

D
20.396







P.T.Herrn Professor

" " "

zur Begutachtung.

Leitper

Zdorozil

als Referenten

Wien, am

7. Mai 1975

Der Dekan:

INHALTSVERZEICHNIS

25.477

Seite

Einleitung	3
SOZIALISTISCHE ERZIEHUNG IM AUSTROMARXISMUS	***
Analyse der Beiträge	7
1.1. Der Begriff von	7
Der Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie	7
1.1.1. Soziologie und Sprachgeschichtliche	7
Forderungen an die Pädagogik von Sozialismus	9
1.1.2. Kriterien in den Jahren 1918 - 1934	10
1.1.3. Sozialismus und Marxismus	11
1.1.4. Über die Wandelbarkeit von Inhalt und Wesen	12
des Sozialismus	12
1.2. Der pädagogische Ansatz	14
1.3. Sozialistische Pädagogik oder sozialistische	17
Erziehung?	17
2. Grundlegung	20
2.1. Versuch der Widerlegung gängiger Vorurteile	20
gegen sozialistische Erziehung	20
2.2. Kant und der Dissertation	24
2.2.1. Kant zur Erlangung des Doktorgrades	24
2.2.1.1. Zur Orientierungstheorie. Bürgerliche und prole-	29
tarische Wissenschaften an der	29
2.2.1.2. Ethik an philosophischen Fakultät	33
2.2.1.3. Parallelen und Differenzen im Kantschen und	34
Schneckschen Denken	34
2.2.1.4. Zusammenfassung Universität Wien	37
2.2.2. Kants Schrift über Kategorik	39
2.3. Der Beitrag zur Pädagogik	45
2.3.1. Historischer eingereicht von	49
Peter Schneck	49
2.3.2. Dialektik: Methode der Metaphysik?	50
2.3.3. Anthropologie	53
2.3.4. Sein und Bewußtsein	56
2.3.5. Entfremdung und Überwindung durch alle-	58
seitige Entwicklung des Menschen	58

Promoviert zu

Dr. phil. sc.

8. JULI 1975





B.T.Herrn Professor

als Referenten

Wien am 18. Februar 1898

Der Dekan:

Prof. Dr. H. A. Hartmann

SOCIALISTISCHE ERZIEHUNG IM AUSTROMARXISMUS

20.3 PG

Der Preis der gesamten Ausgabe sozialdemokratische

aus dem

zu den Jahren 1898 - 1899

Dissertation

aus Prag wurde der Dekorations-

am set

bibliographie der Schriften

der

Universität Wien

erhalten wird von

Befreiungskampf

Wien 1898



8. Januar 1898

	Seite
I N H A L T S V E R Z E I C H N I S	
3.	
Sozialistische Erziehung	60
3.1. Der Verständnis von Erziehung im Sozialismus Seite	
0.2. Einleitung	34
1.2.1. Analyse der Begriffe	74
1.1.2. Der Begriff von Sozialismus	78
1.1.1. Etymologie und Sprachgebrauch	71
1.1.2. Forderungen an einen Begriff von Sozialismus	9
1.1.3. Kriterien für Sozialismus	10
1.1.4. Sozialismus und Marxismus	11
1.1.5. Über die Wandelbarkeit von Inhalt und Wesen des Sozialismus	12
1.2.2.1. Der pädagogische Ansatz	140
1.3.2.2. Sozialistische Pädagogik oder sozialistische Erziehung?	17
2.	20
2.1. Versuch der Widerlegung gängiger Vorwürfe gegen sozialistische Erziehung	20
2.2. Kant und der Sozialismus	24
2.2.1. Kant in der Sicht des Austromarxismus	24
2.2.1.1. Zur Erkenntnistheorie. Bürgerliche und prole- tarische Wissenschaft	29
2.2.1.2. Ethik und Sozialismus	33
2.2.1.3. Parallelen und Differenzen im kantschen und marxschen Denken	34
2.2.1.4. Zusammenfassende Stellungnahme	37
2.2.2. Kants Schrift über Pädagogik	39
2.3. Der Beitrag Marx' zur Pädagogik	45
2.3.1. Historischer oder philosophischer Materia- Anhang lismus?	48
2.3.2. Dialektik: Methode oder Metaphysik?	50
2.3.3. Anthropologie	53
2.3.4. Sein und Bewußtsein	56
2.3.5. Entfremdung und ihre Überwindung durch all- seitige Entwicklung des Menschen	58



	Seite
0. Einleitung	
3.	60 >
3.1.	Der Stellenwert von Erziehung im Sozialismus
3.2.	Die Beschaffenheit sozialistischer Erziehung
3.2.1.	Erzieht der Mensch oder erziehen die Umstände?
3.2.2.	Erziehung und Klassenkampf
3.2.3.	Kann sozialistische Erziehung neutral sein?
3.2.4.	Sozialistische Erziehung - praktisch oder unpraktisch?
3.3.	Die Ziele sozialistischer Erziehung
3.3.1.	Die Hervorbringung des neuen Menschen
3.3.2.	Qualifikationen des Erzogenen
3.3.2.1.	Kritikfähigkeit
3.3.2.2.	Sittliche Freiheit
3.3.2.3.	Solidarität
3.4.	Die Gestaltung sozialistischer Erziehung
3.4.1.	Gibt es Mittel sozialistischer Erziehung?
3.4.2.	Wie sozialistische Erziehung geleistet werden kann
3.4.2.1.	Erziehung durch Arbeit zur Arbeit
3.4.2.2.	Gleichbehandlung der Geschlechter
3.4.2.3.	Selbstverwaltung
3.4.3.	Kritik der Erziehungsinstitutionen
3.4.3.1.	Familie
3.4.3.2.	Schule
3.4.3.3.	Erziehungsorganisationen des Proletariats
4.	Zusammenfassung
Anhang	131
Literaturverzeichnis	135
Curriculum Vitae	144

¹ Bauer, Otto: Austromarxismus. In: Sandwichter, H. J. (Hg.): Austromarxismus, Frankfurt 1970, S. 492.



O. Einleitung, soweit sie von Sozialdemokraten gestaltet wurde, wird das Wort in dieser Arbeit verwendet. Gegenstand dieser Arbeit ist die Theorie der in den Jahren 1918 bis 1934 in Österreich geübten sozialistischen Erziehung. Ausgehend von einem kritisch-philosophischen Ansatz der Pädagogik soll einerseits überprüft werden, ob diese Theorie sozialistischer Erziehung mit jenem Ansatz von Pädagogik vereinbar ist. Andererseits sollen die von sozialistischen Erziehungstheoretikern im genannten Zeitraum erstellten Theorien auf ihre Bedeutung für die Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft untersucht werden.

Die Methode versucht, der Art des Gegenstandes gerecht zu werden, sie ist als darstellend, problemgeschichtlich und systematisch aufzufassen. Da die Bekanntheit der historischen Fakten nicht allgemein vorauszusetzen ist, kann auf Darstellung nicht verzichtet werden. Als problemgeschichtlich ist die Methode anzusehen, weil historische Lösungen heute gleichfalls bestehender Probleme der Pädagogik untersucht werden, als systematisch, weil nur auf diese Weise für die Grundlegung der Pädagogik als Wissenschaft relevante Erkenntnisse zu gewinnen sind.

Das Wort "Austromarxismus" wurde erstmals von L. Boudin, einem amerikanischen Sozialisten, verwendet, und zwar als Bezeichnung einer Gruppe junger österreichischer Theoretiker, der Max Adler, Karl Renner, Rudolf Hilferding und Otto Bauer angehörten. Später bürgerte sich ein weiterer Sinn des Wortes ein, das nun als Bezeichnung für die in der österreichischen Sozialdemokratie gängigen Auffassungen über theoretische Probleme des internationalen Sozialismus, wie sie nach dem Ersten Weltkrieg entwickelt und im Linzer Programm der Sozialdemokratie zusammengefaßt und formuliert wurden, Verwendung fand.¹ In diesem weiteren Sinne, der "Austromarxismus" schließlich zur Bezeichnung der gesamten

¹ Bauer, Otto: Austromarxismus. In: Sandkühler, H. J. (Hg.): Austromarxismus, Frankfurt 1970, S. 49f.



Epoche machte, soweit sie von Sozialdemokraten gestaltet wurde, wird das Wort in dieser Arbeit verwendet. Gegenstand ist die Pädagogik im Austromarxismus. Seine politische Theorie, ihr Erfolg oder Mißerfolg stehen außerhalb des Rahmens der Themenstellung.

Das Philosophische Wörterbuch der DDR erblickt im Austromarxismus eine "Spielart des Revisionismus", er habe sich "um die Jahrhundertwende ... vor allem im Schlepptau des Neukantianismus und Positivismus" bewegt, im Linzer Programm schließlich den "revolutionären Klassenkampf" bedingungslos abgelehnt.¹ Die Einbringung des kantschen Sittengesetzes in den Sozialismus stellt für die Vertreter dieser Ansicht einen "reaktionären Angriff auf den revolutionären wissenschaftlichen Sozialismus und auf die praktische revolutionäre Bewegung der Arbeiterklasse" dar.²

Im Gegensatz zu diesen Auffassungen soll für den Bereich der Erziehungstheorie der Nachweis erbracht werden, daß im Austromarxismus marxistische Substanz nicht nur bewahrt, sondern auch entwickelt, revolutionärer Klassenkampf nicht bedingungslos abgelehnt, sondern in eigener Weise aufgefaßt wurde, und daß die Einbringung der kantschen Ethik in den Sozialismus seine notwendige Ergänzung und nicht dessen Verfälschung darstellte.

Um der Kritik von marxistisch-leninistischer Seite begegnen zu können, wird die Vereinbarkeit der Theorie sozialistischer Erziehung im Austromarxismus mit marxschen Auffassungen zu erweisen sein. Neben dem Aufzeigen von Parallelen und Differenzen im kantschen und marxschen Denken soll die Ergänzungsbedürftigkeit des Marxismus durch kantsche Ethik nachgewiesen werden. Um die vom Austromarxismus postulierte Zulässigkeit und Notwendigkeit der Verbindung von kantschem und marxschem Denken auf ihre Legitimität zu überprüfen, ist es nötig, auf die Elemente

¹ Klaus, G. und M. Buhr: Philosophisches Wörterbuch, Bd. 1 u. 2, Berlin 1972, S. 157ff. mit der "DDR-Pädagogik"

² Ebd., S. 558f.

der Verbindung zurückzugehen, kantsche und marxsche Lehren, soweit sie für Pädagogik von Bedeutung sind, zu untersuchen und ihre austromarxistische Interpretation kritisch zu prüfen. ~~kritisch-philosophische Pädagogik~~ Sozialistische Erziehung im Austromarxismus ist nicht nur gegen leninistische Auffassungen abzugrenzen, sondern in gleicher Schärfe auch gegen bürgerliche Erziehung. Obwohl die Fragwürdigkeit des Begriffes "bürgerlich" für die systematische Behandlung pädagogischer Probleme bewußt ist – umfaßt er doch auf dem Gebiet der Erziehung divergierende Auffassungen und Bestrebungen, die sich in Detailfragen durchaus mit den Auffassungen und Bestrebungen sozialistischer Erzieher decken können – kann auf seine Anwendung nicht verzichtet werden. Im gesamten haben diese Richtungen und Bestrebungen doch ein Gemeinsames, nämlich, daß sie die zufällig vorgefundene Verteilung des Eigentums und deren Aufrechterhaltung durch bürgerliches Recht als gesetzt hinnehmen. Sie sind nicht fähig, die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Eigentum, nach der Vernünftigkeit von Eigentum zu stellen. Sie tragen durch die Nichtbeachtung und Nichtreflexion dieser Verhältnisse zu deren Tradierung bei. Mit der Zuordnung des Prädikats "bürgerlich" ist zwar eine Klassifizierung vorgenommen, nicht aber eine Wertung. Bürgerliches Denken kann durchaus im Sinne der Menschheitsziele wirksam werden, seiner Entfaltung ist jedoch die Grenze der Eigentumsordnung gesetzt. ~~zitierend, die Studentenbewegung, das Volksbildungsinstitut~~ Bisher hat bürgerliche Erziehungstheorie die Auseinandersetzung mit sozialistischer Erziehung in der Regel verweigert, entweder, indem sie ihr von vornherein die Fähigkeit absprach, "pädagogisch" zu sein, oder indem sie deren Existenz einfach übersah. Wo eine Auseinandersetzung dennoch stattfand, geschah das unter unfruchtbaren Fragestellung, nämlich nicht unter systematischem oder problemgeschichtlichem Aspekt, sondern unter regionalem, als Auseinandersetzung mit der "DDR-Pädagogik"

oder der "Sowjet-Pädagogik". Die Zugehörigkeit Marx' zur europäischen Geistesgeschichte, seine Bedeutung für die philosophische Grundlegung der Pädagogik können nicht länger übersehen werden. Kritisch-philosophische Pädagogik muß durch den Marxismus hindurch, um den eigenen Standpunkt zu prüfen, auf die Dauer läßt sich nicht am Marxismus vorbeiargumentieren.

Im Untersuchungszeitraum traten den Sozialdemokraten in Österreich Vertreter bürgerlicher Erziehung vor allem als Funktionäre der katholischen Kirche oder ihr angeschlossener Organisationen entgegen. Die Kirche verstand sich als die universale Erziehungsmacht mit durchaus auch weltlichem Anspruch. Das bewirkte heftige Kontroversen über Erziehung zwischen den Vertretern der katholischen Kirche und sozialistischen Erziehern, denen in der Darstellung gebührend breiter Raum gewidmet werden muß.

Die österreichische Sozialdemokratie trat im Untersuchungszeitraum als Bewegung mit universellem kulturellen Anspruch auf. Aus der großen Zahl vielfältiger Erziehungsbestrebungen werden hier die Kinderfreundeerziehung und die Schulreform ausgewählt, um an ihnen Grundsätze sozialistischer Erziehungsarbeit aufzuzeigen. Eine Fülle weiterer Erziehungsaktivitäten der Sozialdemokratie kann im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden, auf ihr Vorhandensein ist jedoch hinzuweisen. Als wesentliche seien genannt: die Bemühungen zur innerparteilichen Schulung, die Arbeiterjugend, die Studentenbewegung, das Volksbildungs- und Bibliothekswesen, Kunststelle, Gewerkschafts- und Parteischulen, die Arbeiterhochschule, die Abstinenzbewegung und der Arbeitersport.

Wurde der Sinn des Wortes durch Herrn Prof. Dr. Marian Heitger, meinem Doktorvater, danke ich für die Betreuung dieser Arbeit.

Der Sozialismus die Sozialformation, die durch Vervollsellschaftung der Produktions-

¹ Müller, Hans: Ursprung und Geschichte des Wortes Sozialismus, Hannover 1967. Zitiert nach: Fettscher, Iring: Historische Entwicklung sozialistischer Ideologien von der Frühgeschichte bis einschließlich Marx und Engels. In: Der Sozialismus (hg. v. I. Fettscher), München 1968, S. 11.

² Fettscher, Iring, a. a. O., S. 11.

1. Analyse der Begriffe
Leben arbeitet und 'nach seinen Fähigkeiten arbeitet' und 'nach seiner Leistung empfängt', während im Kommunismus an die Stelle des notwendigen

1.1. Der Begriff von Sozialismus
Nebenstaat benötigende Menschen mit gleichen Bedürfnissen die Verteilung 'nach den Bedürfnissen' eines jeden treten wird."¹

1.1.1. Etymologie und Sprachgebrauch

In der Spaltung der Sozialdemokratie im Gefolge der Russischen Revolution lässt sich zurückverfolgen bis zur Unterscheidung der beiden naturrechtlichen Schulen der "socialistae" und der "naturalistae". Der Benediktinerpater Anselm Desing unterschied 1753 über zwischen christlichen Lehren und solchen, die unter Ablehnung der Offenbarung eine "natürliche Geselligkeit des Menschen" annahmen und von ihm als "sociales" oder "socialistae" bezeichnet wurden. Von ihnen unterschied er die "naturalistae", die sowohl "socialitas" des Menschen als auch Offenbarung leugneten. Letztere erschienen ihm gefährlicher und häretischer.¹

In der modernen Wortbedeutung kam die Bezeichnung "Sozialismus" etwa gleichzeitig in England und Frankreich in Gebrauch, seit dem Ende der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts wurde das Wort auch in Deutschland verwendet. Die Bedeutung schwankte lange Zeit zwischen "sozialwissenschaftlich, sozial gesinnt und sozialistische Forderungen ausdrückend". Nach Friedrich Engels (Vorrede zur englischen Ausgabe des Kommunistischen Manifests, 1888) verstand man 1847 unter Sozialisten die eher dem Mittelstand als dem Proletariat nahestehenden Anhänger verschiedener utopischer Lehren. Der Sozialismus galt im Gegensatz zum Kommunismus als salonfähig.²

Nach Ansicht Iring Fettschers wurde der Sinn des Wortes durch Karl Marx und Friedrich Engels präzisiert:

"Seither versteht man unter Sozialismus die Sozialformation, die durch Vergesellschaftung der Produktions-

¹ Müller, Hans: Ursprung und Geschichte des Wortes Sozialismus, Hannover 1967. Zitiert nach: Fettscher, Iring: Historische Entwicklung sozialistischer Ideologien von der Frühgeschichte bis einschließlich Marx und Engels. In: Der Sozialismus (hg. v. I. Fettscher), München 1968, S. 11.

² Fettscher, Iring, a. a. O., S. 11.

mittel entsteht und in der 'jeder nach seinen Fähigkeiten arbeitet' und 'nach seiner Leistung empfängt', während im Kommunismus an die Stelle des notwendig ungerechten, weil ungleiche Menschen mit gleichem Maßstab messenden Leistungslohns die Verteilung 'nach den Bedürfnissen' eines jeden treten wird."¹

1. Bezeichnung für die Übergangsform von Kapitalis-

In der Spaltung der Sozialdemokratie im Gefolge der russischen Oktoberrevolution erblickt Fetscher die Ursache neuer sprachlicher Verwirrung:

"Die revolutionären Bewegungen aber, welche über den Sozialismus schließlich den kommunistischen Endzustand anstreben, heißen 'kommunistisch', während seit der Spaltung der Arbeiterbewegung im Gefolge der Oktoberrevolution unter 'Sozialisten' gewöhnlich Politiker verstanden werden, die auf evolutionärem Wege und durch die Erzielung von parlamentarischen Mehrheiten sozialistische Gesellschaften oder oft auch lediglich sozialreformerische Korrekturen der kapitalistischen Gesellschaften anstreben."²

Sprachgebrauches von "Sozialismus" sind die beiden ersten

nur sozialistische. Bruno Kreisky stellte 1972 in seinem Grundsatzreferat vor dem Villacher Parteitag der Sozialistischen Partei Österreichs die Sozialismusdefinition der britischen Enzyklopädie der des in der DDR erschienenen Philosophischen Wörterbuches gegenüber. Das Philosophische Wörterbuch gibt die angeführte Aussage von Marx und Engels wieder, die Aussage der Enzyklopädie hingegen lautet:

Für "Sozialismus ist ein genereller Ausdruck, der im allgemeinen ein System öffentlichen Besitzes und öffentlicher Verwaltung der Produktionsmittel und Güterverteilung bedeutet - im Gegensatz zum Kapitalismus, der privates Eigentum und private Verwaltung in den Vordergrund stellt."³

¹ Fetscher, Historische Entwicklung ..., S. 11.

² Ebd.

³ Kreisky, Bruno: Grundsatzreferat beim Parteitag der SPÖ in Villach, AZ vom 19. April 1972.

der. Für das Substantiv "Sozialismus" und analog für das Adjektiv "sozialistisch" kann kein einheitlicher und exakter Sprachgebrauch als gegeben angesehen werden, es bestehen vielmehr drei Möglichkeiten:

1. Bezeichnung für die Übergangsform vom Kapitalismus zum Kommunismus,

2. Bezeichnung für evolutionäre und demokratische Teile der Arbeiterbewegung in bewußt gesetztem

Gegensatz zum revolutionären und totalitären

Kommunismus der Oststaaten,

3. Sammelbezeichnung für diverse Strömungen der Ar-

beiterbewegung.

1.1.2. Forderungen an einen Begriff von Sozialismus

nötig, einen Kasten von Kriterien zu erstellen, denen

Von den drei hier angedeuteten Möglichkeiten des

Sprachgebrauchs von "Sozialismus" sind die beiden ersten nur scheinbar präzise: Sozialismus, als Übergangsform vom Kapitalismus zum Kommunismus verstanden, verlagert das

Problem der Bestimmung auf diese Nachbarbegriffe; Sozialismus, als bewußt gesetzter Gegensatz zum revolutionären und totalitären Kommunismus sowjetischer Prägung aufgefaßt, ist in erster Linie eine negative Bestimmung, die aussagt, was Sozialismus nicht ist, hingegen nicht das für Sozialismus Wesentliche feststellt.

Für den ersten Begriff von Sozialismus wäre sozialistische Erziehung im Austromarxismus als zentraler Gegenstand dieser Arbeit ein Widersinn, da die Vergesellschaftung der Produktionsmittel noch nicht vollzogen war, als diese Erziehung geleistet wurde. Für den zweiten Begriff wäre jede Art von Erziehung, sofern sie nur im Rahmen der als Gegensatz zum Kommunismus verstandenen Sozialdemokratie geleistet würde, bereits sozialistische Erziehung.

Die Anerkennung eines bestimmten Parteiprogramms als Richtlinie für die Entscheidung über sozialistisch und nicht-sozialistisch würde die Forderungen dieses Programms

der argumentativen Kontrolle entziehen. Die Festlegung auf eine Personengruppe, eine Partei, würde Handlungen dieser Personengruppe oder einer künftigen, sich von jedoch dieser herleitenden, für alle Zukunft als sozialistisch legitimieren. ~~ökonomischer Abhängigkeitsverhältnisse oder polit.~~ Die Möglichkeit, jedermann das Recht zuzugestehen, sich durch seine eigene Aussage als Sozialist auszuweisen, besteht zwar, zieht jedoch geringen Aussagewert der Zuordnung dieses Prädikats nach sich.

Es ist daher notwendig, mit einem weiten Begriff von Sozialismus zu operieren. Dessen notwendige Einschränkungen dürfen nicht ganze Menschengruppen von vornherein ausschließen, sondern müssen am Denken und Handeln dieser Menschen orientiert sein. Es ist also nötig, einen Raster von Kriterien zu erstellen, denen Gedanken, Aussagen und Akte entsprechen müssen, um als sozialistisch legitimiert zu sein.

Auf unterschiedliche Ergebnisse der theoretischen 1.1.3. Kriterien für Sozialismus

Norbert Kutalek erstellte 1973 im Rahmen zweier Aufsätze in der Zeitschrift "Freie Lehrerstimme" einen Raster von Kriterien, denen Sozialismus, entsprechen muß, um als solcher legitimiert zu sein.¹ Die nachstehenden Überlegungen folgen seinen Ausführungen:

1. Sozialismus ist eine Bewegung, die darauf hinzielt, "soziogenes Leid" zu verringern. Soziogenes Leid erwächst aus gesellschaftlichen Verhältnissen. Es wird wohl personal zugefügt, ist aber nicht personal verursacht. Voraussetzung für Sozialismus ist damit die Annahme einer Klassenspaltung der Menschen, die soziogenes Leid verursacht.

¹ Kutalek, Norbert: Beitrag zu einem sozialistischen Leitbild vom Menschen. In: Freie Lehrerstimme 79. Jg., 2/1973, S. 5-8. Kutalek, Norbert: Zur Frage der sozialistischen Erziehung. In: Freie Lehrerstimme 79. Jg., 5/1973, S. 9-11.

2. Sozialismus gründet sich auf der Idee der "grund-sätzlichen Gleichheit" aller Menschen. Das schließt nicht aus, daß es de facto Ungleichheit gibt. Das schließt jedoch aus, daß man die Schaffung faktischer Ungleichheit zur Er-haltung sozio-ökonomischer Abhängigkeitsverhältnisse oder politischer Macht anwendet oder billigt.

3. Im Sozialismus bildet die "theoretische Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse" die "Grundlage für das politische Handeln". Rationale und kritische Analyse geht dem politischen Handeln im Sozialismus voran. Dogmatisches Verhalten, das unter Sanktion Stellen von Denkrichtungen behindert in jedem Fall die theoretische Analyse der ge-sellschaftlichen Verhältnisse und fällt damit aus dem Rahmen des Sozialismus im hier dargestellten Verständnis.

4. Der Sozialist hält grundsätzliche gesellschaftliche und personale Veränderungen der Menschen für möglich.

1.1.5. Über die Wandelbarkeit von Inhalt und Wesen des

Auf unterschiedliche Ergebnisse der theoretischen Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse und auf unter-schiedliche politische Methoden führt Kutalek die Ent-stehung diverser Varianten des Sozialismus zurück.

Der von Kutalek erstellte Raster ermöglicht es, ohne ausschließende Vorentscheidungen den Begriff von Sozialis-mus abzugrenzen. Die Entscheidung über sozialistische Substanz kann nun am Fall mit Hilfe der Kriterien ge-troffen werden. der Gesellschaft auch die Möglichkeit der Veränderung ihrer Theorie, des Sozialismus gegeben.

1.1.4. Sozialismus und Marxismus zwischen klassischer marxistischer Vereinigungstheorie und den Verhältnissen im

In der Lehre von Karl Marx und Friedrich Engels wird die grundlegende Zusammenfassung sozialistischer Traditionen, ihre Verknüpfung zu einem Gebilde systematischer Aussagen und damit der Ausgangspunkt jeder Sozialismusdiskussion gesehen. Die inhaltlichen Aussagen von Karl Marx und Friedrich Engels sind aber auch als historisch anzusehen und können daher nicht die legitime Grundlage einer

ausschließlich am Text orientierten Orthodoxie abgeben.

Es wird allen Lehren, die eine Weiterentwicklung des Systems von Karl Marx und Friedrich Engels zu sein vorgeben, die Fähigkeit abgesprochen, sich a priori als "einzige" oder "wahre" Form des Marxismus oder Sozialismus ausweisen zu können, ein derartiger Anspruch des Marxismus-Leninismus oder auch einer sozialdemokratischen Partei kann nicht anerkannt werden, da der Nachweis des Handelns nach sozialistischen Grundsätzen nicht in einem einzigen Akt des Bekennnisses für eine ganze Epoche erbracht werden kann. Dieser Nachweis ist vielmehr an jedem einzelnen Akt von neuem zu leisten. Wer von einem Begriff von Sozialismus ausgeht, kann nicht pauschal einen Staat oder eine Partei für einen längeren historischen Abschnitt als sozialistisch erklären.

1.1.5. Über die Wandelbarkeit von Inhalt und Wesen des Sozialismus

Gegenstand sozialistischer Theorien ist die Gesellschaft. Voraussetzung sozialistisch-marxistischen Denkens ist die Annahme der Möglichkeit von Abhängigkeiten der Gesellschaft von den Produktionsverhältnissen. Daß sich Produktionsverhältnisse verändern, ist aus dem Studium der Geschichte zu entnehmen. Somit ist mit der Möglichkeit der Veränderung der Gesellschaft auch die Möglichkeit der Veränderung ihrer Theorie, des Sozialismus, gegeben.

Widersprüche, wie sie etwa zwischen klassischer Peripheristischer Vereelungstheorie und den Verhältnissen im Spätkapitalismus aufgezeigt wurden, stellen nur für den Vulgärsozialismus ein Problem dar, weil dieser nicht die marxistische Methode anwendet, sondern mit dieser Methode gewonnene historische Inhalte absolutsetzt.

In der Auffassung des Austromarxismus bestand kein Zweifel über die Tatsächlichkeit und Notwendigkeit von Veränderungen des Sozialismus. Nach Meinung Otto Bauers, Int. Das Gesellschaftsbild des Sozialismus, Wien 1966, S. 196.

ziehen die Ansprüche der neuen Zeit auch neue Aufgaben des Sozialismus nach sich:

"Der Sozialismus selbst zahlt der neuen Zeit seinen Zoll. Wenn man von einer Krise des Sozialismus spricht, ... so muß man verstehen, daß das nichts anderes ist als ein ungeheuerer, schmerzhafter Anpassungsprozeß des Sozialismus an eine neue Zeit, die ihm neue Aufgaben stellt."¹

Die Frage nach dem Wesen und den Inhalten des Sozialismus

Die Veränderungen des Sozialismus, die Bauer hier als Folge der Umwälzungen im Gefolge des Ersten Weltkrieges feststellt, können nur als inhaltliche interpretiert werden. Es muß zwischen den Grundsätzen, dem Wesen des Sozialismus und den historischen Aufgaben und Problemen, die ihm aus der Zeit gestellt sind, unterschieden werden. Gleichheit oder Leidverminderung bleiben als Grundsätze gültig, auch wenn die Produktivverhältnisse, die eine bestimmte Ungleichheit oder ein bestimmtes Leid verursacht, die Personen, die sie zugefügt haben, vergangen sind.

Für Norbert Leser ist die Andersartigkeit verschiedener historischer Formen von Sozialismus klar: das spezifisch Menschliche:

"Die Frage nach dem Wesen des Sozialismus von heute läßt sich nur in Konfrontation mit den Zielvorstellungen des Sozialismus der messianischen Periode beantworten."²

Die Art der Fragestellung ist legitim. Die Antwort kann nicht nach Belieben erfolgen. Im Wesen, den Grundsätzen darf sich der Sozialismus der "messianischen Periode" vom heutigen nicht unterscheiden.

Edith Zimmermann hält die Frage nach dem Wesen des Sozialismus für die notwendige Aufgabe jeder Zeit. Nach ihrer Ansicht bestätigt jeweils die Antwort die Aktualität der Grundsätze:

¹ Bauer, Otto: Schulreform und Klassenkampf, Wien 1921, S. 15.

² Leser, Norbert: Sozialismus jenseits des Marxismus. In: Das Gesellschaftsbild des Sozialismus, Wien 1966, S. 196.

"Die Frage nach Inhalt und Wesen des Sozialismus stellt sich jeder Generation und jedem Menschen von neuem. Sie kann nie endgültig beantwortet werden, denn die sozialistische Idee wandelt sich mit der Gesellschaft, die sie ändern will. Sie wird aus jeder gesellschaftlichen Situation neu geboren. Gleich bleiben nur die Grundsätze, sie können nicht veralten. Ihre Interpretation aber muß immer wieder in Frage gestellt werden."¹

Die Frage nach dem Wesen und den Inhalten des Sozialismus muß ständig neu gestellt werden. Das Wesen, die globalen Ziele, das Anliegen müssen in ihrer Beantwortung Geltung immer neu legitimieren, die Inhalte, die konkreten Problemstellungen, sind als mit der Gesellschaft wandelbar zu betrachten.

1.2. Der pädagogische Ansatz

Theorie und Praxis

Gegenstand der Pädagogik ist die Erziehung. Erzogen werden und Erziehen sind Grundsituationen des menschlichen Lebens, denen sich kein Mensch entziehen kann. Nach Ansicht Kants konstituiert die Erziehung erst das spezifisch Menschliche:

Wirklichkeit und nur die Wirklichkeit Relevantes aussagt.²

Theorie ist hier nicht als Gegensatz zur Praxis zu verstehen. Er ist nichts, als was Erziehung aus ihm macht."² und der Forschung".³

Erfahrungswissenschaft oder philosophisch-kritische Theorie?
Sozialisation und Erziehung

Mit Hilfe empirischer Forschungsmethoden kann festgestellt werden, was ist, nicht hingegen, wie etwas sein soll. Pädagogik, die sich mit der Beschreibung dessen begnügt, was ist, bleibt am positiv Gegebenen haften und trägt mit der Vermeidung der Diskussion möglicher besserer Zustände zur Tradierung des Bestehenden bei.³ die Voraussetzung für die Wahrheit als

¹ Zimmermann, Edith: Neue Gesellschaft, alte Moral? Grundfragen sozialistischer Ethik, Wien 1970, S. 7.

² Kant, Immanuel: Über Pädagogik, Bad Heilbrunn 1960, S. 9.

³ Höningwald, Über die Grundlagen..., S. 7.

In die empirische Fragestellung fließen auch Sollensbestimmungen ein, jedoch sind diese unreflektiert und unüberprüft. Denn, wie Hönigswald feststellt, "die begriffliche Durchdringung der Aufgaben selbst, die systematische Analyse der Probleme, die Klärung des Erkenntniswerts der Begriffe" scheinen "bei allen statistischen und Korrelationsuntersuchungen bereits vorausgesetzt".¹ Der empirischen Forschung kann deshalb im Bereich der Pädagogik nur die Hilfsfunktion zugesprochen werden, Auskunft über Ist-Zustände zu geben.

Pädagogisches Verhalten muß sich auf Prinzipien gründen, diese Prinzipien sind offenzulegen und damit argumentativer Kontrolle zu unterwerfen. Pädagogik versteht sich im hier geäußerten Sinn als Wissenschaft von Prinzipien.

setzen der Objektivität, der Unabhängigkeit von der Theorie und Praxis

Wenn Sollensbestimmungen aus der bloßen Empirie nicht ableitbar sind, so heißt das nicht, daß sie für die Wirklichkeit keine Bedeutung hätten. Pädagogik wird praktisch, indem sie auf die Wirklichkeit Bezug nimmt, über die Wirklichkeit und für die Wirklichkeit Relevantes aussagt.² Theorie ist hier nicht als Gegensatz zur Praxis zu verstehen, sondern der "Sinn der Praxis wird zum Gegenstand der Forschung".³

Sozialisation und Erziehung

Prägende Einflüsse der Umwelt sind darauf gerichtet, den Menschen in bestehende Wirtschafts-, Gesellschafts-, Kultur- und Wertsysteme zu integrieren. Von diesen Streubungen kann nur ein geringer Teil als pädagogisch angesehen werden, nämlich jene, die auf die Vernunft als

¹ Hönigswald, Richard: Über die Grundlagen der Pädagogik, München 1918, S. 32.

² Heitger, Marian: Erziehen, Lehren, Lernen, Wien o. J., S. 5.

³ Hönigswald, Über die Grundlagen..., S. 7.

Entscheidungsmaßstab gerichtet sind, jene, die den Educandus zu eigenen und freien Entscheidungen befähigen wollen. Dieses Wollen ist eine Intention, eine Absicht des Erziehers. Erziehung kann also nur intentional erfolgen. Alle zweifellos vorhandenen funktionalen Einflüsse sind nicht dem Bereich des Pädagogischen zuzuordnen. Der Begriff funktionaler Erziehung ist in dieser Betrachtung ein Widersinn. Wer Erziehung mit Sozialisation gleichsetzt, setzt die faktischen Normen der Erziehung absolut.¹

1.3. Sozialistische Pädagogik oder sozialistische Erziehung? Geltungsanspruch

Wesentliches Kennzeichen von Wissenschaftlichkeit im Verständnis der Empiriker ist die Beachtung des Grundsatzes der Objektivität, der Unabhängigkeit von der Person des Beurteilens. Pädagogik als philosophisch-kritische Prinzipienwissenschaft verlangt mehr. Sie verlangt nicht nur, daß die Aussage unabhängig von allen gilt, sie muß auch für alle gelten:

"Nicht allein 'unabhängig von allen' will die Erkenntnis, sie will auch 'für alle' gelten."²

Geltungsanspruch bedeutet, daß ein Begriff des Absoluten, des Wahren als notwendig angenommen wird. Anspruch auf Geltung zu erheben, stellt eine Absage an jeden Relativismus dar.

Bildsamkeit und Vernunftbindung

Wenn Pädagogik den Educandus zu eigener und freier Entscheidung befähigen will, muß sie von der Voraussetzung ausgehen, daß ein Erreichen dieses Ziels beim Menschen

¹ Heitger, Erziehen, Lehren, Lernen, S. 5.

² Höningwald, Richard: Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe, Stuttgart 1913, S. 111.

grundlegend möglich ist. Sie muß jeden Menschen für im Prinzip bildsam halten, d. h. befähigt zur Selbstbestimmung, zur Mündigkeit.

Soll der Educandus zur Selbstbildung kommen, kann nicht die Bildung des Erziehers für ihn den Maßstab abgeben, der Maßstab kann nur außerhalb in der menschlichen Vernunft gesucht werden. Vernunft kann nur zum Richtmaß erhoben werden, indem man argumentiert. Nur Argumente vermögen Geltung zu begründen.¹

1.3. Sozialistische Pädagogik oder sozialistische Erziehung?

Theo Dietrich spricht von "Sozialistischer Pädagogik", als deren bürgerlicher Kritiker er sich versteht, und definiert sie als "jene Erziehungs-, Schul- und Unterrichtskonzeptionen, die auf marxschen Grundsätzen und deren Varianten und Modifikationen beruhen".²

Für F. Pöggeler hat sich "Sozialistische Pädagogik als geschlossene Richtung der Erziehungswissenschaft" lediglich "im sowjetischen Bereich gebildet".³ Nach Meinung marxistisch-leninistischer Pädagogen ist dieser Prozeß noch im Flusse:

"Heute wird durch die schöpferischen Leistungen der Wissenschaftler aller sozialistischen Länder eine marxistische Pädagogik geschaffen."⁴

wie es:

Der zwar nicht in Österreich tätige aber wegen seines Einflusses auf die österreichische Kinderfreundebewegung im Untersuchungszeitraum für die vorliegende Arbeit wesentliche Siegfried Bernfeld unterschied 1926 scharf zwischen bürgerlicher und sozialistischer Pädagogik:

¹ Heitger, Erziehen ..., S. 53, S. 241f.

² Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1966, S. 15.

³ Pöggeler, F.: Sozialismus und Erziehung. In: Herder, Lexikon der Päd., Freiburg 1955, Bd. 4, S. 365.

⁴ Koroljow, F.F. u. W.J. Gmurman: Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik, Pullach bei München 1973, S. 88.

~~Das "Es gibt überhaupt nicht die Pädagogik, sondern bürgerliche und sozialistische Pädagogik. Die sozialistische gibt es freilich noch nicht. Bloß spärliche Ansätze zu ihr sind vorhanden. Sie können niemals gedeihen, wenn nicht die proletarische Klasse versteht, daß die Pädagogik ein Betrug der bürgerlichen Pädagogik ist."~~¹ In der vorliegenden Arbeit kann also nicht sozialistische oder sozialdemokratische Pädagogik sein. Von österreichischen Sozialdemokraten wurde im Untersuchungszeitraum der Anspruch auf Errichtung einer sozialistischen Pädagogik nicht erhoben. Otto Bauer bescheinigt der Pädagogik ausdrücklich die ihr eigene Entwicklung: ~~schen Sozialdemokratie zur Pädagogik darzulegen.~~

~~Die "Die Pädagogik hat ihre eigene immanente Entwicklung... Das hat an sich mit dem Klassenkampf nichts zu schaffen."~~²

Theorien, die sie für bürgerliche Irrtümer hielten, der

Max Adler kritisiert die Theorien der pädagogischen Klassiker nachgerade unter dem Aspekt mangelnder objektiver Verbindlichkeit:

~~die politische Veränderung zum Sozialismus im Bewußtsein~~

~~der jungen Generationen vorbereiten helfen soll und der~~
~~"Es fehlt hier der objektive zwingende Hinweis auf~~
~~Erfor eine Allgemeingeltung in pädagogischer Erkenntnis."~~³
~~lich-kapitalistischen Gesellschaft immer wieder stößt.~~

Der Begriff einer spezifischen Pädagogik impliziert eine qualitative Andersartigkeit im Hinblick auf die Grundlegung oder auf die Anwendbarkeit der Erkenntnisse. Ersteres wird auch von Marxisten-Leninisten zurückgewiesen:

"Es wäre jedoch unhistorisch und undialektisch, aus der Verbindung der sozialistischen Erziehung mit der Arbeiterklasse eine bloße Ablehnung aller vorhergehenden Entwicklungen in der Erziehung abzuleiten."⁴

¹ Bernfeld, Siegfried: Sozialistische Erziehungskritik. In: Die Sozialistische Erziehung, 6. Jg., 5/1926, S. 107.

² Bauer, Schulreform, S. 14f.

³ Adler, Max: Die Soziologischen Grundlagen der weltlichen Schule. In: Soziologische u. Schulpolitischen Grundfragen der weltlichen Schule, Magdeburg o. J., S. 7.

⁴ Voets, Stephan: Sozialistische Erziehung, Hamburg 1972, S. 19.

2. Gr Das zweite ist im Lichte eines Begriffes von Pädagogik, der als allgemeingültiges und überzeitliches System von Aussagen darüber, wie Erziehung sein soll, verstanden wird, ein Widersinn.

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit kann also nicht sozialistische oder sozialdemokratische Pädagogik sein. Sie hat vielmehr die Aufgabe, die der sozialistischen Erziehung in Österreich von 1918 bis 1934 zu Grunde liegende motivierende Theorie, ihren Einfluß auf das sich pädagogische Denken, damit den Beitrag der österreichischen Sozialdemokratie zur Pädagogik darzulegen.

