrende tätig waren, was an Hochschulen längst noch keine Normalität war. Dadurch wurde, so Ehs, eine echte Popularisierung von Wissen möglich gemacht²³².

Filla benennt allgemeine, national unspezifische Gründe für die Entstehung der Volkshochschulen. Der einschreitende Prozess der gesellschaftlichen und politischen Demokratisierung, der in Zusammenhang mit der Herausbildung sozialstaatlicher Elemente einhergeht, ist als solcher zu nennen. Die Industrialisierung und die damit verbundenen technisch-wissenschaftliche Innovationen haben verständlicherweise in ganz Europa wesentlich zu einer veränderten Bildungssituation beigetragen.

Daneben nennt Filla spezifische, auf Wien bezogene Gründe. Der Kommunalsozialismus – Stichwort Rotes Wien verlieh, laut Filla, Wien die individuelle Komponente, genauso wie etwa die ökonomische Prosperität. Wien galt als eine sehr attraktive Stadt für assimilationsbereite Zuwanderer. Der politisch organisierte Liberalismus war im Untergang begriffen, wogegen die Arbeiterbewegung ihre Blüte erlebte. Filla führt das eigene, besondere Milieu, das sich entfalten konnte, auch auf das

²³¹ Filla, *Wissenschaft für alle – ein Widerspruch?* Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 188

²³² Ehs, Hans Kelsen. *Eine politikwissenschaftliche Einführung*. Facultas, Wien 2009, 93

Vorhandensein eigener Häuser zurück, was in deutschsprachigen Ländern, „wenn nicht überhaupt in Europa“²³³ einzigartig war. Durch die Errichtung eigener Bildungshäuser, konnte auch das Bildungsangebot wesentlich erweitert werden. Vortragsreihen und Kurse entstanden²³⁴ – in Folge auch die Fachgruppen. Die Frauenbewegung stellte zwar kein Spezifikum in Wien dar, gehört jedoch in ihren Ausprägungen und Komponenten auch zu dem kulturellen Milieu Wiens dieser Zeit.

2.4.2. Wiener Kreis

Wiener Kreis meint eine Vereinigung von philosophisch interessierten Wissenschaftstheoretikern und Theoretikerinnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die die Philosophie des Abendlandes auf den Kopf gestellt hat, indem sie für eine wissenschaftliche Philosophie eintrat und jegliche Versuche, die Welt metaphysisch zu erklären, abwehrte. 1922 beginnt laut Dahms²³⁵ nach verschiedenen Einflüssen und Entstehungsprozessen die Konstitutionsperiode des Kreises. Was die Mitglieder einte, fasst Geier zusammen:

„Nicht eine absolutistische Einsicht in das wahre Wesen der Wirklichkeit war es, die ihn (Otto Neurath, Anm.d.Verf.) dazu motivierte. Es war das Begehren, in einer Welt, deren unüberschaubare Komplexität durch keinen Absolutismus mehr zu vereinheitlichen war, es sei denn um den Preis diktatorischer Tyrannei, mit Menschen zusammenzuarbeiten, die ähnlich empfanden und arbeiteten: weltzugewandt, logisch denkend und noch immer glücksfähig, auch wenn sich die Möglichkeiten des Irrationalen und Totalitären immer deutlicher abzeichneten“²³⁶.

Mit der Gründung des Vereins Ernst Mach 1928, der als „wirksames, institutionelles Sprachrohr“²³⁷ bezeichnet wird, tritt der wissenschaftliche Zirkel an die Öffentlichkeit, womit die Phase seines Wirkens in der Gesellschaft beginnt. 1934 wurde in Folge der Februarereignisse der Verein Ernst Mach verboten und die Mitglieder durch das einsetzende faschistische und diktatorische Regime aus Österreich vertrieben. 1936 wird mit Moritz Schlick einer der führenden Köpfe erschossen, womit die öffentliche Phase des Wiener Kreises in Österreich endgültig vorbei ist²³⁸. Durch die Emigration der Mitglieder und damit der Auflösung des Wiener Kreises kann danach eine Phase der

²³³ Filla, Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Studien-Verlag, Innsbruck-Wien-München 2001, 45

²³⁴ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien. In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 37

²³⁵ Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung, de Gruyter & Co, Berlin – New York, 1985, IX

²³⁶ Geier, Der Wiener Kreis. 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg, 2004, 27

²³⁷ Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 103

²³⁸ Geier, Der Wiener Kreis. 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg 2004, 13

Internationalisierung des philosophischen Ansatzes, namentlich des Logischen Empirismus verzeichnet werden²³⁹. Besonders in den USA stieß der Neopositivismus auf großes Interesse²⁴⁰. Dadurch kam es zu gravierenden Veränderungen, er verlor sein philosophisches und politisches Profil und wurde durch die Herauslösung aus seinem Umfeld zu einer entpolitisierten Wissenschaftslogik²⁴¹. Eine ähnliche Schlussfolgerung findet sich auch bei Stadler. Das öffentliche Wirken des Logischen Empirismus sieht er als wesentliches Element seines philosophischen Profils, das zusammen mit seinem sozialen Umfeld zu verstehen ist. Die Popularisierungsaktivitäten des Vereins Ernst Mach zeigen diese Verbindung, die durch die Emigration ausgelöscht wurde²⁴².

„Das herkömmliche Bild des Wiener Kreises ist das eines Philosophenzirkels, der sich besonders mit Fragen der Logik, gelegentlich etwas Erkenntnistheorie und schließlich Sprachphilosophie beschäftigte und dabei empirisch und anti-metaphysisch ausgerichtet war...“²⁴³

... so fasst Dvorák in einem Satz zusammen, wofür der Wiener Kreis bekannt geblieben ist. *Herkömmlich* ist bereits ein Hinweis auf die oft übersehene Wirkung des Kreises in einem politischen und gesellschaftlichen Kontext, nämlich in der Wiener Volksbildung.

2.4.2.1. Vertreter und Vertreterinnen

Der Wiener Kreis war keine homogene und feste Gemeinschaft mit dem Selbstverständnis ein „Wiener Kreis“ zu sein. Die einzelnen Mitglieder waren verschiedenste Individuen mit unterschiedlichen Anschauungen und Thesen²⁴⁴, die sich sowohl in ihren politischen Haltungen, als auch in ihrem intellektuellen und persönlichen Charakter unterschieden. Gemeinsam waren ihnen der Wunsch nach einer Zusammenarbeit der Philosophier, Mathematik und anderen Fachwissenschaften und die Überzeugung, dass durch gegenseitige Anerkennung und Kritik mehr zu erzielen ist, als mit den „genialen Entwürfen der einsamen Denker und ihren hohen Türmen“²⁴⁵. In

²³⁹ Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. de Gruyter & Co, Berlin; New York, 1985, X

²⁴⁰ Geier, Der Wiener Kreis. 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg, 2004, 94

²⁴¹ Ebd., 95

²⁴² Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 589

²⁴³ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung, Volkshochschule und Arbeiterbildung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises, de Gruyter & Co, Berlin; New York 1985, 129

²⁴⁴ Geier, Der Wiener Kreis. 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg, 2004, 16f

²⁴⁵ Ebd., 17

der 1929 erschienenen Programmschrift heißt es zum Wiener Kreis und zum Verein Ernst Mach, dieser...

„...besteht aus Menschen gleicher wissenschaftlicher Grundeinstellung; der Einzelne bemüht sich um Eingliederung, jeder schiebt das Verbindende in den Vordergrund, keiner will durch Besonderheit den Zusammenhang stören.[...] Der Wiener Kreis ist bestrebt, mit Gleichgerichteten Fühlung zu nehmen und Einwirkung auf Fernerstehende auszuüben. Die Mitarbeit im Verein Ernst Mach ist der Ausdruck für dieses Bemühen“²⁴⁶.

Die wissenschaftliche Grundeinstellung wird mit den Erklärungen zur wissenschaftlichen Weltauffassung und der Metaphysikkritik umrissen.

Laut Geier sind etwa zwanzig Personen zum engeren Kreis zu zählen, die wesentlich die Philosophie der wissenschaftlichen Weltauffassung beeinflussten²⁴⁷. Als Verfasser der Programmschrift *Wissenschaftliche Weltauffassung – Der Wiener Kreis* (1929) und somit drei der führenden Köpfe sind Otto Neurath, Rudolf Carnap und Hans Hahn zu nennen. Moritz Schlick gilt als wesentliche Figur – sein Name wird zum Zeichen einer philosophischen Bewegung. Er war es, der die ersten Treffen organisierte, die als Schlick-Zirkel bekannt wurden und sozusagen als Vorgänger vom Wiener Kreis zu sehen ist.

Stadler nennt 37 Namen, die in Verbindung mit dem Wiener Kreis standen. Nachdem nicht alle ständig beteiligt und intensiv dabei waren, teilt er diese in Kern und Peripherie ein, wobei 19 dem Kern angehören und 18 dem Kreis lediglich nahestanden.

Zu diesem Kern des Kreises zählen neben den bereits genannten: Gustav Bergmann, Herbert Feigl, Philipp Frank, Friedrich Waismann, Béla Juhos, Kurt Gödel, Rose Rand, Olga Hahn-Neurath, Felix Kaufmann, Viktor Kraft, Karl Menger, Richard von Mises, Josef Schächter, Olga Tausky-Todd und Edgar Zilsel²⁴⁸. Darüber hinaus gibt es eine Reihe von Menschen, die, als dem Wiener Kreis nahestehende Autoren gelten und mit seinen Mitgliedern persönlich und wissenschaftlich zusammenarbeiteten. Zu dieser Peripherie des Kreises zählt Stadler: Alfred J. Ayer, Egon Brunswik, Karl Bühler, Josef Frank, Else Frenkel-Brunswik, Heinrich Gomperz, Carl Gustav Hempel, Eino Kaila, Hans Kelsen, Charles W. Morris, Arne Næss, Karl Raimund Popper, Willard Van

²⁴⁶ *Verein Ernst Mach*, *Wissenschaftliche Weltauffassung*. Wolf-Verlag, Wien 1929, 7

²⁴⁷ *Geier*, *Der Wiener Kreis*. 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg, 2004, 38

²⁴⁸ *Stadler*, *Studien zum Wiener Kreis*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 660ff

Orman Quine, Frank P. Ramsey, Hans Reichenbach, Kurt Reidemeister, Alfred Tarski und Ludwig Wittgenstein²⁴⁹.

2.4.2.2. Wissenschaftliche Weltauffassung

Als führende Vertreter der wissenschaftlichen Weltauffassung außerhalb des Wiener Kreises gelten beispielsweise Ludwig Wittgenstein oder Albert Einstein, die auch dementsprechenden Einfluss auf die Mitglieder des Kreises ausübten²⁵⁰. Wie der Begriff „Weltauffassung“ bereits andeutet, geht es nicht um eine bestimmte Theorie, bestimmte Thesen o.ä., sondern eben um eine „grundsätzliche Einstellung“²⁵¹. Auf der Suche nach einem roten Faden in der Auffassung des Wiener Kreises stieß Geier auf eine Behauptung, die er in Folge als zentralen Leitsatz bezeichnet – **„Die wissenschaftliche Weltauffassung kennt keine unlösbaren Rätsel“**²⁵². Alles womit man sich wissenschaftliche auseinandersetzen kann, ist dem Menschen zugänglich. Diese Weltauffassung vermeidet alles Unergründliche, Tiefe oder Geheimnisvolle in der Wissenschaft. Es macht keinen Sinn von unlösbaren Rätseln zu sprechen – was man klar fragen kann, kann man auch klar beantworten, so Neurath. Eine große Rolle spielte in diesem Zusammenhang die Sprache und die Klarheit der Begriffe. So ist alles für den Menschen erkennbar, was sich ausdrücken lässt und nur danach kann man sinnvoll fragen. Wie Geier feststellt, hat keine Strömung der abendländischen Philosophie ein derart sprachliches Reflexionsniveau erreicht wie der Wiener Kreis. Wittgensteins berühmte Feststellung – „Worüber man nicht sprechen kann, darüber soll man schweigen“ ist hier ein wesentlicher Gedanke. Eine Antwort gibt es nur da, wo etwas gesagt werden kann²⁵³. Sprache musste klar und deutlich sein, somit auch für alle verständlich – jeder sollte verstehen, was gemeint ist.

Den Denkern des Wiener Kreises schwebte der Gedanke einer *Einheitswissenschaft* vor. Im Sinne einer Kollektivarbeit wurde angestrebt, die Leistungen einzelner Forscher und Forscherinnen der verschiedenen Wissenschaftsgebiete in Verbindung und Einklang zu bringen. Für Dvorák ist es bemerkenswert, wie stark „die Notwendigkeit gemeinsamer

²⁴⁹ Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 818ff

²⁵⁰ Verejn Ernst Mach, Wissenschaftliche Weltauffassung. Wolf-Verlag, Wien 1929, 54

²⁵¹ Ebd., 15

²⁵² Ebd., 15

²⁵³ Geier, Der Wiener Kreis. 4. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg, 2004, 101

Arbeit der Wissenschaftler und die Einheit der Wissenschaft“ betont worden ist²⁵⁴. Im Sinne des Wiener Kreises wurde Wissenschaft „als kollektive Tätigkeit, als bewußt geplante und betriebene, zusammenhängende gemeinsame Arbeit der diversen Spezialisten“²⁵⁵ gesehen, die sie als Beitrag zur Verbesserung des menschlichen Daseins verstanden. Wissenschaft solle „nicht länger abgehoben und isoliert sein von Alltag und Leben der Masse der Bevölkerung“²⁵⁶. Möglichst alle Menschen sollten an der Planung und Gestaltung der Welt beteiligt sein und Wissenschaft nicht „Herrschaftswissen“ und Angelegenheit von Experten sein²⁵⁷. War und scheint es auch heute eine gesellschaftliche Aufspaltung in geistige und „gewöhnliche“, körperliche Arbeit zu geben, kannte die wissenschaftliche Weltauffassung diesen Gegensatz nicht. Die kollektive, wissenschaftliche Arbeit wurde analog zur Arbeit in den Fabriken definiert²⁵⁸.

Wissenschaft wurde vom Wiener Kreis als „Prozeß der aktiven Gestaltung der Natur und Gesellschaft“ definiert, die nicht bloß reine, theoretische Erkenntnis der Welt, sondern praktische Arbeit mit sich brachte. Somit bedeutet Bildung auch nicht passive Aufnahme von „fremderzeugten“ Erkenntnissen, sondern „tätige Anteilnahme an Wissenschaft und daher auch an Weltgestaltung“²⁵⁹.

2.4.2.3. Metaphysikkritik

Die wissenschaftliche Weltauffassung lehnt jede metaphysische Aussage in einem wissenschaftlichen Kontext ab, weil diese keinen Sinn ergäben. Behauptungen wie „es gibt einen Gott“ bezeichnet der Wiener Kreis nicht als falsch, sondern als Ausdruck eines Lebensgefühls, die nicht in das „sprachliche Gewand einer Theorie“ gekleidet werden können, sondern beispielsweise mittels Musik oder Kunst transportiert werden sollen. Metaphysische Philosophie geht davon aus, dass der Mensch ohne Erfahrung zu

²⁵⁴ Dvorák, Wissenschaft und Volksbildung am Beispiel des Wiener Kreises. In: Verband österreichischer Volkshochschulen, Die österreichische Volkshochschule. Heft Nr. 119 1981, 182

²⁵⁵ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 40

²⁵⁶ Ebd., 40

²⁵⁷ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung, Volkshochschule und Arbeiterbildung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises, de Gruyter & Co, Berlin; New York 1985, 132

²⁵⁸ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 40

²⁵⁹ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung, Arbeiterbewegung und die Wiener Volkshochschulen in der 1. Republik. In: Stifter (Hrsg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule. 2.Auflage, VGV, Wien 1995, IV/2

Erkenntnis gelangen bzw. auf Erkenntnis schließen könne. Das lehnt die wissenschaftliche Weltauffassung ab.

Die Auffassung, metaphysische oder theologische Aussagen seien sinnlos, verlangte vom Wiener Kreis, ein Sinnkriterium aufzustellen. Was macht also gemäß einer wissenschaftlichen Weltauffassung Sinn? Das empiristische Sinnkriterium meint, kognitiv sinnvolle Aussagen auf eine Erfahrungsbasis zu beziehen, was eine sachhaltige Überprüfbarkeit ermöglicht. Des Öfteren modifiziert, blieb der Hinweis auf tatsächliche Erfahrung, so Geier, immer bestehen²⁶⁰.

Logischer oder konsequenter Empirismus, auch Neopositivismus genannt, meint diese Haltung. Wahrheiten können nur durch Beobachtung und Erfahrungswissenschaft überprüft und bestätigt werden²⁶¹.

In metaphysischen Systemen wird von Sein, Nichts, Gott, Prinzip, Absolutem, Idee, Geist etc. gesprochen – der Wiener Kreis setzte sich für eine logische Durchsichtigkeit und empirische Stichhaltigkeit menschlicher Sprache und Erkenntnis ein. Dadurch setzte der Wiener Kreis neue Maßstäbe, um transparente, konsistente und weltzugewandte Lösungen für philosophische Probleme zu finden²⁶².

Wie Köhler feststellt, war die Ablehnung der Metaphysik die auffälligste und wohl auch am stärksten einigende Thematik des Wiener Kreises, dessen Mitglieder versuchten, eine metaphysikfreie Wissenschaftstheorie aufzubauen²⁶³.

Für Otto Neurath kommt Metaphysik einem „Pseudorationalismus“ gleich, „der sichere Erkenntnis da vortäuscht, wo es keine geben kann“ – dazu zählte er Absolutismus und Theologie, Metaphysik und Mystik, Transzendenzlehren und andere „Wirklichkeits“-Hypothesen²⁶⁴.

²⁶⁰ Geier, Der Wiener Kreis. 4.Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg, 2004, 106f

²⁶¹ Dvork, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 40

²⁶² Geier, Der Wiener Kreis. 4.Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg, 2004, 107

²⁶³ Köhler, Die Metaphysik des Wiener Kreis. In: Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. de Gruyter & Co, Berlin; New York 1985, 191

²⁶⁴ Ebd., 193f

2.4.2.4. Verein Ernst Mach

1928 wurde der Verein Ernst Mach gegründet. Der Name bezieht sich auf den Naturwissenschaftler Ernst Mach, der als einer der wichtigsten Vordenker des Logischen Empirismus (oder Neopositivismus) des Wiener Kreises gilt²⁶⁵. Mit der Gründung des Vereins bekam der Wiener Kreis eine stabile Organisationsform. Er fungierte von da an als bürgerlich-rechtlicher Verein mit Statuten, Zielsetzungen und Funktionären²⁶⁶.

Somit wurde er zu der Institution, die ein öffentliches Wirken des Wiener Kreises ermöglichte. Der Schritt in die Öffentlichkeit bedeutete, an der, in der Zwischenkriegszeit stattfindenden, Kulturbewegung teilzuhaben. Die Teilhabe an dem sozialen Aufbau- und Bildungswerk, die sich in der Tätigkeit in der Wiener Volksbildung ausdrückt wird im nächsten Punkt dargestellt. Wie Geier anmerkt, war ab diesem Zeitpunkt der Kampf gegen Metaphysik sowie gegen theologisierendes Denken keine Angelegenheit eines kleinen Kreises von Akademiker und Akademikerinnen mehr. In der Gründung des Vereines Ernst Mach und den Schritt an die Öffentlichkeit sieht er die Verbindung zwischen der philosophischen Haltung und den politischen Aktivitäten in einem „gesellschaftlichen und kulturellen Kampf“. In der Programmschrift heißt es, der Verein bemühe sich, „mit den lebendigen Bewegungen der Gegenwart Fühlung zu nehmen“. Der Verein Ernst Mach hatte sich zum Ziel gemacht, wissenschaftliche Weltauffassung zu fördern und zu verbreiten. Geplant waren „Vorträge und Veröffentlichungen über den augenblicklichen Stand wissenschaftlicher Weltauffassung [...], damit die Bedeutung exakter Forschung für Sozialwissenschaften und Naturwissenschaften gezeigt wird“²⁶⁷. Durch die Mitarbeit im Verein Ernst Mach verspricht sich der Wiener Kreis „eine Forderung des Tages zu erfüllen“ – nämlich, „Denkwerkzeuge für den Alltag zu formen, für den Alltag der Gelehrten, aber auch für den Alltag aller, die an der bewußten Lebensgestaltung irgendwie mitarbeiten“²⁶⁸. Dieses Bestreben zeigt vom Prinzip der Solidarität und Kollektivarbeit, das im Gegensatz zur individuellen, „privatkapitalistischen“

²⁶⁵ Stadler, Popularisierungsbestrebungen im Wiener Kreis und „Verein Ernst Mach“. In: Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises. de Gruyter & Co, Berlin; New York 1985, 104

²⁶⁶ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung, Arbeiterbewegung und die Wiener Volkshochschulen in der 1. Republik. In: Stifter (Hrsg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule. 2. Auflage, VGV, Wien 1995, IV/4

²⁶⁷ *Verein Ernst Mach*, Wissenschaftliche Weltauffassung. Wolf-Verlag, Wien 1929, 14

²⁶⁸ Ebd., 14

Wissensproduktion steht und die Gemeinsamkeiten vor persönliche oder sachliche Unterschiede stellt. Die Mitglieder des Vereins Ernst Mach versuchten, indem sie nach diesen Grundsätzen handelten, Bezüge zwischen Wissenschaft, Gesellschaft und politischen Alltag herzustellen²⁶⁹.