Die Aufmerksamkeit sozialdemokratischer Pädagogen im Austromarxismus galt dabei besonders der Widerlegung jener Theorien, die sie für bürgerliche Irrtümer hielten, der Grundlegung der sozialistischen Erziehung (als der Theorie jener Praxis, die schon unter den Bedingungen bürgerlicher Gesellschaft zu solidarischem Geist erziehen will, bzw. die politische Veränderung zum Sozialismus im Bewußtsein der jungen Generation vorbereiten helfen soll) und der Erforschung der Grenzen, auf die Erziehung in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft immer wieder stößt. "Wirklichkeit".¹ Selbst wenn er schlüssig bewiesen hätte, daß die Ideologie ihre Wirklichkeit nicht geschaffen hat, kann die Tatsache des Hervorbringens oder (noch) Nicht-Hervorbringens als Kriterium für Geltung nicht anerkannt werden. Das marxische Menschenbild ist nach Meinung Dietrichs als Utopie anzusehen, denn "seine anthropologischen Grundlagen beruhen auf ideologischen Behauptungen, die zeit- und weltanschaulich gebunden sowie illusorisch sind und der Realität des menschlichen Seins nicht gerecht werden".² Die Realität des menschlichen Seins muß als Instanz der Beurteilung anthropologischer Grundlagen des marxischen Menschenbildes zurückgewiesen werden. Der sozialistischen Erziehung

¹ Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Hallbrunn 1956.

² Ebd., S. 7.

2. Grundlegung an die Realität des menschlichen Seins zu überwinden, und zwar in jene Richtung, welche die Bestim-

2.1. Versuch der Widerlegung gängiger Vorwürfe gegen sozialistische Erziehung

sozialistische Erziehung Vorwurf des Kollektivismus in seiner Darstellung des Verhältnisses von Sozialismus

Um dem Einwand zu begegnen, sozialistische Erziehung wäre überhaupt keine Erziehung, hätte also mit Pädagogik nichts zu schaffen und könnte deshalb gar nicht Gegenstand einer Untersuchung pädagogischer Art sein, wird versucht, die gängigsten Vorwürfe gegen sozialistische Erziehung auf der Ebene des Vorverständnisses zu widerlegen und damit die Legitimität der Fragestellung zu erweisen.

Gegen Konzepte sozialistischer Erziehung werden häufig die Vorwürfe des Illusionismus oder Utopismus, also eines mangelnden Bezuges zur Realität, des Kollektivismus, einer Absolutsetzung der Gemeinschaft zuungunsten des Individuums, des Ökonomismus, das ist Absolutsetzung wirtschaftlicher Verhältnisse, und der Grundlegung durch ein falsches Menschenbild erhoben.

Theo Dietrich bezeichnet im Untertitel seiner Untersuchung sozialistische Erziehung als "Ideologie ohne Wirklichkeit".¹ Selbst wenn er schlüssig bewiesen hätte, daß die Ideologie ihre Wirklichkeit nicht geschaffen hat, kann die Tatsache des Hervorbringens oder (noch) Nicht-Hervorbringens als Kriterium für Geltung nicht anerkannt werden.

Das marxsche Menschenbild ist nach Meinung Dietrichs als Utopie anzusehen, denn "seine anthropologischen Grundlagen beruhen auf ideologischen Behauptungen, die zeit- und weltanschaulich gebunden sowie illusorisch sind und der Realität des menschlichen Seins nicht gerecht werden".² Die Realität des menschlichen Seins muß als Instanz der Beurteilung anthropologischer Grundlagen des marxschen Menschenbildes zurückgewiesen werden. Der sozialistischen Erziehung

¹ Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik. Ideologiekon ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1966.

² Ebd., S. 7. Sozialpädagogik. In: Plä., Grundprobleme in transzendentalkrit. Sicht, Bad Heilbrunn 1969, S. 9.

kommt es darauf an, die Realität des menschlichen Seins zu überwinden, und zwar in jene Richtung, welche die Bestimmung, dahin die Menschengattung gelangen soll, anzeigt.

Bei F. Pöggeler kommt der Vorwurf des Kollektivismus in seiner Darstellung des Verhältnisses von Sozialismus und Erziehung zum Ausdruck: "für das Sozialgefüge beansprucht,

gerade weil dieses nicht schon vorausliegt"¹, wird im Falle des Sozialismus "gilt der Mensch ausschließlich als 'Gesellschaftswesen', das seine individuellen Fähigkeiten, Strebungen und Bedürfnisse in den Dienst des sozialistischen Ganzen stellen soll, als solches wird die Staats-, Kultur- und Menschheitsgesellschaft er strebt; als Individualwesen, dessen Wollen nicht völlig identisch ist mit dem des 'Kollektiv der Schaffenden' wird der Mensch also bedeutungslos."

Staatlicher Sozialismus tritt heute zwar differenziert auf, "doch sehen fast alle Sozialismen im Marxismus ihre Grundlage, ihm geht es nicht um die Erziehung des 'Menschen an sich', nicht um sittliche Autonomie der Persönlichkeit, sondern um die Organisierung aller individuellen Kräfte für das 'Kollektiv', d.h. die 'Gesellschaft der Schaffenden'."²

Hier wird in einer Art zwischen Individualpädagogik und Kollektivpädagogik unterschieden, die auch für bürgerliches Verständnis von Pädagogik fragwürdig ist. So urteilt Alfred Petzelt: "Marxismus im Sozialismus wird an anderer Stelle eingegangen."

"Die Alternative Individualpädagogik oder Sozialpädagogik ist falsch."³

Für Paul Natorp stellt das Individuum überhaupt nur eine Abstraktion dar: "Den Menschen wird als ein Wesen aufgefahrt, das aus den in einer bestimmten historischen Epoche herrschenden ökonomischen Produktionsbedingungen die obersten "Ohne den Menschen wird der Mensch gar nicht Mensch. Nur durch Abstraktion kann man vom Individuum reden ohne ausdrückliche Rücksicht auf die Gemeinschaft. Der Fehler des Individualismus ist, daß er diese in ihren Grenzen berechtigte und notwendige Abstraktion verwechselt mit einer abgesondert möglichen Existenz des Individuums."⁴

¹ Pöggeler, F.: Sozialismus u. Erziehung. In: Herder, Lexikon der Päd., Freiburg 1955, Bd. 4, S. 365.

² Petzelt, A.: Päd. als Wissenschaft. In: Herder, Lexikon der Päd., Freiburg 1955, Bd. 3, S. 756.

³ Natorp, P.: Sozialpädagogik. In: Päd. Grundprobleme in transzendentalkrit. Sicht, Bad Heilbrunn 1969, S. 9.

Pädagogik wendet sich zwar an das Individuum, da nur dieses über ein Bewußtsein verfügt, das Kommunikation überhaupt erst ermöglicht, nimmt aber in jedem Fall Bezug auf die Sozietät. Während es im Falle der Sozialpädagogik ein reflektierter Bezug ist, "da der Gedanke der Bildung ordnende Funktion für das Sozialgefüge beansprucht, gerade weil dieses nicht schon vernünftig ist"¹, wird im Falle einer extrem individualpädagogischen Betrachtung die Sozietät unreflektiert vorausgesetzt und damit dem Richtmaß der Vernunft entzogen.

Von F. Pöggeler wird sozialistische Erziehung im Sinne einer Anpassungsideologie an kollektivistisch-totalitäre Staatsräson aufgefaßt, wobei dem Marxismus die Funktion eines inhumanen und technokratischen Elements im Sozialismus zugeschrieben wird. Anpassung an welche Staatsräson auch immer kann nicht unter dem Begriff des Pädagogischen erfaßt werden, Pädagogik ist auf Vernunft gerichtet, nicht auf Anpassung. Der Vorwurf eines Zuviel an Anpassung und eines Zuwenig an Vernunftbindung kann grundsätzlich jedem bisher bestehenden sozialen Gebilde gemacht werden. Auf die Rolle des Marxismus im Sozialismus wird an anderer Stelle eingegangen.

F. Pöggeler zeiht die Sozialismen des Ökonomismus, indem er meint:

Der "Mensch wird als ein Wesen aufgefaßt, das aus den in einer bestimmten historischen Epoche herrschenden ökonomischen Produktionsbedingungen die obersten Normen seines Handelns erkennen soll.

Die Vervollkommenung und Besserung des Menschen wird in der marxistischen Erziehungsauffassung von der Besserung der äußeren Lebensverhältnisse erwartet. Utopisch ist das marxistische Erziehungsideal insofern, als es einen Gleichheitszustand erstrebt, der der Natur des Menschen widerspricht."²

¹ Ruhloff, Jörg: Paul Natorps Grundlegung der Pädagogik; Freiburg 1966, S. 146.

² Pöggeler, Sozialismus u. Erziehung, S. 366.

2.2. Was die Frage der Ableitung oberster Normen des Handelns aus den Produktionsbedingungen betrifft, so wird auf das Problem von Sein und Bewußtsein in dieser Arbeit noch ausführlich eingegangen. Soviel sei vorweggenommen: Marx hat unter ökonomischen Verhältnissen immer gesellschaftliche Verhältnisse verstanden, nämlich die Beziehung der Menschen zu den sachlichen Bedingungen der Produktion.¹ Nach der Auffassung bürgerlicher Ökonomen folgen Kapital, Waren, Markt eigenen Gesetzmäßigkeiten, haben quasi einen eigenen Willen. Marx hat diese Auffassungen widerlegt. Die sachlichen Bestandteile erscheinen eben nur als die eigentlichen Träger des wirtschaftlichen Lebens. Marx hat, so Max Adler, hinter dem Spuk der Dinge die Leibhaftigkeit des Menschen als Handelnder oder Leidender aufgezeigt.²

Daß die ökonomischen Bedingungen der Produktion das Leben jedes Menschen beeinflussen, läßt sich nicht leugnen. Nach marxistischer Auffassung können Philosophie und Pädagogik ohne die ständige Reflexion dieser Bedingungen nicht auskommen, weil sonst die Ökonomie unreflektiert in die philosophischen und pädagogischen Theoreme einfließt.

Daß der Gleichheitszustand, den das marxistische Erziehungsideal erstrebt, der Natur des Menschen widerspricht, bleibt eine unbewiesene Behauptung, wobei gar nicht ausgewiesen wurde, welche Art der Natur des Menschen gemeint ist, die biologische, hier wäre die Unvereinbarkeit mit empirischen Befunden zu belegen, oder die zu schaffende Natur des Menschen, deren Unvereinbarkeit mit sozialistischen Vorstellungen zu argumentieren wäre.

¹ Beuer, Schulsozialismus, S. 12.

² Adler, Max: Soziale Denken über sozialistische

¹ Adler, Max: Der Marxismus als proletarische Lebenslehre, Berlin 1923, S. 26.

² Ebd., S. 35. „Wahr und falsche Schulreform. Rede vor der 35. Generalversammlung des Katholischen Schulvereines, Wien 1921, S. 6.

³ Die Sozialistische Erziehung, 4. Jg., 4/1924, S. 186.

2.2. Kant und der Sozialismus Kant ziehen in ihren Werken immer wieder Bezug auf Kants Ethik und Kants Schrift "Über

2.2.1. Kant in der Sicht des Austromarxismus. die Grundgedanken der Schrift auch im Denken von Marx nachzuweisen.

Die Äußerungen von Karl Marx und Friedrich Engels werden vom Standpunkt des Sozialisten nicht als Stunde Null der Pädagogik betrachtet. Einerseits sind sie als ausschließliche Basis der Pädagogik als zu schmal zu veranschlagen, Otto Bauer fordert deshalb die Verbindung von Pestalozzi und Marx.¹ Andererseits war, wie Max Adler feststellte, "alle große Pädagogik der Vergangenheit von Plato bis Pestalozzi ... stets revolutionär", weil sie sich nur auf verschiedene Weise Kants "Prinzip der Erziehungskunst" variiert hätte, nämlich die Kinder nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustand des Menschengeschlechtes angemessen zu erziehen.²

Max Adler nimmt nicht zufällig Bezug auf Kant. Die Diskussion um die Bedeutung Kants für den Sozialismus durchzog seit den Neunzigerjahren des 19. Jahrhunderts die theoretischen Auseinandersetzungen in der deutschen und österreichischen Sozialdemokratie.³ In einer Zeit, als das katholische Österreich den Ruf erhob: Los von der Ethik Kants!⁴ erschien in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" anlässlich des 200. Jahrestages der Geburt Kants eine Würdigung, in der nicht nur dem Erzieher Kant, sondern auch dem "kritischen Denker", dem "großen Ethiker", dem "mutigen Kämpfer gegen Dogmatismus" und dem "Streiter für den ewigen Frieden" Dank und Verehrung der Sozialdemokratie ausgesprochen wurde.⁵ Kant sei eher als Folge eines theoriefeindlichen oder na-theoretisch uninteressierten Praktizismus

¹ Bauer, Schulreform u. Klassenkampf, S. 12. Neukantianismus

² Adler, Max: Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung. Studienausgabe, Wien 1972, S. 32, Anmerkung.

³ Gräbing, Helga: Der Sozialismus in Deutschland. In: Fettscher, I.: Der Sozialismus, München 1968, S. 146f.

⁴ Pfeneberger, J.: Wahre und falsche Schulreform. Rede vor der 35. Generalversammlung des Katholischen Schulvereines, Wien 1921, S. 6.

⁵ Die Sozialistische Erziehung, 4. Jg., 4/1924, S. 166. Revisionismus, in: Karzel, W., v. Schmidauer (Hrsg.), Marxismus u. Ethik. Texte zum neukantianischen Sozialismus, Frankfurt 1970, S. 10f.

Max Adler und Otto Felix Kanitz nehmen in ihren Werken immer wieder Bezug auf Kants Ethik und Kants Schrift "Über Pädagogik". In "Neue Menschen" versucht Adler, die Grundgedanken der Schrift auch im Denken von Marx nachzuweisen.

Im Vorwort ihrer aus leninistischer Sicht verfaßten "Dokumentation von Irrtümern"¹ billigen Sandkühler und de la Vega dem Austromarxismus die Absicht zu, "den Versuch eines ganzheitlichen Konzepts von Theorie und Praxis zugleich" und nicht eine nur "der politischen Aktion der österreichischen Sozialdemokraten übergestülpte Ideologie" darzustellen. Gleichzeitig finden sie es "paradox", daß sich "die politische Kraft dieser Bewegung" aus der "sozialistisch orientierten Theorie des Neukantianismus" speiste.² Im Werke Max Adlers erblicken die Autoren eine "unzeitgemäße, hinter Hegel und Marx und somit den erreichten Stand bürgerlicher und antibürgerlicher Ideologie zurückfallende Regression auf Kant".³ Nun stellte das Werk Max Adlers sicherlich für die Autoren kein derartiges Problem dar, wäre Adler nur irgend ein origineller Kantianer gewesen, weil aber Adler mit gleicher Berechtigung als Marxist anzusehen ist, stellt sein Rückgriff auf Kant für Bolschewisten eine Herausforderung dar. Behauptung, daß die sozialistische Revolution

Dem Neukantianismus der Marburger Schule wirft Sandkühler im Vorwort zu "Marxismus und Ethik" vor, die "Parteigeschichte der Sozialdemokratie im Umbruch von einer marxistischen Klassenpartei zur ideologisch durch Kants Ethik neutralisierten Volkspartei maßgeblich beeinflußt" zu haben.⁴ Dem muß entgegengehalten werden, daß die Entwicklung zur neutralen Volkspartei eher als Folge eines theoriefeindlichen oder an Theorie desinteressierten Praktizismus anzusehen ist. Die Auseinandersetzung mit dem Neukantianismus

Ihre Absolutierung bedeutet eine Regression weit hinter
¹ Sandkühler, H.J. u. R. de la Vega (Hg.): Austromarxismus. Texte zu "Ideologie u. Klassenkampf", Frankfurt 1970, Einleitung, S. 13.

² Ebd., S. 7ff.

³ Ebd., S. 11.

⁴ Sandkühler, H.J.: Kant, neukantianischer Sozialismus, Revisionismus. In: Rafael de la Vega u. H.J. Sandkühler (Hg.), Marxismus u. Ethik. Texte zum neukantianischen Sozialismus, Frankfurt 1970, S. 10f.

brachte hingegen eine Belebung der theoretischen Arbeit, deren reifste Ergebnisse im Austromarxismus als "paradox" erklärt werden müssen, um das Deutungsschema nicht zu sprengen.

Als Verdienst des Neukantianismus läßt Sandkühler gelten, "auf das Desiderat einer genuin marxistischen Ethik" als "im historischen und dialektischen Materialismus in seinen Anfängen erkennbare Leerstelle" hingewiesen zu haben.¹ Er verweist darauf, daß die Aufarbeitung im Marxismus-Leninismus erst in den Fünfzigerjahren unseres Jahrhunderts erfolgte, und zwar unter völlig anderen Bedingungen, denn "die sozialistische Revolution ist vollzogen, es haben sich die Normen einer kommunistischen Moral nachrevolutionär gesellschaftlich entwickelt".² Sandkühler führt als Autorität L.M. Archangelski an, der festgestellt habe: "die Moral ausgelegt" sei. Sie halten auch "aus Neigungen" oder "sittlichen Gewohnheiten" vollzogen. "Der im Programm der KPdSU formulierte Moralkodex der Erbauer des Kommunismus enthält die kommunistischen Kriterien der sittlichen Begriffe einschließlich der Kategorien des Guten, der Pflicht, des Gewissens, der Ehre, des Glücks."³

Die Behauptung, daß die sozialistische Revolution vollzogen wäre, ist nur dann zutreffend, wenn man unter Revolution einen einmaligen Gewaltakt versteht. Vollzogen ist in den von Sandkühler beschriebenen Gesellschaften nur der erste Schritt zur Vergesellschaftung der Produktionsmittel. Versteht man unter Revolution die prinzipielle Veränderung auch des Bewußtseins, kann seine Auffassung nicht geteilt werden. Die Erhebung von "nachrevolutionär gesellschaftlich entwickelten" Normen zu absoluten stellt eine unkritische Annahme positiv vorgefundener Normen dar, ihre Absolutsetzung bedeutet eine Regression weit hinter Kant und Marx.

¹ Ebd., S. 11. vgl. Kant und Marx. In: Hegelius u. Ethik, S. 12f.

² Ebd., S. 12f.

³ Archangelski, L.M.: Die Kategorien der marxistischen Ethik, Berlin 1965, S. 7.

Sandkühler vermerkt kritisch, daß mit der Annahme von Elementen der kantschen Ethik auf die Moral jener Klasse zurückgegangen werde, "die nunmehr den Hauptgegner im Klassenkampf" ausmache.¹ Max Adler widerlegte derart un-differenzierte Darstellungen der Moral des Bürgertums, indem er darauf verwies, daß die Moral des aufsteigenden Bürgertums eine andere war als die des herrschenden, weil das aufsteigende Bürgertum wie jede aufsteigende Klasse seinen Kampf "im Namen der Menschheitsziele" zu führen gezwungen war.²

Archangelskis Kritik, daß Kant der inhaltlichen Frage in seiner Ethik ausweiche, gibt Sandkühler zustimmend wieder.³ In gleicher Weise würdigen Koroljow und Gmurman, daß die Ethik Kants zwar "von der hohen Idee der sittlichen Persönlichkeit durchdrungen", das Sittengesetz jedoch von Kant "ganz formal ausgelegt" sei. Sie halten auch "aus Neigung" oder "sittlichen Gewohnheiten" vollzogene Handlungen für gut und glauben, daß Kants "Dogma" die "idealistischen Vorurteile in der Pädagogik" bestärkt habe. Sie äußern die Meinung, daß die abstrakten Normen der kantschen Ethik auf die realen Erziehungsverhältnisse nicht anwendbar seien.⁴

Karl Vorländer hingegen erblickte den Vorteil der kritischen Ethik im "so oft gescholtenen Formalismus", denn "der lebendige Inhalt kann einer Ethik stets nur von den Erfordernissen ihrer Zeit gegeben werden".⁵ Franz Staudinger stellt dazu fest: Gerade weil Kant "nicht inhaltliche Gebote ein für allemal heilig gesprochen haben" will, macht er "die Bahn für vernünftige Entscheidung frei".⁶

¹ Sandkühler, Kant ..., Marxismus u. Ethik, S. 13f.

² Adler, Max: Die Beziehungen des Marxismus zur klassischen deutschen Philosophie. In: Austromarxismus, S. 160.

³ Sandkühler, a. a. O., S. 13f.

⁴ Koroljow, Allgemeine Grundlagen d. marxist. Päd., S. 41f.

⁵ Vorländer, Karl: Kant und Marx. In: Marxismus u. Ethik, S. 328.

⁶ Staudinger, F.: Kant und der Sozialismus. In: Marxismus und Ethik, S. 142.

Folgt man der Argumentation Koroljows und Gmurmans, müßte man in gleicher Weise die formale Bestimmung der klassenlosen Gesellschaft bei Marx, "worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist"¹ als formale Bestimmung, die der Frage des Inhalts ausweiche und auf reale Gesellschaftsverhältnisse deshalb nicht anwendbar sei, abtun.

Hermann Cohen wollte 1896 den Sozialismus "im Idealismus der Ethik" begründet sehen, Kant schien ihm "der wahre und wirkliche Urheber des deutschen Sozialismus" zu sein.² Neue Rechtsverhältnisse entstehen nach seiner Meinung aus der "Idee der Gesellschaft".³ Versteht man "Gesellschaft" als "eigene Realität", läßt das nach seiner Auffassung "Reformbestrebungen für Recht und Staat auf die schiefe Ebene der Revolution hinübergleiten".⁴

Solche Auffassungen mußten zu kritischer Stellungnahme motivieren. F. Mehring sprach von "Erdrosselung des gesamten Sozialismus" und "glücklicherweise nur imaginärem Totensprung rückwärts in alle verhängnisvollen Selbsttäuschungen des achtzehnten Jahrhunderts".⁵ Karl Kautsky meinte, "die Ethik bilde die schwache Seite der Kantschen Philosophie", durch Kant werde die Philosophie "aus einer Waffe zum Kampf gegen die bestehenden Denk- und Gesellschaftsformen zu einem Mittel, die Gegensätze zu versöhnen", das Mittel der Entwicklung aber wäre der Kampf, daher sei die kantsche Philosophie zu einem konservativen Faktor geworden.⁶

¹ Marx, Karl u. Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei. In: Ausgewählte Werke, Moskau 1971, S. 53.

² Cohen, Hermann: (Kant). In: Marxismus und Ethik, S. 70f.

³ Ebd., S. 74.

⁴ Ebd., S. 76f.

⁵ Mehring, F.: Kant und der Sozialismus. In: Marxismus und Ethik, S. 358.

⁶ Kautsky, K.: Ethik und materialistische Geschichtsauffassung. In: Marxismus und Ethik, S. 215f.

⁷ Adler, Max Kant und der Sozialismus. In: Marxismus und Ethik, S. 160.

⁸ Verländner, a.a.O., S. 266.

Nicht die Apologien brachten neue und fruchtbare Problemstellungen, sondern die Analysen Karl Vorländers, Franz Staudingers und Max Adlers. Sie stellten die Frage nach den Gemeinsamkeiten und Gegensätzen des kantschen und marxschen Denkens und kamen übereinstimmend zur Ansicht, daß Kant nicht als Sozialist anzusehen sei. So meint Vorländer: "Kant ist jedenfalls ... kein Sozialist gewesen".¹ Adler stimmt dem zu, vermerkt aber, daß es nicht um die "historische" sondern um die "geistegeschichtliche Beziehung" gehe, nämlich um die Frage, "ob zwischen der Kantschen Philosophie und dem Sozialismus innere Beziehungen aufgezeigt werden können, die den Sozialismus zu fördern, ja zu bereichern geeignet sind".² Während Adler sein Hauptaugenmerk dem Aufweisen von Parallelen zwischen dem kritischen Denken und dem marxistischen schenkt, betont Vorländer die Gegensätze, "rationalistisches" also unhistorisches Denken bei Kant, historisches bei Marx und folgert:

"Kant und Marx bedeuten für uns nichts anderes als Kantische und Marxische Methode."³

Er stellt die Frage, ob eine Verbindung der beiden Methoden möglich und wünschenswert sei.

2.2.1.1. Zur Erkenntnistheorie. Bürgerliche und proletarische Wissenschaft

Während andere sozialistische Neukantianer den Zusammenhang zwischen kantscher Philosophie und dem Sozialismus vor allem im Bereich der Ethik und der Geschichtsphilosophie erkennen wollen, findet ihn Adler bereits in der "erkenntnikritischen Arbeit" gegeben. Der Begriff

¹ Vorländer, Karl: Kant und Marx. In: Marxismus und Ethik, S. 311.

² Adler, Max: Kant und der Sozialismus. In: Marxismus und Ethik, S. 160.

³ Vorländer, a.a.O., S. 266.

der Wissenschaft in ihrer besonderen Eigenart erscheint Adler als entscheidend für Sein oder Nichtsein von Sozialismus. Jede Erörterung müsse bei der Philosophie Kants beginnen, denn sie "sicherte die wissenschaftliche Erkenntnis in einer Ergründung der Bedingungen unserer Erfahrung". Die Kausalbetrachtung ist für Adler die "grundlegende und ausschließliche Bedingung aller und jeder Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes". Im Sinne einer solchen Wissenschaft sei auch die marxistische Sozialwissenschaft zu verstehen.¹

Für das Gebiet der praktischen Vernunft wäre gleichfalls eine "allgemein gültige Geltung" das Problem. Die Gemeinsamkeit sieht Adler "in dem einheitlichen Grundgedanken einer gesetzgebundenen Aktivität unseres Geisteslebens; die in ihrem auf Erkennen gerichteten Ablauf das Reich der Natur, in ihrer auf den Willen sich beziehenden Wirksamkeit das Reich der Sittlichkeit aufbaut". Somit ist das Reich der Natur so nur als "die andere Hälfte einer sozialen Welt aufzufassen, welche hier das Denken wie dort das Wollen in einen allgemeingültigen Zusammenhang hineinstellt". In dieser Gesetzmäßigkeit wird die Isolierung des Individuums denkunmöglich, weil "es von vornherein im Denken wie im Wollen sich nur als ein Glied einer Gattung vorfinden kann".² Hier im Theoretischen und nicht erst in der praktischen Philosophie sieht Adler die Vergesellschaftung des Menschen begründet:

"Das Soziale erweist sich ... als eine Eigenart unseres Bewußtseins selbst, als die Art, wie menschliches Bewußtsein überhaupt da ist ..."³

Diese Gültigkeit der Erfahrungen für eine Vielzahl von Subjekten bezeichnet Max Adler in seinem 1936 in Wien erschienenen Buch "Das Rätsel der Gesellschaft" als "Sozial-apriori". Natur und Geschichte sah Adler in

¹ 1 Adler, Max: Kant und der Sozialismus. In: Marxismus und Ethik, S. 161f.

² Ebd., S. 163f. Beziehungen des Marxismus zur klassischen Soziologie.

³ Adler, Max: Ebd., S. 164. In: Austromarxismus, S. 170.

einem einheitlichen Zusammenhang. Die Kausalität stelle sich im menschlichen Bewußtsein hinsichtlich ihres noch nicht verwirklichten Teiles als Teleologie dar. Der Hobbes, Sozialismus ist demgemäß für Adler aufgedeckte und verwirklichte soziale Kausalität. Kausalität, die durch das menschliche Bewußtsein hindurchmuß, um sich zu verwirklichen.¹ Gebe wie auf dem der Mathematik. Und er fand die Jede Art von Erkenntnis ist für Adler eine soziale Erkenntnis, eine Erkenntnis, die prinzipiell allen zugänglich ist und nur mittels des vergesellschafteten Bewußtseins gewonnen werden kann: "Denn so oft", sagt Hobbes, "als die Vernunft gegen einen Menschen ist, wird der Mensch". "Die wahre Erfahrung ist also identisch mit einer Erfahrung für alle, das heißt, sie ist wesentlich sozialen Charakters."² Ausgesagt, daß es eine bürgerliche und eine marxistische Wahrheit gebe, es wird auch nicht ausgesagt, daß einzelne Exemplare der herrschenden Klasse die eine oder die andere Wahrheit haben. Adler schreibt darüber: Wenn nun Erkenntnis für alle ist, müßte sie auch von allen gewonnen werden können. Adler hält jedoch die Scheidung in bürgerliche und marxistische Wissenschaft aufrecht. Sozialismus ist für Adler "ohne Streben nach Selbstaufklärung", ohne "Reform des Bewußtseins" nicht zu verwirklichen. Diese Reform des Bewußtseins wäre "durchaus nicht auf dem Boden jeder Klasse in gleicher Weise möglich", und zwar deshalb, "weil sie nicht überall in gleicher Weise erwünscht ist". Das Klasseninteresse der Herrschenden verlange nämlich, nicht nur die Illusion der Beherrschten von der Gemeinsamkeit der Interessen oder einer wohlwollenden Führung durch die Regierenden aufrechtzuerhalten, sondern es mache einen Teil ihrer Ideologie aus, selbst an diese Illusion zu glauben. Die bürgerliche Vernunft vermöge sich hier nicht auf den Boden der Kritik zu stellen, da Kritik psychologisch nur möglich sei, wo sie dazu führe, "soviel man im Einzelnen ihr zuliebe aufgeben muß, im Ganzen doch zu gewinnen. Wo sie aber damit enden müßte, sich selber den Boden unter Berlin".

¹ Escher, Norbert: Der Sozialismus in Österreich. In: Der Sozialismus, S. 218f.

² Adler, Max: Die Beziehungen des Marxismus zur klassischen deutschen Philosophie. In: Austromarxismus, S. 170.

den Füßen abzugraben, da ist sie nur möglich, wenn man diesen Boden bereits zu verlassen willens ist."¹

Adler beruft sich auf die Ansichten von Thomas Hobbes, der in "The Elements of Law" die Frage zu beantworten versucht habe, "warum das logische Denken auf dem Gebiete des menschlichen Geschehens nicht ebenso gewisse Resultate ergebe wie auf dem der Mathematik. Und er fand die Antwort, daß, solange man es nur mit Linien und Figuren zu tun habe, Wahrheit und Interesse sich nicht entgegenstehen, was aber sofort der Fall sein kann, wo es sich um Menschen handelt. 'Denn so oft', sagt Hobbes, 'als die Vernunft gegen einen Menschen ist, wird der Mensch gegen die Vernunft sein'."²

Es wird hier nicht ausgesagt, daß es eine bürgerliche und eine marxistische Wahrheit gebe, es wird auch nicht ausgesagt, daß einzelne Exemplare der herrschenden Klasse die objektive Wahrheit nicht erkennen könnten. Adler spricht aber von der Klassenbedingtheit der Reform des Bewußtseins, weil die Gewinnung der Erkenntnis für die herrschende Klasse an die materiellen und psychologischen Wurzeln ihrer Existenz röhrt, für die aufwärtsstrebende Klasse hingegen die Selbstaufklärung geradezu zu einem Lebensbedürfnis wird. In diesem Sinne ist der Marxismus eine proletarische Wissenschaft, nicht, weil er "nur für das Proletariat gilt", sondern weil er "im Sinne des Proletariats wirkt", die "wissenschaftliche Wahrheit ist für Adler "parteilos", aber "ihre gesellschaftlichen Konsequenzen fordern Parteinahme".³

Die soziologische, auf Kausalität gegründete Wurzel des Sozialismus aufrecht. Für ihn kommt der Sozialismus nicht deshalb, "weil er ethisch gerechtfertigt ist, sondern weil er kausal bewirkt wird".

Dass er jedoch "zur gleich ethisch gerechtfertigt ist, ist

¹ Adler, Max: Der Marxismus als prolet. Lebenslehre, Berlin 1923, S. 5f.

² Adler, Neue Menschen, S. 27f.

³ Adler, Der Marxismus als prolet. Lebenslehre, S. 7. und Ethik, S. 125.

³ Steindler, Franz: Kant und der Sozialismus. In: Marxismus u. Recht, J. 1932.

2.2.1.2. Ethik und Sozialismus

Die Vertreter des Neukantianismus wiesen auf die Unmöglichkeit hin, sozialistische Ethik allein aus der Analyse des Bestehenden abzuleiten. Die Forderung des Erfurter Programms: "Gleiche Rechte und Pflichten aller ohne Unterschied des Geschlechts und der Abstammung." ist für Ludwig Woltmann gar nicht anders zu begründen als rationalistisch. Somit wäre jede Moral, auch die sozialistische, als Vernunftpostulat anzusehen.¹ Conrad Schmidt hielt dem entgegen, warum dann nicht auch andere Gesellschaftsklassen fähig seien, diese Forderung zu erheben.² Die Antwort läßt sich in Adlers Theorie der Erkenntnishindernisse finden.

Franz Staudinger unternahm den Versuch, den Sozialismus voll ethisch zu begründen:

nicht, "Wenn der Mensch Mensch sein soll, so muß er frei sein. Frei sein kann er nur, wenn er mit anderen Menschen sich in vernünftiger Weise verbindet, wenn er in dieser Verbindung vernünftig will und handelt. Er bedarf folglich einer Lebensordnung, in der nicht das Recht der physisch, ökonomisch oder rechtlich Stärkeren, sondern Rechtsgleichheit herrscht. Diese Rechtsgleichheit ist aber da, wo sich kooperative Wirtschaft entwickelt hat, unmöglich, wenn individuelles Belieben eines Brotherren das Brot geben oder weigern kann. Es bedarf somit einer Ordnung, in der die Produktionsmittel alles kooperativen Betriebs auch der Selbstverwaltung unterstellt, d.h. faktisch gemeinsamer Besitz sind."³

Max Adler hält hingegen die soziologische, auf Kausalität gegründete Wurzel des Sozialismus aufrecht. Für ihn kommt der Sozialismus nicht deshalb, "weil er ethisch gerechtfertigt ist, sondern weil er kausal bewirkt wird". Daß er jedoch "zugleich ethisch gerechtfertigt ist, ist

¹ Woltmann, Ludwig: Die Begründung der Moral. In: Marxismus u. Ethik, S. 113.

² Schmidt, Conrad: Nochmals die Moral. In: Marxismus und Ethik, S. 123.

³ Staudinger, Franz: Kant und der Sozialismus. In: Marxismus u. Ethik, S. 153f.

keineswegs nebensächlich" und auch für den Marxisten "nicht ein Zufall".¹

Von Staudinger stammt die Behauptung, aus der proletarischen Praxis lasse sich nicht das mindeste Kriterium für die Richtigkeit des Sozialismus ziehen.² Was sozialistische Ethik betrifft, bestätigen die Ergebnisse der Analysen der Gegner dieser Auffassung seine Ansicht. So begründet Kautsky ins Irrationale verfallend den Inhalt des neuen sittlichen Ideals "aus einem tiefen gesellschaftlichen Bedürfnis, einem heißen Sehnen" in der aufsteigenden Klasse.³

Den Vorteil der kritischen Ethik erblickt Vorländer darin, daß sie "kausale Geschichtsauffassung durchaus nicht ausschließt"; gerade weil Kant Ideal und Wirklichkeit methodisch trenne, könne er kritische Ethik und realistische Geschichts- und Sozialphilosophie verbinden.⁴ Frei von Ethik sei auch die klassische marxistische Theorie nicht, denn Marx komme sowohl im "Kommunistischen Manifest" als auch im "Kapital" von "moralischer" Wortwahl nicht fort.⁵ Den "bloßen historischen Materialismus" hält Vorländer für ungenügend zur Begründung des Sozialismus, er fordert "eine Ergänzung dieses Mangels durch Heranziehung der in der sozialistischen Praxis von jeher heimischen Ethik auch in der Theorie".⁶

2.2.1.3. Parallelen und Differenzen im kantschen und

marxschen Denken zwischen kausaler Notwendigkeit

Adler weist eine Reihe verblüffender Parallelen im Denken von Kant und Marx nach. In der von Kant 1784 vorgelegten Schrift "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in

¹ Adler, Die Beziehungen des Marxismus ..., Austromarxismus, S. 159.

² Staudinger, Kant u. d. Sozialismus, Marxismus u. Ethik, S. 153.

³ Kautsky, K.: Ethik u. materialist. Geschichtsauffassung. In: Marxismus u. Ethik, S. 252.

⁴ Vorländer, Kant u. Marx, Marxismus u. Ethik, S. 286.

⁵ Ebd., S. 325f.

⁶ Ebd., S. 332.

weltbürgerlicher Absicht" erblickt Adler eine Äußerung, die Geschichte bereits als "Prozeß" auffaßt, der nicht ziellos verläuft, sondern einen "stetigen, auf immer größere Kultivierung der menschlichen Gesellschaft gerichteten Fortschritt" erkennen läßt. Die Art, wie dieser Fortschritt erreicht wird, nämlich ohne Willen der Menschen, durch die "List der Vernunft", wirke außerordentlich anziehend auf Sozialisten:

"Denn einige der Grundgedanken der materialistischen Geschichtsauffassung sind hier bereits mit wundervoller Klarheit und auch polemischer Schärfe zum Ausdruck gebracht: daß die Geschichte ein rein menschlicher Prozeß ist, mit einer kausalen, wenn auch eigenartigen Gesetzmäßigkeit, daß in diesem gerade die auf die Erhaltung der Existenz gerichteten Tendenzen von entscheidender Bedeutung sind, daß eine Gesetzmäßigkeit in der Geschichte durchbricht, die von den Willensbestrebungen der einzelnen ganz verschieden ist, und daß bei aller Eigeninteressiertheit des menschlichen Tuns gleichwohl eine stets größere Solidarisierung der Menschen sich herausstellt."¹

Im "Antagonismus" Kants zwischen der geselligen und der ungeselligen Natur des Menschen will Adler Parallelen zur Dialektik Marx' erblicken, vor allem im Begriff der "ungeselligen Geselligkeit". Die "klassenlose Gesellschaft" bei Marx erscheint in gleicher Weise als Resultat einer notwendigen Entwicklung wie die "äußerlich und innerlich vollkommene Staatsverfassung" Kants.²

Auch den Widerspruch zwischen kausaler Notwendigkeit und Ideal sieht Adler bereits bei Kant im Begriff des "philosophischen Chiliasmus" gelöst (AKA VIII, 27). Darunter ist zu verstehen, daß Kant meint, "wir könnten durch unsere eigene vernünftige Veranstaltung diesen für unsere Nachkommen so erfreulichen Zeitpunkt schneller herbeiführen". So wie bei Marx ist bei Kant nach Adlers Ansicht die größere Kausalerkennnis ein Motiv, die Geschichte immer planmäßiger, immer bewußter und damit immer

¹ Adler, Kant u. d. Sozialismus, Marxismus u. Ethik, S. 165ff.

² Ebd., S. 173

idealer zu gestalten. Somit wandelt sich "das blinde Muß der Geschichte" in ein "sinnvolles Soll", die Notwendigkeit der Kausalität wird als sittliche Tat der frei gewordenen Menschheit verwirklicht.¹

Kants Ansichten über die Arbeit zeigen, wie Adler aufweist, Parallelen zu den Ansichten Marx':

"Der Mensch ... muß entweder selbst arbeiten, oder andere für ihn; und diese Arbeit würde anderen so viel von ihrer Glückseligkeit rauben, als er seine eigene über das Mittelmaß steigern will." (Fragmente, Hartenstein VIII, S. 622)²

Vorländer weist darauf hin, daß Kant einer Revolution nicht in gleichem Maße ablehnend gegenübersteht wie später Hermann Cohen:

"Um ein pactum sociale zu einer Republik zu stiften, muß schon eine Republik dasein. Folglich kann sie nicht anders als durch Gewalt, nicht durch Einstimmung gestiftet werden." (Nachlaßnotiz, Lose Blätter, hg. v. R. Reicke, Altpreuß. Monatsschrift XXXI, S. 589)³

Vorländer sieht die wesentlichen Analogien in der Methode, nämlich "die beiderseitige Neigung zu einer prinzipiellen, von sittlichen Grundsätzen diktierten anstatt einer opportunistischen 'Real-Politik'".⁴ Dennoch überwiegen für Vorländer die Gegensätze: Marx und Engels kommen von der hegel'schen Philosophie und haben deshalb nach seiner Meinung "kein Auge für die ... starre Begriffs-welt Kants"; sie hätten "das Beste, Modernste und Frucht-barste an Kant, seine Erkenntniskritik und seine Ethik, niemals in seinem letzten Grunde erfaßt". Deshalb sei die "berühmte Abstammung von Kant, Fichte und Hegel ... doch eigentlich nur eine schöne Wendung".⁵ Er nimmt damit Be-zug auf eine Bemerkung Friedrich Engels', die lautet:

¹ Adler, Kant u. d. Sozialismus, Marxismus u. Ethik, S. 177.

² Ebd., S. 188.

³ Vorländer, Kant u. Marx, Marxismus u. Ethik, S. 285.

⁴ Ebd., S. 304.

⁵ Ebd., S. 314f.

Utopie zur Gesellschaft, Berlin 1891, S. 5.

⁶ Adler, Kant u. d. Sozialismus, a. a. Ö., S. 192.

⁷ Staudinger, Kant u. d. Sozialismus, a. a. Ö., S. 156.

Methode "Wir deutschen Sozialisten sind stolz darauf, daß wir abstammen nicht nur von St. Simon, Fourier und Owen, sondern auch von Kant, Fichte und Hegel."¹

The Im Gegensatz zu Vorländer sieht Adler die Abstammung des Sozialismus von der klassischen deutschen Philosophie stärker verwirklicht, als Engels sie je gesehen habe, nämlich dadurch, "daß der Sozialismus ebensosehr die theoretische Arbeit der Erkenntniskritik Kants voraussetzt, wie er selbst die Konsequenzen seines ethischen Standpunkts verwirklichen will".²

2.2.1.4. Zusammenfassende Stellungnahme
Traumgebilden verhaftet bleiben, sondern auf "den Lauf
Die Versuche, eine genuin marxistische Ethik zu schaffen, sind als gescheitert zu betrachten, sowohl die historischen (Kautsky) als auch die zeitgenössischen (Archangelski), beide münden in der Irrationalität zufällig vorgefundener Kategorien.

Sozialismus muß die praktische Philosophie Kants aufnehmen und kritisch verarbeiten. Normen des Verhaltens können aus der reinen proletarischen Praxis nicht stringent abgeleitet werden.

Sowohl dem marxschen als auch dem kantschen Denken ist eine Tendenz zu von Prinzipien bestimmtem Handeln eigen, Opportunismus, Relativismus und Realpolitik im Sinne einer Anpassung an die Erfordernisse der Stunde zählen nicht zu ihren Strukturelementen.

Die beiden Denkrichtungen innewohnende Stringenz gestattet es nicht, das Problem, das die andere darstellt, einfach abzulegen. Darüber bestand im Neukantianismus und im Austromarxismus Klarheit. Staudinger rief vom Standpunkt des Sozialisten zur Überwindung Kants auf, "indem man sein Bleibendes in höhere Einheit aufnimmt"³, damit fordert er zur Anwendung der Dialektik als Methode auf. Die von Vorländer verlangte Verbindung beider

¹ Engels, F.: Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft, Berlin 1891, S. 5.

² Adler, Kant u. d. Sozialismus, a. a. O., S. 192.

³ Staudinger, Kant u. d. Sozialismus, a. a. O., S. 156.

Methoden, die er als "erkenntnikritisch-ethische" und "entwicklungsgeschichtlich-wirtschaftliche"¹ bezeichnet, stellt eine noch zu lösende Aufgabe sozialistischer Theorie dar. Beide Methoden zielen auf Sozialismus, denn "der Kantianer kommt, sobald er erkennt, daß die tatsächlichen Naturgesetze die unvermeidliche Grundlage seines Handelns darbieten, in folgerichtiger Entwicklung seiner eigenen Grundgedanken zu 'Mark', wie der Marxist, sobald er sich planmäßige Umgestaltung des steht, Gegebenen zum Ziele setzt, in konsequenter Befolgung des eigenen Prinzips zu 'Kant'".² Eine dauerhafte Philosophie des Sozialismus darf nicht in "utopistischen Traumgebilden" verhaftet bleiben, sondern muß "den Lauf der sozialen Dinge zu erkennen suchen". Die Grundlage dazu hat der Marxismus geschaffen. Dem "Sozialismus der Erkenntnis" muß aber der "Sozialismus der Tat" folgen, der zielgerichtet nach einer Ethik verlangt.³ Adlers geht es "um die Aufzeigung einer inneren geistigen Verwandtschaft in der Methode der Bearbeitung des gemeinsamen Grundproblems, nämlich der Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt". Der Eindruck einer unüberbrückbaren Kluft zwischen beiden Systemen kommt für ihn aus dem "Vulgarismus" in ihrer Handhabung:

"In diesem Vulgarismus ist aus der klassischen deutschen Philosophie ein extremer individualistischer Idealismus und aus dem Marxismus ein extremer sozialer Materialismus geworden."⁴

Die deutsche Philosophie und der Marxismus haben nach Adlers Meinung im Gegensatz zur Naturwissenschaft die Tendenz zur Naturveränderung in sich, sie sind deshalb als revolutionäre Denkrichtungen zu bezeichnen. Adler zeigt, wie sehr sie aufeinander angewiesen sind:

1 Vorländer, Kant und Marx, Marxismus u. Ethik, S. 315.

2 Ebd., S. 338.

3 Ebd., S. 347f.

4 Adler, Die Beziehungen des Marxismus ..., Austro-marxismus, S. 159f.

"Die deutsche klassische Philosophie wollte immer sein eine Philosophie der Tat. Aber sie konnte dies nur der Idee nach sein, der Marxismus hat ihr die wissenschaftliche Erkenntnis für die Mittel zur historischen Verwirklichung dieser Tat gegeben. War der Idealismus Kants und seiner Nachfolger die Philosophie von der Denkmöglichkeit des Sozialismus, so wird der wissenschaftliche Sozialismus von Marx die Theorie von der Tatwirklichkeit des Idealismus."¹

Daß Max Adler mit seiner Kantinterpretation unter den Theoretikern des Austromarxismus nicht alleine steht, läßt sich mit einer Äußerung Otto Bauers belegen, der die "transzendentale Methode" als eine "dauernde Eroberung des Menschengeistes" erklärt, die mit den historischen Bedingungen ihres ersten Erscheinens in der Geschichte des menschlichen Wissens ebensowenig verschwinden wird wie die Errungenschaften der Technik.² Die bedeutende Funktion der kritischen Philosophie auch für den Sozialismus sieht Bauer vor allem darin, daß sie davor bewahre, in den Relativismus zu verfallen:

"Ein fester Damm gegen das Hereinbrechen des Skeptizismus, der unser Wissen zu eitel Schein, unser Sollen zu einem Spiele blinden Ungefährs machen will: das ist uns die kritische Philosophie."³

2.2.2. Kants Schrift über Pädagogik

1 Adler, Die Beziehungen des Marxismus .., Austromarxismus, S. 188.

2 Bauer, Otto: Marxismus und Ethik. In: Austromarxismus, S. 63.

3 Ebd., S. 76.

nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen besseren Zustand des menschlichen Geschlechtes angemessen zu erziehen, solle in goldenen Lettern über den Toren aller Kinderfreundeanstalten angebracht werden.¹

In seinem Werk "Neue Menschen"² nimmt Max Adler vor allem Bezug auf Kants Schrift "Über Pädagogik", ihre wesentlichen Gedanken unterzieht er einer marxistischen Analyse. Sein Ziel ist, die Resultate einem möglichst breiten Kreis von sozialistischen Erziehern nahezubringen. Die Schrift muß deshalb für sozialistische Erziehung im Austro-marxismus als grundlegend gelten. Im bürgerlichen Kant-Verständnis tritt die Schrift in den Hintergrund, Alfred Petzelt urteilt:

"Sie (die Schrift über Pädagogik) ist voll von Anregungen, doch hat die kritische Art seiner philosophischen Denkarbeit im pädagogischen Problem ihre Konsequenz noch nicht gefunden."³

Für Petzelt ist Kant "Überwinder der Aufklärung, Erneuerer der Philosophie in kritischem, d.h. prüfendem und sich rechtfertigendem Sinne ..."⁴ Petzelt kann hier zugestimmt werden, was den Erneuerer der Philosophie in kritischem Sinne betrifft, Kant als bloßen Überwinder und nicht auch zugleich als Vollender der Aufklärung zu betrachten, das ist schon eine Frage der Interpretation. In dialektischer Weise ist bei Kant der Punkt gegeben, wo die widersprüchlichen Methoden des Empirismus und des Rationalismus in einer neuen höheren Einheit, der kritischen Methode, zusammengefaßt werden können. Jeder Versuch, mit dem reifen Kant gegen die Frühwerke zu argumentieren, ist methodisch unfruchtbar. Zweifellos sind in der Schrift über Pädagogik Schwächen nachweisbar, aber betreffen sie wirklich das pädagogische Problem? Stammen

¹ Tesarek, Anton: Vorbemerkungen zur Studienausgabe von: Max Adler, Neue Menschen, Wien 1972, S. VII.

² Adler, Max: Neue Menschen, Berlin 1924.

³ Petzelt, A.: Kant. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1955, Bd. 2, S. 1075.

⁴ Ebd.

die fraglichen Stellen tatsächlich von Kant? Das Problem der Kontinuität besteht bei Kant wie bei Marx. Ist eine Notiz aus dem Nachlaß ein besonders reifer oder ein wertloser Kant oder Marx? Wollte oder konnte der Autor das zu seinen Lebzeiten nicht veröffentlichen? Es bleibt nur die Wahl, jedes Werk zwar als facettenreiche Einheit, aber doch als Einheit zu betrachten.

Folgende von Immanuel Kant in der Schrift "Über Pädagogik" angestellte Überlegungen sind für die Grundlegung sozialistischer Erziehung besonders bedeutsam: "Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß." Das Tier ist von seinen Instinkten gesteuert. "Der Mensch aber braucht eigene Vernunft." Er muß sich "selbst den Plan seines Verhaltens machen. Weil er aber nicht so gleich imstande ist, dieses zu tun, sondern roh auf die Welt kommt: so müssen es andere für ihn tun."¹ "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts als was Erziehung aus ihm macht."²

Hier ist ausgedrückt, daß es sich beim Erziehen um eine Grundsituation des menschlichen Lebens handelt, der sich kein Mensch entziehen kann, daß die Erziehung nach Richtlinien (Normen) erfolgen muß (nach dem Plan seines Verhaltens) und daß es eine Zeit gibt, wo der Mensch noch nicht voll die Fähigkeit hat, diese Richtlinien zu bestimmen. Damit kommt dem Verantwortlichen für diese Zeit, dem Erzieher die entscheidende Bedeutung zu:

"Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind."³

Auch bei Karl Marx spielt die "Erziehung der Erzieher" eine entscheidende Rolle, er argumentiert damit gegen materialistischen Determinismus:

¹ Kant, Immanuel: Über Pädagogik, Bad Heilbrunn 1960, S. 7.

² Ebd., S. 9. ³ These über Feuerbach. In: Ausgewählte

Werke 1971, S. 27.

⁴ Aller, Neue Menschen, Studienausgabe, S. 72.

⁵ Kant, Über Pädagogik, S. 9.

"Die materialistische Lehre, daß die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung, veränderte Menschen also Produkte anderer Umstände und geänderter Erziehung sind, vergibt, daß die Umstände von den Menschen verändert werden und daß der Erzieher selbst erzogen werden muß."¹

Bei Marx liegt hier wie bei Kant die entscheidende Rolle beim tätigen und handelnden Menschen, denn selbst dort, wo scheinbar Umstände erziehen, ist der Mensch als potentieller Veränderer von Umständen verantwortlich.

Max Adler ergänzt, daß "unter den großen Pädagogen von Rousseau und Pestalozzi bis auf Natorp und Montessori kein Zweifel darüber ist, daß der Erzieher nicht wild wächst, sondern selbst erzogen werden muß". Er führt den heillosen Zustand, in dem Erziehung oft ist, zurück auf die Tatsache, daß jeder "glaubt mitreden zu dürfen, gestützt bloß auf den sogenannten gesunden Menschenverstand", der oft nichts anderes sei "als ein Bündel von fragwürdigen Traditionen und Vorurteilen". Die Qualifikation des Erziehers ist für die Möglichkeit menschlichen Fortschritts bedeutsam. Qualifizierte Erzieher müssen nach Adlers Ansicht für alle Kinder bereitgestellt werden, nicht nur für privilegierte. Für ihn ist es eine "bürgerliche Anschauung, daß für die armen Kinder ein armseliger Lehrer genügt", er verlangt die besten Lehrer auch für Proletarierkinder und jüngere Kinder.²

Den Sollenscharakter des Erziehungszieles drückt Kant in der Einleitung seiner Schrift "Über Pädagogik" klar aus:

"Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten, wenn Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. Eine Idee ist nichts anderes als der Begriff einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet."³

¹ Marx, Karl: 3. These über Feuerbach. In: Ausgewählte Werke, Moskau 1971, S. 27.

² Adler, Neue Menschen, Studienausgabe, S. 72.

³ Kant, Über Pädagogik, S. 9.

Max Adler bekennt sich ausdrücklich zum "herrlichen Ideal", das dieser Entwurf darstelle, er schließt seine Vorrede zu "Neue Menschen" mit diesem Kant-Zitat. Der Hinweis, daß die Möglichkeit sofortiger Verwirklichung auf keine Richtschnur für die Gültigkeit einer Idee darstellen könne, müsse nach seiner Ansicht "besonders von einem Sozialisten verstanden werden, dem so oft der angebliche Utopismus seiner Bestrebungen vorgeworfen wird".¹ Das Ideal, verstanden als Begriff einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet, stützt Adlers Interpretation von Kausalität und Normsetzung als zwei verschiedener Seiten einer Sache.

Die für sozialistische Erziehung zentrale Aussage in Kants Schrift ist im "Prinzip der Erziehungskunst" zu finden:

"Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden."²

Dies stellt eine Absage sowohl an Anpassungspädagogik als auch an rein spekulative Pädagogik dar, stimmt damit voll mit den Intentionen sozialistischer Erziehung überein. Der zukünftig mögliche bessere Zustand des Menschen- geschlechts ist eindeutig sozial gefaßt, was an anderer Stelle in der Schrift, wo von der Bestimmung des Menschen gesprochen wird, noch klarer ausgesprochen ist:

"Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschen- gattung soll dahin gelangen."³

Hier, beim Prinzip der Erziehungskunst, liegt der Ansatz der pädagogischen Theorie Max Adlers, der eben den neuen Menschen durch sozialistische Erziehung geschaffen sehen will und sich um den Nachweis bemüht, daß sozialistische Erziehung im Untersuchungszeitraum mit den allgemeinen Menschheitszielen zusammenfalle.

¹ Adler, Neue Menschen, S. 8.

² Kant, Über Pädagogik, S. 12.

³ Ebd., S. 10.

"An sich ist aber sozialistische Erziehung eine solche, die durchaus nicht Klassenerziehung ist, sondern Menschheitserziehung ..." ¹ ₂

Neben der Festlegung der Bestimmung der Menschheit auf die gesamte Menschengattung finden sich in der Schrift Kants noch weitere Aussagen anthropologischen Charakters. Die bei Marx und Engels ausgeführte anthropologische Komponente der Arbeit wird angedeutet:

schen "Es ist von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen. Der Mensch ist das einzige Tier, das arbeiten muß."³

Engels sagt über die Arbeit: eine Bemühung nach und nach von selbst heraustretende."2

"Sie ist die erste Grundbedingung alles menschlichen Lebens, und zwar in einem solchen Grade, daß wir in gewissem Sinne sagen müssen: sie hat den Menschen selbst geschaffen."⁴

Wie hätte Kant die allgemeine Verpflichtung des Menschen zur Arbeit anerkennen können⁵, wenn für ihn nicht wie für Engels die Arbeit spezifisch Menschliches konstituierte? Es ist nicht unwesentlich, daß nach Engels Meinung der Mensch im Gegensatz zum Tier, das Änderungen in der Natur "einfach durch seine Anwesenheit zustandebringt", die Natur "durch seine Änderungen seinen Zwecken dienstbar" macht.⁶ Die aktive, tätige Rolle des Menschen wird damit hervorgehoben.

Die Natur des Menschen ist im Sinne Kants nicht als vorgegebene aufzufassen sondern als hervorzubringende:

¹ Adler, Neue Menschen, S. 34.

2 Die Argumente, mit denen Adler diese Ansicht belegt, werden im Abschnitt 3.2.2. Erziehung und Klassenkampf ausführlich behandelt.

³ Kant, Über Pädagogik, S. 30.

Engels, Friedrich: Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen. In: Ausgew. Werke. S. 373.

5 Vgl. auch die erwähnte Stelle aus den Fragmenten, S. 36.

⁶ Engels, a. a. O., S. 381. *Merckens n. Ethik*, S. 3422.

"Ob der Mensch nun von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt."¹

Die Auffassung, daß Pflicht und Gesetz nicht in einer biologistisch oder transzendent verstandenen Natur des Menschen aufzufinden sind, bewahrt davor, vorgefundene inhaltliche Normen absolutzusetzen. Unter Natur des Menschen bei Kant ist die Bestimmung des Menschengeschlechtes zu verstehen. Kant meint:

Der polnische Pädagoge Bogdan Bucholski hält vor allen "Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigene Bemühung nach und nach von selbst herausbringen."²

Norm und Gesetz sind als die das Menschentum begründende Aufgabe vernunftgemäß und planmäßig zu produzieren. Sie können nicht in einer verdeckten Natur des Menschen aufgefunden werden.

2.3. Der Beitrag Marx' zur Pädagogik

Über die Bedeutung der Aussagen Marx' für Pädagogik gehen die Meinungen weit auseinander. Männer von so divergierenden Ansichten wie A. Fröschle-Firnmann und Karl Vorländer halten Marx' pädagogische Lehren für nicht sehr bedeutend. Nach Fröschle-Firnmann hat Marx dem "Erziehungsproblem" stets "nur in gelegentlichen und unbedeutenden Bemerkungen Aufmerksamkeit geschenkt"³, Vorländer konstatiert, daß das "instinktive Interesse" des Sozialismus für Fragen des Unterrichts und der Erziehung "bei Marx und Engels fast völlig verschwunden"⁴ sei.

¹ Kant, Über Pädagogik, S. 47

² Ebd., S. 7.

³ Fröschle-Firnmann, A.: Marxismus. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Bd. 3, S. 425.

⁴ Vorländer, Kant und Marx, Marxismus u. Ethik, S. 342f.

⁵ Bucholski, B.: Marx als Pädagoge. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1971, Bd. 3, S. 140.

Heinz Karras stellte die für Erziehungsfragen wesentlichen Gedanken in Marx' Hauptwerk "Das Kapital" übersichtlich zusammen. Für ihn ist Marx "als großer humanistischer Pädagoge in die Geschichte eingegangen", weil er "die Bildungsfähigkeit aller Menschen hervorhebt, die gesellschaftlichen Bedingungen für eine allseitig freie Entfaltung ihrer Anlagen sowie die Wege zur Schaffung solcher Bedingungen zeigt und der Erziehung mit der Aufgabe, allseitig entwickelte Menschen heranzubilden, gleichzeitig die Mittel zur Lösung dieser Aufgabe nennt".¹

Der polnische Pädagoge Bogdan Suchodolski hält vor allem Marx' Beitrag zur philosophischen Grundlegung der Pädagogik für bedeutsam:

"Die Schriften von Karl Marx enthalten die Kritik:
a) der sensualistischen Pädagogik der Aufklärungs-epochen, da sie die aktive Rolle des Menschen im Milieu nicht berücksichtigte,
b) der Hegelschen Konzeption der Kultur und Erziehung, da sie die Kultur ausschließlich als geistige Wirklichkeit betrachtete,
c) des von Stirner vertretenen pädagogischen Individualismus, da er die Persönlichkeit getrennt von der Gemeinschaft behandelte,
d) der Pädagogik, die ihre Aufgaben auf die Umformung des Bewußtseins beschränkte und auf die Umgestaltung des Lebens verzichtete ...,
e) der Pädagogik der Utopisten, die den gesellschaftlichen Umschwung allein von der Revolution der Verhältnisse erhofften."²

Da Marx' Äußerungen über Pädagogik nicht im Mittelpunkt seiner Betrachtungen stehen - sie haben wie die Schrift Kants gelegentlichen Charakter - und erst in neuerer Zeit Sammlungen der über das ganze Werk verstreuten Aussagen vorliegen, sind so verschiedenartige Meinungen über Marx' pädagogische Kompetenz verständlich. Bevor jedoch geurteilt werden kann, muß die Frage geklärt werden, ob Werke aus der gesamten Schaffensperiode Marx' in gleicher Weise als Grundlage heranzuziehen sind.

¹ Karras, Heinz: Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Karl Marx' Hauptwerk "Das Kapital", Frankfurt 1972, S. 150.

² Suchodolski, B.: Marx als Pädagoge. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1971, Bd. 3, S. 140.

Wer die Lehre Marx' zur Rechtfertigung bestehender Praxis benützt, neigt dazu, diese Frage zu verneinen. Sozialdemokraten argumentierten mit dem jungen Marx gegen den alten, mit den Frühschriften gegen das "Kapital"¹; Leninisten bauen auf das "Kapital" und verurteilen die Jugendsünden. Der französische Kommunist L. Althusser etwa betont:

"Es (das Kapital) ist das Werk nach dem Marx beurteilt werden muß. Nach ihm allein und nicht nach seinen noch idealistischen 'Jugendwerken' (1841-1844); auch nicht nach Werken, die noch so zweideutig sind wie die 'Deutsche Ideologie'.²

Der polnische marxistische Philosoph Adam Schaff teilt diese Ansicht nicht, er räumt zwar ein, daß wir es bei Marx "zweifelsohne mit einem unterschiedlichen Schaffen zu tun" haben, "sowohl vom Gesichtspunkte des Inhalts wie auch von dem des intellektuellen Stils dieser Arbeiten", betont jedoch gleichzeitig, daß sich nur "bei einer oberflächlichen Betrachtung ... die These von zwei vollkommen verschiedenen Entwicklungsstufen des Marxschen Denkens - und in diesem Sinne von zwei Marxen und zwei Marxismen -" als "nicht unbegründet" erweise.³ Nach seiner Ansicht führte die Diskussion zu einer "fortschreitenden Evaluation der Auslegung des Marxismus, die die Gedanken des jungen Marx immer mehr absorbierte und im ideellen Gesamtbild integrierte".⁴

Das gleiche Problem besteht bei der Beurteilung der Pädagogik Immanuel Kants. So wie das Werk Kants muß das Werk Marx' in seiner Gesamtheit die Grundlage pädagogischer Beurteilung sein.

¹ Landshut, S. u. J.P. Mayer: Einleitung zu: Karl Marx, Der historische Materialismus. Die Frühschriften, Bd. 1, Leipzig 1932.

² Althusser, L.: Vorwort für die Leser des 1. Bandes des "Kapital". In: Marxismus u. Ideologie, Westberlin 1973, S. 77.

³ Schaff, A.: Marxismus und das menschliche Individuum, Hamburg 1970, S. 132.

⁴ Ebd., S. 128.

In der Folge sollen einige Lehren Marx' wie Materialismus, Dialektik, Abhängigkeit des Überbaus vom Unterbau auf ihre Vereinbarkeit mit philosophisch-kritischer Pädagogik untersucht werden, bei anderen wie marxscher Anthropologie, Begriff der Entfremdung und allseitiger Entwicklung des Menschen soll die Fähigkeit zur Ergänzung philosophisch-kritischer Pädagogik aufgezeigt werden.

2.3.1. Historischer oder philosophischer Materialismus?

Karl Marx distanzierte sich von allem bisherigen Materialismus einschließlich des Feuerbachschen, weil er die "menschliche sinnliche Tätigkeit" vernachlässige¹, er distanzierte sich ausdrücklich von materialistischen Erziehungskonzeptionen, indem er darauf hinwies, daß auch die Umstände von Menschen gemacht werden und daß auch der Erzieher erzogen wird.²

Die mißverständliche Auffassung des Marxismus als philosophischer Materialismus führt Adler auf eine unglückliche Wortwahl Marx' zurück, als er seine Geschichtsauffassung "materialistisch" nannte. Philosophischer Materialismus erscheint Adler "dogmatisch und metaphysisch", der "sachliche Zusammenhang des Marxismus mit irgendeiner Weltanschauung" ist nach Adlers Meinung abzulehnen. Materialistisch wäre der historische Materialismus als Grundlage marxscher Gesellschaftstheorie nur im Gegensatz zur spekulativen Lehre Hegels, "der gegenüber auf den materiellen Boden der Erfahrung in Natur und Geschichte zurückzukehren war".³ Die Auffassung Adlers, daß materialistische Geschichtsauffassung von philosophischem Materialismus lösbar ist, wird von Vorländer geteilt, der die materialistische Geschichtsauffassung "als bloße Geschichtstheorie

¹ Marx, Karl: 1. These über Feuerbach. In: Ausgewählte Werke, S. 26.

² Marx, Karl: 3. These über Feuerbach, a. a. O., S. 27.

³ Adler, Max: Marxismus und Materialismus. In: Der Kampf, 3. Bd., 1909/10, S. 566f.

mit jeder anderen auf wissenschaftlicher Grundlage erstellten Philosophie " für vereinbar hält.¹ Das Verdienst des historischen Materialismus sieht er darin, daß dieser zum erstenmal "einen einheitlichen Zusammenhang des sozialen Geschehens von seinen ökonomischen Grundlagen an bis zu seinen höchsten ideologischen Höhen im Prinzip herzustellen versucht; wobei es nicht so sehr auf die zeitliche Entwicklung als (hier sieht Vorländer eine Parallele zur Methode Kants) auf den systematischen Zusammenhang ankommt".²

So gesehen reduziert sich der Materialismus bei Marx auf den historischen Materialismus, d.h. auf die Auffassung von Geschichte als Abfolge von Klassenkämpfen.³ Grundlage der Spaltung in Klassen sind die wirtschaftlichen Verhältnisse, die als Produktionsbedingungen auf Beziehungen von Menschen zurückzuführen sind. Diese Rückführung kann nach Adlers Meinung in folgender Weise geschehen:

2.3.2. Dialektik Method oder Metaphysik?

"Ob also Grund und Boden, Rohstoffe, Maschinen usw. einzelnen Menschen gehören, die das Arbeitsprodukt für sich behalten können, und daher andere, die nichts besitzen, zwingen können, für sie zu arbeiten, oder ob diese sachlichen Produktionsbedingungen allen Gesellschaftsgenossen in gleicher Weise zugehören, das erst bringt sie in jene Verbundenheit mit Menschen, in der sie nun ein Bestandteil eines ökonomischen Verhältnisses werden."⁴

Adler erblickt in den Lehren des historischen Materialismus weder eine Verleugnung der Wirksamkeit von Ideen noch eine Einschränkung der Bedeutung des Menschen als handelndes Individuum. Indem nämlich festgestellt wird, welche Ideen, Leitbilder, Normen mit welchen ökonomischen Bedingungen korrespondieren, welchen Einschränkungen die Produktion von Leitbildern und Normen unterliegt, etwa,

¹ Vorländer, Kant u. Marx, Marxismus u. Ethik, S. 321.

² Ebd., S. 316.

³ Marx, Karl u. F. Engels: Manifest d. Kommunistischen Partei, Ausgew. Werke, S. 35.

⁴ Adler, Der Marxismus als prolet. Lebenslehre, S. 26.

daß in einer Sklavenhaltergesellschaft zwar die Ideen von Freiheit und Gleichheit postulierbar sind, aber eben nur unter Ausschließung der Sklaven, wird Normenkritik erst ermöglicht. In die Kritik der Verhältnisse wird bei Marx auch die Kritik der normativen Leitbilder der Verhältnisse einbezogen. Adler betont die Bedeutung des Menschen als handelndes Individuum für Marx, indem er auf folgendes Zitat hinweist:

"Die Menschen machen ihre eigene Geschichte. Aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbstgewählten sondern unter unmittelbar vorgefundenen und überlieferten Umständen."¹

Den wichtigsten dieser Umstände hat nach Meinung Adlers erst Karl Marx aufgezeigt, nämlich "die Art, in welcher die Menschen überhaupt das zum Leben Nötige erzeugen und besitzen".²

2.3.2. Dialektik: Methode oder Metaphysik?
Max Adler weist darauf hin, daß Karl Marx in der Dialektik den bleibenden und fortwirkenden Teil der hegelischen Philosophie erblickt habe.³ Mit dem Worte "Dialektik" werden nach Adlers Ansicht zwei gänzlich verschiedene Dinge bezeichnet, nämlich einmal eine Art des Denkens, die Beziehung aller Denkinhalte auf dasjenige, wovon es unterschieden wird, auf seinen Widerspruch. In diesem Sinn ist Dialektik eine Methode. Dialektik bezeichnet aber auch eine Art des Seins, die im Weltganzen als schöpferische Potenz angenommene Gegensätzlichkeit der einzelnen realen Bestimmtheiten, den Widerstreit der Dinge als den Vater alles Geschehens. Insofern Dialektik als Wesensbeschaffenheit des Seins angenommen wird, ist sie Metaphysik.⁴

¹ Adler, Der Marxismus als prolet. Lebenslehre, S. 24.

² Ebd.

³ Ebd., S. 45.

⁴ Adler, Max: Dialektik oder Metaphysik. In: Der Kampf, 5. Bd., 1911/12, S. 79.

Zur Dialektik des Denkens bestand Da bei Hegel Denken und Sein zusammenfallen, bestand auch keine methodische Veranlassung zur Differenzierung der Begriffe. Adler unterscheidet zwischen der Methode - bei ihm Dialektik - und der Gegensätzlichkeit des Seins - bei ihm Antagonismus. Er begrüßt die Zerrei^{Be-}fung des "mystischen Scheins" dieser Gleichsetzung durch Karl Marx. Dialektik im Sinne Hegels ist nach Adler Erkenntnisteorie, die "im Gegensatz zur Kantschen in die Erkenntnis des Wesens der Dinge selbst einführen will".¹ Bei Marx hingegen wäre die Dialektik keine Erkenntnistheorie, obwohl das Zusammenfallen von Dialektik als Methode und Metaphysik auch bei Marx und Engels nachweisbar wäre, denn indem "in einer dem Materialismus nahestehenden Weise" das Denken als ein Stück des Seins aufgefaßt werde, daher allen Gesetzen des Seins entsprechend aufzufassen ist, werden Denkgesetze zur "Spiegelung der für sich bestehenden Seinsgesetze".²

Als Bleibendes dünkt Adler die Auffassung des Denkens als "eigenartige Bewegung". Die Überlegenheit der dialektischen Methode gegenüber der logischen erblickt er in der "Erfassung des Denkens als einer Bewegung sogar in dem scheinbar ruhenden weil fixierten Begriff" begründet. Das Urteil gebe nämlich niemals den gesamten Deninhalt wieder, die Gesetzlichkeit des Denkens könne daher nur im größeren Zusammenhang rückversetzt begriffen werden. Grundtypus der Bewegung des Denkens wäre der der Negativität oder des Widerspruchs, wobei darunter nicht die Kontradiktion oder Behauptung des Zugleichseins einander ausschließender Bestimmungen zu erblicken sei, sondern die "beziehentliche Gegenüberstellung". So ist der Gedanke der krummen Linie nicht denkbar ohne den Begriff der geraden, der Gedanke der Identität nicht ohne den der Verschiedenheit. Unter Dialektik als Methode will Adler das bewußte

¹ Adler, Max: Marx und die Dialektik. In: Austromarxismus, S. 122ff.

² Ebd., S. 128.



Zurückgehen auf diese Totalität des Denkens verstanden wissen.¹ Für Adler folgt daraus ein Begriff des Menschen als Diese Methode, "jede gewordene Form im Flusse der Bewegung" und im Bezug auf ihren Gegensatz aufzufassen, habe Marx gefordert und auch angewendet, so etwa bei seiner Kritik der ökonomischen Erscheinungen. Adler führt aus:

werden kann, indem es selbst wirkt". Als Begriff für den Maßbegriff des Wertes ... entwickelt sich nur aus der Auffassung des Gebrauchswertes zugleich in seiner gegensätzlichen Funktion, für den Besitzer kein Gebrauchswert, sondern Tauschwert zu sein, aus der Auffassung der konkreten Arbeitsleistung als zugleich gegensätzlichen Ausdrucks abstrakt menschlicher Arbeit, der privaten Tätigkeit als zugleich gegensätzlicher Form der gesellschaftlichen Produktion. Die Bewegung der Waren im Austausch läßt sich erst erkennen, nachdem diese bloß sachliche Beziehung sich zugleich als persönliche der Warenbesitzer erwiesen hat.²

Der Dialektik entspringt für Adler bei Marx und Engels der Gesichtspunkt der Entwicklung, die den Gesetzlichkeiten des Denkens entspringend nicht als bloßes zeitliches Hintereinander sondern nur in Bezug auf ein Ziel gedacht werden kann. Die Dialektik vermittelte jedoch nicht nur den Begriff der Entwicklung, sondern auch ihre Form, die des Prozesses. Als treibende Kraft trete dabei die Negativität hervor.³ Unter dem Begriff der Negation der Negation ist nach Adler die "beziehentliche Abhebung in Gegensätzen und die Vereinigung dieser zu höheren Einheiten" oder mit anderen Worten die "Differenzierung der scheinbaren Einfachheit und Integrierung der aus ihr hervorgegangenen Mannigfaltigkeit zu verstehen."⁴

In Anwendung auf das Ursache-Wirkung-Modell der Naturwissenschaften zeige dialektisches Denken, daß die Ursache nicht ohne Bezug auf die Wirkung und die Wirkung nicht ohne Bezug auf die Ursache gedacht werden können.

¹ Adler, Marx u. die Dialektik, Austromarxismus, S. 126f.
² Ebd., S. 129f.
³ Ebd., S. 133.
⁴ Ebd.

Jede Ursache erfährt Rückwirkung aus dem Objekt ihrer Wirkung. Für Adler folgt daraus ein Begriff des Menschen als eines "nicht mehr bloß wirkenden oder äußerlich bestimmten, sondern als eines tätig-leidenden Wesens, als eines in der Aktion bestimmten und in der Bestimmung und aktiven Wesens", als eines Wesens "auf das nur gewirkt werden kann, indem es selbst wirkt". Als Beleg führt Adler die Marxstelle von der Erziehung der Erzieher an.¹

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Dialektik als Methode verstanden ist für den Austromarxismus als bleibendes Element des marxschen Denkens anzusehen. Das Denken wird als Bewegung aufgefaßt, auch der Begriff scheint nur ruhend. Dialektik ist ein bewußtes Zurückgehen auf die Totalität des Denkens, indem Begriffe in ihrem Werden betrachtet und dem ihnen Negativen beziehentlich gegenübergestellt werden. Dialektik faßt das Denken als zielgerichtete Entwicklung auf, die in Gestalt eines Prozesses abläuft.

sich in der 3. These über Feuerbach:

2.3.3. Anthropologie

Wie sehr der Marxismus anthropologisch bestimmt ist, zeigt sich bei der Gegenüberstellung von bürgerlicher und marxistischer Ökonomie. Nicht scheinbar objektive Gesetze wie die des Marktes oder des Kapitals stehen im Mittelpunkt aller Überlegungen, sondern der Mensch, auf dessen Wirksamkeit alle ökonomischen Sachverhalte zurückgeführt werden. Während bürgerliche Ökonomie bei der Auffindung und Darstellung ökonomischer Gesetzlichkeiten verharrt, ist der Marxismus fähig, eine Kritik der bürgerlichen Ökonomie zu leisten, indem er auch hier die Rolle des Menschen als aktiv-handelnder aufzeigt.

Im "Menschen mit allen seinen Angelegenheiten" sieht Adam Schaff das "zentrale Problem jedes Sozialismus, sowohl des utopischen wie des wissenschaftlichen".²

187
1 Adler, Marx u. die Dialektik, Austromarxismus, S. 136.

2 Schaff, Marxismus u. das menschl. Individuum, S. 7.

Edith Zimmermann hebt in ihrer Stellungnahme zu den Aufgaben der Sozialdemokratie im Österreich der Gegenwart die anthropologische Ausrichtung des Sozialismus hervor:

"Für alle sozialistischen Ideen bildet der Mensch den Mittelpunkt - sowohl der, der für sie kämpft, und dem sie Pflicht und Verantwortung bedeuten, als auch jener, der sie braucht, und dem sie Rechte geben und Hilfe bringen wollen."¹

Für Karl Marx ist das entscheidende Kriterium der Menschwerdung die Arbeit. Die Menschen "fangen an, sich von den Tieren zu unterscheiden, sobald sie anfangen, ihre Lebensmittel zu produzieren ... Indem die Menschen ihre Lebensmittel produzieren, produzieren sie indirekt ihr materielles Leben selbst."² Diese Produktion ist als spezifisch menschliche Tätigkeit zu verstehen, denn für Marx macht die "freie bewußte Tätigkeit" den "Gattungscharakter des Menschen" aus.³ Das bedeutet also, daß der Mensch sich

Die für marxsche Anthropologie zentrale Aussage findet sich in der 3. These über Feuerbach:

"Das Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre (umwälzende) Praxis erfaßt und rationell verstanden werden."⁴

Damit ist eine Formel gefunden, die es ermöglicht, bestehende gesellschaftliche Determination zur Kenntnis zu nehmen, nicht zu deren Ableugnung zwingt, und trotzdem in der Lage ist, den Anspruch grundsätzlicher menschlicher Freiheit aufrechtzuerhalten. Adam Schaff urteilt:

"Hier ist der tiefste der in der Konzeption der Selbsterzeugung des Menschen enthaltenen Gedanken ausgesprochen: seine Daseinsbedingungen umgestaltend, verändert der Mensch sich selbst, erzeugt er sich selbst."⁵

¹ Zimmermann, Neue Gesellschaft - alte Moral, S. 7.

² Marx, K. u. F. Engels: Deutsche Ideologie. MEGA, I. Abt., 5. Bd., S. 10.

³ Marx, K.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte von 1844. MEGA, I. Abt., 3. Bd., S. 87.

⁴ Marx, 3. These über Feuerbach, Ausgew. Werke, S. 27.

⁵ Schaff, Marxismus u. das menschl. Individuum, S. 31.

Das entspricht der Auffassung Max Adlers, der darauf verweist, daß "von allem Anfang an in seiner (Marx') theoretischen Grundanschauung, in der so viel verkannten 'materialistischen Geschichtsauffassung', das tätige Ich im Mittelpunkt" stehe. Unter Hinweis auf die 3. These über Feuerbach betont Adler, daß die Menschen eben niemals "bloß als Produkte ihrer Umstände, sondern zugleich, als die Umformer und Umgestalter derselben" gedacht werden müssen, sie sind "zugleich Schauspieler und Verfasser ihrer Geschichte". Das bedeutet für Erziehung: ~~keit des Menschen vereinbar? Keine andere Stelle in Marx'~~

~~Schrift~~^{unter} "Die Erziehung fällt daher im folgerichtig gedachten Marxismus so wenig als ein durch die ökonomische Entwicklung überflüssig gemachter Faktor aus der sozialen Gesetzmäßigkeit heraus, wie die menschliche Tätigkeit überhaupt, d.h. die ethische Zielsetzung und die planmäßige Wirksamkeit."¹

wälzt und daß es "ideologische Formen" sind, "worin sich die Umwälzende Praxis bedeutet also, daß der Mensch sich den Bedingungen der zufällig vorgefundenen Gesellschaft und Umgebung zwar nicht entziehen kann, daß er sie aber nicht als unhinterfragbar und determinierend hinnimmt, sondern seine Zukunft und damit den gesellschaftlichen Fortschritt planmäßig zu produzieren versucht. Damit wird dieser Fortschritt nicht mehr, wie Adler es ausdrückt, "wie bisher ein Zufall, ja eigentlich nur ein unbeabsichtigtes Resultat des geschichtlichen Prozesses sein" – gleichsam sein Abfallprodukt – sondern die geeinte Gesellschaft" wird "diesen Fortschritt selbst als ihren eigentlichen Zweck planmäßig produzieren".²

¹ Marx, Ausgew. Werke, B. 188.
² Herrnhaltung von mir.
³ Marx, ebd.

¹ Marx, Ausgew. Werke, B. 188.

² Herrnhaltung von mir.

³ Marx, ebd.

2.3.4. Sein und Bewußtsein

In scheinbarem Widerspruch zur marxschen Anthropologie steht jene bekannte Stelle aus dem Vorwort zu Marx' Kritik der politischen Ökonomie:

"Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt."¹

Denn wie ist dies mit der freien und bewußten Tätigkeit des Menschen vereinbar? Keine andere Stelle in Marx' Schriften hat so oft zu Mißdeutungen Anlaß gegeben, denn unterschlägt man die folgenden einschränkenden Bemerkungen, daß sich mit der "Veränderung der ökonomischen Grundlage" der "ganze ungeheure Überbau langsamer oder rascher"² umwälzt und daß es "ideologische Formen" sind, "worin sich die Menschen dieses Konfliktes bewußt werden und ihn ausfechten"³, kann diese Bemerkung den Gegnern des Marxismus als Grundlage des Vorwurfs primitiven Mechanismus dienen, autoritären Marxisten hingegen zur Stabilisierung ihrer bestehenden Macht, indem sie ideologische Gehalte aus der Diskussion ausklammern.

Beides ist für Pädagogik als Wissenschaft verhängnisvoll. Die Gegner des Marxismus können ihre Theorien entwickeln, ohne sich mit der gesellschaftskritischen Potenz des Marxismus auseinandergesetzt zu haben. Auf dem Boden einer nicht hinterfragten kapitalistischen Gesellschaft entwickeln sie Theorien, die einerseits als Idealismus den Kontakt zur konkreten Existenz des konkreten menschlichen Individuums verlieren, die andererseits als Positivismus sich vom zufällig Gegebenen nicht zu lösen imstande sind, damit die Pädagogik zur Anpassungsrezeptologie an dieses Gegebene machen. Marxisten, die auf mechanistische Weise Veränderungen des Bewußtseins auf vorhergegangene Verände-

¹ Marx, Ausgew. Werke, S. 188. Westberlin 1973, S. 121.

² Hervorhebung von mir.