2.4.2.5. Bedeutung für Volksbildung und Engagement der Mitglieder

Die wissenschaftliche Weltauffassung meint keineswegs nur in wissenschaftlichen Kreisen zu verbleiben. In der Programmschrift heißt es:

„Wir erleben, wie der Geist wissenschaftlicher Weltauffassung in steigendem Maße die Formen persönlichen und öffentlichen Lebens, des Unterrichts, der Erziehung, der Baukunst durchdringt, die Gestaltung des wirtschaftlichen und sozialen Lebens nach rationalen Grundsätzen leiten hilft. Die wissenschaftliche Weltauffassung dient dem Leben und das Leben nimmt sie auf.“²⁷⁰

Dvorák resultiert aus dieser Haltung die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Tätigkeit und Bildungsarbeit²⁷¹. Weiteres schreibt er dem Wiener Kreis zu, die Aufgabe und gesellschaftliche Stellung der Wissenschaft neu bestimmt zu haben und zwar „in dem Versuch einer radikalen Demokratisierung von Wissenschaft, einer systematischen Verbindung von Wissenschaft, Bildung und Alltagsleben.“²⁷²

Es erscheint in heutigen Tagen auf den ersten Blick merkwürdig, dass wissenschaftliche Tätigkeit und Bildungsarbeit derart eng zusammenhängen. Aus dem Leben und Wirken der Mitglieder des Wiener Kreises ist aber ersichtlich: „wenn Bildung als Prozeß der Herstellung des Zusammenhanges zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen, individuellen und gesellschaftlichen Lebens-Perspektiven begriffen wird“²⁷³ – dann leuchtet diese Verbindung ein. Daher rührt auch der Grund Bildung zu fördern – nämlich um erworbenes Wissen in der Praxis anwenden zu können. Um somit wird Bildung ein Mittel zum Zweck²⁷⁴. Eine Aufgabe der wissenschaftlichen Weltauffassung

²⁶⁹ Stadler, Popularisierungsbestrebungen im Wiener Kreis und „Verein Ernst Mach“. In: Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises. de Gruyter & Co, Berlin; New York 1985, 104

²⁷⁰ Verein Ernst Mach, Wissenschaftliche Weltauffassung. Wolf-Verlag, Wien 1929, 30

²⁷¹ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung, Volkshochschule und Arbeiterbildung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: Dahms, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises, de Gruyter & Co, Berlin; New York 1985, 133

²⁷² Ebd., 133

²⁷³ Ebd., 136

²⁷⁴ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 37

war es, Bildung, die wissenschaftlich gestaltet wird und eine bewusste Organisation des individuellen wie des gesellschaftlichen Lebens zum Ziel hat, zu fördern²⁷⁵.

Die konkrete Tätigkeit der Wiener Kreis Mitglieder in der Volksbildung, hat Stadler dargestellt. Betreffend der Zugehörigkeit zum Kreis unterteilt er die Personen in Kern und Peripherie. In der Tabelle sind nur jene angeführt, die in einer der drei Institutionen der Wiener Volksbildung tätig waren. Sie ist aus Filla 2001 entnommen²⁷⁶.

„Kern-Mitglieder“	Periphere Mitglieder:
Rudolf Carnap: U	Egon Brunswik: VH, U
Herbert Feigl: VH	Heinrich Gomperz: VH, VBV, U
Philipp Frank: VH, VBV, U	Hans Kelsen: VH, U
Hans Hahn: VH, U	
Felix Kaufmann: U	
Victor Kraft: VBV, U, VH	
Otto Neurath: VH, VBV, U	
Rose Rand: VH	
Moritz Schlick: VH, U	
Friedrich Waismann: VH	
Edgar Zilsel: VBV, VH	

VH: Volksheim, U: Urania, VBV: Wiener Volksbildungsverein

Von den insgesamt 37 Mitgliedern (nach Stadler) waren 14 in der Volksbildung tätig – freilich mit unterschiedlicher Intensität und Engagement. Allen voran werden Edgar Zilsel Friedrich Waismann, Viktor Kraft, Otto Neurath, Philipp Frank und Herbert Feigl genannt²⁷⁷. Wie Stadler feststellt, thematisierten die Mitglieder des Wiener Kreises in ihrer Tätigkeit in der Wiener Volksbildung „das gesamte Spektrum modernster natur- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, aber auch der philosophischen Tradition“²⁷⁸.

²⁷⁵ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung, Arbeiterbewegung und die Wiener Volkshochschulen in der 1. Republik. In: Stifter (Hrsg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule. 2.Auflage, VGV, Wien 1995, IV/7

²⁷⁶ Filla, Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Studien-Verlag, Innsbruck-Wien-München 2001, 423

²⁷⁷ Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 588

²⁷⁸ Ebd., 589

Die volksbildnerische Aktivität der Mitglieder beschränkte sich jedoch nicht ausschließlich auf Volkshochschulen. Sie arbeiteten auch an anderen Bildungsaktivitäten mit. Besonders hervorzuheben ist Otto Neurath, der 1925 das „Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum“ gründete, das dem Erkennen und Verstehen sozioökonomischer Zusammenhänge, auch in ihrer historischen Entwicklung, dienen sollte²⁷⁹. Die Inhalte wurden durch die „Wiener Methode der Bildstatistik“ veranschaulicht. Die Entwicklung dieser bekannten Bildstatistik ist unter einem volksbildnerischen Standpunkt zu sehen²⁸⁰. Soziale Tatbestände der Bereiche Wohnen, Arbeitswelt, Siedlungsbau, Gesundheit usw. konnten bildlich dargestellt werden und so das gesamtgesellschaftliche Dasein in einer Weise, die für alle verständlich war, verdeutlichen. Die Methode fand auch in der Schulreformbewegung großen Anklang – so ließ der Wiener Stadtschulrat die Bildstatistik in den eigenen Versuchsklassen erproben²⁸¹, weil diese besonders in das Konzept der Arbeitsschule passte. Eine nichthierarchische, internationale Bildsprache konnte mit Hilfe der Bildstatistik aufgebaut werden. Die neutrale Behaftung fördert Toleranz in der Erziehung²⁸², was den Wert für Schule, aber auch für die Volksbildung ausmachte.

Auch in der Volksbildungsbewegung wurde die Methode gelehrt. So hielt Neurath im WS 1927/28 im Wiener Volksbildungsverein Margareten einen Kurs über „Die Gegenwart im Zahlenbild“ ab und im WS 1932/33 fanden, organisiert vom Volksheim, Führungen durch das Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum statt. Ebenso sprach er im WS 1933/34 im Volksheim Ottakring über die Bevölkerung Wiens in sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht, sowie über „Das Problem der modernen Großstadt“²⁸³.

Das Engagement der Wiener Kreis-Mitglieder, so betont Dvorák, ist keineswegs als „menschenfreundliches Freizeitvergnügen“ zu werten. Er sieht ihre Tätigkeit in der Wiener Volksbildung als Bestandteil des Wissenschaftsprogrammes, „das Wissenschaft als Teil des gemeinsamen Werkes aller arbeitenden Menschen zur Verbesserung des Daseins ansah“²⁸⁴. Auch Stadler bezeichnet das volksbildnerische Engagement und die

²⁷⁹ Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 589

²⁸⁰ Filla, Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Studien-Verlag, Innsbruck-Wien-München 2001, 176

²⁸¹ Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 597

²⁸² Ebd., 601

²⁸³ Ebd., 768

²⁸⁴ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien. In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 40

Gründung des Vereins Ernst Mach als „konstitutives Element der wissenschaftlichen Weltauffassung“²⁸⁵.

Vor allem das Bildungsangebot des Volksheimes Ottakring schaffte es, wissenschaftliche Erkenntnisse in ihrem Zusammenhang zu Weltbild und Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer zu vermitteln²⁸⁶. Edgar Zilsel, der bis 1934 hauptberuflich in der Wiener Volksbildung tätig war, hat, laut Dvorák, wesentlich zu diesem Prozess beigetragen. Seine volksbildnerische Tätigkeit wird in der Literatur sehr intensiv beschrieben²⁸⁷.

Stadler führt eine Liste der gesamten Lehrtätigkeit Zilsels´ an²⁸⁸. Sie ist zu umfangreich, um hier alle Kurse und Vorträge aufzulisten. Seine Tätigkeit beginnt 1916/17 im Wiener Volksbildungsverein mit einem Vortrag über das Leben Spinozas. Im Volksheim Ottakring leitete er 1922/23 sowohl eine philosophische Fachgruppe zu Lange, Hume und Schopenhauer, als auch eine physikalische Fachgruppe zur Thematik der Optik und Wärmelehre. Seine Kurse und Vorträge thematisierten über alle Jahre hinweg philosophische und physikalische Themen, auch in deren Überschneidung zum Beispiel über die Naturgesetze oder Materie in Philosophie und Naturwissenschaft. Er hielt aber nicht nur inhaltliche Kurse, sondern auch Informationsveranstaltungen für neue Mitglieder (so 1929/30, aber auch 1931/32: „Was und wie lernt man in der Volkshochschule?“). Außerdem lehrte er Allgemeines über Wissenschaft, ihre Entstehung usw. Er war Obmann der philosophischen Fachgruppe der Zweigstelle Simmering und im Stammhaus in Ottakring. Zwei Jahre war er Leiter des physikalischen Kabinetts.

2.4.3. Zusammenfassung

Die Mitglieder und die Philosophie des Wiener Kreises, ausgedrückt vor allem durch die Gründung des Vereins Ernst Mach und seinen Bestrebungen, die wissenschaftliche Weltauffassung zu verbreiten, identifizierten sich wesentlich mit der Wiener Volksbildung und ihren Einrichtungen²⁸⁹.

²⁸⁵ Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 587

²⁸⁶ Dvorák, Wissenschaft und Volksbildung am Beispiel des Wiener Kreises. In: Verband österreichischer Volkshochschulen, Die österreichische Volkshochschule. Heft Nr. 119 1981, 186

²⁸⁷ so auch bei Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 588

²⁸⁸ Stadler, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997, 805-817

²⁸⁹ vgl. ebd., 587

Ihr Engagement und ihr Wirken zeugen vom Willen mittels wissenschaftlich fundierter Bildung Demokratie zu sichern und gegen „Irrationalismus und seine politischen Nutznießer“²⁹⁰ anzukämpfen.

Wie Dvorák feststellt, erscheint es heute „als völlig abwegiger Gedanke“, dass an Volkshochschulen Wissenschaft betrieben wurde. Seine Forschungen haben aber nachgewiesen: Im Wien der Zwischenkriegszeit war das Wirklichkeit²⁹¹.

Während in heutigen Volkshochschulprogrammen der Anteil „allgemeinwissenschaftlicher Kurse“ unter 10% liegt, betrug derartige Veranstaltungen im Volksheim im Wintersemester 1928 rund 77% des Angebots²⁹².

Wissenschaftliche Erkenntnisse helfen gesellschaftliche Strukturen und Zusammenhänge zu erkennen, und somit auch die Welt verstehen lernen. Nur so können Menschen befähigt werden diese auch mitzugestalten, sich dazu in der Lage fühlen etwas bewirken zu können – Gestaltungsfähigkeit zu haben. Eine Kooperation zwischen Wissenschaft und Volksbildung bedeutete nicht einfach die Weitergabe eines Kanons vermeintlich gesicherter Erkenntnisse, sondern es wurde eine umfassende Aufklärung versucht, die allemal auch eine radikale Erneuerung der Institutionen von Wissenschaft und Bildung beinhaltete. Die Menschen sollten befähigt werden, das eigene Leben bewusst zu gestalten und ein eigenes Weltbild auf Basis wissenschaftlicher, empirisch gewonnener Erkenntnisse aufzubauen²⁹³.

Metaphysische Erklärungen, die jahrhundertlang herrschaftliche Strukturen legitimiert haben, aber auch in anderen Lebensbereichen schicksalshafte Erklärungen lieferten, versuchten die Mitglieder des Wiener Kreises auszumerzen.

Nach der Wiedererrichtung der demokratischen Republik Österreich 1945 wurden die Versuche eine Volksbildung, die Wissenschaft und Bildungsarbeit als Einheit wahrnimmt, hervorzubringen, nicht weiter verfolgt²⁹⁴. Angesichts der gewaltvollen Vertreibung und Vernichtung durch die Faschisten zwischen 1933 und 1945 ist dies nicht weiter verwunderlich. Die meisten in der Wiener Volksbildung engagierten

²⁹⁰ Geier, Der Wiener Kreis. 4.Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg, 2004, 52

²⁹¹ Dvorák nach Filla, Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001, 11

²⁹² Wiesinger Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung, Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 105

²⁹³ vgl. Zilsel nach Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 41

²⁹⁴ Dvorák, Wissenschaft und Volksbildung am Beispiel des Wiener Kreises. In: Verband österreichischer Volkshochschulen, Die österreichische Volkshochschule. Heft Nr. 119, 1981, 186

Menschen und viele Intellektuelle waren entweder den diktatorischen Regimen zum Opfer gefallen oder konnten flüchten und lebten im Exil. Somit waren diese Errungenschaften wie ausgelöscht.

3. Bildungszentrum Salzkammergut in Ebensee²⁹⁵

Das Bildungszentrum Salzkammergut leistet seit Jahren wertvolle Bildungsarbeit mit dem Anspruch, die beruflichen Chancen und Möglichkeiten für benachteiligte Menschen am Arbeitsmarkt zu erweitern, indem Fähigkeiten gefördert und soziale Hindernisse abgebaut werden. Eine Integration in den Arbeitsmarkt ist Ziel der Projekte und des Angebots des BIS. Es hat seinen Hauptstandort in Ebensee, definiert sich jedoch über die Region des Salzkammergutes. Es soll im Folgenden die Entstehung vor dem Hintergrund des soziokulturellen Milieus der Region erarbeitet werden, um dann auf die Arbeit und das Selbstverständnis der agierenden Personen einzugehen.

3.1. Die Methode

Interview

In der Organisationsforschung werden im Rahmen der qualitativen Methode „Experten- und Expertinneninterview“ von Lueger/Froschauer drei Typen dieser Expertise unterschieden. Die Unterscheidung erfolgt auf Grund der Beziehung zum Forschungsgegenstand/zum Untersuchungsfeld und gliedert sich in feldinterne Handlungsexpertise, feldinterne Reflexionsexpertise sowie externe Expertise.

Stefan Enter ist aufgrund seiner täglichen Arbeit im Bildungszentrum zweifelsohne feldintern – aufgrund seiner Funktion des Leiters dieser Einrichtung wird er von mir vorab als Reflexionsexpertise eingestuft. Der feldinterne Reflexionsexperte beruft sich auf Primär- und Sekundärerfahrungen – spricht zum einen auf direktes Handlungswissen, aber auch in Beziehung zu größeren Zusammenhängen.

„Dieses Wissen entwickelt sich in erster Linie dort, wo Handelnde strukturell auf Beobachtung zweiter Ordnung angewiesen sind und in ihren Interaktionen systematisch feldinterne und feldexterne Grenzen überschreiten ... Dieses Wissen ist daher stärker relational geprägt, reflexiver und abstrakter als konkretes Handlungswissen“²⁹⁶.

²⁹⁵ Im Text wird oft die Abkürzung „BIS“ verwendet

²⁹⁶ Lueger/Froschauer, ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung in: Bogner, Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung, Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, Wiesbaden 2005, 228

Durch das Interview mit Geschäftsführer Stefan Enter soll das Selbstverständnis des BIS, in Hinblick auf ein Politisches erörtert werden.

Bürgermeister Herwart Loidl ist in dieser Typisierung etwas schwieriger einzuordnen. Nachdem er seit der Gründung des BIS als dessen Obmann fungiert, kann er schlecht als externe Expertise bezeichnet werden. So gesehen ist er ein interner Akteur, wie Stefan Enter eine interne Reflexionsexpertise. In Bezug auf das BIS hat er aber, nachdem er nicht intern beschäftigt ist auch eine externe Expertise. Diese Gruppe verfügt über ein Wissen über den Gegenstandsbereich, das auf Beobachtungen und Sekundärerfahrungen basiert und von verschiedenen Seiten und Facetten beleuchtet werden kann²⁹⁷. Hier liegt auch die Schwäche der Herangehensweise begründet, weil keine explizit externe Person befragt wird. Um eine derartige Bildungseinrichtung genauer zu analysieren wäre das nötig, angesichts des Fokus auf das Selbstverständnis und des Rahmens der Arbeit war es aber naheliegend sich mit interner Expertise zu begnügen.

Literatur

Literaturrecherche wird vor allem dazu betrieben, um sich Hintergrundwissen über die Region anzueignen. Das Salzkammergut wird in der Literatur vielfältig behandelt und schaut auf eine besondere Geschichte und Entwicklung zurück, die die dort lebende Bevölkerung bis heute prägen und möglicherweise interessant in Hinblick auf die Entwicklung des Bildungszentrums sind.

Sonstige Materialien

Recherchiert wird auch im Internet. Zum einen natürlich werden Materialien der Homepage des Bildungszentrums unter www.bildungszentrum-skgt.at entnommen. Vor allem die Infomappe, die auf der Homepage zum Downloaden bereit steht, wurde hier verwendet: <http://www.bildungszentrum-skgt.at/fileadmin/folder/MappeBIS.pdf>.

Das *Freie Radio Salzkammergut* hat zudem Sendungen aufgezeichnet, die das BIS zum Inhalt haben und im Internet zur Verfügung stehen. Im Rahmen der Sendungsreihe *Forum Bildungskompetenz* wurde im Jänner 2011 das Bildungszentrum ausführlich vorgestellt. Sie ist unter <http://cba.fro.at/41921> abrufbar sowie im Anhang der Arbeit als

²⁹⁷ Lueger/Froschauer, ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung in: Bogner, Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung, Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, Wiesbaden 2005, 228

Audiodatei zu finden. Eine andere Sendung wurde zum 15-jährigen Bestehen des BIS im Jahr 2008 gemacht. Sie zeigt aufgrund der Gespräche mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des BIS sehr schön die tägliche Arbeit und heißt *Widerhall*. Sie kann aus technischen Gründen nicht in den Anhang gestellt werden, ist jedoch unter <http://www.freiesradio.at/content/der-widerhall-woche-48> abrufbar.

3.2. Das Salzkammergut

„Dem gesamten Gebiet zwischen Hallein im Westen, dem Alpenvorland im Norden, dem Toten Gebirge im Osten und dem Dachstein im Süden gab einerseits das Salz und andererseits seine spezifische Stellung im monarchischen Machtgefüge den Namen.“²⁹⁸

Das „Salzkammergut“ steckt im Namen des hier untersuchten Bildungszentrums. Warum?, so war meine Frage an Stefan Enter, Geschäftsleiter des BIS. Werden damit geografische Grenzen des Wirkens gesetzt? Das Salzkammergut, so antwortete er, sei als Region wichtig für das Selbstverständnis des Bildungszentrums – der Name soll sinnstiftend sein. Man wollte damit zum Ausdruck bringen, „wo man her ist und wo man hingehöre“²⁹⁹. Aufgrund dieser Identifikation des BIS lohnt es sich, sich mit dieser Region genauer zu beschäftigen. Ein politisch-historischer Blick auf die Region soll helfen, die Entstehung des Bildungszentrums vor dem Hintergrund des soziokulturellen Milieus der Region zu charakterisieren. Vor allem historische Entwicklungen werden als wichtig erachtet, um die Region, wie sie heute ist, darzustellen. Wie auch Quatember/Felber/Rolinek feststellen, ist gesellschaftliches Handeln nicht einfach situationsspezifisch, sondern als „Produkt längerfristiger Prozesse mit Kontinuitäten und Brüchen“³⁰⁰ zu verstehen. Gerade auch deshalb erscheint es logisch, die soziale und ökonomische Entwicklung im historischen Verlauf nachzuzeichnen.

3.2.1. Die Region – das Salzkammergut als Begriff

Erst einmal scheint es sich um einen geografischen Begriff zu handeln, der im Wesentlichen den südlichsten und größten Bezirk Oberösterreichs, nämlich Gmunden,

²⁹⁸ *Schacht*, Bedingungen und Traditionen des Widerstands im Salzkammergut. In: Kienesberger u.a., *unSICHTBAR* Widerständiges im Salzkammergut. Czernin Verlag, Wien 2008, 51

²⁹⁹ *Enter* im Interview am 31. Mai 2011

³⁰⁰ *Quatember/Felber/Rolinek*, Das Salzkammergut: seine politische Kultur in der Ersten und Zweiten Republik. Verlag Franz Steinmaßl, Grünbach 2000, 11

aber auch das steirische Salzkammergut (Bad Aussee bis Mitterndorf) und die Gemeinde Strobl meint³⁰¹.

Schacht definiert das Salzkammergut als „eine Region, eine Landschaft und ein soziokulturelles Gefüge, das neben der Salzgewinnung und dem Fremdenverkehr vor allem durch seine geologischen und geografischen Ausprägungen zu definieren ist“³⁰².

Die ökonomische Grundlage der Region bildete lange Zeit das Salz. Die daraus resultierenden Sozialbeziehungen sind für die Bewohner der betroffenen Gebiete identitäts- und mentalitätsstiftend. Und es sind auch diese Gebiete des Salzabbaus, die bedingt durch geologische Gegebenheiten, lange Zeit relativ abgeschlossen waren. Bis Mitte des 19. Jahrhunderts war das „innere Salzkammergut“ von Gmunden aus nur über das Wasser erreichbar. Deshalb auch der Begriff „inneres Salzkammergut“, der nach Quatember/Felber/Rolinek folgende Gemeinden einschließt: Gmunden, Altmünster, Traunkirchen, Ebensee, Bad Ischl, Bad Goisern, Gosau, Hallstatt, Obertraun, Bad Aussee und Altaussee³⁰³. Diese Gemeinden waren in die Salzproduktion eingebunden und gelten daher als kulturell gemeinsam gewachsener Lebensraum – sie werden auch als die „alten Kammergüter“ Österreichs bezeichnet. Insofern macht es Sinn in dieser Arbeit für eine soziokulturelle Charakterisierung auch diese Kategorie des inneren Salzkammergutes anzunehmen.

3.2.2. Soziokulturelles Milieu

Das soziokulturelle Milieu ergibt sich aus ökonomischen und sozialen Entwicklungen, Verhältnissen und Abhängigkeiten, Brauchtümern, politischem Verhalten usw.

Anhand von Traditionen, der regionalen Geschichte, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung, Brauchtum etc. können Werte der im Salzkammergut (und im Speziellen in Ebensee) lebenden Menschen erkannt werden, die möglicherweise für die Etablierung des Bildungszentrums ausschlaggebend sind und waren.

³⁰¹ Quatember/ Felber/ Rolinek, Das Salzkammergut: seine politische Kultur in der Ersten und Zweiten Republik. Verlag Franz Steinmaßl, Grünbach 2000, 20

³⁰² Schacht, Bedingungen und Traditionen des Widerstands im Salzkammergut. In: Kienesberger u.a., unSICHTBAR Widerständiges im Salzkammergut. Czernin Verlag, Wien 2008, 50

³⁰³ Quatember/ Felber/ Rolinek, Das Salzkammergut: seine politische Kultur in der Ersten und Zweiten Republik. Verlag Franz Steinmaßl, Grünbach 2000, 20

3.2.2.1. Ökonomische und demografische Entwicklung

Salz war lange Zeit bestimmender Faktor im Leben der Menschen im Salzkammergut – ohne den Salzbergbau und dem Salinenwesen ist die Ansiedelung und die wirtschaftliche und soziale Entwicklung Ebensees und der ganzen Region nicht zu erklären.

Vor rund 400 Jahren wurde im neu errichteten Sudhaus in Ebensee das erste Salz gesotten und der Ort somit zum „Salinen Hauptort“. Dieses Ereignis wird aus gutem Grund als Geburtsstunde der Gemeinde Ebensee gefeiert. Ausgehend von diesem Sudhaus ließen sich viele Menschen an der südlichen Spitze des Traunsee nieder und ermöglichten die Entwicklung zu einem „Industrieort mit überregionaler Bedeutung“³⁰⁴, wie Ebensee heute gern bezeichnet wird.

Für die Herrscherhäuser bedeutete die Salzgewinnung bis ins 19. Jahrhundert ein enormes Kapital – die Bezeichnung „weißes Gold“ verweist darauf. Die Region war deshalb lange Zeit direkt dem Finanzministerium der Wiener Regierung – der Hofkammer unterstellt. Diese verwaltete das staatliche Salzmonopol. Das Salzkammergut war also politisch direkt an den Hof und die Zentralgewalt der Monarchie angebunden. Die Salzproduktion war derart gewinnbringend und somit wirtschaftlich wichtig, sodass die Menschen, die in der Salzproduktion beschäftigt waren, einen Sonderstatus einnahmen, der eine Reihe von Begünstigungen, aber auch Einschränkungen mit sich brachte. So waren die Menschen von verschiedenen Steuern und vom Militärdienst befreit, sie kamen in den Genuss kostenloser, medizinischer Grundversorgung, Altersversorgung sowie Naturalverpflegung, bekamen Krankengeld und Heiratsprämien. Aber auch mit Einschränkungen wie Heiratsverbote, die Verpflichtung zur Sesshaftigkeit oder Bau- und Gestaltungsvorschriften musste die Bevölkerung leben. Außerdem sollen diese Begünstigungen nicht täuschen – erst durch sie konnten die Menschen aufgrund des schlechten Lohns und der schweren Arbeit überhaupt überleben. Es herrschte teilweise große Armut – viele Arbeiter und ihre Familien lebten in elendigen Verhältnissen geprägt von Hunger und Krankheit.

³⁰⁴ Pühringer, Vorwort in: 400 Jahre Ebensee. Festschrift. Online abgerufen: <http://www.ebensee.at/documents/festschrift.pdf>, im August 2011

Unter den Beschäftigten herrschte zwar eine strenge soziale Hierarchie, die auch Privilegien unterschiedlich verteilte, doch für die Region bedeuteten diese Vorzüge die Möglichkeit teilweise politisch autonom handeln zu können.

Viele Autoren und Autorinnen konstatieren ein sehr ausgeprägtes, regionales Selbstverständnis und frühes politisches Bewusstsein der Bevölkerung des Salzkammergutes. In der Literatur wird dieses Phänomen oft auf die Sonderstellung und Privilegien zurückgeführt. Den Bewohnern und Bewohnerinnen des Salzkammerguts wird außerdem eine ausgeprägte staatskritische Haltung zugeschrieben³⁰⁵, die unter anderem aus der ständigen Konfrontation mit der Obrigkeit resultiert³⁰⁶.

Trotz des existierenden, harmonischen Salzkammergutbild, das bürgerliche Werte und später die österreichischen Gesellschaft transportiert, sind die Gemeinden im inneren Salzkammergut, und somit auch Ebensee aufgrund des Salzabbaus traditionell als Zentren der Arbeiterschaft zu sehen. Und diese Arbeitnehmer waren seit jeher gut organisiert und politisch höchst aktiv. Noch heute bewahrt das Salzkammergut das Image einer modernen Arbeiterregion, in der sich, so Hellmuth, auch im Zusammenhang mit der Reformation, früh ein „selbstbewusstes Proletariat“ entwickelt hat³⁰⁷.

Ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts verlor die Salzproduktion ihre führende Wirtschaftskraft, außerdem wurde das Fremdenverkehrswesen für die Region entdeckt und beworben. Die zunehmende Industrialisierung und der große ökonomische Wandel führten zum Ende traditioneller Produktionsbereiche und die Arbeiter und Arbeiterinnen in der Region verloren ihre Privilegien³⁰⁸. Der Statusverlust der Salzarbeiterschaft entzog ihnen das sinnstiftende Element ihres zuvor so starken Gruppenbewusstseins. Damit einher ging ein Bruch der berufsständischen Identität und es kam zu einer

³⁰⁵ *Schacht*, Bedingungen und Traditionen des Widerstands im Salzkammergut. In: Kienesberger u.a., unSICHTBAR Widerständiges im Salzkammergut. Czernin Verlag, Wien 2008, 48

³⁰⁶ *Rolinek*, Für die Republik Ausseerland. Die NS-Widerstandskämpfer im Salzkammergut. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 106

³⁰⁷ *Hellmuth*, Die „Erfindung“ des Salzkammerguts. Imaginationen alpiner Räume und ihre gesellschaftliche Funktionen. In: Mathieu/Boscani Leoni, Die Alpen. Zur Wahrnehmungsgeschichte seit der Renaissance, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Bern 2005, 356

Online abgerufen: <http://www.unilu.ch/files/Die-Alpen-Wahrnehmungsgeschichte.pdf>, im August 2011

³⁰⁸ Ebd., 360

Angleichung der Löhne an allgemeine Industriearbeiter und -arbeiterinnen, was in gewisser Weise eine soziale Degradierung bedeutete³⁰⁹.

Die Bedrohung durch Modernisierung und Rationalisierung führte jedoch auch zu einem neuen Zusammenhalt und ermöglichte eine Annäherung an neue „Bündnispartner“ – waren die Salzarbeiter traditionell eng mit dem lokalen Bürgertum verbunden, so rückt, wie Hiebl konstatiert, die Salzarbeiterschaft immer mehr zur Arbeiterklasse. Die gemeinsame Vertretung politischer und ökonomischer Interessen mit anderen Arbeitergruppen führte zu verstärkten sozialen Beziehungen zu den Unterschichten. Neben diesen Veränderungen im Sinne einer modernisierten Lebensweise, nahmen Traditionen einen hohen Stellenwert im Leben der Menschen ein. An der bürgerlich geprägten Festkultur beispielsweise war die historische Sonderstellung der Salzarbeiterschaft weiterhin deutlich zu erkennen. Somit wurden die alten, realen Privilegien ausgetauscht mit einem imaginierten und symbolisch inszenierten Sonderstatus. Wie Hiebl abschließt, konnte durch diese Instrumentalisierung der Vergangenheit, der Übergang zu einer ökonomisch und sozial modernisierten Gesellschaft leichter geschafft werden³¹⁰.

Der Wandel, der im Verlauf des 19. Jahrhunderts stattgefunden hat, veränderte die Region nachhaltig und nahm Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen und demografische Entwicklungen. Hiebl/Ortmayr³¹¹ untersuchten die demografische Entwicklung der Gemeinden im inneren Salzkammergut. Dabei halten sie fest, dass in Ebensee der wirtschaftliche Wandel erfolgreich von statten gegangen. Die Bevölkerungsanzahl hat sich in den letzten zwei Jahrhunderten beinahe verdreifacht – von 2996 Personen um 1800 auf 8472 Menschen im Jahr 2001. Hiebl/Ortmayr stellen eine Nord-Süd-Differenzierung im inneren Salzkammergut fest. Im Norden – also in den Gemeinden Bad Ischl und Ebensee ist eine dynamische Entwicklung zu beobachten, während Gemeinden im südlichen Teil der Region, eine rückläufige Bevölkerungszahl aufzuweisen haben. Beispielsweise leben in Hallstatt heute um ein Viertel weniger Menschen als 1800. Das ist auf die wirtschaftliche Entwicklung und auf

³⁰⁹ *Schacht*, Bedingungen und Traditionen des Widerstands im Salzkammergut. In: Kienesberger u.a., unSICHTBAR Widerständiges im Salzkammergut. Czernin Verlag, Wien 2008, 54.

³¹⁰ *Hiebl*, Auf halbem Weg in die Moderne. Soziale Absicherung und politische Partizipation der österreichischen Salzarbeiterschaft zur Jahrhundertwende. In: Hiebl/Hellmuth, Kulturgeschichte des Salzes. 18. bis 20. Jahrhundert. Verlag für Geschichte und Politik, Wien 2001, 236

³¹¹ *Hiebl/Ortmayr*, Zahlen-Visionen. 1800-2100. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 213f

den Ausbau der Infrastruktur zurückzuführen. Mit dem Umstieg von Holz auf Kohle bei der Feuerung der Sudpfannen sank der Wert der entlegenen Waldgebiete und zerstörte somit die ökonomische Grundlage der südlichen Gemeinden. Seit 1877 verkehrt die Kronprinz-Rudolf Bahn von Attnang-Puchheim nach Stainach-Irdning und bevorzugt durch ihre Route die nördlicheren Gemeinden. Dadurch konnten sich neue Betriebe in Ebensee ansiedeln. Der Ort galt dabei lange mit einer Ammoniak-Sodafabrik, einer Weberei und einer Spinnerei und dem Salinenbetrieb als industrielles Zentrum.

Bis in die 80er Jahre galt Ebensee als „solider Industrie- und Wirtschaftsstandort mit sicheren Arbeitsplätzen und einem stabilen Sozialgefüge“³¹². Das ausgehende 20. Jahrhundert brachte große Veränderungen mit sich – nicht nur, aber auch in Ebensee zeigten die veränderten internationalen Rahmenbedingungen ihre Auswirkungen. So verließen die Ebenseer Betonwerke, die 1945 gegründet wurden, den Ort, die Weberei musste Konkurs anmelden und auch durch die Stilllegung der Soda-Produktion in der Solvay im Jahr 2005 gingen zahlreiche Arbeitsplätze verloren. Die Gemeinde ist seither auf innovative Projekte und eine fortschrittliche und nachhaltig wirkende kommunale Wirtschaftspolitik angewiesen. Denn wenn „den Menschen aus Ebensee etwas eigen ist, dann ist es wohl (im positiven wie im negativen Sinn) ihre Sturheit und ihr Eigensinn, aber auch ihr Drang, notwendige Dinge selbst in die Hand zu nehmen“, schreibt Komberger über die Bewältigung der Krise³¹³.

Diese hat in erster Linie beim Tourismus angesetzt, wo sich Ebensee durch gelungene Investitionen neu positionieren konnte. Seit geraumer Zeit können für Mountainbiker und Down-Hill Fahrer am Feuerkogel attraktive Strecken angeboten werden. Daneben gilt das Südufer des Traunsees als Segel Eldorado und Ort des Geschehens, wenn der OMEGA-Traunseecup stattfindet. Im Jahr 2011 ist Baubeginn des Hotelprojekts „Trauneck“, wovon weitere Impulse für die heimische Wirtschaft und den Arbeitsmarkt erhofft werden.

So konnte in den letzten Jahren der Krise positiv begegnet werden, was dazu führt, dass Ebensee als vorbildhaft für die Wirtschaftsförderung in der Region beschrieben wird.

³¹² *Quatember*, Politik. In: 400 Jahre Ebensee. Festschrift. Online abgerufen unter: <http://www.ebensee.at/documents/festschrift.pdf>, 21, im August 2011

³¹³ *Komberger*, Wirtschaft. In: 400 Jahre Ebensee. Festschrift. Online abgerufen unter: <http://www.ebensee.at/documents/festschrift.pdf>, 23, im August 2011

Die Arbeitslosenquote im Bezirk Gmunden verzeichnet im Juni 2011 ein Rekordtief. Während in Gesamtösterreich 5.7% der Menschen arbeitslos gemeldet sind, verzeichnet Oberösterreich nur 3.4 % - der Bezirk Gmunden hält bei noch weniger, dort sind nur 3% arbeitslos gemeldet.

„Fast ein Jahrtausend herrschten vier absolute Mächte mit in Seide gehüllter Faust über das Paradies: Kaiserhaus und Kirche, Forst und jene Institution, die nach dem Gold schürfte, das dem Kammergut den Namen gab: Salz.“³¹⁴

Als der Rohstoff, das Salz an Bedeutung verlor, ist das Salzkammergut zu einer Tourismusregion umfunktioniert worden – wie Marchner meint, von Fremden und Einheimischen quasi neu „erfunden“ worden³¹⁵.

Hellmuth, der viel über das Salzkammergut forscht, stellt fest, dass die Region als Inbegriff österreichischer Kultur imaginiert wird, sie wird zu einen „Brennpunkt österreichischer Identität“. Wichtige Teile dieser Identität, wie etwa romantische Vorstellungen über die Zeit der Monarchie, sowie die landschaftliche Schönheit verschmelzen im Salzkammergut und geben so bis heute ein „österreichisches Bild“ ab³¹⁶, werden also als der Inbegriff österreichischer Kultur und Brauchtum dargestellt.

3.2.2.2. Widerständiges

Der Aufarbeitung des Widerstands zur Zeit des Nationalsozialismus kommt, vor allem aufgrund der direkten Betroffenheit durch das Konzentrationslager Ebensee, große Bedeutung zu. Und das zu Recht: Im Vergleich zu Gesamtösterreich, stellt, laut Rolinek³¹⁷, die Widerstandsbewegung im inneren Salzkammergut in ihrer Dimension eine Ausnahmerecheinung dar. 500 bis 600 Personen können zum Kreis der Aktivisten und direkten Unterstützer widerständiger Gruppierungen gezählt werden. Dieses bemerkenswerte Faktum ist, so Rolinek, kein Zufall. „Die Geschichte“, so schreibt Schacht, „war [...] eine Geschichte von Eigensinn und Rebellion, von Widerstand

³¹⁴ Maurer, Plädoyer für ein Paradies. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 10

³¹⁵ Marchner, Gemeinsam abheben. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 224

³¹⁶ Hellmuth, Die „Erfindung“ des Salzkammerguts. Imaginationen alpiner Räume und ihre gesellschaftliche Funktionen. In: Mathieu/Boscani Leoni, Die Alpen. Zur Wahrnehmungsgeschichte seit der Renaissance, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Bern 2005, 358f
Online abgerufen: <http://www.unilu.ch/files/Die-Alpen-Wahrnehmungsgeschichte.pdf>, im August 2011

³¹⁷ Rolinek, Für die Republik Ausseerland. Die NS-Widerstandskämpfer im Salzkammergut. In: Hellmuth et al., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 105

gegen Herrschaft und Obrigkeit“³¹⁸. Und dass „die Bewohner des Salzkammergutes von jeher zu Umtrieben [...] geneigt waren“, ist sogar dem Verfasser eines Polizeiberichtes aus dem Jahre 1853 „wohl bekannt“³¹⁹. Wie es scheint also eine besondere Region und so lohnt es sich einen Blick auf die Hintergründe dieses widerständigen Verhaltens zu werfen.

Eine wichtige und vielzitierte „Geschichte“³²⁰ in diesem Zusammenhang ist die Faschingsrevolte. Die Saline wollte 1733 den arbeitsfreien Faschingdienstag abschaffen, woraufhin die Arbeiter auf die Barrikaden gingen – sie ließen sich das nicht gefallen. Aber schon früher sind Berichte von Salzaufständen bekannt – die ältesten Belege reichen bis ins 14. Jahrhundert zurück³²¹.

Eine andere historische Etappe, der mit viel Widerstand von Seiten der Menschen im Salzkammergut begegnet wurde, war die Zeit der Gegenreformation. Der Protestantismus hatte in dieser Region früh Fuß gefasst – Ebensee war zur Zeit der ersten Salinen Gründung (1607) überwiegend protestantisch.

Die herrschenden Kräfte versuchten die österreichische Bevölkerung zum Katholizismus zu zwingen und verboten 150 Jahre lang die Ausübung protestantischen Glaubens. Als 1782 unter Joseph II das Toleranzpatent in Kraft getreten ist und sich die Menschen frei zu ihrem Glauben bekennen durften, meldeten sich beispielsweise in Gosau 90% evangelisch³²². Sie ließen sich also trotz 150-jährigem Verbot nicht ihren Glauben nehmen! Dieser Hartnäckigkeit wird in der Literatur große Bedeutung beigemessen – auch in Verbindung mit dem Widerstand während des 2. Weltkrieges.

Wie Schacht schreibt, ist die Reformation als eine Zeit des Versteckens und der ständigen Infragestellung der weltlichen und kirchlichen Obrigkeit über Generationen hinweg im Bewusstsein der Bevölkerung, vor allem in der Arbeiterschicht verankert geblieben³²³.

In der sozialdemokratischen Zeitschrift „Wahrheit“ aus dem Jahr 1911 heißt es, dass bereits in der Zeit der Reformation „die staatlichen Arbeiter im Salzkammergut der

³¹⁸ Schacht, Bedingungen und Traditionen des Widerstands im Salzkammergut. In: Kienesberger u.a., unSICHTBAR widerständiges im Salzkammergut. Czernin Verlag, Wien 2008, 49

³¹⁹ Kurz, Die Tradition der Revolution. Der Bauer Franz Muß und der Widerstand im Salzkammergut. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 93

³²⁰ So auch Loidl im Interview am 27.6.2011

³²¹ Kurz, Die Tradition der Revolution. Der Bauer Franz Muß und der Widerstand im Salzkammergut. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 95

³²² <http://www.wabweb.net/history/protestanten/index.htm>, abgerufen im August 2011

³²³ Schacht, Bedingungen und Traditionen des Widerstands im Salzkammergut. In: Kienesberger u.a., unSICHTBAR Widerständiges im Salzkammergut. Czernin Verlag, Wien 2008, 51

Kern der damaligen Bewegung“ waren. Obwohl von Seiten der Herrschenden der Protestantismus „scharf bekämpft“ wurde und viele Protestanten „das Salzkammergut, ihre herrliche Heimat“ verlassen mussten, so wird dieser Zeit etwas Gutes zugeschrieben. Laut Verfasser dieser Zeitschrift, brachte der Protestantismus den Arbeitern zwar nicht die Freiheit, aber im Nachhinein wird der Widerstand von der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung „als ein Gegenmittel gegen die herrschsüchtigen Römlinge“ gut geheißen³²⁴.

Durch dieses „Verständnis von Nonkonformität und Hartnäckigkeit“ wurden, so Schacht, soziale Netzwerke geschaffen, die die Basis des Widerstands (er meint dabei jenen gegen das nationalsozialistische Regime) bildeten³²⁵.

Und es sind auch diese sozialen, stabilen Netzwerke, die immer wieder als Grund für das Zustandekommen und andauernde Bestehen verschiedener Widerstandsgruppen, zur Zeit der Faschismen im 20. Jahrhundert, wie „Willy“ bzw. „Fred“ genannt werden. Diese Netzwerke konnten sich vor allem aufgrund der geografischen Lage und der topografischen Unzugänglichkeit in dem Ausmaß festigen. Bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts war die Reise in das innere Salzkammergut äußerst beschwerlich – Ebensee war von Gmunden aus nur über den Wasserweg erreichbar. Neben geologischen Gegebenheiten erschwerte aber auch ein andere Faktor den Austausch: Bis ans Ende des 18. Jahrhunderts verfügte das Salzkammergut über eine eigene Verfassung. Um Betriebsspionage zu verhindern, wurde das Gebiet von der Saline der Außenwelt vorenthalten³²⁶. Für die Einreise wurde ein schwer erhältlicher Pass benötigt. Daher wird das innere Salzkammergut auch als „Staat im Staat“³²⁷ bezeichnet. Unter diesen Umständen ergibt sich eine ganz spezifische Selbstwahrnehmung, aber auch ein verstärktes Gruppenbewusstsein und Zusammenhalt. Das zeigte sich in

³²⁴ Hellmuth, Die „Erfindung“ des Salzkammerguts. Imaginationen alpiner Räume und ihre gesellschaftliche Funktionen. In: Mathieu/Boscani Leoni, Die Alpen. Zur Wahrnehmungsgeschichte seit der Renaissance, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Bern 2005, 356

Online unter: <http://www.unilu.ch/files/Die-Alpen-Wahrnehmungsgeschichte.pdf>, im August 2011

³²⁵ Schacht, Bedingungen und Traditionen des Widerstands im Salzkammergut. In: Kienesberger u.a., unSICHTBAR widerständiges im Salzkammergut. Czernin Verlag, Wien 2008, 54

³²⁶ Kurz, Die Tradition der Revolution. Der Bauer Franz Muß und der Widerstand im Salzkammergut. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 93

³²⁷ Hellmuth, Die „Erfindung“ des Salzkammerguts. Imaginationen alpiner Räume und ihre gesellschaftliche Funktionen. In: Mathieu/Boscani Leoni, Die Alpen. Zur Wahrnehmungsgeschichte seit der Renaissance, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Bern 2005, 349. Online unter: <http://www.unilu.ch/files/Die-Alpen-Wahrnehmungsgeschichte.pdf>, im August 2011

verschiedenen Epoche und Situationen und ist auch nicht zu trennen von den oben beschriebenen Privilegien und der Sonderstellung.

„Renitentes Benehmen der Bewohner war den Behörden immer schon suspekt. Ein Priester im 18. Jahrhundert sprach von einer verdächtigen Gegend, nicht zuletzt deshalb, weil die dort lebenden Menschen eine soziale Vision ihres Daseins hatten, die unabhängig vom politischen Mainstream war. Dies reichte von der Gegenreformation über den Neoabsolutismus bis in den Ständestaat und das Dritte Reich“³²⁸.

3.2.2.3. Wahlverhalten

Um eine Region und einen Ort zu charakterisieren, ist es dienlich das Wahlverhalten darzustellen. Gleich am ersten Blick fällt auf, dass die Parteipräferenz der Menschen im Salzkammergut über viele Jahre hinweg stabil blieb. Quatember/Felber/Rolinek sehen einen möglichen Grund dafür, „daß in relativ abgeschlossenen lokalen Räumen Meinungen und Einstellungen einem zeitverzögerten Wertewandel unterliegen“³²⁹.

Wie schon angedeutet kann Ebensee als „rote Hochburg“ bezeichnet werden. Die sozialdemokratische Partei verfügte demgemäß immer über die Mehrheit im Gemeinderat.

Nach den ersten Wahlen 1919 erhalten die Sozialdemokraten 18 und die Christlichsoziale Partei 12 Mandaten. Der Sodafabrikarbeiter Max Zieger wird Bürgermeister – 1945 bei der Wiedererrichtung der Republik wird er von den US-Militärs wieder eingesetzt. Und auch nach 1945 gewann die SPÖ jede Gemeinderatswahl.