³ Marx, ebd.

rungen des Seins zurückführen wollen, unterwerfen Philosophie und Pädagogik der Politik, denn nur diese kann das Sein wirksam verändern. Wozu das Bewußtsein in Tätigkeit setzen, wenn es nur fähig ist, auf Veränderungen der Umstände reaktiv zu wirken? Pädagogik reduziert sich auch hier zur Vermittlungstechnik beliebiger vorgegebener Inhalte und fällt damit im postulierten aber nicht geübten Marxismus hinter den erreichten Standard bürgerlichen Idealismus' zurück.

Nun wird auch in marxistisch-leninistischen Darstellungen betont, daß es sich hier keinesfalls um ein mechanistisches Ursache-Wirkung-Modell handeln kann. Louis Althusser verweist auf den "Hauptmangel dieser Darstellung der Struktur einer jeden Gesellschaft" (der Formel von Sein und Bewußtsein), nämlich, "daß sie eine Metapher ist". Er räumt ihr die Wirksamkeit ein, "gleichzeitig deutlich zu machen, daß Fragen der Determination äußerst wichtig sind; zu zeigen, daß die Basis in letzter Instanz das ganze Gebäude bestimmt", und folglich dazu zu zwingen, "das theoretische Problem der Art der dem Überbau eigenen 'abgeleiteten' Wirksamkeit zu stellen, d.h. dazu zu zwingen, zu denken, was die marxistische Tradition zugleich als relative Autonomie des Überbaus wie auch der Rückwirkung des Überbaus auf die Praxis bezeichnet".¹

Adam Schaff erteilt im Hinblick auf die Situation in marxistisch-leninistisch geleiteten Staaten eine deutliche Absage an mechanistische Unterbau-Überbau-Modelle:

"Es ist einfach naiv anzunehmen, daß man das Bewußtsein der Menschen, ihre Einstellung und auch die gesellschaftlichen Institutionen im 'Handumdrehen' ändern könne, sobald das Privateigentum an den Produktionsmitteln abgeschafft ist."² Die den Menschen den Dingen unterordnet.³ Die Objektivierung und Verdinglichung der Tätigkeit des Menschen ist noch nicht Entfremdung. Ent-

¹ Althusser, L.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Marxismus und Ideologie, Westberlin 1973, S. 121.

² Schaff, Marxismus und das menschliche Individuum, S. 90. Schaff, Marxismus u. das menschl. Individuum, S. 642.

³ Ebd., S. 66.

Für Max Adler ist die Bewußtseinskomponente entscheidend. Für ihn stellt die Reform des Bewußtseins das Hauptmotiv im Denken von Karl Marx dar; das Streben nach Selbstaufklärung durchzieht nach Adlers Meinung alle Werke Marx', von den "Deutsch-Französischen Jahrbüchern" bis zum Schlußband des "Kapital". Adler versteht unter diesem Streben nach Selbstaufklärung das Streben nach der Bichtigung des eigenen Urteils über den sozialen Zusammenhang, wie er hinter dem oberflächlichen gesellschaftlichen Alltagsschein verborgen liegt.¹

In der Reform des Bewußtseins und damit im Insgesamt der intentionalen Bemühungen zur Erreichung dieses Ziels, in sozialistischer Erziehung, erblickt Adler die zentrale Aufgabe des Sozialismus.

2.3.5. Entfremdung und ihre Überwindung durch allseitige

Entwicklung des Menschen

Adam Schaff weist nach, daß der Begriff der Entfremdung, auch wenn sich Marx zeitweilig über ihn lustig macht ("'Entfremdung', um den Philosophen verständlich zu bleiben ..."), eine zentrale Bedeutung im Werke Marx' behält:

"Nie aber hat er die Problematik selbst aufgegeben, und später ... kehrt er, wenn auch vorsichtig zum Ausdruck 'Entfremdung' zurück."²

Entfremdung ist als Prozeß zu verstehen, "der durch Objektivierung und Verdinglichung der Tätigkeit des Menschen unter gewissen Bedingungen dazu führt, daß sich die Produkte des Menschen von ihrem Schöpfer unabhängig machen. Dieser Prozeß führt weiter zu einer völligen Verselbständigung der Produkte, die den Menschen den Dingen unterordnet."³ Die Objektivierung und Verdinglichung der Tätigkeit des Menschen ist noch nicht Entfremdung. Entfremdung beginnt, wenn die Produkte losgelöst vom Willen

¹ Adler, Der Marxismus als prolet. Lebenslehre, S. 5.

² Schaff, Marxismus u. das menschl. Individuum, S. 64f.

³ Ebd., S. 66.

ihres Erzeugers gleichsam ein Eigenleben beginnen, ein von ihm unabhängiges "spontanes Funktionieren". Ist der Mensch nicht imstande, "bewußt dem spontanen Funktionieren seiner eigenen Produkte entgegenzutreten", entzieht ihm das die Grundlagen seiner Menschheit, der Mensch wird bedeutungslos, "eine Zugabe zur Welt der Dinge". So wird die Entfremdung zugleich Selbstentfremdung, in der unpersönlichen nicht-menschlichen Welt entfremdet er sich seinem Menschsein, "beginnt sich selbst als Gegenstand in der ihn umgebenden Welt von Gegenständen zu fühlen".¹

Wodurch wird der Begriff der Entfremdung für Pädagogik bedeutsam? Marx weist als mögliche Ursache der Entfremdung die Arbeitsteilung nach, mit der Forderung nach allseitiger Entwicklung des Menschen zeigt er einen Weg zur Überwindung der Entfremdung auf.²

Arbeitsteilung wird vorbereitet durch differenzierte schulische Bildungsprozesse, über deren Berechtigung der pädagogisch geurteilt werden muß. Die Reflexion über die grundsätzliche Berechtigung verschiedenartiger Berufs- und Bildungsgänge, über ihre Gestaltung kann als pädagogische Entscheidung im Begriff der Entfremdung ein Regulativ finden, das verhindert, daß Pädagogik zur Anpassungsideologie an gesellschaftliche Ist-Stände oder zum Durchsetzungsinstrument von Gruppeninteressen wird. Eschler Organisation erst ermöglichte, wurde das nicht zum Anlaß genommen, sich von den Kultur- und Bildungsaufgaben abzuwenden. Der Parteiführer Victor Adler forderte in der jetzt als Forum theoretischer Auseinandersetzung neu geschaffenen Zeitschrift "Der Kampf":

¹ Programmatische Entschlüsse der Hainfelder Parteitages 1908/09. In: Ernst Winkler: Die Österreichische Sozialdemokratie im Spiegel ihres Programms, Wien 1971, S. 26.

Karras, Die Österreichische politische Struktur. Die Entwicklung der sozialen und politischen Bewegungen. In: Karras, Geschichte der Republik Österreich, München 1954.

¹ Schaff, Marxismus u. das menschl. Individuum, S. 69.

² Karras, Grundgedanken der sozialist. Päd. ..., S. 75ff.

3. Sozialistische Erziehung arbeit der sozialdemokratischen Schulung auf wieder in den Vordergrund gestellt werden, und die besten Kräfte der Partei müssen sich ihr wid-

3.1. Der Stellenwert von Erziehung im Sozialismus
sozialdemokraten erziehen ist nützlicher und notwendiger.¹

Die Sozialdemokratische Arbeiterpartei Österreichs war nicht nur als eine auf ökonomische und rechtliche Verbesserung gerichtete Bewegung zu betrachten, sie trat gleichzeitig als Kulturbewegung auf, die neben der "Befreiung aus den Fesseln der ökonomischen Abhängigkeit" und der "Beseitigung der politischen Rechtlosigkeit" von Anfang an "die Erhebung aus der geistigen Verkümmерung" und zwar für "das ganze Volk ohne Unterschied der Nation, der Rasse und des Geschlechts" als drittes globales Ziel auf ihre Fahnen schrieb.¹ Schon für die Zeit vor dem Parteitag von Hainfeld (1888/89), auf dem es Dr. Victor Adler gelungen war, die bisher konkurrierenden Gruppen der Gemäßigten und der Radikalen auf ein Kompromißprogramm festzulegen, hält der Historiker Adam Wandruszka die starke Ausrichtung "auf die Hebung des Bildungsniveaus der Arbeiterschaft" für kennzeichnend. Für ihn ist es nicht als Zufall anzusehen, daß die Organisation der sozialistischen Arbeiterbewegung in Österreich mit einem Arbeiterbildungsverein begann.²

Als die Erringung des allgemeinen Wahlrechts im Jahre 1907 die volle Entfaltung der Sozialdemokratie als politischer Organisation erst ermöglichte, wurde das nicht zum Anlaß genommen, sich von den Kultur- und Bildungsaufgaben abzuwenden. Der Parteiführer Victor Adler forderte in der jetzt als Forum theoretischer Auseinandersetzung neugeschaffenen Zeitschrift "Der Kampf":

¹ Programmatische Entschlüsse des Hainfelder Parteitages 1888/89. In: Ernst Winkler: Die österreichische Sozialdemokratie im Spiegel ihrer Programme, Wien 1971, S. 26.

² Wandruszka, Adam: Österreichs politische Struktur. Die Entwicklung der Parteien und politischen Bewegungen. In: H. Benedikt: Geschichte der Republik Österreich, München 1954, S. 424 und 457.

³ Gulick, Charles: Österreich von Habsburg zu Hitler, Wien 1948, Bd. 2, S. 378.

⁴ Ebd., S. 381.

⁵ Wandruszka, Österreichs polit. Struktur, S. 430.

⁶ Ebd., S. 458.

⁷ Adler, Neue Menschen, S. 77.

"Die intensive Kleinarbeit der sozialdemokratischen Schulung muß wieder in den Vordergrund gestellt werden, und die besten Kräfte der Partei müssen sich ihr widmen. Wähler gewinnen ist nützlich und notwendig; Sozialdemokraten erziehen ist nützlicher und notwendiger."¹

Die auffallendste Ausdehnung der kulturellen Leistungen der Sozialdemokratie stellt Charles Gulick in der Zeit von 1923 bis 1927, also im Untersuchungszeitraum, fest.² Er führt die "ethische, moralische Kraft der Bewegung" auf das Bewußtsein zurück, "die Wissenschaft, das Wahre zu enthüllen".³ Wandruszka spricht vom "geistig-kulturellen Element", dem "Bildungsethos der Sozialdemokratie, aus dem heraus sie ihre besten Leistungen vollbrachte".⁴ Er sieht zwei wesentliche Wirkungen der österreichischen Sozialdemokratie als Kulturbewegung: die Heranführung der Arbeiter an die Kultur und die Einflußnahme auf das Erziehungswesen.⁵

Einzelnen Theoretikern des Austromarxismus erschien die ethisch-kulturelle Komponente des Sozialismus noch immer nicht ausreichend berücksichtigt. So kritisiert Max Adler 1924 die ältere Richtung des Marxismus, weil sie die "fundamentale soziologische Erkenntnis", daß die neue Menschheit erst aus einer neuen Gesellschaft erwachsen könne, "allzu mechanisiert" habe. Es wurde von "einem 'Prozeß der ökonomischen Entwicklung' geredet, als ob dieser für sich allein das Umgestaltungswerk der Gesellschaft besorren würde". Aus Furcht vor "utopischem Aktivismus" gelangte man zu "ökonomischem Fatalismus"; "innerhalb einer solchen Auffassung konnten naturgemäß Erziehungsfragen der Jugend oder gar der Kindheit gar nicht mehr im Mittelpunkt des Gegenwartsinteresses stehen, sondern wurden als Aufgaben, die erst spätere glücklichere Generationen zu beschäftigen haben werden, der Zukunft zugeschoben".⁶

¹ Adler, Victor: Neue Aufgaben. In: Der Kampf, 1. Bd., 1907/08, S. 8.

² Gulick, Charles: Österreich von Habsburg zu Hitler, Wien 1948, Bd. 2, S. 378.

³ Ebd., S. 381.

⁴ Wandruszka, Österreichs polit. Struktur, S. 436.

⁵ Ebd., S. 458.

⁶ Adler, Neue Menschen, S. 17.

Unter Erst durch die kritische Lage der Sozialdemokratie im Ersten Weltkrieg und die Entwicklung seit dem Umsturz wurde es nach Adler offenbar, "wie sehr der Sozialismus außer der ökonomischen Reife seiner materiellen Bedingungen zugleich noch die subjektive, psychologische Reife des Proletariates vermissen ließ, wurde nun mit fast elementarer Gewalt die Frage der Erziehung mit einem Male in den Vordergrund gerückt. Ja es ist nicht zuviel gesagt, wenn man behauptet, daß sie zu einer Lebensfrage der sozialistischen Entwicklung geworden ist."¹ So ergibt es sich für Adler, "daß sozialistische Erziehung nicht etwa bloß ~~ist~~ eine zwar sehr anerkennenswerte und förderliche aber doch nur nebenherlaufende Bestrebung im sozialen Emanzipationskampf des Proletariats ist. Sondern sie erweist sich als ein Glied der vom Marxismus aufgezeigten Tendenz des sozialen Entwicklungsprozesses, in stets bewußtere Formen überzugehen."² ~~in~~ ~~sinne~~ zu nützen. Kanitz folgert:

Ein maßgebliches Zeugnis für die Bedeutung, die der Erziehung in der österreichischen Sozialdemokratie beigemessen wurde, gibt der Parteivorsitzende Otto Bauer, der den Sozialismus als Prozeß der Selbsterziehung der Arbeiterklasse begriffen sehen will. In einem Vortrag vor sozialistischen Lehrern und Erziehern stellt er 1921 fest:

"Begreift so der Sozialismus seine eigene Entwicklung als einen großen Prozeß der Selbsterziehung der Arbeiterklasse zur sozialistischen Selbstregierung ihrer Wirtschaft, dann rückt das Erziehungsproblem, das Schulproblem in den Mittelpunkt seiner Interessen."³

Diese Selbsterziehung soll "zu jener Freiheit, die sie (die Arbeiterklasse) erst zur Selbstregierung ihrer Arbeit befähigen wird", führen. Freiheit wird von Bauer zweifach verstanden, als "äußere Freiheit, das heißt Befreiung vom

¹ Bauer, Schulreform u. Klassenkampf, S. 15.

² Adler, Neue Menschen, S. 19f.

² Ebd., S. 7.

³ Bauer, Schulreform u. Klassenkampf, S. 16.

Untertanenglauben an die überlieferten Gewalten" und als "innere Freiheit, das heißt ... Fähigkeit, die eigenen Instinkte und Leidenschaften vernunftgemäß zu beherrschen".¹

Max Winter wendet sich vehement gegen Kräfte in der Partei, die die Dominanz des ökonomischen Bereichs vertreten, er will den Sozialismus nicht bloß als ökonomische und politische Erscheinung verstanden wissen, sondern auch als sittliche Erscheinung und "Kulturbewegung, die in ihren Bann immer weitere Schichten zieht, bis sie schließlich alle Gesitteten erobert haben wird".²

O.F. Kanitz versucht zu vermitteln, indem er feststellt, das Endziel sei gleichgeblieben, aber die Kampfmittel und die Verhältnisse hätten sich geändert. Die Erkämpfung des allgemeinen Wahlrechts oder des Achtstundentages hätte der Massenaktion bedurft, eine andere Sache wäre es aber nun, den Proletarier dahin zu bringen, die freie Zeit auch in seinem Sinne zu nützen. Kanitz folgert:

"Kampf heißt heute nicht mehr in erster Linie Demonstration oder Streik, Kampf heißt heute in erster Linie Aufklärung und Bildung.

Das gleiche Ziel: der Sozialismus, die neuen Waffen: Bildung und Erziehung."³

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß Erziehung und Kultur nicht bloß als Mittel der Vorbereitung des politischen oder gewerkschaftlichen Kampfes bzw. als Mittel der Lebensbewältigung in der notgedrungen noch kapitalistischen Umwelt in den Reihen der österreichischen Sozialdemokratie Würdigung fanden, sondern daß sie vielmehr als die zentrale Aufgabe sozialistischer Theorie und Praxis im Mittelpunkt des Denkens und Handelns der Sozialdemokratie standen.

¹ Bauer, Schulreform u. Klassenkampf, S. 15.

² Winter, Max: Das Kind und der Sozialismus, Berlin 1924, S. 5.

³ Kanitz, O. F.: Kampf und Bildung, Wien o.J., S. 4f.

³ Adler, Die sozialistischen Grundlagen der weltlichen Schule, S. 9.

3.2. Die Beschaffenheit sozialistischer Erziehung
sämtliche bessere Zustände ist Adlers Pädagogik normativ und transzen-

3.2.1. Erzieht der Mensch oder erziehen die Umstände?

sie Kritik der Erziehungspraxis seiner Zeit bleibt, so

laut Siegfried Bernfeld, der im Gegensatz zu den Austro-marxisten eine stärker soziologisch fundierte Erziehungstheorie vertritt, verkündet 1928 die Ohnacht der Pädagogik:

"Nicht die Pädagogik baut das Erziehungswesen, sondern die Politik. Nicht Ethik und Philosophie bestimmen das Ziel der Erziehung nach allgemein gültigen Wertungen, sondern die herrschende Klasse nach ihren Machtzielen; die Pädagogik verschleiert bloß diesen höchst häßlichen Vorgang mit einem schönen Gespinst von Idealen. Nicht die Erziehung verwirklicht das Menschheitsideal vom Menschen, sondern die Umwälzung der heutigen Gesellschaft schafft den Raum für einen höheren Menschheitstyp – die Erziehung, die diese Grenze ihres Wirkens nicht sieht, hilft mit, gerade den Menschenschlag zu verewigen, den ihre philosophische Einleitung als unerzogen, als ungebildeten, als Unmenschen verflucht."¹

Auch Max Adler erhebt den Anspruch, die Pädagogik seiner Zeit unter "soziologischem" Gesichtspunkt zu kritisieren. Er stellt fest, daß der Begriff der Erziehung nur scheinbar für sich selbst bestehe, denn sowie man Erziehung in der konkreten Bestimmtheit betrachte, in der sie verwirklicht werden muß, wird der Begriff in allen realen Gegensätze der Klassenherrschaft hineingezogen.² Erziehung definiert Adler wiederum unter ausdrücklicher Berufung auf einen soziologischen Standpunkt als "Formung der Jugend zum Zwecke ihrer Einfügung entweder in eine bestehende soziale Struktur, oder auch in eine soziale Struktur, welche die ältere Generation für die richtige hält, die also nicht notwendig zu bestehen braucht, sondern erst entstehen soll".³

¹ Bernfeld, S.: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Leipzig 1928, Vorwort.

² Adler, *Neue Menschen*, S. 9.

³ Adler, *Die soziologischen Grundlagen der weltlichen Schule*, S. 9.

Mit dem Ziel der Anpassung an zukünftig mögliche bessere Zustände ist Adlers Pädagogik normativ und transzental. Bernfelds Kritik kann man so weit folgen, als sie Kritik der Erziehungspraxis seiner Zeit bleibt, so lange sie den Mißbrauch pädagogischer Theorie als Mittel der Verschleierung von Herrschaft anprangert. Sein Begriff der Pädagogik ist jedoch als soziologistisch zurückzuweisen, weil er das ganze Heil der Pädagogik in Veränderungen der Gesellschaft begründet sieht. Diese Auffassung führt in die gefährliche Nähe erzieherischer Passivität. Solche Passivität hemmt die Entwicklung pädagogischer Theorie, denn die Praxis des Erziehens läßt sich bekanntlich nicht einstellen. Der daraus folgende Mangel an Theorie ist es, der Pädagogik ihre regulativen Aufgaben nicht erfüllen läßt.

Bernfeld forderte den Ausbau der Pädagogik zu einer "psychologisch und soziologisch fundierten Erziehungswissenschaft", die im Gegensatz zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik als naturwissenschaftlich, im Gegensatz zur idealistischen Gesinnung der Pädagogik als materialistisch bezeichnet werden müsse.¹ Zur Zeit Bernfelds bestand tatsächlich ein Aufholbedarf an empirischer Pädagogik. Bernfeld erkannte jedoch nicht die Gefahr des Positivismus, er hielt den vorgegebenen Idealismus von Pädagogen für tatsächlichen, er übersah, daß auch der Marxismus ohne Sollensforderungen nicht auskommen kann. Er übersah, daß mit der Leugnung einer normenkritischen Pädagogik pädagogische Normen als gesellschaftliche oder politische der Überprüfbarkeit entzogen werden.

Die vom Seminar für Sozialistische Erziehung der Landesgruppe Wien der österreichischen Schul- und Kinderfreunde erarbeitete Definition der Erziehung gibt O.F. Kanitz in seinem Werk "Kämpfer der Zukunft" wieder:

¹ Kanitz, O.F.: Kämpfer der Zukunft, Wien 1929, S. 26.

¹ Bernfeld, Sisyphos, Vorwort. Sozialistische Erziehung - die aktuellste S. 109.

³ Kanitz, O.F.: Zehn Jahre 'Sozialistische Erziehung'. Ebd., S. 93.

⁴ Jakoby, A.: Der Sozieker vor dem Spiegel. In: Die Sozialistische Erziehung, 15. Jg., 4/1933, S. 95.

1 als "Erziehung ist die zielbewußte und planmäßige Förderung beziehungsweise Hemmung (Ablenkung) bestimmter Anlagen des Kindes durch den Erwachsenen, um es einem mehr oder weniger bestimmten Idealtypus anzugeleichen. Die Bewertung und Auswahl der Anlagen ('gute' und 'schlechtes') und die Formung des Idealtypus vollzieht der Erzieher als Exponent einer Weltanschauung."¹

2 und Gesellschaft, die Abhängigkeit praktischen Erziehungs von dem Erzieher zu. Da Umstände weder aktiv tätig sein können, noch Anlagen zu bewerten in der Lage sind, kommt die entscheidende Rolle dem Erzieher zu. Erziehung kann also nur zielbewußt und planmäßig betrieben werden. Nicht die Umstände erziehen, sondern der Mensch; denn auch dort, wo Umstände Erziehung verhindern, sind diese Umstände von Menschen produziert.

3 In der genannten Definition der Erziehung wird von der Erziehung der Kinder durch die Erwachsenen gesprochen. Max Adler hebt in seinem Aufsatz zum 10. Jahrestag des Erscheinens der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" 1931 hervor, daß "die Idee der sozialistischen Erziehung keine bloße Kinder- und Jugendangelegenheit, sondern eine Forderung an alle, also auch und vielleicht auch ganz besonders, an die Erwachsenen in der Partei" sei. Dieser Forderung nachzukommen, stelle nur die Rückkehr zu Marx'² Forderung der "Reform des Bewußtseins" dar.² In derselben Nummer der erwähnten Zeitschrift stellt Kanitz fest, daß "in jedem von uns eine Art Klassenkampf auszufechten ist; ein Kampf des sozialistischen Gemeinschaftswillens in uns selbst gegen die kapitalistische Einzelbrutalität, die gleichfalls in allen noch lebendig ist".³ Alois Jalkotzy sieht die Wirkung des Erziehers darin begründet, daß dieser vorlebt, daß er sich selbst erzieht.⁴

4 Sozialistische Erziehung im Verständnis austromarxistischer Theoretiker muß also durch folgende Merkmale gekennzeichnet verstanden werden:

1 Kanitz, O.F.: Kämpfer der Zukunft, Wien 1929, S. 26.

2 Adler, Max: Sozialistische Erziehung - die aktuellste Aufgabe. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 5/1931, S. 109.

3 Kanitz, O.F.: Zehn Jahre 'Sozialistische Erziehung'. Ebd., S. 98.

4 Jalkotzy, A.: Der Erzieher vor dem Spiegel. In: Die Sozialistische Erziehung, 13. Jg., 4/1933, S. 96.

1. als aktive und zielbewußte Tätigkeit des Erziehers,
2. als eine Angelegenheit, die nicht auf Kinder und
Jugendliche beschränkt ist, ~~angehenden und gleicher Be-~~
3. als Selbsterziehung oder Anleitung zu dieser.

Als Problem bleibt die Beziehung zwischen Erziehung und Gesellschaft, die Abhängigkeit praktischer Erziehung von der gesellschaftlichen Umwelt und die Verschränkung mit dieser. In Bezug auf Gesellschaft stellt Max Adler eine Doppelfunktion von Erziehung fest; sie kann einerseits als Mittel der Aufrechterhaltung bestehender Ordnung eingesetzt werden, andererseits aber, wie die Geschichte der Pädagogik zeige, als Mittel grundlegender gesellschaftlicher Umgestaltung auftreten.¹ Erziehung findet nie im gesellschaftsfreien Raum statt. Die Pädagogik muß deshalb die Gesellschaft, die Ökonomie und die Politik ständig daraufhin befragen, ob sie für Erziehung förderlich oder hinderlich sind. Pädagogik darf Erziehung nicht zu einer Funktion der Gesellschaft werden lassen, sie darf die positiv gegebene Gesellschaft nicht als gesetzt hinnehmen, sie darf sich nicht neutral gegen die Umstände verhalten.

Aufgabe sowohl sozialistischer Pädagogik als auch sozialistischer Politik ist es, günstige Umstände der Erziehung zu schaffen. Umstände können nur durch aktive Handlungen verändert werden. Den sozialistischen Erziehern war diese Beziehung bewußt, deshalb wandten sie immer wieder den Bedingungen des Lernens ihre Aufmerksamkeit zu.²

Otto Glöckel forderte 1928:

"Soll das Kind geistig arbeiten, muß man für seine körperliche Wohlfahrt sorgen."³

Pädagogik kann hier eine Richtlinie für Politik abgeben: das Kind kann nur lernen, wenn es körperlich gut ent-

¹ Adler, Neue Menschen, S. 15f.
² Vgl.: O. Glöckel: Das Tor der Zukunft, Wien o.J., S. 12.
K. Gottlieb: Die gesundheitliche Gefährdung des Schulkindes in ihrer sozialen Bedingtheit, Die Sozialistische Erziehung, 9. Jg., 7-8/1929, S. 155ff.

³ Glöckel, Otto: Drillschule - Lernschule - Arbeits-schule, Wien 1928, S. 16.

wickelt und gesund ist. Deshalb sind Schwangerenschutz, Errichtung von Kindergärten, Krippen und Spielplätzen, die Herstellung gleicher Bildungschancen und gleicher Bedingungen des Lernens Forderungen der Pädagogik an die Politik. die Klassenspaltung auch im Denken über Erziehung tief verwurzelt ist, kann nach Meinung Adlers den Umstand 3.2.2. Erziehung und Klassenkampf Meinung und Rechtsprechung, was den Anspruch auf Bildung betrifft, deutlich nach Der Klassengegensatz erschöpft sich nicht im Gegen- satz des Besitzes, er ist gleichzeitig Kulturgegensatz. Adler spricht von einer "Zerreißung der Gesellschaft in Klassen", die "immer zugleich auch Gegensätze der Erzie- hung und Bildung, des Wissens- und Kulturbesitzes waren". Es gehört für ihn zu den wesentlichen Charakterzügen jeder Klassenherrschaft, es stellt "geradezu ein Hauptmoment ihres sozialen Mechanismus dar", die Klassenherrschaft nicht nur mittels Gewalt abzusichern, sondern auch über das Bewußtsein, und zwar um so mehr, je funktionstüchtiger diese Herrschaft ist. Die niederen Klassen werden nicht nur in Armut, sondern auch in Unwissenheit gehalten. Im Idealfall für die herrschende Klasse geht das so weit, daß die beherrschte Klasse sich selbst für minderwertig hält. Sie ist dann nach Adlers Meinung wohl fähig, "Ge- sinnungen des Hasses gegen ihre Unterdrücker, des Neides gegen das glücklichere Leben ihrer Herren" zu hegen, nicht aber "solche der Auflehnung im Sinne einer Emanzipation vom Lose der Unterwerfung".¹

O.F. Kanitz betont gleichfalls die kulturelle Komponen- te des Klassenkampfes. Das Bürgertum trete der Arbeiterschaft nicht nur als wirtschaftliche und politische Macht, sondern auch als geistige Macht mittels seiner Kultur ent- gegen. Die dem Bürgertum dienstbaren Mächte der Presse, der Tradition, der Kirche, der Schule, der Erziehung - verhinderten das Erwachen des Klassenbewußtseins der Ar- beiter. Die Arbeiterschaft müsse daher das Bürgertum auch

¹ Adler, Neue Menschen, S. 11f.

auf dem Gebiet der Presse, der Kirche, der Schule und der Erziehung bekämpfen. Das Kind wäre als der kleine Klassenmitte anzusehen, der davor bewahrt werden müsse, zum Träger bürgerlicher Klassenideologie zu werden.¹

Daß die Klassenspaltung auch im Denken über Erziehung tief verwurzelt ist, kann nach Meinung Adlers dem Umstand entnommen werden, daß öffentliche Meinung und Rechtsprechung, was den Anspruch auf Bildung betrifft, deutlich nach Klassen differenzieren. Es hat sich "wie selbstverständlich ein doppeltes Maß für Erziehungsfragen gebildet, daß es nämlich ein gewisses Minimum von Bildung und Erziehung gäbe, das gerade genug ist für das arme Volk". Nicht nur die Schule sei als Politikum anzusehen, sondern auch das Negativum, der Mangel an Erziehung. Die Begriffe Erziehung, Bildung und Wissen seien gar nicht so beziehungslos zu den Begriffen Klassenherrschaft und Klassenkampf, wie das auf den ersten Blick scheine.²

Ein Mehr an Vernünftigkeit und Sittlichkeit wird für Adler durch den Klassenkampf herbeigeführt, weil "in diesem Kampf jedesmal die aufstrebende Klasse ihre Forderungen im Sinne größerer gesellschaftlicher Vernunft und Moral formulieren muß. Der Klassenkampf ist daher, soziologisch betrachtet, gar nichts anderes als der Prozeß der Humanisierung und Kultivierung, ja sogar Moralisierung der Gesellschaft selbst, der Herausarbeitung ihrer fortschreitenden Sozialisierung und damit stets größerer Annäherung an Menschheitsformen und Menschheitsziele."³

Der "Ausbruch roher Gewalt" ist nur die eine Seite des Klassenkampfes, er ist gleichzeitig ein "Kampf ums Recht, um den Sieg der Moral und Vernunft". In jedem Klassenkampf vertritt die aufstrebende Klasse notwendig ideale Forderungen wie Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Die aufstrebende Klasse muß zur Trägerin des

¹ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 11f. Die Sozialistische Lebenslehre, S. 49.

² Adler, Neue Menschen, S. 11ff.

³ Ebd., S. 33. Sozialenunterricht oder Moralunterricht.

In: Die sozialistische Erziehung, 4. Jg., 2/1924, S. 50.

⁴ Adler, Neue Menschen, S. 34.

ethischen Fortschritts werden, weil sie nur so ihre Be-
freiungsinteressen vertreten kann.¹ Kanitz findet es da-
her nicht verwunderlich, daß das Bürgertum hundert Jahre
vor dem Sozialismus ähnliche Erziehungsfordernungen aufge-
stellt hat: "in Religion und Moral, in Sitten und Recht."

"Gewiß, denn vor hundert Jahren befand sich das
Bürgertum in einer ähnlichen Situation wie wir, es war
die ausgebeutete Klasse, die revolutionär gegen den
Feudalismus kämpfte."²

Kanitz weist darauf hin, daß zwischen überzeitlichen
Moralforderungen und den Umständen in der Gesellschaft,
die es gar nicht erlauben, nach diesen Regeln zu leben,
eine Schere klafft. Für ihn ergibt sich daraus die Not-
wendigkeit, die Gesellschaft zu versittlichen:

"So wird der proletarische Klassenkampf mehr als
eine ökonomische Sache, der Klassenkampf, dessen Ziel
ja ist, die ganze Gesellschaft gut zu organisieren,
wird so eine moralische Angelegenheit, ja er wird die
einzige wirkliche moralische Handlung, die heute mög-
lich ist."³

Sinn ein "Neonasmus" ist, weil nämlich alle wirklich von
der Faßt man den Klassenkampf als Prozeß fortschreitender
Humanisierung und Versittlichung auf und erachtet man als
Zielsetzung des Sozialismus die allgemeine Menschheits-
kultur, so folgt daraus, daß für den Untersuchungszeit-
raum sozialistische Erziehung mit Menschheitserziehung
zusammenfallen muß. Dessen sind sich die sozialistischen
Erzieher bewußt. Max Adler stellt fest: nach der Mög-
lichkeit von Neutralität für jede Art von Wissenschaft, weil

"An sich ist aber sozialistische Erziehung eine
solche, die durchaus nicht Klassenerziehung ist, son-
dern Menschheitserziehung ..."⁴

Da diese Erziehung somit als "Dienst an der gesellschaft-
lichen Entwicklung" aufzufassen ist, kann nach Adlers

eines Prinzipien, das tut als Schnecke es diesen Unter-

¹ Adler, Marxismus als proletarische Lebenslehre, S. 49.

² Kanitz, O.F.: Klassenpädagogik. In: Die Sozialistische
Erziehung, 1. Jg., 3/1921, S. 5.

³ Kanitz, O.F.: Religionsunterricht oder Moralunterricht.
In: Die Sozialistische Erziehung, 4. Jg., 2/1924, S. 150.

⁴ Adler, Neue Menschen, S. 34.

Meinung keine Rede sein von "Vergewaltigung der Jugend" oder "Pressung der Kinderseelen", sie wäre "im Gegenteil ... eine Freimachung der Kindheit und Jugend von allen ihr aus dem Traditionalismus längst sinnlos gewordener Vergangenheit in Religion und Moral, in Sitte und Recht entgegenstehenden Hemmnissen, eine Bahnbrecherin verkannter eigener Bedürfnisse und innerer Notwendigkeiten". So wie der Sozialismus als Befreiungsbewegung des ganzen Volkes auftrete, solle sozialistische Erziehung die freie Entfaltung von Kindern und Jugendlichen ermöglichen. Damit ist sie nicht ein Gegensatz sondern Bedingung der Möglichkeit der Erziehung zu freier Persönlichkeit.¹

Auf diese Weise ist der Widerspruch zwischen sozialistischer Erziehung als einem Begriff von Erziehung, der zukünftige Unterdrückung unmöglich machen will, und dem Klassenkampf als einem Prozeß des auch gewaltsamen Widerstandes gegen die Übermächtigung durch eine herrschende Klasse als ein scheinbarer aufgelöst. Es wird klar, warum für Adler "sozialistische Erziehung" in gewissem Sinn ein "Pleonasmus" ist, weil nämlich "alle wirklich von der Fortentwicklung des gesellschaftlichen Lebens ergriffene und in diese fördernd eingreifende Erziehung eine Erziehung zum Sozialismus sein muß".²

3.2.3. Kann sozialistische Erziehung neutral sein?

Man kann den der Individualkultur entgegenstellen. Im Hin-

Ernst Bloch verneint 1951 die Frage nach der Möglichkeit von Neutralität für jede Art von Wissenschaft, weil es gegenüber der Wahrheit keine Neutralität geben kann:

"... die Erkenntnis des Wesentlichen ist keine Eklektik, sondern ein Gericht. Es gibt keine diskutierbare Alternative zwischen deutlich gewordener Unwahrheit und deutlich gewordener Wahrheit und kein zulässiges Bewußtsein, das tut, als schmecke es diesen Unterschied noch immer nicht."³

¹ Adler, Neue Menschen, S. 34f.

² Ebd., S. 7.

³ Bloch, E.: Parteilichkeit in Wissenschaft u. Welt. In: E. Bloch: Pädagogica, Frankfurt 1971, S. 88.

Will man nicht den Anspruch der Verbindlichkeit als richtig erkannter Maximen aufgeben, kann nicht nach Lust und Laune das eine Mal nach ihnen gehandelt werden, das andere Mal nicht. Der Glaube, unparteilich zu sein und zu handeln, entspringt nach Blochs Auffassung besonders parteiischen Wurzeln.¹ Auch im guten Glauben geübte Neutralität ist für Bloch "nichts anderes als eben nur das fehlende Bewußtsein und Reflektiertsein eigener Parteilichkeit".²

Adler untersuchte 1924 die Möglichkeit neutraler Erziehung und verneinte sie. Die weitverbreitete Ansicht, "daß Erziehung etwas Unpolitisches sei, daß sie nicht Parteisache werden dürfe" und daß sie "neutral sein müsse", verwirft er als irrig.³ Als Beispiel führt er an: gesetzt den Fall, eine Erziehung dünke sich völlig neutral gegen jede politische oder soziale Bestrebung, weil sie nur ein Ziel verfolge, nämlich die allgemeine Menschheitskultur. Die Überzeugung völliger Neutralität beruhe doch auf falschen Grundlagen, die Erziehung wäre nicht neutral, "indem sie wenigstens für diese Menschheitskultur Partei nimmt, und dieses sogar sehr leidenschaftlich". Sie verzichtet lediglich auf "aktuelle Parteinahme", nicht jedoch auf "grundsätzliche Stellungnahme". Der Begriff der Menschheitskultur könne nämlich als ein unbestrittener, selbstverständlicher gar nicht gesehen werden, zumindest könnte man ihm den der Individualkultur entgegenstellen. Im Hinblick auf diesen Begriff wären die Anhänger der Menschheitskultur wieder Partei.⁴

Adler betont, daß Menschheitskultur und Individualkultur für ihn keinen Widerspruch darstellen. Doch in der "grundlegenden Alternative von Kollektivismus und Individualismus" sei die Erziehung zur Menschheitskultur nicht neutral. Diese Erziehung zur Menschheitskultur wäre vielmehr politisch im klassischen Sinn des Wortes.⁵

¹ Bloch, Parteilichkeit in Wissenschaft u. Welt, S. 79.

² Ebd., S. 81.

³ Adler, Neue Menschen, S. 9.

⁴ Ebd., S. 21.

⁵ Ebd.

Adler unterscheidet verschiedene Anhänger "neutraler" Erziehung, bei den einen handle es sich um "naiven Glaußen" und "gedankenlosen Traditionalismus", bei den anderen um "eine verkappte aber sehr entschiedene Parteinahme für bestimmte soziale Institutionen oder gegen bestimmte soziale Reformbestrebungen".¹ Adler warnt vor den gefährlichen Folgen solcher Neutralität, die in "ödestem Relativismus" ende, wenn sie zu der "fast gemeinplätzlichen Ansicht" führe, "daß man ein 'ganz anständiger' Mensch und trotzdem z.B. Rassenantisemit oder Hakenkreuzler sein kann, wenn es nur 'mit Überzeugung' geschieht". Jede Erziehung, die sich über ihr Ziel klar ist, muß nach Adlers Auffassung Partei nehmen, und zwar nicht eine beliebige, denn ihr Ziel "Lebensentfaltung und Lebenssteigerung eines jeden", zwinge sie, "sich in den Dienst der aufsteigenden Klasse" zu stellen: "sie muß deren Partei ergreifen und zur Klassenerziehung der revolutionären Klasse werden, kurz, sie muß heute sozialistische Erziehung werden".²

O.F. Kanitz weist darauf hin, daß schon im "Wesen von Erziehung" eine "bestimmte Richtung" enthalten sei, denn eine "objektive Beeinflussung" stelle einen Widerspruch in sich dar.³ Gefährlich werde jeder Versuch "neutraler Erziehung" durch den Umstand, daß er zur Nicht-Erziehung führe. Da unser Sein durch den Kapitalismus geprägt werde, wäre jedes erzieherische Nicht-Handeln eine Überlassung an das Bestehende und damit Stütze bürgerlicher Herrschaft.⁴ Neutrale Erziehung wäre somit nicht neutral, sondern bürgerlich, denn der neutrale Erzieher überlasse "der Umgebung die Hauptarbeit an der Formung der werdenden Persönlichkeit", diese Umgebung wäre jedoch überall "kapitalistisches Milieu, häßlicher individualistischer Kampf ums Da-sein, Egoismus, Brutalität, Rücksichtslosigkeit". Daß der Erzieher vor allem durch seine Haltung erzieht, neutrale

¹ Adler, Neue Menschen, S. 21f.

² Ebd., S. 31f.

³ Kanitz, O.F.: Referat, erstattet der 2. Reichskonferenz des Arbeitervereines "Kinderfreunde" am 13. Dezember 1920, Wien o.J., S. 3.

⁴ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 27.