Dieses Wahlverhalten zeigt sich natürlich auch bei anderen Wahlen. Bei der letzten Nationalratswahl im Jahr 2008 gaben 44.8 % der Ebenseer und Ebenseerinnen ihre Stimme der SPÖ. Das ist erheblich mehr als das bundesweite Ergebnis der Sozialdemokratie, das bei 29.3 % lag. Die ÖVP hingegen konnte bei dieser Wahl in Ebensee nur 17.1 % verbuchen, was deutlich weniger ist als in Gesamtösterreich (26%). Quatember/Felber/Rolinek haben die Wahlergebnisse 1945, 1949 und 1953 sämtlicher Gemeinden im Salzkammergut dargestellt. Neben den Großparteien SPÖ und ÖVP sind die KPÖ und ab 1949 der „Wahlverband der Unabhängigen“ (WdU) angetreten. Wie heute lag in Ebensee bei allen Wahlen die SPÖ über und die ÖVP unter dem

³²⁸ Kurz, Die Tradition der Revolution. Der Bauer Franz Muß und der Widerstand im Salzkammergut. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 95

³²⁹ Quatember/ Felber/ Rolinek, Das Salzkammergut: seine politische Kultur in der Ersten und Zweiten Republik. Verlag Franz Steinmaßl, Grünbach 2000, 157

bundesweiten Ergebnis. Aber auch die KPÖ lag bei allen diesen drei Wahlen deutlich über dem gesamtösterreichischen Wahlausgang. Die Erklärung hierfür ist 1934 zu suchen. Viele enttäuschte Parteimitglieder wechselten nach der Niederschlagung des sozialdemokratischen Februaraufstandes durch die österreichische Ständediktatur zu den Kommunisten. Damit kann einerseits der kommunistische Background der Widerstandsgruppen, sowie die Wahlergebnisse nach 1945 erklärt werden. Zahlreiche Akteure des Widerstands hatten in einigen Gemeinden des Salzkammerguts nach 1945 noch Einfluss auf die Regionalpolitik³³⁰. In Ebensee, Hallstatt und Goisern erreichten die KPÖ nach 1945 über zehn Prozent der Stimmen³³¹. Und es zeigt noch einmal mehr, dass es sich traditionell ganz stark um Arbeitermilieus und eine „rote Wähler- und Wählerinnenschicht“ handelt.

Wirft man den Blick auf eine Landtagswahl, so kann die ÖVP aufgrund der Machtverhältnisse im oberösterreichischen Landtag, auch in Ebensee die meisten Stimmen erhalten (Landtagswahl 2009, Ebensee: ÖVP: 40.33 %, SPÖ: 36.16 %). Trotzdem liegt die SPÖ über und die ÖVP immer unter dem landesweiten Ergebnis (Landtagswahl 2009, OÖ: ÖVP: 46.8 %, SPÖ: 24.9 %)³³². Die SPÖ verbucht also in der Gemeinde Ebensee 12% mehr als in Gesamtoberösterreich.

Nichtsdestotrotz sind neben wirtschaftlichen Veränderungen auch in politischer Hinsicht seit einiger Zeit Umbrüche zu bemerken. 2009 trat erstmals eine Bürgerliste für Ebensee („BÜFE“) bei den Gemeinderatswahlen an. Sie konnte zu Ungunsten der SPÖ und ÖVP einen großen Gewinn verzeichnen und 8 Mandate einfahren. Die SPÖ verlor dabei gegenüber 2003 15.6 % der Stimmen und damit 6 Mandate und die ÖVP 7.3 % sie hält seitdem bei 9 Mandaten (-2). Mit der FPÖ, die ihre 2 Mandate halten konnte, sind seit 2009 vier Parteien im Gemeinderat vertreten. Ob sich dieser Trend fortsetzt oder es sich um einen einmaligen Erfolg handelt, werden erst zukünftige Wahlen zeigen.

Auch Bürgermeister Herwart Loidl verlor bei dieser Wahl 2009 einige Stimmen. 2003 wählten ihn 66.6 % der Ebenseer und Ebenseerinnen – 2009 waren es (zugunsten des

³³⁰ *Quatember/ Felber/ Rolinek*, Das Salzkammergut: seine politische Kultur in der Ersten und Zweiten Republik. Verlag Franz Steinmaßl, Grünbach 2000, 157

³³¹ *Rolinek*, Für die Republik Ausseerland. Die NS-Widerstandskämpfer im Salzkammergut. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 105

³³² http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-4D89ACD4-F5779C80/ooe/hs.xsl/12138_DEU_HTML.htm, abgerufen im Juni 2011

Kandidaten der BÜFE) nur mehr 55.2 %. Damit hält er in etwa bei jenen Stimmen, die er auch 1997 für sich verbuchen konnte (1997: 56.6 %) ³³³.

3.2.2.4. Kultur und Brauchtum

Es seien hier kurz nur einige Kulturgüter und Brauchtümer angeführt, welche die Eigenheit der Region zum Ausdruck bringen sollen.

Fetzenszug am Faschingsmontag

Der Fasching scheint in Ebensee eine ganz besondere Rolle einzunehmen. Das wird auch durch die angeführte Faschingsrevolte klar. In Ebensee findet jedes Jahr am Faschingmontag ein Fetzenszug statt. Dieser „eigentümliche Faschingsbrauch“ ist seit über 120 Jahren nachgewiesen und mittlerweile in die Liste der schützenswerten immateriellen Kulturerbe der UNESCO aufgenommen. Damit soll die Ursprünglichkeit, der Sinn, die Schönheit und die Eigenständigkeit dieses traditionellen Umzugs hervorgehoben werden ³³⁴.

Dieser Sinn erscheint mir in der hier behandelten Thematik nicht unbedeutend, zeichnet er doch den Charakter der Menschen gut nach. Es ging nämlich darum, sich anhand alter Frauenkleider unkenntlich zu machen, um so den Mitmenschen, aber vor allem der Obrigkeit einmal die unverblümete Wahrheit zu sagen. Beim sogenannten „Austadeln“ wird das Wort zur Waffe. Jeder „Fetzen“ hat die Möglichkeit anderen Menschen öffentlich und ungeachtet der gesellschaftlichen Stellung, die Meinung zu sagen. Was ansonsten das ganze restliche Jahr verschwiegen wird, kommt hier mit verdecktem Gesicht und verstellter Stimme ans Tageslicht.

Vogelfang ³³⁵

Auch in das immaterielle Kulturerbe der UNESCO aufgenommen wurde der Jahrhunderte alte Vogelfang im Salzkammergut. Dabei werden heimische Singvögel in

³³³ <http://www2.land-oberoesterreich.gv.at/statwahlen/WahlenErgebnis.jsp?GemNr=40704&wahlNr=1&strGemeindeauswahlr=t=Formular&txtResultPage=WahlenErgebnis.jsp?strThema=OOE&darstellung=Tabelle&such=ebensee&kat=GEM&strThema=OOE&txtRegionNr=&txtRegionVar=GemNr>, abgerufen im Juli 2011

³³⁴ <http://www.ikes.eu/index.php/immaterielle-kulturgueter/ebenseer-fetzenmontag?start=1>, abgerufen im Juli 2011

³³⁵ <http://www.ikes.eu/index.php/immaterielle-kulturgueter/salzkammergut-vogelfang/geschichte-und-beschreibung-des-salzkammergut-vogelfangs>, abgerufen im Juli 2011

Fallen gelockt, eingefangen und den Winter über in Volieren gehalten. Während dieser Zeit kümmern sich die Menschen um ihren Fang, Höhepunkt stellt die Vogelausstellung dar. Jeder Vogelfänger präsentiert seine Vögel und wird von einer Jury bewertet. Im Frühjahr werden die Vögel nach einer Vorbereitung auf das „Leben in der Wildnis“ wieder freigelassen.

Der Vogelfang, eine heutzutage umstrittene Praxis, wurde erstmals im 16. Jahrhundert gesetzlich geregelt und war seit jeher allen sozialen Schichten zugänglich. Als „Jagd des kleinen Mannes“ wird er aber auch deshalb bezeichnet, weil sich die Vogelfänger stets ihre Rechte erkämpfen mussten.

Obwohl der Vogelfang auch in vielen anderen Teilen der Welt praktiziert wurde, ist er nirgends so beibehalten worden wie im Salzkammergut. Für die „Vogelfreunde“ ist das ein Zeichen dafür, dass sich viele Menschen mit dem Vogelfang im Salzkammergut identifizieren können und es sich um ein wahres kulturelles Erbe handelt, der für die Region aufgrund der langen Tradition wichtig ist.

Eine hitzige Diskussion über die Legitimität des Vogelfangs ist entfacht, bei der alle möglichen Akteure zu Wort kommen. Gruppierungen rund um Tierschützer stellen eine militante Gegnerschaft dar und wollen den Vogelfang immer wieder verbieten. Die Befürworter (es macht den Anschein, als ob nur Männer diesem „Hobby“ nachgehen) berufen sich auf die Tradition, wodurch es sich um ein verbrieftes und niedergeschriebenes Recht handelt. Im Zuge des EU-Beitritts wurde eine Ausnahmeregelung vereinbart, die diese Praktiken weiterhin erlaubt. Auch durch die Aufnahme in das UNESCO-Kulturerbe verfügen die Vogelfänger über ein weiteres Argument.

Trotzdem bleibt der Diskurs in der Gesellschaft vorhanden und aktuell. Und die Vogelfänger kämpfen weiter für ihr Recht, denn wie es in einer Dokumentation so schön heißt, sprechen wir vom Salzkammergut, „wo die Obrigkeit schon immer ihre Probleme hatte, den Menschen ihr Liebgewordenes zu verbieten“³³⁶...

³³⁶ <http://www.youtube.com/watch?v=8aOnP1Oxpxo>, abgerufen im August 2011

3.3. Das Bildungszentrum Salzkammergut – „Wissensvermittlung als Beitrag zur Selbstermächtigung“³³⁷

In diesem Teil soll das Bildungszentrum Salzkammergut vorgestellt werden. Dabei geht es vor allem um das Selbstverständnis der Einrichtung und der dort tätigen Menschen. Inwiefern leistet dieses Bildungszentrum in Ebensee politische Bildungsarbeit? Was ist das Selbstverständnis und das Berufsbild der dort lehrenden Personen und welche Fähigkeiten und Kenntnisse brauchen sie in ihrer täglichen Arbeit? Inwiefern wurden diese durch ein Studium abgedeckt?

3.3.1. Entstehung

Das Bildungszentrum Salzkammergut wurde 1993 gegründet. Anstoß dafür war das Ergebnis einer Studie über die „Situation der Erwachsenenbildung in ländlichen Regionen“, die in den 80er Jahren veröffentlicht wurde. Stefan Enter war damals beim Bundesförderungsinstitut (bfi) beschäftigt, das vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur den Auftrag bekam, mögliche Projekte im Salzkammergut zu initiieren. Bürgermeister Herwart Loidl spielte keine unwesentliche Rolle in diesen Tagen. Er war es, der den Bedarf an Projekten mit Arbeitslosen erkannte und sich aus einem sozialen und verantwortungsbewussten Gewissen heraus, für ein derartiges Bildungshaus einsetzte. Eine Enttäuschung in der Zusammenarbeit mit größeren Einrichtungen, war für ihn Anstoß dafür, etwas Eigenständiges in Ebensee auf die Beine zu stellen. Bereits vor der Etablierung des BIS hat er Langzeitarbeitslose in der Gemeinde beschäftigt.

Seit nunmehr 18 Jahren agiert das BIS schwerpunktmäßig in der Region Salzkammergut, wobei Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in ganz OÖ tätig sind. Vom Selbstverständnis her sollen dem Wirken und der Arbeit keine Grenzen gesetzt sein. Wie erwähnt, soll die Region Salzkammergut identitätsstiftend sein und weniger geografische Grenzen des Wirkens meinen. Von Anfang an jedoch, setzten die Initiatoren des BIS auf eine starke, regionale Verankerung und auf eine intensive Kooperation mit den Gemeinden. Durch die Vertretung sämtlicher Bürgermeister im Vorstand des Vereins kann ein starker Rückhalt der Gemeinden gewährleistet werden.

³³⁷ Titel der Radiosendung aus der Reihe Forum Bildungskompetenz vom Jänner 2011, online unter: <http://cba.fro.at/41921>, abgerufen im August 2011

Das Bildungszentrum ist über die Jahre hinweg stetig gewachsen – von 3 Mitarbeitern in der ersten Zeit bis zu stolzen 140, die es heute verzeichnet. Seit einigen Jahren ist die Zahl konstant und beide Interviewpartner gehen davon aus, dass die Zeit des großen Wachstums vorbei ist. Wachstum muss unbedingt organisiert stattfinden, um Nachhaltigkeit ohne großes Risiko zu gewährleisten. Bei neuen Projekten und Personalzuwachs muss eine nachhaltige Finanzierung möglich sein – andernfalls müsste die Einrichtung wieder Menschen entlassen und Arbeitslose, die vom BIS „produziert“ werden, sind verständlicherweise nicht im Sinn der Verantwortlichen – auch deshalb kann ungezügelter Wachstum nicht verfolgt werden.

Die 140 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen setzen sich zusammen aus fixen Angestellten (im Overhead, Facharbeiter und -arbeiterinnen in der praktischen Arbeit und psychisch beeinträchtigte Menschen, die nicht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen), Transitmitarbeiter und -mitarbeiterinnen (Langzeitarbeitslose mit einer befristeten Anstellung) und Lehrlingen (Jugendliche, die eine Lehre absolvieren).

3.3.2. Leistungen/Angebot

Über die Jahre hinweg haben sich Projekte und Aktivitäten des Bildungszentrums ständig weiterentwickelt. Es ist immer wieder viel Neues entstanden, das dem Bildungszentrum heute seinen vielfältigen und innovativen Charakter verleiht. Das nachstehende Organigramm gibt einen guten Überblick über die Bereiche und Organisation der Einrichtung. Es soll hier nicht Sinn und Zweck sein, jedes einzelne Projekt im Detail zu beschreiben. Vielmehr soll ein Überblick gegeben werden, der vor allem die Zielgruppen und wesentlichen Ziele darstellt.

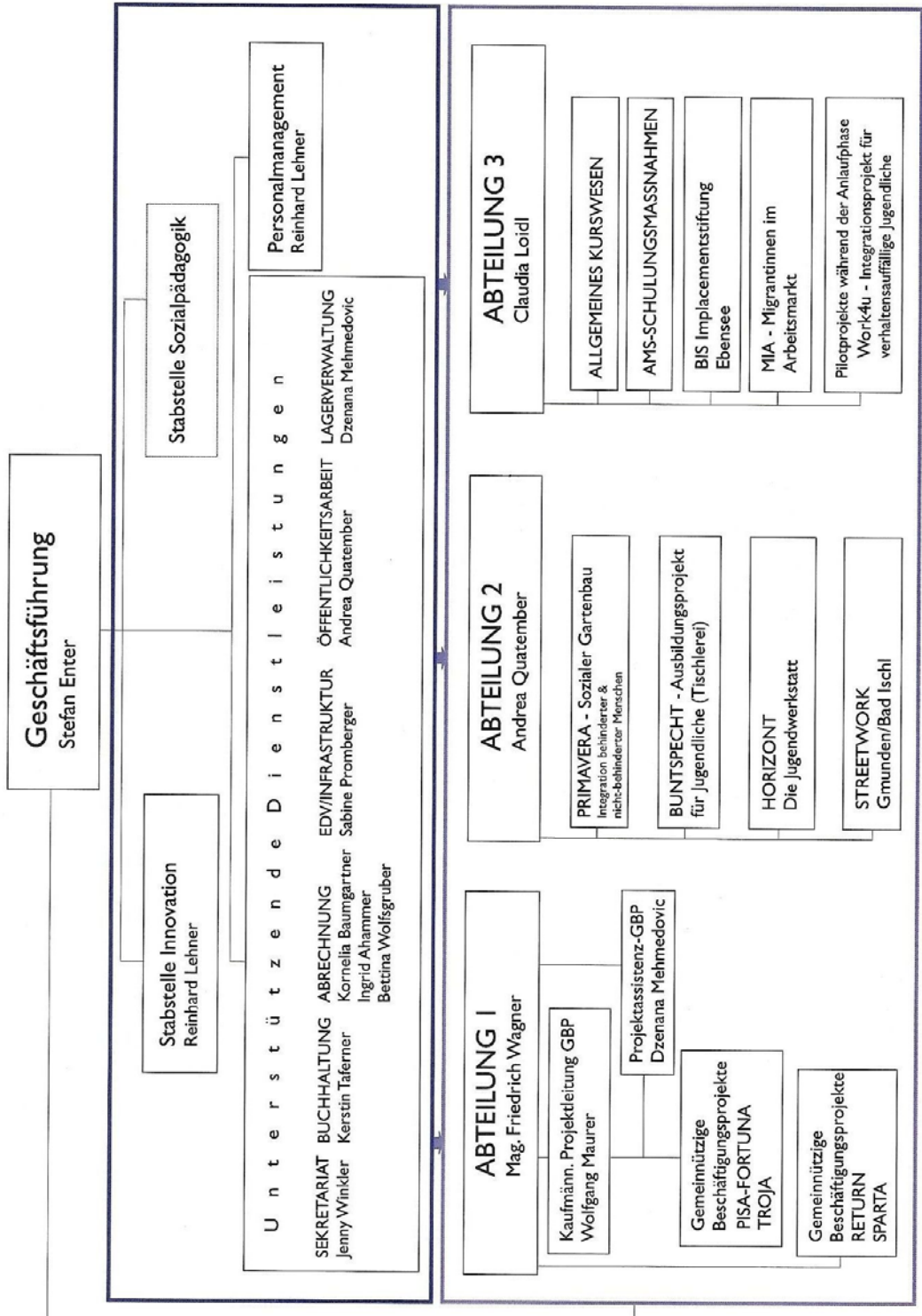


Abbildung 1: Organigramm³³⁸; Bereiche und Organisationsstruktur des Bildungszentrums Salzkammergut

³³⁸ Aus internen Unterlagen, erhalten von Stefan Enter im Mai 2011

Abteilung 1 beinhaltet gemeinnützige Beschäftigungsprojekte, die Langzeitarbeitslosen einen Arbeitsplatz in verschiedenen praktisch-tätigen Bereichen anbieten. Menschen, die über eine längere Zeit keine Arbeit finden, werden vom AMS vorausgesucht und sind für eine bestimmte Dauer (zirka 6 Monate) als Transitmitarbeiter und -mitarbeiterinnen im BIS beschäftigt. Diese Art von befristeten Dienstverhältnissen bietet das BIS 58 Mal in unterschiedlichen Branchen an. Hinter dem Namen *Return* beispielsweise steckt ein Projekt, das Sperrmüllabholungen durchführt und alte Gebrauchsgegenstände zum Wiederverwenden und Verkauf repariert. In den zahlreichen Return-Shops können Kunden und Kundinnen neuwertige Dinge zu einem vergleichsweise günstigen Preis erstehen. Die ökologische Stärkung der Reparaturgesellschaft durch die Nutzung vorhandener Ressourcen spielt hier auch eine wichtige Rolle und gehört auch zur Philosophie des BIS³³⁹.

Neben diesen Projekten, die wie erwähnt Langzeitarbeitslose (über 25 Jahre alt) als Zielgruppe erkennen, wird in Abteilung 2, soziale Integration und Ausbildung, vor allem mit Fokus auf Jugendliche, angestrebt – und zwar in ganz unterschiedlicher Weise. Durch das Projekt *Buntspecht* bekommen Jugendliche die Möglichkeit eine Tischlerlehre zu absolvieren. Sowohl der praktische als auch der theoretische Part einer solchen Ausbildung werden im BIS geboten. Jugendliche, die sich auf dem Arbeitsmarkt schwer zurechtfinden und die Probleme haben, eine reguläre Berufsschule zu besuchen, können also ihren Lehrabschluss zur Gänze im BIS erwerben.

Auch *Streetwork* findet sich in der breiten Palette – eine der wenigen Aktivitäten der Einrichtung, die nicht auf Chancenverbesserung am Arbeitsmarkt abgestimmt ist. Jeweils in einem Lokal in Gmunden und in einem in Bad Ischl werden Jugendliche bei Problemen und in schwierigen Situationen von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen betreut. Streetwork passt nicht in das engere Verständnis des BIS, weil, so Stefan Enter, Sozialarbeit im BIS niemals an erster Stelle gestanden sei. Trotzdem hat das BIS diese Form der niederschweligen Betreuung von Jugendlichen übernommen, weil es schlichtweg keinen anderen Anbieter in der Region gab. Diese Sache zeugt von der erforderliche Flexibilität im alltäglichen Tun und vom Anspruch der Regionalität. Man wollte keine Einrichtung, die beispielsweise in Linz zu Hause ist, mit dieser Aufgabe betrauen und so stellte sich das BIS selber dieser völlig neuen Herausforderung.

³³⁹ Sprecherin der Radiosendung aus der Reihe Forum Bildungskompetenz vom Jänner 2011, online unter: <http://cba.fro.at/41921>, abgerufen im August 2011

Auch das Projekt *Primavera* soll hier Erwähnung finden. Dabei sind zwei Zielgruppen involviert. Zum einen Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen, die jedoch reversibel sind, das heißt wo Verbesserungen zu erwarten sind, wie beispielsweise nach langen Reha-Aufenthalten usw. Zum anderen psychisch behinderte Menschen, die nicht dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und dauerhaft im BIS angestellt sind. In der täglichen Arbeit in einer Floristikwerkstatt und einer Gärtnerei arbeiten diese beiden Gruppen zusammen und profitieren, wie Enter berichtet gut voneinander. Beim gemeinsamen „Garteln“ – Blumen ziehen, Sträucher schneiden etc. wird die Psyche gestärkt und eine sinnvolle und naturverbundene Aufgabe verfolgt.

Abteilung 3 ist zuständig für Kurswesen, Stiftungen und innovative Projekte. Zum einen werden hier vom AMS vorgegebene Kursmaßnahmen und Schulungen durchgeführt, wie beispielsweise ECDL oder Deutsch als Fremdsprache usw. mit Menschen, die das AMS schickt. Zum anderen ist hier „Experimentierfeld“, wo neue Projekte ausprobiert werden – seit kurzer Zeit etabliert ist *Work4you*. Dieses Projekt läuft in Zusammenarbeit mit der sonderpädagogischen Schule Gmunden und hat die Betreuung und Heranführung von verhaltensauffälligen Jugendlichen an den Arbeitsmarkt zum Ziel. Jugendliche, die die Zusammenarbeit im Regelunterricht verweigern oder Jugendliche, die die Schulpflicht beendet haben, sollen trotzdem eine gewisse Kontinuität und Betreuung vorfinden, die aber, wenn möglich, nicht wie das ihnen bekannte System Schule abläuft. Sie sollen eine andere Form des Unterrichts erfahren, Raum und Zeit zum Experimentieren und Probieren bekommen. Weil, wie Stefan Enter weiß, haben diese Jugendlichen alle eines gemeinsam, nämlich sie wollen alle unbedingt arbeiten und träumen von einer tollen Karrier...In dieser nachschulischen Betreuung können sie probieren und ihre Fähigkeiten ausreizen, und werden durch praktische Erprobungen und Unterstützung auf den Berufseinstieg vorbereitet. Eine große Herausforderung für alle Beteiligten.

Auch MIA, kurz für Migrantinnen im Arbeitsmarkt, findet sich in Abteilung 3. Wie vermuten lässt, hat diese Initiative zum Ziel Migrantinnen, die es vielfach schwerer haben, beruflich Fuß zu fassen, Unterstützung und Beratung anzubieten. Im Detail sind die Aktivitäten vielfältig. Zum einen gibt es Informationsveranstaltungen mit Referaten zu bestimmten Themen rund um das Thema Arbeit. Zum anderen gibt es Einzelberatungen und die Möglichkeit für Frauen ein individuelles Kompetenzprofil zu erstellen, um sich durch intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihren Fähigkeiten über berufliche Möglichkeiten klar zu werden. Daneben hat MIA das Ziel,

ein Netzwerk für Frauen herzustellen. Die Projektleiterin freut sich sehr, dass durch die Benützung der Räumlichkeiten des Vereins *Frauen in Bewegung* in Gmunden automatisch Kontakt zwischen den migrantischen Frauen und Österreicherinnen zustande gekommen sind. Im Jahr 2010 haben 80 Frauen aus 26 verschiedenen Ländern die Veranstaltungen von MIA besucht. „Die ganze Welt trifft sich in Gmunden“, freut sich Projektleiterin Birgit Rieder Engel³⁴⁰.

Die Tätigkeiten im Bildungszentrum setzen sich aus zwei Bausteinen zusammen. Der sozialpädagogische Ansatz versucht, Unterstützung bei Problemen, die sich aus dem sozialen Umfeld des Einzelnen ergeben, anzubieten. Dabei geht es um alle möglichen Hintergründe und Ursachen, die die Arbeitslosigkeit bedingen. Arbeitslosigkeit ist, der Erfahrung nach, selten ein isoliertes Problem. Menschen, die sehr lange arbeitslos sind, stehen oft am Rande der Gesellschaft und geraten in einen Kreislauf mit einer unangenehmen Eigendynamik, weiß Stefan Enter. Oft spielen Alkohol, Schulden, gebrochene Familienverhältnisse usw. eine Rolle. Diesen Dingen muss in sinnvoller Weise begegnet werden, um zumindest „einige dieser größeren Barrieren wegzuschaffen“³⁴¹. Hierfür sind Sozialpädagogen und Pädagoginnen beschäftigt, die pädagogische Kompetenz beweisen müssen, um ihren sozialarbeiterischen Auftrag zu erfüllen. Ihre Aufgabe ist es diese beiden Dinge zusammenzubringen³⁴².

Der zweite Baustein betrifft die eigentliche Aufgabe, nämlich das Praktische, das Arbeiten, das Fachliche. Dabei geht es vor allem darum, den Betroffenen durch eine sinnvolle Tätigkeit wieder einen geregelten Tagesablauf zu ermöglichen und sie in ihren Qualifikationen und Fähigkeiten zu unterstützen und zu fördern. Das BIS beschäftigt hierfür Fachkräfte des bestimmten Handwerks, die die praktische Arbeit vor Ort anleiten.

Je besser diese zwei Bausteine miteinander kommunizieren und zusammenarbeiten, umso besser kann eine erfolgreiche Reintegration in den ersten Arbeitsmarkt passieren.

³⁴⁰ Rieder Engel Birgit in der Radiosendung aus der Reihe Forum Bildungskompetenz vom Jänner 2011, online unter: <http://cba.fro.at/41921>, abgerufen im August 2011

³⁴¹ Enter Stefan in der Radiosendung aus der Reihe Forum Bildungskompetenz vom Jänner 2011, online unter: <http://cba.fro.at/41921>, abgerufen im August 2011

³⁴² Enter im Interview am 31. Mai 2011

3.3.3. Selbstverständnis

Das Bildungszentrum Salzkammergut ist ein unabhängiger Verein und arbeitet als regionale Bildungseinrichtung und soziales Dienstleistungsunternehmen mit hoher fachlicher und sozialer Kompetenz in den Bereichen Arbeit, Soziales und Bildung. Nach eigenen Worten verpflichtet sich das Angebot des BIS, „die persönliche und soziale Situation von benachteiligten Menschen durch individuelle Förderung, Beschäftigung, Ausbildung, Beratung und Betreuung zu verbessern“. Der Einzelne soll in seiner persönlichen und fachlichen Entwicklung unterstützt und gefördert werden, „um so die individuelle Nutzung der beruflichen und gesellschaftlichen Chancen zu erweitern“³⁴³.

Schnell wird klar, dass das BIS eine hohe soziale Verantwortung für die arbeitslosen Menschen übernimmt. Zudem passiert sehr viel an unmittelbarer Sozialbetreuung und sozialpädagogischen Maßnahmen. Deshalb bekam das BIS im Laufe der Jahre immer mehr die Identität eines sozialen Unternehmens, es ist unter anderem auf der Plattform der oberösterreichischen Sozialprojekte vertreten. Zum Zeitpunkt der Vereinsgründung war das Selbstverständnis ein anderes. Das BIS definierte sich eher über die klassische Erwachsenenbildung. Mit zunehmender Erfahrung lernte der Verein immer besser die Bedürfnisse der Menschen, vor allem vor dem Hintergrund eines ländlichen Lebensumfeldes kennen.

Das BIS erkannte, woran Bedarf war, musste sich an Nachfrage, aber auch zugeteilten Aufgaben orientieren und entwickelte seine Stärken demnach in eine soziale Richtung. Das Profil des BIS als soziales Unternehmen war also das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, der diese hohe soziale Verantwortung mit sich brachte, zu der sich die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen heute bekennen. Diese Entwicklungen brachten und bringen auch heute noch manchmal Identitätsprobleme mit sich. Wichtiges Ziel war und bleibt, mit den Worten Enters, mittels vorhandenem Know-how und den Möglichkeiten, die das BIS hat, benachteiligten und/oder beeinträchtigten Menschen dienlich und nützlich zu sein.

Es versteht sich heute mehr als soziales Unternehmen, denn als eine klassische Erwachsenenbildungseinrichtung.

³⁴³ <http://www.bildungszentrum-skg.at/cms/home.html>, abgerufen im August 2011

Unternehmen. Es darf nicht vergessen werden, dass das BIS ein Betrieb ist, der wohl subventioniert wird und geschützte Arbeitsplätze anbietet, trotzdem seine Dienstleistungen und Waren auf dem freien Markt anbietet.

Beide Interviewpartner berichten diesbezüglich über anfängliche Skepsis und Befürchtungen von Seiten wirtschaftlicher Betriebe in der Region, für die das BIS eine Konkurrenz darstellt. Das BIS verfügt über günstigere Konditionen, arbeitet mit weniger Fachkräften und bringt ein höheres Risiko der Fehlerhaftigkeit mit sich. Deshalb ist es dem BIS möglich, billiger zu produzieren und Dienstleistungen billiger zu verkaufen als andere.

Stefan Enter ist deshalb nicht selten mit Vorwürfen seitens der Wirtschaftskammer konfrontiert, die er jedoch absolut nicht gerechtfertigt sieht. Er erinnert daran, dass jeder Betrieb benachteiligte und/oder beeinträchtigte Menschen beschäftigen könnte und dann auch dieselben Subventionen bekommen würde. Bürgermeister Loidl bemerkt aber, dass mittlerweile die meisten Wirtschaftsbetriebe das BIS als Kunden erkannt hätten und der Meinung sind, dass die Einrichtung eine enorme Wertschöpfung für die Region bedeutet. Außerdem, so Loidl haben die Menschen gesehen, dass vom BIS viele Arbeiten übernommen werden, die sowieso kein anderer machen will...

Von der Beschäftigtenzahl her ist das BIS heute der siebent größte Betrieb der Region – der Bürgermeister ist darauf besonders stolz.

3.3.4. Ein sozialer, ein kaufmännischer, aber auch ein politischer Auftrag

Nachdem das BIS eine hohe soziale Verantwortung inne hat, aber auch als wirtschaftlicher Betrieb agiert, stellt sich die Frage nach dem politischen Verständnis des BIS.

In der Arbeit des BIS wird unter Bildung der „Erwerb, die Verarbeitung und die Anwendung von Wissen als auch die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und die Entfaltung von Fähigkeiten“³⁴⁴ verstanden. Die Bildungsarbeit ist also auf die Förderung und praktische Umsetzung von Fähigkeiten ausgerichtet und zielt auf das Individuum ab.

³⁴⁴Aus Infomappe des Bildungszentrums Salzkammergut. <http://www.bildungszentrum-skg.at/fileadmin/folder/MappeBIS.pdf>, abgerufen im August 2011

Stefan Enter und seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im BIS betreuen arbeitslose Menschen und suchen mit ihnen gemeinsam einen Weg in die Gesellschaft, der wie er meint, nicht im letzten Abseits ist. Arbeitslose Menschen sollen die Möglichkeit bekommen sich zu integrieren und ihr Leben angenehmer, vor allem sinnvoller zu gestalten. Für Stefan Enter hat diese Art von Bildungsinitiative hier den politischen Moment. Politische Bildung bedeutet für ihn auch, wenn er versucht, Menschen zu helfen, ihre Lebenssituation durch eine sinnvolle Lebensgestaltung, eine Beschäftigung sowie möglicherweise einer Reintegration in den Arbeitsmarkt zu verbessern. Das Selbstwertgefühl kann dadurch immens gesteigert werden. Wie in der Überschrift auch angedeutet, können die Betroffenen durch die Aneignung neuer Fähigkeiten und Wissens, mehr Kontrolle über ihr Leben zu erlangen, sich selbst ermächtigen.

Abgesehen von dieser Unterstützung der und des Einzelnen betreibt das BIS aber auch Lobbyarbeit für arbeitslose Menschen. Durch die Vernetzung mit anderen Organisationen, die ähnlich arbeiten, versteht sich das BIS als politisches Bündnis, das sich für diese Menschen einsetzt. Es tritt dafür ein, dass es diesen Menschen besser geht, „besser als schlecht, weil schlecht geht es ihnen schon“³⁴⁵. Für Stefan Enter handelt es sich hierbei um einen ethischen und auch um einen politischen Auftrag, der neben dem kaufmännischen eine gewichtige Rolle spielt.

Aus diesem Verständnis heraus, muss sich das BIS, das prinzipiell unparteiisch bleibt, in manchen Situationen positionieren und öffentlich für oder gegen etwas eintreten.

Parteiliche Präferenzen oder gar ideologische Werte spielen, so Loidl, dabei überhaupt keine Rolle. Im Vorstand des Vereins sind einige Politiker und Politikerinnen verschiedener Parteien vertreten und jeder und jede teile in dieser Sache dieselben Werte. Es gehe immer um die Schwächsten, denen geholfen werden muss. Die Arbeit und die Ziele des BIS bringen die Parteien in der Region sogar näher zusammen, so Loidl³⁴⁶.

Stefan Enter stellt fest, dass das BIS in einem grundlegenden, gesellschaftspolitischen Umfeld agiert und diesbezüglich eine wichtige und aktive Rolle einnehmen. Es soll und kann hier keine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Arbeit und ihrem Stellenwert in der Gesellschaft erfolgen. Es wird davon ausgegangen, dass ein

³⁴⁵ Enter im Interview am 30. Mai 2011

³⁴⁶ Loidl im Interview am 27. Juni 2011

langanhaltender Zustand von Arbeitslosigkeit in unserer Gesellschaft unangenehme Begleiterscheinungen mit sich bringt. Verliert der betroffene Mensch den sozialen Rückhalt, befindet er oder sie sich früher oder später am Rande der Gesellschaft. Das persönliche Wohlergehen und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sind eng verknüpft mit dem Nachgehen einer entlohnten Arbeit.

In einer Gesellschaft mit demokratischen Prinzipien, die auf die Teilhabe möglichst aller Menschen aufbaut und für die Freiheit und Gleichheit aller Menschen eintritt, muss es ein Anliegen sein, der Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken.

Insofern hat Bildung im Verständnis des BIS einen hochpolitischen Wert. Ein anderer Aspekt, der nicht zu vernachlässigen ist, betrifft die Bevölkerung und das Ansehen in dieser. Wie Loidl erzählt, waren die Menschen im Ort in den Anfängen sehr skeptisch. Sie konnten sich schwer vorstellen, dass mit „diesen arbeitslosen Menschen“³⁴⁷ gute Projekte und Arbeit zu machen seien. Mit dem Erfolg des BIS sei durchaus auch das Ansehen der Betroffenen in der Bevölkerung gestiegen. Den Gründern des BIS war es deshalb von vornherein wichtig, die Bevölkerung zu überzeugen, um dem Zentrum eine gute Position einzuräumen, hinter dem es sich zu stehen lohnt. Heute zählen viele ortsansässige Menschen zum Kundenstamm des BIS – damit einher geht eine Form der Bewusstmachung. Der soziale Status einer Person kann bereits durch seine Tätigkeit im Bildungszentrum steigen. Das Phänomen der Arbeitslosigkeit bekommt für die Menschen im Ort möglicherweise eine andere Dimension, die interessant wäre genauer zu untersuchen.

Menschen, die im BIS arbeiten erfüllen auch andere, öffentliche Funktionen. Beispielsweise gab es im Vorjahr in Bad Goisern einen Runden Tisch zum Thema „Integration auf Gemeindeebene“. Birgit Riedler Engl vom BIS war dort als Referentin geladen, um wichtige Anregungen für die Arbeit in der Gemeinde zu liefern³⁴⁸. Ein derartiges Auftreten im gesellschaftspolitischen Diskurs zeugt von Handlungsmöglichkeiten auf Entscheidungsebene.

Die Menschen im Bildungszentrum leisten einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung der gesamten Region. Wenn politische Erwachsenenbildung der Frage nachgeht, wie Individuen zusammenleben und welches

³⁴⁷ Loidl im Interview am 27. Juni 2011

³⁴⁸ <http://lo.ooe.spoe.at/3178+M521b67027e3.html>, abgerufen im August 2011

Wissen und welche Fähigkeiten diese benötigen, um die Gesellschaft, die „Polis“ aktiv mitgestalten zu können, so meint politische Erwachsenenbildung unter anderem Aktivitäten wie sie im BIS passieren. Denn auch die Arbeit des BIS zielt darauf ab, Menschen mit Fähigkeiten auszustatten, damit sie bessere Chancen am Arbeitsmarkt haben. Damit einher geht in vielen Fällen die Möglichkeit für die betroffenen Menschen, ihr Leben wieder bewusster zu gestalten und in die Hand zu nehmen. Menschen, die sich in diesem Teufelskreis aus Langzeitarbeitslosigkeit, Schulden, instabile, soziale Beziehungen etc. befinden, werden in den wenigsten Fällen das gesellschaftliche Leben oder politische Strukturen mitgestalten. Es gibt einige wissenschaftliche Überlegungen und auch Studien, zum Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Wahlverhalten. Oft wird Menschen, die über einen längeren Zeitraum von Arbeitslosigkeit betroffen sind, Stimmhaltung etc. zugeschrieben³⁴⁹. Gelingt dem BIS eine Reintegration in den Arbeitsmarkt, hat es in vielen Fällen mehr geleistet. Durch den sozialpädagogischen Ansatz werden möglicherweise Blockaden und Probleme gelöst, wodurch die betroffene Person, unabhängig von der Beschäftigungssituation ein aktiveres und bewussteres Leben geführt werden kann. Es muss bedacht werden, dass es sich hier um mögliche Folgen handelt. Das BIS ist mit vielen, unterschiedlichsten Einzelschicksalen konfrontiert und jeder Mensch ist unterschiedlich bereit, seine Situation zu ändern und/oder verbessern.

Doch vielleicht fehlt genau diese Reflexion über den politischen Charakter der Arbeit. Das Politische in diesem Sinn ist im Selbstverständnis des BIS und auch in der täglichen Arbeit nicht vorhanden, so wie es auch in anderen Teilen der Erwachsenenbildung abhandeln gekommen ist. Die Wissenschaft kann diesen Input und den Hinweis auf die Verantwortung als politischer Bildner und Bildnerin liefern.

3.3.5. Kompetenzen/Anforderungen an Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen

Was muss man können, um in dieser Erwachsenenbildungseinrichtung tätig zu sein? Welche Fähigkeiten erfordert die alltägliche Arbeit im BIS und welche Ausbildung o.ä. ist notwendig?

Aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen „Jobs“ im BIS ist zu bemerken, dass hier weder die Facharbeiter und Facharbeiterinnen, noch die sozialpädagogischen

³⁴⁹ *Gaisböck/Walter*, Determinanten und Auswirkungen sinkender Wahlbeteiligung. Eine längsschnittliche Analyse der Wiener Gemeinderatswahlen 1954-2001, Diplomarbeit, Wien 2005, 122

Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen gemeint sind. Diese müssen natürlich eine einschlägige Berufsausbildung vorweisen, um ihrer Tätigkeit im BIS nachgehen zu können.

Für jene Bereiche, wo es darum geht, Konzepte zu entwickeln, wo es, wie Stefan Enter es nennt, um die „Hirnarbeit“ geht, ist festzustellen, dass keine vorgeschriebenen Qualifikationen erforderlich sind. Wie Stefan Enter erzählt, sind viele Akademiker und Akademikerinnen im BIS beschäftigt – er selber hat, wie auch sein Kollege Soziologie studiert, ein anderer Kollege ist Lehrer, es gibt eine Sozial- sowie eine Geisteswissenschaftlerin, eine ehemalige Mitarbeiterin hatte Völkerkunde studiert usw. Verschieden Qualifikationen, die nicht unbedingt mit einer bestimmten Ausbildung oder einem bestimmten Studium zusammenhängen, sind wichtig. Wertvolle Erfahrungen für seine jetzige Tätigkeit hat er selber während seiner Tätigkeit im Berufsförderungsinstitut gemacht, vor allem hinsichtlich Projekt- und Gemeinwesenarbeit. Organisation und Management sind besonders in seiner Position ausschlaggebend, nicht zu vergessen kaufmännisches und unternehmerisches Talent. In diesem Zusammenhang ist es wichtig mit Zahlen umgehen zu können, vor allem für seine Position als Geschäftsleiter kann er seinen Abschluss einer Handelsakademie gut gebrauchen. Wie in jedem Unternehmen muss die Wirtschaftlichkeit bewahrt werden und auf eine nachhaltige Finanzierung geachtet werden.

Ansonsten ist er der Meinung, dass er einen Großteil dessen er sich heute in seiner täglichen Arbeit bedient, während seines Soziologie-Studiums gelernt hat. Inhaltlich für relevant hält er Rechtsgrundlagen wie Arbeitsrecht und öffentliches Recht, Grundzüge der Ökonomie, Fragen der Verteilungsgerechtigkeit, sowie Arbeitsbegriffe und -theorien. Das Erkennen gesellschaftlicher Zusammenhänge, sowie das Bewusstsein für Schwächere und Benachteiligte Partei zu ergreifen, wurden während des Studiums gefördert. Außerdem hält er es für ausschlaggebend, eigenständig in der Lage zu sein Themen und Konzepte zu erarbeiten und umzusetzen.

Mit der Thematik, meint er, müsse man schon umgehen können, aber entscheidend sei, Ideen entstehen zu lassen, Dinge mit- und weiterzuentwickeln und Konzepte zu formulieren. Jemand, der eigenständig eine Diplomarbeit verfasst hat, ist eben mit solchen Dingen meist sehr gut betraut und deshalb auch für den Job geeignet. Ein Studium verlangt Selbständigkeit und Organisation ab, was auch für die Arbeit im BIS ausschlaggebend ist.

Im Interview mit Bürgermeister Loidl nimmt der wirtschaftliche Faktor einen großen Stellenwert ein. So hält er es auch für unumgänglich, die Wirtschaft gut zu kennen, um im BIS zu arbeiten. Ein Studium beispielsweise der Betriebswirtschaftslehre hält er für geeignet. Doch auch gesellschaftliche Strukturen und Veränderungen zu kennen und entsprechend darauf reagieren zu können, ist seiner Ansicht nach ein zentraler Punkt.

Er sieht im BIS vor allem einen „Arbeitsplatz schaffenden Betrieb“, der Wertschöpfung für die Region bringt. Er bemerkt aber, dass jeder einzelne Mitarbeiter und jede einzelne Mitarbeiterin für den jeweiligen Arbeitsplatz selber verantwortlich ist und sich dementsprechend einbringen muss.

Was für ihn aber den Erfolg des BIS ausmacht, ist, dass durch das stetige Wachsen in all den Jahren, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mitgewachsen sind und dadurch viel an Erfahrung gesammelt werden konnte. So haben sie nach und nach die Region, die Menschen und ihre Bedürfnisse kennen gelernt und somit die Angebote ständig erweitern und modifizieren können. Das BIS sei durch die gewonnene Erfahrung reich geworden.

3.3.6. Entstehung und Entwicklung vor dem Hintergrund des spezifischen soziokulturellen Milieus

Was hat es auf sich mit diesem besonderen, soziokulturellen Milieu, das im inneren Salzkammergut aufgrund ökonomischer, aber auch geografischer Bedingungen entstanden ist? Handelt es sich wirklich um einen „einzigartigen Menschenschlag“ und hat diese vermeintliche Tatsache etwas mit den hervorzuhebenden Leistungen und Erfolgen des BIS zu tun? Diese Fragen sind schwer, wenn nicht unmöglich zu beantworten. Alles was man tun kann, sind Mutmaßungen anzustellen und Zusammenhänge interpretieren. Ein wesentliches Problem dabei ist, dass in der vorliegenden Arbeit kein Vergleich mit anderen Bildungseinrichtungen stattfindet. Nachdem sich solche auch andersorts etabliert haben, kann kein Rückschluss auf spezifische regionale Ursachen ausgemacht werden.