Lebensführung aber nicht möglich ist, ergibt für Kanitz einen weiteren Beweis der Unmöglichkeit neutraler Erziehung.¹ für eine neue Welt, die sie aufbauen sollen, für die Welt des Kommunismus".¹ Es ist einzuschauen, daß diese

3.2.4. Sozialistische Erziehung - praktisch oder unpraktisch? steht vor sich gehen kann.

Für Max Adler besteht kein Zweifel, daß die Schule nicht zur Brauchbarkeit für die Gesellschaft, sondern zur Fähigkeit zu gesellschaftlicher Entwicklung erziehen soll.² Er stellt weitgespannte Geistesbildung hoch über die Berufsausbildung und fordert:

"Wir Sozialisten, für die der Arbeitsprozeß in der Gesellschaft nur die materielle Grundlage der endlichen Entfaltung einer höheren Geisteskultur für alle ist, müssen auch schon heute die Richtigkeit nicht nur unseres Hoffens, sondern vor allem unseres Tuns auf dieses Ziel einstellen und daher in der Erziehung die Geistesbildung über die Berufsbildung stellen."³

Die Meinung, "die Jugend müsse für das Leben erzogen werden, in das sie nun einmal hinaustreten wird" und "es sei gefährlich, sie in einen schönen Idealismus gleichsam warm einzuhüllen", stellt für Adler ein Relikt bürgerlicher Lebensanschauung dar, nämlich "die bürgerliche Anschauung vom Idealismus, der eine schöne Sache ist, die aber nur für den Feiertagsgebrauch gut ist, und die daher ein völlig isoliertes Dasein im Leben des Bürgers führt". Als Einwand gegen sozialistische Erziehung wäre sie daher nicht stichhäftig. Sozialistische Erziehung muß sich gegen die Anpassung an das praktische Leben aussprechen, denn: "die Jugenderziehung muß unpraktisch sein und die sozialistische, die mit der ganzen Praxis der alten Welt endlich Schluß machen will, ganz besonders".⁴ Aufgabe sozialistischer Erziehung dürfe nämlich nicht die Verankerung in dieser sein,

¹ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 29.

² Adler, Die soziologischen Grundlagen der weltl. Schule, S. 19.

³ Adler, Neue Menschen, S. 51.

⁴ Ebd., S. 50f.

sondern die "geistige Loslösung der Kinder aus der alten Welt des Kapitalismus, in der sie geboren wurden, und Vorbereitung für eine neue Welt, die sie aufbauen sollen, für die Welt des Kommunismus".¹ Es ist einzusehen, daß diese Loslösung nicht mittels perfekter Einpassung in die erste vor sich gehen kann.

Adler beantwortet die Frage, ob man aus dem Leben oder aus Büchern lernen soll, eindeutig zugunsten der Bücher. Er weist darauf hin, daß das Leben zu jener Zeit, als das Bürgertum die Forderung, aus dem Leben zu lernen, erhob, der feudal-religiösen Theorie voraus war, jetzt aber bewirke die Berufung auf das Leben das genaue Gegenteil:

"... keinen kämpfenden Geist, sondern einen Geist der Anpassung an das Bestehende, einen Geist der Unterwerfung unter seine Mängel. 'Aus dem Leben' lernen heißt jetzt eigentlich, keine Rosinen im Kopf haben, nichts 'Unmöglichem' nachjagen, das Leben nehmen, 'wie es ist' und auf sein Fortkommen in diesem Leben bedacht zu sein."²

Der revolutionäre Standpunkt kann daher nur darin bestehen, eben nicht aus diesem Leben zu lernen. Adler:

"Der Proletarier lernt nicht seine Weltanschauung aus diesem Leben, sondern er entwickelt sie nur gegen dieses Leben."³

Adler verurteilt scharf den "vollständigen Utilitarismus des Denkens und der Gesinnung", der "in der Jugenderziehung nur das Gelten lassen will, was dem jungen Menschen 'beim Hinaustreten in das Leben', 'im Kampf ums Dasein' u. dgl. unmittelbar nützlich sein wird".⁴ Kanitz teilt diese Ansicht nicht völlig; in einem Aufsatz in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" fordert er Erziehung auch zur Berufstüchtigkeit:

¹ Adler, Neue Menschen, S. 45.

² Ebd., S. 78.

³ Ebd.

⁴ Ebd., S. 53. Anmerkungen zum Problem Demokratialisierung in der jugendlichen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 10. Jg., 10/1930, S. 229.

"Erziehung zur Sozialisierung (hier: Überführung der Produktionsmittel in die Hände der Allgemeinheit), das muß auch heißen Erziehung zur Berufstüchtigkeit. Denn das Gelingen der Sozialisierung wird nicht nur von Solidarität und Disziplin, wird auch von der Berufstüchtigkeit der Arbeiter abhängen. Erziehung zur Berufstüchtigkeit heißt aber für Kinder Erziehung zur Lernarbeit in der Schule."¹

Interpretiert man diese Stellungnahmen dahingehend, daß Adler davon ausgeht, daß die Qualifikationen, die zum Fortkommen in diesem Leben befähigen, nicht immer die edelsten sind, daß er sicherlich nicht die Nichtvermittlung jeglicher Berufsqualifikationen zum allgemeinen Bildungsziel erhoben sehen will, daß Kanitz mit Berufstüchtigkeit eine solche Qualifikation meint, die im Interesse des Proletariats, ider physischen und bewußtseinsmäßigen Stärkung seiner Kampfkraft gelegen ist und nicht im Interesse eines ausbeutenden Kapitalisten, der ja gerade die wenig geschulte Arbeitskraft in voller Abhängigkeit zu erhalten vermag, so ist die Kluft zwischen beiden Meinungen zwar nicht mehr als unüberbrückbar anzusehen, doch weiterhin festzustellen. Daß innerhalb der sozialdemokratischen Bewegung über die Gegensätzlichkeit dieser Auffassungen Bewußtsein bestand, ist aus der Tatsache der Führung einer weiteren Diskussion in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" abzuleiten.

Oskar Spiel nimmt im Sinne Max Adlers Stellung, indem er den Wunsch vieler Eltern, die Kinder möglichst rasch ins Verdienen zu bringen, kritisiert. Er lehnt "praktische" Erziehung mit folgenden Argumenten ab:

"Es ist eine erzreaktionäre Anschauung, die die Aufgabe der Schule und der Erziehung nur darin sieht, der Jugend möglichst viel an praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie ein tüchtiges Vermögen, sich durchzusetzen, für das spätere Leben mitzugeben."²

¹ Kanitz, O.F.: Erziehung zur Sozialisierung. In: Die Sozialistische Erziehung, 10. Jg., 1/1930, S. 5.

² Spiel, Oskar: Anmerkungen zum Problem Demokratisierung in der Schule. In: Die Sozialistische Erziehung, 10. Jg., 10/1930, S. 229.

Oskar Spiel will dem Kants Prinzip der Erziehungskunst gegenübergestellt wissen. Er weist in diesem Zusammenhang auf die Doppeldeutigkeit des Wortes "praktisch" in der Diskussion über Erziehung hin, denn die "Idee der Menschheit" wäre ein "eminent praktischer Begriff", der in seiner Umsetzung in das Handeln nichts anderes bedeute, als so zu handeln, daß man die Menschen "jederzeit als Zweck und niemals bloß als Mittel" gebrauche.¹

Soz Da Erziehung nicht auf gutes Fortkommen in einer zufällig vorgefundene Sozietät gerichtet sein kann, ist jegliche Erziehung, die sich an einem Begriff von Erziehung mißt, nicht nur sozialistische, als "unpraktisch" in der landläufigen Bedeutung des Wortes anzusehen. Im kantschen Sinn ist diese Erziehung in dem Maße "praktisch", als sie auf sittliches Handeln gerichtet ist. Für den Erzieher verbleibt die Schwierigkeit, am Fall zu entscheiden, ob eine bestimmte Berufsqualifikation nun helfen kann, der Idee der Menschheit näherzukommen, oder ob sie dazu beiträgt, Abhängigkeit, Unterdrückung und Ausbeutung aufrechtzuhalten. in ihr hergebrachten Fortleben.²

3.3. Die Ziele sozialistischer Erziehung seiner Umgebung wird leben müssen, wird als unvermeidlich erachtet, wobei

3.3.1. Die Hervorbringung des neuen Menschen

Nach Ansicht Max Adlers "kann in der Welt nichts anders und besser werden, wenn jede neue Generation immer wieder in den Gedanken und Empfindungen der vergangenen Geschlechter aufwächst". Ohne eine grundlegende Veränderung des Menschen sind weder Sozialismus noch allgemeine Menschheitsziele zu verwirklichen. Jede revolutionäre Erziehung hat daher nach Adlers Auffassung das gleiche Ziel:

¹ Spiel, Oskar: Anmerkungen zum Problem Demokratisierung in der Schule. In: Die Sozialistische Erziehung, 10. Jg., 10/1930, S. 229.

² Adler, Neue Menschen, S. 46.

³ Ibid., S. 73.

⁴ Ibid., S. 55f.

"Neue Menschen! - Das also ist das eigentliche Ziel einer revolutionären Erziehung, einer Erziehung, die jene neue Gesellschaft auch in den Seelen der Menschen vorbereitet, die sonst in ihrer Vorbereitung durch den ökonomischen Prozeß bloß eine objektive Möglichkeit bleibt."¹

Zu beachten ist, daß die Vorbereitung dieser Veränderung durch den ökonomischen Prozeß nur seine Möglichkeit bedingt, daß es jedoch aktiven Zutuns der Menschen bedarf, Sozialismus oder allgemeine Menschheitsziele auch zu verwirklichen. Daß der Erziehung bei der Vorbereitung einer solchen Veränderung eine entscheidende Rolle zukommt, ist einzusehen. Mit dem Anspruch einer grundlegenden Veränderung der Erziehung folgt Adler der radikalen Konzeption Fichtes:

"Was daraus wird", ruft Fichte mahnend in den 'Reden an die deutsche Nation' nicht nur seinem Zeitalter zu, 'wenn die Menschheit im ganzen in jedem folgenden Zeitalter sich also wiederholt, wie sie im vorhergehenden war, haben wir nun zur Genüge ersehen. Soll eine gänzliche Umbildung mit derselben vorgenommen werden, so muß sie einmal ganz losgerissen von sich selber und ein trennender Abschnitt gemacht werden in ihr hergebrachtes Fortleben.'²

Daß der so Erzogene im Konflikt mit seiner Umgebung wird leben müssen, wird als unvermeidlich erachtet, wobei Adler betont, daß es sich nicht um ein Hervorrufen des "Bruchs mit der heutigen Welt in den Seelen der Kinder" handle, sondern um dessen Nicht-Verschleierung und Stärkung. Dabei habe es die sozialistische Erziehung leichter als die bürgerliche, "denn die Ungerechtigkeiten und Widersprüche der kapitalistischen Welt sind dem Kindergemüt aller Klassen, auch der besitzenden, unverständlich". Während nämlich die bürgerliche Erziehung die Unterschiede von arm und reich oder Herr und Knecht erst mühsam als "rechte Ordnung" begreiflich machen müsse, könne die sozialistische Erziehung den "allgemein menschlichen Blickpunkt" einnehmen.³

¹ Adler, Neue Menschen, S. 48.

² Ebd., S. 73.

³ Ebd., S. 55f.

Adler weist darauf hin, daß die Gegner des Sozialismus oft spöttisch eingewendet hätten, die Menschen müßten dazu "aus ihrer Haut herausfahren und Engel werden", ihnen sei jedoch entgegenzuhalten, "daß der Sozialismus durch Beseitigung der unmenschlichen Lebensverhältnisse so vieler Lohnsklaven im Gegenteil erst die Möglichkeit schaffen werde, daß alle Menschen sein können". Dazu bedürfe es zwar keines Wunders vom Himmel, jedoch anderer Menschen als der heutigen, neuer Menschen, die "innerlich mit der alten Welt gebrochen haben" müssen.¹

Als erste müßten die Erzieher beginnen, "die alte Welt in uns selber schonungslos niederzurreißen"², dann erst hätten sie die Fähigkeit, die "Empfindung für den Übergangscharakter unseres Zeitalters" zu erschließen und diese "neue Denkweise schon in die jugendlichen Gemüter einzupflanzen".³

Während bei Adler der neue Mensch vor allem negativ bestimmt ist, als ein aus seinen Umständen befreiter und losgelöster, bemüht sich die Resolution der Reichskonferenz des Arbeitervereins "Kinderfreunde" vom 13. Dezember 1920 um inhaltliche Erfüllung des Begriffs. Sie hält fest: die Kinderfreunde "können nur dann dem Proletariat neue Quellen der Kraft für seinen Kampf um die sozialistische Gesellschaft erschließen, wenn sie bewußt sozial empfindende, denkende und handelnde Menschen heranbilden, die für die neue sozialistische Gemeinschaft erzogen sind".⁴ Dieser soziale Mensch ist als konsequent denkender und nach seinen Erkenntnissen handelnder zu verstehen, der nach den Worten Max Winters auch in seinen "täglichen und stündlichen Handlungen bewußt auch der Allgemeinheit zu dienen" bereit ist, auch dort, wo es sich scheinbar nur um unbedeutende Kleinigkeiten handelt: Duzierung bringen kann diese oft den Vorwurf der Manipulation oder Indoctrination.

1 Adler, Neue Menschen, S. 60.

2 Ebd., S. 58.

3 Ebd., S. 68.

4 Kanitz, Referat, S. 16. In der Sozialistik, Berlin 1924.

2 Kanitz, O.P.: Kampf und Bildung, Wien o.J., S.6.

"Wer über einen Stein stolpert und sich umdreht, um zu sehen, ob er nicht dieses Hindernis beseitigen könne, damit sich nicht der nächste vielleicht das Bein breche, der handelt sozial. Wer achtlos weitergeht, höchstens über Unordnung und Schlammperei schimpft, der handelt unsozial."¹

In gleicher Ansicht kommt Theo Dietrich, der über nach Kanitz stellt fest, daß dem einzelnen Menschen in dieser Phase des Klassenkampfes etwas viel Schwierigeres ab gefordert werde als die Teilnahme an der politischen oder gewerkschaftlichen Massenaktion, nämlich die "Umgestaltung seiner Persönlichkeit in sozialistischem Sinne".² Diese Umgestaltung kann der einzelne Mensch nur aus sich selbst heraus vollziehen, sie ist nur als Selbsterziehung zu leisten. Selbsterziehung aber impliziert sittliche Freiheit.

Im austromarxistischen Verständnis der Pädagogik stellt die Schaffung des neuen Menschen das globale Ziel sozialistischer Erziehung dar. Dieser neue Mensch muß innerlich mit den Ungerechtigkeiten seiner Zeit und seiner Umgebung gebrochen haben. Als freier und sozialer Mensch leistet er die Umgestaltung seiner Persönlichkeit in einem Akt der Selbsterziehung. Aus dem globalen Ziel lassen sich Teilziele ableiten. Wer den Bruch mit der heutigen Welt vollziehen soll, muß zur Kritikfähigkeit, wer sich selbst erziehen soll, muß zur sittlichen Freiheit, wer ein sozialer Mensch sein soll, zum solidarischen Handeln erzogen werden.

3.3.2. Qualifikationen des Erzogenen

3.3.2.1. Kritikfähigkeit

Bürgerliche Gegner sozialistischer Erziehung bringen gegen diese oft den Vorwurf der Manipulation oder Indoktrination vor, so urteilt F. Pöggeler:

¹ Winter, Max: Das Kind und der Sozialismus, Berlin 1924, S. 116.

² Kanitz, O.F.: Kampf und Bildung, Wien o.J., S.6.

"Nicht Unterrichtung über objektive Fakten, sondern von ideologischen Kampfzwecken bestimmte Darbietung bereits feststehender Lehren wird erstrebt. Sie werden von zentraler Stelle bereitgestellt; ihre individuelle Überprüfung wird abgelehnt."¹

Zu gleicher Ansicht kommt Theo Dietrich, der über nach sozialistischen Grundsätzen gestalteten Schulunterricht folgende Meinung äußert:

"Auf Grund der Dogmatik der Ideologie können wir folgern, daß der Unterricht autoritativ geführt wird und nur dort die Aktivität - nicht die Selbsttätigkeit - freigibt, wo sie in Richtung der ideologischen Ziele wirken kann."²

Nun impliziert Distanz zur umgebenden kapitalistischen Welt ein bestimmtes Maß an kritischem Bewußtsein. Es bleibt zu untersuchen, ob es sich um ein eingeschränktes, nur in eine Richtung entwicklungsfähiges Bewußtsein handelt oder ob der von sozialistischen Erziehern im Austromarxismus vertretene Begriff der Kritikfähigkeit sich nicht gerade durch seine Allgemeingeltung von dem konkurrierender Erziehungstheorien abhebt. Als Prüfstein, wie weit es mit der Kritikfähigkeit her ist, kann der Umstand genommen werden, ob alle Inhalte, Wissensgebiete und Methoden jedem Fragenden in gleicher Weise zugänglich gemacht sind oder ob nach Klassen, Parteizugehörigkeiten eine differenzierte Behandlung vorgenommen wird.

Die Politische Schulverfassung von 1805 hatte für Österreich den uneingeschränkten Gebrauch der Vernunft als ein den höheren Gesellschaftsklassen zukommendes Privileg gesetzlich verbrieft:

"Nur nach dem Bedürfnisse der Kinder muß man ihnen auch richtige Begriffe beibringen und ihre Empfindungen wecken, jedoch nur solche, welche für Menschen ihres Standes und Berufs notwendig und nützlich sind,

¹ Pöggeler, F.: Sozialismus und Erziehung. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Freiburg 1955, Bd. 4, S. 366.

² Dietrich, Theo: Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn 1966, S. 119.

In deren vorzüglicher Zweck die Moralität ist und die zur Erweckung derselben bei dieser Klasse von Untertanen geeignet sind".¹ Volle bildung an der Hochschule abgesprochen, sondern auch die
Ein Ministerialerlaß vom 3. Juli 1865 verbot, den
Schülern "andere Kenntnisse und in anderer Weise oder in
größerer Ausdehnung beizubringen, als dies durch den In-
halt der Lesebücher angedeutet ist".² Das erste sozialisti-
sche Schulprogramm in Österreich, das Programm der "Jungen" aus dem Jahre 1898, geht hingegen davon aus, daß Kultur und Wissenschaft ihre Existenz der gemeinsamen Arbeit aller am Produktionsprozeß Beteiligten verdanken und vermerkt kritisch, daß "trotz dieser Sachlage das durch gemeinsame Arbeit der Menschen geschaffene Wissen nicht allen zugänglich" ist. Es folgert:

"Das gesamte menschliche Wissen ist Gemeingut der Menschheit. Jeder Mensch hat Anspruch auf jenen Teil dieses gemeinsamen geistigen Eigentums, der seinen Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Die Gesellschaft muß verhindern, daß die Bildung zum Beherrschungsgebiet oder zum Monopol einer einzelnen Gruppe von Menschen werde, sei diese ein Geschlecht, eine Rasse, ein Volk, eine Konfession, eine Klasse oder eine Partei."³

Noch im Jahre 1920 verfassen die Rektoren aller Wiener Hochschulen eine Denkschrift, in der sie unterscheiden zwischen der Erziehung zum kritischen Denken an der Hochschule, die "ihre Schüler befähigt und geeignet machen soll zu eigenem, selbständiger Urteile in den Fragen ihres Wissensgebietes", und der Erziehungsaufgabe aller anderen Schulen, die eben nicht zu dieser Geisteshaltung erziehen sollen, sondern deren Aufgabe es sei, "unser Wissen - abgegrenzt nach dem Ziel, welches die einzelne Schule verfolgt - in .. rein positiver Darstellung" zu vermitteln.⁴

¹ Zit. nach: H. Fischl: Wesen und Werden d. Schulreform in Österreich, Wien 1929, S. 16. Hervorhebungen von ihm.

² Zit. nach: O. Achs: Das Schulwesen in der Ersten österr. Republik, Phil. Diss., Wien 1969, S. 9.

³ Zit. nach: Wiederabdruck. Freie Lehrerstimme, 79. Jg., 2/1973, S. 4.

⁴ Schwind, E. (Hg.): Denkschrift der Rektoren der Universität, der Technischen Hochschule u. d. Hochschule f. Bodenkultur, Wien 1920, S. 4ff.

In konsequenter Verfolgung dieses Gedankens wird den sozialdemokratischen Volksschullehrern nicht nur die Berechtigung zur Ausbildung an der Hochschule abgesprochen, sondern auch die zur Ausbildung am Gymnasium oder Realgymnasium, da sie gleichfalls ihr "Wissen im Wesentlichen in positiver Form erhalten" sollten, "nicht in kritisch-wissenschaftlicher".¹

Im Gegensatz dazu vertrat die Sozialdemokratie immer die prinzipielle Gleichwertigkeit aller Bildungsgänge und verlangte die Anleitung aller Jugendlichen zu kritischem Denken. Otto Glöckel hält den Verfassern der Denkschrift entgegen:

"Von einem modernen Standpunkte aus ist es ohne weiteres klar, daß die gesamte Jugend des Volkes und nicht nur die Zahl der zukünftigen 'Studenten' zu kritischem Denken erzogen werden muß ..."²

Während die österreichischen Bischöfe im Hirtenbrief 1922 ein völliges Informationsmonopol der Kirche in der öffentlichen Erziehung beanspruchten, sprachen sich die Sozialdemokraten gegen jede Indoktrination in der Schule aus, auch gegen sozialistische:

Hirtenbrief: "Am allerwenigsten vertrüge es sich mit dem religiös-sittlichen Charakter der konfessionellen Schule (die als Regelschule einzurichten gefordert wird), wenn in irgendeinem Lehrbuch oder von irgendeiner Lehrperson Grundsätze und Lehren vertreten würden, die mit der katholischen Glaubens- und Sittenlehre unvereinbar sind; darum beansprucht die Kirche als oberste religiös-sittliche Autorität nach dieser Seite ein unabhängiges Aufsichtsrecht über die Schule ..."³

Otto Glöckel: "Wir wollen in der Schule keinerlei Parteipolitik, auch nicht eine sozialdemokratische ... Vielmehr sollen die Kinder an Gegenständen, die sie zu erfassen vermögen, zum selbständigen Denken gebracht werden, damit sie einst, einmal reif geworden, zwischen ehrlichem politischen Streben und Demagogie zu unterscheiden verstehen."⁴

¹ Schwind, Denkschrift, S. 13. Pfaffenschule, Wien 1902.
² Glöckel, O.: Das Wiener Schulwesen. In: Das Neue Wien, Wien 1927, 2. Bd., S. 256.

³ Zit. nach O. Glöckel: Die österr. Schulreform, Wien 1923, S. 48.

⁴ Glöckel, ebd., S. 25.

Bereits 1902 hatte Karl Seitz als Forderung der Sozialdemokratie an die öffentliche Schule nach vernünftiger Methode verlangt, welche nicht nur den Kindern "ein bestimmtes positives Wissen" vermittelte, sondern sie zur "Urteilsfähigkeit", zu "vernünftigen Menschen" erziehe. Gegen den Vorwurf, daß sozialdemokratische Lehrer in den Schulen die Kinder zu Sozialdemokraten manipulierten, verwahrte sich Seitz mit dem Argument, daß es gar nicht im Interesse der Sozialdemokratie gelegen sein könne, die Kinder "in der Schule unverstandene Glaubenssätze auswendig lernen" zu lassen, vielmehr läge es in ihrem Interesse, daß die Kinder "zu vorurteilsfreien und urteilsfähigen Menschen" erzogen würden.¹

Kanitz kritisierte 1921 an der Schule seiner Zeit, daß die Kinder "glauben" müßten, und warnt:

"Dies wäre schon gefährlich, wenn man dem Kinde lauter durchaus richtige Erkenntnisse beibringen würde, denn worauf es ankommt, das ist nicht das Wissen selbst, sondern die Art und Weise, wie man zu dem Wissen kommt ... Nun aber werden dem Kind nicht nur richtige, sondern im weitaus überwiegendem Maße unrichtige Erkenntnisse diktatorisch übermittelt."²

Otto Bauer hält es für nutzlos, "den Sozialismus in der Schule zu predigen", Aufgabe der Schule ist es vielmehr, "das freie Geschlecht zu erziehen, das fähig werden soll, die Welt neu zu gestalten nach vernunftgeleitetem, vom lärmenden Bann der Überlieferung und von der blinden Herrschaft der Instinkte gleich freien Willen".³ Dem Kapitalismus billigt Bauer das Verdienst der Begründung der Volksschule zu, doch seitdem die Massen nicht nur die Arbeitsverfahren sondern auch die Arbeitsverhältnisse rationalisieren wollten, werde die Volksschule dem Kapitalismus gefährlich, sie müsse daher nun zum Gehorsam und zur Unterwerfung erziehen:

1 Seitz, K.: Volksschule oder Pfaffenschule, Wien 1902, S. 15.

2 Kanitz, O.F.: Klassenpädagogik III. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 5/1921, S. 2.

3 Bauer, Schulreform u. Klassenkampf, S. 16.

"Die kapitalistische Schule muß die Kinder dazu erziehen, daß sie sagen: 'Das ist wahr, denn so hat man es mich gelehrt. So will ich es machen, denn so hat man es mir befohlen.' Die sozialistische Schule muß die Kinder dazu erziehen, daß sie sagen: 'Das ist wahr, denn ich habe mich durch eigene Beobachtung davon überzeugt, daß es so ist. So will ich es machen, denn ich habe es ausprobiert, daß es so am besten ist.'"¹

Aus dieser Gegensätzlichkeit resultiere es, daß die Kapitalistenklasse die kritische Denkweise nur für die Hochschule zulassen wolle, die Sozialdemokratie hingegen auch für die Lehrerbildung und die Schule auf allen Stufen.²

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Kritikfähigkeit ist als Ziel sozialistischer Erziehung im Austromarxismus anzusehen. Im Untersuchungszeitraum hat die österreichische Sozialdemokratie die Forderung nach Kritikfähigkeit nicht nur erhoben, sondern deren Verwirklichung auch praktisch zu betreiben gesucht, sowohl in der Gestaltung der Erziehung in ihren eigenen Institutionen als auch in ihrer Einflußnahme auf die Schulreform. Die Aufgabe schulischer Erziehung sahen die Sozialdemokraten nicht darin, einen Kanon möglichst sozialistischer Inhalte auf welche Weise immer zu vermitteln, sondern in der Anleitung zum Gebrauch der menschlichen Vernunft. der ökonomischen und politischen Freiheit hatte Karl Renner 1909

3.3.2.2. Sittliche Freiheit

Freiheit ist im austromarxistischen Verständnis als sittliche Freiheit aufzufassen:

"Es ist nicht allein Freiheit, wenn man unabhängig ist von einem äußeren Zwange, sondern es ist vor allem Freiheit, wenn man die Kraft hat, sittlich zu handeln ohne Zwang von außen."³

1 Bauer, Schulreform u. Klassenkampf, S. 14.

2 Ebd.

3 Kanitz, Referat, S. 4f.

2 Kanitz, Was ist der Klassenunterricht oder Moralunterricht?
In: Die Sozialdemokratische Bildung, 4. Fz., 1/1924, S. 8f.
3 Renner, Der Klassenkampf oder Klassenkampf? In: Der Kampf, 2. Bd., 1909, S. 445.

Nach Kanitz' Darstellung müßten die Mitglieder eines sozialistischen Gemeinwesens aus sich selbst heraus die sittliche Erkenntnis schöpfen, daß jeder seine Pflicht der Gemeinschaft gegenüber zu erfüllen hat, und zwar dadurch, daß er seine Arbeitskraft dieser zur Verfügung stellt. Nur so ließe sich der klassenlose Staat aufbauen, denn in dem Augenblick, wo es wieder Aufpasser gebe, wäre nicht klassenlose Gesellschaft sondern ein neuer Klassenstaat geschaffen, ein "sozialer Zuchthausstaat", der mit Sozialismus nichts zu schaffen habe. Wirklicher Sozialismus bedürfe innerlich freier Menschen.¹

Kanitz weist auf den Umstand hin, daß wie alle Ideen auch die sittlichen dem "Einfluß der jeweiligen Gesellschaftsverhältnisse" unterworfen seien, sie wären zeitlich und veränderbar. Als Beispiele führt er an: die Rechtfertigung der Sklaverei durch die "größten Ethiker Griechenlands" und die Überschätzung des Eigentums durch die bürgerliche Rechtsprechung. Aus der Zeitlichkeit und Abhängigkeit bestehender Normen folgt für ihn, daß ein rei-Unterricht in Moral nicht möglich ist. Moral ist nicht lehrbar, sondern nur vorzuleben.²

Auf die Abhängigkeit der Geistesfreiheit von der ökonomischen und politischen Freiheit hatte Karl Renner 1909 entschieden hingewiesen:

"Die Geistesfreiheit ist die ideologische Blüte auf dem Grunde der ökonomischen Freiheit, ohne sie ist sie eine Topfpflanze, ein Glashausgewächs, gezüchtet in Büchern und Aufsätzen ..." ³

Diese Abhängigkeit besagt jedoch nicht, daß erstere nach der Herstellung der zweiten sozusagen automatisch eintrete, die Geistesfreiheit muß vielmehr aktiv und bewußt hergestellt werden. Wenn man wie Bauer unter Freiheit nicht nur die Befreiung aus den Fesseln des Herkommens

¹ Kanitz, Referat, S. 5.

² Kanitz, O.F.: Religionsunterricht oder Moralunterricht? In: Die Sozialistische Erziehung, 4. Jg., 1/1924, S. 8f.

³ Renner, Karl: Kulturkampf oder Klassenkampf? In: Der Kampf, 2. Bd., 1908/09, S. 445.

sondern auch die Befreiung aus der blinden Herrschaft der Instinkte versteht, so ist diese Befreiung nicht anders denkbar als mittels bewußter vernunftgemäßer Normsetzung. Kanitz faßt diesen Zusammenhang in folgende Formel:

"Wir müssen Menschen erziehen, die sich nicht zum Unrecht zwingen lassen, die es aber auch nicht notwendig haben, daß man sie zum Recht zwingt."¹

Hans Fischl weist in einem Aufsatz in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" darauf hin, daß Sittlichkeit nur aus dem Bewußtsein der Freiheit erwachsen kann. Es sei für den Bestand der Republik erforderlich, "die Erkenntnis heranreifen zu lassen, daß die freie Persönlichkeit neben ihresgleichen nur bestehen kann bei rücksichtsvoller Einfügung in die soziale Gemeinschaft und freiwilliger Unterordnung unter ein selbstgesetztes Sittengebot".²

Ohne proletarische Disziplin ist Effektivität im Klassenkampf nicht zu erreichen. Disziplin läßt sich mit Freiheit aber nur vereinen, wenn letztere als sittliche Freiheit verstanden wird. Kanitz unterstreicht die Wichtigkeit proletarischer Disziplin, betont aber, daß sie notwendig freiwillig erbracht werden muß:

"Das Wichtigste aber ist, daß er (der Proletarier) sich freiwillig unter die Gesetze der Gemeinschaft beugt, daß er Disziplin hält, nicht, weil er muß, sondern weil er die Notwendigkeit der Disziplin erkannt hat, weil er will ... Unsere Kinder müssen erkennen, daß Disziplin notwendig ist."³

Der vernunftgemäße Gebrauch von Freiheit muß erlernt werden. Da das nicht durch einen Unterricht in Freiheit geschehen konnte, sondern nur mittels Gewährung von Freiheit, ergaben sich Konsequenzen für Kinderfreundelerziehung und Schulreform. Kanitz, der festgestellt hatte,

¹ Kanitz, Referat, S. 12.

² Fischl, H.: Demokratisierung der Schule. In: Die Sozialistische Erziehung, 3. Jg., 10/1923, S. 222f.

³ Kanitz, O.F.: Disziplin. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 6/1921, S. 11.

daß Erziehung zur "proletarischen Disziplin" nur als "bewußte Einordnung" angestrebt werden darf, weist darauf hin, daß dieses Ziel nur dann erreichbar ist, wenn die Kinder ein "tatsächliches Mitbestimmungsrecht" haben.¹ Marianne Pollak veröffentlichte 1921 in der Zeitschrift "Der Kampf" einen Aufsatz, in dem sie vermerkte:

"Das Erziehungsprinzip der 'Kinderfreunde' ist die Selbstverwaltung der Kindergemeinschaft. An die Stelle der absoluten Erziehergewalt tritt die freiwillige Unterordnung unter die selbstgewollten Gesetze."²

Hans Fischl forderte 1929 "gesteigerte Erziehungstätigkeit der Schule", wobei die Willenstätigkeit des Schülers in erhöhtem Maße in Anspruch genommen werden sollte.³ Von ihrer Auffassung sittlicher Freiheit her argumentierend verlangten die Schulreformer eine neue Grundlegung der Schuldisziplin. Die Haltung des sittlich indifferenten Ge- hörnams gegenüber dem Diktat der Schulordnung sollteersetzt werden durch Selbstzucht und Selbstverantwortung. Den institutionellen Rahmen für die Lösung dieser Aufgabe sollte die Schulgemeinde abgeben, deren Notwendigkeit Otto Glöckel so rechtfertigt:

"In einem demokratischen Staat geben sich die Bürger die Gesetze selbst. So hält man es nun auch mit der Schulordnung."⁴

Vor dem Ausschuß für Erziehung und Unterricht berichtet Glöckel 1919 über die ersten Wirkungen der Schulgemeinden:

"Es hat sich gezeigt, daß dort, wo Schulgemeinden bestehen, heute eine wesentlich bessere Disziplin erzielt werden konnte. Es ist klar, daß Selbstzucht, freiwillige Einordnung in die Gesamtheit und hingebungsvolle Mitarbeit bei den gemeinsamen Aufgaben nur auf diesem Wege der Schulgemeinde erreicht werden kann."⁵

¹ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 66.

² Pollak, M.: Die Erziehungsorganisation des Proletariats. In: Der Kampf, Bd. 14, 1921, S. 129.

³ Fischl, Wesen und Werden der Schulreform ..., S. 34.

⁴ Glöckel, O.: Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule, Wien 1928, S. 17.

⁵ Glöckel, O.: Ausführungen des Unterstaatssekretärs f. Unterr. O. Glöckel über den Stand der Schulreform in der Sitzung des Ausschusses f. Erz. u. Unterr. am 22. Okt. 1919, Wien o.J., S. 11.

Mit dem Vorwurf der Reformgegner, in der Reformschule gebe es keine Disziplin, setzt sich Glöckel 1923 auseinander. Er verweist darauf, daß die Kritiker Furcht vor dem Lehrer und Autorität des Lehrers gleichsetzten. Disziplin bestehé für sie aus Befehlen und Prügeln. In der Reformschule hingegen müsse die Autorität des Lehrers auf anderen Grundlagen beruhen, der Lehrer müsse Erziehungsarbeit leisten. Das sei für ihn mühevoller, im Hinblick auf die Kinder jedoch wirksamer.¹ "Aus dem Faktum körper Freiheit wird von sozialistischen Erziehern im Austro-marxismus immer als sittliche Freiheit verstanden. Sie ist zwar ohne Schaffung ökonomischer und politischer Freiheit nicht erreichbar, entspringt aber nicht automatisch aus diesen Freiheiten. Sittliche Freiheit verlangt nach bewußter, aktiver und vernunftgemäßer Normsetzung. Sie kann nicht unterrichtet werden, sondern ist nur im Gebrauch erlernbar. Dem entsprechend ist die Erziehung in den Erziehungsorganisationen des Proletariats und in der öffentlichen Schule zu gestalten." in bewußtem Gegensatz zum kapitalistischen Konkurrenzdenken. Die Leistung als Wert

3.3.2.3. Solidarität von Rangreihen, die Prüf- und Klassifizierschule werden als Folge derartiger Überlegungen. Nach Kanitz' Meinung ringen im Untersuchungszeitraum zwei Weltanschauungen um den Menschen: während im "Gesetz des Kampfes ums Dasein" das Grundprinzip der kapitalistischen und bürgerlichen Weltanschauung zu erblicken sei, gründe sich die sozialistische auf das "Gesetz der gegenseitigen Hilfeleistung". Im Individuum wären Kräfte beider Weltanschauungen wirksam, der Mensch hätte sich bewußt zwischen ihnen zu entscheiden. Diese Entscheidung müsse sozusagen als prinzipielle Festlegung des entscheidenden Menschen auf Solidarität getroffen werden:

¹ Glöckel, Otto: Die österreichische Schulreform, Wien 1923, S. 21.

"Sollen aber Menschen als vernunftbegabte Wesen nicht sagen können: wir wollen uns nicht mehr von der Natur förmlich blind einmal nach dieser, einmal nach jener Art führen lassen, sondern das Gesetz der gegenseitigen Hilfeleistung als Grundlage der Weiterentwicklung des Menschengeschlechts annehmen."¹

Auch die Art, wie zu Solidarität erzogen werden kann, zeigt Kanitz: "Nicht durch sozialistische Morallehren, sondern dadurch, daß wir als Erwachsene den Kindern immer wieder Erlebnisse der Solidarität geben." Aus dem Faktum körperlicher Überlegenheit des Erwachsenen darf niemals ein Vorrecht des Erwachsenen abgeleitet werden, an die Stelle der "Vorrechte der Erwachsenen" wären vielmehr deren "Vorpflichten" zu setzen. Solidarität ist nicht nur dem Individuum sondern auch der Gesellschaft zu erweisen: "Solidarität zu betätigen ... heißt freiwillig, ohne Zwang von außen ... Pflichten gegenüber der Gemeinschaft erfüllen".²

Solidarität wird von Kanitz bestimmt als die Pflicht des Stärkeren zur Hilfeleistung gegenüber dem Schwächeren.³ Sie steht als Erziehungsziel in bewußtem Gegensatz zum kapitalistischen Konkurrenzdenken. Die Leistung als Wert an sich, die Erstellung von Rangreihen, die Prüf- und Klassifizierschule werden als Folge derartiger Überlegungen fragwürdig. Die in der kapitalistischen Gesellschaft unvermeidlichen Arbeitsmotive der Belohnung, der größeren Geltung werden pädagogisch problematisch. Die Schulreformer stellten demgemäß neue Forderungen an die Schule.

Glöckel verlangte 1928:

"So wird in frühester Jugend schon das Kind praktisch darauf aufmerksam gemacht, daß es auch im eigenen Interesse auf seinen Mitmenschen Rücksicht nehmen müsse, es wird systematisch zum sozialen Empfinden und und Handeln geführt."⁴

¹ Kanitz, Referat, S. 3f.

² Kanitz, O.F.: Erziehung zur Sozialisierung. In: Die Sozialistische Erziehung, 10. Jg., 1/1930, S. 4.

³ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 39.

⁴ Glöckel, Drillschule - Lernschule - Arbeitsschule, S. 17.

Nach Glöckels Ansicht müssen die Kinder nicht zur Konkurrenz sondern dazu dazu erzogen werden, sich gegenseitig zu unterstützen. Sie müssen lernen, Rücksicht zu üben, einander nicht zu stören. Mit den Berechtigungen, die die Schule vergibt, geht Glöckel streng ins Gericht:

"Das Berechtigungswesen vergiftet unsere ganze Schulorganisation."¹

"Das ewige Prüfen lenkt das ganze Interesse der Jugend auf die Erwerbung möglichst guter Noten. Wir wollen ... erreichen, daß die Lehrer nicht ihren ganzen Unterricht auf das Prüfen einstellen ..."²

Daß die Frage der Arbeitsmotive, der Konkurrenz, des sozialen Lernens nicht als reine Kinder- und Jugendangelegenheit betrachtet wurde, zeigt der "Entwurf eines sozialistischen Erziehungsprogrammes" aus dem Jahre 1928, wo festgestellt wird, daß die "geltenden Arbeitsmotive der Furcht und des individuellen materiellen Vorteils durch Motive der Solidarität und der Hingabe an das gemeinschaftliche Werk ersetzt" werden müßten.³ Hingabe an das gemeinschaftliche Werk setzt voraus, daß die Gemeinschaftlichkeit eine sittliche ist. Die humanistische Tendenz des Sozialismus zur Versittlichung der Gesellschaft wird hier deutlich. Daß mit verminderter sozialer Konkurrenz das Problem auftauchen wird, die Leistung der für den Bestand und die Entwicklung der Gesellschaft nötigen Arbeit zu garantieren, ist den Erziehern im Austromarxismus bewußt. Gisa Stingl formuliert das 1929 in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung":

"Der sozialistischen Gesellschaft, die wir erstreben, wird nicht Hunger und drohende Arbeitslosigkeit die Triebfeder sein, und doch wird alle Arbeit gut und verlässlich geleistet werden müssen."⁴

¹ Glöckel, Das Wiener Schulwesen, S. 236.

² Glöckel, Ausführungen des Unterstaatssekretärs v.

22. Okt. 1919, S. 6.

³ Die Sozialistische Erziehung, 8. Jg., 7-8/1928, S. 197ff.

⁴ Stingl, G.: Wie erziehen wir zu neuen Arbeitsmotiven? In: Die Sozialistische Erziehung, 9. Jg., 9/1929, S. 179.

Wenn die Schulreform von den Arbeitsmotiven der Konkurrenz und der größeren Geltung wegführen wollte, so war dies nicht eine Bestrebung, die auf nebulosen Vorstellungen der Befreiung des Kindes von traditionellen Zwängen beruhte. Es war vielmehr die Einsicht in den Zusammenhang von Sozialismus und Erziehung maßgebend. Die Einsicht, daß das eine ohne das andere weder anstrebar noch erreichbar ist. Die Lösung der Frage der Arbeitsmotive konnte nur in erhöhter intellektueller und moralischer Reife des Proletariats gesucht werden, in erfolgreicher Erziehung zur Solidarität. Im besten Fall Dressurergebnisse erzielt werden, "schnelle, äußerliche Augenblickseinwirkungen".