Zur Erklärung des ausgeprägten Widerstandverhaltens werden unterschiedliche Faktoren herangezogen. Etwa, dass durch die Abgeschlossenheit soziale Netzwerke außerordentlich stabil und eng waren. Die Menschen im inneren Salzkammergut kennen

sich, halten zusammen und sind füreinander da. Durch die besonderen geografischen Umstände und der Abhängigkeit vom Salz etc. fühlen sich die Menschen besonders zueinander gehörig. In diesem Zusammenhang wird auch die Entstehung der Brüderläden der jungen Arbeiterschaft genannt, die eine selbstorganisierte Versicherung und den Versuch gegenseitigen Beistands und Hilfe darstellen. Eine starke Identität, ein frühes politisches Bewusstsein, aber auch soziales Gewissen sind die Folge und resultieren aus der gemeinsamen Vergangenheit, die von gegenseitiger Unterstützung und Abhängigkeit geprägt war. Auch Herwart Loidl sieht es als Pflicht, „dass man den wieder aufrichtet“, dem es schlecht geht, der arbeitslos ist, „dass er sieht, er hat eine Aussicht aus dem Schlamassel wieder herauszukommen“³⁵⁰.

Er selbst weist zwar die Frage nach einem etwaigen Zusammenhang des soziokulturellen Milieus und der Entstehung und Entwicklung des Bildungszentrums mit einem Schmunzeln zurück. Anlässlich des 400 Jahr Jubiläum der Gemeinde Ebensee hält er eine Festrede, wo er meint,

„Dieser einzigartige widerständige Menschenschlag, der hier am Traunseeufer seine Heimat fand, ließ sich nie entmutigen oder neigte zu Hochmut. Hierzuorts war man immer realistisch, packte an, wo es notwendig war, wurde kreativ, wenn die Ideen auszugehen drohten und war solidarisch, wenn Hilfe benötigt wurde. Aus diesen Qualitäten heraus entwickelte sich ein intaktes Gemeinwesen, auf das ich als Bürgermeister anlässlich unseres 400 Jahr Jubiläums besonders stolz bin“³⁵¹.

Bei der Etablierung und Entwicklung des Bildungszentrums ging und geht es sicherlich auch darum, Ideen durch Anpacken und Kreativität zu verwirklichen, sowie Solidarität an den Tag zu legen. Alle Eigenschaften, die er in seiner Festrede den ortsansässigen Menschen zuschreibt, waren schließlich für die Umsetzung dieses Projekts, nämlich sich mit diesem Bildungszentrum „selbständig“ zu machen, notwendig. Wie kam es zum Entschluss sich selbständig zu machen? Wie Loidl erklärt, war er sehr verärgert, weil die Zusammenarbeit mit dem bfi nicht so funktioniert hat, wie er sich das vorstellte. Ein Projekt, das er initiiert hatte, wurde nicht mehr finanziert und ohne Absprache gestoppt. Als Bürgermeister fühlte er sich für die Region verantwortlich und wollte nicht zusehen, wie dieser gesamte Bildungsbereich in Ballungszentren, sprich in den Großraum Linz transferiert wird. Vielleicht hängt der Grund aber auch mit der

³⁵⁰ Loidl im Interview am 27. Juni 2011

³⁵¹ Loidl, Ebensee: Geschichte mit Zukunft! In: 400 Jahre Ebensee. Festschrift. Online abgerufen unter: <http://www.ebensee.at/documents/festschrift.pdf>, 10, im August 2011

Eigenheit zusammen, die Komberger den Menschen in Ebensee zuschreibt, nämlich den Drang, notwendige Dinge selbst in die Hand zu nehmen...

Wenn im historischen Kontext von Aufständen und Aufbegehren gegen die Obrigkeit die Rede ist und Kurz über die sprichwörtliche Sturheit der Bewohner und Bewohnerinnen des Salzkammergutes erzählt³⁵², so soll hier ein Querverweis stehen. Der Bürgermeister sagt selbst, „wir sind, indem was wir tun, und indem was wir uns vorstellen sehr beharrlich“³⁵³ ... Das Bildungszentrum Salzkammergut und sein Erfolg ist ein sichtbarer Beweis dafür.

³⁵² Kurz, Die Tradition der Revolution. Der Bauer Franz Muß und der Widerstand im Salzkammergut. In: Hellmuth u.a., Visionäre bewegen die Welt. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005, 93

³⁵³ Loidl im Interview am 27. Juni 2011

4. Politische Bildung und Politikwissenschaft

In Deutschland wurde die Politikwissenschaft nach dem Nationalsozialismus mit dem Ziel der politischen Bildung und der „Reeducation“ etabliert. Ihr ursprünglicher Auftrag war, durch ihren Beitrag zur Bildung eine Wiederholung der Geschichte zu verhindern – sie wurde auch Demokratiewissenschaft bezeichnet. Diese „volkspädagogische Mission“ hätte die Politikwissenschaft aber zunehmend weniger wahrgenommen, was dazu führte, dass sich heute deutsche Politikwissenschaftler und Politikwissenschaftlerinnen in erster Linie als Wissenschaftler verstünden – ohne „Sendungsbewusstsein“³⁵⁴, so Buchstein. Soviel zu Deutschland.

Die Wurzeln der österreichischen Politikwissenschaft liegen in der Rechts- und Staatswissenschaft, wodurch ihre Etablierung in ständiger Auseinandersetzung und Abgrenzung zu diesen beiden wissenschaftlichen Disziplinen ist³⁵⁵.

Als Otto Glöckel 1919 dieses Studium der Staatswissenschaften gegründet hatte, gab es von Seiten der konservativen Kräfte große Befürchtungen, es könnte sich daraus eine kritische Sozialwissenschaft entwickeln. Laut Tamara Ehs galt die Zeit der 1. Republik in sozial- und politikwissenschaftlicher Hinsicht trotzdem als die Kreativste und Innovativste. Ihre führenden Köpfe (darunter auch Hans Kelsen) wurden jedoch durch den Austrofaschismus und Nationalsozialismus aus Österreich vertrieben – die meisten flüchteten in die USA. Als in der 2. Republik zuerst das Institut für Höhere Studien und später die Politikwissenschaft an der Universität gegründet wurde, waren diese vertriebenen Intellektuellen maßgeblich beteiligt, was dieses eigentliche Wiederaufleben der österreichischen Politikwissenschaft unter einem US-amerikanischen Licht erscheinen ließ.

In der geschichtlichen Aufarbeitung der Politikwissenschaft von Tamara Ehs findet sich kein Hinweis auf eine mit Deutschland vergleichbare „volkspädagogischen Mission“ der Politikwissenschaft. Ob die österreichische Politikwissenschaft einen derartigen Auftrag im Feld der politischen Bildung hat, darüber scheint keine Auseinandersetzung stattzufinden, zumindest findet sich keine Literatur dazu. Obwohl sie als

³⁵⁴ *Buchstein*, Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaft für die politische Bildung. In: Breit/Schiele (Hrsg.), Demokratie braucht politische Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach 2004, 50

³⁵⁵ *Ehs*, Über die Ursprünge österreichischer Politikwissenschaft. In: Österreichische Gesellschaft für Politikwissenschaft (Hrsg.), Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Facultas, Heft 2/Wien 2010, 223f

Bezugswissenschaft der politischen Bildung gilt, wird das im Studium wenig forciert. Dabei muss aber bemerkt werden, dass es, bereits im alten Studienplan des Diplomstudiums, aber auch im Rahmen der Umstellung auf das Bachelor/Masterprogramm, wie Johann Dvorák erwähnt, durchaus Bemühungen gegeben hat, eine „einigermaßen systematische Anreicherung des Lehrprogramms in einem informellen Lehr- und Lernfeld (und auch Forschungsfeld) “Politische Bildung” vorzunehmen.“³⁵⁶ Zukünftige Entwicklungen können also mit Spannung erwartet werden.

Dieses abschließende Kapitel soll der Frage nachgehen, was die Politikwissenschaft zur politischen Bildung/zur Erwachsenenbildung beitragen kann und wie das Studium dazu befähigt in diesem Berufsfeld tätig zu sein. Es soll hier nur am Rande darum gehen, welche Kompetenzen tatsächlich alle in der Erwachsenenbildung erforderlich sind oder inwieweit das Curriculum verändert werden müsste, um diese Kompetenzen zu vermitteln. Vielmehr geht es um die Idee, die dahintersteckt, wenn man einen Auftrag der Politikwissenschaft im Feld der politischen Bildung denkt.

Die Frage stellte sich mir auch vor dem Hintergrund des Potentials der Politikwissenschaft, nachdem es sich um ein Studium handelt, das von vielen jungen Menschen gewählt wird. Viele von ihnen eint der Wunsch nach politischer Bildung und einige unter ihnen begnügen sich, wie die Disziplin der politischen Bildung, nicht mit Analyse, Deskription oder Erklärung des politischen Geschehens, sondern wollen ihre Arbeit auf das praktische politische Handeln beziehen, das ein gelungenes Leben zum Ziel hat³⁵⁷. Bestätigt wird diese Annahme durch die Beobachtungen Dvoráks. Den Angebote, die es im Rahmen des Studiums zum Feld der politischen Bildung gegeben hat, wurde hoher Zuspruch entgegengebracht. Außerdem sei ein großes Engagement der Studierenden festzustellen, das zu einer geringen Drop-out Quote jener Lehrveranstaltungen, aber auch zu vielen qualitativ hochwertigen Arbeiten führte. Vor allem die aus dem besonderen Lehrangebot entstandenen Diplomarbeiten und Dissertationen sind zu erwähnen, zeugen sie und ihre Qualität doch von besonderem Interesse.

Es gibt klarerweise viele wichtige Berufsfelder, die von Politologen und Politologinnen besetzt werden müssen. Nichtsdestotrotz ist immer wieder die Rede davon, dass es

³⁵⁶ Dvorák im Interview im Oktober 2011

³⁵⁷ Siehe 2.1.10.

lange nicht so viele Jobs gibt, als Studierende. Warum also nicht, Menschen, die politisch gebildet sind in das Feld der politischen Bildung schicken?

Allen Vertretern und Vertreterinnen der hier abgehandelten theoretischen Zugänge ging es um Bildungsmöglichkeiten „für alle“, was automatisch die besondere Fokussierung der benachteiligten Bevölkerung implizierte. Sowohl Otto Glöckel durch die Schulreformbewegung, sowie Hans Kelsen als Wissenschaftler und Volksbildner und auch der Verein Ernst Mach engagierten sich in Form von Bildungsinitiativen für eine demokratische Gesellschaft. Eine Gesellschaft, in der jeder und jede befähigt wird, mitzugestalten und bewusst teilzuhaben.

Auch die Politikwissenschaft hat in der Hinsicht einen wichtigen Beitrag zu leisten, dem sie sich nicht verschließen darf. Wissen und Bildung scheint heute für alle zur Verfügung zu stehen. Das hat aber in vielen Bereichen nicht zu mehr sozialer Gerechtigkeit geführt. Die Kluft zwischen Arm und Reich wird immer größer und immer öfter in essentiellen Bereichen, die ein ehrwürdiges Leben ausmachen, wie Ernährung oder medizinische Versorgung, verhandelt. In einem überhand nehmenden liberalistischen Wirtschaftsmodell verdienen Menschen mit Geld viel mehr Geld als mit Arbeit und selbst Politiker und Politikerinnen scheinen vorwiegend von wirtschaftlichen Faktoren getrieben zu sein. Eine permanente Geldknappheit und ein ständig krisenhaftes Klima bestimmen unser Zusammenleben und rechtfertigen den Abbau von Gemeinwesen und demokratischen Einrichtungen. In letzter Zeit scheinen Amtsmissbrauch und korruptes Verhalten von Menschen in der Politik vermehrt aufgedeckt zu werden. Diese Tatsachen lassen aber nur Vermutungen über das tatsächliche Ausmaß jener „politischen Geschäfte“ zu, aufgrund derer die Glaubwürdigkeit von Politiker und Politikerinnen stark leidet. Ein Gefühl der Ohnmacht stellt sich bei den Wählern und Wählerinnen ein. Studien über Politik- oder auch Politikerverdrossenheit in der Bevölkerung werden veröffentlicht. Populistische Parteien, die mit der Angst der Menschen arbeiten und sie gegeneinander aufhetzen, indem sie Fremdbilder schüren, verzeichnen in ganz Europa große Wahlerfolge. Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz kann jeden Tag erlebt werden, ohne dass darauf eine besondere Empörung folgt.

In Zeiten des Internets und anderer medialen Kommunikationsmöglichkeiten scheinen Wissen und Bildung für alle Menschen jederzeit verfügbar zu sein. Dem Anschein nach

leben wir in einer verwissenschaftlichten Gesellschaft, einer Gesellschaft, in denen der Alltag von wissenschaftlichen Erkenntnissen durchdrungen ist. Wiesinger-Stock macht uns aufmerksam, dass der Wissenschaftsbegriff naturwissenschaftlich dominiert ist, in den seltensten Fällen ist mit „Wissenschaft“ Geisteswissenschaft gemeint³⁵⁸. Sozial-, Geistes- oder Kulturwissenschaften werden in der Alltagswahrnehmung selten als wissenschaftliche Disziplinen wahrgenommen. Sie gelten gemeinhin als unpopulär, weil sie nicht auf unser betriebs- und marktwirtschaftliches Denken zugeschnitten sind. Studiengänge wie die Politikwissenschaft werden oft konnotiert mit geringer Leistungseffizienz und zu vielen Studierenden, sie gelten als Bereiche, die es sich nicht lohnt entsprechend zu finanzieren. Diese Haltung widerspricht dem Ethos eines humanistischen Bildungsbegriffes und zeugt von einem Mangel an politischer Bildung. Deshalb sind Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen und insbesondere auch jene der Politik, die in demokratischen Strukturen arbeiten, verpflichtet, ihre Erkenntnisse in entsprechendem Ausmaß zu vermitteln. Wie Oskar Negt in seinem Buch über den politischen Menschen schreibt, muss es mehr als nur ein Appell sein an die Wissenden, sich ihrer Verantwortung gegenüber dem Gemeinwesen bewusst zu werden³⁵⁹.

4.1. Beantwortung der Thesen

I. Ein sozialwissenschaftliches Studium ist erforderlich, um in der politischen Erwachsenenbildung tätig zu sein.

Hans Kelsen verlangt von einem politisch gebildeten Menschen, sozialwissenschaftliche Kenntnisse ab und erhoffte sich damit unter anderem, faschistische Strömungen seiner Zeit zu bekämpfen. Das heißt, er erwartete sich durch die Vermittlung sozialwissenschaftlicher Bildungsinhalte, dass die Menschen offener und friedvoller, weil demokratischer miteinander leben konnten. Glöckels „idealer Lehrer“ ist sich bewusst, wie Bildungsprozesse in die Gesellschaft übertragen werden. Er muss sich eingehend mit der sozialen Frage auseinandersetzen. Die Nähe zur Sozialwissenschaft fällt auf, auch wenn Glöckel diese nicht explizit erwähnt. Aber er hat für alle Lehrer eine universitäre Ausbildung gefordert. Wie auch Stefan Enter erzählt, profitiert er in seiner täglichen Arbeit sehr von seinem Soziologiestudium, vor allem in Hinblick auf

³⁵⁸ Wiesinger-Stock, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002, 91

³⁵⁹ Negt, Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Steidl-Verlag, Göttingen 2010, 200

theoretische und begriffliche Grundlagen, aber auch wenn es darum geht, gesellschaftliche Zusammenhänge zu erkennen.

Vor allem der Umgang mit Theorien ist es, der einen objektiven, neutraleren und distanzierteren, eben wissenschaftlichen Blick auf gesellschaftliche Verhältnisse ermöglicht. Wo ein theoretischer Zugang geschafft wird, können Alltagserfahrungen, subjektive Gefühle und Wahrnehmungen in ein Ganzes eingliedert werden. Durch diese Einbettung besteht weniger Gefahr, wie auch Kelsen überzeugt war, auf Demagogie, auf parteipolitische Werbung und Parolen hereinzufallen. Ein reflektiertes Urteil wird dadurch möglich.

Menschen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten, haben die unterschiedlichsten Ausbildungen und beruflichen Backgrounds. Es liegt dieser Arbeit fern, jemandem der in diesem Berufsfeld ohne derartiges Studium tätig ist, eine Kompetenz abzusprechen oder auch nur anzuzweifeln.

Wenn es hier um die Frage nach einem Studium geht, dann mit dem Zusatz, dass in den seltensten Fällen ein Studium alleine genügen. Es gibt zum einen eine Reihe von notwendigen Qualifikationen und erforderliche Kompetenzen, die fehlen. Pädagogische und didaktische Kenntnisse sowie Methodenkompetenz werden in einem Studium wie der Politikwissenschaft, nicht forciert. Außerdem fehlen dem Absolventen und der Absolventin einer Sozialwissenschaft betriebswirtschaftliche Kenntnisse, die wie im Fall vom BIS und sicherlich auch in vielen anderen Bildungseinrichtungen ausschlaggebend sind.

Zum anderen aber sind auch Fähigkeiten und Eigenschaften notwendig, die in keiner Ausbildung und in keinem Studium erworben werden können und einen Erwachsenenbildner und -bildnerin höchst wirksam machen können. Damit gemeint sind jegliche zwischenmenschlichen Kompetenzen, als auch Empathie und alles das, was Glöckel meint, wenn er sagt, zum Lehrer müsse man geboren sein! Um diese Dinge soll es hier aber wie bereits erwähnt nur am Rande gehen.

Sozialwissenschaftliche Bildung, wie Hans Kelsen sie forderte, findet, außerhalb einschlägiger Studiengängen, selten statt. Doch wäre diese, gerade für eine Demokratie wichtig, weil wer mit „sozialen Tatsachen“ vertraut ist und einen „Einblick in ihre wahren, wissenschaftlich, feststellbaren Beziehungen“ gewinnen kann, wird sich besser entfalten können und die demokratische Gesellschaft konstruktiver gestalten können.

Sie hilft die Gesellschaft aus einer anderen Perspektive zu sehen. Objektivität ist zwar nie zur Gänze möglich, aber durch die theoretische Fundierung und analytische Herangehensweise werden verschiedene Perspektiven sichtbar, die einen distanzierteren und rationaleren Blick ermöglichen, der entscheidend ist.

Die Mitglieder des Wiener Kreises haben dafür gekämpft wissenschaftliches Denken in den Alltag der Menschen zu bringen. Wie an anderer Stelle bereits zitiert, solle Wissenschaft „nicht länger abgehoben und isoliert sein von Alltag und Leben der Masse der Bevölkerung“³⁶⁰. Sie solle nicht länger eine Angelegenheit von Experten und Expertinnen sein. Dabei ist es entscheidend nicht nur physikalische Kräfte, biologische Vorgänge oder medizinische Errungenschaften als Wissenschaft zu deklarieren. Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften müssen auch Eingang in den Alltag der Menschen finden.

Die Verbreitung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in der „normalen Bevölkerung“ muss im Sinne eines friedlichen, weil demokratischen Zusammenlebens vorangetrieben werden.

II. Demokratie kann in einer Gesellschaft nur dann verwirklicht werden, wenn ihre einzelnen Mitglieder die Möglichkeit haben, reflektiert und bewusst ihr Leben zu gestalten.

Entscheidend im Zusammenhang mit dem Konzept der Arbeitsschule Glöckels ist seine Idee von Wissen als geistigen Besitz, den es mit anderen zu teilen gilt. In „seiner Schule“ lernt jedes Kind dieses Prinzip bereits in der Schule. Jeder einzelne Mensch muss sich seiner Verantwortung für das Ganze bewusst werden. Seiner Vorstellung nach wird das Wissen des einen Kindes mit dem des anderen ergänzt. Auch die Geisteshaltung des Wiener Kreises arbeitet mit einem Ganzheitskonzept der Gesellschaft. Alle Menschen sollen an der Gestaltung der Welt teilhaben – die Aufspaltung der Gesellschaft in jene, die geistige Leistungen erbringen und jene, die körperliche Arbeit verrichten, ist der wissenschaftlichen Weltauffassung zuwider. An der Verbreitung der wissenschaftlichen Weltauffassung sind alle Menschen beteiligt.

³⁶⁰ Dvorák, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien In: Knittler-Lux (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Wien 1987, 40

Die Demokratie sah Kelsen als Staatsform des kritischen, aufgeklärten, ja wissenschaftlich denkenden Menschen. Für dieses Ideal arbeitete in der Wiener Volksbildung. Er versuchte die Menschen in ihrer Urteils- und Handlungsfähigkeit, in ihrem politischen Problembewusstsein etc. zu bestärken, damit diese Menschen eine demokratische Gesellschaft verwirklichen konnten. Auch Otto Glöckel wusste, dass eine Demokratie umso erfolgreicher sei, umso mehr Wissen für alle Menschen zugänglich sei. Die Mitglieder des Verein Ernst Mach, die die wissenschaftliche Weltauffassung in das Leben aller Menschen bringen wollten, engagierten sich in der Wiener Volksbildung, um den Menschen Denkinstrumente für eine bewusste Lebensgestaltung mitzugeben. Sie prägten eine Haltung der Diesseitigkeit, in der die Vernunft herrscht und nichts im Verborgenen, dem Menschen, der selbst Gestalter dieser Wirklichkeit ist, unzugänglich bleiben sollte.

Wenn die demokratische Verfassung, die zugehörigen Institutionen, die Gesetze, die Beamten und nicht zuletzt die politisch gewählten Repräsentanten als unser demokratisches System bezeichnet werden, so lebt dieses System von der Legitimation jedes einzelnen Mitglieds der Gemeinschaft. Kelsen tritt dafür ein, dass jedem Menschen bewusst ist, was seine einzelne Stimme ausmacht und wie diese auf das Resultat wirkt. Dieses System muss allen klar sein – ist es das nicht, leidet die Demokratie. Jeder einzelne Mensch soll von der Wichtigkeit seiner Teilhabe überzeugt sein.

Aufgeklärtheit, Kritikfähigkeit, wissenschaftliches Denken, Bewusstsein, Vernunft, Diesseitigkeit, Wissen etc. sind Voraussetzungen und Bedingungen für ein reflektiertes und bewusstes Leben, die nur eine demokratische Gesellschaft, die von diesen Eigenschaften ihrer einzelnen Mitglieder lebt, herstellen kann. Dieser Anspruch verpflichtet zur Herstellung gerechter Bildungszugänge und Maßnahmen zu lebenslangen Lernmöglichkeiten beziehungsweise auch zur Vermittlung des Rüstzeuges, um diese entsprechend wahrnehmen zu können.

Deshalb haben Bildungseinrichtungen die Aufgabe, Menschen in ihrer Entwicklung so zu fördern und zu begleiten, sodass sie für die Belange des Gemeinwesens sensibel werden und sich ihrer Handlungs- und Wirkungsfähigkeiten in der Gesellschaft bewusst

werden. Denn „Herrschaft“ des Volkes über das Volk kann nur durch Teilhabe eben dieses Volkes gelingen.

Es handelt sich also um ein Wechselverhältnis. Zum einen ermöglicht Demokratie eine bewusste und reflektierte Lebensgestaltung, zum anderen aber lebt ja eine Demokratie von ihren Mitgliedern, somit von Menschen, die imstande sind, die Wirklichkeit bewusst zu gestalten. Andernfalls verkommt sie zu einer Scheindemokratie, die nur auf dem Papier und aus toten, rein bürokratischen Institutionen besteht.

Das Bildungszentrum Salzkammergut beispielsweise leistet deshalb auch einen wichtigen Beitrag, weil sie Menschen, die am Arbeitsmarkt benachteiligt sind und sich somit oft am Rande der Gesellschaft wiederfinden, darin bestärkt, ihr Leben „in die Hand zu nehmen“, persönliche Probleme zu lösen und neue und vielleicht bessere oder zufriedenstellender Wege finden, ihr Leben zu gestalten. Das eigene Leben bekommt durch die Teilhabe an der Gemeinschaft, die (in der unseren) von der Leistung des Einzelnen abhängt, wieder oder eher Sinn.

Menschen, die mit Gefühlen der Abhängigkeit und der Ohnmacht leben, werden sich aus der demokratischen Gesellschaft zurückziehen und weniger Willen der Partizipation zeigen. Es klingt zwar banal, soll aber hier noch einmal wiederholt werden. Je größer die Differenz zwischen jenen, die vom Wahlausgang betroffen sind und jenen, die ihre Stimme abgeben, desto größer ist die Gefahr für die Demokratie.

Ist sich ein Mensch bewusst, dass er selbst Gestalter dieser Wirklichkeit, in der er lebt ist, so wird er diese Gestaltung auch bestmöglich versuchen und davon lebt eine demokratische Gesellschaft.

III. Die Politikwissenschaft als Disziplin kann einen wichtigen Beitrag zur politischen Erwachsenenbildung leisten.

Zunächst soll hier auf Dvorák verwiesen werden, der uns daran erinnert, dass die „Politikwissenschaft immer eine sozialwissenschaftliche Mischdisziplin gewesen ist, die sich durchaus der Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen“, wie der bereits erwähnten Rechts- und Staatswissenschaft, der Literaturwissenschaft, der Psychoanalyse etc., „zu bedienen vermochte, um sie auf den Bereich der Politik

anzuwenden“³⁶¹. Vor diesem Hintergrund wäre also eine Öffnung zum Feld der politischen Bildung kein Identitätsverlust, sondern eine Fortführung der Tradition einer Mischdisziplin.

Die Politikwissenschaft ermöglicht durch ihren theoretischen Zugang einen analytischen Blick auf die politischen Sphären unserer Gesellschaft. Strukturen und Regelmechanismen werden aufgezeigt und Studierenden wird es durch das Studium gelingen, Vorgänge in der Gesellschaft und in der Welt besser zu verstehen. Damit einher geht für den Einzelnen die Möglichkeit, reflektierter zu handeln und diese Wirklichkeit, in der wir leben, mitzugestalten. Und das war auch das Ziel der Wiener Volksbildung sowie auch des Vereins Ernst Mach. Dort waren Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen engagiert, die vielen Menschen aus allen sozialen Schichten einen objektiven und rationalen Zugang näher gebracht haben. Wie an anderer Stelle ausgeführt, wurden dort Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die selbständiges Weiterdenken ermöglicht haben und den Menschen dazu verholfen haben, gesellschaftliche Verhältnisse besser zu verstehen. Im Kennenlernen des Fremden, des Anderen, lernt man sich automatisch selber besser kennen. Dadurch wird das Verständnis für die eigene Position in der Gesellschaft geschärft, was Handlungsmöglichkeiten aufzeigt.

Hans Kelsen und auch andere in der Wiener Volksbildung setzten sich dafür ein, dass die Natur des Menschen nicht als unveränderbar gesehen wurde und sich die Menschen dessen bewusst sind – nämlich dass nicht die Natur oder eine übernatürliche Kraft über das Leben entscheiden, sondern sie selbst. Dieses Denken leitet jede wissenschaftliche Tätigkeit an, ein gutes Beispiel kann hierfür die gegenwärtige Geschlechterforschung sein, die das biologische Geschlecht zu trennen versucht vom sozialen und lehrt, dass Geschlechterrollen sozial konstruiert sind. Unter dem Schlagwort „Anatomie ist kein Schicksal“ möchte sie bewusst machen, dass das biologische Geschlecht nichts ist, was den Menschen zu bestimmten Handlungsmustern zwingt, sondern dass wir es selbst sind, die über Verhaltensregeln und gesellschaftliche Normen bestimmen.

³⁶¹ *Dvorák* im Interview im Oktober 2011

Die Politikwissenschaft schafft diesen Zugang, und erzeugt ein Problembewusstsein, gleichzeitig ist sie aus ihrer Tradition heraus aufklärerisch und emanzipatorisch. Dieses Potential muss sie nutzen, um Menschen außerhalb der Universität zu erreichen, damit gesellschaftspolitische Themen und Aktionen, die vor allem das Gemeinwesen betreffen, nicht in elitären oder universitätsnahen Kreisen verbleiben. Kelsens Forderung, dass wissenschaftliche Kenntnisse nicht in einem kleinen Kreis „glücklicher Geburten“ verbleiben, klingt zwar überholt, darüber nachzudenken wieweit sie hergeholt ist, lohnt sich aber allemal. Bildung zu genießen ist eine Sache, die Verantwortlichkeit dieses Wissen weiterzugeben eine andere. Hans Kelsen, Otto Glöckel und auch die Mitglieder des Vereins Ernst Mach haben vorgelebt, dass es sich lohnt das Wissen weiterzugeben und zu teilen. Dvorák resultiert aus der Haltung der Mitglieder des Wiener Kreises und „ihrer“ wissenschaftlichen Weltauffassung, die Notwendigkeit einer engen Zusammenarbeit zwischen wissenschaftlicher Tätigkeit und Bildungsarbeit. Um genau diese Zusammenarbeit geht es hier – wissenschaftliche Erkenntnisse, in dieser Arbeit und in Verbindung mit politischer Bildung sind sozialwissenschaftliche oder politikwissenschaftliche Erkenntnisse gemeint, werden den Menschen als Werkzeuge für das alltägliche, demokratische Zusammenleben mitgegeben.

Was unter dem Schlagwort der Wiener Volksbildung vollbracht und geschafft worden ist, ist eine unglaubliche Errungenschaft. Menschen mit den unterschiedlichsten sozialen Backgrounds, geeint durch den Wunsch nach Bildung, trafen sich um gemeinsam zu lernen. Viele Lehrende, wie die Mitglieder des Wiener Kreises, waren Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, darunter auch solche wie Hans Kelsen, die als Vorläufer der heutigen Politikwissenschaft gelten. In diesem Zusammenhang wird der Auftrag der Politikwissenschaft, nämlich dieses Erbe weitezuführen, noch klarer... Diese Bedeutung spricht auch Dvorák an, wenn er „an eine europäische Tradition der Wissenschaft von der Politik in der Moderne“ erinnert, „die eben stets verbunden gewesen ist mit der allgemeinen Vermittlung der wissenschaftlichen Einsichten, mit Aufklärung und Volksbildung“³⁶².

³⁶² Dvorák im Interview im Oktober 2011

„Es muss uns mehr gelingen, Demokratie nicht als etwas von außen „Aufgesetztes“ zu sehen, sondern Demokratie muss als eine Art Habitus entwickelt, verinnerlicht und in allen Bereichen menschlichen Lebens gelebt werden, das heißt aber auch, dass wir Bildung und Erwachsenenbildung wieder stärker als politisches und demokratisches Projekt sehen – und zwar in der Gesamtheit all ihrer Themen und Bereiche, ihrer Formate und Settings“³⁶³

Diese Diplomarbeit möchte sich dieser Forderung anschließen und die Politikwissenschaft auffordern ihren Beitrag zu ihrer Umsetzung zu leisten. Sie kann es und sie muss es, wenn sie ihrer Verantwortung als wissenschaftliche Disziplin gegenüber der Gesellschaft gerecht werden will.

Auch heute ist es eine wichtige Aufgabe der Erwachsenenbildung, Menschen dazu zu befähigen, ihre politische Verantwortlichkeit wahrzunehmen. Die Politikwissenschaft setzt sich intensiv mit „dem Politischen“ auseinander und weiß somit gut, was es heißt Erwachsenenbildung als politisches Projekt umzusetzen. Das Bildungszentrum leistet großartige soziale Arbeit – vielleicht könnte ein politisches Selbstverständnis durch wissenschaftlichen Input mehr Eingang finden.

Die Politikwissenschaft kann durch die gezielte Vermittlung sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, vor allem mit dem Zusatz des „Politischen“, ein Begriff, der zum „täglich Brot“ der Politikwissenschaft gehört und über dessen Bedeutung viel gearbeitet wird, ihren Beitrag zur Verwirklichung der Demokratie leisten. Durch Kooperation mit Bildungsinstitutionen, aber auch mit anderen Disziplinen, könnte sie mithilfe eine Zivilgesellschaft aufzubauen, die ein demokratisches Gemeinwesen wieder mehr in den Mittelpunkt rückt.

Das ist für die Politikwissenschaft kein altruistischer Akt, weil sie selbst als Disziplin vom Faktum der Demokratie lebt. „Denn Wissenschaft kann nur gedeihen, wenn sie frei ist“³⁶⁴ ...

³⁶³ Gruber, Demokratie und lebenslanges Lernen in: KSÖ-Gesellschaftspolitik (Hrsg.), Nachrichten und Stellungnahme der Katholischen Sozialakademie Österreichs Ausgabe 7/2011

³⁶⁴ Kelsen nach Ehs, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz-Verlag, Wien 2007, 139

5. Anhänge

5.1. Audioaufnahme: Interviews und Radiosendung

5.2. Schriftliches Interview

Zusammenfassung des Interviews zur Frage des Verhältnisses von Politikwissenschaft und politischer Bildung mit Univ.Doz. Dr. Johann Dvorák im Oktober 2011:

Die Studienprogrammleitung POLITIKWISSENSCHAFT ist im Zeitraum 2005 bis zum Sommersemester 2011 bemüht gewesen, im Rahmen des zunächst bestehenden Curriculums (Diplomstudium) und dann des neuen Curriculums des Bachelor- und Masterstudiums eine einigermaßen systematische Anreicherung des Lehrprogramms in einem informellen Lehr- und Lernfeld (und auch Forschungsfeld) "Politische Bildung" vorzunehmen.

Dies wurde von Seiten der Studierenden mit hohem Zuspruch angenommen.

Und es ist auch bemerkenswert, mit welchem großem Engagement und Intensität seitens der Studierenden gearbeitet wurde, wie gering (absolut und erst recht im Vergleich mit vielen anderen Lehrveranstaltungen) die Drop-out-Quote war, und welche hohe Qualität viele der Proseminar- und Seminararbeiten hatten.

Darüber hinaus sind eine Reihe von Diplomarbeiten und Dissertationen zum Thema "Politische Bildung" im Gefolge dieses besonderen Lehrangebotes entstanden, wobei auch hier wiederum auf die zum Teil hervorragende Qualität der Arbeiten hingewiesen werden kann.

Zur Frage, was Politikwissenschaft zur politischen Bildung beitragen kann, denke ich, dass zunächst die Einsicht und die Erinnerung wichtig ist, dass Politikwissenschaft immer eine sozialwissenschaftliche Mischdisziplin gewesen ist, die sich durchaus der Erkenntnisse anderer wissenschaftlicher Disziplinen zu bedienen vermochte, um sie auf den Bereich der Politik anzuwenden:

Rechts- und Staatswissenschaft, Literatur- und Kunstwissenschaft, Ästhetik, Psychoanalyse ...

Darüber hinaus ist aber auch zu erinnern an eine europäische Tradition der Wissenschaft von der Politik in der Moderne, die eben stets verbunden gewesen ist mit der allgemeinen Vermittlung der wissenschaftlichen Einsichten, mit Aufklärung und Volksbildung (wobei jegliche für die Individuen wirklich brauchbare allgemeine

Bildung immer schon politische Bildung, nämlich Befähigung zum eigenständigen Leben und zur politischen Gestaltung der Gesellschaft gewesen ist).

Diese Tradition reicht von Francis Bacon, Jan Amos Comenius über Thomas Hobbes, John Locke, David Hume, Adam Smith und Thomas Paine bis hin zur wissenschaftlichen Weltauffassung des Wiener Kreises, Hans Kelsen, Sigmund Freud, Theodor W. Adorno, Walter Benjamin und anderen Vertretern der Frankfurter Schule und ihren Nachfahren, wie etwa Oskar Negt...

So scheint es mir wichtig, dass Politikwissenschaft politische Bildung nicht als Summe methodischer Anwendungsprobleme (als im schlechten Sinne “Didaktik der politischen Bildung”) darbietet; sondern: an ausgewählten Inhalten (konzentriert und exemplarisch) die für politische Bildungsarbeit mit Heranwachsenden und Erwachsenen notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten als anzuwendende (und immer wieder zu erweiternde) *wissenschaftliche* Kenntnisse und Fertigkeiten erlernbar macht. [Siehe dazu auch das Literaturverzeichnis, sowie einen “Klassiker” – Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen (Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt, 1968) und demnächst in Neuauflage im Wallstein-Verlag]

5.3. Literaturverzeichnis

Achs Oskar/ **Krassnigg** Albert, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Otto Glöckel und die österreichische Schulreform in der Ersten Republik. Jugend und Volk, Wien 1974

Achs Oskar (Hrsg.), Otto Glöckel. Ausgewählte Schriften und Reden. Jugend & Volk, ÖBV, Wien 1985

Altenhuber Hans, Universitätsausdehnung und Arbeiterbildung. In: **Stifter** 1995, I/1-I/5.

Altenhuber Hans (Hrsg.), Bildung, Freiheit, Fortschritt - Gedanken österreichischer Volksbildner. Verband österreichischer Volkshochschulen, Wien 1965

Battista Ludwig, Die österreichische Volksschule. 3. Auflage ÖBV, Wien 1948

Blaschek Hannelore, Volksbildnerische Initiativen auf dem Lande in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: **Filla /Gruber /Jug** 1998, 66-77.

Buchstein Hubertus, Politikunterricht als Wirklichkeitsunterricht. Zum Nutzen der Politikwissenschaft für die politische Bildung. In: Breit/Schiele (Hrsg.), Demokratie braucht politische Bildung. Wochenschau Verlag, Schwalbach 2004, 47-62.

Brugger Walter (Hrsg.), Philosophisches Wörterbuch. 16. Auflage, Herder, Freiburg; Basel; Wien 1981

Dahms Hans Joachim, Philosophie, Wissenschaft, Aufklärung. Beiträge zur Geschichte und Wirkung des Wiener Kreises. de Gruyter & Co, Berlin; New York, 1985

Dvorák Johann, Wissenschaft und Volksbildung am Beispiel des Wiener Kreises. In: Verband österreichischer Volkshochschulen (Hrsg.), Die österreichische Volkshochschule, Nr. 119, 1981, 181-187.

Dvorák Johann, Wissenschaftliche Weltauffassung, die Glöckelsche Arbeitsschule und Volksbildung als umfassende Aufklärung. In: **Filla** 1982, 27-40.

Dvorák Johann, Wissenschaftliche Weltauffassung, Volkshochschule und Arbeiterbildung im Wien der Zwischenkriegszeit. In: **Dahms** 1985, 129-143.

Dvorák Johann, Wissenschaftliche Weltauffassung und Volksbildung in Wien. In: **Knittler-Lux** 1987, 37-42.

Dvorák Johann, Wissenschaftliche Weltauffassung, Arbeiterbewegung und die Wiener Volkshochschulen in der 1. Republik. In: **Stifter** 1995, IV/1-IV/7.

Dvorák Johann, Kulturarbeit heute: Förderung des Irrationalismus und der Aufklärung? In: Die österreichische Volkshochschule, Nr. 112, 1979, 7-10.

Dvorák Johann, Edgar Zilsel und die Einheit der Erkenntnis. Löcker, Wien 1981

Dvorák Johann, Kultur und Arbeiterkultur. In: Zeitgeschichte. September 1981, 466-472.

Dvorák Johann, Otto Neurath und die Volksbildung. Einheit der Wissenschaft, Materialismus und umfassende Aufklärung. In: Stadler (Hrsg.), Arbeiterbildung in der Zwischenkriegszeit, Löcker, Wien 1982, 149-156.

Dvorák Johann, Zur Kultur der Arbeiterklasse. In: Zeitgeschichte, Heft 11-12, 1982, 408-414.

Dvorák Johann, Politische Bildung und literaturbezogene Bildungsarbeit. In: Die österreichische Volkshochschule. Heft 137/1985, 1-6.

Dvorák Johann, Kultur-Arbeit und Volksbildung. Aufklärung und bewußte Lebensgestaltung gegen Irrationalismus und Resignation. In: Bildung für alle. Festschrift 35 Jahre Verband Österreichischer Volkshochschulen. Grasl, Bad Vöslau 1985, 115-120.

Dvorák Johann, Zum gegenwärtigen Verhältnis von Wissenschaft und Erwachsenenbildung. In: Die österreichische Volkshochschule. Sonderheft 1986, 16-20.

Dvorák Johann, Lesen, Literatur und Gesellschaft. Über den Erwerb und Verlust von Lesefähigkeit. In: Einheit in der Vielfalt. Grasl, Wien; Baden 1987, 111 – 118.

Dvorák Johann, Die 'Gelehrtenrepublik der Arbeit'. Wissenschaft, Schulreform und Volksbildung im 'Roten Wien' und ihre Zerstörung durch Austrofaschismus und Nationalsozialismus. In: Stadler, Vertrieben Vernunft II. Jugend und Volk, Wien; München 1988, 886-890.

Dvorák Johann, Notizen zur gesellschaftlichen Funktion des Lesens. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 1/1989, 2 – 7.

Dvorák Johann, Anmerkungen zu Enzensbergers Lob des Analphabetismus. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 2/1989, 13-15.

Dvorák Johann, Neue Wissenschaft, neue Kunst, neue Gesellschaft. Einstein und die Wiener intellektuelle Avantgarde. In: Zeitmontage: Albert Einstein, Elefantentpress, Berlin 1989, 68-75.

Dvorák Johann, Neuzeitliche Wissenschaft und ihre Verbindung mit Volksbildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 5-6/1990 Wien, 12-26.

Dvorák Johann, Zur Ideengeschichte und Funktion der politischen Bildung. Von der Englischen zur Französischen Revolution. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 2/1991, 13-16.

Dvorák Johann, Gewerkschaftliche Bildungsarbeit und Volksbildung. Probleme und Perspektiven. In: Die österreichische Volkshochschule. Heft 161, 1991, 1-5.

Dvorák Johann, Otto Neurath and Adult Education: Unity of Science, Materialism and Comprehensive Enlightenment. In: Uebel (Ed.), Rediscovering the Forgotten Vienna Circle, Kluwer, Dordrecht; Boston; London 1991, 265-274.

Dvorák Johann, Modernität und Lektüre. Über die Veränderungen von Schreibweisen und Lesemöglichkeiten in der modernen Literatur. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 3/1992, 18-23.

Dvorák Johann, Fragmente über Sprache, Kultur und Volksbildung unterm Kapitalismus. Oder: Was wir noch immer von Antonio Gramsci lernen könnten ... In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 5/1992, 27-30.

Dvorák Johann, Aufklärung, Massenbildung und die gesellschaftlichen Machtverhältnisse. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 6/1992, 38-40.

Dvorák Johann, Wissenschaftliche Weltauffassung, Marxismus und Arbeiterbildung im Wien der zwanziger und frühen dreißiger Jahre. Am Beispiel von Otto Neurath und Edgar Zilsel. In: Apitzsch (Hrsg.), Neurath, Gramsci, Williams. Theorien der Arbeiterkultur und ihre Wirkung. Argument-Verlag, Hamburg; Berlin 1993, 37-51.

Dvorák Johann, Über die Erziehung der Sinne. Ein Versuch. In: Dvorák/Jochum/Stagl (Hrsg.), Akustisches. Visuelles. Literarisches. Eine Materialiensammlung. ÖBV, Wien 1993, 9-17.

Dvorák Johann, Die Wiederkehr des schönen Scheins? Moderne Kunst, Ästhetik, Bildung und Demokratie. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 6/1993, 17 – 20.

Dvorák Johann, Edgar Zilsel, Wissenschaft und Volksbildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 3/1994, 7-14.

Dvorák Johann, Nikolaus Lenau, Walter Benjamin und die Tradition Unterdrückten. In: Erwachsenenbildung in Österreich Heft 6/1994, 38-42.

Dvorák Johann, Lesen, Literatur und Volksbildung. Versuche einer Sozialgeschichte der Institutionen, Ideen und Technologien. In: Lenz (Hrsg.), Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Profil Verlag, München; Wien 1994, 191-201.

Dvorák Johann, Volksbildung, politische Bildung und Demokratie in Europa im 16. und 17. Jahrhundert. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 2/1995, 49-58.

Dvorák Johann, Über Erwachsenenbildung, Demokratie und die moderne Lebensweise. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 4/1995, 8-13.

Dvorák Johann, Kunst als produktive Arbeit bei Heinrich Heine und Charles Baudelaire. In: Erwachsenenbildung in Österreich, Heft 6/1995, 29-35.