3.4. Die Gestaltung sozialistischer Erziehung

3.4.1. Gibt es Mittel sozialistischer Erziehung? Entwickelte sich im Untersuchungszeitraum um die Prügelstrafe. Gegner von Lohn und Strafe werden von sozialistischen Erziehern im Austromarxismus als grundsätzlich ungeeignet erachtet, sozialistische Erziehung zu fördern. In einem rückblickenden Aufsatz über seine Tätigkeit im Wiener Schulwesen stellt Otto Glöckel diese Verfahren eindeutig aus dem pädagogischen Bereich heraus:

"Lohn und Strafe werden nicht mehr als grundsätzliche Erziehungsmittel gewertet, sie finden nur noch als letzte Auskunftsmittel Anwendung."¹

Andreas Schrott bestreitet 1924 in einem Aufsatz in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" die Übertragbarkeit erfolgreicher "Erziehungsmaßnahmen":

"Es gibt in der Erziehung keine Rezepte. ... Das ist eben das große vielleicht größte Unrecht aller bisherigen 'Erziehung' gewesen, anzunehmen, der Mensch sei eine bestimmte 'Type' und für diese 'Type' gibt es ein Erziehungsverfahren schlechtweg!"²

¹ Glöckel, Das Wiener Schulwesen, S. 236.

² Schrott, Andreas: Von Disziplin und Ordnung. In: Die Sozialistische Erziehung, 4. Jg., 1/1924, S. 11.

³ Winteler, Max: Sparet die Rute. In: Die Soz. Erz., 2. Jg., 5/1922, S. 126.

Für Schrott gibt es keine Rezepte der Erziehung, es ist unzulässig, Maßnahmenkataloge für "Typen" von Menschen zu erstellen und nach solchen Schemata zu verfahren. Rudi Plum-Schik weist 1932 in der gleichen Zeitschrift darauf hin, daß man vom Erfolg einer Erziehung erst dann sprechen könne, wenn eine "dauernde Wirkung auf die kindlichen Motive", eine "anhaltende Beeinflussung der Willensrichtung des Kindes" feststellbar sei. Wie aber könne physische Gewalt als "Erziehungsmittel" angewendet "die Motive läutern" oder den "Willen stählen"? Mit Erziehungsmitteln könnten im besten Fall Dressurergebnisse erzielt werden, "schnelle, äußerliche Augenblickseinwirkungen", auf keinen Fall könne aber auf diese Weise Erziehung geleistet werden.¹

Eine besonders heftige Auseinandersetzung entwickelte sich im Untersuchungszeitraum um die Prügelstrafe. Gegner waren die Exponenten der Kinderfreundebewegung und der heimt österreichische Episkopat. Im Hirtenbrief vom 26. Februar 1922 hatten die Bischöfe von allen Kanzeln verkünden lassen:

"Vernünftige Strenge ist überaus heilsam, doch immer höchst heilsam sind die erziehlichen Mahnworte der Heiligen Schrift: 'Wer die Rute spart, haßt seinen Sohn, wer ihn aber lieb hat, hält ihn in der beständigen Zucht; schlägst du dein Kind mit der Rute, so wird es daran nicht sterben, wohl aber wirst du seine Seele vor der Hölle bewahren; denn Rute und Strafe geben Weisheit. Ein Kind aber, dem sein Wille gelassen wird, macht seiner Mutter Schande.' Unsere heutige Erziehungsmethode krankt vielfach an übertriebener Nachsicht und bewahrt zu wenig den Ernst der elterlichen Autorität."²

Max Winter, der Obmann der Kinderfreunde, ruft die Eltern auf, das Gegenteil zu tun:

"Sparet die Rute, denn Rute und Strafe geben Roheit, Rute und Strafe sind Feigheit, Rute und Strafe bringen Unterwürfigkeit!"³

¹ Plum-Schik, R.: Die Strafe in der modernen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 12. Jg., 10/1932, S. 208.

² Hirtenbrief v. Sonntag Quinquagesima, 26. Februar 1922, zit. nach: Die Soz. Erz., 2. Jg., 5/1922, S. 127.

³ Winter, Max: Sparet die Rute. In: Die Soz. Erz., 2. Jg., 5/1922, S. 128.

Max Winter warnt vor dem bösen Beispiel, das Eltern geben, wenn sie sich an die Anweisungen des Hirtenbriefes halten. Er sieht im altbiblischen Schrei nach der Rute eine "Verlästerung der Worte Christi: 'Lasset die Kleinen zu mir kommen!'. Er hofft, daß der denkende Proletarier weiß, "daß die Rute Gewalt bringt und daß von der Gewalt alles Unglück der Welt kommt", und daß er auch danach handelt.¹ Die Prügelstrafe scheint Winter widersinnig und unsittlich. Er meint: ein Vater, der prügelt, erzieht den Sohn zu Feigheit und Gewalttätigkeit, denn würde er prügeln, wäre der Sohn drei Köpfe größer als er?² Der Erregungszustand des Strafenden mache es ihm unmöglich, die Strafe von seinem Interesse der Affektableitung zu trennen. Strafformen hingegen hingen in starkem Maße vom Interesse des Strafenden ab. Winter belegt das mit dem Hinweis auf die Häufigkeit der Hungerstrafe in Notzeiten.³

Weit bedenklicher noch als die Strafe im Affekt scheint Winter eine "Erziehung", die nicht aus Not an Maßnahmen sondern aus Prinzip prügelt, denn anstatt der für die Gestaltung der Zukunft nötigen aufrechten und mutigen Menschen würden so demütige, aus Furcht vor Strafe feige Menschen planmäßig hervorgebracht:

"Wer bewußt prügelt, der will zur Demut erziehen,⁴ zur Unterwerfung unter fremde Gewalt, zur Sklaverei."⁵

Wem soll diese Unterwerfung anders nützen als dem Kapitalismus, den Reichen und Mächtigen. Otto Glöckel nimmt in seiner Selbstbiographie vehement gegen die Prügelstrafe im Bereich der Schule Stellung:

"Der prügelnde Lehrer ohne jede Ausnahme stellt sich selbst ein Zeugnis seiner Ohnmacht als Erzieher aus, er prügelt Bosheit, Lügenhaftigkeit, Verstocktheit in

1 Winter, Saret die Rute, S. 129ff.

2 Winter, Das Kind und der Sozialismus, S. 70.

3 Ebd., S. 73f.

4 Ebd., S. 72.

5 Knatz, Kämpfer der Zukunft, S. 16.

die Jugend hinein. Es steigt mir der Ekel auf, wenn ich einen erwachsenen, geistig und sittlich hochstehenden Menschen, der durch sein Beispiel erziehen soll, unter dem Einfluß seines Zornes auf die Stufe des zum Prügelprofosen herabsinken sehe. Auch dann, wenn es nur ausnahmsweise geschehen sollte, ist es doch immer so, daß die eigene Schwäche und Unzulänglichkeit durch Brutalität einem Kinde gegenüber maskiert werden soll."¹

O.F. Kanitz stellt an sozialdemokratische Eltern die Forderung:

Verwandtschaft mit sozialistischen Methoden:

"Ihr dürft, wenn ihr Sozialisten sein wollt, eure Kinder nicht schlagen! Bedenkt doch: Kein Mensch, kein Verbrecher, und sei er ein Massenmörder, darf nach unseren Gesetzen geprügelt werden. Und ihr behandelt eure Kinder schlechter als das bürgerliche Gesetz den Schwerverbrecher! Stellt euch nur einmal vor, der Unternehmer würde euch 'dann und wann' eine Ohrfeige geben. Das ist mit eurer Menschenwürde unvereinbar. Und ihrachtet die Menschenwürde der Kinder für nichts?"²

Sozialistische Erziehung kennt keine bloßen Mittel der Erziehung, wohl hat sie aber Methode. Da sozialistische Erziehung immer Selbsterziehung ist, kann die Methode nur das Einleiten des Vorganges der Selbsterziehung sein.

Alois Jalkotzy formuliert das so:

"Wer es zustande bringt, den Kindern zu zeigen, daß er an sich selbst arbeitet, das heißt, sich selbst erzieht, beweist seinen Kindern damit am stärksten, daß Erziehung notwendig ist und zwingt sie damit mehr als mit irgendeinem anderen pädagogischen Mittel dazu, an ihre eigene Erziehung zu denken."³

Neben der notwendigen Selbstveränderung führt Kanitz zwei Ausgangspunkte sozialistischer Erziehungsmethode an: die Erwachsenen müßten beginnen, solidarisches Verhalten gegen die Kinder an den Tag zu legen, und es komme darauf an, auf Unterdrückung zu verzichten, wo und wann immer man zu unterdrücken in der Lage sei.⁴

1 Glöckel, O.: Selbstbiographie, Zürich 1939, S. 20.

2 Kanitz, O.F.: Sozialisten, schlägt eure Kinder nicht!
In: Die Sozialistische Erziehung, 9. Jg., 1/1929, S. 17.

3 Jalkotzy, A.: Voraussetzungen sozialistischer Erziehung.
In: Die Sozialistische Erziehung, 2. Jg., 4/1922, S. 87.

4 Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 16.

Als einer Methode, die geeignet ist, Selbstveränderung einzuleiten, wird der Frage besondere Bedeutung beigemessen. Kanitz weist auf den Umstand hin, daß "Erziehung zum Denken" nur zu bewerkstelligen sei, wenn es einerseits gelänge, die Kinder zum Fragen zu bringen, und wenn anderseits deren Fragen richtig beantwortet würden.¹ Karl Czernetz setzte sich 1931 mit der Problematik des Arbeitsunterrichtes auseinander, dabei verwies er auf dessen Verwandtschaft mit sokratischer Methode:

"Aber diese Methoden des Arbeitsunterrichtes sind gar nicht so neu: Schon im antiken Griechenland stand der Arbeitsunterricht, die Sokratische Mäeutik, in hoher Blüte."²
"Richtige Mäeutik ist nicht oberflächliche Intellektualisierung, sie ist stärkste Erschütterung und tiefste Formung."³

In Sozialistische Erziehung kennt keine Mittel an sich, jedes "Mittel" muß gleichzeitig Zweck der Erziehung sein, um seine Anwendung zu legitimieren. Sozialistische Erziehung hat Methode, nämlich bewußten Verzicht auf mögliche Unterdrückung, Beginnen mit dem solidarischen Verhalten. Die Notwendigkeit von Selbsterziehung ist nur zu erweisen, indem man sich selbst erzieht. Durch Anleitung zum Stellen sinnvoller Fragen und durch deren verantwortete Beantwortung kann die für sozialistische Erziehung notwendige Kritikfähigkeit erreicht werden. Sozialistische Erziehung wendet sich im Untersuchungszeitraum kompromißlos und unmißverständlich gegen die von den bürgerlichen Zeitgenossen mehrheitlich vertretene Unterdrückungspädagogik, weil diese ein Hemmnis für Sozialismus darstellt und in sich als Pädagogik widersprüchlich ist.

¹ Kanitz, O.F.: Klassenpädagogik II. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 4/1921, S. 3.

² Czernetz, K.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 7-8/1931, S. 176.

³ Ebd., S. 179.

⁴ Marx, K.: Klassenpädagogik ... zit. nach: A. Reble: Die Arbeitsschulbewegung, Nachdruck 1969, S. 139.

⁵ Marx, K.: Das Kapital, Berlin 1947, Bd. I, S. 513; zit. nach: H. Karras, Grundgedanken ..., S. 418.

3.4.2. Wie sozialistische Erziehung geleistet werden kann
durch die Vollseitigkeit der Bildung erreicht werden

3.4.2.1. Erziehung durch Arbeit zur "Arbeitschentum" zu
sichern versucht. Es kommt ein, daß Pestalozzis Konzept

In der Frage der Erziehung durch Arbeit zur Arbeit ist die Erziehungstheorie des Austromarxismus den marxistischen Vorstellungen in geringerem Ausmaß gefolgt als selbst bürgerliche Pädagogen im Hinblick auf Reformen der Sekundarstufe II dies heute tun. Karl Marx und Friedrich Engels erhoben im "Manifest der Kommunistischen Partei" 1848 neben der Forderung nach "öffentlicher und unentgeltlicher Erziehung aller Kinder" die Forderung nach "Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion", wobei die "Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder" nur "in ihrer heutigen Form" eine Notwendigkeit darstelle.¹ In den "Instruktionen an die Delegierten des provisorischen Generalrates der internationalen Arbeiterassoziationen" anlässlich des Genfer Kongresses im Jahre 1866 wird diese Auffassung präziser formuliert:

"Wir betrachten die Tendenz der modernen Industrie, Kinder und junge Personen von beiden Geschlechtern zur Mitwirkung an dem Werk der sozialen Produktion herbeizuziehen, als eine progressive, heilsame und rechtmäßige Tendenz, obgleich die Art und Weise, auf welche diese Tendenz unter der Kapitalherrschaft verwirklicht wird, eine abscheuliche ist."²

Heinz Karras weist darauf hin, daß Marx im Fabriksystem bei Robert Owen den "Keim der Erziehung der Zukunft" erblickt habe, "welche für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen".³ Theo Dietrich referiert die marxschen Thesen, daß sich Erziehung "in erster Linie durch körperliche

¹ Marx, K. u. F. Engels: Manifest der Komm. Partei. In: Ausgew. Werke, S. 52.

² Marx, K.: Instruktionen ..., zit. nach: A. Reble: Die Arbeitsschulbewegung, Bad Heilbrunn 1969, S. 139.

³ Marx, K.: Das Kapital, Berlin 1947, Bd. I, S. 513; zit. nach: H. Karras, Grundgedanken ..., S. 118.

Arbeit, die mit Denken verbunden ist" vollziehe und daß dadurch die Vollseitigkeit der Bildung erreicht werden könne, die sowohl "Existenz" als auch "Menschentum" zu sichern vermöge.¹ Er räumt ein, daß Pestalozzis Konzeption der Bildung von Kopf, Herz und Hand bisher nur um die Hand amputiert verbreitet worden sei und daß die unhumanistische Pädagogik große Teile des Volkes der Inhumanität der Fabrik preisgegeben habe.² Eine ähnliche Anerkennung der Position Marx' in dieser Frage findet sich im Austromarxismus nur bei Max Winter, der 1924 feststellte: *Ibe Zentralverein trat 1913 auf den Zweiten*

Kinderarbeitsgesetz in Antrag für ein striktes Verbot
der *"Frühzeitig das Kind mit der menschlichen Arbeit*
vertraut zu machen, ist eine der wichtigsten Aufgaben
des Erziehers."³ *Weltweit schien den sozialistischen*

Gleichzeitig nimmt Winter gegen die Form Stellung, in der das zu seiner Zeit geschieht. Die Art, in der die Kinder in die Arbeit eingeführt würden, erzeuge nur Grauen und Furcht. Winter lehnt deshalb die Kinderarbeit im Kapitalismus grundsätzlich ab, nötig und nützlich erscheint ihm diese erst im Sozialismus:

Neder die "Die sozialistische Wirtschaftsordnung, die nicht
der *das Privateigentum kennt, sie wird die Kinder nur so-*
weit der Arbeit zuführen, als es nötig ist, die Kin-
der lebenstauglich, d.h. zu nützlichen Gliedern der
Gemeinschaft zu machen."⁴

Max Adler referiert zwar in "Neue Menschen" die Resolution von 1866, doch will er damit nur belegen, daß die Arbeiterbewegung sich frühzeitig mit Erziehungsfragen auseinandergesetzt hat. Für ihre inhaltliche Bedeutung fehlt ihm das Verständnis.⁵

Hätte die österreichische Sozialdemokratie das theoretische Gewicht der Darlegungen Marx' zur Arbeit als Methode der Erziehung voll gewürdigt, was sicherlich nicht

¹ Dietrich, Sozialistische Pädagogik, S. 34ff.

² Ebd., S. 16ff.

³ Winter, Das Kind u. d. Sozialismus, S. 78.

⁴ Ebd., S. 85.

⁵ Adler, Neue Menschen, S. 18f.

der Fall war, so hätten die auftretenden Schwierigkeiten die konsequente Verfolgung dieser Leitbilder außerordentlich erschwert. Gegen die geübte Form der Kinderarbeit mußte aus humanitären Gründen Stellung genommen werden. So etwa bildete der sozialistische Zentralverein der Wiener Lehrerschaft die organisatorische Basis der "Erhebungen über die Kinderarbeit" des Jahres 1900, die in ganz Österreich mit Ausnahme Wiens durchgeführt (hier hatte der reaktionäre Bezirksschulrat die Durchführung untersagt) erstmals zuverlässige Daten über Kinderarbeit lieferten. Derselbe Zentralverein trat 1913 auf dem Zweiten Kinderschutzkongreß in Salzburg für ein striktes Verbot der Kinderarbeit ein.¹

Der Bereich der Arbeitswelt schien den sozialistischen Erziehern als privatkapitalistischer vernunftgemäßen Überlegungen und Bestrebungen im Hinblick auf die Organisation kindlicher Arbeit so wenig zugänglich, daß man den Weg der Hereinnahme der Arbeitsprinzipien in den durch Gesetze viel stärker verrechtlichten Bereich der öffentlichen Schule beschritt. Arbeit bedeutete für die Vertreter der Schulreform sowohl körperliche wie geistige Tätigkeit, wobei weder die eine noch die andere überwuchern sollte. Als Beleg seien folgende Äußerungen Otto Glöckels angeführt:

"Still sitzen mit gefalteten Händen!" bezeichnet das bisherige System. Jetzt tritt an dessen Stelle Handbetätigung im weitesten Maße, körperliche Selbsttätigkeit, die bisher ganz vernachlässigten praktischen Begabungen werden geweckt und gefördert."²

"Bezweckt die Schulreform im allgemeinen, daß auch der manuell Arbeitende der geistigen Seite unserer Kultur nicht fremd gegenüberstehe, so soll dieser Gegenstand (Handfertigkeitsunterricht) dafür sorgen, daß auch die künftigen Intellektuellen die besondere Schwierigkeit und den besonderen Reiz manueller Arbeit kennenlernen und daß alle Schüler den unlösbar Zusammenhang zwischen geistiger Arbeit und körperlicher Betätigung an sich selbst erleben."³

¹ Jorde, Julius: 50 Jahre Zentralverein der Wiener Lehrerschaft 1896-1946, Festschrift, Wien o.J., S. 17.

² Glöckel, Ausführungen des Unterstaatssekretärs v. 15. Juli 1920, S. 2.

³ Glöckel, Das Wiener Schulwesen, S. 257.

Grund: "An die Stelle unserer Sprachgedächtnisschule sollen eine Schule treten, die die Schüler zu größerer Selbsttätigkeit bringt. ... Es handelt sich hier um die Selbsttätigkeit der Schüler beim Erarbeiten des Lehrstoffes ..."¹

Der Arbeitsunterricht soll es darüber hinaus nach Glöckels Ansicht bewirken, daß die Arbeit, die ja im Sinne Marx' Komponente des Menschseins ist, zum ethischen Maßstab der Bewertung des Menschen wird:

"Die Kinder werden nicht nur die Notwendigkeit und Nützlichkeit der Arbeit durch diesen Unterricht schätzen lernen, die Arbeit wird ihnen zum Bedürfnisse, und sie soll ihnen zur Freude werden, aber noch mehr, die Arbeit soll zum ausschließlichen Maßstab für das Ausmaß an Achtung werden, das sie ihren Mitmenschen entgegenzubringen haben. Nur der soll Anspruch auf Achtung besitzen, der wertvolle und nützliche Arbeit für die Gesamtheit leistet."²

Die Problematik dieser Aussage muß aufgezeigt werden.

Gewiß ist eine Bewertung des Menschen nach dem Ausmaß der von ihm für die Gesellschaft geleisteten Arbeit einer Bewertung nach Rang, Besitz und Einkommen vorzuziehen. Wenn es aber eine ethische Bewertung sein soll, wer soll diese vornehmen? Nach welchen Kriterien soll entschieden werden, ob eine Arbeit für die Gesellschaft wertvoll ist oder nicht? Für welche Gesellschaft soll sie wertvoll sein, für die gegenwärtige oder die zukünftig mögliche bessere?

3.4.2.2. Gleichbehandlung der Geschlechter

Alle Kinder über einen Leisten biegen zu wollen, wäre eine Pervertierung der Forderung nach Gleichheit. Gleichheit kann vielmehr nur bedeuten, Gruppierungen und Typisierungen zu vermeiden, die eine seiner Individuallage entsprechende Behandlung des Individuums verhindern. Dem

1 Glöckel, O.: Ausführungen des Unterstaatssekretärs v. 23. Juli 1919, S. 1.

2 Glöckel, O.: Rede des Unterstaatssekretärs für Unterricht zur Regierungsvorlage über die Errichtung der österr. Staatserziehungsanstalten, Konstituierende Nationalversammlung, 28. Nov. 1919, Sten. Protokoll, S. 1193ff.

Grundsatz der Gleichheit widersprechen somit Gruppierungen nach Stand oder Einkommen der Eltern, wie sie im ständischen Schulwesen vorgenommen werden, Gruppierungen nach Leistung, weil diese auf Hierarchien früher Lernprozesse beruhen, die unter ungleichen Umständen stattgefunden haben, und Gruppierungen nach dem Geschlecht, weil diese unreflektiert auf vor Jahrtausenden geltenden Produktionsbedingungen beruhen. Von dieser Einsicht her legitimiert sich die Forderung nach der Einheitsschule, von dieser Einsicht her mußten die Erzieher des Austromarxismus zu einer Kritik der zeitgenössischen geschlechtsabhängigen Erziehung kommen. Kanitz stellt 1925 fest:

"Frühzeitig lernt das kleine Mädchen den ihr von der bürgerlichen Gesellschaft zugesetzten Beruf: Dienerin und Geschlechtsobjekt der Männer zu sein, kennen ... Das Mädchen lernt frühzeitig alle häuslichen Arbeiten. Die Jungen können eher spielen, auf der Straße herumlungern, sich ihrer Freiheit freuen. Das proletarische Mädchen ist sehr zeitig Arbeitstier. Es lernt nähen, häkeln, waschen, stricken und kochen. Dabei wird es viel mehr beschimpft und bemängelt als die Jungen ... Diese werden wiederum dazu erzogen, die Mädchen als ihre Dienstboten zu betrachten."¹

Trude Wiechert führt in ihrem Aufsatz in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" im Mai 1931 Fehler und Schwächen des weiblichen Geschlechts auf die ungleiche Erziehung zurück:

Kinder "Man erzieht es (das Mädchen) zum 'schwachen Geschlecht', über das man dann noch spottet.

Tausende von ungeschriebenen Gesetzen machen das Mädchen zu dem Frauengeschlecht mit seinen vielen Mängeln, das es heute noch ist.

Das Dasein des Mädchens spielt sich noch immer im Hinblick auf den Mann ab: es muß schwächer sein, damit der Mann stark sein kann; es muß ungebildet sein, damit es an dem Mann 'heraufblicken' kann; es muß mit ungenügender Vorbildung ins Berufsleben gehen, damit es dem Mann nicht zur Konkurrentin wird und froh ist, wenn es eines Tages geheiratet wird und damit aus der unbefriedigenden Erwerbsarbeit herauszukommen."²

¹ Kanitz, O.F.: Das proletarische Kind in der bürgerl. Gesellschaft, Jena 1925, S. 50f.

² Wiechert, Trude: Nur ein Mädchen. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 5/1931, S. 141.

Die Ursache sieht Trude Wiechert im Privateigentum des Mannes an der Frau. Sie meint, daß nur vom Proletariat dessen Aufhebung zu erwarten sei, da dieses ja das Privat-eigentum überhaupt aufheben wolle.¹

Aus dieser grundsätzlichen Haltung, die jede Ungleichheit der Geschlechter in der Erziehung ablehnte, entsprangen drei Forderungen sozialistischer Erzieher: Koedukation, gleiches Curriculum für Knaben und Mädchen und Geschlechtserziehung. Andreas Schrott, der mit einem Aufsatz in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" im Jahre 1921 die Diskussion über diesen Problemkreis eröffnete, betonte denn auch gleich, daß sich geschlechtliche Erziehung keinesfalls nur auf Sexualaufklärung beschränken dürfe, es müsse vielmehr gemeinsam und bewußt zur Gleichwertigkeit erzogen werden. Geschlechtserziehung hat für ihn im wesentlichen bewahrende Funktion, nämlich Verhinderung der üblichen Irrtümer:

Sozialistische Erziehung hat "vor allem die Proletarfamilie zurückzuhalten von dem ... Weg zur faul-bürgerlichen Eingeschlechtserziehung, von der Erziehung des Knaben zur brutalen Mannesherrlichkeit, von der Erziehung des Mädchens zur Mannes- und Heiratsware, die zur lebendigen Flitter-, Pelz- und Juwelenauslage ..."²

Kinder an Veranstaltungen der Kinderfreunde:

Schrott fordert, daß Mann und Frau gleicherweise in der Erziehung aller Altersstufen tätig sein müßten. Er verlangt Rücksichtnahme darauf und Verständnis dafür, daß Kinder auch vor dem vierzehnten Lebensjahr keine geschlechtsneutralen Wesen sind. Zur Frage sexueller Aufklärung vermerkt er, daß der Grundsatz der Klarheit (Kritikfähigkeit) nicht vor einem Problem in der Erziehung plötzlich haltmachen dürfe.³

Kanitz betont auch für die Geschlechtserziehung den Charakter absichtsvoller Tätigkeit. Er unterscheidet zwischen "Aufklärung" und "geschlechtlicher Erziehung", wobei

¹ Wiechert, Nur ein Mädchen, S. 141f.

² Schrott, Andreas: Die Frage der geschlechtlichen Erziehung in der sozialistischen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 8/1921, S. 5.

³ Ebd., S. 5ff.

ersteres ihm ungleich leichter zu planen und durchzuführen erscheint, denn hier gehe es um Wissensvermittlung, Unterricht, das zweite hingegen stelle "erzieherische Tätigkeit" dar, "die darauf abziele, bei dem Kinde gewisse geschlechtlich-sittliche Grundsätze zur Entfaltung zu bringen, die es in die Lage versetzen ... dem Geschlechtstrieb gegenüber eine Stellung einzunehmen, die den Gesetzen sozialistischer Sittlichkeit entspricht" und die "Entfaltung eines sittlichen Willens" darstellt.¹ Erotik und Sexualität müßten "in Bahnen verlaufen, die ihnen der zwecksetzende menschliche Wille weist".² Deshalb fordert Kanitz für ältere Kinder den bewußten Aufbau einer "erotischen Kultur", die Richtlinien für einen feinen und rücksichtsvollen Verkehr zwischen Jungen und Mädchen zu geben in der Lage sei.³

Mit den Forderungen Koedukation, einheitliches Curriculum und Geschlechtserziehung kamen die sozialistischen Erzieher wiederum in heftigen Gegensatz zu den zeitgenössischen vor allem durch die katholische Kirche und ihr angeschlossene Organisationen repräsentierten Anhängern bürgerlicher Erziehungskonzeptionen. So warnt der Fastenhirtenbrief der österreichischen Bischöfe im Jahre 1922 die Eltern mit folgendem Argument vor der Teilnahme ihrer Kinder an Veranstaltungen der Kinderfreunde:

"Diese Vereine veranstalten gemeinsame Ausflüge, Turnübungen und Tänze von Knaben und Mädchen und bereiten ihnen so die größten sittlichen Gefahren!"⁴

Der Katholische Lehrerbund begründete seine Ablehnung der Einheitsschule unter anderem damit:

"Dem Begriffe und Wesen nach müßte die Einheits-Mittelschule ja auch Mädchen umfassen. Es widerspricht aber der gesunden Auffassung von der Erziehung und Ausbildung der Mädchen, diese zugleich mit den Knaben zu unterrichten."⁵

¹ Kanitz, O.F.: Geschlechtliche Erziehung. In: Die Sozialist. Erziehung, 2. Jg., 1/1922, S. 3.

² Kanitz, O.F.: Geschlechtliche Erziehung IV. In: Die Sozialist. Erz., 2. Jg., 4/1922, S. 92.

³ Kanitz, O.F.: Kampf und Bildung, Wien o.J., S. 21.

⁴ Zit. nach: Zyrill Fischer: Die Kinderfreundebewegung, Wien 1924, S. 11.

⁵ Christl. Erziehungsgemeinschaft (Hg.): Die Schulrevolution in Österreich, Wien 1922, S. 59ff.

Der Versuch, Sexualerziehung vorsichtig im Schulunterricht einzuführen, scheiterte. Der Bezirksschulrat Wien mußte 1920 eine Enquête maßgeblicher Fachleute über geeignete Geschlechtsaufklärung auf die erregte Reaktion der bürgerlichen Presse hin wieder absagen. 1926 mußten auch Initiativen einzelner Lehrer, die Geschlechtsaufklärung im Klassenverband durchführen wollten, untersagt werden. Man verwies diese Lehrer auf die Möglichkeit, im Rahmen der Elternvereine Einfluß auf die Eltern zu nehmen.¹ In "Wesen und Werden der Schulreform in Österreich" erläutert Hans Fischl, warum die Reformer bei der Neuerstellung der Lehrpläne spezifisch weibliche Curricula ablehnten:

"Sie (die neuen Lehrpläne der Allgemeinen Mittelschule) gehen von der grundsätzlichen Überlegung aus, daß das Wesen der allgemeinen Menschenbildung nicht nach Geschlechtern geschieden ist, daß vielmehr die übliche Betonung der Erfordernisse einer 'mystischen weiblichen Eigenart' in der Praxis meist zu einer Herabdrückung des Niveaus der Mädchenbildung, gewöhnlich sogar in Verbindung mit stofflicher Mehrbelastung führt."²

Kinder. Max Winter berichtet über die Wirkung:

Während in der Gegenwart die Frage der Sexualerziehung zufriedenstellend gelöst werden konnte, hemmen spezifisch weibliche Curricula auch heute noch die Erziehung der Mädchen.

3.4.2.3. Selbstverwaltung

Die internationale Kinderfreundebewegung hatte 1908 einer Initiative Anton Afritschs folgend von Graz ihren Ausgang genommen. Die soziale Not des Ersten Weltkrieges begünstigte ihre Ausweitung, weil eine Reihe sozialer Aufgaben von der einzelnen Proletarierfamilie nicht zu leisten war. Im Februar 1917 wurde der Reichsverein der Kinderfreunde gegründet. Seine erste Aktivität war es, Kindererholungsaktionen am Stadtrand Wiens durchzuführen. Dies

¹ Glöckel, Das Wiener Schulwesen, S. 222.

² Fischl, H.: Wesen und Werden der Schulreform in Österreich, Wien 1929, S. 152.

geschah in Zusammenarbeit mit der Militärverwaltung, die über den schlechten Gesundheitszustand der Kinder im Hinblick auf künftige Rekrutierung beunruhigt war und deshalb Grundstücke und Baracken zur Verfügung stellte.¹

Dabei wurde zum Problem, das Zusammenleben von mehreren hundert Kindern auf dem Erholungsgelände zu regeln. Max Winter berichtet, daß die "paramilitärischen Formen des Schuldrills" weder ausgereicht hätten, die notwendige Ordnung des Betriebes zu garantieren, noch den Theorien des Sozialismus entsprachen. Der festgestellte Mangel an Erziehung machte es erforderlich, nach neuen Wegen zu suchen. Da der Weg körperlicher Züchtigung ausgeschlossen wurde und außerdem Mangel an geeigneten Aufsichtspersonen bestand, mußte der Weg einer Selbstverwaltung beschritten werden, der in dem Bemühen sich konkretisierte, Selbstzucht statt Drill zu erreichen. Die 120 Kinder der ersten Erholungsaktion wurden in frei gebildeten Zehnerschaften sozial strukturiert. Die selbstgewählten Anführer dieser Zehnerschaften trugen die Verantwortung für die kleinen Kinder. Max Winter berichtet über die Wirkung:

"Indem sie selbst die Kleinsten in der Gruppe bemutterten, erstanden ihnen in den Gruppenmitgliedern freiwillige Helfer. Das gute Beispiel begann zu wirken. Die Größeren halfen immer den Kleinen, die Pflicht des Stärkeren wurde lebendig."²

Auf diese Weise gelang es sogar, das Problem des Abreißens und Essens unreifer Früchte durch diese ausgehungerten Kinder - es hatte schon einige Fälle von Obstruktur gegeben, sodaß die behördliche Schließung drohte - ohne Gewaltanwendung zu meistern.³

Im Jahre 1919 wurde die erste große Ferienkolonie der Kinderfreunde im aufgelassenen Flüchtlingslager Gmünd abgehalten. Hier wurden die beschrittenen Wege der Erziehung fortgesetzt und ausgebaut. Unter der Aufsicht des damals

¹ Winter, Max: 10 Jahre Arbeiterverein Kinderfreunde, Wien 1927, S. 5ff.

² Winter, Das Kind u. d. Sozialismus, S. 108ff.

³ Ebd.

fünfundzwanzigjährigen O.F. Kanitz lebten hier 700 Kinder in folgender Weise:

"Alle 700 Kinder eine Gemeinschaft bildend, die durch ihre selbstgewählten Vertrauensmänner und durch die Vollversammlung Ordnung in ihren Reihen halten ... Die Kinder gaben sich selbst die Gesetze und übten übereinander die Gerichtsbarkeit."¹

Kanitz selbst berichtet über seine Erfahrungen in Gmünd:

"Gmünd wurde zur ersten Kinderrepublik ohne diesen Namen zu führen. Jeder Saal zerfiel in sechs Gruppen zu zehn Kindern. Jede Gruppe wählte ihren Vertrauensmann. Die sechs Vertrauensmänner bildeten den Saalausschuß. Alle 60 Kinder wählten einen Saalvertrauensmann. Die zwölf Saalvertrauensmänner bildeten den Kolonieausschuß. Er schlug den Präsidenten und dessen Stellvertreter vor, der dann in der 'Vollversammlung' aller 700 Kinder gewählt wurde. Die Vollversammlung tagte allwöchentlich und hatte über die Gesetzesvorschläge des Kolonieausschusses Beschuß zu fassen.

Außerdem konnte dort jedes Kind zu Anfragen, Anträgen oder Beschwerden das Wort ergreifen. Den Vorsitz in Vollversammlung und Kolonieausschuß führten Leiter und Koloniepräsident gemeinsam. Ebenso mußten alle Bekanntmachungen und vom Kolonieausschuß beschlossenen Gesetze von beiden unterzeichnet sein; sonst wären sie nach der Verfassung ungültig gewesen."²

Kanitz hebt als Leistung der Kolonie hervor, den Kindern Arbeit nicht als Lohnarbeit sondern als Leistung für die Gemeinschaft einsichtig gemacht zu haben. Er berichtet, daß mit der Durchführung der Selbstverwaltung sämtliche "Arbeitsaufseher und Polizisten" überflüssig wurden.³

Für oberflächliche Betrachtung hat es den Anschein, als wären die Grundsätze der Selbstverwaltung in der Kinderfreundebewegung aus der Praxis und nicht aus der Theorie gewonnen. Dieser Eindruck trügt, denn es handelt sich hier nicht um die unreflektierte Anwendung eines in der Praxis vorgefundenen Verfahrens, sondern um die Entwicklung

¹ Winter, Das Kind u. d. Sozialismus, S. 111.

² Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 67ff.

³ Ebd.

von Methoden, die es erlauben, aus der Reflexion gewonne grundsätzliche Haltungen in der konkreten Situation der Praxis wirksam werden zu lassen. Fred Apsler weist im Jahre 1931 in der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung" darauf hin, daß man zur Selbstverwaltung nur erziehen könne, indem man mit dem Selbstverwalten einmal beginne. Er warnt vor scheindemokratischen Methoden, die die Kinder bald durchschauen und nicht mehr ernstnehmen.¹

Nimmt man sittliche Freiheit als Erziehungsziel, ist Selbstverwaltung die Konsequenz. Es ist dann notwendig, die soziale Organisation so zü gestalten, daß sittliche Freiheit anstrebar und übbar ist. Für den Bereich der öffentlichen Schule war dies im Untersuchungszeitraum nicht in gleichem Maße möglich wie für die sozialdemokratischen Erziehungsorganisationen. Die Methode der Selbstverwaltung wurde hier vor allem durch die Errichtung von Schulgemeinden zu verwirklichen versucht.

Mit der Schule der Kinderfreunde im Schloß Schönbrunn verfügten die österreichischen Kinderfreunde über eine ständige Erziehungseinrichtung. Bevor sie wegen der finanziellen Schwierigkeiten im Gefolge der Währungsreform geschlossen werden mußte, umfaßte sie eine Zahl von 20 Kleinkindern von zwei bis acht Jahren, 100 Kindern im Alter von neun bis vierzehn Jahren und 50 Burschen und Mädchen, im Alter von fünfzehn bis achtzehn Jahren, die als Erzieher für die Kinderfreundearbeit ausgebildet werden sollten. Die in den temporären Veranstaltungen erstmals erprobten Erziehungsgrundsätze konnten hier bis zur Schließung erfolgreich praktiziert werden: als einzige Strafsanktion bestand die Möglichkeit des Ausschlusses vom Gebrauch der verfassungsmäßigen Rechte durch die Vollversammlung auf bestimmte Zeit. Die in den Ferienlagern und in der Schönbrunner Schule erarbeiteten Methoden dienten der Kinderfreundearbeit in den Erziehungsinstitutionen der Kinderfreunde in ganz Österreich als Richtlinie.²

¹ Apsler, Fred: Gedanken über die Anwendung parlamentarischer Formen in der sozialistischen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 1/1931, S. 26f.

² Winter, Das Kind u.d. Sozialismus, S. 112ff.

3.4.3. Kritik der Erziehungsinstitutionen und war unsolidarischer Herrscher" sein; er kämpfe für den Sturz der

3.4.3.1. Familie Eltern des Obrigkeitstaates, errichte über seiner Frau und seinen Kindern gegenüber eine "Art abso-

Die sozialistischen Erzieher im Austromarxismus standen der Familienerziehung ihrer Zeit kritisch gegenüber, ohne jedoch Familienerziehung grundsätzlich abzulehnen.

Karl Seitz hatte schon im Jahre 1902 festgestellt:

"Wir wissen den Wert der Familienerziehung sehr wohl zu schätzen, und wir sind die letzten, die eine Erziehung unserer Kinder in großen Massen ohne Familie wünschen würden."¹

Die Mitgliedschaft in einer sozialistischen Partei bedeutet nach Kanitz noch lange nicht, daß das Mitglied bereits befähigt sei, sich selbst und seine Kinder im Sinne des Sozialismus zu erziehen. Selbst jahrelang in der sozialistischen Bewegung tätige Eltern traten oft in der Erziehung ihrer Kinder als "Exponenten der bürgerlichen Ideologie" auf. Sie wären sich dessen gar nicht bewußt, sondern erzögten ihre Kinder eben so, wie sie selbst erzogen wurden.² Kanitz urteilt über die Proletarierfamilie:

"Wir sagen, daß ein gewaltiger Feind der sozialistischen Erziehung heute noch die proletarische Familie ist, in der die Kinder nicht zum selbständigen Denken, nicht zur inneren Freiheit und nicht zur echten Menschheitssolidarität erzogen werden. Die Familie ist als Produkt der bürgerlichen Gesellschaft durchsetzt von bürgerlicher Ideologie und leistet täglich und ständig bürgerliche Klassenerziehung."³

Kanitz spricht von der "Sisyphusarbeit vieler Proletarier", denn in der Gesellschaft bekämpften sie die Prinzipien des Kapitalismus, in der Familie bauten sie diese immer wieder aufs neue auf.⁴ Derselbe Proletarier, der im Betrieb als "solidarischer Genosse" denke und handle,

¹ Seitz, K.: Volksschule oder Pfaffenschule, Wien 1902, S. 24.

² Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 15.

³ Kanitz, O.F.: Klassenpädagogik II. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 4/1921, S. 5.

⁴ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 43.

könne im Kreise seiner Familie ein "ganz und gar unsolidarischer Herrscher" sein; er kämpfe für den Sturz der autoritären Gewalten des Obrigkeitstaates, errichte aber seiner Frau und seinen Kindern gegenüber eine "Art absolute Monarchie".¹

In seinem Referat vor der Reichskonferenz der Kinderfreunde am 13. Dezember 1920 hatte Kanitz drei Qualifikationen des erwachsenen Sozialdemokraten genannt: klares Verstehen der Welt, sittliche Freiheit und Drang nach gegenseitiger Hilfe. Die Familie könne, auch wenn sie wolle, nur bedingt zu diesen Zielen erziehen, weil sie eine Organisation für den Kampf ums Dasein darstelle. Die wirtschaftlichen Schwierigkeiten zu überwinden, sei ihr Zweck. Dies verhindere, daß sie vorbildlich zur Solidarität erziehe. Erziehung zur Freiheit scheint Kanitz in der Familie zwar möglich, aber nur unter großen Schwierigkeiten, denn das Prinzip der Autorität des Vaters behindere diese Erziehung. Erziehung zur Klarheit (Kritikfähigkeit) sieht Kanitz in der proletarischen Familie in besonders schlechten Händen, weil diese Familie vom Kapitalismus nur so viel Wissen erhalten habe, wie zur Ausbeutung nötig sei. Er stellt daher fest:

"In der Familie ist die vollkommene Erziehung zur gegenseitigen Hilfeleistung unmöglich, die Erziehung zur Freiheit schwierig, die Erziehung zur Klarheit äußerst fragwürdig."²

Die proletarische Familie seiner Zeit ist für Kanitz das Gegenteil der für die Erziehung des neuen Menschen notwendigen Institution:

"Und so kommen wir zu der erschütternden Feststellung, daß die proletarische Familie, durch Not gedrängt, durch Tradition verführt, durch bürgerliche Ideologie betört und schließlich durch soziologische und psychologische Unkenntnis gehemmt, ihre Kinder im Sinne des Kapitalismus erzieht... Knechte mit Herrenidealen, Herren mit Knechtsinstinkten erzieht die proletarische Familie. Wie lange noch?"³

¹ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 16.