Dvorák Johann, Lesen, Schreiben und Selbststudium und die demokratische Bildungsarbeit mit Erwachsenen. In: Bisofsky/Stifter (Hrsg.), 'Wissen für Alle'. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie, Verband Wiener Volksbildung, Wien 1996, 178-192.

Dvorák Johann, Neurath, 'Proletarian Democracy' and Social Planning. In: Nemeth/Stadler (Eds.), Encyclopedia and Utopia. The Life and Work of Otto Neurath (1882 - 1945). Kluwer, Dordrecht; Boston; London 1996, 233-244.

Dvorák Johann, Die Volkshochschule als Lernfeld der Demokratie. Oder: Volksherrschaft und die Vermittlung von Herrschaftswissen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen. In: Stifter (Hrsg.): Theorie und Praxis der politischen Bildung an der Volkshochschule. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Verein zur Geschichte der Volkshochschulen, Wien 1997, 42-52.

Dvorák Johann, Der Dichter als Produzent. Heinrich Heine über Bilder, Poesie und Politik. In: Wiener Kunsthefte, Nr. 4/1997, 9-11.

Dvorák Johann, „Schreiben Sie, daß ich unbequem war und es auch nach meinem Tod zu bleiben gedenke.“ Bertolt Brecht, die Kunst und ihre gesellschaftliche Wirksamkeit. In: Wiener Kunsthefte Nr.1/1998, 14-15.

Dvorák Johann, Wortmalereien zur demokratischen Republik Österreich. Im Gedenken an den 12. November 1918. In: Wiener Kunsthefte, Nr. 3/1998, 13-15.

Dvorák Johann, Heinrich Heine über die moderne Kunst, die Revolution und das gute Leben für alle Menschen. In: IWK. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst. Nr.1-2/1998, 9-12.

Dvorák Johann, Materialismus und Kulturtheorie: Walter Benjamin. In: IWK. Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst, Nr. 4/ 1998, 31-38.

Dvorák Johann, Politische Volksbildung. Einige historische Reminiszenzen. In: Knaller (Hrsg.), Gegenkonzepte. Politische Bildung und Erwachsenenbildung. Studienverlag Innsbruck; Wien 1998, 39 – 55.

Dvorák Johann, Alle alles lehren. Zur Geschichte und Aktualität eigenständiger Bildung und Politik. In: Lenz (Hrsg.), Brücken ins Morgen. Bildung im Übergang. StudienVerlag, Innsbruck; Wien; München 2000, 147-165

Dvorák Johann, Ästhetik und politische Ökonomie. Heinrich Heine, Karl Marx und der Saint-Simonismus. In: Beutin/Bütow/Dvorák/Fischer (Hrsg.), Die Emanzipation des Volkes war die große Aufgabe unseres Lebens. Böckel Verlag, Hamburg 2000, 89-104.

Dvorák Johann, Selbstorganisierter Intellekt. Aufklärung, Bildung und Politik im neuzeitlichen England. Studien Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001

Dvorák Johann, Theodor W. Adorno und die Wiener Moderne. Ästhetische Theorie, Politik und Gesellschaft. Peter Lang, Frankfurt am Main 2005

Ehs Tamara, Hans Kelsen und politische Bildung im modernen Staat. Manz, Wien 2007

Ehs Tamara, Hans Kelsen. Eine politikwissenschaftliche Einführung. Facultas, Wien 2009

Ehs Tamara, Über die Ursprünge österreichischer Politikwissenschaft. Ein Blick zurück im Bologna Jahr 2010. In: ÖGPW (Hrsg.), Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft. Facultas, Wien, Heft 2/2010, 223-241.

Engelbrecht Helmut, Das österreichische Gymnasium zwischen 1790 und 1848. In: **Mraz** 1974, 99-117.

Engelbrecht Helmut, Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3, ÖBV, Wien 1984

Exner Adolf, Über politische Bildung. Rede gehalten bei der Übernahme der Rektoratswürde an der Universität Wien. 3. Ausgabe, Duncker&Humblot, Leipzig 1892

Ferstl Friedrich (Mitarb.), Grundbegriffe der Erwachsenenbildung, 2. Band, Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs, Salzburg 1983

Filla Wilhelm (Hrsg.), Universität, Schulreform und Volksbildung, 2. Hietzinger Symposium 23.- 24. März 1982, Verband Wiener Volksbildung 1982

Filla Wilhelm/**Gruber** Elke/**Jug** Jurij (Hrsg.), Erwachsenenbildung 1848 bis 1900, Österreichischer Studienverlag, Innsbruck; Wien 1998

Filla Wilhelm, Arbeiter als Teilnehmer in den Wiener Volkshochschulen der zwanziger Jahre. In: **Stifter** 1995, II/1-II/8.

Filla Wilhelm, Zwischen Arbeiterbewegung und Bürgertum. In: **Knittler-Lux** 1987, 21-36.

Filla Wilhelm, Die Wiener Volksbildung von 1918-1934 – Modell oder Legende? In: **Filla** 1982, 41-90.

Filla Wilhelm, Wissenschaft für alle – ein Widerspruch? Band 11, Studien-Verlag, Innsbruck; Wien; München 2001

Fischl Hans, Schulreform, Demokratie und Österreich 1918-1950. Verlag Jungbrunnen, Wien 1950

Froese Leonhard, Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft. 2. Auflage, Beltz, Weinheim 1967

Froschauer Ulrike/**Lueger** Manfred, ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung. In: Bogner (Hrsg.), Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, Wiesbaden 2005, 223-240.

Gagel Walter, Politische Bildung. In: **Holtmann** 2000, 499-502.

Gaisböck Roman/**Walter** Florian, Determinanten und Auswirkungen sinkender Wahlbeteiligung. Eine längsschnittliche Analyse der Wiener Gemeinderatswahlen 1954-2001, Diplomarbeit, Wien 2005

Gartz Joachim, Weltgeschichte. Wissen leicht gemacht. Compact Verlag, Stockholm 2005

Geier Manfred, Der Wiener Kreis. 4. Auflage, rowohlt Taschenbuch Verlag, Reineck bei Hamburg 2004

Glöckel Otto, 4. Schulreform und Volksbildung in der Republik. Wien 1919

Glöckel Otto, Drillschule-Lernschule-Arbeitsschule. Verlag der Organisation Wien der sozialdemokratischen Partei, Wien 1928

Glöckel Otto, Antrittsrede als Stadtschulratspräsident. In: *Achs* 1985, 224-226.

Glöckel Otto, Glöckels Selbstbiographie – Leben und Wirken bis 1918. Otto Glöckel erzählt aus seinem Leben. In: *Achs* 1985, 20-62.

Glöckel Otto, Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener Schulreform [aus dem Leben eines großen Schulmannes], Verlag Genossenschaftsdruckerei, Zürich 1939

Göhring Walter, Blitzlichter zur Frage Bildungsziele und Aktivitäten der österreichischen Arbeiterbewegung. In: *Stifter* 1995, III/1-III/33.

Gruber Elke, Zur Geschichte beruflicher Weiterbildung in Österreich. In: *Filla/Gruber/Jug* (Hrsg.), 1998, 107-131.

Gruber Elke, Ein offenes Projekt! In: Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich (Hrsg.), Band I/2002, 3-6.

Gruber Elke, Demokratie und lebenslanges Lernen. In: KSÖ-Gesellschaftspolitik (Hrsg.), Nachrichten und Stellungnahme der Katholischen Sozialakademie Österreichs Ausgabe 7/2011

Gutkas Karl, Österreich unter dem geistigen Einfluß von Aufklärung und Josephinismus. In: *Mraz* 1974, 9-28.

Hackl Bernd, Die Arbeitsschule. Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1990

Hellmuth Thomas/**Hiebl** Ewald/**Marchner** Günther/**Scheutz** Martin (Hrsg.), Visionäre bewegen die Welt. Ein Lesebuch durch das Salzkammergut. Anton Pustet Verlag, Salzburg 2005

Hiebl Ewald, Auf halbem Weg in die Moderne. Soziale Absicherung und politische Partizipation der österreichischen Salzarbeiterschaft zur Jahrhundertwende. In: *Hiebl/Hellmuth* 2001, 221-240.

Hiebl Ewald/**Hellmuth** Thomas, Kulturgeschichte des Salzes. 18. bis 20. Jahrhundert. Verlag für Geschichte und Politik, Wien 2001

Hiebl Ewald/ **Ortmayr** Norbert, Zahlen-Visionen. Demografische Entwicklung und Modernisierung des Salzkammergutes 1800-2100. In: **Hellmuth/Hiebl/Marchner/Scheutz** (Hrsg.) 2005, 213-219.

Hinteregger Robert, Bildungspolitische Tendenzen in Österreich 1918-1934. In: **Klingenstein/Lutz/Stourzh** 1978, 264-301.

Holtmann Everhard, Politik-Lexikon. 3. Auflage, Oldenburg, München; Wien 2000

Jaestaedt Matthias (Hrsg.), Verteidigung der Demokratie. Abhandlungen zur Demokratietheorie. Mohr Siebeck, Tübingen 2006

Juchler Ingo, Politische Bildung. In: **Nohlen/ Schultze** (Hrsg.) 2010, 778-781.

Kelsen Hans, Politische Weltanschauung und Erziehung. In: Annalen für soziale Politik und Gesetzgebung. Bd. 2, 1913, 1-26, nach dem Nachdruck in: Klecatsky /Marcic/Schambeck (Hrsg.), Die Wiener Rechtstheoretische Schule. Schriften von Hans Kelsen, Adolf Merkl, Alfred Verdross. Europa Verlag, Wien 1968, 1501-1524.

Kelsen Hans, Vom Wesen und Wert der Demokratie. Neudruck der 2. Auflage Tübingen 1929, Scientia Verlag, Aalen 1963

Kelsen Hans, Vom Wesen und Wert der Demokratie. 2. Neudruck der 2. Auflage Tübingen 1929, Scientia Verlag, Aalen 1981

Kelsen Hans, Wissenschaft und Demokratie. In: **Jaestaedt** 2006, 238-248.

Knittler-Lux Ursula (Hrsg.), Bildung bewegt – 100 Jahre Wiener Volksbildung. Verband Wiener Volksbildung, Wien 1987

Kienesberger Klaus/**Kienesberger** Michael/**Pressl** Wendelin/**Riedl** Franz, unSICHTBAR Widerständiges im Salzkammergut. Czernin Verlag, Wien 2008

Klingenstein Grete/ **Lutz** Heinrich/ **Stourzh** Gerald (Hrsg.), Bildung, Politik und Gesellschaft. Verlag für Geschichte und Politik, Wien 1978.

Köhler Eckehart, Die Metaphysik des Wiener Kreis. In: **Dahms** 1985, 190-204.

Konrad Helmut, Der Zeithintergrund: 1848 bis zur Jahrhundertwende. In: **Filla/Gruber/Jug** (Hrsg.), 1998, 9-17.

Kurz Michael, Die Tradition der Revolution. Der Bauer Franz Muß und der Widerstand im Salzkammergut. In: **Hellmuth/Hiebl/Marchner/Scheutz** (Hrsg.) 2005, 93-104.

Lepsius Oliver/**Jestaedt** Matthias, Der Rechts- und der Demokratietheoretiker Hans Kelsen – Eine Einführung. In: **Jaestaedt** 2006, VII – XXIX.

Maier Karl Ernst, Das Werden der allgemeinbildenden Pflichtschule in Bayern und Österreich. Eine Vergleichende Untersuchung von den Anfängen bis zur Gegenwart. Brügel & Sohn, Ansbach 1967

Maurer Lutz, Plädoyer für ein Paradies. In: **Hellmuth/Hiebl/Marchner/Scheutz** (Hrsg.) 2005, 8-11.

Marchner Günther, Gemeinsam abheben. Die Macht von Visionen in beliebten und anderen Gegenden. In: **Hellmuth/Hiebl/Marchner/Scheutz** (Hrsg.) 2005, 220-228.

Mikschy Hans, Der Kampf um das Reichsvolksschulgesetz 1869. Kodek, Wien 1949

Mraz Gerda (Red.), Österreichische Bildungs- und Schulgeschichte von der Aufklärung bis zum Liberalismus. Institut für österreichische Kulturgeschichte, Eisenstadt 1974

Negt Oskar, Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform. Steidl-Verlag, Göttingen 2010

Nohlen Dieter/ **Schultze** Rainer-Olaf (Hrsg.), Lexikon der Politikwissenschaft. Band 2 N-Z, 4. aktualisierte und erweiterte Auflage, München 2010

Prinz Hubert, Epochen der österreichischen Bildungsgeschichte unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Zusammenhänge. Dissertation Wien 1995

Prüfer Thomas, Die Bildung der Geschichte. Friedrich Schiller und die Anfänge der modernen Geschichtswissenschaft. Böhlau-Verlag, Köln 2002

Quatember Wolfgang/**Felber** Ulrike/ **Rolinek** Susanne, Das Salzkammergut: seine politische Kultur in der Ersten und Zweiten Republik. Verlag Franz Steinmaßl, Grünbach 2000

Rolinek Susanne, Für die Republik Ausseerland. Die NS-Widerstandskämpfer im Salzkammergut. In: **Hellmuth/Hiebl/Marchner/Scheutz** 2005, 105-112.

Rolinek Susanne/**Lehner** Gerald /**Strasser** Christian, Im Schatten von Hitlers Heimat. Reiseführer durch die braune Topografie Oberösterreichs. Czernin Verlag, Wien 2010

Salber Evelyn, Die Entwicklung der Volksschule in Österreich unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von Kirche, Staat und Gesellschaft, 1770-1918. Diplomarbeit Wien 2007

Schacht Axel, Bedingungen und Traditionen des Widerstands im Salzkammergut. In: **Kienesberger/Kienesberger/Pressl/Riedl** 2008, 48-59.

Scheipl Josef/ **Seel** Helmut, Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens 1750-1938. Leykam, Graz 1985

Seel Helmut, Bildung durch Wissenschaft in Schule und Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung in Österreich. Heft 5/1992, 21-27.

Stadler Friedrich, Popularisierungsbestrebungen im Wiener Kreis und „Verein Ernst Mach“. In: **Dahms** 1985, 101-128.

Stadler Friedrich, Studien zum Wiener Kreis. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1997

Stifter Christian (Hrsg.), Arbeiterbildung und Volkshochschule. 2. Auflage, Verein zur Geschichte der Volkshochschulen – Österreichisches Volkshochschularchiv, Wien 1995

Teml Hubert, Die Lehrerbildung nach dem Reichsvolksschulgesetz. In: **Mraz** 1974, 91-98.

Tremel Ferdinand, Wirtschaft und Bildung im österreichischen Frühliberalismus. In: **Mraz** 1974, 29-45.

Weiß Ulrich, Positivismus. In: **Nohlen/ Schultze** (Hrsg.) 2010, 833.

Wiesinger-Stock Sandra, Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Studien-Verlag, Innsbruck; Wien 2002

Verein Ernst Mach (Hrsg.), Wissenschaftliche Weltauffassung. Wolf-Verlag, Wien 1929

Internetquellen

Die Internetquellen wurden im Zeitraum zwischen Jänner und Oktober 2011 recherchiert und vor Abgabe der Arbeit im Oktober 2011 nochmals zur Kontrolle abgerufen.

Detsch Roland, Kritizismus. Online abrufbar: <http://www.cpw-online.de/lemmata/kritizismus.htm>

Gürses Hakan, Das Politische (in) der politischen Bildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 11, Wien 2010. Online abrufbar: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf>

Hellmuth Thomas, Die „Erfindung“ des Salzkammerguts. Imaginationen alpiner Räume und ihre gesellschaftliche Funktionen. In: **Mathieu Jon/Boscani Leoni** Simona, Die Alpen. Zur Wahrnehmungsgeschichte seit der Renaissance. Europäischer Verlag der Wissenschaften, Bern 2005, 349-363. Online abrufbar: <http://www.unilu.ch/files/Die-Alpen-Wahrnehmungsgeschichte.pdf>

Homepage Hans Kelsen Institut: <http://www.univie.ac.at/staatsrecht-kelsen/>

Homepage SPÖ-Gmunden: <http://lo.ooe.spoe.at/3178+M521b67027e3.html>

Immaterielles KulturErbe Salzkammergut:

<http://www.ikes.eu/index.php/immaterielle-kulturgueter/ebenseer-fetzenmontag?start=1>

<http://www.ikes.eu/index.php/immaterielle-kulturgueter/salzkammergut-vogelfang/geschichte-und-beschreibung-des-salzkammergut-vogelfangs>

Komberger Franz, Wirtschaft. In: 400 Jahre Ebensee. Festschrift. Online abrufbar: <http://www.ebensee.at/documents/festschrift.pdf>, 22-23

Loidl Herwart, Ebensee: Geschichte mit Zukunft! In: 400 Jahre Ebensee. Festschrift. Online abrufbar: <http://www.ebensee.at/documents/festschrift.pdf>, 10-12

Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung:

http://www.politischebildung.at/oegpb/bildungsangebot/weitere_angebote

Protestantisches Oberösterreich

<http://www.wabweb.net/history/protestanten/index.htm>

Quatember Wolfgang, Politik. In: 400 Jahre Ebensee. Festschrift. Online abrufbar: <http://www.ebensee.at/documents/festschrift.pdf>, 18-21

Reichsgesetzblatt 1849-1918. Online abrufbar:

<http://alex.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?apm=0&aid=rgb&datum=18670004&seite=00000396&zoom=2>

Rieder Walter, 400 Jahre Salinenort Ebensee 1607-2007. Online abrufbar: http://www.ebensee.at/service_center/download/chronik/400_Jahre_Ebensee_12_2004.pdf

Siebert Horst, Theorieansätze in der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, Wien 2009. Online abrufbar: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>

Wahlergebnisse Oberösterreich. Online abrufbar:

http://www.land-oberoesterreich.gv.at/cps/rde/xchg/SID-4D89ACD4-F5779C80/ooe/hs.xsl/12138_DEU_HTML.htm

5.4. Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit versucht eine Verschränkung der politischen Bildung/Erwachsenenbildung und der Politikwissenschaft, vor dem Hintergrund einer demokratischen Gesellschaftsordnung als normativen Bezugspunkt. Welchen Beitrag hat diese wissenschaftliche Disziplin der Politik zu jener praktisch-politischen Philosophie zu leisten, die als Ziel des menschlichen Handelns ein gelungenes Leben definiert? Die theoretischen Ansätze, die in der Zeit vor und während der 1. Republik zu verorten sind, fordern diesen Beitrag auf indirekte Weise ein.

Hans Kelsen, Otto Glöckel und auch die Initiatoren der Wiener Volksbildung und die Mitglieder des Wiener Kreises lebten alle in einem Wien, dessen soziokulturelles Milieu der Spätaufklärung zugeordnet wird. Zahlreiche neoliberale Strömungen und Vereine am Rande oder innerhalb des linken Lagers entstanden unter dem „Syndrom der Spätaufklärung“. Diesen Bewegungen gemeinsam war eine humanitär-kosmopolitische Grundhaltung verbunden mit einer extremen Fortschritts- und Vernunftorientierung sowie eine sozial- und lebensreformerische Ausrichtung. Sie engagierten sich für eine demokratische Gesellschaft. Eine Gesellschaft, in der jeder und jede Einzelne befähigt wird, mitzugestalten und bewusst teilzuhaben. Bei allen dreien ging es um Bildungsmöglichkeiten zwar „für alle“, aber das implizierte automatisch die besondere Fokussierung der benachteiligten Bevölkerung.

Benachteiligt sind auch oft jene Menschen, denen sich das Bildungszentrum Salzkammergut, das als praktisches Beispiel in dieser Arbeit fungiert, verschrieben hat. Seit Jahren bietet es als soziales Dienstleistungsunternehmen Langzeitarbeitslosen Beschäftigung an und verfolgt das Ziel einer (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt. Die Arbeit verortet das Bildungszentrum im geschichtlichen und kulturellen Kontext der Region und fragt nach dem politischen Moment der vielfältigen Tätigkeitsbereiche der Einrichtung.

Die Vermittlung eines wissenschaftlichen Weltbildes, die Förderung selbständigen Denkens, das politisch wirkt und die Bildung zur Demokratie werden als gemeinsame Ziele von politischer Bildung und Politikwissenschaft erkannt. Diese Arbeit leistet Pionierarbeit wenn sie versucht, das Selbstverständnis eines in der Erwachsenenbildung und politischen Bildung tätigen Menschen aus einer politikwissenschaftlichen Position zu verorten. Die Politikwissenschaft kann und muss einen wichtigen Beitrag zur politischen Erwachsenenbildung leisten, so eine der Hauptaussagen dieser Arbeit.

5.5. Lebenslauf

MARGIT HINTERSTEINER

*4. Jänner 1987 in Scheibbs (NÖ)

mhintersteiner@hotmail.com

Mobil: 0680 40 54 207

Ausbildung:

1993-1997: Volksschule Gresten

1997-2001: Landhauptschule Gresten

2001-2005: Bundesrealgymnasium Waidhofen/Ybbs

Seit 2006: Studium der Politikwissenschaft an der Uni Wien

2008: Auslandssemester an der „science po bordeaux“ in Bordeaux, Frankreich

Praktika/Lebenserfahrung:

- 2005/2006: 10 monatiger Aufenthalt als Au-pair Mädchen in Frankreich
- Sommer 2007 und 2008: Betreuerin bei Kinderferienlagern der Wiener Jugenderholung
- Sommer 2010: Praktikum NÖ Landesregierung: Abteilung Bildungs- und Verwaltungsmanagement
- März 2010 bis Februar 2011: Ehrenamtliche Mitarbeiterin im *Liese-Prokop Integrationshaus*: Lernbetreuung von SchülerInnen und Alphabetisierung von Erwachsenen
- Mitarbeit bei *enchada*: Vorbereitung und Durchführung entwicklungspolitischer Grundkurse in einem Team
- Februar-Juni 2011: wissenschaftliches Praktikum im *Paulo Freire Zentrum*
- seit Februar 2011: ehrenamtliche Tätigkeit beim Verein *Lobby16*: Unterstützung eines unbegleitet minderjährigen Flüchtlings zur Erlangung des Hauptschulabschluss
- Seit Juli 2011: Verkaufshilfe bei *america latina*
- Seit September 2011: Mitarbeit im Redaktionsteam des *Paulo Freire Zentrums*
- Sprachkenntnisse: Französisch (Diplôme en langue française)
Englisch (Maturaniveau)
Spanisch (Grundkenntnisse)