² Kanitz, Referat, S. 6f.

³ Kanitz, Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, S. 53.

Marianne Pollak hatte 1919 in der Zeitschrift "Der Kampf" die "Revolutionierung des Elterngehirns" verlangt. Mit Hilfe der neugeschaffenen Elternräte in den Schulen sollten die Eltern dahin gebracht werden, auch als Vater und Mutter sozial zu denken. Durch Erziehung der Eltern könne so ein wirksamer Beitrag zur Erziehung der Kinder geleistet werden.¹ Max Winter forderte die Anwendung der Vernunft auch in der Familienerziehung, an die Stelle der derzeitigen "Anarchie der Aufzucht" solle die organisierte Elternschaft treten.² Für Andreas Schrott ist es Ziel sozialistischer Erziehung, "die Familie im Sinne des Klassenkampfes erziehungswillig und erziehungsfähig zu machen". Die Kinder könnten dabei "in gewissem und wohlverstandenem Sinn Erzieher ihrer Eltern werden, indem sie die Erziehungsatmosphäre sozialistischen Verhaltens... in die Familie tragen und Anlaß zu Auseinandersetzungen und Betrachtungen geben".³

Die sozialistischen Erzieher verfallen weder in eine mystische Verklärung der Familie noch in das andere Extrem blindwütiger Ablehnung. Die Familie ist für sie eine vorgefundene Institution vornehmlich ökonomischer Prägung, welche die Aufgabe der Erziehung zu allgemeinen Menschheitszielen nur sehr mangelhaft erfüllt. Sie sind bestrebt, diese Institution erziehungsfähig zu machen. Dies ist jedoch nur schwer möglich, so lange Autorität innerhalb dieser Institution an bestimmte ökonomisch oder physisch Stärkere gebunden ist und nicht dem Träger entwickelterer Individuallage befristet zukommt. Autorität muß reversibel sein, um Erziehung in Institutionen möglich zu machen. nach Begehung und Reifung der Schüler, sondern sei "von vornherein wesentlich durch die sozialen Verhältnisse bedingt, daher beschränkt und verfüllscht".⁴

¹ Pollak, M.: Die Bedeutung der Elternräte. In: Der Kampf, 12. Bd., 1919, S. 527.

² Winter, Das Kind und der Sozialismus, S. 10. Österreich.

³ Schrott, A.: Die Erziehungsorganisation im Klassenkampf. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 5/1931, S. 125.

3.4.3.2. Schule nekrateen stellten andere Forderungen an die Schule; wenngleich ursprünglich eine Institution der kapitalistischen Staat spricht Kanitz die Fähigkeit, Erziehung leisten zu können, weitgehend ab. Da dieser Staat ein bürgerlicher Klassenstaat sei, lege er Wert darauf, daß das Kind nicht selbst zu sehen lerne, sondern glaube, was ihm der Lehrer vorspreche. Zur Freiheit könne diese Schule gar nicht erziehen, denn ihre Aufgabe sei es, Untertanen zu produzieren. Zur gegenseitigen Hilfe gebe es in einer solchen Schule wenig Gelegenheit, und selbst diese werde nicht genutzt.¹

Die Schule der Monarchie erzog zur Liebe zum angestammten Herrscherhaus, das soldatische Ideal der Erziehung zum Gehorsam war unumstritten, die Autorität des Lehrers uneingeschränkt; der Geschichtsunterricht widmete sich vorwiegend der Verherrlichung von "Helden" des Krieges, Armut und Reichtum wurden, wenn überhaupt, als naturgegebene Tatsachen erwähnt.² Hans Fischl vermerkt, daß die Aufgabe des Schülers in der Schule vor der Reform vor allem in der passiven Reproduktion des Lehrstoffs bestand. Unbedingter Gehorsam, kritiklose Hinnahme des Gebotenen und Disziplin galten als Tugenden.³

An der Form der Schulorganisation fanden die Reformer auszusetzen, daß sie zu früh und nach falschen Gesichtspunkten differenziere. Indem sie dem größten Teil des Volkes die höhere Bildung vorenthalte, trage die Schule eindeutig kapitalistischen Klassencharakter. Die frühzeitige Differenzierung vergrößere die "Kluft zwischen geistiger Arbeit und Handarbeit", die Auslese erfolge nicht nach Begabung und Neigung der Schüler, sondern sei "von vornherein wesentlich durch die sozialen Verhältnisse bedingt, daher beschränkt und verfälscht".⁴

¹ Kanitz, Referat, S. 8.

² Achs, O. u. A. Krassnigg: Drillschule - Lernschule - Arbeitsschule, Wien 1974, S. 19.

³ Fischl, Wesen und Werden der Schulreform in Österreich, S. 2.

⁴ Ebd., S. 25ff.

Die Sozialdemokraten stellten andere Forderungen an die Schule: wenngleich ursprünglich eine Institution der kapitalistischen Gesellschaft, sollte sie im Sinne einer Annäherung an die Ziele sozialistischer Erziehung umgestaltet und so aus einem Instrument der Beherrschung in ein Instrument des Fortschritts verwandelt werden. Andreas Schrott fordert 1931 in einem Aufsatz die Demokratisierung der Schule und den Schutz der Kinder vor Unpädagogik und Zwang. Ziel des Kampfes um die Demokratisierung der Schule ist es, diese so zu organisieren, daß sie "von einer bloßen Unterrichtsstätte (Heranbildung 'brauchbarer' Staatsbürger im 'Klassenstaat') zur Erziehungsstätte wird, die zur Gemeinschaft im Hinblick auf die soziale Demokratie der Zukunft" erziehe.¹

Die am 28. Mai 1920 veröffentlichten "Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule" forderten die vierklassige Volksschule, die vierklassige Einheitsschule, vierklassige Oberstufenformen und die Ausbildung der Lehrer aller Schularten an der Hochschule. Als Begründung wurde angeführt: Leistung und Befähigung des Vierzehnjährigen seien leichter zu beurteilen als die des Zehnjährigen, der Betroffene sei in der Lage, an der Entscheidung mitzuwirken, soziale Koedukation und gerechtere Auslese seien nur durch eine derartige grundlegende Reform der Schulorganisation zu erreichen.² Neben den Anliegen Verbesserung der Schulorganisation und Pädagogisierung der Schule tritt die Frage der Inhalte des Unterrichts für die sozialistischen Erzieher eher in den Hintergrund. Bedeutung kommt hingegen dem Wie der Aneignung, der Methode, zu. Fischl formuliert das so:

"Die statische Auffassung, die den festen Bestand einer Summe von Kenntnissen für das Wesentliche ansieht, muß der dynamischen weichen, die ... in der ein-

¹ Schrott, A.: Die Erziehungsorganisation im Klassenkampf. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 5/1931, S. 125.

² Achs, O.: Das Schulwesen in der Ersten österreichischen Republik, Phil. Diss., Wien 1969, S. 76ff.

Bildung vor allem die Entwicklung eines Vermögens, einer Kraft erblickt. Der Bildungsstoff wird damit vom Rang eines Zwecks zu dem eines bloßen Mittels herabgedrückt, er ist nicht mehr quantitativ sondern qualitativ zu beurteilen, ja selbst seine Qualität tritt zurück hinter die Methode der Aneignung, das 'Wie' der Bildungsarbeit gewinnt vielfach größere Bedeutung als das 'Was'.¹

Die bürgerlichen Gegner dieser Auffassungen hielten zum Teil eine Auslese nach Begabung für überhaupt nicht erstrebenswert. Der Aufstieg der Begabten solle sich "langsam durch Generationen" vollziehen, die Minderbegabten dürften aus ihren Positionen nicht verdrängt werden, weil sie eine Funktion als "Hüter alten Kulturgutes" wahrzunehmen hätten.² Wie solche Prinzipien in der Praxis verwirklicht wurden, zeigt ein Erlaß des Präsidenten des niederösterreichischen Landesschulrates Khoß vom 15. September 1915:

"Es wird besonders darauf zu achten sein, daß geistig minderveranlagte und schwach vorgebildete Knaben, namentlich, wenn sie nach dem Bildungsgrad, der Berufszugehörigkeit oder der Vermögenslage der Familienangehörigen zu Hause keine verständnisvolle Beurteilung der Anforderungen zu gewärtigen haben, von der Aufnahme in die Mittelschulstudien ferngehalten werden!"³

Die Sozialdemokraten reagierten auf diesen sozialen Numerus clausus mit Erbitterung. Glöckel deckte die Motive der Reformgegner auf:

"Die Pflichtschule vom 10. Lebensjahr an soll eine Armenschule sein und bleiben. Die Mittelschule vom 10. Lebensjahr an soll eine Schülerauswahl, aber nicht nach dem geistigen Besitztum der Kinder, sondern nach dem materiellen Besitztum der Eltern zur Voraussetzung haben."⁴

Die Schulreformer hingegen schlossen aus der prinzipiellen Gleichheit aller Menschen auf die Notwendigkeit einheitlicher Schulgestaltung:

¹ Fischl, Wesen und Werden..., S. 118.

² Degenfeld, F. Graf: Reichspost v. 9. 1. 1928, zit. nach Fischl, a. a. O., S. 25.

³ Zit. nach O. Glöckel: Die österr. Schulreform, Wien 1923, S. 8.

⁴ Glöckel, Drillsschule - Lernschule - Arbeitsschule, S. 21.

"Vorwurf" Die Einheitlichkeit der Schule ist soweit zu wahren, als nicht zwingende innere Gründe ein Aufgeben der Einheitsform rechtfertigen.¹

~~Einheitsschule das entscheidende. Meisters ersteres Argument~~

Die Gegner der Einheitsschule befürchteten Gleichmacherei, Verlust der Freiheit der Wahl und der Selbst-einschätzung, eine Schädigung jener Kinder, die nach Besuch der Einheitsschule keine höhere Ausbildung erhalten würden, durch die allzu "theoretischen" Stoffe der Mittelschule und die Entstehung eines geistigen Proletariates.²

Bei richtiger Ableitung kann das Prinzip der Gleichheit niemals Gleichmacherei rechtfertigen. Gleichheit bedeutet, allen die gleichen Chancen zur Verwirklichung ihres Menschentums zu geben und schädliche Typisierungen zu vermeiden. Solche Typisierungen verhindern die Behandlung des einzelnen nach seiner Individuallage. Im Beschicken von Bildungswegen verschiedener gesellschaftlicher Wertigkeit nach dem Auswahlprinzip der materiellen Lage der Eltern ist zweifellos eine schädliche Typisierung zu erblicken. Die Freiheit der Wahl und der Selbsteinschätzung ist im 10. Lebensjahr bei ungleichen ökonomischen Bedingungen eine sehr fragwürdige. Daß man eine Schädigung durch höhere Bildung überhaupt für möglich hält, die Schaffung eines "geistigen Proletariats" befürchtet, zeigt, wie utilitaristisch und ökonomistisch der vorgegebene Idealismus der Reformgegner in Wahrheit ist. Ihre Argumentation ist nicht pädagogisch sondern soziologistisch.

Der Pädagoge Richard Meister lehnte die Einheitsschule gleichfalls ab, einerseits weil sie an den Schwierigkeiten der notwendigen inneren Differenzierung scheitern müsse, andererseits, weil er, bedingt durch ihre Absage an das enzyklopädische Prinzip, befürchtet, daß ohne den "universellen Überblick über das Kulturganze der Gegenwart" eine "Mechanisierung des Geisteslebens der Nation, seelische Verödung und Vereinsamung des einzelnen" und damit eine

¹ Leitsätze für den allg. Aufbau der Schule. In: Volks-erziehung, Amtl. Teil, 16/1920, S. 459ff.

² Christl. Erziehungsgemeinschaft (Hg.): Die Schulrevolution in Österreich, Wien 1922, S. 59ff.

"Verschiebung des ganzen bisherigen Bildungshabitus der Nation" eintrete. Für ihn ist dieses Kulturproblem der Einheitsschule das entscheidende.¹ Meisters erstes Argument kann als pädagogisches nicht anerkannt werden, denn schon Kant weist auf den Umstand hin, daß Hindernisse bei der Ausführung einer Idee nichts über ihre Richtigkeit aussagen. Was Meisters Sorge um den Bildungshabitus der Nation betrifft, so übersieht er, daß dieser Anspruch auf Universalität nur auf den Umfang eines Stoffkanons überkommener Lehrinhalte gerichtet ist. Universalität erfordert aber, daß die Möglichkeit der Aneignung eines Kanons nicht auf eine Minorität beschränkt ist. Nach dem Maßstab der Sozialdemokraten darf Volkskultur "nicht an der 'Spitzenkultur' einer dünnen Oberschicht, sondern nur an dem kulturellen Zustand der Massen" gemessen werden.²

Aus der Diskussion um die Einheitsschule können folgende Richtlinien für die Beurteilung von Schulsystemen gewonnen werden. Aus dem Grundsatz prinzipieller Gleichheit aller Menschen muß notwendig die Forderung nach möglichst einheitlicher Schulorganisation abgeleitet werden. Differenzierung muß, wenn sie Anspruch erhebt, als pädagogische Maßnahme zu gelten, an der Individuallage des einzelnen Schülers orientiert sein und nicht auf Typisierungen beruhen. Beruht die Zusteuierung zu Typisierungen, die in Form von Schulbahnen erfolgen, auf den Kriterien von Besitz und Macht der Eltern, wird das System der Schulorganisation zu einem Faktum, das Pädagogik verhindert.

3.4.3.3. Erziehungsorganisationen des Proletariats

Die sozialistischen Erzieher im Austromarxismus standen den Erziehungsinstitutionen Familie und Schule zwar kritisch gegenüber, forderten aber nicht deren Abschaffung. Ihre Aufgabe sahen sie unter anderem darin, diese

¹ Meister, R.: Die Bildungswerte der Antike u. d. Einheitsschulgedanke, Wien 1920, S. 49ff.

² Fischl, Wesen und Werden..., S. 19.

Institutionen so zu verändern, daß sozialistische Erziehung möglich wird. Um eine solche Einflußnahme leisten zu können, bedarf es der Errichtung von Institutionen.

Max Adler scheint das Ziel sozialistischer Erziehung am ehesten dann zu erreichen, "wenn es möglich wäre, die Proletarierkinder auch schon physisch der Umklammerung durch die alte Welt zu entziehen, wenn sie also in eigenen sozialistischen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten von vornherein wie in einer Art kommunistischer Schulgemeinde aufwachsen". Er beruft sich auf die Ansichten Kants und Fichtes. Kant habe sich wiederholt für öffentliche Erziehung in geeigneten Anstalten ausgesprochen, denn die Familienerziehung bringe nicht nur die Familienfehler hervor, sie pflanze dieselben auch fort. Fichte habe in den Reden an die deutsche Nation ein "abgesondertes und für sich bestehendes Gemeinwesen" als Stätte der Erziehung verlangt, "das seine genau bestimmte, in der Natur der Dinge gegründete und von der Vernunft durchaus geforderte Verfassung habe".¹

Kanitz hingegen sieht die Berechtigung eigener Erziehungsinstitutionen des Proletariats durch die Notwendigkeit der Ausfüllung einer Lücke in der Erziehung gegeben. Jene Erziehung, die im kapitalistischen Staat die Familie nicht leisten kann, die Schule nicht leisten will, wäre von proletarischen Erziehungsinstitutionen zu leisten. Darin sieht Kanitz die "geschichtliche Aufgabe des Arbeitervereines 'Kinderfreunde'".²

In seinem Buch "Kämpfer der Zukunft" umreißt Kanitz den Adressatenkreis der Erziehungsbemühungen der Kinderfreunde. Neben der Arbeit an den Proletarierkindern werden genannt: die Arbeit an den Proletariereltern, die Arbeit an der Staatsschule und die Arbeit innerhalb der Arbeiterbewegung, welche das Ziel habe, das gesamte Proletariat für Erziehungsaufgaben zu gewinnen.³

¹ Adler, Neue Menschen, S. 57.

² Kanitz, Referat, S. 8.

³ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 78f.

⁴ Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 129.

Kanitz betont, daß die Erziehung der Kinder durch die Kinderfreunde zur Klarheit führen müsse. Sie dürfe nicht indoktrinieren und solle Fragen der Tagespolitik aussparen.¹ Hingegen sollten die Kinder alle Erscheinungen der "schlechten und faulenden Gesellschaft" deutlich erkennen. Natur und Kultur sollten den Kindern erschlossen, die Arbeitsverhältnisse der Menschen durchschaubar gemacht werden. Bewahrende Funktion käme der sozialistischen Erziehung in Bezug auf die Laster der kapitalistischen Gesellschaft zu.²

Indem sozialistische Erziehung an Kinder, Eltern, Lehrer und Arbeiterschaft adressiert ist, fordert sie das Allgemein-Werden von Erziehung. Marianne Pollak weist darauf hin, daß damit zwangsläufig die Verantwortung aller für Erziehung verbunden ist:

"In der feudalen Zeit ist die Erziehung ein Vortrecht der oberen Stände, in der bürgerlichen Zeit ist sie eine Angelegenheit der einzelnen Menschen, in der sozialistischen Zeit wird sie eine Pflicht der Gesamtheit sein."³

Nach den Auffassungen des Austromarxismus kann dieses Allgemein-Sein von Erziehung nicht automatisch als Folge politischer oder gesellschaftlicher Veränderung eintreten. Es muß vielmehr durch planmäßiges Allgemein-Machen von Erziehung, sowohl im Hinblick auf den Adressaten als auch den Verantwortlichen, angestrebt werden. Aus dem Umstand, daß Erziehung als jedermanns Pflicht anzusehen ist, darauf zu schließen, daß auch jedermann schon zu erziehen befähigt wäre, ist falsch. Marianne Pollak meint:

"Die sozialistische Erziehung zur Gemeinschaft erfordert weit mehr als der bürgerliche Unterricht ... die fachmännische Leitung."⁴

¹ Unter "Tagespolitik" ist im damaligen Sprachgebrauch unsachliche und haßerfüllte Polemik zu verstehen.

² Kanitz, Referat, S. 10.

³ Pollak, M.: Wer soll das Proletariat erziehen? In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 1/1921, S. 17.

⁴ Pollak, M.: Die Erziehungsorganisation des Proletariats. In: Der Kampf, Bd. 14, 1921, S. 129.

Dieser Überzeugung, daß es auf die Erziehung der Erzieher ankomme, entsprang auch die Gründung und Erhaltung einer eigenen Ausbildungsstätte, der Schule der Kinderfreunde in Schloß Schönbrunn. Die Aufgabe sozialistischer Erziehung wurde von den Erziehern des Austromarxismus als eine dreifache angesehen: die Familie erziehungsfähig machen, in der Schule vernunftgemäße Erziehung ermöglichen und jene Erziehung, die Familie und Schule nicht leisten können oder wollen, in eigenen Institutionen selbst zu leisten.

Die Klasse erreichen, indem sie die Verallgemeinerung der Menschenrechte argumentiert. Der Klassenkampf zieht daher notwendig eine Ausweitung der Anwendung der Menschenrechte auf einen größeren Kreis von Menschen nach sich. Er schafft damit für diese Menschen jenes Maß an Freiheit, das nötig ist, um nach allgemeinen Menschheitszielen handeln zu können. Äußere Freiheit ist in diesem Verständnis Voraussetzung innerer Freiheit, innere Freiheit entspringt jedoch nicht automatisch der Herstellung äußerer Freiheit. Da gegen die Macht der unterdrückenden Klasse nur an die Vernunft appelliert werden kann, postuliert die aufstrebende Klasse Sittlichkeit für alle Menschen.

Socialistische Erziehung im Austromarxismus versucht, den Menschen in Richtung auf mehr Humanität zu verändern. Sie versteht sich als historischer Versuch der "Anpassung an einen zukünftig möglichen besseren Zustand des menschlichen Geschlechts". Socialistische Erziehung ist sich über die entscheidende Rolle des Bewußtseins für die erwünschte Veränderung des Menschen im klaren, gleichzeitig weist sie aber auf die Gefahr der Hypostasierung des Ich hin. Das von der Gesellschaft abgelöste Individuum ist für sie nur als Abstraktion denkbar, weil es ohne Gesellschaft nicht real existieren kann.

Socialistische Erziehung geht davon aus, daß Erziehung nicht losgelöst von gesellschaftlichen Verhältnissen stattfinden kann. Sie warnt vor Anpassung an die zufällig vorgefundene Gesellschaft. Mit ihrer Forderung der Anpassung

4. Zusammenfassung: Sie bessere Zustände der Gesellschaft ist sie transzendentale. Sie hebt die soziale Fassung des Sozialistische Erziehung erhebt im Untersuchungszeitraum den Anspruch, die Erziehung ihrer Zeit zu sein. Sie will den neuen Menschen hervorbringen, der zu Kritikfähigkeit, innerer Freiheit und solidarischem Handeln erzogen ist. Ein solcher Anspruch kann erhoben werden, weil der Klassenkampf als Prozeß fortschreitender Humanisierung des Menschen aufgefaßt wird. Die aufstrebende Klasse kann ihre Ziele nur erreichen, indem sie die Verallgemeinerung der Menschenrechte argumentiert. Der Klassenkampf zieht daher notwendig eine Ausweitung der Anwendung der Menschenrechte auf einen größeren Kreis von Menschen nach sich. Er schafft damit für diese Menschen jenes Maß an Freiheit, das nötig ist, um nach allgemeinen Menschheitszielen handeln zu können. Äußere Freiheit ist in diesem Verständnis Voraussetzung innerer Freiheit, innere Freiheit entspringt jedoch nicht automatisch der Herstellung äußerer Freiheit. Da gegen die Macht der unterdrückenden Klasse nur an die Vernunft appelliert werden kann, postuliert die aufstrebende Klasse Sittlichkeit für alle Menschen.

Sozialistische Erziehung im Austromarxismus versucht, den Menschen in Richtung auf mehr Humanität zu verändern. Sie versteht sich als historischer Versuch der "Anpassung an einen zukünftig möglichen besseren Zustand des menschlichen Geschlechts". Sozialistische Erziehung ist sich über die entscheidende Rolle des Bewußtseins für die erwünschte Veränderung des Menschen im klaren, gleichzeitig weist sie aber auf die Gefahr der Hypostasierung des Ich hin. Das von der Gesellschaft abgelöste Individuum ist für sie nur als Abstraktion denkbar, weil es ohne Gesellschaft nicht real existieren kann.

Sozialistische Erziehung geht davon aus, daß Erziehung nicht losgelöst von gesellschaftlichen Verhältnissen stattfinden kann. Sie warnt vor Anpassung an die zufällig vorgefundene Gesellschaft. Mit ihrer Forderung der Anpassung
2. Aufl., S. 209.

an mögliche zukünftige bessere Zustände der Gesellschaft ist sie transzental. Sie hebt die soziale Fassung des Begriffs der Bestimmung der Menschheit bei Kant hervor.¹ Detailziele der Erziehung müssen für sie aus diesem allgemeinen sozialen Ziel ableitbar sein. Sozialistische Erziehung im Austromarxismus distanziert sich von jedem Versuch, Bewußtseinsvorgänge aus Umwelteinflüssen mechanistisch abzuleiten. So meint Kanitz:

"Es ist eben nicht so, daß eine bestimmte wirtschaftliche Lage automatisch ein bestimmtes Bewußtsein hervorrufe."²

Da die Austromarxisten in der Reform des Bewußtseins die zentrale Aufgabe des Sozialismus erblicken, ist die Bedeutung von Erziehung in ihrer Auffassung von Sozialismus im Gegensatz zu mechanistischen Deutungen des Verhältnisses von Mensch und Umwelt gesichert. Die Beziehung zwischen Sozialismus und Erziehung muß als eine wechselseitige aufgefaßt werden: Sozialismus ist nur mit Hilfe von Erziehung erreichbar, Erziehung kann erst allgemein werden, wenn der Sozialismus ihre Hemmnisse beseitigt hat.

Sozialistische Erziehung hält die Meinung der Aufklärungs-Pädagogik, daß der Mensch von Natur aus gut sei, für falsch.² Sie folgt der Auffassung Kants, daß die Naturanlage des Menschen erst hervorzubringen sei.

Es ist als Verdienst sowohl der Marburger Schule des Neukantianismus als auch der Theorie des Austromarxismus anzusehen, einerseits die kantsche Wurzel des Marxismus freigelegt und anderseits auf die Möglichkeit und Notwendigkeit wechselseitiger Ergänzung von Marxismus und Neukantianismus hingewiesen zu haben. Daß dies als Abkehr vom oder Verfälschung des Marxismus gedeutet wurde, liegt an dessen weitverbreiteter Fehlinterpretation, die ihn als ökonomistisch-deterministische Lehre einstuft. Eine kritisch-philosophische

¹ Kanitz, O.F.: Was ist sozialistische Erziehung? In: Die Sozialistische Erziehung, 5. Jg., 8-9/1925, S. 208.

² Ebd., S. 209.

Auffassung von Pädagogik und marxistischer Sozialismus sind vereinbar, wenn erstere nicht das Individuum hypostasiert, der Sozialismus nicht von mechanistischer oder biologistischer Art ist.

Marxismus ist wohl Soziologie, weil sein Gegenstand die Gesellschaft ist, aber im Gegensatz zu bürgerlicher Ökonomie und Soziologie werden Wirtschaft und Gesellschaft als etwas von Menschen Produziertes, als mittels menschlichen Bewußtseins Hervorgebrachtes aufgezeigt, damit letztlich als etwas Geistiges. Der Marxismus fühlt sich zur Kritik der bürgerlichen Ökonomie berufen, das heißt zur Untersuchung und Beurteilung von einem außerhalb liegenden Standpunkt. Sozialismus kann daher legitim nicht als rein ökonomische Bewegung aufgefaßt werden; er verlangt vielmehr Stellungnahme für aktives veränderndes Handeln. Er strebt die gleichzeitige ökonomische, soziale und kulturelle Emanzipation aller Menschen an. Durch das Aufzeigen von Gegenständen ökonomischer und gesellschaftlicher Natur und deren Zurückführung auf unbewußte menschliche Tätigkeit schafft er die Bedingung der Möglichkeit, dieses Handeln bewußt und planbar zu machen. Der Mensch als "tägliches Ich" muß somit nicht erst in den Marxismus eingebracht werden, er steht a priori im Mittelpunkt. Als Produkt der Umstände ist der Mensch gleichzeitig deren Produzent und Umgestalter.

Die marxsche Ideologiekritik zeigt, wie bestehende inhaltliche Normen zustandekommen und in wessen Interesse sie wirken. Sie vermag nicht, Auskunft darüber zu geben, wie praktisch gehandelt werden soll. Im personalen Bereich bedarf sie deshalb der Ergänzung durch Kants Ethik. Im gesellschaftlichen Bereich hingegen geht die marxistische Theorie über die Kants hinaus, denn sie beschränkt sich nicht auf die Anwendung eines Rechtsprinzips, sondern fordert letztlich die Versittlichung des gesamten gesellschaftlichen und politischen Bereichs.

Marxismus... In: Austro-Marxismus, S. 188.

2. Janitz, Kampf der Zukunft, S. 91f.

Die formale Fassung beider Imperative - Kants Kategorischer Imperativ für das individuelle Handeln, Marx' Definition der klassenlosen Gesellschaft für das soziale - kann nicht als Mangel der beiden Theorien betrachtet werden. Die formale Fassung entspringt vielmehr dem Wissen um die prinzipielle Veränderbarkeit inhaltlicher Normsetzungen.

Da sittliches Handeln individuell geübt auf gesellschaftliche Grenzen stößt, mehr Freiheit im politischen und ökonomischen Bereich die Notwendigkeit von Sittlichkeit der handelnden Personen verstärkt erkennen läßt, werden Kantianismus und Marxismus beständig aufeinander verwiesen. Max Adler meint deshalb, daß Kants Philosophie die Denkmöglichkeit des Sozialismus und Marx' Soziologie die Tatwirklichkeit des Idealismus erweise.¹

Nach zwei Seiten grenzt sich sozialistische Erziehung entschieden ab, gegen bolschewistische und gegen bürgerliche Erziehung. Der zeitgenössischen Erziehung der Marxisten-Leninisten spricht Kanitz jede Fähigkeit, Erziehung leisten zu können, ab. Als Gründe führt er an: sie erziehe zum Parteidogma statt zum Klassengefühl, sie reize gegen andersdenkende Proletarier zum Haß, und es werde nicht zum soziologischen Denken sondern zum soziologischen Glauben erzogen.²

Wo es so wie in der von Kanitz kritisierten Erziehung nur um die effektive Vermittlung vorgegebener Inhalte geht, wird Pädagogik zur bloßen Technik und verliert den regulativen Charakter. Wie sehr der Pädagogik die gleiche Gefahr auch von der zeitgenössischen bürgerlichen Erziehung her drohte, zeigt die Denkschrift der Wiener Hochschulrektoren aus dem Jahre 1920, die der Pädagogik ihre Wissenschaftlichkeit explizit abspricht:

¹ Adler, Die Beziehungen des Marxismus... In: Austro-marxismus, S. 188.

² Kanitz, Kämpfer der Zukunft, S. 91f.

den Haar "Mit dieser Pädagogik steht es zum Teile so wie mit der Kunst; sie ist Sache der Begabung, sie ist darüber hinaus im wesentlichen Sache des Herzens und nicht des Verstandes."¹

Er kann seinen pädagogischen Auftrag nur gerecht werden, wenn man sozialistische Erziehung im Austromarxismus nicht für die Erziehung ihrer Zeit, dann muß es allerdings paradox erscheinen, wenn sozialistische Erzieher die Wissenschaftlichkeit von Pädagogik gegen die Vertreter der Wissenschaft und das Neue Testament gegen die Bischöfe Österreichs vertreten. Ist man hingegen der Auffassung, daß nur die sozialistischen Erzieher als Erzieher der aufsteigenden Klasse Erziehung zu leisten imstande waren, müssen alle aus der sozialistischen Erziehungstheorie dieser Epoche gewonnenen Grundsätze als allgemein pädagogische Geltung haben.

Die Theorie sozialistischer Erziehung weist die Widersinnigkeit des Begriffs neutraler Erziehung nach. Erziehung kann nicht neutral sein, denn gegen die Wahrheit gibt es keine Neutralität. Erziehung ist nur als absichtsvolle Einflußnahme auf andere Menschen denkbar, eine objektive Beeinflussung jedoch stellt einen Widerspruch in sich dar. Der Erzieher erzieht vor allem durch seine Lebensführung, nämlich indem er zeigt, daß er sich selbst erzieht. Neutral zu leben ist der Mensch jedoch nicht imstande. Auch gegen die Umstände darf sich der Erzieher nicht neutral verhalten. Folgt man der Ansicht Marx', daß auch die Umstände von Menschen "gemacht" sind, kann es keine vorgegebenen und überzeitlichen Umstände geben. Eine Pädagogik, die sich normativ nennt, wird ihrem Anspruch nur gerecht, wenn sie auch die vorgefundenen Normen des Eigentums und der Herrschaft kritisch hinterfragt. Der Stellungnahme gegenüber der Gesellschaft kann sich die Pädagogik nicht enthalten, denn indem sie diese Stellungnahme verweigert, nimmt sie für die bestehende Gesellschaftsordnung Partei. Sie überläßt dieser Gesellschaft

¹ Schwind, E. (Hg.): Denkschrift der Rektoren der Universität, der Technischen Hochschule und der Hochschule für Bodenkultur, Wien 1920, S. 15.

den Hauptanteil an der Formung des Educandus und verzichtet damit auf aktives erzieherisches Handeln. Für den Pädagogen besteht eine sittliche Pflicht der Stellungnahme. Er kann seinem pädagogischen Auftrag nur gerecht werden, indem er zugleich politisch denkt und handelt.

Otto Bauer stellte für den Untersuchungszeitraum fest, daß Pädagogik überall dort, wo sie sich verwirklichen will, an die Grenzen der Gesellschaftsordnung stößt. Wenn Bauer einerseits erklärt, daß Pädagogik ihre immanente Entwicklung habe¹, andererseits den "Fortschritt in pädagogischer Theorie und Praxis" als "Spiegelbild der ökonomischen, sozialen und politischen Umwälzungen"² ansieht, so ist das zunächst ein Widerspruch. Das Problem ist, ob und unter welchen Bedingungen pädagogische Erkenntnis allgemein werden kann. Bernfeld meint, daß "an einem Ort, unter der Gunst besonderer Umstände" alles möglich sei, daß aber die "Vervielfältigung" das "prinzipiell Neue" darstelle, das von nirgendshier anders ermöglicht werde, als von der vollzogenen gesellschaftlichen Änderung.³ Otto Glöckel stellt die Verallgemeinerung von pädagogischer Erkenntnis als das prinzipiell Neue an der Schulreform in den Vordergrund. Als wesentlichen Unterschied zu den Bestrebungen eines Basedow, Pestalozzi, Franke, Lietz hebt er hervor, daß die Reform der Erziehung erstmals in der vollen Breite eines staatlichen Erziehungssystems in Angriff genommen werde.⁴

Die Lösung des bei Bauer zweifellos fortbestehenden Widerspruchs kann nur auf solche Weise gefunden werden: Pädagogik kann als Praxis nur allgemein werden, wenn ihre ökonomischen, sozialen und politischen Hemmnisse beseitigt sind. Das trifft für die Gegenwart in gleicher Weise zu. Es muß Anliegen des Pädagogen sein, die Gesellschaft so zu verändern, daß vernunftgemäße Erziehung nicht nur denkbar sondern auch realisierbar wird.

¹ Bauer, Schulreform und Klassenkampf, S. 14f.

² Ebd., S. 5.

³ Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Leipzig 1928, S. 128.

⁴ Glöckel, O.: Rede des Unterstaatssekretärs für Unterricht zur Regierungsvorlage über Errichtung der österr. Staatserziehungsanstalten, Konst. Nationalvers., Sten. Protokoll, S. 1193ff.

Ziel der Pädagogik muß die Hervorbringung des neuen Menschen sein. Damit wird sie dem von Kant und Fichte erhobenen Anspruch auf eine radikale Wendung in der Erziehung gerecht. Dieser neue Mensch soll befähigt sein, eine vernunftgemäße Kultur und in ihrem Rahmen auch vernunftgemäße Arbeitsmotive hervorzubringen. Die geltenden Arbeitsmotive der materiellen und sozialen Konkurrenz sind aus den allgemeinen Menschheitszielen nicht ableitbar. Arbeit ist nötig, weil einerseits die Gesellschaft ohne sie nicht fortbestehen kann und andererseits Arbeit erst das spezifisch Menschliche konstituiert. Arbeit als bewußte Leistung des Individuums für die Gemeinschaft zu begründen, ist derzeit nur in der pädagogischen Provinz möglich.

Autorität
Sozialistische Erziehungstheorie wendet sich gegen jede längerfristige Zuschreibung von Autorität an Personen oder Institutionen. Pädagogische Autorität kann nur dem zukommen, der vernunftgemäß denkt und handelt. Der Nachweis vernunftgemäßen Denkens und Handelns ist an jedem Fall neu zu erbringen.

Einführungsmittel
Sozialistische Erziehungstheorie erweist die pädagogische Fragwürdigkeit sogenannter "Erziehungsmittel". Lohn und Strafe, die Motivierung durch die Zuerkennung von Berechtigungen werden als pädagogisch unwirksam, oft sogar als Hindernisse der Pädagogik erkannt. Jedes "Mittel der Erziehung" muß, um pädagogisch legitimiert zu sein, gleichzeitig ein Ziel der Erziehung darstellen.

Wilhelm Paulsen bezeichnete in seinem Urteil über die Schulreform der Ersten Republik "Wien als die Stadt der vollendeten Praxis, hinter der selbstverständlich eine klare Theorie steht".¹ Nun gibt es in der Wissenschaft keine Selbstverständlichkeit, und sieht man in der Theorie sozialistischer Erziehung und der Schulreform mehr als eine Anhäufung von Brocken aus der Reformpädagogik, so muß die Klarheit dieser Theorie erst erwiesen werden. Von

¹ Die Wirksamkeit des SSR für Wien, 3. amtl. Bericht, S. 98f. Zit. nach: Achs, Das Schulwesen in der Ersten österr. Republik, S. 202.

einer übersichtlichen Darstellung der pädagogischen Theorie des Austromarxismus konnte bisher nicht ausgegangen werden. Die Erziehungstheoretiker dieser Richtung hatten kein geschlossenes System der Pädagogik vorgelegt. Mit pädagogischer Theorie beschäftigten sie sich nur nebenbei. Peter Heintel weist mit Recht auf die Schwierigkeiten hin, die auftreten, will man Schriften von Max Adler interpretieren. Adler behandelte nämlich sehr verschiedenartige Themen auf differenzierte Weise, die Spannweite reicht von der populärwissenschaftlich-politischen Streitschrift bis zur wissenschaftlich-systematischen Darstellung, sodaß man nahezu alle seine Schriften gelesen haben muß, um urteilen zu können.¹ Von Otto Glöckel und O.F. Kanitz liegt eine große Anzahl von Schriften und Aufsätzen vor, doch waren beide durch ihre politischen Aufgaben in solcher Weise ausgelastet, daß für systematische Arbeit wenig Zeit blieb. Es stellt ein Anliegen der vorliegenden Arbeit dar, den systematischen Zusammenhang dieser Schriften und Aufsätze nachzuweisen.

Während die Theorie der Pädagogik des Austromarxismus nur unter Mühen erschlossen werden kann, steht die Praxis Zeitgenossen und Nachwelt eindrucksvoll vor Augen. Aus der einseitigen Untersuchung dieser Praxis können leicht Mißverständnisse entstehen. Als besonders schwerwiegendes Mißverständnis ist dabei die Auffassung sozialistischer Erziehung oder der Schulreform als Seinspädagogik oder Psychologismus anzusehen.

Desiderius Breitenstein bezeichnete 1930 den marxschen Erziehungsbegriff als ökonomisch und seinspädagogisch. Für ihn weist er Ähnlichkeit zum Erziehungsbegriff Kriecks auf.² Die neukantianische Verarbeitung des marxschen Erziehungsbegriffs durch die Theoretiker der deutschen und österreichischen Kinderfreundebewegung stellt für ihn noch

¹ Heintel, P.: System und Ideologie, Wien-München 1967, Vorwort, S. 9.

² Breitenstein, D.: Die sozialistische Erziehungsbewegung, Freiburg 1930, S. 24f.

immer "Kausalismus" dar, die Willensfreiheit und die Persönlichkeit aushöhlend.¹ Der sozialistische Mensch scheint Breitenstein nicht Selbstzweck, sondern als Mittel zur Erreichung der sozialistischen Gesellschaft mißbraucht.²

Mit dieser Arbeit soll bewiesen werden, daß der marxistische Erziehungsgriff in seiner austromarxistischen Form nicht seinspädagogisch sondern transzental ist. Der sozialistische Mensch stellt für ihn nicht Mittel zur Erreichung sozialistischer Gesellschaft dar, sondern der sozialistische Mensch in der sozialistischen Gesellschaft ist Ziel und Mittel zugleich. Am Beispiel des Grundsatzes der Selbstverwaltung wurde zu verdeutlichen versucht, daß in der Praxis auftretende Probleme nach Grundsätzen gelöst wurden, die eben nicht aus dieser Praxis gewonnen wurden, sondern eine Anwendung theoretischer Prinzipien auf Praxis darstellten.

Wesentlich für die Klärung der Frage des Zusammenhangs von Theorie und Praxis im Austromarxismus ist es, ob die von Sozialdemokraten geplante und durchgeführte Schulreform der Ersten österreichischen Republik eine sozialistische Reform war. Gelingt ihre Ableitung aus Grundsätzen sozialistischer Erziehung nicht, dann waren ihre Maximen entweder aus der Praxis gewonnen oder stellten die Anwendung beliebiger, ungeprüfter Theorie auf Praxis dar.

In "Neue Menschen" betont Max Adler, daß sozialistische Erziehung weit über das hinausgehe, "was unter dem Namen Schulreform so viel Aufregung in zünftigen, um nicht zu sagen zünftlerischen pädagogischen Kreisen hervorgerufen hat". Den notwendigen Zusammenhang zeigt er, indem er darauf hinweist, daß, auch wenn die Schulreform "nicht das eigentliche Ziel der sozialistischen Erziehung" darstelle, sie gleichwohl ihre Vorbedingung bilde, indem sie nämlich eine "bessere und freiere Entfaltung der Bildungs- und Erziehungsinteressen der Volksmassen" ermögliche.³ Es ist den

¹ Breitenstein, Die sozialistische Erziehungsbewegung, S. 165.

² Ebd., S. 168.

³ Adler, Neue Menschen, S. 36f. Neugestaltung des Unterrichts- und Pflichtschulwesens in Österreich 1919-1929, Phil. Diss., Wien 1922, S. 139.

Theoretikern des Austromarxismus klar, daß Schule als Institution des kapitalistischen Staates nicht sozialistische Erziehung zu leisten vermag. Ihre Intention geht dahin, Schule so zu verändern, daß Erziehung möglich wird. Als Folge mangelhafter Ableitung der Schulreform aus den Grundsätzen sozialistischer Erziehung ist die verbreitete Überbewertung ihrer psychologischen Anliegen anzusehen. Friederike Kohlbauer, die in ihrer philosophischen Dissertation 1972 die Schulreform der Ersten Republik würdigte, weil sie Chancengleichheit herzustellen versucht habe, kommt nach eingehender Auseinandersetzung mit der Schulreform zu folgenden Erkenntnissen:

"Es ist ein gefährliches Vorhaben, auf dem Umweg über die Schule eine neue Gesellschaft heranbilden zu wollen. ... Für den wahren Pädagogen ist nicht die Frage wesentlich, wozu man ein Kind erziehen soll, sondern wozu sich ein Kind erziehen läßt. Ob aus einer neuen Generation auch eine neuartige Gesellschaft wird, liegt allein daran, ob die Zeit für einen geistigen Umbruch reif ist oder nicht."¹

Es mangelt hier an beziehentlicher Gegenüberstellung. Wenn die Schulreform das Recht des Kindes betonte, so im Gegensatz zur Drill- und Lernschule. Läßt man diese Relation außer acht, wirkt die Schulreform in ihrer Berufung auf das Jahrhundert des Kindes psychologistisch. Sie ist es ebensowenig wie Marx' Theorie materialistisch, es sei denn, man stellt sie in Relation zur spekulativen Theorie Hegels. Auf die Frage, wozu erzogen werden soll, vermag nur die Pädagogik Antwort zu geben. Die Schaffung einer neuen Gesellschaft bedarf des Regulativs der Vernunft.

Wer die Antwort auf die Frage, wozu erzogen werden soll, im Kinde sucht, wer die Antwort auf die Frage, wie Gesellschaft sein soll, der "Reife der Zeit für einen geistigen Umbruch" überläßt, überantwortet sie im ersten Fall den Trieben, im zweiten den Mächtigen.

¹ Kohlbauer, F.: Die sozialpolitischen, pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Neugestaltung des österr. Pflichtschulwesens in den Jahren 1919-1929, Phil. Diss., Wien 1972, S. 139f.

In der Zeitschrift "Die Sozialistische Erziehung"¹ wird im November 1933 ein letztes Mal vor den schrecklichen Folgen der Nichterziehung für das Bewußtsein und die reale Existenz aller Menschen gewarnt. Kurz bevor die Diktatur ihr lästige Stimmen zum Verstummen zwingt, wird in einer schrecklichen Vision gezeigt, daß der Weg einer unerzogenen Jugend nur in den Untergang führen kann:

"Man soll sich nicht darüber täuschen, daß diese vierzehn- bis sechzehnjährigen Jünger Mussolinis und die Hitlerjugend des Baldur von Schirach gesellschaftlich völlig blutleer und unfruchtbar sind. Es wird in ihnen eine Generation von Menschen herangezogen, die völlig problem- und kulturlos sind und deren gedrillte Gesinnung weder Bodenständigkeit noch Wurzelhaftigkeit geben kann. Man kann nur mit Grausen an dieses heranwachsende Geschlecht denken, das ohne Arbeit heranwächst und dessen Lebensgemeinschaft durch Trommeln und Pfeifen, durch Haßgesang und Brutalität gebildet wird."¹

Am Beispiel des Faschismus zeigt sich, wie neutrale und seinsabhängige Pädagogik ihren regulativen Charakter verliert; wie Soziologie, die auf die Antizipation humarer Gesellschaft verzichtet, zum Hemmnis der Pädagogik wird, diese letztlich unmöglich macht. Das Verhältnis des Wechselbezuges von Pädagogik und Politik wird damit auch im Negativen deutlich. So wie hier der Verlust der Menschheit des Menschen nur im gemeinsamen Versagen von Pädagogik und Politik möglich war, kann der neue Mensch der Zukunft nur im gemeinsamen Bemühen von Pädagogik und Politik hervorgebracht werden.

Die Grundsätze der sozialistischen Erziehungsbewegung der Ersten Österreichischen Republik sind als die Pädagogik ihrer Zeit und ihres Wirkungsraumes anzusehen. Das Handeln der sozialistischen Erzieher war aus Grundsätzen entwickelt. Diese entsprangen nicht der Rücksicht auf

¹ K.K.L.: Die Problematik der Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen. In: Die Sozialistische Erziehung, 13. Jg., 11/1933, S. 206.

tagespolitische Erwägungen und waren weder aus biologischer Anthropologie noch aus dem zufällig vorgefundenen Zustand der Gesellschaft abgeleitet. Als Bezugspunkt diente der zukünftig mögliche bessere Zustand des Menschengeschlechtes. Das Ziel sozialistischer Erziehung im Austromarxismus war der sittliche Mensch in der sittlichen Gesellschaft, wobei eines als die Bedingung des anderen anzusehen ist. Die sozialistische Erziehungsbewegung bemühte sich um den Nachweis, daß Pädagogik im ständigen Aufzeigen beschämender Hindernisse ihrer Verwirklichung prinzipiell revolutionär sein muß, in der konkreten historischen Situation - sozialistisch.

Das auch jedes aus dem Kinderhundert die neun Rüben und Milchäpfel herausholen sollte, die ihm am meisten zusagen, mit denen er willens sei, gute Kameradschaft, hilfsbereite Freundschaft zu halten. Das geschah. Die zwölf kamen zurück, jeder mit seinem Gefolge von Erwählten. Nun wurden aber auch diese gefragt, ob der Franzl oder die Marie ihre Tischvorsteherin, Helferin, Freundin, Führerin sei, und ob sie willens seien, sie in ihrem Amt zu unterstützen. Erst als die Führer die Geführten und diese den Führer erwählt hatten, konnte man hoffen, daß die Gruppen ein brauchbarer Helfer in der Führung der Erholungsstätte sein werden. ...

Die Gruppenführer trugen die Verantwortung für die neun, die sich ihnen anvertraut hatten, in vollem Umste. ...

Indem sie selbst die Kleinsten in der Gruppe bemutterten, entstanden ihnen in den Gruppenmitgliedern freiwillige Helfer. Das gute Beispiel begann zu wirken. Die Größeren halfen immer den Kleineren. Die Pflicht des Stärkeren wurde lebendig. ...

Die Erholungsstätte am Schafberg stand in einem Pfauengarten, und 1916 war eine gute Ernte zu erwarten. Als die Kinder endlich Anfang August die Erholungsstätte besuchen konnten, vorführten sich schon einzelne grüne Pflaumen. Sie spielten ins Blätterchen hinüber, und das war für die obsthungrige Großstadtjugend das Zeichen, sich über das unreife Obst zu machen. Eine große Gefahr drohte dem ganzen Betrieb. Schon hatten sich zwei Fälle von Obstraub ereignet. Gelang es nicht, die obsthungrigen Kinder, für die es als Großstadtkinder auch besonderen Reiz hatte, die Zweigschen vom Baum zu holen, abzulenken, so mußte der Betrieb gesperrt werden. Die zwei Ruhrfälle zeigten die Größe der Gefahr. Wieder half das System der Selbstverwaltung. Zuerst eine Besprechung mit den Gruppenführern und dann eine Vollversammlung mit der ganzen Schaar. Jeder konnte mitbekommen, mithinzuhören. Und es kam etwas rechtliches heraus. Es wurde beschlossen, jeder Gruppe einen Raum im Obhut zu geben. Jede Gruppe sollte über ihn wachen, ihn

pflegen, und jene Gruppe A n i h a n g e s t e Ernte erzielte, sollte eine besondere Prämie erhalten: einen Gugelhupf, den von den Kindern lange ersehnten wienerischen Weih-

1. Bericht Max Winters über die erste Kindererholungsaktion des Arbeitervereins Kinderfreunde auf dem Schafberggelande im Sommer 1916 (Quelle: M. Winter: Das Kind und der Sozialismus, Berlin 1924, S. 109ff.)

ringen in den Gärten das unter den senkenden Sonnen-

Schon nach acht Tagen war die Leiterin der ersten Wiener Erholungsstätte Hermine W e i n r e b so weit, daß sie aus den 120 ihr anvertrauten Knaben und Mädchen zwölf herausholen konnte, die ihr als die geistig hellsten erschienen. Diese sammelte sie um sich und besprach mit ihnen die Gruppenbildung in der Erholungsstätte. Jeder und jede dieser zwölf sollte der Führer einer Zehnergruppe sein. Diese Gruppe sollte durch freie gegenseitige Wahl gebildet werden. Den zwölf wurde bei der Besprechung gesagt, daß sich jeder aus dem Kinderhundert die neun Buben und Mädchen herausholen solle, die ihm am meisten zusagen, mit denen er willens sei, gute Kameradschaft, hilfsbereite Freundschaft zu halten. Das geschah. Die zwölf kamen zurück, jeder mit seinem Gefolge von Erwählten. Nun wurden aber auch diese gefragt, ob der Franzl oder die Marie ihre Tischvorsteherin, Helferin, Freundin, Führerin sei, und ob sie willens seien, sie in ihrem Amte zu unterstützen. Erst als die Führer die Geführten und diese den Führer erwählt hatten, konnte man hoffen, daß die Gruppen ein brauchbarer Helfer in der Führung der Erholungsstätte sein werden. ... den Versuch, die Kolonie vollkommen im Geiste

Die Gruppenführer trugen die Verantwortung für die neun, die sich ihnen anvertraut hatten, in vollem Ernste. ...

Indem sie selbst die Kleinste in der Gruppe bemutterten, erstanden ihnen in den Gruppenmitgliedern freiwillige Helfer. Das gute Beispiel begann zu wirken. Die Größeren halfen immer den Kleineren. Die Pflicht des Stärkeren wurde lebendig. ...

Die Erholungsstätte am Schafberg stand in einem Pflaumengarten, und 1916 war eine gute Ernte zu erwarten. Als die Kinder endlich Anfang August die Erholungsstätte beziehen konnten, verfärbten sich schon einzelne grüne Pflaumen. Sie spielten ins Bläuliche hinüber, und das war für die obsthungrige Großstadtjugend das Zeichen, sich über das unreife Obst zu machen. Eine große Gefahr drohte dem ganzen Betrieb. Schon hatten sich zwei Fälle von Obstruhr ereignet. Gelang es nicht, die obsthungrigen Kinder, für die es als Großstadtkinder auch besonderen Reiz hatte, die Zwetschken vom Baum zu holen, abzulenken, so mußte der Betrieb gesperrt werden. Die zwei Ruhrfälle zeigten die Größe der Gefahr. Wieder half das System der Selbstverwaltung. Zuerst eine Besprechung mit den Gruppenführern und dann eine Vollversammlung mit der ganzen Schar. Jeder konnte mitberaten, mitbeschließen. Und es kam etwas rechtes heraus. Es wurde beschlossen, jeder Gruppe einen Baum in Obhut zu geben. Jede Gruppe sollte über ihn wachen, ihn

pflegen, und jene Gruppe, die die beste Ernte erzielte, sollte eine besondere Prämie erhalten: einen Gugelhupf, den von den Kindern lange ersehnten wienerischen Weihnachts- und Geburtstagskuchen. Die Ernte aber blieb Eigentum der Gesamtheit und sollte allen Kindern zugute kommen. Dieser Beschuß wirkte Wunder. Es kam kein Ruhrfall mehr vor und die Kolonie hatte eine gute Ernte, während ringsum in den Gärten das unter der sengenden Sommerhitze verdorrnde Obst grün vom Baum fiel. Das kam, weil die Kinder ihre Bäume auch pflegten, weil sie Abend für Abend, ehe es zu Tal ging, auch die Bäume tränkten. In der letzten Ferienwoche aber gab es ein großes Zwetschkenknödelessen, und zum Abschied die Gugelhupfe, die sich alle Kinder redlich verdient hatten.

2. Bericht O.F. Kanitz' über die Kinderkolonie in Gmünd 1919 (Quelle: O.F. Kanitz: Kämpfer der Zukunft, Wien 1929, S. 67ff.)

In Gmünd - eine kleine Stadt an der österreichisch-tschechoslowakischen Grenze - war ein ehemaliges Kriegsgefangenenlager. Dort befanden sich noch sechs Baracken mit je zwei Sälen zu 60 Betten. Die Baracken wurden binnen weniger Wochen für die Zwecke der Kinder adaptiert und Mitte Juni 1919 von 700 Kindern besiedelt. Alle Helfer waren junge Menschen, der Leiter der Kolonie ein Fünfundzwanzigjähriger. Leiter und Helfer machten den damals doppelt kühnen Versuch, die Kolonie vollkommen im Geiste der Selbstregierung und Selbstverwaltung zu führen. Der Versuch gelang glänzend. Gmünd wurde zur ersten Kinderrepublik, ohne diesen Namen zu führen. Jeder Saal zerfiel in sechs Gruppen zu zehn Kindern. Jede Gruppe wählte ihren Vertrauensmann. Die sechs Vertrauensmänner bildeten den Saalausschuß. Alle 60 Kinder wählten einen Saalvertrauensmann. Die zwölf Saalvertrauensmänner bildeten den Koloniausschuß. Er schlug den Präsidenten und dessen Stellvertreter vor, der dann in der "Vollversammlung" aller 700 Kinder gewählt wurde. Die Vollversammlung tagte allwöchentlich und hatte über die Gesetzesvorschläge des Koloniausschusses Beschuß zu fassen. Außerdem konnte dort jedes Kind zu Anfragen, Anträgen oder Beschwerden das Wort ergreifen. Den Vorsitz in Vollversammlung und Koloniausschuß führten Leiter und Koloniepräsident gemeinsam. Ebenso mußten alle Bekanntmachungen und vom Koloniausschuß beschlossenen Gesetze von beiden unterzeichnet sein; sonst wären sie nach der Verfassung ungültig gewesen.

Nun, wir hatten es damals mit je 700 Kriegskindern zu tun; noch dazu in einer Zeit, in der die österreichischen Kinderfreunde noch viel mehr Fürsorge- als Erziehungsorganisation waren, die Kinder daher in ihren Heimatorten wenig oder gar nicht in sozialistischem Sinne beeinflußt waren. Trotzdem aber entwickelte sich Gmünd zu einer gut

funktionierenden, Kinder und Erwachsene zu gemeinsamem Wirken verbindenden Kinderrepublik, in der dreißig begeisterte junge Menschen mehr ihrem Gefühl folgend, als verstandesmäßigen Erwägungen Rechnung tragend, vierzehnhundert Kinder im Geist proletarischer Disziplin erzogen.

In solchen Lebensgemeinschaften lernen die Kinder alle Arbeit, die sie dort zu leisten haben, nicht als Lohnarbeit kennen, sondern als Arbeit für die Gemeinschaft, und sie erleben dort, daß es keine bessere Sicherung des eigenen Wohles gibt als die Sicherung des Wohles der Gemeinschaft. Alle Arten von Gesetzen, die in solchen Gemeinschaften entstehen, sind nicht diktiert von den Bedürfnissen einer herrschenden Schicht - die gibt es ja nicht -, aber auch nicht von dem alles übersehenden und alles leitenden Willen eines Führers, sondern diese Gesetze diktieren die Arbeits- und Lebensbedingungen der Gemeinschaft. Die zur Gesetzgebung bestimmten Körperschaften haben nichts anderes zu tun, als diese sich von selbst ergebenden Gesetze zu formulieren. Ihre Befolgung wird in wirklichen Kindergemeinschaften zur glatten Selbstverständlichkeit. Organisch entwickelt und festigt sich dann auch die Disziplin in den Kindern, und das Gesetz der Gemeinschaft wird das Gesetz in der eigenen Brust. Arbeitsaufseher und Polizisten werden überflüssig. Gemeinschaftserleben und Gemeinschaftsgefühl erziehen Proletarier, die diszipliniert und willensstark um eine große Gemeinschaft in der Welt kämpfen werden, in der ebenfalls kein Raum ist für Arbeitsaufseher und Polizisten.

3. Bericht Max Winters über die Arbeit in der Kinderfreundeschule in Schloß Schönbrunn (Quelle: Max Winder: Das Kind und der Sozialismus, Berlin 1924, S. 112ff.)

Den Kern des Schönbrunner Kinderheims bildeten die hundert Schulpflichtigen. Sie waren die eigentliche Gemeinschaft, aus der der Verein die sozialistischen Erziehungsgesetze holte. Im ersten Jahr war die Gemeinde nach dem Vertrauensmännersystem der Erholungsstätten organisiert. Ein gewählter Heimausschuß der Kinder vollzog die Beschlüsse, die die Vollversammlung gefaßt hatte, und er bildete das Geschworenen- und Richterkollegium bei Fällen von Strafurteilen gegen Mitglieder der Gemeinschaft. Im zweiten Jahre wurden auch diese Befugnisse der Vollversammlung übertragen. Sie gab die Gesetze und überwachte ihre Einhaltung, sie sprach die Strafen aus und sorgte für den Vollzug. Die Gemeinschaft war auf einem Grundgesetz aufgebaut, ähnlich dem Gmünder. Das wichtigste Recht, das jedem Bürger der Gemeinschaft dadurch gegeben war, war das Beschwerderecht gegen alle Glieder der Gemeinschaft, also auch gegen die Lehrer, Aufsichtspersonen und auch gegen den Heimleiter. Dieses Beschwerderecht mußte in öffentlicher Vollversammlung ausgeübt werden, d.h. der Beschwerdeführer

mußte unter wohlüberlegter Verantwortlichkeit handeln, wollte er sich nicht selbst bloßstellen. Das Beschwerderecht und mit ihm verbunden das Recht auf Anklage stand natürlich auch den Erwachsenen gegenüber den schulpflichtigen Gliedern der Gemeinschaft zu. Die Anklage lautete immer dahin, daß sich der Beschuldigte gegen die Gemeinschaft vergangen habe. Aus dieser Formulierung der Anklage fließt auch die Strafe. Sie lautet immer auf längeren oder kürzeren Ausschluß aus der Gemeinschaft, d.h. Ausschluß vom Genuß der verfassungsmäßigen Rechte der Gemeinschaft. Den Mitgliedern in der Gemeinschaft wird nicht irgendwie Gewalt angetan, aber sie werden von Vollbürgern einer Gemeinschaft wieder zu Kindern, die kein Beschwerderecht haben und die der Erwachsene strafen kann, wie er es mit seinem pädagogischen Gewissen für vereinbar findet. Mit dieser Strafe kam das Kinderheim Schönbrunn vollkommen aus. Während des ersten Jahres war diese Strafe noch verschärft. Die von der Gemeinschaft ausgeschlossenen Kinder wurden insofern auch körperlich ausgeschlossen, als sie an einem gesonderten Tisch essen mußten und über diesem Tisch hing die Tafel: "Tisch der Verfassungslosen". Das machte ihnen die Schande, in einer Gemeinschaft außerhalb der Verfassung gestellt zu sein, erst recht faßlich. Nur an diese Seite der Sache hatten die Erwachsenen gedacht, als sie dieser Einführung zusteuerten. Aber die Kinder bekamen auch bald eine andere Seite der Sache heraus, die, daß dadurch die Vorgänge in der Gemeinschaft auch Fremden preisgegeben wurden, die nicht Mitglieder der Gemeinschaft, ja sogar oft sozial fremde Menschen waren. Unter Führung einzelner Amtswalter bekam das Schönbrunner Kinderheim im ersten Jahre Besuch einiger hundert Fremder aus allen Teilen der Erde. Wenn diese nun sahen, daß einzelne Kinder an einem Tisch der "Verfassungslosen" sitzen mußten, so waren diese Kinder öffentlich der Schande preisgegeben, nicht nur vor der Gemeinschaft, die die Gründe der Strafe kannte und darum auch milder urteilen konnte. Und eines Tages beschloß die Vollversammlung, daß diese an das Prangerstehen des Mittelalters erinnernde Einrichtung aufzulassen sei.

LITERATURVERZEICHNIS

- APSLER, Fred: Gedanken über die Anwendung parlamentarisch-sozialistischer Formen in der Ersten österreichischen Republik. Unveröffentlichte phil. Diss. an der Universität Wien, 1969.
- ARZELA, Guido: Die Kategorien der marxistischen Ethik. ---- und Franz GRATZENBERGER: 75 Jahre Zentralverein der Wiener Lehrerschaft. Wien 1971.
- BAUER, Max: Marx und die Dialektik (1908). In: H.J. Sandkühler u. R. de la Vega (Hg.): Austromarxismus. Frankfurt 1970, S. 120 - 139.
- : Marxismus und Materialismus. In: Der Kampf, 3. Bd. 1909/10, S. 564 - 571.
- : Dialektik oder Metaphysik. In: Der Kampf, 5. Bd. 1911/12, S. 78 - 85.
- : Der Marxismus als proletarische Lebenslehre. Berlin 1923.
- : Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung (1924). Studienausgabe, Wien 1972.
- : Die soziologischen Grundlagen der weltlichen Schule. In: Soziologische und schulpolitische Grundfragen der weltlichen Schule. Magdeburg o.J. (1925).
- : Die Beziehungen des Marxismus zur klassischen deutschen Philosophie. In: H.J. Sandkühler u. R. de la Vega: Austromarxismus, Frankfurt 1970, S. 155 - 190, (Teilabdruck aus: Kant und der Marxismus, Berlin 1925).
- : Kant und der Sozialismus. In: R. de la Vega u. H.J. Sandkühler: Marxismus und Ethik. Frankfurt 1970, S. 157 - 192, (Teilabdruck aus: Kant und der Marxismus, Berlin 1925).
- : Lehrbuch der materialistischen Geschichtsauffassung. Berlin 1930.
- : Sozialistische Erziehung - die aktuellste Aufgabe. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 5/1931, S. 107 - 110.
- ADLER Victor: Neue Aufgaben. In: Der Kampf, Bd. 1, 1907/08, S. 6 - 11.

- ALTHUSSER, Louis: Marxismus und Ideologie. Westberlin 1973.
- APSLER, Fred: Gedanken über die Anwendung parlamentarischer Formen in der sozialistischen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 1/1931, S. 25-27.
- ARCHANGELSKI, L.M.: Die Kategorien der marxistischen Ethik. Berlin 1965.
- BASRUCKER, Elisabeth: Die Schulforderungen der politischen Parteien in Österreich. Diss. an der rechts- und staatswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, 1960.
- BAUER, Otto: Marxismus und Ethik (1905). In: H.J. Sandkühler u. R. de la Vega (Hg.): Austromarxismus, Frankfurt 1970, S. 55-78.
- : Der Weg zum Sozialismus. Wien 1919. 220-225.
- : Schulreform und Klassenkampf. Wien 1921.
- : Austromarxismus (1927). In: H.J. Sandkühler u. R. de la Vega (Hg.): Austromarxismus. Frankfurt 1970, S. 49-54.
- BLOCH, Ernst: Pädagogica. Frankfurt 1971.
- BERNFIELD, Siegfried: Sozialistische Erziehungskritik. In: Die Sozialistische Erziehung, 6. Jg., 5/1926, S. 106-108.
- : Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Leipzig 1928 (2. Aufl.).
- BREITENSTEIN, Desiderius: Die sozialistische Erziehungsbewegung. Ihre geistigen Grundlagen und ihr Verhältnis zum Marxismus. Freiburg 1930.
- BRÜGEL, Ludwig: Geschichte der österreichischen Sozialdemokratie. Wien 1922.
- Christliche Erziehungsgemeinschaft (Hg.): Die Schulrevolution in Österreich. Wien 1922.
- COHEN, Hermann: (Kant) (1896). In: R. de la Vega u. H.J. Sandkühler (Hg.): Marxismus und Ethik. Frankfurt 1970, S. 45-86.
- CZERNETZ, Karl: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 7-8/1931, S. 176-179.
- DIETRICH, Theo: Sozialistische Pädagogik. Ideologie ohne Wirklichkeit. Grundlagen, Erziehungs- und Schulkonzeptionen, Erkenntnisse. Bad Heilbrunn 1966.

Die Erfahrungen der Mittelschule mit der Volksschulreform.
Hg. vom Verband der Vereine "Gymnasium", "Realschule"
und "Mädchenmittelschule" in Wien. Wien 1925. Wien
1927. Bd. 2, S. 301-336.

ENGELS, Friedrich: Die Entwicklung des Sozialismus von
der Utopie zur Wissenschaft. Berlin 1891. Wien 1928.

FETSCHER, Iring: Historische Entwicklung sozialistischer
Ideologien von der Frühgeschichte bis einschließlich
Marx und Engels. In: I. Fetscher (Hg.): Der Sozia-
lismus. München 1968, 11-128.

FISCHER, Zyrill: Die Kinderfreundebewegung. Wien 1924.

GREBING, Helga: Das Sozialismus in Deutschland. In:
----: Sozialistische Erziehung. Wien 1926.

FISCHL, Hans: Demokratisierung der Schule. In: Die Sozia-
listische Erziehung, 3. Jg., 10/1923, S. 220-225.

----: Wesen und Werden der Schulreform in Österreich.
Wien 1929.

----: Schulreform, Demokratie und Österreich 1918-1950.
Wien o.J.

FRÖSCHLE-FIRNMANN, A.: Marxismus. In: Herder, Lexikon der
Pädagogik. Freiburg 1955, Bd. 3, S. 424-427.

GLÖCKEL, Otto: Das Tor der Zukunft. Wien o.J. (1916).

----: Rede des Unterstaatssekretärs für Unterricht zur
Regierungsvorlage über die Errichtung der österreichi-
schen Staatserziehungsanstalten. Konstituierende Natio-
nalversammlung, 28. November 1919, Sten. Protokoll,
S. 1193ff.

----: Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht
Otto Glöckel über den Stand der Schulreform in der
Sitzung des Ausschusses für Erziehung und Unterricht
am 23. Juli 1919. Wien o.J.

----: Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht
Otto Glöckel über den Stand der Schulreform in der
Sitzung des Ausschusses für Erziehung und Unterricht
am 22. Oktober 1919. Wien o.J.

----: Ausführungen des Unterstaatssekretärs für Unterricht
Otto Glöckel über den Stand der Schulreform in der
Sitzung des Ausschusses für Erziehung und Unterricht
am 15. Juli 1920. Wien o.J.

----: Schulreform und Volksbildung in der Republik.
Wien 1919.

- GLÖCKEL, Otto: Die österreichische Schulrefom. Wien 1923.

-----: Das Wiener Schulwesen. In: Das Neue Wien. Wien 1927, Bd. 2, S. 201-336.

-----: Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Wien 1928.

-----: Selbstbiographie. Hg. von J. Briner. Zürich 1939.

GOTTLIEB, K.: Die gesundheitliche Gefährdung des Schulkindes in ihrer sozialen Bedingtheit. In: Die Sozialistische Erziehung, 9. Jg., 7-8/1929, S. 155-158.

GREBING, Helga: Der Sozialismus in Deutschland. In: I. Petscher (Hg.): Der Sozialismus. München 1968, S. 129-210.

GULICK, Charles: Österreich von Habsburg zu Hitler. Wien 1948.

HEINTEL, Peter: System und Ideologie. Wien 1967.

HEITGER, Marian: Bildung und moderne Gesellschaft. München 1963.

-----: Das proletarische Kind in der österreichischen Gesellschaft. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 1/1921, S. 1-6.

-----: Erziehen, Lehren, Lernen. Wien o.J. (1970).

-----: Pädagogische Führung. In: M. Heitger (Hg.): Pädagogik. Darmstadt 1973, S. 61-92.

HÖNIGSWALD, Richard: Studien zur Theorie pädagogischer Grundbegriffe. Stuttgart 1913.

-----: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1918.

JALKOTZY, Alois: Voraussetzungen sozialistischer Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 2. Jg., 4/1922, S. 81-87.

KANTZ, Karl: Der Erzieher vor dem Spiegel. In: Die Sozialistische Erziehung, 13. Jg., 4/1933, S. 95-96.

JORDE, Julius: 50 Jahre Zentralverein der Wiener Lehrerschaft 1896-1946. Festschrift. Wien o.J.

KANITZ, Otto Felix: Kampf und Bildung. Wien o.J.

-----: Referat, erstattet der 2. Reichskonferenz des Arbeitervereines "Kinderfreunde" am 13. Dezember 1920. Wien o.J.

-----: Disziplin. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 6/1921, S. 10-15.

- KANITZ, O.F.: Klassenpädagogik. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 3/1921, S. 1-6.
- : Klassenpädagogik II. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 4/1921, S. 1-5.
- : Klassenpädagogik III. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 5/1921, S. 1-5.
- X -----: Geschlechtliche Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 2. Jg., 1/1922, S. 3-7.
- X -----: Geschlechtliche Erziehung IV. In: Die Sozialistische Erziehung, 2. Jg., 4/1922, S. 87-92.
- V -----: Religionsunterricht oder Moralunterricht. In: Die Sozialistische Erziehung, 4. Jg., 1/1924, S. 6-10.
- ✓ -----: Religionsunterricht oder Moralunterricht. In: Die Sozialistische Erziehung, 4. Jg., 2/1924, S. 44-52.
- X -----: Was ist sozialistische Erziehung? In: Die Sozialistische Erziehung, 5. Jg., 8-9/1925, S. 206-220.
- X -----: Das proletarische Kind in der bürgerlichen Gesellschaft. Jena 1925.
- : Kämpfer der Zukunft. Wien 1929.
- : Sozialisten, schlagt eure Kinder nicht! In: Die Sozialistische Erziehung, 9. Jg., 1/1929, S. 17.
- : Erziehung zur Sozialisierung. In: Die Sozialistische Erziehung, 10. Jg., 1/1930, S. 3-6.
- : Zehn Jahre "Sozialistische Erziehung". In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 5/1931, S. 97-99.
- * KANT, Immanuel: Über Pädagogik (1803). Bad Heilbrunn 1960.
- * KARRAS, Heinz: Grundgedanken sozialistischer Pädagogik in Karl Marx' Hauptwerk "Das Kapital". Frankfurt 1972.
- KAUTSKY, K.: Ethik und materialistische Geschichtsauffassung. In: R. de la Vega u. H.J. Sandkühler (Hg.): Marxismus und Ethik. Frankfurt 1970, S. 193-261 (Teilabdruck aus: Ethik und materialistische Geschichtsauffassung, Stuttgart 1906).
- KERBER, Harald: Max Adlers transzental verstandener Marxismus. Versuch einer Kritik. Diss. an der FU Berlin, 1968.

- KERLÖW-LÖWENSTEIN, Kurt: Das Kind als Träger der werdenden Gesellschaft. Wien 1924.
- K.K.L.: Die Problematik der Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen In: Die Sozialistische Erziehung, 13. Jg., 11/1933, S. 205-207.
- KLAUS, Georg und Manfred BUHR (Hg.): Philosophisches Wörterbuch. Berlin 1972, 8. Auflage.
- KOHLBAUER, Friederike: Die sozialpolitischen, pädagogischen und psychologischen Grundlagen der Neugestaltung des österreichischen Pflichtschulwesens in den Jahren 1919-1929. Unveröffentlichte phil. Diss. an der Univ. Wien, 1972.
- KOROLJOW, F.F. und W.J. GMURMAN: Allgemeine Grundlagen der marxistischen Pädagogik. Pullach bei München 1973.
- KREISKY, Bruno: Das Grundsatzreferat des Vorsitzenden der SPÖ, Dr. Bruno Kreisky, beim Parteitag. Sonderbeilage zur AZ vom 19. April 1972, S. I-VII.
- KUTALEK, Norbert: Beitrag zu einem sozialistischen Leitbild vom Menschen. In: Freie Lehrerstimme, 79. Jg., 2/1973, S. 5-8.
- PFENNINGER, J.: Wahre und Falsche Schule. In: Freie Lehrerstimme, 79. Jg., 5/1973, S. 9-11.
- LANDSHUT, S. und J.P. MAYER: Einleitung des Herausgebers zu: Karl Marx: Der historische Materialismus. Die Frühschriften. Leipzig 1932.
- Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule. In: Volks- erziehung, Amtl. Teil, 16/1920, S. 459ff.
- LESER, Norbert: Sozialismus jenseits des Marxismus. In: Das Gesellschaftsbild des Sozialismus. Wien 1966.
- : Zwischen Reformismus und Bolschewismus. Der Austro- marxismus als Theorie und Praxis. Wien 1968.
- : Der Sozialismus in Österreich. In: I. Fettscher (Hg.): Der Sozialismus. München 1968, S. 213-241.
- MARX, Karl: Das Kapital. Bd. 1. Berlin 1947.
- und Friedrich ENGELS: Ausgewählte Werke. Moskau 1971.
- und Friedrich ENGELS: Über Erziehung und Bildung (MEEB). Zusammengestellt von P.N. Grusdew. Berlin 1971, 6. Aufl.

- MARX, Karl und Friedrich ENGELS: Historisch-kritische Gesamtausgabe (MEGA). Frankfurt 1927. 1^{te}. Frankfurt 1970.
- MEHRING, F.: Kant und der Sozialismus (1900). In: R. de la Vega u. H.J. Sandkühler (Hg.): Marxismus und Ethik. Frankfurt 1970, S. 351-358.
- SCHMIDT, Konrad: Oonmal die Moral. In: R. de la Vega u. MEISTER, Richard: Die Bildungswerte der Antike und der ursprüngliche Einheitsschulgedanke. Wien 1920.
- NATORP, Paul: Sozialpädagogik. Ihre Grundidee und ihre sozialen Konsequenzen. In: M. Heitger u. H.J. Ippling (Hg.): Pädagogische Grundprobleme in transzendentalkritischer Sicht. Bad Heilbrunn 1969, S. 7ff.
- PETZELT, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. Stuttgart 1955.
- : Die Erziehungsorganisation im Klassenkampf. In: Die Erziehung 1955, 12. Jg., 10/1955, S. 114-126.
- : Grundlegung der Erziehung. Freiburg 1961.
- : Kant. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Bd. 2, 2. Auflage und der Hochschule für Pädagogik. Freiburg 1955, S. 1075-1078.
- : Pädagogik als Wissenschaft. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Bd. 3, Freiburg 1955, S. 755-758.
- PFENECKER, J.: Wahre und falsche Schulreform. Wien 1921.
- PLUM-SCHIK, Rudi: Die Strafe in der modernen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 12. Jg., 10/1932, S. 207-209.
- Kultur X PÖGGELE, F.: Sozialismus und Erziehung. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Bd. 4, Freiburg 1955, S. 365-369.
- POLLAK, M.: Die Bedeutung der Elternräte. In: Der Kampf, 12. Bd., 1919, S. 526-527.
- : Die Erziehungsorganisation des Proletariats. In: Der Kampf, 14. Bd., 1921, S. 126-129.
- : Wer soll das Proletariat erziehen? In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 1/1921, S. 17-19.
- REBLE, A. (Hg.): Die Arbeitsschulbewegung. Texte. Bad Heilbrunn 1969, 3. Auflage.
- RENNER, Karl: Kulturkampf oder Klassenkampf? In: Der Kampf, 2. Bd., 1908/09, S. 438-445.
- RUHLOFF, Jörg: Paul Natorps Grundlegung der Pädagogik. Freiburg 1966.

- SANDKÜHLER, H.J. und R. de la VEGA (Hg.): Austromarxismus. Texte zu "Ideologie und Klassenkampf". Frankfurt 1970.
- SCHAFF, Adam: Marxismus und das menschliche Individuum. Hamburg 1970.
- SCHMIDT, Konrad: Nochmals die Moral. In: R. de la Vega u. H.J. Sandkühler (Hg.): Marxismus und Ethik. Frankfurt 1970, S. 87-106.
- ~~SCHROTT, Andreas: Die Frage der geschlechtlichen Erziehung in der sozialistischen Erziehung. In: Die Sozialistische Erziehung, 1. Jg., 8/1921, S. 4-8.~~
- ~~-----: Von Disziplin und Ordnung. In: Die Sozialistische Erziehung, 4. Jg., 1/1924, S. 11-16.~~
- ~~-----: Die Erziehungsorganisation im Klassenkampf. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 5/1931, S. 124-126.~~
- SCHWIND, E. (Hg.): Denkschrift der Rektoren der Universität, der Technischen Hochschule und der Hochschule für Bodenkultur. Wien 1920.
- ✓ SEITZ, Karl: Volksschule oder Pfaffenschule. Wien 1902.
- SPIEL, Oskar: Anmerkungen zum Problem Demokratisierung in der Schule. In: Die Sozialistische Erziehung, 10. Jg., 10/1930, S. 227-230.
- STAUDINGER, F.: Kant und der Sozialismus (1904). In: R. de la Vega u. H.J. Sandkühler (Hg.): Marxismus und Ethik. Frankfurt 1970, S. 134-156.
- STEINER, Herbert: Bibliographie zur Geschichte der österreichischen Arbeiterbewegung. Bd. 2, 1918-1934. Wien 1967.
- STINGL, G.: Wie erziehen wir zu neuen Arbeitsmotiven? In: Die Sozialistische Erziehung, 9. Jg., 9/1929, S. 190-192.
- SUCHODOLSKI, Bogdan: Marx als Pädagoge. In: Herder, Lexikon der Pädagogik, Frankfurt 1971, Bd. 3, S. 139-141.
- ✓ TESAREK, Anton: Das Buch der Roten Falken. Wien 1926.
- ~~✓ -----: Zur Problematik der sozialistischen Erziehung. Wien 1952.~~
- VEGA, Rafael de la und H.J. SANDKÜHLER (Hg.): Marxismus und Ethik. Texte zum neukantianischen Sozialismus. Frankfurt 1970.

VOETS, Stephan: Sozialistische Erziehung. Texte zur Theorie und Praxis. Hamburg 1972.

VORLÄNDER, Karl: Kant und Marx (1911). In: R. de la Vega und H.J. Sandkühler (Hg.): Marxismus und Ethik. Frankfurt 1970, S. 262-350 (Teilabdruck nach: Kant und Marx, Tübingen 1926, 2. Aufl.).

WANDRUSZKA, Adam: Österreichs politische Struktur. Die Entwicklung der Parteien und politischen Bewegungen. In: H. Benedikt (Hg.): Geschichte der Republik Österreich. München 1954, S. 289-485.

WEIGAND, Friedrich: Max Adlers transzendentale Grundlegung des Sozialismus. Phil. Diss., Wien 1959.

X WIECHERT, Trude: Nur ein Mädchen. In: Die Sozialistische Erziehung, 11. Jg., 5/1931, S. 141-142.

WINKLER, Ernst: Die österreichische Sozialdemokratie im Spiegel ihrer Programme. Wien 1971, 2. Auflage.

WINTER, Max: Saret die Rute. In: Die Sozialistische Erziehung, 2. Jg., 5/1922, S. 127-133.

-----: Was wollen die Schul- und Kinderfreunde. Wien 1923.

-----: Das Kind und der Sozialismus. Berlin 1924.

-----: 10 Jahre. Erinnerungsbilder aus dem Werden des Vereines "Freie Schule - Kinderfreunde" von den Anfängen bis zum zehnjährigen Gründungstag des Reichsvereins. Wien 1927.

WOLTMANN, Ludwig: Die Begründung der Moral. In: R. de la Vega u. H.J. Sandkühler (Hg.): Marxismus und Ethik. Frankfurt 1970, S. 107-118.

ZIMMERMANN, Edith: Neue Gesellschaft, alte Moral? Grundfragen sozialistischer Ethik. Wien 1970.

Curriculum Vitae

Am 12. Februar 1943 wurde ich, Peter Schneck, als Sohn von Margarete und Viktor Schneck in Wien geboren.

Ich besuchte die Volksschule und die Hauptschule in Wien und schloß den Besuch der BLBA I, Wien I, Hegelgasse 12 am 25. Juni 1962 mit der Reifeprüfung ab.

Im September 1962 trat ich in den Schuldienst des Landes Niederösterreich. Bis August 1970 war ich als Lehrer an Volksschulen und Hauptschulen im Schulbezirk Scheibbs tätig. Im November 1964 legte ich die Lehrbefähigungsprüfung für Volksschulen ab. Im Mai 1968 vollendete ich die Lehramtsprüfung für Hauptschulen in den Fächern Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde.

Im September 1970 trat ich in den Dienst des Stadtschulrates für Wien. Bis August 1972 war ich als Lehrer am Polytechnischen Lehrgang in Wien X tätig, seit September 1972 arbeite ich im Schulversuch "Integrierte Gesamtschule" an der KMH I Wendstattgasse 5 in Wien X.

Im Wintersemester 1970/71 immatrikulierte ich an der Universität Wien.

Seit dem 14. Juni 1965 bin ich mit Frau Antonia Schneck, geb. Heigl, verheiratet. Dieser Ehe entstammen meine Söhne Christof, Wolfgang und Stefan, die 1966, 1967 und 1972 geboren wurden.



UB WIEN



+ AM42546206

